

Современная высшая школа: инновационный аспект

Научно-методический журнал

№ 2, 2009 г.

Издается с октября 2008 г.

Тематические рубрики журнала

Актуальные проблемы управления качеством образования
Экономика и образование
Консультации специалиста
Инновационные технологии в высшей школе
Проблемы гармонизации отношений в сферах культуры и образования
Трибуна молодого ученого

**Учредитель: Негосударственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Челябинский гуманитарный институт»**

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77-33551 от 22.10.2008.

Выдано Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций,
связи и охраны культурного наследия.

ISSN 2071-9620

Главный редактор:

Яковлев Евгений Владимирович – доктор педагогических наук, профессор

Редакционная коллегия

Алексеева О.А., Аменд А.Ф., Антюфеева М.А., Апарин Н.Н., Гладышева Н.А.,
Касаткина В.Н., Одношовина Ю.В., Садовникова Н.В., Усынина Т.В., Щербов А.Д.

Ответственный редактор номера – Кошкарлова Любовь Сергеевна,
кандидат педагогических наук

Технический редактор – Хаятова Лилия Рэхтямовна

Корректор – Кошкарлова Любовь Сергеевна

Дизайн обложки – Булычева Марина Александровна

Адрес редакции:

Россия, 454014, г. Челябинск, ул. Ворошилова, 12

тел.: 8-351-7-937894; факс: 8-351-7-422210

e-mail: redaktsiya@chgi.ru

Сдано в набор 15.05.2009. Подписано в печать 02.06.2009.
Формат 60×84/8. Бумага офисная. Усл. печ. л. 20,9. Тираж 1000 экз.

Издательство Негосударственного образовательного учреждения
высшего профессионального образования «Челябинский гуманитарный институт»
454014, г. Челябинск, ул. Ворошилова, 12, Тел./факс (351) 742-22-10,
e-mail: redaktsiya@chgi.ru

Отпечатано с готовых оригинал-макетов в типографии «ТиражПринт»
г. Челябинск, ул. Агатова, д. 1
e-mail: Copi-74@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ	
Бердникова И.А. Система обеспечения качества усвоения учебного материала студентами средствами критического мышления 5	
Вихорева О.А. Методическое сопровождение процесса формирования и развития исследовательской деятельности старшеклассников в условиях дополнительного образования детей..... 12	
Шумилова Е.А. Реализация механизмов формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза..... 18	
ЭКОНОМИКА И ОБРАЗОВАНИЕ	
Кузовенко О.Е. Технология реализации модели компетентностно-ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения 24	
Кузьменко В.А. Формирование основ экономической культуры у старшеклассников в процессе обучения английскому языку 29	
Расторгуева А.М. Компоненты эколого-экономических ценностей в образовании..... 35	
КОНСУЛЬТАЦИИ СПЕЦИАЛИСТА	
Вертякова Э.Ф. К вопросу о закономерностях подготовки будущих учителей к воспитанию этнокультурных отношений школьников.... 38	
Закиров Р.Ш. Использование концепции «Бережливое производство» при обучении... 44	
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	
Гнатышина Е.В. Основные этапы становления проблемы формирования информационной культуры педагога профессионального обучения 48	
Казанцев А.С. Применение педагогических программных средств в процессе подготовки будущих педагогов профессионального обучения 54	
Прживальская Е.М. Анализ проблемы формирования профессиональной компетентности у будущего специалиста с помощью рейтинговой системы 59	
Тухватуллина С.Ю. Использование возможностей компьютерных технологий в образовательном процессе на уроках английского языка 62	
ПРОБЛЕМЫ ГАРМОНИЗАЦИИ ОТНОШЕНИЙ В СФЕРАХ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ	
Овцов А.Т. Формирование образно-ассоциативного и абстрактного мышления как основы профессиональной подготовки студентов по специальности «Графический дизайн»... 65	
Рейслер Л.А. Межкультурная компетенция, ее роль в формировании современной личности 75	
Султанбекова Р.З. К вопросу о переговорной культуре будущих менеджеров 82	
Трибуна молодого ученого	
Жуматова Ю.В. Коммуникативная направленность комплимента в русской и английской лингвокультурах 85	
Перевозова О.В. Понятие «Конкурентоспособность выпускника» в системе современной профессиональной подготовки студентов... 88	
Попова И.С. Проблемы развития инициативности будущих специалистов..... 93	
Харланова Е.М. Развитие социальной активности будущих специалистов: системно-синергетический подход 96	
Ярулина Л.П. О взаимосвязи компонентов готовности к школе и ключевых компетенций дошкольника.... 102	
Шумейко Т.С. Система формирования производственной компетентности будущих учителей профессионального обучения средствами проектирования в вузе.....106	
ABSTRACTS 112	
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 115	

CONTENTS

TOPICAL PROBLEMS OF EDUCATION QUALITY CONTROL

Berdnikova I.A.

A System to Provide Effective Mastering
Learning Material via Critical Thinking.....5

Vihoreva O.A.

Methodical accompaniment of the process
of the shaping and development to research
activity of the pupils in their senior years
in condition of the additional
children education.....12

Shumilova E.A.

Realization of mechanisms
of formation of socially-communicative
competence of conditions
of pedagogical high school.....18

ECONOMY AND EDUCATION

Kuzovenko O.V.

Technology of realization
of model of competence-oriented
economic training of future
professional education teachers..... 24

Kuzmenko V.A.

Forming of basis of economic culture
of senior pupils in the process
of the English language teaching 29

Rastorgueva A.M.

Components of ecology-economic
values in education.....35

EXPERT OPINION

Vertyakova E.F.

To the Problem of the Basic Regularities
in Training Future Teachers for Bringing
up Ethnocultural Relations of Pupils.....38

Zakirov R.Sh.

'Lean Production' Concept
Applied to Education.....44

INNOVATION TECHNOLOGIES AT HIGHER SCHOOL

Gnatishina E.V.

Basic station of formation of information
culture of the teacher of vocational trainin....48

Kazantcev A.S.

The use of pedagogical tools
in the process of preparing future teachers
of vocational training 54

Przhivalskaya E.M.

Analysis of issues of professional
competence in the future with the help
of specialist rating system 59

Tukhvatullina S.U.

Student Presentations: A Language
Learning Tool..... 62

HARMONIZATION PROBLEMS IN CULTURE AND EDUCATION

Ovtsov A.T.

Formation of Associative
and Abstract Thinking as a Basis
of Professional Training
of Graphic Design Students..... 65

Reysler L.A.

Intercultural competence, its role
in formation of contemporary person75

Sultanbekova R.Z.

To the problem of negotiating culture
of future managers.....82

YOUNG RESEARCHERS

Zhumatova U.V.

Communicative direction of Russian
and English compliment85

Perevozova O.V.

Problems of Forming Conceptual Structure
of 'Graduate Marketability' in the Modern
System of Vocational Students Training88

Popova I.S.

The problem of future specialists'
initiative development93

Kharlanova E.M.

The Development of Social Activity
of Prospective Specialist: the System-
Synergetic Approach96

Yarulina L.P.

On Interrelations Between
the Components of Preparedness
for School and Key
Competences of Pre-School Students.....102

Shumeyko T.S.

The system of the forming of professional
training teacher's industrial competence
by means of projecting at the higher
educational institutions106

ABSTRACTS 112

OUR AUTHORS..... 115

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 42 (07):153
ББК 81.432.1-9:88.351.3

И.А. Бердникова

СИСТЕМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА СТУДЕНТАМИ СРЕДСТВАМИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Описаны компоненты системы и их взаимосвязи, а также ее основные характеристики.

Ключевые слова: система, качество, усвоение, учебный материал, критическое мышление.

Вопросам обеспечения качества знаний и качества обучения в педагогике уделялось и уделяется значительное внимание, однако возможность обеспечения качества усвоения учебного материала студентами средствами критического мышления разработана недостаточно и требует более глубокого, обстоятельного изучения.

Чтобы обеспечить качество усвоения учебного материала студентами, нужно подробно изучить и обосновать данный процесс: определить его компоненты, охарактеризовать их, проследить, как они взаимодействуют между собой, каким образом должны быть упорядочены и организованы, чтобы составлять некую управляемую устойчивую определенность, функционирование которой позволит достичь поставленной цели. Другими словами, этот процесс должен быть систематизирован.

Перечислим основные признаки системы обеспечения качества усвоения учебного материала студентами средствами критического мышления, опираясь на представления В.А. Сластенина [5], Ю.К. Бабанского [1], В.А. Якунина [8], и Ю.А. Конаржевского [3].

1. Основными условно выделенными далее неделимыми элементами-процессами системы обеспечения качества

усвоения учебного материала студентами средствами критического мышления, составляющими ее компоненты, являются: 1) взаимодействие преподавателя с содержанием учебного материала и средствами критического мышления; 2) взаимодействие студентов с содержанием учебного материала и средствами критического мышления; 3) взаимодействие преподавателя и студентов с содержанием учебного материала и средствами критического мышления.

Процесс взаимодействия преподавателя с содержанием учебного материала и средствами критического мышления – это в большей мере процесс предварительной подготовки к тому, чтобы эффективно организовать учебную деятельность студентов, консультировать их в процессе обучения, диагностировать уровень развития критического мышления студентов и усвоения учебного материала, оценить эффективность технологии развития критического мышления через чтение и письмо с точки зрения полноты реализации поставленной цели – обеспечить качество усвоения учебного материала студентами.

Процесс взаимодействия студентов с содержанием учебного материала и средствами критического мышления представляет собой процесс учения, в

котором студент как субъект взаимодействия является носителем критического мышления, активизирует его, оперирует его приемами и методами для эффективной организации самостоятельной учебной деятельности, направленной на обработку и усвоение содержания учебного материала. Качество усвоения учебного материала в данном процессе обусловлено познавательной самостоятельностью студентов и навыками владения приемами и методами критического мышления. Познавательная самостоятельность влияет на уровень развития критического мышления студентов и продуктивность их учения, т.к. подразумевает активизацию их собственных критичных и самокритичных суждений и оценок, основанных на базовых знаниях, интеллектуальных способностях и умениях студентов самостоятельно выделять существенные и второстепенные признаки предметов, явлений и процессов действительности, путем абстрагирования и обобщения раскрывать сущности новых понятий. Приемы и методы критического мышления позволяют структурировать и упорядочивать учебный материал, который в результате легче поддается критическому осмыслению и усвоению, предстает во всем многообразии своих внутренних и внешних связей, может быть успешно встроен в наличную систему знаний студентов.

Процесс взаимодействия преподавателя и студентов с содержанием учебного материала, средствами критического мышления и между собой есть процесс педагогического взаимодействия, который подразумевает их взаимную активность, непосредственное и опосредованное влияние друг на друга и на самих себя. Педагогическое взаимодействие преподавателя и студентов проявляет через информационные, заключающиеся в обмене информацией между субъектами взаимодействия; организационно-деятельностные, комму-

никативные связи. Данные связи лежат в основе связей управления и самоуправления [1, с. 251], от сбалансированного соотношения которых зависит качество усвоения учебного материала студентами.

Управление системой обеспечения качества усвоения учебного материала средствами критического мышления реализуется через организацию и руководство учебной деятельностью, основная роль в которой отводится студенту. Управление необходимо для того, чтобы сохранить качественные, структурные и функциональные характеристики данной системы, обеспечить наилучший уровень ее функционирования. Главным признаком управления выступает его целесообразность, обеспечивающая соотношение результатов функционирования системы с первоначально поставленной целью.

Основными этапами управления в нашем исследовании являются (по В.А. Якунину):

- целеопределение как процесс проектирования ожидаемого результата в виде обеспечения качества усвоения учебного материала. При этом мы рассматриваем цель как реально достижимый за конкретный отрезок времени и в определенных условиях результат;
- определение содержания обучения, т.е. подбор учебного материала в соответствии с требованиями учебного плана и государственного стандарта по специальности «033200.00 – Учитель иностранного языка» с дополнительной специальностью «033200.00 – Учитель иностранного языка»;
- прогнозирование промежуточных и конечных результатов развития критического мышления и уровня усвоения учебного материала студентами;
- подбор приемов и методов технологии развития критического мышления через чтение и письмо, организующей процесс обучения и, как

следствие, процесс усвоения учебного материала студентами;

- руководство процессом обеспечения качества усвоения материала;
- контроль, оценка и коррекция результатов в различные интервалы времени, чтобы избежать нежелательных отклонений и максимально эффективно достичь поставленной цели.

2. Системе в динамике присущи универсальные характеристики любой деятельности и взаимодействия, такие как цель, задачи, содержание, методы, средства и формы взаимодействия преподавателя и студентов, а также результаты. Отсюда система обеспечения качества усвоения учебного материала включает целевой, содержательный, организационно-деятельностный, диагностический и аналитико-результативный компоненты.

3. Система имеет определенную структуру и характеризуется целостностью. Статическая структура отражает закономерные устойчивые связи указанных компонентов, а динамическая – их связи как функционирующего и развивающегося целого. При этом динамическая синхронная структура образуется взаимопроникновением целевого, содержательного, организационно-деятельностного, диагностического и аналитико-результативного компонентов; а диахронная структура определяет последовательность их реализации.

4. Основным внешним системообразующим фактором системы выступает цель, выражающая социальный заказ общества: обеспечить качество усвоения учебного материала студентами.

Система обеспечения качества усвоения учебного материала студентами средствами критического мышления представляет собой упорядоченное множество целевого, содержательного, организационно-деятельностного, диагностического и аналитико-результативного компонентов и их взаимосвязей, объединенных общей целью функционирования и единства управления, и

вступающее во взаимодействие со средой как целостное явление (рис. на с. 8).

Отметим, что обеспечение качества усвоения учебного материала студентами определено государственным и социальным заказом, необходимостью реализации качественного высшего профессионального образования, предусмотренной Законами «Об образовании» и «О высшем и послевузовском образовании», Концепцией модернизации российского образования, Национальной доктриной образования в Российской Федерации, Концепцией Федеральной целевой программы развития образования, моделью «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях».

Основной целью в целевом компоненте системы выступает необходимость обеспечения качества усвоения учебного материала студентами. Выступать основным внешним системообразующим фактором цель может только при условии диагностичной декомпозиции подцелей, «которая допускала бы их однозначную диагностику и вполне определенные возможности для принятия оптимальных решений» [2, с. 45].

Цель обуславливает функционирование и развитие системы в целом и ее компонентов в частности. «Само же функционирование и развитие происходит под влиянием управления. Другими словами, цель опосредованно воздействует на систему через управление» [6, с. 92]. При этом управление, а точнее, самоуправление вместе с подцелями, отражающими и конкретизирующими цель, выступают внутренними системообразующими факторами системы.

Обеспечение качества усвоения учебного материала студентами конкретизируется в следующих подцелях:

- 1) развитие критического мышления студентов;
- 2) достижение высокого уровня знаний;
- 3) формирование личностно-смысловой сферы студентов;

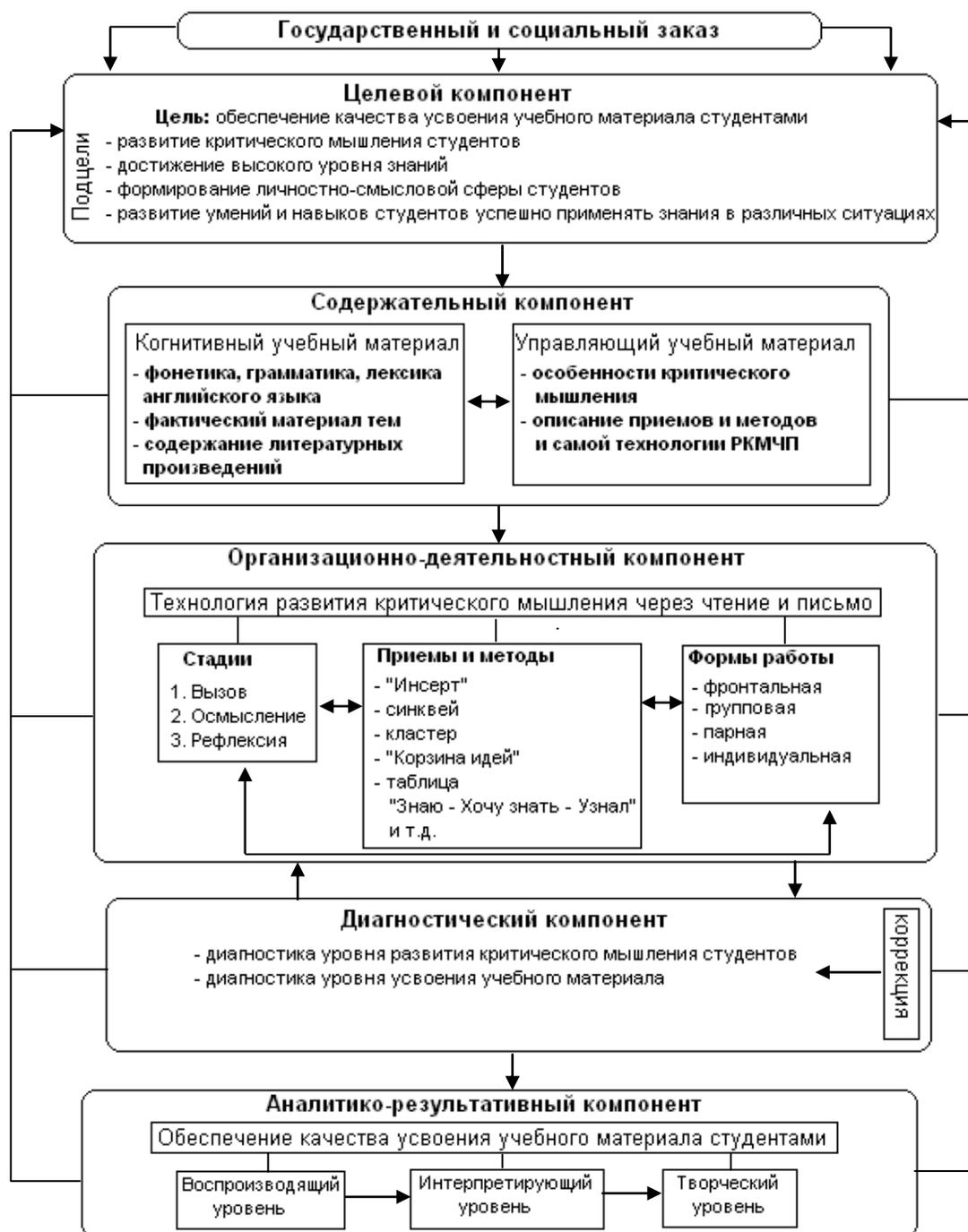


Рис. Система обеспечения качества усвоения учебного материала студентами средствами критического мышления

4) развитие умений и навыков студентов успешно применять знания в различных ситуациях.

Цели и подцели взаимосвязаны со всеми компонентами нашей системы:

- с содержательным: цель и подцели определяют содержание когнитивного (содержащего дидактически обра-

ботанную объективную информацию для изучения) и управляющего (инструктирующего по поводу усвоения когнитивного материала) учебного материала;

- с организационно-деятельностным: цель и подцели определяют выбор средств критического мышления,

обуславливающих обеспечение качества усвоения учебного материала студентами;

- с диагностическим: цель и подцели связаны и диагностическими методиками и их выбором;
- с аналитико-результативным: цель и подцели непосредственно определяют результат изучаемого процесса.

Содержательный компонент включает когнитивный и управляющий учебный материал. К когнитивному материалу мы относим фонетику, грамматику, лексику английского языка; фактический материал тем; содержание литературных произведений. Управляющий материал включает характеристику особенностей критического мышления, описание приемов и методов, технологии развития критического мышления через чтение и письмо, знание которых им необходимо, т.к. студенты должны четко осознавать, что они делают и понимают как это сделать. Практическое исследование показало, что уровень критического мышления студентов повышается после того, как они знакомятся с его особенностями и механизмом развития, при этом осознавая работу своего критического мышления, лучше усваивают учебный материал.

Содержательный компонент связан с организационно-деятельностным и конечным результатом функционирования системы обеспечение качества усвоения учебного материала студентами средствами критического мышления.

Организационно-деятельностный компонент представлен тремя стадиями, приемами и методами и формами работы по технологии развития критического мышления через чтение и письмо [4].

Стадиями технологии развития критического мышления через чтение и письмо являются: вызов, осмысление и рефлексия. Все эти стадии предполагают активное участие студентов в процессе обучения (табл. 1).

На первой стадии осуществляется постановка индивидуальной цели студента

и выработка ценностного отношения к ней. Основным является осознание проблемы недостатка знаний или наличия противоречия между собственным миропониманием и общественным мнением. При этом необходима актуализация всех уже имеющихся у студентов знаний и опыта по этой теме, а также осознание личностной значимости изучаемого материала и определение направлений дальнейшей работы. Таким образом, учебная деятельность студента приобретает целенаправленный характер, становится личностно мотивированной и обоснованной, направленной на восполнение пробелов или разрешение причинно-следственных противоречий в системе собственных знаний. Формы работы на данной стадии включают фронтальную работу со всей группой, например, при составлении корзины идей или коллективном мозговом штурме.

На второй стадии студенты знакомятся с новым учебным материалом, применяя приемы и методы технологии развития критического мышления, контролируя уровень сосредоточенности своего внимания и собственный мыслительный процесс. Стадия осмысления подразумевает первичную оценку и осмысление нового материала с точки зрения реализации поставленной цели и направлена на формирование собственного представления студентов об изучаемом объекте, подготовку доводов и доказательств, необходимых для дальнейшего аргументированного обсуждения. Так новый учебный материал изучается студентами самостоятельно основная форма работы на данной стадии индивидуальная.

На третьей стадии в парной, групповой и коллективной работе происходит активное осмысление студентами нового учебного материала в процессе обсуждения, анализа и оценки приобретенных знаний, обмена мнениями, восполнения пробелов в личностной системе знаний, разрешении проблем и противоречий.

Стадии технологии развития критического мышления через чтение и письмо

Содержание деятельности		Условия	Методы	Формы
преподавателя	студента			
Вызов				
<ul style="list-style-type: none"> - выводит знания студентов по теме на уровень осознания; - актуализирует субъективный опыт студентов; - мотивирует активную работу студентов в и вне аудитории; - инструктирует по предстоящей работе 	<ul style="list-style-type: none"> - определяют проблему или противоречие, требующее разрешения; - формулируют индивидуальные цели деятельности; - определяют направления дальнейшей работы 	<ul style="list-style-type: none"> - активизация познавательной деятельности студентов и осознания личностной значимости изучаемой темы 	<ul style="list-style-type: none"> - антиципация; - мозговой штурм; - «Автобусная остановка»; - разбивка на кластеры; - прогнозирование по ключевым словам; - «Корзина» идей - таблица «Знаем – Хотим знать – Узнаем»; - обсуждение проблемных вопросов; - групповая дискуссия 	<p>Фронтальная, индивидуальная, парная, групповая</p>
Осмысление				
<ul style="list-style-type: none"> - организует учебную деятельность; - консультирует студентов при возникновении затруднений 	<ul style="list-style-type: none"> - знакомятся с новым материалом; - контролируют собственный мыслительный процесс; - формируют собственное представление об изучаемом объекте; - осваивают новые способы работы с информацией; - реализуют поставленные цели; - формулируют доводы и доказательства для дальнейшего обсуждения 	<ul style="list-style-type: none"> - активизация взаимодействия студентов с учебным материалом 	<ul style="list-style-type: none"> - маркировочное чтение текста по методу «Инсерт»; - выделение ключевых слов подчеркиванием; - поиск ответов на поставленные вопросы; - разбивка материала на кластеры; - таблица «Знаем – Хотим знать – Узнаем» 	<p>Индивидуальная</p>
Рефлексия				
<ul style="list-style-type: none"> - координирует и активизирует процесс обсуждения 	<ul style="list-style-type: none"> - участвуют в аргументированной дискуссии; - обсуждают и анализируют новый материал, и высказывают собственное отношение к нему; - разрешают проблему или противоречие, систематизируют полученные знания; - подводят итоги проделанной работы с оценкой и самооценкой деятельности и формулируют новые цели дальнейшей работы по теме 	<ul style="list-style-type: none"> - активизация межличностного взаимодействия студентов 	<ul style="list-style-type: none"> - маркировочная таблица «Инсерт»; - презентация новой информации на аудиторию; - синквейн; - возвращение к поставленным вопросам; - достраивание кластера; - возвращение к ключевым словам, верным, неверным высказываниям; - ведение дневника, письмо другу; - таблица «Знаем – Хотим знать – Узнаем»; - десятиминутное эссе; - групповая дискуссия 	<p>Фронтальная, индивидуальная, парная, групповая</p>

Завершающим моментом является формулировка индивидуальных выводов по проделанной работе и постановка новых целей. Все указанные стадии одинаково важны для обеспечения качества усвоения учебного материала, взаимосвязаны и обуславливают друг друга.

Диагностический компонент системы взаимосвязан с целевым, организационно-деятельностным и аналитико-результативным компонентами и включает: диагностику уровня развития критического мышления студентов; диагностику уровня усвоения ими учебного материала. Данными компонентами предусмотрена коррекция, которая способствует устранению недостатков в процессе обеспечения качества усвоения учебного материала студентами средствами критического мышления, установлению обратной связи субъектов обучения, своевременному получению информации об уровне усвоения учебного материала студентами, возможных трудностях в конструировании студентами собственных знаний, развитие личностно-смысловой сферы, умений и навыков применения знаний в различных контекстах.

В аналитико-результативном компоненте рассматривается, насколько обеспечено качество усвоения учебного материала студентами средствами критического мышления (переход студентов от исходного уровня на более высокий, качественный уровень). Полученный результат оценивается путем диагностики и сравнения с исходным и намеченной целью.

Разработанная нами система обеспечения качества усвоения учебного материала студентами средствами критического мышления обладает свойствами: целесообразностью, структурностью, целостностью, динамичностью. Представим их краткую характеристику.

Целесообразность. Любая система характеризуется наличием цели, определяющей содержание, выбор форм и методов, процесс и результат обучения. В

нашей системе цель определена следующим образом: обеспечить качество усвоения учебного материала студентами.

Структурность. В состав системы входят определенные структурные компоненты и их взаимосвязи. Наша система включает пять компонентов (целевой, содержательный, организационно-деятельностный, диагностический и аналитико-результативный) и их взаимосвязи.

Целостность. Свойства целостной системы интегрируются входящими в ее состав компонентами. Изменение одного компонента приводит к изменению всех остальных. Каждый элемент нашей системы характеризуется наличием своего определенного места и функции. Целостность системы проявляется в выстраивании содержания обеспечения качества усвоения учебного материала студентами средствами критического мышления и предполагает появление результата в виде обеспечения данного качества.

Динамичность. Согласно основным положениям системного подхода любая система развивается. Наша система, развиваясь, допускает изменения процесса обеспечения качества усвоения учебного материала студентами, наполнение его новым содержанием, и, как результат, переход от одного уровня усвоения учебного материала на более высокий.

Внедрение разработанной системы в процессе обучения позволяет обеспечить качество усвоения учебного материала студентами, выступающего основным звеном их учебной деятельности, и, таким образом, обеспечить современное качество обучения в вузе.

Библиографический список

1. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Изд-во Ин-та проф. образов. мин. образов. России, 1995. – 337 с.

3. Конаржевский, Ю.А. Что нужно знать директору школы о системе и системном подходе / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 1986. – 135 с.

4. Критическое мышление – углубленная методика [Текст] / Ч. Темпл, Дж.Л. Стил, К.С. Мередит. – М.: Изд-во Ин-та «Открытое Общество», 1998.

5. Слостенин, В.А. Педагогический процесс как система [Текст] / В.А. Слостенин. – М.: Издат. дом. МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.

6. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем: дис. ... д-ра пед. наук / Н.О. Яковлева. – Челябинск, 2003. – 377 с.

7. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитар. издат. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

8. Якунин, В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие [Текст] / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.

УДК 373.51
ББК 74.202.5

О.А. Вихорева

**МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ
В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ**

Представлено содержание научно-педагогического руководства исследовательской деятельностью старшеклассников. Определены формы методического сопровождения процесса формирования и развития исследовательской деятельности старшеклассников в условиях дополнительного образования детей.

Ключевые слова: исследовательская деятельность старшеклассников, педагогические условия дополнительного образования детей, научно-педагогическое руководство исследовательской деятельностью старшеклассников, методическое сопровождение образовательного процесса.

В современных условиях наблюдается активное включение исследовательской деятельности старшеклассников в образовательный процесс. При этом следует учитывать не только ее образовательный, но и воспитательный и развивающий потенциал, которые в полной мере проявляются в условиях дополнительного образования детей, имеющего ценностно-развивающие приоритеты. Организация методического сопровождения процесса формирования и развития исследовательской деятельности учащихся обеспечивает создание условий для полноценного решения познавательных задач и реализации тем са-

мым воспитательного процесса в ходе исследовательской деятельности старшеклассников.

В исследовательской деятельности функции учебных знаний меняются от целевых к инструментальным. Усвоение новых знаний в этом случае определяется не как цель, а как средство преобразования познавательной активности старшеклассников в ее продукт – познавательную и личностную самостоятельность. Поэтому руководство исследовательской деятельностью школьника – специфичный образовательный процесс, который включает в себя определенные этапы и соответствующие средства для каждого

из них. Определим содержание такого научно-педагогического руководства.

Педагогические условия дополнительного образования детей характеризуются различными авторами следующим образом: высокая степень вариативности и отсутствие жесткой регламентации содержательного и организационного компонентов образовательной деятельности [2, 3, 4, 6, 7, 11]. Такая особенность дополнительного образования детей позволяет формировать и развивать исследовательскую деятельность старшеклассников через включение их в реальный процесс научного поиска, который осуществляется на базе учреждений высшего профессионального образования, культуры, здравоохранения. Соответственно, усвоение учащимися новых знаний и способов действий будет определяться и мотивироваться потребностью приобщения к «взрослой» профессионально-трудовой деятельности – научному поиску. С другой стороны, научное руководство исследовательской деятельностью старшеклассника можно представить как педагогическую деятельность, реализующую определенные дидактические задачи, связанные как с формированием, так и с развитием исследовательской деятельности старшеклассника и его личностным становлением. В соответствии с этим целесообразно представить такое научно-педагогическое руководство в виде определенных этапов, назначение которых будет определяться траекторией развития личности учащегося средствами исследовательской деятельности. При выявлении теоретических основ научно-педагогического руководства исследовательской деятельностью старшеклассников мы опираемся на работы Л.С. Выготского, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна [1, 8, 10].

В данном случае мы руководствуемся принципом непрерывного развития и обучения, сформулированного Л.С. Выготским, согласно которому последующий период вырастает из предшеству-

ющего, развитие происходит постоянно, условия для решения новых задач создаются на предшествующих этапах развития [1].

В общем виде развитие личности может быть представлено как процесс и результат вхождения человека в социальную среду и интеграцию в ней. В соответствии с социально-психологической концепцией А.В. Петровского, индивид проходит три фазы своего становления как личности [8]. Первая фаза – адаптация – предполагает усвоение действующих ценностей, норм и овладение соответствующими средствами и формами деятельности. Вторая фаза – индивидуализация – порождается обостряющимися противоречиями между необходимостью быть таким, как все и стремлением индивида к максимальной персонализации. Третья фаза – интеграция – определяется противоречием между стремлением индивида быть идеально представленным своими особенностями и отличиями в общности и потребностью общности принять, одобрить и культивировать лишь те его качества, которые способствуют ее развитию и тем самым развитию его самого как личности. Таким образом, личность является элементом системы опосредованных групповых отношений.

В соответствии с выводами С.Л. Рубинштейна личность не растворяется в деятельности, а выстраивая системы жизненных отношений с миром, с людьми определяет систему деятельностей, которую она считает необходимым осуществить [10]. В силу этого, деятельность оказывается включенной в более широкую систему отношений и взаимоотношений с миром, которая и формируется, и раскрывается ее сознанием.

На основе обозначенных теоретических позиций педагогическая деятельность по отношению к личности учащегося на первом этапе направлена на адаптацию его личности в процессе исследовательской деятельности, на втором этапе обеспечивает его индивиду-

лизацию, на третьем – интеграцию старшеклассника в социум. Раскроем содержание данных этапов применительно к научно-педагогическому руководству исследовательской деятельности старшеклассников в соответствии с ее познавательными аспектами.

Первый этап научно-педагогического руководства – *пропедевтический* – должен включать диагностику мотивов деятельности, начальных знаний, навыков, умений учащихся; формирование внутреннего мотива к исследовательской деятельности в процессе создания поискового поля через определение проблематики исследования и расширение знаний, и тем самым создание предпосылок для положительного опыта исследовательской деятельности. Существенным фактором является коммуникативные возможности различных форм образовательной деятельности учреждения дополнительного образования детей для реализации исследовательской деятельности старшеклассников и обеспечение тем самым личностных устремлений ребенка.

Второй этап педагогической деятельности – *операциональный* – обеспечивает учащегося набором алгоритмов, помогающих самостоятельно конструировать исследовательскую деятельность. К таким алгоритмам относятся перечень методологических понятий исследования (объект, предмет исследования, цель, задачи, гипотеза, методы исследования), навыки и умения работы с научной литературой, организации наблюдения, постановки эксперимента, умения обобщать и анализировать имеющуюся информацию. В процессе самостоятельной исследовательской деятельности учащиеся сознательно выбирают те операции, которые необходимы им для достижения цели деятельности в ее характерных условиях.

Третий этап – *индивидуально-познавательный* – представляет собой индивидуальную познавательную творческую деятельность, обеспечивающую

реализацию самостоятельной исследовательской деятельности во всех ее содержательных компонентах.

В соответствии с выделенными тремя этапами в педагогическом процессе руководства формированием и развитием исследовательской деятельностью старшеклассника необходимо обозначить их результативное наполнение согласно компонентам содержания самостоятельной исследовательской деятельности учащегося старшего школьного возраста.

Пропедевтический этап обеспечивает:

- специальное формирование и расширение знаний по основам наук, определяющих проблематику исследования;
- формирование навыков мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, сопоставление, классификация, подведение под понятие);
- развитие творческого воображения;
- осознание ребенком уровня развития когнитивных способностей как основы для формирования потребности в их развитии.

Операциональный этап обеспечивает:

- формирование методологических знаний;
- ассимиляцию знаний и умений, готовность использовать навыки мыслительных операций;
- формирование научной интуиции;
- закрепление и осознание индивидуальных когнитивных способностей;
- опыт учебно-познавательной деятельности (учебно-исследовательская компетентность).

Индивидуально-познавательный этап обеспечивает:

- самостоятельное пополнение сведений по основам наук и закрепление методологических знаний в процессе индивидуального познания;
- творческую комбинаторику знаний и умений;
- реализацию прогнозирования и проектирования процесса индивидуального познания;

- востребованность активных мыслительных операций;
- формирования стиля мышления;
- исследовательское творчество;
- реализацию творческого познавательного мышления.

Формирование общих исследовательских умений и навыков, умение видеть и формулировать исследовательские проблемы; умение построения гипотезы; навыков и умений наблюдения, проведения эксперимента; навыки и умения обработки получаемой информации; умение делать выводы и умозаключения на основе анализа и интерпретации полученной исследовательской информации происходит в процессе решения исследовательских проблем. В педагогической практике это происходит путем формулирования учебных задач на основе исследовательских проблем, которые отвечают следующему критерию: отсутствие заранее известных способов действий, обеспечивающих правильное решение, и результатов решения. Таким образом создается ситуация научного исследования: неясен продукт и сроки завершения работы. Методологической основой для данного подхода являются теоретико-экспериментальные работы В.И. Загвязинского, П.И. Пидкасистого по вопросам поисково-исследовательской технологии обучения, которая предполагает возможность включения науки в учебную деятельность через соответствующую организацию учебного материала и способы формирования у учащихся опыта самостоятельной познавательной дея-

тельности [5, 9]. Однако включение старшеклассников в реальную научно-исследовательскую работу на базе вуза позволяет вести формирование этих умений и навыков в процессе научного поиска, создавая обратную ситуацию: включения учения в научную деятельность, что позволяет приобщать учащихся старшего школьного возраста к способам освоения знаний, навыков и умений, характерным в образовательной среде вуза.

Для реализации выявленного содержания научно-педагогического руководства исследовательской деятельностью старшеклассников необходимо методическое сопровождение процесса формирования и развития исследовательской деятельности учащихся старшего школьного возраста с целью формирования соответствующих знаний и навыков у педагогов образовательных учреждений.

Методическое сопровождение образовательного процесса представляет собой формирование совокупности средств, обеспечивающих повышение квалификации педагога и создающих условия для разрешения затруднений в педагогической практике. К таким средствам мы относим научно-практические семинары, творческие лаборатории и мастер-классы ведущих ученых по различным научным направлениям, консультации ведущих специалистов, научно-методические и методические пособия, алгоритм составления образовательных программ. Их характеристика представлена в табл. 1.

Таблица 1

Характеристика форм методического сопровождения, необходимых для реализации научно-педагогического руководства исследовательской деятельностью учащихся со стороны педагогов

Наименование	Содержание
1	2
Научно-практические семинары	Рассмотрение научно-методических проблем, связанных с методологией организации исследовательской деятельности старшеклассников, формирование навыков и умений учащихся в соответствии с разработанными

1	2
	концептуальными основами соответствующей деятельности; реализуется с определенной периодичностью (1-3 раза в течение учебного года), возможно на основании предварительного изучения потребностей педагогов либо в логике концептуальной модели, например, установочный методологический семинар
Творческие лаборатории	Рассмотрение практических аспектов научно-педагогического руководства для демонстрации методики реализации отдельных этапов (возможно проведение в период работы органов управления научно-исследовательским сообществом детей и взрослых, например, совета кураторов); реализуется с определенной периодичностью
Мастер-классы ведущих ученых	Демонстрация технологий организации решения конкретных познавательных задач учащимися (возможно совмещение с другими формами методического сопровождения, например, проведение в рамках научно-практического семинара или заседания методического объединения учителей-предметников)
Консультации ведущих специалистов	Организация помощи педагогам по конкретным вопросам, вызывающим затруднения при организации исследовательской деятельности старшекласников; реализуется в форме индивидуальной работы (возможно проведение по заранее составленному графику очно или в дистанционной форме)
Научно-методические и методические пособия, в т.ч. различные алгоритмы	Освещение теоретических и практических аспектов организации исследовательской практики старшекласников в соответствии имеющейся концептуальной моделью

Рассмотрим порядок проведения установочного методологического семинара для педагогов. Цель семинара – привлечение к совместной исследовательской деятельности учащихся и педагогов образовательных учреждений. Участники: педагоги образовательных учреждений, ученые, работники управлений образованием.

Примерная программа установочного методологического семинара:

I вариант

1. Управление качеством дополнительного образования детей в условиях научных объединений учащихся.
2. Организационные основы взаимодействия научных объединений учащихся в муниципальном образовательном пространстве.

3. Требования к исследовательским работам старшекласников.
4. Педагогические приемы развития мотивации к научно-исследовательской деятельности старшекласников.

II вариант

1. Управление исследовательской деятельностью старшекласников в субмуниципальном пространстве.
2. Организация исследования старшекласников в условиях образовательного учреждения.
3. Исследования старшекласников по истории отечества как фактор гражданского и патриотического воспитания.
4. Проектирование деятельности старшекласников по исследованию физико-математических проблем.

III вариант

1. Методологические и методические основы организации исследовательской работы старшеклассников по гуманитарным наукам.
2. Особенности исследовательских работ по истории и краеведению.
3. Практика организации исследовательской краеведческой работы в условиях образовательного учреждения.
4. Специфика исследовательской работы по литературе.

Таким образом, при организации методического сопровождения процесса формирования и развития исследовательской деятельности старшеклассников в качестве руководителей исследовательской практикой учащихся могут привлекаться не только преподаватели вузов, но и педагоги дополнительного образования, учителя школ, так как в этом случае возможна полноценная реализация всего комплекса педагогических задач. В совокупности это обеспечивает создание условий для индивидуального саморазвития и самореализации старшеклассника средствами научного исследования, что обусловлено педагогическим потенциалом процесса совместного приобщения школьника и педагога к ценностям профессионального научного сообщества.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Дополнительное образование детей [Текст]: учеб. пособие для студ. вузов / Под ред. О.Е. Лебедева. – М.: Гуманитар. издат. центр ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
3. Евладова, Е.Б. Дополнительное образование детей [Текст]: учеб. для студ. пед. училищ и колледжей / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова. – М.: Гуманитар. издат. центр ВЛАДОС, 2004. – 349 с.
4. Евладова, Е.Б. Дополнительное образование: содержание и перспективы развития [Текст] / Е.Б. Евладова // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 39-44.
5. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Издат. центр «Академия», 2004. – 192 с.
6. Иоголевич, А.З. Деятельность внешкольных учреждений по формированию активной жизненной позиции учащихся [Текст] / А.З. Иоголевич // Социально-педагогические проблемы общественной активности учащихся. – Челябинск, 1983. – С. 62-69.
7. Коваль, М.Б. Педагогика внешкольного учреждения [Текст] / М.Б. Коваль. – Оренбург: Изд-во Оренбург. пед. ин-та, 1993. – 62 с.
8. Петровский, А.В. Проблемы развития личности с позиций социальной психологии [Текст] / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 15-29.
9. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении [Текст]: Теоретико-экспериментальное исследование / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.
11. Ясвин, В.А. Психолого-педагогическое проектирование образовательной среды [Текст] / В.А. Ясвин // Доп. образование. – 2000. – № 2. – С. 16-22.

УДК 378.+37.035
ББК 74.58

Е.А. Шумилова

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕХАНИЗМОВ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Раскрыты механизмы формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения. Рассмотрены организационные и содержательные аспекты формирования социально-коммуникативной компетентности с позиций системного, компетентностного и личностно ориентированного подходов.

Ключевые слова: социально-коммуникативная компетентность, механизмы формирования, организационно-педагогические условия.

Подготовка студентов педагогического вуза как субъектов профессионально-педагогической деятельности в нашем быстро развивающемся мире остается одной из актуальных проблем. Это связано с тем, что современная российская система образования находится в стадии динамичного обновления, импульсом которому послужили, с одной стороны, процессы реформирования общества в целом, а с другой – логика развития самой образовательной системы.

В большинстве исследований, посвященных профессиональному образованию (В.И. Байденко, И.А. Дмитриева, В.С. Кукушин, В.В. Пижугийда, О.И. Ребрин, С.Е. Шишов), констатируется тот факт, что выпускники вузов зачастую не готовы к профессиональной деятельности в соответствии со своей квалификацией и требованием времени. Даже выпускнику, окончившему вуз с отличием, часто нельзя доверить самостоятельную производственную задачу, особенно, связанную с работой в коллективе. Выпускники педагогического вуза не являются в этом смысле исключением.

Важнейшим условием, обеспечивающим эффективность педагогической деятельности, является характер отношений, который складывается между участниками педагогического процесса, в частности,

между преподавателями, администрацией, студентами, родителями.

В русле рассматриваемой нами проблемы значение приобретают вопросы реализации механизмов формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза.

Цель данной статьи – рассмотреть механизмы и педагогические условия формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

Разработку изучаемой проблемы на наш взгляд, необходимо начать с рассмотрения следующих аспектов:

- *во-первых*, возникновение трудностей и всевозможных проблем в процессе профессиональной подготовки студентов педагогических вузов нередко, на наш взгляд, обусловлено незнанием и игнорированием психолого-педагогических механизмов, лежащих в основе формирования социально-коммуникативной компетентности;
- *во-вторых*, социально-коммуникативная компетентность рассматривается нами как сложное интегративное профессионально-личностное образование, формирующееся под воздействием внешней среды на субъекта, и как неотъемлемая часть общей профессиональной компетентности будущего специалиста.

Состояние и организация педагогического образования является важнейшим аспектом проблемы образования в современной России. Построение системы высшего профессионально-педагогического образования на основе компетентностного подхода и его использование при оценке качества подготовки будущих педагогов актуализировало целое направление проблем, связанных с определением способов формирования не отдельных знаний, умений, а профессионально значимых компетентностей, к числу которых, безусловно, относится социально-коммуникативная компетентность, обеспечивающая решение сложнейших комплексных педагогических задач. Изменения, происходящие в современной системе высшего профессионально-педагогического образования, определяют потребность общества в специалистах, которые не только имеют прочные и глубокие знания, но и способны их эффективно реализовать. Современной школе необходим педагог, обладающий высоким уровнем социально-коммуникативной компетенции как важным качеством, характеризующим профессионализм личности.

Данный социальный заказ имеет правовую основу. Так, проект Министерства образования и науки Российской Федерации «О приоритетных направлениях развития образовательной системы РФ» ставит задачу повышения качества профессионального образования. Важная роль в выполнении этой задачи принадлежит системе профессионально-педагогического образования, поскольку именно педагогические кадры будут выполнять миссию перевода системы профобразования на качественно новый уровень. В материалах модернизации образования провозглашается компетентностный подход как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования. Ссылаясь на мировую образовательную практику, авторы

утверждают, что понятие «ключевые компетентности» выступает в качестве центрального понятия, так как обладает интегративной природой, объединяет знание, навыковую и интеллектуальную составляющую образования [2].

Социально-коммуникативная компетентность является органичной составляющей общей профессиональной компетентности специалистов, занятых в социоэкономических видах деятельности, ориентированных на работу с людьми (Ю.Н. Емельянов, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, В.Е. Орел, Л.А. Петровская, Н.С. Пряжников, Н.Д. Творогова, Н.В. Яковлева), а, следовательно, формирование социально-коммуникативной компетентности у будущих педагогов профессионального обучения, на наш взгляд, может стать тем аспектом, который позволит формировать личность специалиста, успешно социализирующегося, обладающего высоким уровнем коммуникативной компетентности.

Рассмотрим механизмы формирования социально-коммуникативной компетентности и основных компонентов ее составляющих. На наш взгляд, структурные компоненты данной компетентности невозможно формировать изолированно друг от друга, а потом, «сложив» их вместе, получить социально-коммуникативную компетентность [1]. Сложная структура социально-коммуникативной компетентности определяет комплексный характер работы и опору на теоретические положения системного подхода, поскольку эффективность формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза зависит от ряда условий и факторов, среди которых, по нашему мнению, центральное место занимает *системное* видение этой проблемы.

Проблема подготовки специалиста, обладающего социально-коммуникативной компетентностью, требует для своего решения разработки программы профессионального становления личности специалиста. Надо при этом иметь в ви-

ду, что речь идет не о программе конкретного учебного курса, а о комплексе средств и методов обучения, способных обеспечить достижение поставленной цели. В реализации такой программы на первый план выступает деятельность преподавателя, так как только преподаватель ставит учебные цели, и от него зависит, какие методы и организационные формы обучения будут использоваться для достижения поставленных целей. Другая сторона проблемы заключается в том, что хороший преподаватель может способствовать формированию компетенций, но для становления компетентного специалиста необходимо, чтобы человек научился использовать эти компетенции на практике, уметь их применять в реальной жизни.

Рассматривая формирование социально-коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза в системе профессиональной подготовки, мы считаем необходимым изучение данной системы с точки зрения ее системных свойств, т.е. выявления элементов, структуры и системообразующих факторов. На наш взгляд, механизмы формирования социально-коммуникативной компетентности закладываются в определение целей, задач, объекта, субъекта деятельности, выбора средств, способов деятельности, создания условий для достижения результата.

Считаем необходимым уточнить, что основная *цель* формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза реализуется посредством решения следующих задач:

- 1) формирование системы социально-коммуникативных знаний и отношений (понятийно-сущностный уровень);
- 2) формирование системы социально-коммуникативных умений (практико-деятельностный уровень);
- 3) формирование опыта продуктивной (творческой) социально-коммуника-

тивной деятельности (практико-мировоззренческий уровень);

- 4) формирование личностно-ценностного отношения к самосовершенствованию социально-коммуникативной компетентности (концептуальный уровень) и др.

Решение обозначенных задач, на наш взгляд, может быть успешным только при соблюдении следующих *педагогических условий*:

- адекватное отражение проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности в целях, содержании, методах и организационных формах профессиональной подготовки как в ходе теоретического изучения дисциплин учебного плана, так и в рамках освоения практических аспектов педагогической деятельности;
- четкое определение структурных компонентов социально-коммуникативной компетентности в модели выпускника педагогического вуза;
- создание условий для целенаправленного насыщения учебных планов спецкурсами и дисциплинами по выбору, предполагающими формирование социально-коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза.

Основными направлениями, по которым, на наш взгляд, осуществляется работа по формированию социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза, являются:

- теоретическая подготовка: вооружение обучающихся соответствующими теоретическими знаниями, формирование у них понимания их значимости в успешности будущей профессиональной деятельности;
- практическая подготовка: формирование у обучающихся профессионально важных умений и навыков, выработка у них умений самообразования, саморазвития и самореализации; вооружение их опытом квази-профессиональной деятельности;

- нравственно-психологическая подготовка: воспитание профессионально важных личностных качеств, ключевых квалификаций (личностные и межличностные качества, способности, умения и навыки, которые обуславливают продуктивность деятельности специалистов в многообразных ситуациях профессиональной жизни).

Итак, рассматривая проблему формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза с позиций системного подхода, мы можем заключить, что под системной организацией процесса формирования социально-коммуникативной компетентности будущего педагога мы понимаем определенную совокупность частей (компонентов) профессионально-педагогической подготовки, определяющих их соотношение и представляющих нечто целое. Мы считаем, что рассмотрение социально-коммуникативной компетентности будущего педагога как структурного компонента системы профессиональной подготовки будущего учителя в условиях педагогического вуза, обеспечивает эффективность ее формирования, так как позволяет управлять этим процессом.

Рассматривая механизмы формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза с позиций деятельностного подхода, мы считаем необходимым охарактеризовать различные направления исследования и организации теоретической и практической деятельности самого будущего педагога.

Процесс подготовки будущего педагога профессионального обучения как субъекта социально-коммуникативной деятельности является специфической частью его профессионального становления. То есть формирование социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения может быть обеспечено лишь целенаправленной деятельностью всех

звеньев образовательного комплекса высшей школы и всех его субъектов.

Рассматривая механизмы формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза с позиций *деятельностного* подхода, мы считаем необходимым охарактеризовать различные направления организации теоретической и практической деятельности самого будущего педагога профессионального обучения, поскольку в процессе учебной деятельности студенты сталкиваются с массой социально-коммуникативных проблем, которые им необходимо решить. Деятельностный подход в данном случае позволяет: *во-первых*, анализировать социально-коммуникативную деятельность студента и преподавателя с единых методологических позиций, раскрывая сущность и динамику их взаимодействия; *во-вторых*, рассматривать социально-коммуникативную деятельность как условие эффективности педагогической деятельности, в основе которой лежит субъект-субъектное взаимодействие; *в-третьих*, изучать содержание и специфику социально-коммуникативной деятельности всех участников образовательного процесса; *в-четвертых*, определять социально-коммуникативную деятельность как важнейший фактор развития личности студента и его преобразования из объекта учебно-воспитательного процесса в субъект.

Социально-коммуникативная компетентность, несомненно, является одной из основополагающих, связующей и определяющей профессиональное развитие будущего педагога профессионального обучения. Необходимо, на наш взгляд, учитывать тот факт, что хотя социально-коммуникативная компетентность и опирается на врожденные способности индивидуума к взаимодействию, она должна быть приобретена и сформирована в рамках первичной, вторичной и третичной социализации, осуществляемой в процессе деятельности, в том числе и учебной. Вместе с

тем, мы понимаем, что сформированность структурных компонентов социально-коммуникативной компетентности у студентов педагогического вуза зависит от многих объективных и субъективных факторов, а, следовательно, имеет индивидуальные особенности.

На пути движения любых инноваций в образовательную практику встает сопротивление, возникающее на уровне отдельной личности. Применительно к системе образования, где реформированию подвергаются базовые ценности, это означает, что никакое введение новых планов и методических рекомендаций не способно изменить ситуацию без кропотливой и длительной работы по разрешению психологических проблем конкретной личности. В связи с этим считаем необходимым рассмотреть механизмы формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения с позиций *личностно ориентированного* подхода. Включившись в педагогическое взаимодействие, студент педагогического вуза сначала бессознательно, а затем и сознательно развивает в себе представление о нормах, ценностях профессиональной деятельности, о способах поведения и собственной роли в ней, при этом отвергая или принимая образцы, характерные для существующей культуры. Следовательно, механизм формирования социально-коммуникативной компетентности будущего педагога профессионального обучения в процессе обучения в вузе мы видим в создании условий для осознания студентом того, что именно в профессии зависит от личности самого педагога, от его усилий и стараний и может помочь его профессиональной самореализации. Успешность же формирования социально-коммуникативной компетентности студента педагогического вуза с позиций личностно ориентированного подхода обеспечиваются, на наш взгляд, соблюдением следующих условий:

- 1) выявление субъективных факторов, влияющих на успешность/ неуспешность профессиональной деятельности;
- 2) обеспечение возможностей для самореализации и развития социально-коммуникативного потенциала личности;
- 3) осуществление внутренней интеграции структурных компонентов социально-коммуникативной компетентности, выяснение их роли в профессиональной деятельности.

Обобщая изложенные аспекты, касающиеся проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза, считаем необходимым обозначить организационно-педагогические условия, обеспечивающие успешность данного процесса:

1. *Применение развивающих технологий и методов обучения*, которые ориентированы на профессиональное развитие личности; приобретение опыта; активизацию и интеграцию знаний, умений, навыков, полученных в процессе обучения.

На формирование и развитие социально-коммуникативной компетенции большое влияние оказывает использование методов развивающей психодиагностики и тренинга. Психодиагностика стимулирует процесс самопознания: изучение особенностей структуры личности, характера, самоотношения, самооценки и пр. и определения путей, способов изменения негативных качеств. Метод тренинга развивает, совершенствует положительные и корректирует негативные качества личности.

2. *Организация самостоятельной работы студентов* осуществляется в учебное время: на лекциях, семинарах, практических и лабораторных занятиях под руководством преподавателя и во внеучебное время. Формы организации самостоятельной работы студентов могут быть индивидуальные и коллективные. Целью самостоятельной работы

студентов является усвоение, активизация и обобщение знаний, приобретение опыта решения профессиональных задач, творческой и научной деятельности. Привлечение студентов к самостоятельной практической работе способствует повышению качества обучения, формированию адекватной самооценки, усилению деловой направленности, повышению ответственности за результаты своего труда.

3. *Использование коллективных форм обучения* позволяет увеличить количество социальных и межличностных связей между студентами, повысить сплоченность, взаимопонимание и взаимопомощь, развить навыки работы в группе, научить объяснять, слушать и понимать собеседника, учитывать мнение других. Стимуляция профессионального и делового общения студентов при выполнении задания развивает социально-коммуникативную компетенцию студентов и повышает их ответственность за формирование межличностных связей в коллективе.

4. *Проведение дополнительных занятий, направленных на самопознание и саморазвитие личности, на развитие социально-коммуникативных качеств* для студентов педагогических вузов позволяет оказывать развивающее влияние на личность учащихся, повышает стремление к самопознанию, удовлетворяет потребность в саморазвитии. Проведение тренинговых занятий способствует формированию уверенности в себе, развитию коммуникативных навыков, самоэффективности, самопрезентации, позволяет студентам закрепить навыки общения и межлично-

стного взаимодействия.

Резюмируя изложенные аспекты, рассмотрев механизмы и педагогические условия формирования социально-коммуникативной компетентности с позиций основных положений системного, деятельностного и личностно ориентированного подходов, формирование социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза мы рассматриваем как: а) структурный компонент системы профессиональной подготовки будущего педагога профессионального обучения в условиях вуза (основными механизмами формирования социально-коммуникативной компетентности являются *самоопределение и целеполагание*); б) развитие социально-коммуникативной деятельности студента (основным механизмом формирования социально-коммуникативной компетентности выступают *действия*); в) обеспечение возможностей для осознания роли личности самого педагога в его профессиональной самореализации (основными механизмами формирования социально-коммуникативной компетентности в данном случае мы считаем *исследование и оценивание*).

Библиографический список

1. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст] / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. – 216 с.
2. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

ЭКОНОМИКА И ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.
ББК 74.58

О.Е. Кузовенко

ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Описана технология реализации модели компетентностно-ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения, представленная единством трех блоков: блок педагогической задачи (предмет – процесс – продукт), блок форм, методов и средств, блок педагогических условий.

Ключевые слова: экономическая подготовка, компетентностно-ориентированный подход, педагогическая технология.

Модель компетентностно-ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения, разработанная на основе системного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов характеризуется единством целевого, содержательного, организационного, результативного блоков. Эффективность модели обеспечивается внедрением технологии ее реализации. В связи с этим в настоящей статье основное внимание будет уделено:

- определению характеристик технологии реализации модели компетентностно-ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения;
- обоснованию блоков технологии реализации модели компетентностно-ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

Для выполнения первой задачи необходимо определить характеристики педагогических технологий. Термин «технология», имеющий для нашего исследования концептуальное значение, в общем смысле понимается как совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве [9, с. 144].

Анализ научно-педагогической литературы последних лет позволяет сделать вывод о том, что однозначного определения понятия «технология» пока не существует. Исследованиями данного вопроса занимались многие коллективы авторов и отдельные ученые, такие, как Е.И. Машбиц, П.И. Пидкасистый, И.С. Якиманская (в их терминологии «технология обучения»); В.В. Гузев, М.Е. Бершадский («образовательная технология»); В.Ф. Башарин, В.П. Беспалько, В.И. Боголюбов, М.В. Кларин, Б.Т. Лихачев, Г.К. Селевко, Е.В. Ткаченко, Н.Е. Щуркова; зарубежные ученые С. Андерсен, С. Гибсон, Б. Скиппер, С. Ведемейер, Д. Финн («педагогическая технология»), М. Вульман, ЮНЕСКО («технология образования») и др.

Е.И. Машбиц понимает технологию как «технологию обучения – процесс проектирования практики обучения через определение целей и задач; отбор адекватного предметного содержания; выбор объектов изучения и видов деятельности для разработки учебного курса; оценку достижения планируемых результатов обучения этому курсу и эффективности применяемых в обучении методов» [4, с. 61].

В.П. Беспалько определяет педагогическую технологию как проект педагогической системы, реализуемый на практике [1, с. 78]. В.Ю. Питюков рассматривает педагогическую технологию через систему педагогических воздействий [5, с. 47].

В Российской педагогической энциклопедии педагогическая технология трактуется как «совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели; педагогическая технология предполагает соответствующее научное проектирование, при котором эти цели задаются достаточно однозначно и сохраняется возможность объективных поэтапных измерений и итоговой оценки достигнутых результатов» [6, с. 126].

По мнению Г.К. Селевко, педагогическая технология – это конкретное, научно обоснованное, специальным образом организованное обучение, воспитание и развитие личности [7].

В нашем исследовании существенное значение имеет позиция М.В. Кларина, которая нашла свое отражение в работах «Развитие педагогической технологии и проблемы теории обучения», «Педагогическая технология в учебном процессе». В этих работах [2, 3] автор отмечает, что структура технологического подхода к обучению включает: постановку целей и их максимальное уточнение; ориентацию учебных целей и всего хода обучения на гарантированное достижение результатов; оценку текущих результатов, коррекцию обучения, направленную на достижение поставленных целей; заключительную оценку результатов. М.В. Кларин анализирует два блока педагогической технологии: блок технологии постановки целей и блок технологии достижения целей. В нашем исследовании второй блок, предложенный М.В. Клариним, делится на два: блок форм, методов и

средств и блок условий. Вслед за ученым, мы выделяем специфические признаки разрабатываемой технологии: четко определенные цели, гарантированность достижения целей, обратную оперативную связь.

Под педагогической технологией мы понимаем компонент педагогической деятельности, представляющий способ получения воспроизводимого положительного педагогического результата, диагностично задаваемого нормами обучающих и управляющих программ в условиях, адекватных целям образования.

Основой проектируемой технологии выступают системный подход, который позволяет вполне однозначно определить состав, иерархию, взаимосвязь входящих в технологию компонентов; личностно-ориентированный подход, использование которого позволяет рассмотреть особенности экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения, определить характер деятельности преподавателя и студентов в процессе компетентностно-ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения; компетентностный подход, который позволяет рассмотреть содержание процесса компетентностно-ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

Таким образом, в соответствии с целью исследования, а также на основе системного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов нами разработана технология, реализующая модель компетентностно-ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения, которая понимается как компонент педагогической деятельности, представляющий способ получения воспроизводимого положительного педагогического результата, а именно, овладение выпускниками системой компетенций, необходимых для осуществления дальнейшей

профессионально-педагогической деятельности в условиях современного многофакторного, социально-политического, рыночно-экономического и информационно-насыщенного пространства. Основная идея технологии реализации модели заключается в том, чтобы сделать педагогический процесс компетентностно-ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения управляемым, воспроизводимым и ведущим к гарантированному результату.

Разработанная нами технология удовлетворяет критериям технологичности, поскольку функционирует на основе принципов диагностичности; результативности, наличия промежуточных педагогических результатов; экономичности; управляемости; корректируемости. Названные принципы тесно взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга.

Технология представлена совокупностью трех блоков: блок педагогической задачи (предмет – процесс – продукт), блок форм, методов и средств, блок педагогических условий, что позволяет представить единство предметной, процессуальной, результативной сторон компетентностно-ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

Опираясь на основные положения системного подхода, раскроем содержание обозначенных блоков технологии.

В блоке педагогической задачи компетентностно-ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения представлены:

- 1) «предмет» – компетентностно-ориентированная экономическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения;
- 2) «процесс» – движение от цели через средство к результату – процесс компетентностно-ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения;

- 3) «продукт» – уровень компетентностно-ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

«Предметом» в данной технологии является компетентностно-ориентированная экономическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения, которая характеризуется совокупностью экономических знаний, умений, смысловых ориентаций, адаптационных возможностей, опыта и способов преобразовательной деятельности.

Следующим компонентом блока педагогической задачи является процесс компетентностно-ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения. Согласно М. Маркову, мы считаем, что любая научно и практически обоснованная технология характеризуется следующими тремя признаками:

- разделение процесса на взаимосвязанные этапы;
- координирование и поэтапное выполнение действий, направленных на достижение искомого результата (цели);
- однозначность выполнения включенных в технологию процедур и операций, что является непременным и решающим условием достижения результатов, адекватных поставленной цели.

Так, взяв за основу данное утверждение, процесс компетентностно-ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения мы определяем как поэтапное движение от цели через средство к результату.

Для обеспечения поэтапной компетентностно-ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения мы считаем необходимым осуществление поэтапной диагностики и, на основе полученных результатов, коррекции компетентностно-ориентированной экономической подготовки.

Следующим компонентом блока педагогической задачи является продукт. Под продуктом в философии понимается вещественный или нематериальный результат человеческого труда (предмет, научное открытие, идея) [8, с. 68].

Нам представляется возможным при планировании результатов процесса компетентностно-ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения исходить из уровневого подхода. Мы придерживаемся трехуровневой шкалы, что в нашем исследовании соответствует низкому, среднему и высокому уровням компетентностно-ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

Следующий блок технологии представлен формами, методами и средствами. Для оптимизации процесса компетентностно-ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения мы использовали формы индивидуальной и групповой работы, а также формы организации образования: лекция, семинар, практические занятия, учебная конференция, консультация, практикум по профессии, квалификационная, технологическая, педагогическая практики и др.

Среди методов особое внимание было уделено активным методам обучения, разработанным А.А. Вербицким, Г.А. Китайгородской, Е.А. Маслыко и др. Понятие «активные методы» весьма условно, обычно под ними понимаются способы взаимосвязанной деятельности педагога и студентов, стимулирующие творческую активность обучаемых, их самостоятельный поиск в процессе добывания знаний и приобретения практических умений.

По мнению исследователей, внедрение методов активного обучения в образовательный процесс не означает отказ от форм и методов традиционного обучения. А.А. Вербицкий отмечает, что идея применения активных методов обучения не нова, но комплексное ис-

пользование различных методов, форм и средств активного обучения экономике в сочетании с традиционными очень редкое явление.

Важную роль в технологии реализации модели компетентностно-ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения мы отводим деловым играм. Деловая игра – метод имитации ситуаций, моделирующих профессиональную или иную деятельность путем игры, по заданным правилам.

Проведению деловой игры предшествует предварительная подготовка – лекционное занятие по теме, по окончании которого группа делится на команды, каждой команде выдается домашнее задание. Деловая игра проводится, как правило, в пять последовательно осуществляемых этапов. На организационном этапе осуществляется ознакомление участников с целями, задачами, условиями игры, представление арбитров (жюри). При проверке домашнего задания команды демонстрируют подготовленные презентации созданных ими предприятий, выполненные задания, арбитры задают дополнительные вопросы. Ответы и дополнения оцениваются независимыми арбитрами, а результаты в балах заносятся в экспертную таблицу. Таким образом, уже на данном этапе игра побуждает каждого студента максимально использовать свои теоретические знания и практический опыт.

На следующем этапе участникам команд выдается задание (решение конкретной профессиональной задачи). Работа в группах, распределение обязанностей между участниками команды позволяет активизировать каждого студента.

На игровом этапе каждая команда имитирует подготовленные задания, арбитры также задают дополнительные вопросы. На заключительном этапе деловой игры осуществляется обсуждение результатов, подведение итогов и оценка деятельности участников.

Следующий блок разработанной технологии реализации модели компетентностно-ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения представлен педагогическими условиями. Эффективность компетентностно-ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения зависит от создания педагогических условий в образовательном процессе высшего учебного заведения. В философской науке термин «условие» трактуется как категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Более того, условия составляют ту среду, обстановку, в которой явление возникает, существует и развивается. Такая трактовка этого понятия требует педагогического осмысления.

Педагогические условия мы понимаем двояко и основываемся при этом на анализе педагогических концепций по данной проблеме [9, с. 325].

Во-первых, педагогические условия – это источник возникновения, существования и развития самого процесса, залог его наличия и возможностей совершенствования. Специально создаваемые педагогические условия обладают способностью регулирования педагогического процесса, возможностью делать его компоненты соотносимыми друг с другом.

Во-вторых, педагогические условия являются своего рода «атмосферой» учебно-воспитательного процесса и именно от целенаправленности, логической стройности системы протекания данного процесса зависит его эффективность.

Исходя из вышеуказанных определений, мы резюмируем определение педагогических условий.

Мы понимаем педагогические условия как совокупность мер в образовательном процессе, которые способствуют овладению будущими педагогами профессионального обучения совокупности компетенций в области экономической подготовки для эффективного осуществления ими дальнейшей про-

фессионально-педагогической деятельности.

Одним из основных педагогических условий будет выступать использование в качестве методико-технологического инструмента компетентностно-ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения активных методов обучения. Это позволяет имитировать будущую профессиональную деятельность, включить студентов в разнообразные экономические ситуации.

Таким образом, проблема компетентностно-ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения будет решаться более эффективно при реализации специально созданной модели, которая может успешно функционировать при внедрении соответствующей технологии.

Библиографический список

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике [Текст] / М.В. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1995. – 176 с.
3. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе [Текст] / М.В. Кларин. – М.: Знание. – 1989. – 80 с.
4. Машбиц, Е.И. Технология обучения в системе высшего образования [Текст] / Е.И. Машбиц, Ф. Янушевич. – М., 1986. – 196 с.
5. Питюков, В.Ю. Основы педагогических технологий [Текст] / В.Ю. Питюков. – М.: Тандем; 1997. – 176 с.
6. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: БРЭ, 1998. – 350 с.
7. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст]: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
8. Философский словарь [Текст] / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
9. Философский энциклопедический словарь [Текст]. – М.: ИНФРА-М, 2002. – 576 с.

УДК 371+373.6
ББК 74.2

В.А. Кузьменко

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Рассматриваются возможности дисциплины «английский язык» в формировании основ экономической культуры у старшеклассников. Рассмотрены структурно-функциональная модель и педагогические условия формирования основ экономической культуры у старшеклассников в процессе обучения английскому языку.

Ключевые слова: основы экономической культуры старшеклассника, экономические знания, экономические умения, экономически значимые качества личности

Модернизация российского образования приоритетно направлена на становление личности и создание условий для успешной адаптации подрастающего поколения к изменяющимся социально-экономическим условиям жизни. С одной стороны, сложившаяся экономическая обстановка в России увеличивает степень экономической свободы личности, что создает возможности для развития предпринимательской и других видов экономической деятельности. С другой стороны, она требует от личности сформированных на достаточном уровне экономических знаний, умений самостоятельно и ответственно решать возникающие экономические вопросы, рационально планировать свою трудовую деятельность, умело ориентироваться в современных экономических условиях, диктуемых самой жизнью. Таким образом, выпускнику школы, вступающему в самостоятельную жизнь, необходим целый комплекс качеств: деловых, волевых, культурных – для того, чтобы быть жизнестойким и конкурентоспособным в современных экономических условиях. Необходимым условием адаптации человека к рыночному типу экономических отношений является «экономическая культура» [4]. В связи с этим возникает необходимость формирования экономической культуры у старшеклассников, тех, кто стоит на пороге самостоятельной жизни и которым в ближайшем

будущем предстоит занять активные позиции в обществе.

Проанализировав основные нормативные документы Российской Федерации [2, 3], мы пришли к выводу, что социальный заказ государства в образовании также направлен на воспитание человека современно образованного, экономически культурного, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора.

В процессе изучения психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме мы пришли к выводу, что экономическая культура изучалась с различных позиций: уточнялись сущность и структура понятия, выявлялись ее существенные признаки, анализировались возрастные особенности формирования экономической культуры личности, изучались возможности формирования экономической культуры личности в рамках конкретных учебных дисциплин (экономики, математики, технологии, химии и др.). Однако, несмотря на широкий спектр педагогических исследований в области формирования экономической культуры у школьников, остался неизученным вопрос формирования экономической культуры у старшеклассников в процессе обучения иностранным языкам. Вместе с тем, анализ диссертационных исследований привел нас к пониманию того, что экономическая культура

школьника не может быть сформирована в достаточной степени средствами одной учебной дисциплины, необходимо комплексное решение данной проблемы. В связи с этим в дальнейшем мы будем говорить о формировании основ экономической культуры у старшеклассников в процессе обучения иностранным языкам. Под *основами экономической культуры старшеклассника* мы понимаем интегративную характеристику личности, объединяющую в себе экономические знания и умения старшеклассника, реализуемые через экономически значимые качества личности в процессе экономической деятельности.

В настоящее время в обществе усиливается значение английского языка как действенного фактора социально-экономического, научного, технического и общекультурного прогресса, средства общения разных народов и культур. Развитие банковской системы, менеджмента, вхождение России в систему международных экономических отношений, расширение рынка ценных бумаг вызвали появление новых понятий и терминов, привели к пополнению словарного состава русского языка в результате включения новых, как правило, англоязычных слов, осмысление и грамотное оперирование которыми лежит в основе формирования экономической культуры у старшеклассников. Английский язык как учебный предмет обладает большим образовательным, воспитательным и развивающим потенциалом. Благодаря своему «беспредметному» [1] характеру он может служить формированию экономических знаний и умений, развитию экономически значимых качеств личности. Одна из функций языка – передача информации, следовательно, учитель может построить свою деятельность таким образом, чтобы наряду с изучением лексического строя языка передавать учащимся по-

средством этой лексики необходимую информацию. Это, в свою очередь, делает возможным насытить курс английского языка самым разнообразным содержанием, в том числе и с экономической направленностью. Таким образом, английский язык обладает эффективными возможностями формирования основ экономической культуры у старшеклассников.

На основе системного, личностно-деятельностного и культурологического подходов нами была разработана структурно-функциональная модель формирования основ экономической культуры у старшеклассников в процессе обучения английскому языку (рис. на с. 31).

Общая целевая направленность модели связана с повышением уровня экономической культуры у старшеклассников в процессе обучения английскому языку.

Содержательный блок модели представлен интеграцией когнитивного, личностно-деятельностного и ценностно-ориентационного компонентов.

Когнитивный компонент предполагает приобретение старшеклассниками экономических знаний и умений, необходимых в повседневной жизни и дальнейшей профессиональной деятельности; овладение навыками работы с источниками экономической информации на английском языке.

Личностно-деятельностный компонент раскрывает возможности старшеклассников выразить себя в различных видах социально и экономически значимой деятельности, обеспечивает развитие экономически значимых качеств личности у старшеклассников и применение их на практике.

Ценностно-ориентационный компонент модели представляет собой систему экономических ориентаций старшеклассников, мотивов их деятельности, направленных на повышение своего уровня экономической культуры.

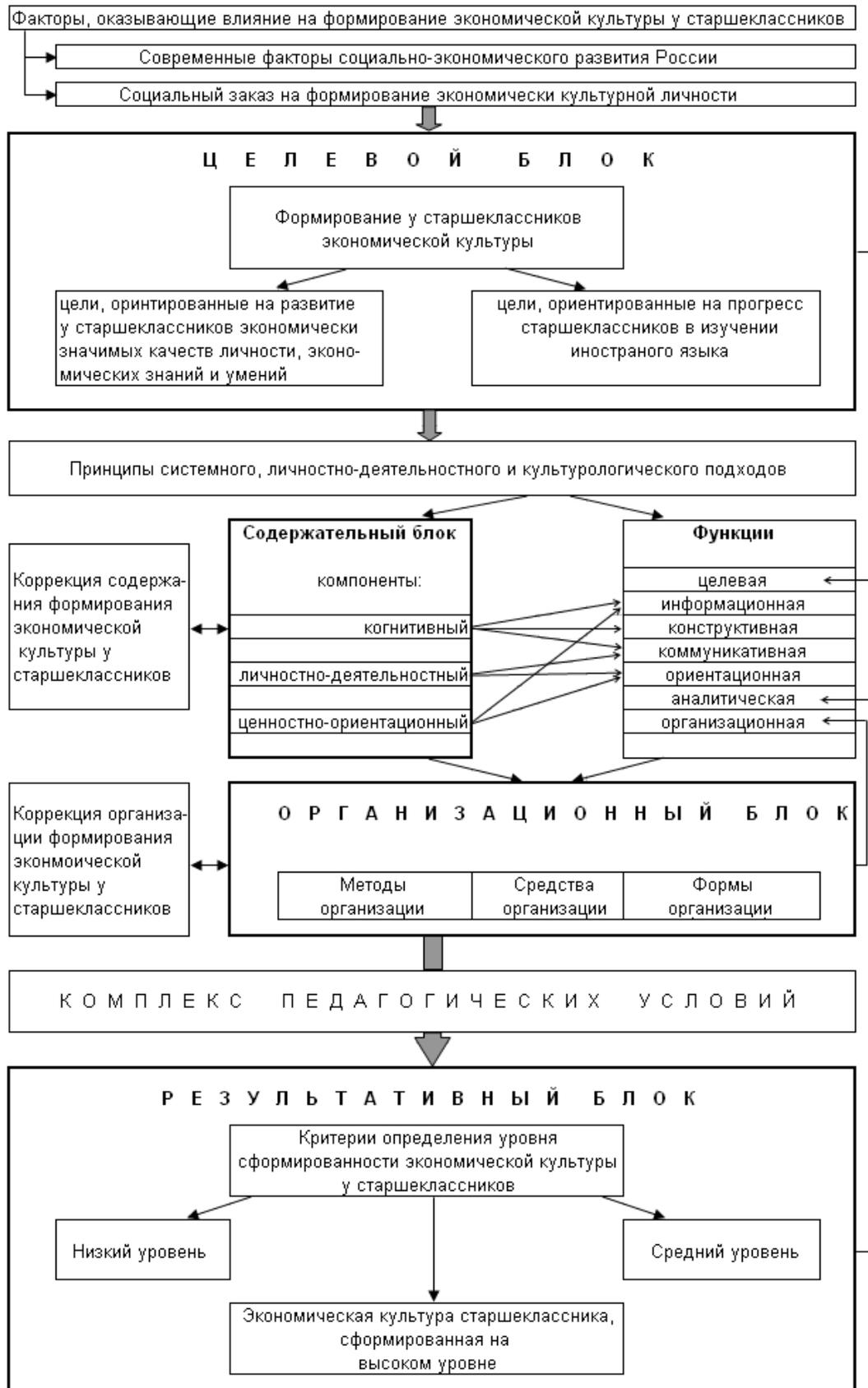


Рис. Модель формирования основ экономической культуры у старшеклассников в процессе обучения английскому языку

Данный компонент предполагает формирование таких экономически значимых качеств личности, как трудолюбие, бережливость, рациональность, самостоятельность и предприимчивость.

Организационный блок определяет формы, методы и средства формирования экономической культуры у старшеклассников в процессе обучения английскому языку и выполняет *организационную* функцию.

Результативный блок в модели выполняет *аналитическую* функцию и включает критерии сформированности экономической культуры у старшеклассников (низкий, средний и высокий).

В модели предусмотрена коррекция, предназначенная для установления обратной связи субъектов учения, современном получении информации о формировании компонентов экономической культуры.

Разработав модель формирования основ экономической культуры у старшеклассников в процессе обучения английскому языку, мы столкнулись с необходимостью выявления педагогических условий, способствующих успешному функционированию данной модели.

Мы определяем педагогические условия как комплекс взаимодействующих мер учебно-воспитательного процесса в рамках предмета «английский язык», направленных на формирование основ экономической культуры у старшеклассников, которые обеспечивают переход на более высокий уровень ее сформированности.

Исходя из этого, мы предполагаем, что формирование основ экономической культуры у старшеклассников в процессе обучения английскому языку будет протекать более эффективно при реализации следующих условий:

- применение в образовательном процессе по английскому языку методов активного и интерактивного обучения;

- включение текстовых и видеоматериалов экономической направленности на английском языке;
- организация экономической деятельности старшеклассников на английском языке.

При этом первое и второе педагогические условия направлены на формирование у старшеклассников экономических знаний, первое, второе и третье – на формирование экономически значимых качеств личности, первое и третье – на формирование у старшеклассников экономических умений.

Специфика *методов активного и интерактивного обучения* заключается в том, что они побуждают старшеклассников к действию и способствуют общению друг с другом и с учителем. В результате такой перестройки деятельности учителя и учащихся они способствуют увеличению доли самостоятельной творческой работы старшеклассников и тем самым позволяют за более короткий срок добиться лучших результатов в учебной деятельности.

На уроках английского языка мы провели такие деловые игры, как «Подготовка ко дню рождения», «Презентация компании», «Экономический аукцион» и др. Так, например, цель «Экономического аукциона» заключается в том, чтобы активизировать изучение старшеклассниками экономических понятий, связанных с рыночными отношениями, ознакомить участников аукциона с процедурой его проведения и использования кредита под определенный процент. При этом вся речевая деятельность старшеклассников проходила на английском языке.

Также мы применяли другие методы активного и интерактивного обучения: «дискуссионные столы» и пресс-конференции. Устраивая дискуссии, мы ставили перед собой цель сформировать у старшеклассников умение выражать свои мысли, активно отстаивать свою

точку зрения, логично и обоснованно выражать свои мысли.

Так, мы предлагали учащимся высказать свое мнение о справедливости английских пословиц экономического содержания, которые сводятся к отношению человека к деньгам, богатству, труду:

- 1) No pains, no gains (без труда не вытащишь и рыбку из пруда);
- 2) Easy come, easy go (что без труда наживается – легко проживается);
- 3) Business before pleasure (делу – время, потехе – час);
- 4) A bargain is a bargain (уговор дороже денег);
- 5) Money is a good servant but a bad master (деньги – хороший слуга, но плохой хозяин) и др.

Далее мы провели пресс-конференцию на тему «Деньги: возникновение и разновидности». За неделю до ее проведения старшеклассники разделились на две команды: эксперты и журналисты. Команда экспертов получила задание подготовить материал на заданную тему на английском языке по следующему плану: 1. Понятие денег. 2. Причины появления денег. 3. Формы денег в истории. 4. Современные виды валюты. 5. Заменители денег: акции, чеки, облигации и т.д. Команда журналистов получила задание подготовить вопросы по заданной теме.

Перейдем к описанию реализации второго педагогического условия – *включение в учебный процесс текстов и видеоматериалов экономической направленности.*

На занятиях по английскому языку мы применяли следующие типы текстов: 1) учебные тексты, несущие информационную дидактическую функцию с целью формирования у старшеклассников экономических знаний, понятий и представлений; 2) тексты, имеющие мотивирующий характер и несущие главным образом развивающую и воспитательную функции с целью формирования у стар-

шеклассников экономически значимых качеств личности. К первой группе мы отнесли такие тексты, как «Import and export of goods. (Импорт и экспорт товаров)», «A day in an accounts department. (Один день в бухгалтерии)», «What the value of goods consists of. (Из чего складывается стоимость товара) » и др. Ко второй группе – «Famous people: what they used to be. (Знаменитые люди: кем они были раньше)», «The secrets of successful business. (Секреты успешного бизнеса)», «Can money make people happy? (Могут ли деньги сделать людей счастливыми?)» и др.

Обратимся к использованию видеоматериалов. В соответствии с целью и задачами исследования мы определили ряд требований к видеоматериалам экономической направленности на английском языке:

- демонстрация экономических отношений между людьми, экономической деятельности, в которую они вступают, сопровождаемая экономически насыщенной лексикой;
- создание проблемной ситуации экономического характера: в видеодокументе должен присутствовать некоторый вызов, проблема, решение которой будет зависеть от мнения старшеклассника;
- способность видеотрейнера вызвать коммуникативную реакцию у старшеклассников, то есть прокомментировать сюжет, высказать свое собственное мнение по поводу происходящего на экране;
- соответствие языковой и речевой сложности видеотрейнера уровню владения старшеклассником английским языком.

В соответствии с вышеперечисленными требованиями мы отобрали ряд видеоматериалов из числа учебных (видеоматериалы-приложения к учебно-методическим комплексам издательств «Longman», «Oxford University Press» и «Macmillan») и художественных филь-

мов на английском языке («Лучше не бывает», «Знакомьтесь: Джо Блэк», «Чего хотят женщины», «Чужие деньги», «Уолл Стрит», «Красотка» и др.).

Сначала мы знакомили старшеклассников с новой лексикой, которую они закрепляли через систему речевых тренировочных упражнений, затем приступали непосредственно к просмотру видеофрагмента. Далее мы предлагали старшеклассникам включиться в выполнение различных коммуникативных упражнений: обсудить проблему, затронутую в фильме, охарактеризовать персонаж и его основные качества личности и т.д. Сталкиваясь с жизненными ситуациями экономической направленности, показанными в видеофрагменте и ранее не пережитыми в силу ограниченного опыта, старшеклассники имели возможность проецировать их на себя, осмыслить и просчитать возможность своего собственного поведения в подобных ситуациях.

Перейдем к реализации третьего педагогического условия – *организации экономической деятельности старшеклассников на английском языке.*

Мы согласны с А.Н. Леонтьевым в том, что «деятельность предполагает не только действия отдельного человека, но и действия его в условиях деятельности других людей, т.е. предполагает некоторую совместную деятельность» [4]. Принимая это во внимание, мы организовывали экономическую деятельность старшеклассников таким образом, чтобы в процессе этой деятельности они постоянно взаимодействовали друг с другом в достижении результата. При этом обучение английскому языку проходило в форме сотрудничества, совместной деятельности учителя и старшеклассников.

Так, мы предложили старшеклассникам осуществить проект по оснащению кабинета английского языка новым оборудованием, наглядными пособиями, мебелью и т.д.; составить на английском языке план проведения выпускного ве-

чера и др. При этом речевая деятельность старшеклассников проходила на английском языке.

С целью проверки необходимости и достаточности предложенных условий мы обратились к такому методу, как опытно-экспериментальная работа. Итоговый срез показал, что количество старшеклассников, обладающих низким уровнем экономической культуры, уменьшилось на 62%, а количество старшеклассников, имеющих высокий уровень, увеличилось на 50% по сравнению с начальным срезом. Полученные результаты были подвержены математической обработке (χ^2 -критерий Пирсона), что подтвердило значимость повышения уровня экономической культуры у старшеклассников на конец опытно-экспериментальной работы.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что разработанные нами модель и педагогические условия формирования основ экономической культуры у старшеклассников в процессе обучения английскому языку являются эффективными. Это доказывает, что дисциплина «английский язык» обладает эффективными возможностями в формировании основ экономической культуры у старшеклассников.

Библиографический список

1. Бим, И.Л. Обучение иностранным языкам [Текст]: поиск новых путей / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 1. – С. 13.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании» [Текст]. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 52 с.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] // Наука и школа. – 2003. – № 1. – С. 3-19.
4. Сасова, И.А. Теория и практика экономической подготовки школьников к труду в новых условиях хозяйствования: дис. ... д-ра пед. наук / И.А. Сасова. – М., 1989. – 414 с.

УДК 37.033+37.034
ББК 74.200.53

А.М. Расторгуева

КОМПОНЕНТЫ ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Раскрыты единство трех структурных компонентов эколого-экономических ценностей в образовании.

Ключевые слова: эколого-экономические знания, информационный компонент, нравственный компонент, мотивационный компонент.

Современный этап развития общества характеризуется усилением антропогенного воздействия на окружающую среду. Человек как часть биосферы подчиняется ее законам. В отличие от всего остального живого мира человек обладает разумом, способным оценить современное состояние природы и общества, познать законы их развития. Однако и уже открытые законы развития биосферы, общества, взаимоотношений природы и общества человек постоянно нарушает в угоду сиюминутной выгоде, в своем постоянном стремлении обладать все большей массой благ, он изменяет облик биосферы и ход природных процессов, что приводит к многочисленным локальным и региональным кризисам и катастрофам, приближая глобальный экологический кризис.

Сейчас как никогда актуален вопрос формирования экологической культуры и экологической морали, которые должны влиять на развитие производительных сил общества в каждом регионе и определять поведение каждого человека, требуя от него ограничения своих потребностей, энерго- и ресурсосбережения. Необходимо формировать не только экологическое мышление, но и экологическое мировоззрение, которое включало бы в себя любовь к природе, понимание ограниченности ресурсов Земли, бережливость, ответственность за сохранение природы для нынешнего и будущих поколений [6, с. 23].

Одной из основополагающих экологической культуры является знание основ экономической науки, так как экономика – наука, призванная согласовать человеческие потребности с ограниченными возможностями их удовлетворения – как ничто другое подходит в качестве инструмента разрешения экологического кризиса и перехода к устойчивому развитию [1, с. 87].

Эколого-экономические знания могут способствовать формированию у человека сознательного и ответственного отношения к окружающей среде, которая обладает социальной значимостью и экономической стоимостью и нуждается в постоянной защите и разумном использовании.

На это ориентирует современный социальный заказ общества – формирование образованной свободной личности, обладающей эколого-экономическими ценностями.

С нашей точки зрения, ценности – это важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний. Они разграничивают существенное и важное для каждого человека. В силу этого ценностные ориентации выступают важным фактором, обуславливающим мотивацию действий и поступков личности.

Для обоснования сущности ценностей общества в окружающей среде с точки зрения педагогики нами рассмотрен тру-

ды исследователей, представляющих философское, психологическое и педагогическое направления А.Ф. Аменда, А.А. Саламатова. Они рассматривают необходимость синтеза ценностей общества и природы, определяя основные детерминанты развития эколого-экономических ценностей [1, с. 92].

Эколого-экономические ценности нам представляются как синергетическая категория экологических и экономических ценностей. Под экологическими ценностями мы понимаем направленность личности, опосредованной бережным отношением к природному достоянию. Экологические ценности – система морально-нравственных отношений личности, способствующих сохранению и развитию окружающей среды.

Придерживаясь взглядов отечественных ученых (С.Ф. Анисимов, Л.П. Буева, П.С. Гуревич, А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов) на содержательную характеристику понятия «ценность», наделяемую такими признаками, как значимость, нормативность, полезность и необходимость, а также определенной системой знаний, информацией и собственным опытом человека, считаем целесообразным в раскрытии сущности эколого-экономических ценностей отметить соответствующую систему эколого-

го-экономических знаний, умений и навыков, установок, потребностей и интересов, представляющих собой единство трех структурных компонентов:

- *информационного*, ориентированного на усвоение единой системы знаний эколого-экономического характера, осознание значимости эколого-экономических знаний;
- *нравственного*, определяющего усвоение социально-нравственных норм и принципов через подключение к восприятию знаний о природе эмоционально-чувственной сферы, формирование нравственно-ценностных ориентаций, ценностного отношения к деятельности и социальной ответственности личности;
- *мотивационного*, предусматривающего усвоение эколого-экономических потребностей, интересов, определяющего эколого-экономическую деятельность [3, с. 173-174].

На основе анализа работ А.Ф. Аменда, Т.В. Боровиковой, А.И. Евдокимовой, С.И. Маслова, А.А. Саламатова можно построить схему формирования эколого-экономических ценностей обучающихся (рис.), где представлены в единстве три её компонента: информационный, нравственный, мотивационный [7, с. 168].

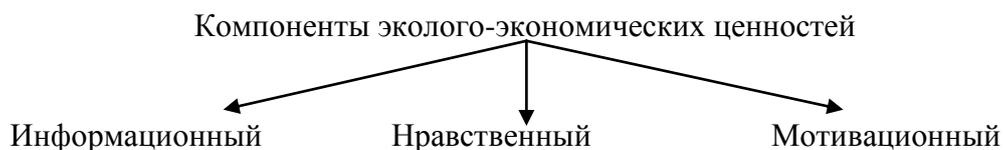


Рис. Схема формирования эколого-экономических ценностей обучающихся

Информационный компонент представляет эколого-экономическое обучение, которое ставит такую цель, как формирование мотивации к усвоению эколого-экономических знаний, умений и навыков. Данная цель должна быть реализована на общеобразовательных предметах: биологии, экономике, истории, физике и т.д.

Нравственный компонент состоит из эколого-экономического воспитания и преследует следующую цель: формирование нравственных ценностей, экологической и экономической ответственности, актуализация эколого-экономического поведения, которая достигается в процессе обучения, во внеклассной работе педагога с учащимися, в семье.

Мотивационный компонент включает эколого-экономическую деятельность, которая представляет цели: формирование мотивации к эколого-экономическому поведению как к особой ценности; осознание значимости эколого-экономической деятельности. Эти цели реализуются в процессе обучения, в повседневной деятельности и во внеклассной работе педагога с учащимися [8, с. 76-77].

Для государства эколого-экономическое образование – это фактор его устойчивого развития, ускорения социального и научно-технического прогресса, обеспечения стабильного развития производства в рамках эколого-экономического равновесия; для общества – средство расширенного воспроизводства его интеллектуального и культурного потенциала в эколого-экономической области; для каждого человека – условие готовности к профессиональной деятельности в эколого-экономической сфере с учетом эколого-экономических ценностных ориентаций [4, с. 159; 5, с. 235].

Таким образом, эколого-экономическое образование можно определить как одно из направлений развития современной педагогической теории и практики, основывающееся на необходимости подготовки человека к жизни в условиях быстро меняющегося, все более интегрируемого мира, нарастающих глобальных и эколого-экономических проблем.

Библиографический список

1. Аменд, А.Ф. Непрерывное эколого-экономическое образование учащихся общеобразовательных школ [Текст] / А.Ф. Аменд, А.А. Саламатов // образо-

вание и наука: Изв. УрО РАО. – 2003. – № 3 (21). – С. 86-96.

2. Захаренков, Е.А. Динамика ценностных ориентаций студентов педагогического вуза [Текст] / Е.А. Захаренков // Педагогика – психология – молодежь. – Смоленск: Изд-во СГПУ, 2002. – С. 35.

3. Захаренков, Е.А. Формирование эколого-экономических ценностей в системе непрерывного образования [Текст] / Е.А. Захаренков // Аксиология современного воспитания в системе непрерывного образования. – Смоленск: Изд-во Смол ГУ, 2006. – С. 172-174.

4. Константинов, В.М. Охрана природы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.М. Константинов. – М.: Издат. центр «Академия», 2000. – 234 с.

5. Константинов, В.М. Экологические основы природопользования: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования [Текст] / В.М. Константинов, Ю.Б. Челидзе. – М.: Издат. центр «Академия», 2003. – 276 с.

6. Лиманова, Е.Г. Экономика и экология [Текст]: учеб.-метод. пособие для учителей сред. общеобразоват. школ / Е.Г. Лиманова. – Новосибирск: Новосибир. гос. ун-т, 1998. – 345 с.

7. Саламатов, А.А. Интеграция экологического и экономического образования в средней школе [Текст]: моногр. / А.А. Саламатов. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2007. – 300 с.

8. Саламатов, А.А. Теория и практика эколого-экономического образования в средней школе [Текст]: моногр. / А.А. Саламатов. – М.: Изд-во МГОУ, 2005. – 290 с.

КОНСУЛЬТАЦИИ СПЕЦИАЛИСТА

УДК 378.+37.035
ББК 74.58

Э.Ф. Вертякова

К ВОПРОСУ О ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ВОСПИТАНИЮ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Рассмотрены основные закономерности и принципы, обеспечивающие развитие и эффективность воспитания этнокультурных отношений в подготовке будущих учителей в поликультурной образовательной среде.

Ключевые слова: закономерности, принципы, демократизация, гуманизация, вариативность, интегративность, конвергентность.

Под закономерностью в педагогике понимают устойчивую, существенную связь между явлениями и процессами, отражающую многообразие их взаимодействий и отношений [1]. Закономерности определяют основную линию развития явления. Выделение закономерностей происходит в процессе анализа научной литературы, собственного педагогического опыта. Принципы, как правило, определяются закономерностями, которые призваны выполнять регулятивную функцию педагогической деятельности в подготовке будущих учителей к воспитанию этнокультурных отношений [2, 3].

Как известно, принципы делятся на две группы: общие и частные. Выделение общих принципов *научности, адаптивности, перспективности, свободосообразности* обусловлено общеметодологическим основанием всех закономерностей, они описывают наиболее общие черты подготовки будущих учителей к воспитанию этнокультурных отношений, обеспечивают целостность теоретических основ концепции, связывают их с объектами более высокого порядка, с условиями поликультурной образовательной среды, самореализацией, самовоспитанием личности.

Рассмотрим основные закономерности, обеспечивающие развитие и эффективность воспитания этнокультурных

отношений в подготовке будущих учителей в поликультурной образовательной среде.

Начнем с рассмотрения *закономерности внешней обусловленности*, определяющей объективные, устойчивые, повторяющиеся взаимосвязи этнокультурных отношений в поликультурной образовательной среде и протекающими в ней общественными процессами, а также соответствующих ей принципов. Анализ развития общества с позиции системного подхода позволяет выделить компоненты, влияющие на воспитание личности, установить их взаимосвязи, а также условия появления такого вида педагогической деятельности, как воспитание этнокультурных отношений, сущностью которой является помощь в этнокультурологической подготовке будущего учителя.

Подготовка будущего учителя к воспитанию этнокультурных отношений рассматривается как особая педагогическая деятельность, ориентированная на умение жить в гармонии с другими народами и нациями, и возможна лишь на определенной ступени развития общества в условиях демократизации, справедливости, человечности, толерантности, гуманности, уровня культуры – желаемой нормой отношений между людьми. Поэтому, на наш взгляд, имеет место внешняя закономерность: *воспи-*

тание этнокультурных отношений зависит от процессов демократизации, гуманизации общества, от системы образования, от полиэтничности и поликультурности среды, и определяет позицию отношений будущих учителей с окружающей действительностью. Данная закономерность раскрывается через принципы демократизации, гуманизации, аффилиации, поликультурности.

Принцип демократизации состоит в признании равных прав всех участников образовательного процесса, означает создание положительного эмоционального фона, осуществление идеи делового сотрудничества преподавателя и студента, учителя и ученика, учителя и родителей. В основе данного принципа лежит соотношение между свободой и личностной ответственностью преподавателей и студентов за результаты своей деятельности, сотрудничество между ними в процессе педагогического взаимодействия, направленное на установление педагогически целесообразных взаимоотношений. Соблюдения демократического правового поля педагогического взаимодействия между преподавателем и студентом, ориентирует будущего учителя на соблюдение прав и свобод личности ученика на гуманное, субъект-субъектное отношение к личности независимо от их социального положения, национальных и культурных особенностей и отдельно взятых поступков. Более того, направляет на поиск эффективных путей не только воспитания этнокультурных отношений, но и процессов регулирования.

Принцип гуманизации. В основе данного принципа лежит приоритет общечеловеческих ценностей и ценностей этнокультурных отношений. Принцип направлен на формирование этнокультурных отношений и гуманистического менталитета. Более того, данный принцип ориентирует учебно-воспитательный процесс на создание комплекса условий (коммуникативных, процессуальных, материальных) для полноценного интеллектуального, духовного и фи-

зического развития, а также самореализации творческого потенциала и познавательно-поисковой активности, ориентирует будущих учителей на установление педагогически целесообразных контактов этнокультурных отношений на качественно новой гуманистической основе.

Принцип аффилиации вытекает из потребности человека чувствовать себя членом определенной группы, коллектива, этнической общности. В процессе взаимодействия появляется потребность в установлении и сохранении на долгое время добрых эмоционально положительных этнокультурных отношений с окружающими людьми. Группа (коллектив, этническая общность) и личность обогащают друг друга, возникает стремление к эмоциональному сближению, открывается возможность разностороннему и гармоническому развитию и осознания себя как субъекта деятельности. Данный принцип находит свое отражение в концепции воспитания позитивных этнокультурных отношений в поликультурной образовательной среде с позиции оказания помощи, поддержки, взаимодействия с окружающими. Данный принцип регулирует коммуникативную сторону образования, предусматривает деловое сотрудничество и сотворчества администрации и учителей, учителей и учащихся, учителей и родителей.

Принцип поликультурности проявляется через: освоение будущими учителями духовных общечеловеческих ценностей в области истории, культуры, традиций, обычаев и отношения к языку других народов; углубление знаний, утверждение межнациональных чувств и самостоятельных оценочных суждений под влиянием этнокультурного взаимодействия и контактов; создание поликультурной среды способствующей к сплочению и взаимопониманию, формирующей культуросообразный образ жизни и поведения; знание своих прав, умение их защищать и уважать права других людей; овладение умением са-

моидентифицироваться как представителю той или иной этнической культуры; принятие многонациональности своего региона и России, умение ценить самобытность разных культур; толерантное отношение к совместной жизни в одном государстве представителей различных этносов; целостное восприятие культуры, предусматривающей использование всех видов искусства, всех жанров в своей педагогической деятельности; способность адекватно, непредвзято оценивать себя и других людей, в том числе представляющих иные национальности.

Внутренние закономерности определяют объективные, устойчивые повторяющиеся взаимосвязи в самом воспитании этнокультурных отношений как педагогической деятельности, ориентированной на знания регионального компонента вузовского образования в рамках различных дисциплин:

- этнокультурных (ориентация молодежи на освоение ценностей культуры данного региона (народов Южного Урала), т.е. национальные праздники, обычаи, традиции разного этноса, особенности духовной культуры, национальные игры и т.д.);
- этнопедагогических (знание педагогических ценностей и ценностей этнокультурных отношений);
- этнопсихологических (менталитет, характер, темперамент, воля и т.д.), содержание которых должно включать психологию народов данного региона (русского, башкирского, татарского этносов и др.);
- художественно-творческих (комплексное освоение различных видов искусства в процессе художественно-творческой деятельности).

Более того, содержание этнокультурологической подготовки будущих учителей зависит от познавательных потребностей, художественно-творческой активности, от целей образовательных программ инвариантного и вариативного компонентов, учебных программ, определения содержания форм и мето-

дов данной подготовки. Исходя из вышеизложенного, мы формулируем вторую закономерность следующим образом: *активность процесса формирования этнокультурной направленности, этнокультурологическая компетентность будущего учителя в сфере воспитания этнокультурных отношений зависит от интеграции теоретической и практической составляющей педагогической деятельности.*

Содержание воспитания этнокультурных отношений заключается в интегрировании учебного материала, уплотнении его, установлении необходимой зависимости, в том числе межпредметной и внутриспредметной. Исходя из национальных, региональных и исторических условий развития субъектов Российской Федерации (в том числе Южный Урал), общественная потребность в период возрождения и становления национальной культуры имеет свою специфику, касающуюся, прежде всего, элементов миропонимания, мировоззрения, взаимодействия и взаимопроникновения. Поэтому связь между теоретической и практической составляющей педагогической деятельности зависит от этнокультурных особенностей региона, художественно-творческой деятельностью и успешностью обучения являются прямой и обратной. Прямая связь обеспечивает взаимопроникновение, интеграцию теории и деятельности и реально станет системообразующим фактором профессиональной этнокультурологической подготовки будущего учителя.

Из данной закономерности вытекают следующие принципы: *Принцип вариативности.*

Принцип вариативности находит свое отражение в разработанной нами концепции не только с точки зрения построения различных вариантов учебного процесса, гибкости содержания программы обучения студентов в области этнокультурологических знаний (этнопедагогических, этнокультурных), но и с точки зрения овладения студентами

различными вариантами, методами, формами воспитания этнокультурных отношений с учетом этнопсихологических особенностей личности.

Принцип интегративности отражает конструирование учебного материала таким образом, чтобы он обеспечивал достижение каждым обучающимся поставленной цели; интегрированная информация должна являться настолько законченным блоком, чтобы существовала возможность конструирования как содержания обучения, так и подготовки будущих учителей – специалистов в области воспитания этнокультурных отношений; специалистов в области восприятия этнокультурологического материала на интегративной основе и межпредметных связей. Данный принцип состоит в том, что способствует интегрировать элементы других культур в собственную систему мышления и ценностей.

Принцип соотношения федерального и национально-регионального компонентов. Данный принцип предназначен для отражения специфики восприятия основных этнокультурных идей каждой отдельно взятой народностью и в каждом конкретно взятом регионе. Федеральный компонент определяет базисный уровень образования, а национально-региональный – обогащает содержание образования в связи этнокультурными, этнопедагогическими и этнопсихологическими особенностями разных народов (народов Южного Урала).

Принцип соответствия содержания образования, методов, приемов и форм обучения этнопсихологическим особенностям людей. Данный принцип отражает конструирование учебного материала таким образом, чтобы он обеспечивал достижение каждым обучающимся поставленной цели; интегрированная информация должна являться настолько законченным блоком, чтобы существовала возможность конструирования содержания обучения соответствующего воспитанию этнокультурных отношений. В соответствии с учебной инфор-

мацией следует интегрировать и различные виды и формы, методы и приемы обучения, подчиненные достижению намеченной цели с учетом этнопсихологических особенностей обучающихся.

В современной этнопсихологии выделяют ряд самостоятельных направлений: сравнительные, кросскультурные исследования этнических особенностей психофизиологии, когнитивных процессов, памяти, эмоций, речи и т.д.; культурологические исследования, направленные на раскрытие особенностей символичности мира и ценностных ориентации народной культуры, неразрывно связанные с соответствующими разделами этнографии, фольклористики, искусствознания и т.п.; исследования этнического сознания и самосознания, заимствующие понятийный аппарат и методы из соответствующих разделов социальной психологии; исследования этнических особенностей социализации детей, понятийный аппарат и методы которых ближе всего к социологии воспитания.

Однако ни управление, ни педагогическая деятельность не могут обеспечить результата подготовки будущих учителей к воспитанию этнокультурных отношений без реализации собственного потенциала. Только активное *самовоспитание, саморегулирование, самопознание, самоорганизация* обеспечивают будущему учителю достижение цели педагогического совершенствования воспитания этнокультурных отношений.

Это позволяет полагать, что имеет место следующая закономерность: *эффективность самовоспитания, саморегулирования, самопознания, зависит от этнокультурного взаимодействия, этнокультурной направленности и создает возможность формировать внутренний мир, чувства, поведение, определяет качества взаимоотношений (общения) и влияет на этнокультурологическую компетентность будущего учителя в сфере воспитания этнокультурных отношений.*

Эффективность данной подготовки осуществляется через отношение ко всему окружающему, в том числе и к педагогическим явлениям, постепенно формируются взгляды, жизненная позиция, мотивы поведения. Самовоспитание, самопознание, саморегулирование имеет место как при процессе обучения (в том числе самостоятельного), так и в процессе воспитания. Будущее человечества принадлежит людям с планетарным мышлением, людям, способным работать на высоком международном уровне. Именно таких людей и призвано готовить современное образование. Эта закономерность подкрепляется синергетическим подходом.

Данная закономерность раскрывается через *принцип совместной культуротворческой деятельности*. Выделенный нами принцип предполагает насыщение образовательных средств культурным содержанием, использование культурных норм, соотнесение учебной деятельности с общечеловеческими, этнокультурными ценностями и ценностями этнокультурных отношений. Совместная культуротворческая деятельность должна способствовать процессам социализации студентов, их приобщению к этнокультурным стандартам данного региона.

Для реализации данного принципа нами были созданы следующие условия совместной культуротворческой деятельности в процессе воспитания: информационно-культурное обеспечение, заключающееся в преобразовании, упорядочении и структурировании необходимой информации, включающей этнокультурологические сведения, понятийно-терминологическую систему, знания об этнокультурных нормах (соблюдение прав, человека, стремление к социальной справедливости, соответствие законам нравственности и др.), поведенческих нормах, этнокультурных образцах и т.п.; учет особенностей реальной поликультурной среды и совместной культуротворческой деятельности, направленный на сохранение и умножение всего многообразия этнокультурных ценностей,

норм, образцов поведения и форм деятельности в образовательных системах, на становление культурной идентичности обучающихся, на понимание ими культурного разнообразия современных сообществ; концептуализацию приоритетов этнокультурных отношений, как система знаний, умений, поведенческих норм, а также культурно-исторические и социальные условия, в которых функционирует этнос. Обучение совместной культуротворческой деятельности в рамках интегрированного курса, представленных и реализуемых профессиональном, социокультурном, этнокультурном аспектах; опыт педагогических практик, в который включаются умения и навыки воспитания этнокультурных отношений в условиях определенной поликультурной среды, актуализация норм культурного поведения в ситуациях этнокультурного общения.

На основе данной закономерности также формулируется *принцип диалогического отношения*. Принцип диалогического отношения направлен на организацию подготовки будущих учителей познанию в сфере воспитания этнокультурных отношений в условиях поликультурной образовательной среды, через признание позитивного потенциала (субъекта воспитания) его активной жизненной позиции, потребности в развитии и саморазвитии, реализации творческого потенциала личности. Кроме того, учет данного принципа ориентирует будущих учителей на формирование специальных знаний и умений диалогического общения как эффективного способа воспитания этнокультурных отношений и их использования в реальной будущей деятельности. Смысл состоит в том, чтобы развить сознательное отношение к способам педагогической деятельности, рассматриваемой как совместная деятельность, сотрудничество и развитие способностей.

Принцип опоры на художественно-творческую деятельность состоит в обязательной практической самостоятельной деятельности, без чего само-

воспитание, саморегуляция, самопознание, самоорганизация невозможны. Художественно-творческая деятельность предполагает использование комплекса различных видов искусства (изобразительного, декоративно-прикладного, литературного, музыкального, и др.). Продуктом деятельности в нашей концепции выступают самостоятельные творческие задания на самовыражение в графике, в живописи, в изделиях декоративно-прикладного характера, в поэзии или прозе создания творческого раздумья, размышления, а также в виде научно-исследовательской работы, музыкального или спортивного достижения и т.п. Самовоспитание, саморегуляция, самопознание, сопровождается созданием значимого творческого продукта, позволяющего личности самоутвердиться в конвергентной среде, а также состоянием удовлетворенности от результатов художественно-творческой деятельности.

Между тем, нам представляется, что организация и осуществление нашего исследования намного бы выиграла, если руководствоваться *принципом конвергентности* (*конвергенция* от лат. *convergo* – сближаюсь, приближаюсь, схожусь) предполагает активное использование сходства и различия этнокультурных, этнопедагогических, этнопсихологических знаний с целью применению их в педагогической деятельности; раскрытие идей о развитии человека как составной части природы; приобретение сходных влияний, возникающих в этнокультуре своего народа и культуре других народов региона; знание сходства и различий особенностей народной педагогики и этнопедагогики, а также системы воспитания своего народа и народа, проживающего в данном регионе; умение использовать народную мудрость и воспитательный опыт разных народов; умение интерпретировать народные воспи-

тательные традиции своего и других народов; сравнительное изучение черт национального характера представителей различных этнических общностей в интересах повышения эффективности воспитательной и просветительской работы с учащимися; формирование знаний этики и деликатности к национальным чувствам, национальной гордости, патриотизму, любви к своему народу, уважения к другим народам с целью предупреждения национализма, шовинизма, национальных и расовых предрасудков, неприязни по отношению к другим народам, сниженного чувства национального самоуважения, неудовлетворенности своей нацией; прогнозирование развития этнокультурных отношений в классе, в образовательном учреждении, в конкретном регионе на основе специфики проявления психологии проживающего в них населения.

Итак, выделенные нами закономерности ориентируют добиться эффективности в подготовке будущих учителей к воспитанию этнокультурных отношений в условиях поликультурной образовательной среды и определить пути, механизмы воспитания этнокультурных отношений. Все перечисленные принципы определяют направленность, концептуальность данного исследования, определяют их методику.

Библиографический список

1. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издат. центр «Академия», 2005. – 176 с.
2. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем: дис. ... д-ра. пед. наук / Н.О. Яковлева. – Челябинск, 2003. – 355 с.
3. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

УДК 378.147+37.014.544
ББК 74.58+65.291

Р.Ш. Закиров

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНЦЕПЦИИ «БЕРЕЖЛИВОЕ ПРОИЗВОДСТВО» ПРИ ОБУЧЕНИИ

Рассматривается организация современного обучения, основанная на принципах фирмы Тойота и концепции «бережливого производства» и ориентированного на формирование одаренных специалистов.

Ключевые слова: обучение, бережливое производство, ключевые элементы, преподаватели, твердые и мягкие факторы, совершенствование.

Представляется важным различать два, казалось бы, близких понятия: образование и обучение. Образование является основой познания мира и жизнедеятельности в нем. Образование дает человеку внешняя среда (семья, учебные заведения) и самостоятельное получение знаний.

Обучение направлено, с одной стороны, на передачу определенной информации другим (преподавание), а с другой – на формирование определенных знаний у обучаемых (изучение). Обучение создает навыки и умения в определенной области. Совокупность обучений формирует определенный уровень образования.

Цель обучения в не том, чтобы обеспечить получение «окончательных», «полных» знаний. Оно должно создавать возможности обучаемому добиваться все лучших результатов, повышать свой потенциал, двигаться вперед по ступеням развития. Воспитание незаурядных людей, профессионалов в своем деле – миссия любого учебного заведения. Отбор абитуриентов при поступлении в вуз, каким бы тщательным он ни был, не дает гарантии получения из них высококлассных специалистов. Исследования и практика показывают, что потенциал человека лишь на 10% зависит от природных задатков, 90% формируются за счет обучения и научения человека. В связи с этим, учебное заведение должно заниматься созданием и развитием способно-

стей людей, формируя и постоянную творческую среду и условия для их эффективного научения.

Организация обучения должна, на наш взгляд, ориентироваться на цикл непрерывного совершенствования, реализуемый фирмой Тойота и выходить на стабильность и непрерывное совершенствование и воспитание одаренных людей [2]. Такая организация, однако, требует особого мастерства и таланта преподавателей и предъявляет жесткие требования к учебному заведению.

В условиях острой конкурентной борьбы стало очевидным, что выживание фирм во многом определяется наличием резерва талантов, готовых в любой момент активно освоить новую деятельность. Таланты начинают выявляться и формироваться в учебном заведении.

Подход «бережливого производства» требует и специальной работы с преподавателями, которые должны обладать следующими характеристиками, делающими их эффективными «тренерами» талантов [3].

Постоянное развитие. В меняющихся условиях прежние, даже эффективные, методы теряют результативность. Кроме того, развивается наука и практика учебной дисциплины и это должно отражаться в содержании обучения.

Адаптация и гибкость. Требуется приспособление к реальным ситуациям и проблемам рынка труда, конкретных работодателей, обучаемых и т.д.

Участие и заинтересованность. Преподаватель должен искренне стремиться к успеху обучаемого, к реализации им себя как личности, проявлять заинтересованность в будущем специалисте. Важной является реальная помощь ему в обучении.

Терпение, предполагает преодоление объективных и субъективных трудностей, возникающих в процессе обучения. Они связаны со сложностями учебного материала и разными способностями обучаемых. Терпеливый преподаватель формирует положительный настрой у обучаемого и его готовность изучать материал.

Настойчивость, означает проведение обучения до обеспечения реального усвоения учебной информации и превращение ее в знания обучаемого. При этом следует иметь в виду, что люди усваивают учебный материал по-разному и необходимо индивидуализировать подход к каждому обучаемому.

Готовность взять на себя ответственность в случае неудач обучаемого, которые должны восприниматься преподавателем как необходимость определения своих ошибочных решений и разработки новых вариантов обучения.

Уверенность в себе, чувство специалиста, тренера. Вера в свои возможности, показ блестящего знания своего предмета, что является важнейшим условием положительного восприятия учебной информации.

Исследовательские способности, предполагающие, что преподаватель стремится понять суть явлений, процессов, объектов, определяет новые направления и решения, лучше передающие содержание учебного предмета. Э. Деминг отмечал, что «исследовательская работа преподавателя – единственный критерий уровня знаний, необходимых для преподавания» [1].

При развитии преподавателей следует делать акцент на следующих аспектах:

- психологическое взаимодействие со студентами;

- непрерывное совершенствование процессов обучения и содержания учебных дисциплин;
- научно-рациональный подход к обучению, основанный на методе «планируй – делай – смотри».

Такая постановка обучения идет в русле мысли Э. Деминга: «целью его (преподавателя) должно быть вдохновить студента и ориентировать его на дальнейшее учение» [1].

В соответствии с принципом Парето можно утверждать, что 20% учебной информации составляют базовую основу знаний и отклонения от них представляет опасность для овладения специальностью. Остальная информация может меняться в зависимости от организации учебного процесса и особенностей обучаемых.

Любая учебная тема состоит из ключевых элементов, важных для получения основных знаний специальности. Изучение этих элементов с помощью преподавателя позволяет обучаемому получить необходимую компетенцию. Изучение ключевых элементов различных дисциплин формирует комплексные знания студента по специальности.

Подход фирмы Тойота [2] предполагает выявление важнейших повторяющихся элементов определенного вида деятельности и методов их безупречного выполнения, которые документируются и затем люди обучаются их выполнению. Вместе с тем, большинство работ имеют и менее существенные элементы, которые допускают вариабельность и не требуют жесткого контроля. Отлаженные системы и стандартные процедуры позволяют и предупредить появление типовых проблем и сосредоточиться на нетиповых ситуациях.

Выявление ключевых аспектов процесса [3] и концентрация на них внимания обучаемого – важный момент дальнейшего выполнения им правильной последовательности и содержания работы. К таким аспектам прежде всего относится *выполнение работы без оши-*

бок, которые приводят к дефектам. Обучение заключается в ориентации обучаемого на получение знаний, позволяющих на их основе выполнять определенные работы правильно и получать качественные результаты.

Не менее важными являются ключевые аспекты *производительности*, знание которых позволяет выполнить в течение определенного времени, а также снижают нагрузку работника и упростить решаемые им задачи. Особое внимание уделяется изучению специальных методов и примеров, характерных для любой работы. Особое место занимает обучение соблюдению *нормативных затрат* на создание продукта. Излишние затраты на единицу продукции практически незаметны, однако, при больших объемах деятельности они становятся весьма ощутимыми.

Обучение ключевым аспектам предполагает аргументированность их выделения и убеждение обучаемого в значимости полученных знаний для уверенного и успешного выполнения своей работы по специальности.

В обучении студентов может быть использована и концепция *стандартизованных знаний*, что позволяет передать эти знания многим и одинаковым способом. Стандартизация является важным фактором совершенствования учебной информации. В ходе стандартизации происходит упорядочивание информации, исключение лишней и ненужной. Стандартизованные знания можно разбить на элементы, блоки для систематизации обучения. После освоения стандартизованных знаний возникает понимание возможных направлений их развития, т.е. происходит процесс непрерывного совершенствования уже в рамках обучения.

В целом, концепция обучения, ориентированная на использование методологии «бережливого производства», включает следующие базовые элементы:

Уровень обучения:

Анализ знаний (уровни анализа): концептуальный, эпистемологический, логический, использования.

Базовые навыки: анализ, синтез; индукция, дедукция, системный подход; обратная связь; коммуникация (горизонтальная и вертикальная); качество; экономическое мышление.

Базовые специальные знания: производственные процессы; производственные системы; организация производства в пространстве и времени; логистика; управление качеством и инновациями; экономика производства.

Знание «бережливого производства»: выявление потерь, излишеств, неиспользованного потенциала; решение фундаментальных проблем; самоанализ и непрерывное совершенствование.

Основные принципы и компетентные суждения: принципы Г. Эмерсона, А. Файоля, Э. Деминга, фирмы Тойота; суждения об их использовании в реальном объекте.

Накопление ноу-хау: знания о производстве менеджменте, «бережливом производстве», проектном подходе и коллективной проектной работе.

Уровень ориентации

Соблюдение стандартов: элементы работы, последовательность их во времени; базовые навыки, типовые процедуры; характеристики продукта, планировка рабочего места, представление бизнес-процессов.

Совершенствование стандартов: устаревшие стандарты, новые и более эффективные стандарты; стандарты «бережливого производства»; реализация стандартов.

Решение проблем: анализ ситуации, выявление проблем, наилучшее решение проблем.

Солидаризация с командой: возможности команд, формирование команды, роли и иерархия в команде, социально-психологическая совместимость.

Описанные выше элементы в ходе реального обучения конкретизируются в конкретном учебном материале и организации учебного процесса.

Специфичность обучения на основе «бережливого производства» предполагает соблюдение определенных принципов [3], делающих данный процесс реализуемым и эффективным:

- ориентация на перспективы;
- управление надеждами и профилактика возможных разочарований;
- использование языка повседневной работы и практики, а не абстрактных терминов;
- использование направленных изменений в учебном процессе и знаниях;
- гибкость и инновационная свобода в организации обучения;
- разнообразие организационных форм;
- обучение с использованием порядка, так и хаотичности, ситуативности.

Эффективное обучение, ориентированное на «бережливое производство», должно обеспечивать комбинацию «мягких» факторов, связанных с творчеством, взаимодействием людей и «твердых» факторов, отражающих порядок, стандартизацию.

«Мягкие» факторы обучения включают следующее:

- идеи и концепции «бережливого производства»;
- идеи и концепции обучения на основе «бережливого производства»;
- общение и взаимодействие между преподавателями и студентами;
- творческие способы распространения знаний;
- психологические чувства в рамках обучения (энтузиазм, гордость, сомнения и т.д.).

«Твердые» факторы, в свою очередь, отражают:

- организацию процесса обучения в пространстве и времени;
- документирование и сохранение сведений по учебно-методическим материалам, результатам занятий;

- контроль хода учебного процесса и оценка его успеха (неуспеха).

Возможны следующие варианты управления отмеченными факторами при организации учебного процесса:

«Разделение», предполагающее четкое различие между факторами и определение учебных ситуаций, где они отдельно могут и должны проявляться. Например, учебные деловые игры в основном ориентируются на «мягкие» факторы, а контрольные мероприятия – на «жесткие» факторы.

«Объединение» означает, прежде всего, «смягчение» «жестких» факторов, например, осуществление контроля обучаемых с учетом их психологических характеристик, на основе творческих заданий. С другой стороны, «мягкие» факторы должны быть документированы для передачи знаний и опыта другим преподавателям. Немаловажным является также в рамках определенной четкой процедуры принятия решений активно использовать различные идеи и творческие подходы к решению проблем.

При обучении необходимо ориентироваться на творческое начало, умение думать, рассуждать и решать проблемы. Преподавание в таком подходе – искусство создания специалистов. Преподаватели рассматриваются как мастера своего дела, постоянно улучшающие учебный процесс для обеспечения надежных результатов и сдерживания нежелательной вариации, чему способствует использование концепции «бережливого производства» фирмы Тойота.

Библиографический список

1. Деминг, Э. Выход из кризиса [Текст] / Э. Деминг. – Тверь: Альба, 1994. – 498 с.
2. Лайкер, Дж. Дао Toyota: 14 принципов менеджмента ведущей компании мира [Текст] / Дж. Лайкер. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 402 с.
3. Лайкер, Дж. Талантливые сотрудники: Воспитание и обучение людей в духе дао Toyota [Текст] / Дж. Лайкер, Д. Майер. – М.: Альпина, 2008. – 294 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

УДК 378
ББК 74.58

Е.В. Гнатышина

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Проанализированы основные социально-исторические предпосылки становления проблемы формирования информационной культуры педагога профессионального обучения. Выявлены этапы ее исторического развития.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессионально-педагогическое образование, информационная культура, информационная культура педагога профессионального обучения.

В работах ряда исследователей отмечается современный кризис образования, связанный, прежде всего, с несоответствием требований работодателей и содержанием профессионального образования [4, 5]. В современной ситуации динамичных перемен в информационно-познавательной сфере, связанных с расширением и укреплением установок информационного общества, по-прежнему актуальным остается вопрос о подготовке высокообразованного, гармонично воспитанного человека, способного к непрерывному творческому саморазвитию. Особое значение в данном случае играет информационная культура специалиста, являющаяся базовым личностным качеством, определяющим современное информационное мышление, профессиональную мобильность.

Под *информационной культурой педагога профессионального обучения* мы понимаем сложное системное качество личности, являющееся разновидностью информационной культуры специалиста, обусловленное профессионально-педагогической деятельностью и отражающее уровень развития информационного мировоззрения и информационной компетентности педагога профессионального обучения.

Выявление предпосылок становления проблемы информационной культуры педагога профессионального обучения связано с рассмотрением эволюции системы подготовки педагогов профессионального обучения в России и за рубежом, а также с выявлением перспектив развития этой системы в контексте новых требований к профессиональному образованию. Основой для выделения предпосылок становления проблемы формирования информационной культуры педагогов профессионального обучения послужили периоды становления профессионально-педагогического образования.

В истории подготовки инженерно-педагогических кадров (позднее профессионально-педагогических) было выделено пять основных периодов. Однако проблемы информационной подготовки на ранних периодах поднимались достаточно редко, поэтому мы позволим, взяв за основу периодизацию профессионально-педагогического образования, выделить четыре периода развития проблемы формирования информационной культуры педагога профессионального обучения.

Первый период: конец XIX в. – 30 гг. XX в. Характеризуется несистемной

подготовкой специалистов. Осознание необходимости подготовки кадров для обучения будущих рабочих. Педагогов для системы профессионального образования готовят на базе высшего образования на дополнительных курсах одно- или двухлетней подготовки. В 60-е гг. XIX в. на базе Московского технического училища появляется первая в мировой практике система производственного обучения, автор которой был один из первых инженеров-педагогов Д.К. Советкин.

С первых же дней после революции 1917 г. остро встают вопросы организации профессионального образования. Необходимо было строить систему профессионального образования заново и с точки зрения содержания. В работах Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, А.К. Гастева отражены основные тенденции профессионального образования того периода. В 1918 г. была принята декларация «О задачах профессионально-технического образования», создается комитет по профессиональному образованию.

Н.К. Крупская на основе анализа мирового опыта показала, что ведущей тенденцией «прогресса техники», внедрения машин и механизмов является рост спроса на широко образованных технически, активных, инициативных рабочих. Она рассматривала профессиональное образование как составную часть общей системы образования, а не просто как канал воспроизводства рабочей силы [3].

Активное развитие и государственная поддержка профессионального образования обусловили проблему подготовки кадров для профессионального образования. Подготовка педагогов для профессиональных училищ велась в педагогических институтах, а также на высших научно-педагогических курсах. О широте поиска вариантов подготовки специальных педагогических кадров свидетельствует и попытка организации подготовки преподавателей (ассистен-

тов) по общеинженерным дисциплинам в специально открытых в Москве и Ленинграде высших инженерно-педагогических институтах [5, с. 136].

Однако все попытки подготовки инженерно-педагогических кадров не увенчались успехом и через несколько лет прекратили свое существование. В 1937 г. все специализированные высшие учебные заведения были закрыты [4, с. 8]. Причиной этому послужило неоднозначное отношение к профессионально-педагогическому образованию. Большую роль сыграло и отсутствие теоретических и научно-методических основ инженерно-педагогического образования. Потребность в преподавателях общетехнических и специальных дисциплин и мастерах производственного обучения оставалась очень высокой, а единственным источником ее пополнения становятся инженеры, агрономы, техники, а иногда и простые рабочие.

Появление основных социальных институтов советского общества, внимание к повышению уровня грамотности населения, развитие сети учебных заведений среднего и начального профессионального образования, развитие сети библиотек, музеев, архивов, которые постепенно становятся центрами распространения знаний, информации, способствуя наращиванию эмпирического материала для осмысления проблематики информационной культуры. Но в этот период, несмотря на наличие многих компонентов, информационная культура как научное направление, нуждающееся в исследовании, осознана не была.

Тем не менее, значение данного периода для осмысления проблемы нашего исследования велико. Отметим наиболее важные положения:

Становление системы российского профессионального образования, обеспечивающей практикоориентированную подготовку рабочего/специалиста.

Выявление потребности и первые попытки подготовки педагогов для

системы начального профессионального образования (специалистов трудовой школы).

Зарождение и наращивание на основе социально-обусловленных факторов эмпирического материала для осмысления проблематики информационной культуры.

Второй период: 30-70 гг. XX в.

Начало Великой Отечественной войны потребовало пересмотра взглядов на систему профессионального образования. «Была открыта энергия атома, началось освоение космоса, рабочие в экономически развитых странах стали именоваться «специалистами рабочих профессий». Уже в самом этом названии содержится установка на интеллектуализацию рабочего труда, на повышение его значимости в производственном процессе предприятий и организаций» [1, с. 19].

В военные годы, в связи с требованиями оборонной промышленности были открыты ремесленные училища для детей, оставшихся без родителей, а также школы фабрично-заводского обучения, школы механизации сельского хозяйства, индустриальные техникумы. В условиях военного времени училища и школы фабрично-заводского обучения вынуждены были производить ускоренные выпуски учащихся, поэтому качество подготовки квалифицированных рабочих существенно снизилось, ухудшилась учебно-воспитательная работа. Одной из причин заметного ухудшения подготовки было крайне низкое качество профессионально-педагогических кадров.

Однако война породила частичное восстановление системы профессионально-педагогического образования. В послевоенный период возобновляется подготовка кадров для системы профессионального образования при педагогических вузах, открываются индустриально-педагогические техникумы, учебные заведения дополнительного образования. Активный рост индустриально-педагогических техникумов и институ-

тов позволил развернуть научно-исследовательскую работу по вопросам профессионально-технического образования, организовать повышение квалификации уже работающих преподавателей техникумов и профессионально-технических училищ.

Новый этап в развитии профессионального образования начинается с конца 50-х гг., с принятием Закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», благодаря которому профтехучилища вновь стали составной частью общей системы образования страны [3]. В целях реализации заявленной там программы требовалось расширение подготовки педагогов профессионального обучения.

Отраслевые профессионально-педагогические институты возникали стихийно, часто по инициативе отдельных предприятий, озабоченных качеством подготовки рабочих. Перед профессиональным образованием остро встала задача формирования педагога нового типа. Все это послужило основанием для решающего этапа в становлении профессионального образования.

Этот период представляет собой естественный этап роста научных знаний, с одной стороны, и готовности общества осознать проблему формирования информационной культуры, с другой. Бурный рост технических средств связи, наблюдаемый с 50-х гг., привлек внимание к феномену информации. На гребне этого процесса сформировались новые фундаментальные и прикладные направления, такие как кибернетика, информатика, вычислительная техника, давшие толчок к рассмотрению информационного обмена как фундаментального понятия во многих дисциплинах естественно-научного и гуманитарного циклов [2]. Особенно активно информационный подход к анализу явлений действительности развивается в работах зарубежных ученых К. Шеннона, У. Уивера, Н. Винера, У.Р. Эшби.

Таким образом, второй период мы можем охарактеризовать как активизацию интереса к проблемам информации. Основными же предпосылками данного периода стали:

Возрождение системы профессионального образования, его реформирование и развитие.

Внимание к проблемам профессионально-педагогического образования, определение квалификационных требований к специальности «инженер-педагог».

Появление в науке направлений, рассматривающих информационный обмен в качестве важнейшего социального явления.

Появлением научных трудов, делающих попытку осмысления проблем информационного взаимодействия.

Третий период: 80-90-е гг. XX в. Все предыдущие периоды послужили основой для поворотного этапа в судьбе профессионального образования. Период можно охарактеризовать как период государственного реформирования.

С середины 80 гг. центральным вопросом становится вопрос повышения качества подготовки кадров для системы начального профессионального образования. Е.В. Ткаченко связывает этот период с осознанием того, что «профтехучилищу нужен не просто преподаватель-предметник, а специалист особого типа, способный решать инженерные задачи, имеющий психолого-педагогическую подготовку, производственные умения, подтвержденные рабочим разрядом. Этот вид подготовки инженера-педагога – специалиста для системы профессионального образования все более утверждается» [5, с. 142].

Этот период ознаменован знаковыми событиями: открытием специализированного вуза – Свердловского инженерно-педагогического института в 1979 г. – и учебно-методического объединения по инженерно-педагогическому образованию – в 1987 г.

Новые социально-экономические условия поставили инженерно-педагогические образовательные учреждения перед необходимостью придать специальной подготовке кадров, наряду с технической, гуманитарную и экономическую направленности, возникает необходимость подготовки юристов-педагогов, экономистов-педагогов, социальных педагогов, театральных педагогов и т.п.

В связи с расширением содержательного поля педагогической деятельности педагогов профессионального обучения понятие «инженерно-педагогическое образование» было перекрыто более широким понятием «профессионально-педагогическое образование».

Обозначенные проблемы сделали закономерными вопросы о повышении качества профессиональной подготовки педагогов профессионального обучения, определении специфических особенностей специальности, внимание к требованиям рынка труда. Как следствие технического прогресса, особое внимание ученых всех уровней в этот период начинает привлекать проблематика формирования информационной культуры. Ситуация бурного развития средств связи привела к противоречиям, основанным на ускоренном развитии одних общественных структур и отставании других. Единственным противовесом в этой ситуации может быть только культура в целом и ее интегральная составляющая – информационная культура [2]. Впервые проблема формирования информационной культуры была поставлена в работах А.П. Суханова, Ю.С. Зубова, Г.Г. Воробьева. Информация и информатизация в контексте культуры стали изучаться отдельными учеными и целыми общественными организациями.

Информационная культура постепенно начинает осознаваться ученым сообществом как категория, формировать которую необходимо на всех ступенях образования. Следовательно, называет не

обходимость включения ее в систему профессионально значимых качеств педагога профессионального обучения.

Итак, суммируя все вышесказанное, отметим, что предпосылками данного этапа стали:

Существенное реформирование системы профессионального образования, дающий толчок к качественным изменениям в подготовке педагогов профессионального обучения.

Бурное развитие средств связи, повлекшее за собой повышение интереса к проблемам формирования информационной культуры, появление первых трактовок понятия.

Четвертый период: 90-е гг. XX в. – начало XXI в.

Социально-экономическая ситуация в стране, связанная с развитием рыночных отношений, определила стихийный характер реформирования профессионального образования. «Стало очевидно, что в условиях рынка социальные и экономические функции профобразования вступают в противоречия. Возникла необходимость принятия социально-политических решений и научного обоснования путей развития системы подготовки кадров в новых условиях. Это обусловило активизацию теории профессиональной педагогики» [1, с. 30].

Ко второй половине 90-х гг. система профессионально-педагогического образования включала 60 индустриально-педагогических техникумов, факультеты и кафедры 40 вузов, готовящих преподавателей для системы начального профессионального образования, специализированные профессионально-педагогические вузы (Уральский профессионально-педагогический университет и Волжский инженерно-педагогический институт) [5]. Курирует систему профессионально-педагогического образования учебно-методическое объединение по профессионально-педагогическим специальностям.

Наиболее актуальной становится проблема качества подготовки профес-

сионально-педагогических кадров, соответствие их требованиям современного рынка труда.

Особое значение в развитии профессионального образования играют интеграционные процессы, связанные с участием России в Болонском процессе и повышением конвертируемости высшего профессионального образования на территории Европы.

Понятие информационной культуры прочно укрепляется в педагогической науке, оформляются основные подходы к пониманию его сущности и процессу формирования у различных категорий обучаемых.

Проанализировав исследования по проблеме формирования информационной культуры, можно выделить следующие направления исследований, сформировавшихся в данный период:

- 1) с позиций основ библиотечно-библиографического дела (Г.А. Коряковцева, В.А. Минкина, И.Г. Моргенштерн, Н.А. Сляднева и др.);
- 2) с позиций основ информатики и научно-технической информации (А.П. Суханов, В.Г. Кинелев, А.Я. Фридланд);
- 3) с позиций формирования информационной культуры учащихся общеобразовательной школы (О.В. Артюшкина, А.А. Витухновской, Э.Г. Скибицкого, Т.Е. Соколовой и др.);
- 4) с позиций формирования информационной культуры специалистов различного профиля (А.Р. Абдусаламова, В.В. Бурматова, А.М. Витт, А.Н. Дулатовой, А.Ю. Оршанского, А. Ткаченко, М.Н. Толстяковой и др.);
- 5) с позиций формирования информационной культуры будущего педагога в процессе обучения в вузе (Е.В. Данильчук, Н.Э. Касаткиной, С.М. Конюшенко, М.Ю. Новокшиновой, Т.И. Поляковой и др.).

Таким образом, можно утверждать, что в конце XX – в начале XXI вв. сложились реальные предпосылки для становления проблем повышения качества подготовки педагогов профессионально-

ного обучения. В системе социально-значимых качеств личности особую роль начинает играть информационная культура, входящая в систему качеств конкурентоспособного специалиста. Назовем основные предпосылки проблемы формирования информационной культуры педагога профессионального обучения, проявившиеся в этот период:

- 1) интеграционные процессы, связанные с постепенным вступлением России в европейское образовательное пространство;
- 2) реформирование системы профессионального образования, вызвавшее возобновление интереса к качеству подготовки педагогов профессионального обучения;
- 3) интерес к проблемам информатизации образования и появление различных подходов к проблеме формирования информационной культуры в образовательном процессе.

Таким образом, в ходе исследования анализ социально-исторических предпосылок проблемы формирования информационной культуры педагога профессионального обучения позволил установить основные этапы ее развития и выявить их особенности. *Современный период* рассматриваемой проблемы можно определить как период внедрения в систему профессиональной подготовки разработанных методик формирования информационной культуры и активного появления новых. Информационное об-

щество делает одним из показателей качества подготовки современного педагога профессионального обучения высокий уровень информационной компетентности, определяющей информационное мышление специалиста, выражающееся в аналитическом восприятии информационных процессов.

Библиографический список

1. Гнатышина, Е.А. Компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения [Текст]: моногр. / Е.А. Гнатышина. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. – 424 с.
2. Дулатова, А.Н. Информационная культура личности [Текст]: учеб.-метод. пособие / А.Н. Дулатова, Н.Б. Зиновьева. – М.: Либерия Бибинформ, 2007. – 176 с.
3. Профессиональная педагогика [Текст]: под ред. С.А. Батышева. – М.: Ассоциация профессиональное образование, 1999. – 904 с.
4. Теория и практика профессионально-педагогического образования [Текст]: коллектив. моногр. / под ред. Г.М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2007. – 305 с.
5. Ткаченко, Е.В. Подготовка инженерно-педагогических кадров [Текст] / Е.В. Ткаченко // Профтехобразование России: Итоги XX века и прогнозы. – М.: ИРПО, 1999. – С. 135-155.

УДК 378.162
ББК 74.58

А.С. Казанцев

ПРИМЕНЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОГРАММНЫХ СРЕДСТВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Использование педагогических программных средств в учебном процессе подготовки будущих педагогов профессионального обучения предоставляет ряд новых возможностей и преимуществ как преподавателю, так и обучаемому по сравнению с традиционным способом обучения.

Ключевые слова: Информационные технологии в образовании, педагогические программные средства, профессионально обучение, педагог профессионального обучения.

Как показывает практика, большинство пользователей компьютером уже не представляет себе, как бы они выполняли свою работу, с которой прекрасно справлялись еще пять – десять лет назад без его помощи. Достичь высокого профессионализма, умения самостоятельно принимать обоснованные и эффективные решения в настоящее время невозможно без овладения информационными технологиями.

Информатизация в области подготовки будущего специалиста (педагога) предполагает, прежде всего, повышение эффективности процесса обучения, а также повышение его квалификации и профессиональной грамотности. Компетентность будущего педагога зависит не столько от прошлого опыта, сколько от владения достаточным количеством информации о быстро меняющейся ситуации и умения ею воспользоваться, а для этого необходимы знания и умения об информационных технологиях.

В условиях новой экономической ситуации образование получило четко сформулированный заказ на подготовку качественно новых специалистов, способных адаптироваться к профессиональным инновациям и быстро реагировать на современные и перспективные процессы социального и экономического развития общества в условиях его информатизации, эффективно исполь-

зовать возможности информационных технологий в профессиональной деятельности. В первую очередь он отражен в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, где указывается на необходимость подготовки высококвалифицированного в своей области специалиста. Модель развития «Российское образование – 2020: модель экономики, основанной на знаниях» предполагает модернизация методов и содержания образования на основе эффективного использования возможностей современных информационных технологий [5].

Таким образом, информационные технологии, являясь средствами профессиональной деятельности, могут быть успешно реализованы в учебном процессе при выявлении возможностей их использования в качестве средства обучения.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования позволил нам констатировать тот факт, что проблема использования информационных технологий как средства подготовки будущих педагогов профессионального обучения является одной из наиболее актуальных проблем современного образования. В наиболее общем виде её актуальность обусловлена необходимостью целенаправленной работы по повышению уровня готовно-

сти будущих педагогов профессионального обучения к профессиональной деятельности, недостаточной разработанностью проблемы использования информационных технологий в процессе подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности и отсутствием спроектированных моделей использования информационных технологий для подготовки будущих педагогов профессионального обучения к профессиональной деятельности, отвечающих требованиям, отраженным в современных документах в области образования.

С учетом этого нами была сформулирована проблема исследования, заключающаяся в поиске путей использования информационных технологий для повышения эффективности подготовки будущих педагогов профессионального обучения в рамках Программы «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях» [5].

Однако в настоящее время нет научно обоснованных рекомендаций по использованию информационных технологий как средства подготовки будущих педагогов профессионального обучения, что обуславливает актуальность исследования.

Так, например, значительная роль в разработке концепции профессионального образования, различных подходов к профессиональной подготовке специалистов принадлежит таким ученым, как С. Я. Батышев, А.Т. Глазунов, А.М. Новиков, Г.М. Романцев, И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко и др.; содержание и технологии обучения отражены в работах Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского, М.В. Кларина, В.В. Краевского, В.С. Леднева, А.Н. Лейбовича, И.Я. Лернера и др.; дидактические и методические подходы к использованию информационных технологий в процессе обучения обозначены в работах В.П. Беспалько, И.Г. Захаровой, Д.Ш. Матроса, Н.Н. Мельниковой, В.М. Монахова, Е.С. Полат, Д.М. Полева, И.В. Роберт и

др.; вопросы психолого-педагогического обоснования использования информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе исследованы в работах М.И. Башмакова, Л.И. Долинера, Е.И. Машбица, П.А. Резника, Б.Е. Старченко и др.

Анализ работ названных авторов показал, что вопросам подготовки специалистов средствами информационных технологий посвящено достаточно большое количество работ, однако в них не рассматривается подготовка педагогов профессионального обучения, нет научно обоснованных рекомендаций по использованию информационных технологий как средства подготовки будущих педагогов профессионального обучения. Это в очередной раз подтверждает актуальность темы и обнаруживает противоречие между увеличением потребности рынка труда в педагогах профессионального обучения, способных работать в условиях информатизации общества, и недостаточной разработанностью методик, позволяющих использовать информационные технологии при подготовке студентов вуза.

С целью выявления состояния проблемы подготовки будущих педагогов профессионального обучения к профессиональной деятельности в педагогической практике, студентам пятого курса профессионально-педагогического института ЧГПУ был предложен блок психолого-педагогических методик, направленных на оценку наличествующего у них уровня производственно-технологической, теоретической, научно-творческой, эмоционально-волевой, мотивационной, социально-личностной и др. видов готовности, по которым мы могли судить об общем уровне готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональной деятельности. В результате нами были получены следующие данные: более 70% студентов, оканчивающих профессионально-педагогический институт ЧГПУ, по большинству из выделенных крите-

риев оказались слабо подготовленными к профессиональной деятельности. На наш взгляд, это было продиктовано наличием рассогласования в средствах обучения, используемых преподавателями в учебном процессе, и требованиями, предъявляемыми веком информационных технологий к организации и осуществлению процесса подготовки будущих педагогов профессионального обучения. Учитывая этот аспект, мы сделали попытку разрешить данное противоречие посредством разработки и внедрения в образовательный процесс информационных технологий, реализованных в форме педагогических программных средств.

Разработка и продвижение педагогических программных средств является одним из основных направлений информатизации образования. При этом в данной сфере до сих пор нет устоявшейся терминологии, в качестве синонимов педагогических программных средств употребляют: «электронные учебные издания», «образовательные компакт-диски» и др.

Назовем основные *проблемы*, возникающие при создании педагогических программных средств, как отмечает Е.И. Машбиц:

- потребность переработки учебного курса для его компьютеризации;
- необходимость корректировки организации учебного процесса с применением средств обучения нового поколения;
- определение доли и формы представления учебного материала;
- выбор средств осуществления контроля знаний, оценки уровня закрепления знаний и умений [6].

К педагогическим программным средствам с точки зрения пользователя можно отнести:

- программные средства – отдельные компьютерные программы с методическими рекомендациями или инструкциями для пользователя;

- компьютерные (или компьютеризированные) курсы – предметно-ориентированные педагогические программные средства, охватывающие тему или раздел изучаемого предмета;
- электронные учебные пособия – предметно-ориентированные и интегрированные компьютерные курсы с методическими рекомендациями для пользователя;
- программно-методические комплексы – совокупность программных средств, компьютерных курсов, электронных учебных пособий, объединенных в комплекс тематическим планом для достижения общей цели и методическое пособие для работы с ними [1, с. 103-105].

Главный недостаток многих имеющихся программ состоит в неправомерном переносе традиционных форм и методов обучения в компьютерную обучающую программу. Конечно, это следствие того, что потребности практики не были еще достаточно обеспечены соответствующими теоретическими проработками и отсутствовали квалифицированные специалисты-постановщики компьютерных курсов.

До сих пор в этой сфере нет устоявшейся терминологии, можно слышать об «электронных учебных изданиях», «образовательных компакт-дисках», «учебном софте» и т.д. В проекте «Информатизация системы образования» принят термин «электронное учебное пособие».

Электронное учебное пособие – это обучающая программа, система комплексного назначения, которая обеспечивает непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения; предоставляет теоретический материал, обеспечивает тренировочную учебную деятельность; осуществляет контроль уровня знаний, а также обеспечивает информационно-поисковую деятельность, математическое и имитационное моделирование с компьютерной визуализацией, сервисные

услуги при условии интерактивной обратной связи.

В электронном учебном пособии отражена совокупность графической, текстовой, цифровой, речевой, музыкальной, видео-, фото- и другой информации, а также печатной документации пользователя, которая может находиться на любом электронном носителе - магнитном (магнитная лента, магнитный диск и др.), оптическом (CD-ROM, DVD, CD-R, CD-I, CD+, и др.), а также в электронной компьютерной сети [2, с. 32-36].

Структурно электронное учебное пособие состоит из:

- блока учебного материала;
- блока внутреннего контроля или самоконтроля (вопросы, упражнения, тесты);
- блока самообразования (дополнительные вопросы для самостоятельного изучения, ссылки на источники);
- блока внешнего контроля (упражнения, лабораторные работы).

Вышеуказанные блоки взаимосвязаны между собой следующим образом: пособие разбито на модули, содержащие разделы; каждый раздел обязательно содержит теоретические сведения; блок самоконтроля. Также в электронное учебное пособие входят блок самообразования и блок внешнего контроля.

Следует назвать дидактические принципы, которым должна удовлетворять разработка электронного учебного пособия [4].

Принцип научности изложения. Особое внимание этому принципу следует уделять в прикладных дисциплинах, где терминология еще не устоялась. Необходимо рассматривать связи данной прикладной дисциплины с фундаментальными науками.

Принцип учета межпредметных связей между дисциплинами. Принцип предполагает освещение материала о развитии информационных систем, способствует актуализации знаний, полученных студентами при изучении курса

информатика; в ней даются понятия: информационная система, данные, носители данных и т.д.

Принцип системности. Учебный материал разбивается на темы, несколько тем группируются в главы, связь между темами осуществляется посредством введения гиперссылок, особое внимание уделяется связи данной дисциплины с другими дисциплинами. Основная цель создания электронного курса – указать на взаимосвязь данной дисциплины с другими, раскрыть значение изучения дисциплины для будущей профессиональной деятельности, тем самым повысить интерес студента к будущей профессиональной деятельности.

Принцип доступности. В пособии используются различного рода подсказки, контрольные вопросы, упражнения, которые способствуют более глубокому усвоению материала.

Принцип наглядности. Материал как лекционный, так и размещенный в электронном учебном пособии содержит большое количество примеров, поясняющих отдельные фрагменты изучаемого материала, используются, где это было оправдано и необходимо, различные схемы, рисунки. При оформлении электронного материала внимание уделяется цветовой гамме, размерам шрифтов, их стилю, единообразию оформляемого материала [3, с. 10-15].

Использование педагогических программных средств в учебном процессе предоставляет ряд новых возможностей и преимуществ как преподавателю, так и обучаемому по сравнению с традиционным способом обучения.

Преподаватель, разрабатывая и используя педагогические программные средства в учебном процессе, имеет возможность:

- легко распространять свой опыт, свою модель обучения той или иной учебной дисциплины на других преподавателей, так как однажды созданная программа легко тиражируется;

- реализовать различные методы обучения одновременно для различных категорий учащихся, индивидуализируется процесс обучения;
- уменьшить количество излагаемого материала за счет использования демонстрационного моделирования;
- проводить отработку различных навыков и умений обучаемых, используя ЭВМ как тренажер;
- осуществлять постоянный и непрерывный контроль за процессом усвоения знаний;
- легко поддерживать историю обучения каждого ученика, вести и отрабатывать статистические данные, тем самым более точно и достоверно осуществлять управление учебной деятельностью;
- уменьшить количество рутинной работы, тем самым высвободить время для творческой и индивидуальной работы с учащимися;
- сделать более эффективной самостоятельную работу учащихся, которая становится и контролируемой, и управляемой.

С использованием педагогических программных средств обучаемый:

- получает возможность вести работу в оптимальном для него темпе;
- обучается тем методом и на том уровне изложения, который наиболее соответствует уровню его подготовленности и психофизическим характеристикам;
- имеет возможность вернуться к изученному ранее материалу, получить необходимую помощь, прервать процесс обучения в произвольном месте, а затем к нему возвратиться;
- может наблюдать динамику различных процессов, взаимодействие различных механизмов и т.п.
- может управлять изучаемыми объектами, действиями, процессами и видеть результаты своих воздействий;
- легче преодолевать барьеры психологического характера (нерешитель-

ность, боязнь насмешек) вследствие определенной анонимности контакта с ЭВМ;

- отрабатывать необходимые умения и навыки до той степени подготовленности, какая требуется вследствие исключительной «терпеливости» ЭВМ.

В процессе нашей работы разработаны педагогические программные средства «Архитектура ЭВМ», «Мультимедиа», «Системное программирование», которые представляют собой электронные учебные пособия. Например, педагогическое программное средство «Информационные технологии управления» включает в себя следующие блоки:

- теоретический блок, в состав которого входит теоретическая часть материала по изучаемой дисциплине, практические примеры изучаемых процессов и явлений;
- лабораторно-практический блок, включающий инструкцию к выполнению лабораторно-практических занятий, а также разработку самих лабораторно-практических занятий и критерии оценивания полученного результата;
- контрольный блок, содержащий тесты. Основой для разработки электронных учебных пособий являются:
- Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования «Профессиональное обучение»;
- требования методики профессионального обучения;
- тенденции разработки, применения современных информационных технологий.

Данное педагогическое средство может быть использовано педагогами в образовательном процессе, студентами для самообразования и как дистанционное средство обучения.

Библиографический список

1. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в обучении: дидактические проблемы; перспективы

использования [Текст] / А.С. Казанцев. – М.: Школа Пресс, 1994.

2. Виштынецкий, Е.И. Вопросы применения информационных технологий в сфере образования и обучения [Текст] / Е.И. Виштынецкий // Информационные технологии. – 1998. – № 2. – С. 32-36.

3. Брановский, Ю.С. Состояние и перспективы использования современных информационных технологий в учебном процессе и научных исследованиях университета [Текст] / Ю.С. Брановский. – М.: Пед. информатика. – 1999. – № 1. – С. 15-19.

4. Красильникова, В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании / В.А. Красильникова – М.: Гуманитар. издат. центр ВЛАДОС, 2006. – 231 с.

5. Кошкарова Л.С. Модель образования, основанной на знаниях [Текст] / Л.С. Кошкарова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2008. – № 2. – С. 4-6.

6. Машбиц, Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения [Текст] / Е.И. Машбиц. – М.: Педагогика, 1986.

УДК 378
ББК 74.58

Е.М. Прживальская

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА С ПОМОЩЬЮ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ

Дается анализ состояния проблемы профессиональной компетентности и рейтинговой системы в педагогической литературе и на практике. Выявлены недостатки внедрения рейтинговой системы в учебный процесс. Рассмотрены основные пути решения проблемы внедрения рейтинговой системы.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, рейтинговая система

Первые упоминания понятия «компетентность» в научной психологической литературе встречается в работах немецкого ученого О. Хабермаса, который использует это понятие как социологический термин в контексте теории речевой коммуникации.

В дальнейшем в работах по социальной психологии понятие «компетентность» рассматривается как совокупность качеств, присущих специалисту, тех качеств, уровня которых должен достичь каждый овладевающий профессией индивид [2]. Следовательно, компетентность понимается здесь как атрибут профессионализма.

Таким образом, в психологических исследованиях компетентность, в основном, рассматривается с двух позиций: как уровень профессионального разви-

тия специалиста и как элемент его общей психологической характеристики.

В последние годы проблема компетентности приобретает новое звучание. Многие ученые говорят уже не просто о компетентности, а о профессиональной компетентности как показателе соответствия будущего специалиста к требованиям профессионального труда (Л.Г. Антропова, Е.В. Арцишевская, А.С. Белкин, Э.Ф. Зеер, М.К. Кабардов, Ю.Н. Колоткин, Г.С. Сухобская, А.К. Маркова, С.Г. Молчанов и др.).

На основании анализа трактовок понятия «профессиональная компетентность» различными авторами [2, 6, 9, 10, 11] мы можем сделать вывод, что разноплановость трактовок данного понятия обусловлены различием научных подходов: личностно-деятельност-

ного, системно-структурного, знаниевого, культурологического и др. к решаемым исследователями научным задачам.

Если рассматривать формирование компетентности у будущего специалиста в рамках системы вузовского образования, то следует говорить о знаниях, умениях и навыках, способностях, т.е. о готовности специалиста к профессиональной деятельности.

При анализе научных исследований [3, 5, 7, 11, 12, 13] можно так же отметить, что именно в условиях информатизации образования и внедрения рейтинговой системы в образовательный процесс возможен качественно новый уровень подготовки специалистов разных специальностей (направлений), а, следовательно, качественно новый подход к формированию профессиональной компетентности будущих специалиста.

На основе анализа различных трактовок понятия «рейтинговой системы» мы можем дать обобщенную характеристику данного понятия:

- 1) форма интегрального контроля над качеством учебно-познавательной деятельности, направленная на стимулирование ритмичной, заинтересованной работы студентов;
- 2) метод количественной характеристики качества знаний;
- 3) диагностико-деятельный контроль качества обучения.

Многие авторы рассматривают рейтинговую систему не только как контроль за знаниями, но и как средство управления профессионально-личностным развитием студентов. Рейтинговая система оценивания создаёт выгодные условия для учёта индивидуальных особенностей студента, содействует систематическому усвоению знаний. Следовательно, растёт заинтересованность и успешность студента, что делает процесс обучения более эффективным, способствует формированию профессиональной компетентности [14].

Появления большого интереса к проблеме рейтинговой системы в образовании связано с:

- повышением качества обучения за счет интенсификации учебного процесса, активизации работы преподавательского состава и студентов по обновлению и совершенствованию содержания и методов обучения;
- усилением регулярного контроля за работой студентов при освоении ими основной образовательной программы по специальности (направлению);
- расширением возможностей межпредметных и профильных связей, что позволяет согласовать содержание обучения по специальностям (направлениям);
- содействием демократизации учебно-воспитательного процесса в целом;
- повышением мотивации студентов к освоению образовательных программ;
- усилением учебной дисциплины студентов, улучшением показателей посещения студентами занятий и активизацией самостоятельной и индивидуальной работы студентов;
- формированием у студентов ответственности за результаты учебной деятельности;
- созданием условий для реализации научного, методического принципов обучения студентов, проявлением ими творческих способностей в рамках определенной дисциплины в целях содействия всестороннему гармоничному развитию личности;
- обеспечением условий для выработки у преподавателей различных дисциплин единых требований к знаниям, умениям и навыкам.

Таким образом, раскрывая преимущества рейтинговой системы в процессе обучения студентов, мы приходим к выводу о том, что рейтинговая система позволяет более объективно оценивать уровень сформированности профессио-

нальной компетентности у будущих специалистов в процессе обучения в вузе.

При анализе практического применения рейтинговой системы в вузах, в том числе и в ЧГПУ, выявлен ряд достоинств и недостатков.

Отметим наиболее важные недостатки внедрения рейтинговой системы:

- 1) нерациональность одинакового распределения баллов по всем дисциплинам семестра, т.е. все дисциплины, различные по содержанию, объему (в часах аудиторное занятие и самостоятельная работа студентов) оцениваются по одной 100-балльной шкале. Это приводит к тому, что в различных дисциплинах один и тот же вид работы студента оценивается различным количеством баллов, что не дает объективной картины оценивания результатов учебной деятельности студентов;
- 2) механизмы работы со студентами, на высоком уровне владеющими предметом, но не набравшими минимальное количество баллов для допуска к экзамену (зачету);
- 3) необъективность оценки знаний студента в целом: студент хорошо работал в течение семестра, но недостаточно хорошо ответил на экзамене, в среднем может получить положительную итоговую оценку;
- 4) увеличение нагрузки на профессорско-преподавательский состав, связанное с дополнительными работами со студентами в рамках системы;
- 5) сокращение часов аудиторных мероприятий при введении дополнительных контрольных мероприятий в рамках системы;
- 6) непроработаны правовые вопросы работы со студентами, не выполняющими учебный план.

Анализа практического опыта и исследований в данном направлении позволяют найти пути решения данных вопросов:

- 1) создание базы информационно-методического обеспечения по всем дис-

циплинам в виде: методических электронных комплексов, включающих расширенные опорные конспекты лекций, разбитые по разделам и главам, с указанием литературных источников; видеофрагменты лабораторных занятий, методические рекомендации; методическое обеспечение цикла лабораторных работ, рабочие программы и аттестационные билеты, тестовые задания для самопроверки и т.д.;

- 2) создание и распространение среди студентов электронных учебников и пособий на электронных носителях с элементами тестирования и вопросами самостоятельной подготовки;
- 3) введение общеуниверситетской электронной системы контроля для упрощения контроля над успеваемостью студентов и формирования общедоступной обратной связи для студентов с использования Интернет ресурса.

Библиографический список

1. Батура, М.П. Типовая рейтинговая система аттестации студентов на этапе завершения ими первой ступени обучения в вузе [Текст]: метод. пособие для преподавателей и студентов / М.П. Батура, А.В. Ломако. – Минск: БГУИР, 1997. – 56 с.

2. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А.С. Белкин. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. – 176 с.

3. Бойцова, Е. Модульно-рейтинговая система на базе тестовых технологий [Текст] / Е. Бойцова, В. Дроздов // Высшее образование в России. – 2005. – № 4.

4. Брунер, Д.Ж. Психология познания [Текст] / Д.Ж. Брунер. – М.: Прогресс, 1989. – 412 с.

5. Воронкова, Н.А. Рейтинговая система как фактор оптимизации управленческой деятельности профессионального лица [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Н.А. Воронкова; [Моск. гос. ун-т куль-

туры и искусств, каф. соц.-культур. деятельности]. – М., 2000. – 21 с.

6. Дахин, А.Н. Компетентность и компетентность: сколько их у российского школьника? [Текст] / А.Н. Дахин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 42-47.

7. Динес, В.А. Рейтинг объектов высшей школы [Текст] / В.А. Динес, В.А. Прокофьев, Р.Р. Богданов. – Саратов: СГСЭУ, 2001. – 88 с.

8. Зеер, Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000.

9. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

10. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, поня-

тия, инструментарий [Текст]: учеб.-метод. пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.

11. Комиссарова, Н.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих переводчиков: дис. ... кан. пед. наук / Н.В. Комиссаров. – Челябинск, 2003. – 185 с.

12. Коробова, Н.Ю. Модульно-рейтинговая система обучения высшей математике в вузе: на примере спец. «Геология и поиски месторождений полез. ископаемых» [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Н.Ю. Коробова. – Новосибирск, 2000. – 18 с.

13. Мухаметзянова, Ф.С. Технология модульного обучения. Модульно-рейтинговая система контроля [Текст] / Ф.С. Мухаметзянова, Н.Ю. Корнилова, П.Г. Тамаров; Ин-т повышения квалификации и переподготовки работников образования при Ульян. гос. пед. ун-те им. И.Н. Ульянова. – Ульяновск: ИПК ПРО, 2001. – 83 с.

УДК 378.147+371.333
ББК 74.58+74.26

С.Ю. Тухватуллина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Дается анализ использования преподавателем и учащимися информационно-коммуникационных технологий при подготовке домашних заданий и в процессе ведения практических занятий иностранным языком.

Ключевые слова: презентация, информационно-коммуникационные технологии, познавательная деятельность, качество обучения, проектно-исследовательский метод, мотивация.

Память человека устроена так, что образы усваиваются лучше, чем роль, но самый удачный вариант для восприятия – это комбинация аудио и визуальной методики проведения презентации. Чем эффективнее и красочнее презентация, тем больший эффект будет достигнут. С помощью презентации изложе-

ние темы будет легко сделать доступным, логичным и последовательным. Презентации так же очень эстетичны. С помощью презентации очень удобно распределять время урока, следовательно, повышается его рациональность.

Человеку необходимы четыре базовых навыка, чтобы выжить в современ-

ном обществе, это умение читать, писать, считать и умение использовать информационно-коммуникационные технологии в профессии, которая приобретена студентами, в повседневной жизни. И как показывает практика, информационно-коммуникационные технологии заняли прочное место в процессе обучения. Они имеют немало преимуществ перед традиционными методами обучения. Анализируя результаты уроков по иностранному языку, которые проводились с использованием информационно-коммуникационных технологий, можно сделать вывод о том, что объём выполненных заданий примерно на одну третью часть больше того, что было бы сделано на обычном уроке.

Если взять во внимание воспитывающий момент, то здесь налицо стимулирование положительного отношения обучающихся к учению, высокая мотивация учащихся. Это следует заключить из следующих выводов:

- урок английского языка с презентацией положительно влияет на интеллектуальное развитие учащегося, у них появляется заинтересованность, повышается их познавательная активность;
- возможность автоматизации процесса обучения;
- возможность многократного повторения;
- возможность самостоятельной работы учащегося; средство контроля и средство обучения;
- учитывается дифференцированный подход;
- возможность использовать при любых формах обучения, на любых этапах урока;
- возможность быстро произвести необходимую корректировку.
- экономия времени за счёт интенсификации хода учебного процесса;
- возможность своевременно (по мере необходимости) менять визуальную базу образов для обучения;
- возможность повысить средний уровень качества обучения, отслеживать индивидуальные процессы формирования у учащегося умений (навыков). В структуре занятия с презентацией можно выделить три этапа:
 - подготовительный,
 - восприятие презентации учащимся,
 - контроль понимания основного содержания [1, с. 22].

С помощью презентаций выполняются основные дидактические принципы: системность, научность, связь с жизнью, доступность учебного материала, выделение ключевых понятий, актуальность, межпредметная связь, оптимальность объёма предложенной информации, осознанность, посильность, наглядность, творческие знания.

Психологические особенности воздействия учебных презентаций.

В связи с тем, что учебные презентации все еще являются новинкой для наших учащихся – повышается организованность, улучшается дисциплина, культура поведения, развивается навык коллективной работы; тем самым повышается степень воспитательного воздействия урока, улучшается морально-психологический и эмоциональный климат на уроке.

Все эти факторы вместе взятые обеспечивают успешность выполнения домашнего задания. Стоит отметить, что презентация способствует развитию различных сторон психологической деятельности учащегося (внимания, памяти).

Во время просмотра презентации на иностранном языке в аудитории возникает атмосфера совместной познавательной деятельности. В этих условиях даже невнимательный студент становится внимательным. Для того, чтобы понять содержание презентации, учащемуся необходимо приложить определённые усилия. Так произвольное внимание переходит в произвольное, а его интенсивность оказывает влияние на процесс запоминания информации (слу-

ховое, зрительное, моторное восприятие). Использование различных каналов восприятия положительно влияет на прочность запечатления материала [2].

Компьютерные технологии открывают новые возможности для реализации замыслов, интерпретации наших фантазий, поэтому интересно попытаться соединить такие разные предметы, как иностранный язык и «Основы работы на персональном компьютере».

В своих презентациях, которые создают сами студенты, мы старались решить задачи, поставленные на уроке, с помощью технологии технического дизайна (визуализация, медиамодернизация образования).

Новые технологии сегодня – это мощная мотивация учащегося к обучению. Очень скоро эта острота пройдёт, но в данный момент она работает на нас, поэтому если мы не внедрим их в профессиональное образование сейчас, завтра это уже не будет иметь такого эффекта.

Преподаватель сегодня выступает в роли «навигатора», помогающего студенту пройти через все «дебри» в поисках информации, показывающего эффективные приёмы её обработки.

Возможно, кто-то попытается построить курс в рамках «Презентационного пакета», когда на занятиях даются основные, установочные положения, а углубиться в предмет учащийся уже может самостоятельно, дополнив и расширив сведения.

С помощью презентаций происходит радикальное обновление методики проведения аудиторных занятий по иностранному языку.

Новые методики, прежде всего, направлены на то, чтобы научить учащегося грамотно извлекать информацию из визуальных сообщений.

Можно приготовить раздаточный материал, где уже обозначена информация, которую услышат и увидят учащиеся.

Им не надо тратить время на то, чтобы переписать диалоги, нарисовать таблицы, схемы и т.д., на занятии они занимаются непосредственно их заполнением. Это необходимо, иначе учащиеся будут просто не в состоянии «уловить» достаточный объём информации.

Если речь идёт о специалисте 3-го тысячелетия, то он должен знать, какие новые технологии появились, иначе он просто не выдержит конкуренции. Доступ к новым информационным технологиям повышает престиж учебного заведения, но нужен постоянный доступ к технике.

Презентации призваны стимулировать учебную и внеучебную деятельности преподавателя и студентов, расширить кругозор, обогатить словарный запас, заставляют учиться мыслить, учат работать со справочной литературой и интернет ресурсами.

В результате участия студентов в разработке презентаций прививаются навыки самообразования («...я использовал навыки работы на компьютере, делая презентацию темы»), так как материал приходится искать самим, появляется удовлетворение своей работой, повышается самооценка, раскрываются творческие возможности, поднимается авторитет.

Обучая студентов – мы готовим их к жизни, тем самым делая очень хорошее дело. По моему мнению, очень важно научить студентов саморазвитию, так как в современном мире технологии меняются постоянно.

Моя задача – вывести учащихся на отсутствие страха перед учёбой.

Библиографический список

1. Yamak, L.A. Student Documentaries [Текст] / L.A. Yamak // English Teaching Forum. – 2008. – № 2. – 56 с.
2. Ястребцева, Е.Н. Обучение для будущего [Текст] / Е.Н. Ястребцева. – М.: Русская Редакция, 2004. – 368 с.

ПРОБЛЕМЫ ГАРМОНИЗАЦИИ ОТНОШЕНИЙ В СФЕРАХ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378+76
ББК 74.58+30.182

А.Т. Овцов

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗНО-АССОЦИАТИВНОГО И АБСТРАКТНОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ГРАФИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН»

Рассматривается решение проблемы развития художественных способностей: образно-ассоциативного и абстрактного мышления, – в аспекте художественной практики и педагогики.

Ключевые слова: ассоциация, образно-ассоциативное мышление, художественное мышление, творческое мышление (дизайнерское), художественное творчество, воображение.

Творчество дизайнера – деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей. Оно предполагает наличие у личности определенных (художественных) способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью. Изучение этих свойств личности выявило важную роль воображения, интуиции, неосознаваемых компонентов умственной активности, а также потребности личности в самоактуализации, в раскрытии и расширении своих профессиональных возможностей.

Проблема развития художественных способностей, а в частности образно-ассоциативного и абстрактного мышления – проблема, требующая многостороннего подхода и нетривиальных путей решения. Личность художника представляет собой целый комплекс особенностей, специфических для каждого типа художественной деятельности. Наука утверждает, что мозг разных людей обладает неодинаковой способностью осваивать и пользоваться раз-

личными типами кодов: зрительно-пространственным, словесным, образным, буквенным, цифровым и т.п.

Психология творчества ищет теоретическое осмысление проблемы; художественная практика, в частности педагогика, должна внести свой вклад в исследование проблемы на эмпирическом уровне, основанном на современных представлениях о бессознательном (ассоциативном).

«Для меня не подлежит сомнению, – писал А. Эйнштейн, – что наше мышление протекает в основном минуя символы (слова) и к тому же бессознательно» [2, с. 133].

Ассоциация (от латинского *associatio* – соединение) – связь, возникающая при определенных условиях между двумя или более психическими образованиями (ощущениями, двигательными актами, восприятиями, идеями). Первые понятия об ассоциациях были сформированы Аристотелем, который выдвинул идею о том, что образы, возникающие без видимой внешней причины, являются продуктом ассоциации. Он считал причинами связей сходство и

различие и определял три вида ассоциаций: по смежности (одновременности), сходству (**аналогии**) и контрасту. Позднее стали учитывать пространственную и временную близость представлений. Было обнаружено, что сила связи зависит от ряда условий (сила впечатлений, вызываемых элементами связи, их новизна, а также способности **индивида**). Существует ассоциативная модель индивидуальных знаний. Органы чувств передают сигналы мозгу, запечатлевшему их в виде следов памяти – фактов восприятия, элементарных кирпичиков знаний. Одновременно в мозге фиксируются и связи фактов – ассоциации (по смежности во времени и пространстве, по сходству или противоположности и другим признакам).

Ассоциативное мышление – мышление, основанное на ассоциациях. Исключительно важная составляющая разума человека по переработке информации, позволяющая ему производить обобщение и абстрагирование. Особенностью ассоциативного мышления является способность выделять общие признаки вещей – обобщать, не проводя логического анализа.

Отметим также еще одну важную характеристику ассоциативного мышления. В профессиональной структуре личности образно-ассоциативное мышление выступает в качестве коммуникативно-преобразовательного центра творческой активности человека, выполняя сложную функцию интериоризации культурно-исторического наследия. Таким образом, функции образно-ассоциативного мышления заключаются в осуществлении двусторонней связи между познаваемой реальностью во всем ее многообразии с помощью инструментария (категорий познания) и реальностью познающего субъекта, что определяет собой природу художественного творчества, логическим основанием которого является образ. Здесь образно-ассоциативное мышление проявляет себя как универсальный механизм творческо-

го мышления – как некий универсальный же ключ (путь, способ) вхождения в профессиональную культуру дизайна.

Художественное мышление, традиционно противопоставляемое логическому, рациональному и научному, оперирует образами, опираясь на эмоционально-чувственное, интуитивное познание мира. Значимость образного мышления возрастает в процессе ассоциирования большими величинами – такими, как целостный охват реальности, к которому стремится искусство, создавая завершенную концепцию бытия – его образ. Художественное мышление – это процесс понимания и воспроизведения мира как некоего идеального объекта, целостно схваченного и воссозданного в образе. Образная логика зачастую гораздо точнее отражает системную целостность объекта, раскрывает его идеальную сущность, полноту жизненного содержания. Образно-ассоциативная компонента мышления в творчестве художников может представлена, как некая художественная универсальная логика, как некий универсальный код культуры, не требующий какой-либо еще логической процедуры «сборки».

Подтверждением универсальности логики образного мышления в творческой деятельности является также психоаналитическая концепция К.Г. Юнга. Различая психологический и визионерский тип художественного творчества, он отдавал предпочтение последнему, который наиболее соответствовал его теории о коллективном бессознательном. Согласно Юнгу, индивидуальное бессознательное творца опускается в коллективное бессознательное, содержащееся в его генетической родовой памяти, и черпает из него готовые образы.

Раскрепощение бессознательного, т.е. внелогического, образно-эмоционального, стало практикой таких художественных течений, как дадаизм и сюрреализм.

Творческое (дизайнерское) мышление возникает в проблемной ситуации,

включающей неизвестные звенья. Преобразование этой ситуации приводит к такому решению, в результате которого получается нечто новое, не содержащееся в фонде имеющихся знаний и не выводимое из него непосредственно на основе законов формальной логики. Здесь, на первоначальном этапе ведущую роль играет воображение. Это неотъемлемое условие творческого познания. Оно облегчает и ускоряет мышление, заполняя недостающие звенья в мыслительном процессе, обуславливает интуицию. В полную меру воображение проявляется в творчестве, в частности в творчестве дизайнера. Если восприятие, представление, мышление отражают действительность, то воображение творит ее, моделируя новые явления материальной и духовной культуры.

В ходе мыслительной деятельности в случае, когда недостаток информации может быть восполнен при обращении к прошлому опыту, в работу включается память. Если же искомый факт, предмет или явление относятся к совершенно новым объектам, лежащим за пределами личного или имеющегося в распоряжении индивида коллективного опыта, происходит апелляция к воображению.

Память – структура, основанная на ассоциативной связи. И в случае ретроспективного (обращенного исключительно в прошлое), и в случае оперативного, или инструментального (направленного на поиск решения возникших проблем), мышления человек, чтобы отыскать требуемую информацию, обращается к ассоциации по смежности, то есть вспоминает одно событие, чтобы через него выйти на другое. Ассоциативная цепь образов – то цементирующее начало, которое скрепляет и позволяет удерживать в едином целом многочисленные разрозненные элементы нашей памяти. С другой стороны, сама ассоциативная связь не может возникнуть без подключения механизмов памяти, так как при образовании ассоциативной связи в поле нашего зрения чаще всего

находится только один из ее компонентов, информацию о другом мы извлекаем из воспоминаний.

Ассоциативно-образные процессы играют важную роль не только при обращении к памяти как средству механического отражения, но и в воображении как творческом процессе воспроизводства реальной действительности в условиях информационного голода. «Воображать – значит адресоваться к тому, чего нет» (Ж.-П. Сартр).

Возникновение теоретических концепций воображения нередко предшествовало ее экспериментальному изучению, определяя собой выбор аспектов исследования. Одной из самых ранних концепций воображение следует считать взгляды Лукреция Кара, который трактует воображение, как результат случайного совпадения во времени и пространстве образов или их составных частей. Уже в этой концепции заключены в неявном виде также идеи анализа, синтеза и, занимавшие центральное место в ряде более поздних психологических систем. К взглядам Лукреция также восходит мнение о том, будто воображение принципиально ничего нового не создает, а лишь соединяет необычным образом обычные представления – рекомбинации.

Теория рекомбинации восходит к атомистическим взглядам античных наивных материалистов, в несколько измененном виде проходит через всю систему Локка, который в своем «Опыте о человеческом разуме» утверждал, что вся основная деятельность человеческого ума заключается в соединении (сочетании), сопоставлении и обособлении (абстрагировании) идей. «Раз разум снабжен этими простыми идеями, в его власти повторять, сравнивать и соединять их в почти бесконечном разнообразии и таким образом... создавать... новые идеи». Локк ограничивает возможности человеческого разума, пытаясь свести все его способности к некоей триединой схеме. Это, по существу,

точка зрения эмпиризма, наиболее последовательно развитая в философии Юма. В соответствии с философией Юма познание человека не может выйти за пределы впечатлений, получаемых органами чувств, и, значит, невозможно познание сущности предметов и явлений, их причинной связи, как невозможно и создание нового. Эту доктрину остроумно высмеял Спирмен, указав, что она не столько объясняет воображение, сколько обнаруживает свою неспособность заметить его.

Известный историк живописи Гомбрич в своем труде «Искусство и иллюзия» многократно подчеркивает мысль о том, что восходящая к древнегреческим философам теория «подражания природе» постоянно опровергалась практикой самих художников всего мира: в любом продукте фантазии всегда имеются определенные стороны, которые не могут быть объяснены лишь подражанием или имитацией. Так как создание художественных образов, не является механическим копированием реальности или простым подражанием, имитацией.

Артур Кестлер в книге «Акт творчества» рассматривает художественное творчество как ассоциативное действие. Но если обычно человек ассоциирует понятия, относящиеся к близким содержательным областям, то в акте творчества имеет место бисоциация. Бисоциация – это сопоставление понятий, относящихся к несовместимым на первый взгляд сферам знания. Благодаря бисоциации происходит объединение двух содержательных областей, двух «матриц мышления». Причем это объединение может происходить в трех разных формах:

- 1) если две матрицы сталкиваются, возникает идея, острота;
- 2) если происходит слияние матриц, в результате получается высший научный синтез, рождается научная идея, открытие, изобретение;
- 3) если происходит лишь противопоставление двух матриц, появляется художественный образ.

М. Чехов пишет о воображении следующее: «Продукты творческого воображения художника начинают действовать перед вашим зачарованным взором ... ваши собственные представления становятся бледнее и бледнее. Ваши новые воображения более занимают вас, чем факты. Эти чарующие гости, которые появились здесь, теперь живут своими собственными жизнями и будят ваши ответные чувства. Они требуют, чтобы вы смеялись и плакали с ними. Подобно волшебникам, они вызывают в вас непобедимое желание стать одним из них. От пассивного состояния ума воображение поднимает вас к творческому».

Воображение, как считает А.В. Брушлинский, – есть процесс преобразующего отражения действительности.

В философии и психологии продолжает существовать утверждение, высказанное еще в конце XIX – начале XX века (Бергсон, Розов и др.), что воображение – это игнорирование законов логики и даже самой реальности. Следовательно, оно не подлежит никаким законам. Такая концепция не вполне соответствует реалиям, ведь воображение тогда перестает быть одной из форм отражения реальности. Но оно не есть продукт творения из ничего; новое создается только из материала внешнего и внутреннего мира в активной деятельности человека. Концепция воображения Бергсона-Розова приводит к индетерминизму и отрицает психологию мышления как науку.

Воображение играет огромную роль в жизни человека. Созданная в течение многих веков, почти вся человеческая материальная и духовная культура является продуктом воображения и творчества людей. Воображение является особой формой человеческой психики, стоящей отдельно от остальных психических процессов и вместе с тем занимающей промежуточное положение между восприятием, мышлением и памятью.

Воображение является основной образного-ассоциативного и абстрактного

мышления, позволяющего человеку ориентироваться в ситуации и решать задачи без непосредственного вмешательства практических действий, когда практические действия или невозможны, или затруднены, или просто нецелесообразны или нежелательны.

Существуют два, прямо противоположных толкования соотношения воображения и мышления:

- воображение не входит в мышление;
- воображение входит в мышление.

Воображение – в современном понимании – это способность представлять отсутствующий объект или создавать реально не существующие чувственные или мыслительные образы, удерживать их в сознании и мысленно манипулировать ими.

Воображение может быть четырех основных видов:

- 1) активное воображение – характеризуется тем, что, пользуясь им, человек по собственному желанию, усилием воли вызывает у себя соответствующие образы;
- 2) пассивное воображение заключается в том, что его образы возникают спонтанно, помимо воли и желания человека;
- 3) продуктивное воображение – отличается тем, что в нем действительность сознательно конструируется человеком, а не просто механически копируется или воссоздается. При этом в образе эта действительность творчески преобразуется;
- 4) репродуктивное воображение – при его использовании ставится задача воспроизвести реальность в том виде, какова она есть.

С процессом воображения в практической деятельности людей, прежде всего, связан процесс *художественного творчества*.

Источником любого художественного творчества является реальность, она же выступает в качестве первичной базы для творчества. Именно эта реальность становится основой творчества

ряда мастеров искусства, чей полет творческой фантазии уже не удовлетворяют реалистические или натуралистические средства воображения. Никакая фантазия не способна изобрести нечто такое, что человеку не было бы известно. Но реальность, пропущенная через продуктивное художественное воображение человека, по-новому сконструированная, предстает перед нами в новом свете, как новый неведомый мир. Это мир – фантазмагории, иррациональной образности, за которой – вполне очевидные реалии существующего мира.

В этом отношении показательным является психолого-литературоведческий труд Лоуэза «Дорога в Ксанаду: исследование способов воображения», в котором проведен тщательный разбор работы Кольриджа над его полумистической поэмой «Старый моряк». Лоуэз на основании кропотливого анализа многочисленных материалов, в том числе заметок в записной книжке поэта, приходит к следующему окончательному теоретическому итогу: «Представление о том, будто творческое воображение... имеет мало общего с фактами или вовсе ничего общего с ними не имеет, является живучим эпидемическим лжеучением. Ибо воображение никогда не работает в вакууме. Продукт воображения – это факт, подвергшийся преобразованию». Интересные примеры зависимости образов воображения от реальности приводят М. Беркенблит и А. Петровский.

Творческий процесс в художественном творчестве, прежде всего, связан с активным воображением. Прежде чем создать нечто в материальном плане, художник строит его в своем воображении, создавая целый рой ассоциаций, образов, прилагая к этому сознательные волевые усилия. Именно сознание выбирает наиболее подходящую из этих ассоциаций, образов для дальнейшей реализации. Чем богаче способность к ассоциации, тем богаче образы автора, тем они оригинальней и неожиданней. М.А. Чехов писал: «...вы не

должны думать, что образы будут являться перед вами законченными и завершенными. Они потребуют немало времени на то, чтобы, меняясь и совершенствуясь, достичь нужной вам степени выразительности. Вы должны научиться терпеливо ждать... Но ждать, значит ли это пребывать в пассивном созерцании образов? Нет. Несмотря на способность образов жить своей самостоятельной жизнью, ваша активность является условием их развития».

Таким образом, воображение в творческом процессе имеет важное значение, связанное не только с предвосхищением результатов труда, но и с активным созданием представлений и образов, отличающихся неожиданными, непривычными сочетаниями и связями, для достижения конечного результата труда.

«Художественная деятельность, – пишет Рудольф Арнгейм, – это форма рассуждения, в котором восприятие и мышление неразделимо переплетены. Замечательные механизмы, при помощи которых ощущения «понимают» окружающее, тождественны операциям, описанным психологией мышления. И наоборот, есть много доказательств тому, что подлинное продуктивное мышление в любой области знания имеет место в сфере образов».

Активный и творческий характер визуального восприятия имеет, по мнению Арнгейма, определенное сходство с процессом интеллектуального познания. Если интеллектуальное познание имеет дело с логическими категориями, то художественное восприятие, не будучи интеллектуальным процессом, тем не менее опирается на определенные структурные принципы – «визуальные понятия». Он выделяет два типа таких понятий: «перцептивные», с помощью которых происходит восприятие; и «изобразительные», посредством которых художник воплощает свою мысль в материале искусства. Таким образом, восприятие заключается в образовании «перцептивных понятий», точно так же, как и художественное

творчество – в образовании адекватных «изобразительных понятий».

Ясно, что воображение не есть только чувственная форма отражения, познания; Однако нельзя под воображением понимать ту часть мышления, которая может быть объяснена только законами логики (формальной и диалектической).

Художественное мышление обладает своими специфическими свойствами. Теоретические проблемы художественного образа и специфики образного мышления рассматривались уже в немецкой классической философии. В «Феноменологии духа» Гегель подверг анализу предметное сознание человека, касаясь вопроса развития чувственного познания и начального этапа формирования систем понятий. По его мнению, на этапе формирования понятий исходная чувственность дифференцируется, расчленяется – познание «отнимает» у вещей их свойства и отношения, в результате чего вещи начинают выступать как совокупность разных свойств и отношений. Гегель указывал на чувственно-понятийную сторону художественного образа, который находится «... посередине между непосредственной чувствительностью и принадлежащей области идеальной мыслью». По Гегелю, цель искусства заключается в изображении истинно всеобщего, или идеи, в особой форме – в форме чувственного существования образа.

Традиционная система образования считает своей целью: дать студентам сумму знаний, почти напрочь упуская другую, более важную задачу: научить человека учиться, мыслить; ведь знания устаревают уже к окончанию школы или ВУЗа; следует стремиться не к полному знанию, а к полному разумению. (Демокрит). Образование есть то, что остается, когда все выученное забыто (физик Лауэ).

Процесс научения, который в отличие от учения и обучения, проходит на бессознательном уровне, базируется на формировании ассоциаций.

Для этого очень важно создать условия для развития самостоятельно мыслящей личности с развитым образно-ассоциативным и абстрактным мышлением, широким спектром ассоциаций в процессе освоения дизайна, как части искусства, а также для формирования у студентов профессиональных взглядов и убеждений, необходимых современному дизайнеру.

Образно-ассоциативное мышление, как составная часть творческого потенциала личности студента, нуждается в неуклонном развитии. Формирование этих качеств может происходить путем решения определенных педагогических задач. Поскольку они возникают одновременно и существуют в комплексе в процессе преподавания и общепрофессиональных дисциплин (рисунок, живопись), и специальных (пропедевтика, композиция, проектирование, и т.п.), требуется одновременное их решение и комплексный подход с использованием различных средств и форм обучения, включая и внеучебную работу. В процессе преподавания этих дисциплин важно наполнять их содержанием элементами, которые побуждают к рождению художественного образа.

Способность образно-ассоциативного мышления проявляется в умении обобщать, абстрагировать форму, способностью к ассоциациям и пластико-графической увязке формы и цели, нахождение нестандартных способов интерпретации, оригинальность трактовке формы при ее не разрушении. Наличие творческого воображения характеризуется яркостью, отчетливостью и оригинальностью создаваемых дизайнерских объектов, умением использовать в соответствии с замыслом материал и технику исполнения, владение способами образной интерпретации объекта, способность придавать ему содержательную значимость. Образно-ассоциативное мышление являются неотъемлемым элементом мышления на всех уровнях умственной деятельности и в различных сферах профессионально-общественных интересов

человека, но особое значение приобретает при подготовке специалистов в области дизайна.

Любая, даже в высшей степени отвлеченная информация может быть представлена как наглядно-образные составляющие или передана с помощью ассоциаций. При этом чаще всего наглядно-чувственный образ становится единственным способом ее передачи, адекватным уровню ментального восприятия реципиента.

Ассоциативная методика, и в частности, те ее приемы, которые работают на развитие дизайнерского мышления, помогают согласовывать различные каналы восприятия: визуальный, аудиальный и кинестетический, и в этом одно из ее достоинств.

Возможны ли способы «очищения интуитивного канала», способы воздействия на процессы формирования образов? Иначе говоря, возможно ли развить творческую, художественную способность не увеличением «портфеля знаний и умений», а воздействуя на главную составляющую ее природы?

При всей сложности и многообразии подходов, существующих в педагогической практике, вопрос о слагаемых развития художественных способностей, имеет общий для всех видов творчества фундамент – способность мышления к ассоциациям.

В рамках ассоциативно-рефлекторной концепции освоения личностью социального опыта разработана теория формирования понятий, сущность которой в том, что процесс обучения понимается как обобщение получаемых знаний и образование определенных понятий. Под понятием в этом случае понимается результат ассоциаций по смыслу, абстрагирования и обобщения знаний, которые относятся к изучаемому явлению.

Большое внимание в этой теории уделяется овладению понятием, обучению приемам умственной деятельности – сравнению, обобщению, абстрагированию.

Таким образом, вопрос развития у студентов ассоциативного мышления в равной степени актуален, как и вопрос, скажем, проблемного обучения или дифференцированного подхода в обучении.

В современной педагогической науке далеко не последнее место отводится ассоциативно-рефлекторной концепции обучения, которая опирается на основные понятия об условно-рефлекторной деятельности головного мозга, представленные И.М. Сеченовым и И.П. Павловым. Их суть в том, что человеческий мозг обладает способностью не только запечатлевать сигналы органов чувств, но так же устанавливать и воспроизводить связи (ассоциации) между отдельными событиями, фактами, в чем-то сходными и различными. Согласно ассоциативно-рефлекторной теории, усвоение знаний, формирование навыков и умений, развитие личностных качеств человека есть процесс образования в его сознании различных ассоциаций – сложных и простых.

Правота ассоциативной концепции при всей ее ограниченности заключалась в согласии с детерминистским идеалом научности, тогда как коррективы, которые в нее вносились, означали отступление от него, поскольку в психологию вводились силы или сущности, лишенные каузальных оснований, возникающие, по выражению И.П. Павлова, «ни отсюда, ни отсюда».

Отказавшись от ассоциативной теории, советская школа во главе с Л.С. Выготским, тем не менее, отвела важное место ассоциативному мышлению, которое слито с рациональным мышлением и воображением в одной «операции» при определенном воздействии на человека. По мнению Л.С. Выготского, в основе закономерностей всех познавательных актов, в основе мышления лежат ощущения.

Сегодня термины «интуиция», «интуитивный канал информации» легализованы, и исследование проблемы из разряда оккультных переходит в категорию доступных для естественнонаучного

анализа. Цели и необходимость такого анализа как нельзя лучше выразил Г. Гессе: «В этом-то и состоит стоящая передо мной трудная задача: выразить словами то, что не поддается словам; сделать рациональным то, что внерационально. Нет, ни о каких манифестациях божества, или демона, или абсолютной истины я при этом не думал. Силу и убедительность придает этим ощущениям... не их высокое происхождение, их божественность или что-либо в этом роде, а их реальность...» [1, с. 29].

Ясно, что воображение не есть только чувственная форма отражения, познания; Однако нельзя под воображением понимать ту часть мышления, которая может быть объяснена только законами логики (формальной и диалектической).

Основные сведения окружающем мире человек получает через восприятие. Восприятие различается на зрительное, слуховое, осязательное, вкусовое и обонятельное. При этом особенно важную роль во всех видах восприятия, играют двигательные, или кинестетические ощущения, которые регулируют по принципу обратной связи реальные взаимоотношения субъекта с предметом. В частности, в зрительном восприятии вместе с собственно зрительными ощущениями (цвета, света) интегрируются также и кинестетические ощущения, сопровождающие движения глаза (аккомодация, конвергенция и дивергенция, слежение). Основными свойствами восприятия являются предметность, целостность, константность, категориальность, апперцепция.

Восприятие – процесс формирования при помощи активных действий субъективного образа целостного предмета, непосредственно воздействующего на анализаторы. В отличие от ощущений, отражающих лишь отдельные свойства предметов, в образе восприятия в качестве единицы взаимодействия представлен весь предмет, в совокупности его инвариантных свойств.

Основной процент получаемой человеком информацией, воспринимается

зрением. Согласно статистике зрительно воспринимается 83% информации, и 40% из неё запоминается человеком (против 20% от услышанного). А изображение может нести в себе не чуть не меньше (а иногда и больше) информации, чем текст.

Опираясь на экспериментальные данные гештальтпсихологии, показано, что визуальное восприятие – не пассивный, а созерцательный акт, оно не ограничивается только репродуцированием объекта. Оно имеет и продуктивные функции, заключающиеся в создании визуальных моделей. Каждый акт визуального восприятия представляет собой не только активное изучение объекта, его визуальную оценку, отбор существенных черт и сопоставление их со следами памяти, но и организацию всего этого в целостный визуальный образ.

Выделяя из всех видов восприятий зрительные, Рудольф Арнгейм подчеркивает, что если решение любой задачи предполагает реорганизацию проблемной ситуации, то в области зрительных восприятий такая процедура имеет самую простую форму – иногда достаточно лишь сместить центр ориентировки.

Р. Арнгейм, наиболее видный представитель гештальтистских взглядов на творчество, в которой особое значение придается визуализации, автор нескольких книг об искусстве и творчестве, среди которых в плане проблематики воображения наибольший интерес представляет итоговый труд «Визуальное мышление». Р. Арнгейм предпринимает попытку обосновать свой тезис о единстве законов мышления и восприятия и ведущей роли визуализации в творческом процессе. В качестве аргументов у Р. Арнгейма, обширный литературный материал; он привлекает труды лингвистов, искусствоведов, физиологов, историков математики, кибернетиков, специалистов в области автоматических читающих устройств и т.д.

По его мнению, перцептивные механизмы осуществляют операции «актив-

ного зондирования, выбора, схватывания существенных черт, упрощения, абстрагирования, анализа и синтеза, комплектации, исправления, сравнения, решения задач, комбинирования, разделения и включения в контекст». Особенно подробно останавливается Арнгейм на абстрагировании, которое, по его мнению, не только реализуется также и в восприятиях, но становится возможным именно благодаря им.

Проблеме визуализации уделяется внимание во многих исследованиях современных психологов, хотя она и трактуется по-разному различными авторами. Так, американский психолог Уолкап выдвигает гипотезу, согласно которой творческие личности сначала случайно обнаруживают в себе, а затем развивают до высокой степени совершенства способность к визуализации, значительно облегчающую манипуляции в ходе мыслительного процесса. Следовательно, визуализация выступает как способ, позволяющий более оперативно производить умственные перестановки имеющейся информации.

Ньюэлл, Шоу и Саймон весьма трезво и объективно оценили роль визуализации в творческом процессе: «Часто мы намеренно строим визуальные представления абстрактных отношений... Если мы изображаем что-либо в виде стрелки, мы определяем порядок, в соответствии с которым пункты, соединенные стрелкой, будут поступать в поле внимания...

Если мы какое-либо явление изображаем в виде линии, то мы склонны (потому что так функционирует наше зрительное воображение) приписать ему свойство непрерывности».

Необходимым профессиональным качеством дизайнера является, как указывалось выше, формирование и развитое абстрактного мышления.

Абстракция (от лат. abstractio – отвлечение) – процесс представления объекта посредством отвлечения от его конкретной внутренней организации и конкрет-

ной реализации и пополнения этих представлений новой неочевидной или ненаблюдаемой информацией об объекте.

В широком смысле – одна из основных операций мышления, при которой мысль отвлекает нечто от непосредственно данного воспринимаемого представления и сохраняет для себя некую часть, чтобы использовать ее на последующих этапах мышления;

Абстракция в узком смысле означает когнитивный процесс мышления, в котором мы отвлекаемся от единичного, случайного, несущественного и выделяем общее, необходимое, существенное.

Среди необходимых способностей дизайнера и требующих развития, как непереносимое условие становления профессиональных качеств, можно выделить следующие:

- 1) *легкость генерирования идей* предполагает способность человека к выдвиганию самых разнообразных предложений в разрешении той или иной творческой задачи;
- 2) *способность к переносу* является умением применять навыки, приобретенные при решении одной задачи, к решению другой. Данное качество особенно необходимо при поиске различных аналогий и сравнений;
- 3) *способность к «сцеплению» понятий* означает умение увязывать новые знания с прежними знаниями человека, без чего воспринятая информация не превращается в знание, не становится частью интеллекта. Способность объединять ранее воспринятые знания с новыми знаниями, находя при этом новые взаимосвязи между ними, не только помогает углубленному пониманию задачи студентом, но и открывает новые возможности при решении поставленных задач;

- 4) *способность к «свертыванию»* – способность дизайнера к замене нескольких понятий одним, более абстрактным и к использованию все более емких в информационном отношении графических символов;
- 5) *сближение понятий* предполагает легкость ассоциирования различных понятий. Чем богаче способность к ассоциации, – тем богаче образы автора, тем они оригинальней и неожиданней;
- 6) *способность к абстрагированию* – способность выделять общее, доминирующие, необходимое, существенное, при этом отвлекаясь от единичного, случайного, несущественного, что является необходимым условием художественного творчества.

Многоаспектность изучения психолого-педагогических проблем художественного творчества служит доказательством интереса современной науки к феномену творчества и творческого мышления. Психология пытается рассмотреть особенности творческого мышления и деятельности в горизонте проявления, а педагогическая практика ищет пути развития и формирования этих личностных свойств человека. Исследователи подчеркивают, что в жизни каждого человека мышление не существует как чисто интеллектуальный процесс, а неразрывно связано с иными психическими процессами, выражая установку познания и оценки мира, творческого преобразования действительности. По меткому выражению Л.С. Выготского, мыслит не мышление, мыслит человек.

Библиографический список

1. Гессе, Г. Игра в бисер [Текст] / Г. Гессе, 1989. – С. 29.
2. Эйнштейн, А. Физика и реальность / А. Эйнштейн. – М., 1965. – С. 133.

УДК 378
ББК 74.58+71

Л.А. Рейслер

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ, ЕЕ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Дано понятие «межкультурная компетенция», приведены различные точки зрения на его содержание. Приведена структура межкультурной компетенции личности, раскрыта роль межкультурной компетенции в формировании современной личности.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, интеллектуальная терпимость, гуманность, гибкость.

Развитие целостной личности было и остается центральной темой и целью образования. Данная концепция подчеркивает важность всестороннего развития целостной личности посредством совершенствования не только интеллектуальной компетентности и практических навыков, но и аффективной сферы, включающей моральные, религиозные, эмоциональные, социальные и эстетические аспекты личности. Способность эффективно функционировать в многонациональном обществе – центральный аспект личностного развития. Это одна из ключевых целей образования. Следовательно, она тесно связана с качеством образования.

Способствовать формированию межкультурной компетентности – важная задача образования, особенно в современном, все более дифференцирующемся обществе. Более чем когда-либо люди сегодня должны уметь эффективно функционировать в глобальном пространстве.

По мере развития информационных технологий и глобализации экономики, страны все больше и больше зависят друг от друга.

Воздействие многообразия приводит как к интеллектуальному, так и к социальному развитию и взрослению. Учащиеся, положительно реагирующие на социальное многообразие, также характеризуются большей готовностью к достижению расового взаимопонимания, а

также повышенной удовлетворенностью обучением в целом.

Понятие межкультурной компетентности исследовалось многими учеными, назвавшими ее так или иначе, например, многокультурная компетентность (Поуп и Рейнольдс, 1997), компетентность многообразия (Кокс и Биль, 1997), межкультурная компетентность (Чень, 1998; Динджис, 1983; Ортиц и Мур, 2000), кросс-культурная эффективность (Кели, 1989), эффективность кросс-культурной коммуникации (Рубен, 1987), межкультурная эффективность (Куи и Ван Ден Берг, 1991; Хаммер, Гидицинт и Визман, 1978; Ханниган, 1990) и компетентность межкультурной коммуникации (Ким, 1991; Шпитцберг, 1989; Визман, Хаммер и Нишида, 1989).

Ученые различных научных областей предлагали несколько различающееся, но в целом непротиворечивое определение всех этих терминов. Беря свое начало в изучении культуры смежными направлениями, межкультурная компетентность изначально определялась учеными этого направления. Сорти (1990) определял межкультурную компетентность как «процесс обучения новой культуре, ее языку, типам поведения с целью понять людей данной культуры, испытывать к ним симпатию и успешно жить и взаимодействовать с ними».

Другой значительный исследователь в этой области, Тейлор (1994), продолжил работу Сорти, сконцентрировав

шись на трансформационной природе развития межкультурной компетентности. Тейлор описал, что трансформационный процесс обучения происходит тогда, когда индивид способен посмотреть на свой мир с другой точки зрения. Хаммер, Гидицинст и Визман (1978) называют данную точку зрения «третьей личностью», которая как бы стоит вне обеих культур и их обе воспринимает по-новому. Чикеринг (1969) называл такую новую точку зрения эмпатией. Аллпорт (1961) подчеркивал, что эмпатия, как расширение чувства себя через такое же ценностное отношение к интересам или благополучию другого человека, как и к своим собственным интересам, является отличительным признаком зрелости. Уайт (1981) описал такую точку зрения как «аффективную основу человеческих отношений».

Резюмируя, можно сказать, что в данных определениях межкультурной компетентности подчеркивался процесс обучения, трансформация точек зрения и ответная реакция на проблемы и возможности. Исследователи определяют компетентность как осведомленность, знания и умения, необходимые для эффективного взаимодействия с другими, культурно «инаковыми», людьми (Поуп и Рейнольдс, 1997). Для развития межкультурной компетентности существенными в этом процессе являются взаимодействия с людьми, принадлежащими к другим культурам.

Несмотря на разницу в терминах, во всех определениях суть данного понятия остается неизменным. Из этих определений извлечены три основных элемента межкультурной компетентности (Чен, 1997; Сорти, 1990): когнитивный, интраличностный, и межличностный. Иными словами, чтобы достичь межкультурной компетентности, индивид должен приобрести и развить умения в каждой из данных областей (Ортиц и Мур, 2000). *Когнитивный параметр* включает знания о других культурах или группах и когнитивных способностях более высоко-

кого уровня. *Интраличностный параметр* соотносится с внутренним состоянием, с развитием эго или самоопределения отдельно взятой личности. Это более труднодостижимый, но, тем не менее, ключевой аспект развития эффективной межгрупповой коммуникации.

Межличностный параметр относится к поведенческим способностям личности ладить с людьми из различных культурных групп. Это деятельностный аспект межкультурной компетентности, т.е. способность эффективно, должным образом вести себя в ходе межкультурного взаимодействия.

Межкультурная компетентность включает в себя такие способности, типы поведения и практической деятельности, которые позволяют индивидам эффективно и осмысленно взаимодействовать с другими индивидами, социокультурная среда которых отличается от их собственного происхождения и воспитания. Для этого требуется уважение к людям как таковым и понимание культурных различий между ними.

В классической работе Боуена (1977) «Вклад в образование» автор перечисляет и определяет три специфических образовательных цели, которые тесно связаны с межкультурной компетентностью: *это интеллектуальная терпимость, гуманность и понимание, и адаптивность* (Боуен, 1977). Интеллектуальная терпимость существует в области познания, и относится к «свободе мысли». Она включает такие качества как открытость новым идеям, готовность сомневаться в общепринятом и традиционном, любопытство ума, способность не отступать перед сложностью и неоднозначностью, понимание и оценку интеллектуального и культурного многообразия, историческую перспективу и космополитическое мировоззрение. Эти качества относятся к терпимости в сфере идей (Боуен, 1977).

Гуманность и понимание, будучи частью области аффективного развития личности, относятся к гуманному миро-

воззрению. Гуманность и понимание требуют способности испытывать эмпатию, заботу, сострадание, уважение, вступать в сотрудничество с другими, включая представителей другой социокультурной среды. Для этого требуется склонность к демократичности, неавторитарности и навыки в общении с другими (Боуэн, 1977).

Гибкость – это практическая компетенция, представляющая собой умение быть терпимым к новым идеям или видам деятельности, готовность принимать изменения, быть находчивым и гибким при решении проблем и преодолении кризисов. Это требует способности учиться на собственном опыте, готовности вступать в переговоры и идти на компромиссы, оставлять варианты выбора (Боуэн, 1977).

Таким образом, люди, наделенные межкультурной компетентностью, смогут занять свое место в современном обществе. Межкультурная компетентность – требование будущего [1, 7].

Ряд исследователей за рубежом подходят к определению межкультурной компетентности с бихейвиористической позиции и выделяют ряд поведенческих качеств личности, которые и составляют компетенцию при коммуникации с представителями иных культур. Среди таких качеств выделяются следующие:

- проявление уважения и позитивной оценки другого человека;
- лишённая предубеждений позитивная реакция на поведение другого индивида;
- принятие точки зрения собеседника, способность взглянуть на событие с его позиции;
- толерантность к неожиданному повороту событий, способность справиться с ранее неизвестной и неопределённой ситуацией, не показывая своего замешательства.

Данная структура межкультурной компетенции является ограниченной и не учитывает многообразие культурных

ситуаций, в которых человек может оказаться в процессе общения с представителями иной культуры. В данной модели не выделены никакие культурологические элементы, а также знание языка и культурных фактов. С нашей точки зрения, наличие у личности только этих поведенческих качеств не может обеспечить познания культуры и формирования межкультурной компетенции, хотя данные качества можно рассматривать как условия эффективного межличностного общения и части общей модели межкультурной компетенции [2, 1].

К. Кнапп предлагает более совершенную и современную модель межкультурной компетенции, которую автор определяет, как «способность достигать в равной степени успешного понимания как представителей других культур и коммуникационных сообществ, так и представителей своей культуры». Исследователь выделяет следующие компоненты этой способности:

- знание моделей и коммуникативных действий и их интерпретации как в своей собственной, так и в изучаемой культуре, а также в языке;
- общие знания об отношениях между культурой и коммуникацией, включая зависимость образа мыслей и поведения от специфических для данной культуры особенностей мышления, а также различий между культурами, которые определяются этими особенностями;
- набор стратегий для стабилизации взаимодействия, т.е. для решения возникающих в процессе коммуникации трений и проблем.

Основным достоинством данного подхода является выделение двух взаимосвязанных сторон межкультурной компетенции личности – способность понимать родную и чужую культуру. Ещё одним положительным моментом представляется установление связи между мышлением и поведением, что выводит межкультурную компетенцию

на более осознанный и культурологический уровень. В целом, модель К. Кнапп ориентирована на поведенческий аспект при общении с представителями другой культуры и не подразумевает общения как обмена культурными смыслами, в ходе которого происходит понимание и познание культуры [3, 2].

Очень интересно использование образа зрения одним и обоими глазами Е. Филлипс. На взгляд автора, изучение языка и страноведения без изучения основ мировоззрения представителей изучаемой культуры подобно взгляду на мир одним глазом. Автор считает, что при изучении иностранного языка необходимо уделять особое внимание познанию изучаемой культуры и формированию положительного к ней отношения. Для этого надо научить учащихся исследовать культуру путём наблюдения, описания и доказательства выдвинутых гипотез. Однако очевидно, что для формирования межкультурной компетенции недостаточно одного лишь положительного отношения к изучаемой культуре. Для этого необходим непосредственный контакт с культурой и представителями этой культуры. Межкультурная компетенция представляет собой более сложное образование, которое включает в том числе и определённые знания, качества, навыки и умения. Хотя необходимо признать, что такие методы формирования межкультурной компетенции, как наблюдение, описание и формулирование вывода на этой основе, могут быть эффективными средствами изучения иной культуры на первоначальном этапе прикосновения к чужой культуре. В этом случае прежде всего от учителя требуется тщательная работа по отбору материала для исследований учащихся и координация их действий, чтобы такое изучение не обернулось формированием негативного отношения к изучаемой культуре [4, 3].

Дж. Летонен считает ограниченным подход многих авторов к межкультурной компетенции как к терпимости к

проявлению культурных особенностей, культурной чувствительности к правилам поведения в той или иной культуре, информированности о некоторых культурных фактах, или как к пониманию представителей других культур. Для успешной коммуникации в иной культуре, с точки зрения автора, необходимо знать язык, историю страны, искусство, экономику, общество, т.е. обладать всесторонними знаниями о культуре этой страны. Исследователь ставит вопрос об этике межкультурных отношений. Говоря о межкультурной компетенции с точки зрения межкультурной коммуникации в сфере бизнеса, J. Lehtonen предостерегает пользоваться формулой «Будучи в Риме, делай как римляне» и предлагает в отношениях с представителями иной культуры действовать с позиции универсальных общечеловеческих этических норм. Такое мнение представляется спорным, так как под этими универсальными нормами автор, скорее всего, понимает нормы западной культуры. Они хороши и понятны при взаимодействии с представителями западных культур, но могут привести к отрицательному результату общения в иной культурной ситуации, поскольку могут быть восприняты как попытка навязать чуждые данной культуре нормы и ценности. В условиях глобализации, многими воспринимаемой как западная модернизация и попытка обезличить национальные культуры, народы стремятся к укреплению собственной идентичности. Автор, безусловно, прав в том, что межкультурная компетенция подразумевает глубокое знание иной культуры и языка. В этом случае становится возможным понимание чужой культуры и эффективная коммуникация с её представителями на основе подлинного диалога культур и смыслов [4].

Н.Н. Васильева даёт следующее определение межкультурной компетенции: «это знание жизненных привычек, нравов, обычаев, установок данного социума, формирующих индивидуальные

и групповые установки; индивидуальных мотиваций, форм поведения, невербальных компонентов (жесты, мимика), национально-культурных традиций, системы ценностей». Одним из компонентов межкультурного обучения автор считает «терпимость к разнообразию и готовность подвергать сомнению собственные нормы». Наличие межкультурной компетенции избавит человека от культурного шока, неприятного удивления и фрустрации при столкновении с иной культурой. Основным методом формирования компетенций, применяемый автором, это коммуникативные упражнения и творческие занятия, являющиеся частью семинаров для учителей немецкого языка, проводимых Н.Н. Васильевой. Недостаток предлагаемого определения состоит в том, что межкультурная компетенция при таком подходе сводится к знаниям. Но, как известно, одно лишь знание не может гарантировать, что в практических ситуациях общения в иной культурной среде, поэтому понятие межкультурной компетенции должно наряду со знанием компонентом включать навыки, умений, и качества личности, которые и составляют компетенцию субъектов межкультурного общения. Что касается такого качества, как терпимость, о котором упоминает автор, то, по нашему мнению, терпимость предполагает отношение превосходства к объекту терпения, а это противоречит принципу равнозначности и равноправия личностей и культур. Целесообразно скорее говорить о приятии изучаемой культуры такой, какая она есть, при этом, критически воспринимая и её, и свою собственную культуру, не опираясь на образ своей культуры в качестве идеальной модели. Представляется очень важным замечание Н.Н. Васильевой о невербальных, паралингвистических средствах коммуникации, знание и практическое использование которых, безусловно, благоприятствует пониманию [5].

Понятие межкультурной компетенции, его структура и способы оценки активно разрабатываются Майклом Бирамом, профессором Университета Дюрама, Англия. Модель М. Бирама является наиболее полной и охватывает различные качества, способности и умения личности.

Данная модель является базовой для достаточно многочисленных в западной научной литературе исследований способов формирования межкультурной компетенции. Согласно этой модели межкультурная компетенция состоит из следующих пяти элементов:

- отношения;
- знания;
- умения интерпретации и соотнесения;
- умения открытия и взаимодействия;
- критическое осознание культуры или политическое образование.

Отношения между представителями различных культур с высоким уровнем межкультурной компетенции должны строиться на основе открытости и любопытства, готовности отказаться от предубеждений относительно другой и родной культуры.

Знаниевый компонент включает информированность о социальных группах, их характеристиках и практической деятельности в собственной стране и стране партнёра по общению, об общих процессах социального и личностного взаимодействия.

Умения интерпретации и соотнесения состоят в способности человека интерпретировать документ или событие другой культуры, объяснить его и соотнести с явлениями собственной культуры.

Ещё одним компонентом межкультурной компетенции является умение усваивать новые знания о культуре и культурных практиках, умение оперировать знаниями, отношениями и навыками в условиях коммуникации и взаимодействия в реальном времени.

И последний компонент – критическое осознание культуры или политическое образование заключается в умении

критически и на основе определённых критериев оценивать мировоззрение, деятельность и результаты деятельности, присущие собственной и иной культуре. Таким образом, межкультурно компетентная личность обладает следующими качествами:

- способностью увидеть взаимоотношения между разными культурами (как внешними, так и внутренними по отношению к обществу);
- способностью быть посредником, интерпретировать одну культуру в терминах другой;
- критическим и аналитическим пониманием собственной и иной культуры;
- осознанием собственного взгляда на мир и того факта, что его мышление культурно детерминировано, а не только убеждённо, что его мировоззрение и понимание естественно.

Данная модель межкультурной компетенции не учитывает два компонента: знание языка и понимание связи языка с мышлением. Это, на наш взгляд, имеет большое значение для понимания особенностей иной и своей культуры, особенностей образа мышления людей, говорящих на том или ином языке. В модели Майкла Бирама также отсутствует компонент страноведческих знаний, а без знания культурных фактов трудно себе представить эффективное общение и достижение взаимопонимания.

Представленные определения и модели межкультурной компетенции позволяют сделать следующий вывод. Межкультурная компетенция представляет собой сложное образование, включающие следующие компоненты: особенности мышления, отношения, знания, и умения, все из которых относятся как к родной, так и к изучаемой культуре.

Особенности мышления включают:

- понимание связи между языком, мышлением и культурой;
- осуществление познания на грани родной и изучаемой культур;

- понимание равнозначности и многообразия культур и культурных смыслов;

- критический взгляд на собственную и изучаемую культуру.

Отношения включают открытость, любопытство, готовность отказаться от предубеждений, принятие культуры.

Знания состоят из следующих компонентов:

- знание языка;
- знание фактов о родной и изучаемой культуре;
- знание норм социального и личностного взаимодействия;
- знание паралингвистических средств общения;
- знание культурных ценностей, присущих своей и изучаемой культурам.

Умения включают:

- интерпретацию культурных фактов;
- соотнесение событий в родной и изучаемой культуре;
- извлечение и усвоение новых знаний о культуре;
- применение знаний в практических ситуациях общения;
- критическую оценку своей и иной культур.

Только при гармоничном сочетании этих компонентов можно говорить о сформированности межкультурной компетенции личности [6].

Актуальным представляется изучение способов формирования межкультурной компетенции, а также методов оценки и измерения уровня её сформированности. Эти задачи представляют собой перспективные области дальнейших исследований в плане изучения межкультурной компетенции. Стремление соответствовать современным тенденциям диктует системе образования необходимость разрабатывать и внедрять новые методы и приемы в обучении, в том числе и направленные на развитие межкультурной компетенции у учащихся.

Подводя итог, мы еще раз акцентируем внимание на том, что в условиях глобализации современного мира и информатизации общества расширяется возможность общения между людьми и различными культурами. Одной из основных проблем, которые затрудняют коммуникацию между представителями разных культурных традиций, становится проблема низкого уровня межкультурной компетенции личности. Межкультурная компетенция, наряду со знаниями страноведческого характера и знанием языка, включает определённые умения и опыт, без которых понимание человека, живущего в иной культуре, оказывается затруднительным. Более того, без понимания иной культуры рефлексия на собственную культуру и её развитие оказывается невозможной. Следовательно, и диалог между культурами, взаимодействие культурных смыслов, в ходе которого, собственно, и происходит познание чужой и собственной культур, оказывается невозможным. Это, в свою очередь, может привести к обострению глобальных проблем, межнациональным, межконфессиональным конфликтам. Одной из задач современного образования в такой ситуации становится создание условий для приобретения учащимися опыта межкультурного общения, обучение детей навыкам и умениям общения с представителями иных культур, в процессе которого происходит формирование межкультурной компетенции ребёнка.

Мы считаем, что в условиях интеграции России в мировое, экономическое и культурное пространство формирование межкультурной компетенции является необходимым условием формирования современной, конкурентоспособной личности.

Библиографический список

1. Библер, В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в 21 век [Текст] / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 412 с.
2. Knapp, Karlfried. Intercultural Communication in EESE // LOTE CED Communique, issue Lehtonen, Jaakko. Globalization, National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competence.
3. Phillips, Elaine. IC? I see! Developing learners' intercultural competence// LOTE CED Communique, issue 3.
4. Lehtonen, Jaakko. Globalization, National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competence // <http://viesti.jyu.fi/laitos/lehtonen/globalization.html>.
5. Васильева, Н.Н. Межкультурная компетенция. Стратегии и техники её достижения [Текст] / Н.Н. Васильева. – М.: Дрофа, 1996. – 435 с.
6. Byram, Michael. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching// Sprogforum, No 18, Vol. 6, pp. 8-13.
7. Мартыненко, С.А. Электронный журнал [Текст] / С.А. Мартыненко // Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты. – 2004. – № 1.

УДК 378

ББК 74.58+81.5+87.774

Р.З. Султанбекова

К ВОПРОСУ О ПЕРЕГОВОРНОЙ КУЛЬТУРЕ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Обосновывается актуальность проблемы формирования переговорной культуры будущих менеджеров. Раскрывается понятие переговорной культуры как профессионально-значимой категории для специалистов в области управления.

Ключевые слова: переговорный процесс, переговорная культура, межкультурная коммуникация, культура делового общения, управленческое общение.

Процессы глобализации и интернационализации, расширение экономических и политических взаимосвязей между странами выводят на первый план вопросы мультикультурализма, межнациональной толерантности, диалога, и, как следствие, необходимость формирования у будущих специалистов-менеджеров коммуникативных и иноязычных компетенций, позволяющих налаживать и поддерживать международные контакты, успешно сотрудничать с зарубежными партнерами в деловой и профессиональной среде.

Данное положение находит отражение в ряде документов федерального значения. Так, «Федеральная программа развития образования» от 10.04.2000 г. ориентирует систему образования на «... разработку содержания образования, соответствующего современному российскому и мировому уровню техники, науки, культуры...»; «вхождение в международное информационное и коммуникационное пространство»; «реализацию и совершенствование современных технологий изучения иностранных языков». Другими словами, программа признает необходимость обновления содержания образования в соответствии с современными требованиями науки и культуры с тем, чтобы обеспечить специалиста-менеджера новейшими знаниями в области управления, сформировать коммуникативные навыки ведения переговоров, научить ис-

пользовать иностранный язык как свой профессиональный инструмент.

В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации» (октябрь 2008 г.) основной стратегической целью государственной политики в области образования является «повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина». При этом развитию культурного потенциала личности в ней уделяется особое внимание. Государством планируется «создать условия для равной доступности культурных благ и услуг, образования в сфере культуры и искусства для граждан России» путем «подготовки научного кадрового потенциала в сфере культурологии и межкультурных коммуникаций на базе ведущих отечественных высших учебных заведений»; а также «использовать культурный потенциал России для формирования положительного образа страны за рубежом» на основе «реализации проектов двустороннего и многостороннего культурного сотрудничества».

Все вышесказанное подчеркивает актуальность проблемы формирования переговорной культуры будущих менеджеров на государственном уровне. В современном обществе возникла острая потребность в специалистах качественно нового типа: мобильных, инициатив-

ных, ответственных, коммуникабельных, владеющих иностранными языками, имеющих навыки делового общения, способных к межкультурной коммуникации. Поэтому развитие переговорной культуры будущих управленцев должно стать одной из важнейших задач высшей школы, так как от уровня подготовки специалистов-менеджеров зависит будущее российских предприятий, вектор развития государства в целом.

Понятие «переговорная культура» возникло сравнительно недавно, поэтому общепринятой трактовки данного феномена еще не сложилось. Переговорная культура является ключевым фактором переговорного процесса. Под переговорной культурой следует понимать нормы, образцы поведения, традиции, ценности, на которых, основывается ведение переговоров. К отличительным чертам переговорной культуры следует отнести рациональность, четкую структурированность, прагматичность и технологичность [4, с. 9, 60-61].

Переговорная культура как никакая другая проявляется в системе управления. Любой руководитель участвует в переговорах ежедневно и принимает часть своих управленческих решений либо в ходе, либо по завершении переговоров. Но на практике оказывается, что многие руководители не обладают знаниями в области ведения переговоров, что затрудняет выработку высококачественных управленческих решений.

Большинство начинающих бизнесменов в нашей стране часто подходят к переговорам довольно странно с точки зрения их зарубежных коллег. «Когда два канадца обсуждают деловое предложение, они рассуждают так: мы объединимся, чтобы увеличить размер пирога, и тогда каждый получит больше. У наших менеджеров психология другая. Они считают, что размер пирога известен, и задача – оттяпать себе кусок побольше» [1]. Эта характеристика российских участников переговоров свидетельствует об их некомпетентности и

отсутствии культуры ведения переговоров [2, с. 193-194].

Переговорный процесс в управлении обладает рядом специфических черт, зависящих от ситуации управления, типа, стиля лидерства, уровня руководства, принимаемого управленческого решения, уровня принятия этого решения, а также от типа организации, организационной культуры или организационного конфликта.

Особенно актуальными вопросами при ведении переговорного процесса в контексте управления может оказаться статусное неравенство, социальная дистанция, а также роль власти на переговорах. Вместе с тем, переговоры в контексте управления обладают рядом характерных черт, свойственных любым переговорам. Среди них:

- необходимость хорошего владения коммуникативными умениями (грамотное ведение вопросно-ответной процедуры, убедительная аргументация, коммуникативные стили, невербальное общение и т.д.);
- участие в переговорах третьей стороны (в случае такой необходимости);
- учет социокультурных, философских и политических предпосылок переговорного процесса [4, с. 166-168].

Андерсон, Хьюз и Шеррок «исследовали особенности деловых переговоров в среде административных работников коммерческих фирм» и пришли к выводу, что такому типу переговоров свойственен рассудительный, беспристрастный и безличностный характер [3, с. 306]. Результаты исследований Андерсон, Хьюз и Шеррок показывают, что структурные особенности переговоров в системе управления не меняются в зависимости от контекста.

С целью урегулирования противоречий между зарубежными партнерами переговоры выносятся на международную арену. Тогда переговорный процесс осложняется проблемами межкультурных коммуникаций. Каждой нации присущ свой стиль ведения переговоров,

поэтому менеджер должен быть готов к тому, чтобы ясно и убедительно излагать свои мысли на иностранном языке, знать особенности национальной и деловой культуры своего партнера или оппонента, уметь избежать влияния стереотипов и контролировать свои невербальные реакции. Понятно, что переговоры на иностранном языке представляют собой достаточно сложный вид коммуникативной деятельности, поэтому чтобы межкультурное общение было продуктивным, менеджеру необходимо иметь представление о социокультурном контексте, ценностях, правилах поведения, речевом и профессиональном этикете той страны, где ведутся переговоры.

Исход и результативность международных коммерческих переговоров в значительной степени зависит от уровня сформированности у субъектов переговорного процесса иноязычной коммуникативной компетенции, а также от владения приемами убеждения, разрешения конфликтов и достижения соглашения средствами иностранного языка.

Переговоры являются одной из важнейших форм деловой и межкультурной коммуникации, которая определяет повседневное общение любого руководителя и является профессионально-значимой категорией специалистов в сфере

менеджмента. Чтобы быть успешным, менеджер должен быть готовым к межкультурному взаимодействию, обладать переговорной культурой, уметь эффективно общаться и работать на уровне мировых стандартов. Результативность переговоров будет более эффективной, если менеджер, помимо профессионализма, высокого уровня общей культуры и культуры делового общения, обладает иноязычной компетентностью. Ведь иностранный язык – это не только средство общения, но и средство вхождения человека в инокультуру, иносоциум. И каждый менеджер должен использовать этот инструмент в своей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Вилецкий, А. Так принято... Похожи ли мы на американцев? [Текст] / А. Вилецкий // Неделя. – 1990. – № 44.
2. Кузин, Ф.А. Культура делового общения [Текст]: Практич. пособие / Ф.А. Кузин. – М.: Ось-89, 2002. – 320 с.
3. Ритцер, Дж. Современные социологические теории [Текст] / Дж. Ритцер. – СПб.: Питер, 2002.
4. Стрёмовская, А.Л. Переговорный процесс как форма социального взаимодействия [Текст]: дис. ... канд. филос. наук / А.Л. Стрёмовская. – М.: РГБ, 2003

Трибуна молодого ученого

УДК 81.5
ББК 81-2

Ю.В. Жуматова

КОММУНИКАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КОМПЛИМЕНТА В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Изучен комплимент в процессе межкультурной коммуникации. Выделяются прямой комплимент, косвенный комплимент, взаимонаправленный комплимент, комплимент самому себе.

Ключевые слова: комплимент, прямой комплимент, косвенный комплимент, взаимонаправленный комплимент, комплимент самому себе, лингвокультура, межкультурная коммуникация.

В последние годы возрос интерес к процессу межличностной и межкультурной коммуникации, к способам достижения эффективности общения. Комплимент один из неотъемлемых компонентов современной коммуникации, средство гармонизации межличностного взаимодействия. Комплимент становится предметом исследования таких исследователей, как Е.М. Вольф, Н.Н. Германова, О.С. Иссерс, В.И. Карасик, В.В. Леонтьев, И.С. Морозова, Е.С. Петелина и др. [1-6].

Вслед за Е.М. Вольф, мы рассматриваем комплимент как особый вид иллокутивных актов, где действуют специфические именно для них иллокутивные силы, целью которых является вызвать у собеседника определенный перлокутивный эффект – эмоциональную реакцию [7].

В зависимости от направленности комплимента мы выделяем *прямой комплимент, взаимонаправленный комплимент, комплимент самому себе и косвенный комплимент*. Рассмотрим каждый вид комплимента более подробно.

1. *Прямой комплимент*. Прямой комплимент достаточно стандартен. Он дает детальную характеристику адресата. Прямой комплимент направлен непо-

средственно в адрес собеседника и дает положительную оценку внешних, внутренних качеств адресата, его действий, поступков и поведения или выражает симпатию адресанта по отношению к адресату, например:

- Скажу я лучше то, что – какая вы славная! И теперь вот вы стоите, такая красивая ... (И.С. Тургенев «Отцы и дети» с. 272);
- Я страстно полюбила вас, вы образованный, можете обо всем рассуждать (А.П. Чехов «Вишневый сад» с. 261);
- Yes, you've wonderful taste, Ernest. (O. Wilde «The Importance of being Earnest» р. 59) (Да, у Вас прекрасный вкус, Эрнест);
- You are so sweet, simple, innocent girl! (O. Wilde «The Importance of being Earnest» р. 73) (Вы такая милая, простая, чистая девушка!).

Прямой комплимент всегда интенционален. Интенция всех вышеперечисленных комплиментов идентична – выразить симпатию адресату, сделать ему приятное.

2. *Взаимонаправленный комплимент*. Как и прямой комплимент, взаимонаправленный комплимент предполагает наличие двух субъектов в коммуникации, и направлен в адрес коммуниканта

непосредственно. Их особенность заключается в том, что оба коммуниканта делают друг другу комплимент, то есть каждый из них выступает и адресантом, и адресатом. Их основная цель – сообщить о положительном качестве собеседника, например:

А: - Вот позвольте поглядеть, любезный друг и благодетель, мою месью номер первый.

В: - Да это просто прелесть! – воскликнул он. – Поздравляю тебя. Хоть на выставку! Почему ты называешь это великолепное произведение месью? (И.С. Тургенев «Накануне» с. 74).

Данный комплимент представляет собой «мини-диалог», в котором участвуют двое мужчин. В процессе диалога они становятся как адресантами, так и адресатами комплимента. Такие комплименты также интенциональны.

3. *Косвенный комплимент.* В косвенном комплименте реализуется способность адресанта к его нестандартному мышлению и адекватной вербализации. Косвенные комплименты могут быть различного вида:

1. Адресант восхищается не самим адресатом, а тем, что ему дорого: его семьей и близкими людьми, окружающей его обстановкой (дом, вещи), например:

- И твоя мать, кажется, прекрасная женщина (И.С. Тургенев «Отцы и дети» с. 209);
- Дача, кажется, хорошая, хозяйственная, и на дворе строения много (А.И. Гончаров «Обыкновенная история» с. 262);
- What a very sweet name! (O. Wilde «The Importance of being Earnest» p. 63) (Какое милое имя!).

2. Адресант хвалит то положительное воздействие, которое оказывает на него адресат, например: Ты мне окончательно открыл глаза! – воскликнул он (И.С. Тургенев «Отцы и дети» с. 247).

Косвенные комплименты соотносятся с выводимой интенцией. Общение на уровне выводимого смысла всегда при-

сутствует в человеческом взаимодействии, участники общения всегда что-то домысливают.

Косвенные комплименты, как и прямые, интенциональны. Однако существует группа комплиментов, в которых положительная оценка относится не к адресату, а к третьему лицу. При этом третье лицо не является членами семьи адресата (то есть не относится к первой группе косвенных комплиментов), например:

- Да, она удивительная девушка (И.С. Тургенев «Накануне» с. 9);
- Какой прекрасный человек мой столначальник, дядюшка! (А.И. Гончаров «Обыкновенная история» с. 29);
- He is just as superior as ever. (J. Austen «Emma» p. 204) (Он как всегда превосходен);
- Edward said very little; but what he did say was in the most determined manner. (J. Austen «Sense and Sensibility» p. 259) (Эдвард говорил мало, но то, что было сказано, было сказано очень уверенно).

В данных комплиментах положительная оценка направлена в адрес отсутствующих в коммуникации людей, которые, однако, не являются близкими собеседников. Данные комплиментарные высказывания не обращены непосредственно к собеседнику и, казалось бы, не обладают интенциями и не предполагают соответствующих перлокутивных эффектов. Однако они выражают эмоциональное состояние говорящего и могут быть рассчитаны на реакцию собеседника, таким образом, затрагивая интересы участников речевого акта, например:

- Они мне очень понравились, особенно дочь. Славная, должно быть, девушка (И.С. Тургенев «Накануне» с. 45);
- And I hear he is quite a beau, and prodigious handsome (J. Austen «Sense and Sensibility» p. 121) (И я слышала, что он такой красавчик, ужасно симпатичный).

Тем не менее, существуют комплименты такого типа, в которых интенции адресанта явно прослеживаются. Целью таких комплиментов может стать убеждение адресата в чем-либо, например: А у меня есть на примете девушка – точно куколка: розовенькая, нежненькая; так, кажется, из косточки в косточку мозжечок и переваливается (А.И. Гончаров «Обыкновенная история» с. 311).

В приведенном примере адресантом комплимента выступает мать. Она хочет, чтобы ее единственный сын женился и, чтобы убедить его, предлагает кандидатуру девушки, которая стала бы ему хорошей женой. Другой пример: Во-первых, вы имеете что-то против Наташи, моей жены, и это я замечаю с самого дня моей свадьбы. Наташа прекрасный, честный человек, прямой и благородный – вот мое мнение (А.П. Чехов «Три сестры» с. 226).

Адресант комплимента – муж, который пытается убедить окружающих, что его жена хороший человек. Рассмотрим другой пример: The children are all hanging about her already, as if she was an old acquaintance. (J. Austen «Sense and Sensibility» p. 115) (Дети виснут на ней, как будто она их старая знакомая).

Адресант комплимента – жена, пытающаяся убедить мужа в том, что именно эта девушка непременно должна приехать к ним с визитом, а не его сестры. В следующем примере адресантом комплимента является женщина. Она старается убедить свою дочь, что ей больше подходит именно этот мужчина, а не другой: And his manners, the Colonel's manners, are not only more

pleasing to me than Willoughby's ever were, but they are a kind I well know to be more solidly attaching to Marriane. (J. Austen «Sense and Sensibility» p. 331-332) (А его манеры, я имею в виду манеры полковника Брэндона, не только радуют меня больше, чем манеры Уиллоби, они выражают его серьезную привязанность к Мэриан).

4. *Комплимент самому себе.* Комплимент направлен самому адресанта, то есть адресанту и адресатом этого вида комплимента становится один и тот же человек, например: ... я профессор Московского университета, знаменитый ученый, которым гордится русская земля! (А.П. Чехов «Три сестры» с. 200).

А: – Как он у вас тихо сидел, – промолвила она вполголоса.

В: – У меня все дети сидят тихо.

А: – Дети чувствуют, кто их любит. – Да, она удивительная девушка (И.С. Тургенев «Отцы и дети» с. 153).

И в том, и в другом примерах говорящий адресует комплимент самому себе. В роли адресанта и адресата выступает мужчина. Так, комплимент самому себе характерен для мужчин, но не для женщин. Анализ материала показывает, что комплимент самому себе типичен только для русской лингвокультуры.

Таким образом, в нашем исследовании мы выделяем следующие виды комплимента по его коммуникативной направленности: прямой, косвенный, взаимонаправленный, комплимент самому себе. Как показало наше исследование, русские и английские коммуниканты используют различные виды комплиментов (табл. 1).

Таблица 1

Виды комплиментов в русской и английской лингвокультурах

Вид комплимента	Русский язык (166 высказываний)	Английский язык (330 высказываний)
Прямой комплимент	71% (120 единиц)	35% (117 единиц)
Косвенный комплимент	27% (46 единиц)	65% (210 единиц)
Взаимонаправленный комплимент	1% (3 единицы)	-
Комплимент самому себе	1% (3 единицы)	-

Как показал анализ материала, в английской лингвокультуре преобладают косвенные комплименты, а в русской – прямые. Преобладание косвенного комплимента в английской лингвокультуре связано с этикетным характером английского комплимента. Правила хорошего тона требуют выражения благожелательного отношения к окружающим людям. Русские выражают свое отношение к собеседнику прямо, они также более эмоциональны, чем англичане.

Взаимонаправленные комплименты практически отсутствуют в коммуникативном поведении русских и совсем отсутствуют в речи англичан. Комплимент самому себе характерен только для русской лингвокультуры.

Библиографический список

1. Германова, Н.Н. Национально-культурная специфика речевых реакций на комплимент [Текст] / Н.Н. Германова // Сочинение-семинар «Этнопсихологические аспекты речевого общения». – М.; Самарканд, 1990. – С. 24 - 26.
2. Иссерс, О.С. Речевая тактика комплимента в разговорной речи [Текст] / О.С. Иссерс // Речь города. Тезисы докладов Всерос. межвуз. науч. конф. – Омск, 1998. – С. 132-137.
3. Карасик, В.И. Язык социального статуса [Текст] / В.И. Карасик. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 333 с.
4. Леонтьев, В.В. Искренний комплимент vs. Неискренний комплимент в английской лингвокультуре [Текст] / В.В. Леонтьев // Основное высшее и дополнительное образование: проблем дидактики и лингвистики. – Волгоград: Политехник, 2000. – № 1. – С. 128.
5. Морозова, И.С. Комплименты и их роль в общении [Текст] / И.С. Морозова / Проблемы языковедения и литературоведения: динамический аспект. – Пермь, 1999.
6. Петелина, Е.С. Некоторые особенности речевых актов похвалы и лести [Текст] / Е.С. Петелина // Синтагматический аспект коммуникативной семантики. – Нальчик: Изд-во Кабардино-Балкар. Ун-та, 1985. – С. 150-154.
7. Вольф, Е.М. Функциональная семантика [Текст] / Е.М. Вольф. – М.: Наука, 1985. – С. 166.

УДК 378
ББК 74.58

О.В. Перезовова

ПОНЯТИЕ «КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ВЫПУСКНИКА» В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Освещается проблема определения понятия «конкурентоспособный выпускник» в системе современного образования в условиях высокой конкуренции вузов, сделана попытка сформулировать понятие «конкурентоспособность» как педагогический критерий и результат профессионального образования.

Термин «конкурентоспособность» как педагогический критерий в формировании компетенций студентов вузов имеет сложную историю формирования. «Конкурентоспособность» как научное понятие «прошла» через межпредметные трактовки многих дисциплин. Зна-

чально понятие происходит от термина «конкуренция».

В Словаре иностранных слов (2006) под редакцией профессора Ф.Н. Петрова приведено краткое объяснение термина «конкуренция». Согласно трактовке в словарной статье, конкуренция –

это: 1) в капиталистическом обществе – ожесточённая, непрекращающаяся борьба капиталистов между собой за большую долю прибыли, за рынки сбыта, за источники сырья и т.д.; Конкуренция, движимая интересами наживы, приводила к усилению эксплуатации трудящихся; 2) соперничество на каком-либо поприще между отдельными лицами, заинтересованными в достижении одной и той же цели, каждый для себя лично. Также в указанном словаре определён термин «конкурентоспособность» как «способность лица соперничать на каком-либо поприще с другим лицом». Мы определили этот термин как точку отсчёта и анализа в исследовании понятийного аппарата проблемы формирования конкурентоспособности.

Проблема формирования конкурентоспособности как термина заключается в том, что само понятие «конкуренция» также предполагает несколько вариантов толкования. Так, например, конкуренцией считают: 1) один из элементов рыночной экономики, 2) конкурирующую способность экономического субъекта, 3) конкурентоспособность работников на рынке труда и т.д. По мнению ряда авторов, конкуренцией называют цивилизованную форму борьбы за существование; стимул экономического прогресса. Большинство толкований конкурентоспособности базируются на стержневом понятии «состязательности», т.е. обязательном соревновательном процессе, борьбе, в исходе которой и определяется победитель (конкурентоспособный товар, работник и т.д.)

Однако стремительное развитие рынка труда и возрастающие требования к эффективности и качеству труда заставили многих исследователей рассмотреть конкуренцию как комплекс взаимосвязанных компонентов и характеристик, относящихся не только к процессам производства, но и к тщательному пересмотру требований профессиональных характеристик работников и выпускников вузов, обеспечивающих конкурентоспособность предприятий [2].

Основываясь на том, что одной из проблем понимания конкурентоспособности является её междисциплинарность, т.е. интегрирование в своей сущности влияния других наук, мы рассмотрели понятие конкурентоспособности с нескольких позиций.

Так, в биологической литературе под конкуренцией понимается взаимоотношение одного и того же или разных видов, соревнующиеся за одни и те же ресурсы внешней среды при недостатке последних. Вопросами конкуренции в биологии занимались такие учёные, как Уоллес Альфред, Чарльз Дарвин, Гаузе и др. В биологии конкуренции различают двух видов: внутривидовую и межвидовую. Наиболее острая конкуренция наблюдается между более сходными особями вида.

Понятие «конкуренция» и «конкурентоспособность» рассматривается активно и в дисциплинах экономического цикла. На современном этапе развития общества конкуренция является неотъемлемой частью функционирования рынка. Конкуренция является механизмом регулирования рыночного хозяйства (А.Н. Казаков, Ю.А. Львов, Н.В. Минаева, М.А. Сажина).

Конкуренция рассматривалась и социально-психологическими дисциплинами. Как отмечено у К.А. Абульхановой-Славской, любое общество, ориентируясь на разные типы людей, само типизирует их в зависимости от того, служат ли они его развитию и функционированию или стабилизируют, сохраняя его статус-кво. Соответственно, первый тип людей проявляет способность к творчеству в социальной сфере, второй – к адаптации, активному социальному действию, третий - к консерватизму. Ни одно общество не ориентируется на индивидуально-психологические особенности людей, не формирует идеальную личность с точки зрения психологических критериев. В связи с этим, конкуренция реализуется и как функция социальной самодостаточности личности в обществе. Конкуренция

определяла черты социальной личности в рамках рабочих отношений, поведения индивидуума на производстве, т.е. формировалась как первичная модель профессиональной характеристики качественно работающего человека.

Таким образом, в связи с существующей конкуренцией на рынке труда особое значение приобретает конкурентоспособность специалиста, которую можно рассматривать как способность специалиста более эффективно представлять себя, свои трудовые возможности работодателю, а также способность специалиста быстро адаптироваться к работе в условиях нестабильности рыночных отношений. С точки зрения специалиста, конкурентоспособность дает больше шансов выгоднее продать свою рабочую силу. В то же время конкурентоспособность специалиста имеет значение и для работодателя, так как, с точки зрения работодателя, конкурентоспособность его работников обеспечивает его прибыльность [1].

Особую обучающую позицию в понимании конкуренции и формировании конкурентоспособности занимает наука менеджмента. Так, О.С. Виханский отмечает, что переход к рыночной экономике в нашей стране потребовал признания принципиально новых условий и содержания деловой активности людей, а также изменения требований к качествам специалистов, которые прошли специальное обучение. Особенно глубоко изменения переходного периода к рыночной экономике коснулись процесса и результата подготовки специалистов по управлению (менеджеров). В прошлые годы им надо было иметь обширные, но достаточно статичные знания, которые использовались в слабо подверженной изменениям системе планового управления. Ценились глубина и широта знаний, способность логически обосновать вывод было залогом успеха в решении проблемы и принятии решений, т.к. будущее механически выводилось из прошлого и настоящего в соответствии с целями.

В условиях рынка менеджмент должен быть нацелен на создание будущего,

которое часто полностью противоположно прошлому и настоящему. На место логики пришли интуиция и творчество. Непредсказуемость среды вызвала необходимость пересмотра того, какими качествами должны обладать выпускники вузов, осуществляющих подготовку и переподготовку управленцев [2].

На сегодняшний день будущий выпускник должен решать проблемы, поэтому он должен знать не только теоретические подходы возможного разрешения сложных ситуаций, но и уметь решать её, опираясь на практический опыт. Готовность решать проблемы, самостоятельная ориентация на рынке труда, с точки зрения менеджмента, делает будущего специалиста конкурентоспособным [2].

Если рассматривать термин «конкурентоспособность» как объект педагогического процесса в системе педагогических наук, то можно сделать ряд заключений по особенностям и проблемам формирования понятийного аппарата конкурентоспособности.

Рассмотрение и анализ научно-педагогической литературы по проблеме подготовки специалистов в системе профессионального образования, изучение потребностей современного производства показывают, что стержневым показателем уровня качественной подготовки специалиста является его профессиональная конкурентоспособность.

В педагогике понятие конкурентоспособности специалиста практически не разработано в отечественной педагогике, поэтому основные критерии конкурентоспособности как качества специалиста исходят из родственного понятия «конкурентоспособность товара». Мы видим, что стержневым понятием снова становится термин «конкуренция». Он относится почти ко всем сферам жизнедеятельности общества, но с каждым годом приобретает более сложный и жесткий характер определения.

Это связано с тем, что каждый рынок имеет свои уникальные особенности, есть нечто общее в том, как осуществляется конкуренция на разных рынках.

Конкурентоспособность определяется в Современном экономическом словаре (1997 г.) как свойство объекта, характеризующее степень удовлетворения им конкретной потребности по сравнению с лучшим аналогичным объектом, представленным на данном рынке. Это относительная и обобщенная характеристика, выражающая его выгодные отличия от товара – конкурента по степени удовлетворения потребности и по затратам на ее удовлетворение. Иными словами, конкурентоспособность – это способность выдерживать конкуренцию по сравнению с аналогичными объектами других производителей на данном рынке.

Конкурентоспособность специалиста является не только продуктом усвоения программ профессионального обучения, она включает в себя личностный аспект. Б.Д. Парыгин определяет конкурентоспособность как «комплексное свойство, имеющее свои ресурсы (психофизическое здоровье, возраст, внешность, способности, талант, уровень интеллекта, запас энергии) и нравственные аспекты (иерархия ценностей, система верований, наличие запретов и личных ограничений)». В качестве основных ее составляющих он выделяет: профессионализм, психологическую готовность к участию в конкуренции и социальные особенности (история страны, политический строй и др.).

Говоря о конкурентоспособной личности, исследователи подразумевают не столько высокое качество результатов ее деятельности в какой-то конкретный отрезок времени, сколько ее способность выстоять и победить в конкурентной борьбе, проявляя необходимые для этого качества.

Так, В.И. Андреев выделяет десять стрессовых, приоритетных качеств: «Конкурентоспособность личности характеризует синтез таких качеств, как четкость целей и ценностных ориентаций, трудолюбие, творческое отношение к делу, способность к риску, независимость, способность быть лидером, стремление к непрерывному саморазвитию, стрессоустойчивость, стремление к

непрерывному профессиональному росту, к высокому качеству конечного продукта своего труда» [1]. Главное психологическое условие успешной деятельности в любой области – это уверенность в своих силах. В данной характеристике конкурентоспособной личности выделяются, таким образом, следующие базовые компоненты: мотивационно-потребностный, деловой, организационно-волевой, интеллектуальный, общекультурный, нравственный, коммуникативный, психофизиологический.

Конкурентоспособность специалиста ассоциируется с успехом как в профессиональной, так и в личностной сферах. Анализ научных источников показывает, что в настоящее время сформировалось три основных взгляда на конкурентоспособность выпускника учебного заведения профессиональной подготовки [1, 3, 4].

Сторонники первой точки зрения полагают, что понятие конкурентоспособности применимо к выпускникам профессиональной школы всех уровней (начального, среднего, высшего). По мнению сторонников данной позиции, конкурентоспособность может проявляться только в реальной профессиональной деятельности, а не учебной или учебно-профессиональной. Поэтому в содержании образования основное внимание следует сосредоточить на общеобразовательной подготовке, а также уделить внимание воспитанию личностных качеств студентов. Согласно второй точке зрения, профессиональная конкурентоспособность выпускника должна стать основным показателем его успешной подготовки. Она обусловлена хорошей подготовленностью к выполнению профессиональных действий. Добиться такого результата помогает грамотная организация сопровождающих практик. Соответственно, в содержании образования основное внимание должно быть уделено формированию профессиональных умений и навыков будущего специалиста не только в теоретическом направлении, но и в практико-ориентированном. Указанные точки зре-

ния носят в определенной степени полярный характер, поэтому имеют свои ограничения и не обеспечивают достаточно полноценное решение задачи подготовки конкурентоспособного специалиста-выпускника профессионального учебного заведения. Для данного понимания конкурентоспособности характерно признание необходимости формирования и развития комплекса личностных качеств, позволяющих целенаправленно реализовать как профессиональные задачи, так и свои жизненные цели.

Изученные в процессе исследования научные источники позволяют констатировать, что конкурентоспособный выпускник – это работник, который способен предложить себя как товар на рынке труда, вступить в отношения (юридические, экономические и т.д.) с работодателем или самому выступить в роли предпринимателя. Эта экономически ориентированная трактовка позволяет утверждать, что профессионализм и личностные качества такого работника должны способствовать выпуску конкурентоспособной продукции, процветанию фирмы, материальному и психологическому комфорту самого работника.

Рассмотрение сущности конкурентоспособности будущего специалиста позволяет констатировать, что в имеющихся источниках она представлена как системное качество.

Процесс оценивания качества подготовки специалистов представляет собой сложную по структуре и содержанию процедуру и является составной частью целостного педагогического процесса профессиональной подготовки, подчиняясь его общим закономерностям.

Завершая рассмотрение понятия конкурентоспособности в педагогической науке, подчеркнем следующее:

- данное понятие выступает ключевым при характеристике современного специалиста;

- конкурентоспособность является основанием для моделирования качественного процесса профессиональной подготовки специалистов в вузе;
- конкурентоспособность, является интегративным системным качеством специалиста, подлежащим формированию в образовательном процессе вуза;
- компоненты конкурентоспособности могут служить основой для определения показателей оценки качества подготовки специалиста в вузе.

Понятие «конкурентоспособность выпускника» включает в себя разные показатели: профессиональную квалификацию, мотивацию на профессиональную направленность, личностные качества и способности, социальные характеристики.

Соответственно, конкурентоспособность выпускника должна отвечать:

- требованиям личности в образовании;
- потребностям рынка труда и запросам организаций-работодателей;
- запросам общества в воспроизводстве квалификационной рабочей силы, определённого типа личности, отвечающим социокультурным нормам среды и общества.

Библиографический список

1. Андреев, В.И. Курс творческого саморазвития [Текст] / В.И. Андреев. – Казань, 2006. – 608 с.
2. Конкурентоспособность и профессиональная компетентность выпускников средних специальных учебных заведений [Текст]. – Астрахань, 2003. – 85 с.
3. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности [Текст] / Л.М. Митина. – М., 2005. – 123 с.
4. Печёрская, Э.П. Концептуальные аспекты подготовки конкурентоспособного специалиста в современных условиях [Текст] / Э.П. Печёрская. – Самара, 2003. – 206 с.

УДК 378.18+37.032.5
ББК 74.58

И.С. Попова

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИНИЦИАТИВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Суммированы современный национальный и европейский опыт решения проблемы социальной инициативности, выделяем ряд противоречий. Дан анализ литературы, нормативно-правовых документов и научных исследований.

Ключевые слова: инициативность, развитие социальной инициативности студентов, генезис социальной инициативности студентов.

Развитие инициативности будущего специалиста – одна из актуальных проблем высшего образования, так как инициативность является неотъемлемым качеством современной конкурентоспособной личности, способной самостоятельно увидеть проблему, поставить задачу по данной проблеме и решить ее. Сегодня мы часто сталкиваемся с ситуациями, когда молодые специалисты не отвечают новым социальным требованиям. Данная проблема находит отражение в отечественной педагогической и психологической науке: наблюдается увеличение количества исследований по инициативности. Ученые раскрывают отдельные аспекты данной проблемы, исследования приобретают более конкретный характер, анализируются различные средства и условия развития инициативности. Все это обусловлено в первую очередь интересом государства к данной проблеме и закреплено в нормативно-правовых документах: «Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года», «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», где проблема общественного воспитания молодежи поставлена как одна из приоритетных, а воспитание конкурентоспособной личности – как одна из главных задач современной педагогики.

Актуальность развития инициативности отмечается не только на национальном, но и на европейском уровне. Входя в состав Совета Европы, Российская Федерация разделяет концепцию евро-

пейской гражданственности, которая строится на четырех ценностях: демократии, правах человека, терпимости и участии в жизни общества. В Европейской хартии об участии молодежи в жизни общества на местном и региональном уровне говорится, что участие в жизни любого общества – это нечто больше, чем участие в выборах. Участие в жизни общества и активная гражданственность – это наличие прав, средств, пространства, возможностей и поддержка тех инициатив, которые вносят свой вклад в построение лучшего общества. В хартии представлен инструментарий для включения молодежи в общественную жизнь: тренинг, информированность, волонтерская работа, поддержка инициатив, создание и продвижение негосударственных некоммерческих молодежных организаций [1].

Проблема развития инициативности молодежи имеет давнюю научную традицию. Историко-педагогический анализ научной литературы показал, что большинство исследователей выделяют три периода в развитии социальной инициативности детей и молодежи: досоветский или начальный (до 1917 г.); советский или комсомольский (1917 – 1991 гг.) и постсоветский или период демократизации (с 1991 г. и до наших дней).

Началом досоветского этапа развития проблемы, на наш взгляд, стала первая студенческая корпорация Петербургского университета под руководством князя Г.А. Щербатова, в рамках которой был

реализован ряд студенческих инициатив: стали издаваться студенческие сборники, были созданы библиотеки и читальни, кассы взаимопомощи, организованы концерты в пользу бедных студентов. Корпорация просуществовала недолго и прекратила свою деятельность со сменой правительства. Вторая половина XIX в. прошла в непрекращающихся безрезультатных попытках студенчества и профессуры обратить внимание правительства на свои нужды. Несмотря на это, инициативы прогрессивной образованной молодежи мы можем наблюдать в 70-х гг. XIX века. Они выражались в «хождении в народ». Теоретики революционного народничества М.А. Бакунин, Л. Лавров, П.Н. Ткачев не занимаются специально теоретической разработкой проблем воспитания, но вопросы инициативности и активности личности тесно переплетаются в их трудах с социально-политической теорией и революционной деятельностью. В 80-х гг. XIX в. данная проблема получает развитие в теории прогресса П.Л. Лаврова, Н.К. Михайловского.

Анализ досоветского этапа развития проблемы показал, что развитие инициативности студентов тесно связано с проблемой развития студенческого самоуправления и закреплением официального статуса студенческих организаций в законодательной базе. Как правило, в этот период инициативность рассматривается в тесной связи с самостоятельностью и активностью, а порой и синонимично им.

С началом советского этапа 20-е гг. XX века характеризуются поисками новых подходов к организации и методам обучения, в том числе усиление внимания педагогов к взаимосвязанным проблемам самостоятельности, активности и инициативности. Проводимые в стране преобразования требовали от педагогов Единой Трудовой Школы подготовки активных, инициативных воспитанников, способных включиться в различные виды производственной и общественно-политической деятельности, успешно решать

жизненные проблемы. В связи с этим следует особо отметить Опытные Станции Наркомпроса РСФСР, которые стали своеобразными лабораториями, центрами педагогических исследований. В эти годы проблема находит свое отражение в трудах М.И. Вайсфельда, П.Ф. Каптерева, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, которые рассматривают инициативность как важную составляющую нравственно-волевых качеств. Н.К. Крупская в своих трудах раскрывает особую роль комсомола в развитии инициативности молодежи, подчеркивая, что в организации общественно полезной работы важна инициатива самих ребят, их увлеченность деятельностью, которая должна носить коллективный характер и соответствовать возможностям ее участников, добровольность и сознательность выбора вида работы. Необходимо, чтобы труд происходил не по чьему-то заказу, а по собственной инициативе, чтобы ребята сами придумывали себе трудовые задачи и сообщали эти трудовые задачи осуществляли. В работах педагогов этого периода четко прослеживается идея значимости инициативы и инициативности, необходимость стимулирования этого качества: развитие инициативности требует содействия. В 30-50-е гг. основные требования, предъявляемые к личности и деятельности будущих специалистов, определялись, прежде всего, идеологической политикой. Студенческие инициативы поощряются только в направлении, определяемом идеологией. Основной целевой установкой в системе воспитания, начиная с тридцатых и до шестидесятых годов, была ориентация на исполнителя, а не на инициатора. Интенсивный рост психологических и педагогических исследований по проблеме развития инициативности наметился в конце 60-х – начале 70-х гг. В психологии инициатива и инициативность рассматривается в работах С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, М.С. Говорова, Н.Д. Левитова и др. С.Л. Рубинштейн выделяет инициативность среди важнейших волевых качеств

личности и определяет как «умение хорошо и легко взяться за дело по собственному почину, не дожидаясь стимуляции извне» [5]. Б.М. Теплов не относит инициативность к волевым качествам личности, рассматривая ее как способность предвидения и способность быстро находить новые решения. М.С. Говоров также связывает инициативность с когнитивными процессами. В 80-е гг. годы проблема развития инициативности получает новый виток развития в исследованиях отечественных психологов Д.Б. Богоявленской, К.А. Абульхановой-Славской, А.И. Крупнова и др.

К.А. Абульханова-Славская рассматривает инициативу в личностном аспекте, говоря о развитии «способности к инициативе». В своих работах она предлагает типологию личности, в которой раскрывается взаимосвязь инициативы и ответственности [2]. Д.Б. Богоявленская в своих работах рассматривает интеллектуальную инициативу, определяя ее как продолжение мыслительной деятельности человека за пределами заданной ему и решённой им задачи, причем это продолжение не обусловлено ни практическими нуждами человека, ни внешней оценкой работы [3]. А.И. Крупнов рассматривает инициативность в контексте многомерно-функционального подхода и понимает ее как свойство, обеспечивающее процесс инициации и его завершение, характеризующее побуждение к новому, к опережению наличной стимуляции [4].

Анализируя инициативы студентов всего советского периода: студенческие поездки на сельскохозяйственные работы, освоение целины, «стройки века», дружины охраны общественного порядка – мы видим, что они носят добровольно-принудительный характер или осуществляются скорее по инициативе государства. Наблюдается отстраненность от студенческих интересов и инициатив, неразвитость студенческого самоуправления, безальтернативность среди студенческих организаций. Однако к

концу данного периода мы видим повышение интереса отечественных психологов к проблеме инициативности, обоснована ее значимость.

Современный этап характеризуется большим интересом к проблеме развития инициативности. Несмотря на то, что данная проблема имеет давнюю научную традицию, только в настоящее время к ней наблюдается интерес государства: современная ситуация в обществе обуславливает значимость проблемы развития молодежной инициативности. Отмечается особая роль студенческой молодежи в данном процессе, так как она представляет собой социальную группу, которая является носителем потенциальных возможностей будущих специалистов. Большой вклад в разработку современных представлений о молодежной инициативе внесли концепции С.С. Гиля и С.В. Тетерского.

Анализ литературы отечественного и зарубежного опыта в разработке данной проблемы показывает, что и на сегодняшний день нет однозначной трактовки понятия инициативности: ее рассматривают как свойство личности, нравственное качество, совокупность усилий и действий. Анализ сущностных признаков инициативности показал, что в более ранних исследованиях рассматриваются лишь отдельные аспекты инициативности, современные диссертационные исследования используют системный подход, как правило, основываясь на концепции многомерно-функциональной организации свойств личности и индивидуальности А.И. Крупнова. Анализ работ также показывает следующую закономерность: в работах авторов советского периода преобладают внешние системообразующие факторы, в работах современного этапа – внутренние.

Современная нормативно-правовая база позволяет проследить социальный заказ общества на социально инициативную личность, однако, анализ современных исследований и накопленного опыта показывает отсутствие адек-

ватного современным требованиям научного обоснования процесса развития социальной инициативности студентов.

На основе анализа современного состояния проблемы следует утверждать: мировая тенденция такова, что социальная инициативность студенчества возрастает, и это отражается в появлении молодежных общественных движений и реализации студенческих инициатив, однако в то же время наблюдается отсутствие структур, которые позволили бы в полной мере проявлять социальные студенческие инициативы. Отсутствуют механизмы включения студентов в существующие студенческие организации. Также отсутствуют методические рекомендации, которые определяли бы содержание и методы работы со студентами в рамках подобных организаций. Существует опыт передовых отечественных молодежных организаций «Детские и молодежные социальные инициативы», «Российский союз молодежи», «Российские студенческие отряды», однако данный опыт недостаточно описан и научно осмыслен.

Таким образом, творческое наследие отечественных педагогов является хо-

рошей базой для дальнейшей разработки проблемы развития инициативности будущих специалистов. Причем, изменившиеся современные условия требуют от ученых новых подходов к решению данной проблемы.

Библиографический список

1. Revised European Charter on the Participation of Young People in Local and Regional Life: charter without the status of a convention adopted by the Congress of Local and Regional Authorities of Europe – Страсбург, 2003 – 12 с.

2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 296 с.

3. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества [Текст] / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону, 1983. – 173 с.

4. Крупнов, А.И. Психологические проблемы целостного анализа личности и ее базовых свойств [Текст] / А.И. Крупной // Психол.-пед. проблемы формирования личности в учебной деятельности: сб. науч. тр. – М.: Прогресс, 1988. – С. 30.

5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Изд-во «Питер», 2000. – 683 с.

УДК 378
ББК 74.480.03

Е.М. Харланова

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ: СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Раскрывается понимание сущности социальной активности, ее структуры, функций. Процесс развития социальной активности будущих специалистов в образовательной системе вуза представлен как полициклический.

Ключевые слова: социальная активность будущих специалистов, развитие социальной активности, системно-синергетический подход.

Изучение проблемы развития социальной активности будущих специалистов в условиях высших учебных заве-

дений целенаправленно осуществляется в отечественной педагогической науке с 60-х годов XX века.

Однако несмотря на полувековой период в изучении данного вопроса его актуальность в наше время только возросла. Это обусловлено изменениями условий: социальных (изменяется социальная структура общества), экономических (изменяется система экономических отношений), политических (изменяется политический строй), культурных (изменяется картина мира, представление о ценностях). Происходит изменение научной картины мира, что проявляется в становлении вероятностной (стохастической) парадигмы.

Системно-синергетический подход рассматривается нами как общенаучная основа исследования проблемы развития социальной активности будущих специалистов. Он позволяет проанализировать данный процесс в стохастической (вероятностной) парадигме как процесс самоуправляемый, открытый, в котором ведущую роль выполняет сам субъект, взаимодействуя с другими субъектами образовательного процесса.

В основе данного подхода – интеграция положений системного и синергетического подхода. Системно-синергетический подход представляет собой установку на целостное восприятие мира, принципы диалога, интегративности и открытости научных изысканий, позволяет рассматривать систему как в состоянии относительного равновесия (с медленно меняющимися параметрами), так и в неравновесном состоянии, более точно характеризовать процесс воздействия на самоорганизующиеся системы и определять пути их развития. Он представляет также интеграцию элементов детерминистической и вероятностной картины мира. Как отмечает И. Пригожин: «Вблизи бифуркаций основную роль играют флуктуации или случайные элементы, тогда как в интервалах между бифуркациями доминируют детерминистические аспекты» [4, с. 235].

С позиций системно-синергетического подхода окружающий мир – это открытая система, а точнее, система от-

крытых систем, фундаментальным свойством которой является имманентно присущая ей самоорганизация [3, с. 48]. «Самоорганизация» фиксируется как важнейшее свойство, способность природы (материи) к самопроизвольной активности в направлении роста организованности явлений и процессов в условиях непрерывно меняющейся среды их существования [7, с. 185].

Следовательно, активностью обладают лишь открытые неизолированные системы. Система (ее элементы) – это носитель энергии, внутренней силы, которая дает ей движение, жизнь [2, с. 63]. Соглашаясь с мнением В.Е. Хвощева, полагаем, что можно рассматривать активность как внутреннюю (самопроизвольную) энергию системы [6, с. 41].

В зависимости от материи данной системы выделяются и типы активности: химическая, механическая, электрическая, биологическая, психическая, социальная. Только на социальном уровне возникает социальная активность, которая определяется всей социальной системой, и в то же время ее носителями являются подсистемы и элементы этой системы.

В рамках исследования носителем социальной активности выступает студент (будущий специалист), обучающийся в учреждении высшего профессионального образования и являющийся субъектом образовательной системы вуза.

При этом система образования вуза рассматривается как открытая, т.е. обменивающаяся со средой веществом, энергией или информацией, находящаяся в неравновесном состоянии, обладающая нелинейной динамикой. Взаимодействие образовательной системы вуза с социальной средой является необходимым условием повышения качества подготовки будущих специалистов в целом и развития социальной активности в частности. Необходимо определить роль и место социальной активности будущих специалистов в метасистеме.

С позиций современного общества социальная активность будущих специалистов рассматривается как важнейший ресурс его развития. Согласно вероятностной парадигме разнообразие (закон дивергенции) выступает как основа общественной жизни людей, источник ее развития [7, с. 200], так как внутренне более многообразная система имеет большие шансы выживаемости за счет потенциально больших вариаций активных центров (аттракторов). Развитие социальной активности будущего специалиста как раз и обеспечивает это многообразие, способствуя раскрытию заложенного в каждой личности потенциала в социальном взаимодействии. Поэтому социальная система формирует социальный заказ образовательной системе в целом и образовательной системе вуза, в частности, на развитие социальной активности будущих специалистов.

Данный социальный заказ на уровне образовательной системы вуза преобразуется в цели образования. Так, например, в руководстве по менеджменту качества Челябинского государственного педагогического университета определены следующие требования к подготовке будущих специалистов: «...подготовка компетентных специалистов, свободно ориентирующихся на рынке труда, способных осуществлять научный поиск, социально активных и лояльных граждан» [5]. В то же время социальная активность студентов, проявляемая в процессе образования в вузе, влияет на качество получаемого профессионального образования будущего специалиста.

Следовательно, развитие социальной активности будущего специалиста представляет процесс, связанный с качественным изменением такой открытой и самоорганизованной системы, как личность в процессе ее взаимодействия с образовательной системой вуза и социальной средой.

Основываясь на положениях системно-синергетического подхода, социальную активность будущего специалиста

представляем как системно-функциональную целостность.

Социальная активность будущего специалиста является интеграционным свойством личности, возникающим как результат взаимодействия ее структурных компонентов (а именно компонента отношений личности к себе и социуму, когнитивного компонента, поведенческого компонента) и проявляющимся во внутренней психической и внешней практической деятельности в процессе взаимодействия компонентов личности посредством реализации ими функций, которые, в свою очередь, являются компонентами социальной активности (мотивационно-ценностный, ориентационно-целевой, содержательно-гностический, рефлексивно-оценочный, операционно-деятельностный, организационно-коммуникативный).

Согласованную самоорганизацию данных компонентов обеспечивает целесообразность («способность к опережающему и предвосхищающему восприятию мира в виде осознанной цели и свободно ориентированной жизнедеятельности» [2, с. 102]).

Основными функциями социальной активности будущего специалиста являются: *конструктивная* (состоит в согласовании составляющих внутреннего мира личности и внешних условий, в построении некоего плана, реализация которого позволяет личности самореализоваться в социальном взаимодействии), *ориентировочная* (состоит в овладении личностью ориентацией в жизни, как личной, так и профессиональной, способности достраивать личностную систему знаний, навыков, отношений для достижения определенных планов), *энергетическая* (представляет силу, энергию человека, обеспечивающую самореализацию, раскрытие и проявление его потенциала в социальном взаимодействии), *интеграционная* (состоит в согласовании интересов личности и социума).

С позиций системно-синергетического подхода человек – элемент соци-

альной системы. Система обладает параметрами порядка, которые, как отмечает Е.Н. Князева, представляют консенсус между отдельными элементами системы и определяют поведение элементов системы [1, с. 154]. В исследуемом процессе развития социальной активности будущих специалистов такими параметрами порядка выступают принятые личностью нравственные установки на основе отражения прав и законов государства и морали общества.

Социальная активность – это проявление сущностных сил личности, заинтересованного отношения к удовлетворению общественных и личных интересов в их единстве.

Движущими силами развития социальной активности с позиций системно-синергетического подхода одновременно выступают и противоречия (рождающие неравновесное состояние системы, а следовательно, ее движение), и системный синергизм (сообразное, гармоническое, согласованное взаимодействие элементов системы или систем).

Студент, обучающийся в высшем учебном заведении, к моменту поступления в вуз – личность с уже сформировавшимся уровнем и типом социальной активности. Поэтому мы изучаем процесс развития как процесс и результат количественных и качественных изменений в проявлении студентом способностей к осознанному взаимодействию с социальной средой по преобразованию себя и социума в соответствии с задачами общественного развития и собственной системой отношений. На этот процесс влияет как прошлое – посредством жизненного опыта личности, так и будущее – посредством построения личностью перспективы своего развития. В рамках взаимодействия «студент – образовательная система вуза» студент выступает субъектом образовательного процесса и собственной образовательной деятельности.

Динамика открытой системы представлена циклами (фазами). Переход си-

стемы от фаз неустойчивости, открытости различным путям развития, когда малые, но точные воздействия приводят к радикальному изменению развития системы к фазе возникновения упорядоченных структур, когда спонтанность исчезает, уступая место относительно устойчивому состоянию системы (аттрактору). В результате действия механизма самоуправления в системе возникает направленность на возникающее целое, она выбирает свой путь эволюции (своего рода внутренний план действий, план движения с целью «выпадения» на аттрактор, т.е. самодостраивания и самодвижения).

Развитие социальной активности будущего специалиста в образовательной системе (процессе) вуза с позиций системно-синергетического подхода также можно представить как полициклический процесс, в котором цикл – совокупность последовательной смены трех этапов.

Первый этап – развитие неустойчивости, возникновение многообразия, выбор путей развития. Под воздействием флуктуаций, в качестве которых выступают осознаваемые личностью противоречия, снижается эффективность в реализации системой ее функций, нарушается гармония. Система стремится к сохранению энергии, гомеостазу.

Второй этап – система приходит к точке бифуркации, в которой она особенно чувствительна к малейшим изменениям окружающей среды, а потому в это время нуждается в толчке в сторону наиболее благоприятного для нее пути развития, соответствующего ее внутренней природе; выбор пути, попадание под действие определенного аттрактора означает начало структурирования. В качестве такого аттрактора может выступать и определенный человеком план, проект, мечта, цель. Процессы ускоряются, происходит взрыв активности.

Третий этап – рост упорядоченности, период устойчивого развития после того, как система попадает в «конус», в

поле притяжения определенного аттрактора, она с неизбежностью начинает эволюционировать к этому относительно устойчивому состоянию, проявляя способность к самодостраиванию. Увеличивается эффективность реализации функций. Система выплескивает энергию в среду. Достижение определенного предела упорядоченности приводит к возникновению неустойчивости.

Опыт, новообразования предыдущего цикла являются ступенькой (основой) для возникновения нового. В соответствии с логикой цикла у системы по-разному проявляется и ее интегративное свойство – социальная активность. В одну фазу система стремится к состоянию гомеостаза, поэтому максимально использует внешнюю энергию и минимально «рассеивает энергию» во вне, а в другую фазу осуществляет выплеск энергии в среду. Это связано с тем, что преобладает на данном этапе – необходимость сохранения основных структурных параметров системы или значимость открытости системы для разных путей эволюции. Развитие социальной активности предполагает рост самоорганизованности системы, что проявляется в возрастании субъектности будущего специалиста в учебно-профессиональной и социальной деятельности.

В соответствии с педагогической интерпретацией образования, на первый план выдвигается проблема целенаправленной организации процесса развития социальной активности будущих специалистов в образовательной системе вуза.

С позиций системно-синергетического подхода управление нелинейной системой возможно в процессе перевода ее с одного характерного для нее пути развития на другой, что осуществимо, если параметры внешнего воздействия соответствуют собственным параметрам самоорганизующейся системы, то есть имеет место феномен резонанса. Для осуществления этого необходимо соблюдать ряд принципов.

Принцип холизма, или равноправия всех субъектов образовательного процесса, направленного на их самоопределение и самореализацию, ощущение возможности выбора. Обучение должно предстать как нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи, попадания – в результате разрешения проблемных ситуаций – в один и тот же, самосогласованный, темп [1, с. 137]. Необходимо обеспечить согласование, интеграцию целей педагогической деятельности и деятельности по самообразованию субъектов. Корчагин В.Н. считает, что для создания такого резонанса необходимо обеспечить согласованность функций педагогической деятельности и деятельности по самообразованию [2, с. 249-251]. Если системе навязать цель, ей не свойственную, то данная система будет постоянно нуждаться во внешней энергии и управлении для реализации поставленной цели, что характеризуется как пассивность. Аналогично: если функции планирования, конструирования, организации, оценивания образования будут выполняться только педагогом, то студент будет оставаться пассивным в данном процессе.

Принцип фрактальный, или голографический. Создание в рамках образовательной системы вуза такой системы взаимоотношений, которая поддерживала бы инициативы своих субъектов, сотрудничество, преобразование как самой системы, так и социальной среды. С позиций системно-синергетического подхода компоненты могут выступать фрактальными объектами, т.е. обладать свойством самоподобия или масштабной инвариантности. Взаимодействуя в системе, компонент приобретает свойства, характерные для данной системы. Студент (будущий специалист), один из компонентов образовательной системы вуза в процессе взаимодействия в данной системе, приобретает свойства системы.

Принцип дивергенции. Для развития социальной активности будущего специалиста важна многовариативность

форм образования и самообразования в вузе. Признание ценности разных типов социальной активности будущих специалистов, создание условий для реализации активности разного типа.

Принцип синергизма, согласно которому системные свойства процесса обусловлены не чем иным, как синергизмом, то есть объективной необходимостью соединения, слияния, взаимодействия всех его элементов. Развитие социальной активности осуществляется во взаимодействии личности с внешней средой. В рамках образовательной системы вуза необходима многовариативность взаимодействия субъектов как внутри образовательной системы вуза, так и с внешней социальной средой.

Принцип системогенеза, согласно которому процесс развития социальной активности будущих специалистов познаваем только в контексте того развития, которое связано с прошлым, настоящим, будущим в неразрывном единстве; с теми условиями, которые существовали или существуют на конкретном этапе.

Таким образом, системно-синергетический подход позволяет рассмотреть социальную активность будущих специалистов как интегративное свойство открытой самоорганизующейся системы – личности, которое проявляется в самодетерминированном социальном взаимодействии, обеспечивающем самореализацию личности, в единстве личных и социальных интересов.

Развитие социальной активности будущих специалистов в образовательной системе вуза является самоорганизующимся процессом, характеризующимся

ростом организованности системы (личности). Для осуществления целенаправленного влияния на данный процесс в образовательной системе вуза необходимо соблюдение принципов холизма, фрактального принципа, принципа дивергенции, синергизма и системогенеза.

Библиографический список

1. Князева, Е.Н. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее [Текст] / Е.Н. Князева. – М.: КомКнига, 2006. – 232 с.
2. Корчагин, В.Н. Становление и развитие системно-синергетической парадигмы в педагогике [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / В.Н. Корчагин. – Казань, 2005. – 345 с.
3. Николис, Г. Самоорганизация в неравновесных системах: от диссипативных структур к упорядоченности через флуктуации [Текст] / Г. Николис, И. Пригожин. – М.: Мир, 1979. – 512 с.
4. Пригожин, И. Порядок из хаоса [Текст] / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
5. Руководство по качеству. Система менеджмента качества ЧГПУ. – Челябинск: Бонити, 2008. – 86 с.
6. Хвощев, В.Е. Теория активности: от истоков к началам [Текст]: моногр. / В.Е. Хвощев. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. ун-т; Изд-во ЮВИГ, 2008. – 168 с.
7. Шалаев, В.П. Генезис и социальный смысл системно-синергетической парадигмы [Текст]: дис. ... д-ра филос. наук / В.П. Шалаев. – Н. Новгород, 1997. – 305 с.

УДК 373.29
ББК 74.10

Л.П. Ярулина

О ВЗАИМОСВЯЗИ КОМПОНЕНТОВ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ И КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДОШКОЛЬНИКА

Рассматриваются тенденции модернизации системы дошкольного образования на современном этапе. Раскрывается содержание понятия «готовность ребенка к школе» и компонентах готовности к школе.

Определены ключевые компетенции дошкольника, обозначена их взаимосвязь с компонентами готовности к школе.

Ключевые слова: готовность, готовность к школе, готовность к обучению, ключевые компетенции дошкольника.

Современный этап развития педагогической системы для детей дошкольного возраста характеризуется рядом особенностей, определяющих основные тенденции, которые лежат в основе создания моделей образования этой категории детей. Одна из тенденций обусловлена усилением направленности образовательного процесса на личностное развитие, на самоопределение и самоактуализацию (воспитание человеческого достоинства, социального партнёрства, ответственности за свои поступки, использование мировых культурных ценностей в процессе образования) с целью обеспечения экономического развития общества. Другая тенденция связана с объективной потребностью сохранения в России единого образовательного пространства, определения общих сроков обучения и статуса образовательных учреждений, единообразия документов на уровнях образования. Для детей старшего дошкольного возраста это необходимость в обеспечении безболезненного перехода со ступени дошкольного образования на ступень образования в начальной школе. При этом преемственность дошкольного и школьного этапов образования не должна пониматься как преемственность учебных предметов и формирование специфических школьных умений и навыков уже в дошкольном возрасте, поскольку дошкольный

возраст – это не подготовка «удобного» абитуриента для начальной школы. Корректнее говорить о преемственности в плане общего развития ребёнка и его психологической и физической готовности к начальной ступени школьного образования. Поскольку образовательный уровень, которого должен достигнуть ребёнок старшего дошкольного возраста – это готовность к следующей ступени образования – готовность к школе. И от того, в какой степени он готов, – будет зависеть его интеграция и адаптация в школьную и социальную жизнь.

Рассмотрение содержания готовности к школе нашло отражение в трудах таких психологов и педагогов как Л.И. Божович, Л.А. Венгер, А.А. Венгер, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, И.В. Дубровина и др. [1, 2, 3, 12, 13]. Рассматривая понятие «готовность» в трудах учёных В.И. Долгова, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и др. [4, 6] акцентируем внимание на следующей трактовке – основной вид деятельности в условиях дошкольного образования, в котором будущая учебная деятельность может быть рассмотрена как деятельность, частично реализующаяся в условиях развивающего образовательного пространства дошкольного образовательного учреждения. Соглашаясь с мнением В.И. Слободчикова [5], считаем необходимым развести два понятия,

которые сегодня распространены в системе дошкольного образования: «готовность к школе» и «готовность к обучению». Считаем, что готовность к обучению – это готовность к освоению блока основных культурных навыков или к становлению языковой, математической, коммуникативной, компьютерной грамотности, а готовность к школе – это владение предпосылками к последующему усвоению качеств школьника. Ведущими среди них является мотивационная и социальная зрелость ребёнка.

Таким образом, понятие *готовность к школе* будем трактовать как определённый уровень морфофункционального и психического развития ребёнка, при котором систематическое школьное обучение не приведёт к ухудшению состояния здоровья, срыву социально-психологической адаптации. От готовности к школе зависит успешность и эффективность обучения.

Наиболее удачным, на наш взгляд, является выделение составляющих готовности к школе И.В. Дубровиной [13], которая рассматривает его как многокомпонентное образование:

Личностная готовность:

- 1) уровень развития аффективно-потребностной (мотивационной) сферы. Наличие познавательных интересов. Стремление занять особое место в системе социальных отношений, выполнять важную, оцениваемую деятельность – быть школьником;
- 2) «Внутренняя позиция школьника» как показатель готовности ребёнка к школьному обучению – психологическое новообразование, которое представляет собой сплав познавательной потребности ребёнка и потребности занять более взрослую социальную позицию;
- 3) развитие произвольной сферы: произвольного внимания; произвольной памяти, умение действовать по образцу, по правилу, по принятому намерению.

Интеллектуальная готовность:

- 1) ориентировка в окружающем, запас знаний;
- 2) уровень развития восприятия и наглядно-образного мышления. Уровень обобщения – умение обобщать и дифференцировать предметы и явления;
- 3) развитие речевой сферы (в том числе фонематического слуха).

Двигательная готовность:

- 1) мелкая моторика;
- 2) крупные движения (рук, ног, тела).

Уровень развития предпосылок учебной деятельности:

- 1) умение внимательно слушать и точно выполнять последовательные указания взрослого;
- 2) самостоятельно действовать по заданию;
- 3) ориентироваться на систему условий задачи, преодолевая отвлечение на побочные факторы.

Таким образом, у ребёнка-дошкольника нет и не может быть собственно школьных качеств, они складываются в рамках той деятельности, для которой они необходимы.

Социально-экономические изменения, происходящие в России, привели к изменениям в характере дошкольного образования – в его направленности, целях, содержании, которые настойчиво ориентируют его на переход от предметно-ориентированного обучения к личностно-ориентированному, от знаниевого к компетентностному. Дошкольное образование, являясь объектом педагогики, будет способствовать становлению социальной и активной личности, обладающей ключевыми компетенциями. Компетентностный подход в дошкольном образовании предполагает подготовку растущей личности ребёнка к жизни, формированию у него способов деятельности, необходимых для решения жизненно важных задач, связанных с освоением нравственных норм и ценностей, общением с другими людьми, построением образа

Я [9]. Характеризуя готовность к школе во взаимосвязи с понятием ключевые компетенции дошкольника считаем не-

обходимым отметить, что сформированные ключевые компетенции и обеспечивают готовность к школе (рис.).

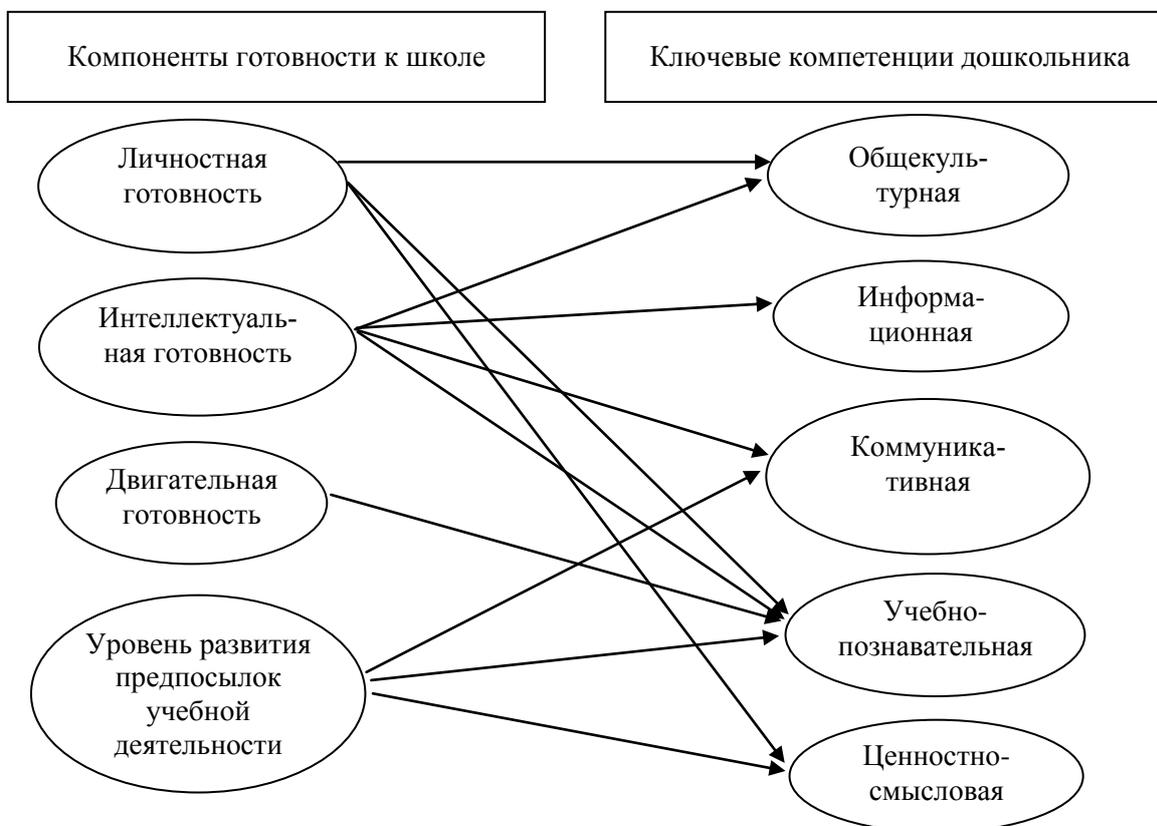


Рис. Взаимосвязь компонентов готовности к школе и ключевых компетенций дошкольника

Мы обозначили на рисунке взаимосвязь компонентов готовности к школе и ключевых компетенций. Рисунок наглядно демонстрирует, что личностную готовность обеспечивает сформированная общекультурная, учебно-познавательная и ценностно-смысловая компетенции; интеллектуальную готовность – информационная, коммуникативная, учебно-познавательная компетенции; двигательную активность – учебно-познавательная; уровень развития предпосылок учебной деятельности обеспечивает сформированные учебно-познавательная и ценностно-смысловая компетенции. Исследования в области компетентностного подхода в сфере общего образования посвящены труды А.В. Хуторского. Ученый [10, 11] пред-

лагает следующие трактовки понятия компетенция и компетентность:

Компетенция – отчуждённое, наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определённой сфере.

Компетентность – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к предмету деятельности. *Компетентность* – уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере.

Компетентность – совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, уме-

ний и навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определённой социально и личностно значимой сфере [11].

В дошкольном образовательном процессе вопрос использования компетентностного подхода рассматривается авторским коллективом Центра «Дошкольное детство» им. Запорожца в программе «Истоки». В базисных характеристиках создатели программы выделяют одну из ведущих – компетентность.

Для дошкольного детства авторский коллектив выделяет социальную компетентность, под которой подразумевает возможность ребёнка «понимать разный характер отношения к нему окружающих взрослых и сверстников, выбирать линию поведения, соответствующую ситуации» [9].

Л.В. Трубайчук рассматривает становление личности дошкольника и овладение им необходимым уровнем социальной компетентности, которые сопровождаются развитием положительных личностных качеств, в первую очередь духовно-нравственных, на основе формируемых компетенций [9].

Рассматривая компетентность дошкольника, отметим, что он обладает рядом состоявшихся личностных качеств и обладает минимальным опытом деятельности в соответствии с его возрастными возможностями. Реализация специфических возрастных возможностей психического развития происходит благодаря участию дошкольников в соответствующих возрасту видах деятельности – игре, речевом общении, рисовании, конструировании, музыкальной деятельности и др. Характерными проявлениями того, что именно традиционно «детские» виды деятельности соответствуют основному руслу формирования ключевых компетенций дошкольников, является, с одной стороны, их безусловная привлекательность для детей и, с другой – наличие в них начал общечеловеческого знания (общение и установление взаимоотношений с окружающими,

употребление предметов обихода и простейших орудий, планирование действий, построение и реализация замысла, подчинение поведения образцу и правилу, овладение элементарными математическими действиями и др.) [9].

Мы, при определении компетентностного подхода в дошкольном образовании, опираемся на уточнённое понятие подхода, сформулированное Л.В. Львовым [8] и даём следующее определение: компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности – путём создания условий для овладения системой компетенций, обеспечивающих способность и готовность выпускника дошкольного образовательного учреждения к адаптации, устойчивой жизнедеятельности и успешности в пространстве начальной ступени общего образования. Критерием этого формирования становится уровень готовности ребёнка к школе, который обеспечат сформированные ключевые компетенции дошкольника. Определим понятие «ключевые компетенции дошкольника» на основе анализа исследований (Э.Ф. Зеер, Л.В. Львова, Л.В. Трубайчук) как личностную характеристику, предполагающую, что ребёнок умеет применять информацию, использует её в качестве основы принятия собственных решений и организации собственной деятельности.

Библиографический список:

1. Венгер, Л.А. Психология [Текст] / Л.А. Венгер, В.С. Мухина. – М., 1988.
2. Венгер, А.А. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения [Текст] / А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Э.И. Леонгард. – М., 1972.
3. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
4. Долгова, В.И. Формирование готовности к управленческой составляю-

шей профессиональной деятельности (у курсантов военного вуза) [Текст] / В.И. Долгова, С.В. Аверьянов. – Челябинск: Изд-во «АТОКСО», 2006 – 225 с.

5. Дошколение: учреждение против образования [Текст] / Издат. дом.: «Эврика 2005». – 234 с.

6. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности [Текст] / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 178 с.

7. Зеер, Э.Ф. Личностно развивающее профессиональное образование [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2006. – С. 57.

8. Львов, Л.В. Учебно-профессиональная компетентность: сущность, содержание и оценка: моногр. / Л.В. Львов. – Челябинск: ЧГАУ, 2006. – 134 с.

9. Трубайчук, Л.В. Дошкольное детство как развивающийся социокультурный феномен: моногр. / Л.В. Трубайчук. – Челябинск, 2009. – 153 с.

10. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-65.

11. Хуторской, А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения [Текст] / А.В. Хуторской. – СПб.: ПИТЕР, 2004.

12. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989.

13. Рабочая книга школьного психолога [Текст]; под ред. И.В. Дубровний. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.

УДК 378.147

ББК 74.58

Т.С. Шумейко

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ВУЗЕ

Статья посвящена авторской системе формирования производственной компетентности будущих учителей профессионального обучения средствами проектирования в вузе, включающей структурные компоненты: мотивационно-целевой, содержательно-технологический и результативно-оценочный.

Ключевые слова: производственная компетентность учителя профессионального обучения, система формирования производственной компетентности учителя профессионального обучения, средства проектирования, структурные компоненты, мотивационно-целевой компонент, содержательно-технологический компонент, результативно-оценочный компонент.

В настоящее время значительное внимание уделяется развитию профессиональной подготовки молодежи. К числу важных условий, обеспечивающих ее качество, относится уровень профессиональной компетентности педагога, организующего процесс обучения. Поэтому проблема подготовки профессионально компетентного педагога нашла отражение в документах образования.

Так, в Концепции высшего педагогического образования Республики Казахстан в качестве цели высшего педагогического образования выдвигается подготовка «профессионально компетентного специалиста, способного творчески подойти к решению проблемы становления, развития личности школьника» [1, с. 18]. В Законе Российской Федерации «Об образовании», в Концепции модер-

низации российского образования на период до 2010 года, Национальной доктрине образования Российской Федерации говорится о необходимости подготовки компетентных специалистов.

Актуальность проблемы формирования производственной компетентности будущих учителей профессионального обучения средствами проектирования определяется тенденциями в образовании, связанными с необходимостью формирования производственной компетентности будущих учителей профессионального обучения; возрастающей ролью проектирования на современном этапе развития общества, производства и образования; недостаточной разработанностью проблемы исследования в теории и практике педагогики.

Под производственной компетентностью учителя профессионального обучения мы понимаем комплексную характеристику специалиста, отражающую его способность и готовность осуществлять эффективную деятельность в определенной отрасли производства, направленную на разработку технической документации и изготовление продукции, организацию производства с учетом технико-экономической и конструктивно-технологической целесообразности.

Проведенное нами исследование показало, что производственная компетентность будущих учителей профессионального обучения требует целенаправленных усилий по ее формированию. Поэтому мы поставили задачу разработки специальной системы, обеспечивающей в процессе профессионального образования формирование у будущих учителей профессионального обучения производственной компетентности.

Определяющим механизмом в решении указанной задачи является выбор теоретико-методологических подходов. Рассматривая производственную компетентность будущих учителей профессионального обучения как интегративную характеристику, формирование которой представляет собой сложный и многоас-

пектный процесс, полное изучение которого не может осуществляться с одной точки зрения, мы считаем необходимым использовать идею взаимодополняющей, комплексной разработки подходов при исследовании педагогических явлений [2, с. 43]. Взаимодополняющее использование в нашем исследовании системного, компетентностного и личностно-деятельностного подходов позволило осуществить комплексное исследование процесса формирования производственной компетентности будущих учителей профессионального обучения и разработать эффективно функционирующую систему формирования производственной компетентности средствами проектирования.

В качестве общенаучного уровня выбран системный подход, который обеспечивает комплексное изучение проблемы формирования производственной компетентности будущих учителей профессионального обучения и позволяет рассматривать данный процесс как педагогическую систему. На основе системного подхода нами сформулированы его положения применительно к проблеме формирования производственной компетентности будущих учителей профессионального обучения средствами проектирования:

- 1) процесс формирования производственной компетентности будущих учителей профессионального обучения является подсистемой системы их профессиональной подготовки, что позволяет осуществлять его реализацию с учетом общедидактических принципов процесса обучения в вузе;
- 2) формирование производственной компетентности будущих учителей профессионального обучения является системой, включающей структурный и функциональный компоненты;
- 3) средства проектирования в формировании производственной компетентности будущих учителей профессионального обучения представляют собой систему, включающую два основополагающих компонента: педаго-

гическое проектирование и производственное проектирование;

- 4) производственная компетентность может рассматриваться как педагогическая система, являющаяся целостным образованием специальных знаний, умений и качеств личности будущих учителей профессионального обучения, обеспечивающих эффективность осуществления производственной деятельности.

Указанные положения наиболее полно раскрываются в сочетании с компетентностным подходом, который является стратегией исследования на конкретно-научном уровне и позволяет сформулировать следующие обобщения:

- 1) качество подготовки будущих учителей профессионального обучения определяется их компетентностью;
- 2) так как производственная компетентность является комплексной характеристикой специалиста, отражающей совокупность его знаний, умений и качеств личности, обеспечивающих эффективность осуществления производственной деятельности, ее формирование осуществляется посредством формирования знаний, умений, навыков, опыта деятельности в соответствующей отрасли производства и качеств личности;
- 3) диагностика результативности и качества процесса подготовки будущих учителей профессионального обучения к производственной деятельности может осуществляться посредством определения уровня сформированности их производственной компетентности.

Практико-ориентированной тактикой работы выступает личностно-деятельностный подход, основными положениями которого в рамках проблемы формирования производственной компетентности будущих учителей профессионального обучения средствами проектирования являются:

- 1) формирование производственной компетентности будущих учителей про-

фессионального обучения представляет собой педагогический процесс, в котором студенты занимают субъектную позицию;

- 2) формирование производственной компетентности будущих учителей профессионального обучения как процесс строится на основе общедидактических принципов, с использованием методов активизации данного процесса;
- 3) формирование производственной компетентности будущих учителей профессионального обучения осуществляется на основе учета субъектного опыта студентов и их индивидуальных особенностей;
- 4) средства проектирования, направленные на формирование производственной компетентности будущих учителей профессионального обучения, представляют собой совокупность различных видов проектировочной деятельности, реализуемых в процессе профессиональной подготовки.

На основе указанных положений системного, компетентностного и личностно-деятельностного подходов, с учетом структуры производственной компетентности учителя профессионального обучения, нами сконструирована система формирования производственной компетентности будущих учителей профессионального обучения средствами проектирования в вузе. При разработке системы мы опирались на принципы, среди которых можно выделить общедидактические (историзм; научность; систематичность и последовательность; связь теории с практикой; наглядность; активность, сознательность и ответственность студентов; самостоятельность студентов; профессиональная направленность обучения) и специфические (субъектность; результативность каждого вида деятельности; высокая мотивированность любых видов деятельности; обязательная рефлексивность деятельности; сотрудничество при организации и управлении различными формами деятельности).

Разработанная система формирования производственной компетентности будущих учителей профессионального обучения средствами проектирования в вузе содержит следующие компоненты: мотивационно-целевой, содержательно-технологический, результативно-оценочный – и обеспечивает поэтапное формирование исследуемой компетентности.

Мотивационно-целевой компонент выполняет целеполагающую, мотивирующую, прогностическую функции. Он объединяет в своем составе мотивационную и целевую составляющие.

Мотивационная составляющая реализуется через формирование у студентов устойчивой мотивации к овладению высоким уровнем сформированности производственной компетентности, через формирование мотивационно-ценностного отношения к производственной деятельности и ее продуктам, через формирование художественно-эстетических потребностей, через формирование потребности к овладению современными технологиями и техникой в различных отраслях производства, а также через осознание будущими учителями важности своей профессиональной деятельности и формирование познавательной направленности личности студента. Мотивационная составляющая предполагает перевод внешних мотивов во внутренние, осуществляемый посредством специально организованных стимулирующих воздействий на студентов и обеспечивающий формирование лично значимых мотивов. Формирование внутренней мотивации будущих учителей профессионального обучения осуществляется через знакомство с целями формирования производственной компетентности; пояснение теоретической и практической значимости получаемых знаний; знакомство с производственными процессами и продуктами труда в ходе экскурсий на предприятия, выставки декоративно-прикладного искусства, специализированные лаборатории вузов,

просмотра видеофильмов; предъявление проектных заданий профессиональной направленности.

Целевая составляющая данного компонента включает цели процесса формирования производственной компетентности будущих учителей профессионального обучения в вузе, представленные в виде дерева целей. Для достижения генеральной цели – формирования производственной компетентности – обозначены следующие задачи: 1) адаптация к условиям обучения в вузе, мотивация; 2) формирование знаний, умений и навыков в производственной сфере в процессе изучения нормативных и специальных курсов; 3) приобретение опыта производственной деятельности в ходе технологической и педагогической практик; 4) формирование личностных качеств будущих учителей профессионального обучения, таких как творческие и коммуникативные способности; способность к эмпатии и рефлексии; потребность в развитии и саморазвитии; способность к самосовершенствованию.

Содержательно-технологический компонент обеспечивает формирование производственной компетентности будущих учителей профессионального обучения средствами проектирования в процессе изучения конкретных учебных дисциплин («Практикум технологии обработки материалов», «Художественная обработка материалов», «Конструирование одежды», «Методика преподавания технологии», «Проектирование бизнеса»), технологической и педагогической практик, в ходе курсового и дипломного проектирования. Данный компонент выполняет обучающую, воспитательную и развивающую функции; включает содержательную и технологическую составляющие.

Содержательная составляющая определяется содержанием перечисленных учебных дисциплин, программами технологической и педагогической практик, методическими рекомендациями по выполнению курсовых и дипломных

проектов. Особенность подготовки будущих учителей профессионального обучения состоит в том, что наряду с компетентностью в педагогической деятельности необходимо сформировать технологическую компетентность в определенной отрасли производства. Учитывая возможные изменения предстоящей профессиональной деятельности в условиях современного мира, мы пришли к следующему выводу. Надо спроектировать содержательную сторону процесса подготовки учителя таким образом, чтобы не просто сформировать качества, направленные на деятельность в определенной, узко ограниченной отрасли производства, но также и те, которые позволят легко переориентироваться на деятельность в смежной отрасли производства в случае возникновения необходимости в этом. Фундаментальные знания должны быть получены в выбранной отрасли производства.

Технологическая составляющая предусматривает использование наиболее оптимальных форм, методов и средств формирования производственной компетентности. Ее особенностью является всестороннее использование различных видов проектной и проектировочной деятельности как средств формирования компетентности. В качестве средств проектирования реализуются виды проектировочной деятельности: дизайн-проектирование, проектирование производственной среды, проектирование бизнеса.

Интегрирующим компонентом системы является учебник (по дисциплинам «Конструирование одежды», «Проектирование бизнеса», «Художественная обработка материалов»), который сконструирован таким образом, чтобы обеспечить эффективную проектировочную деятельность обучающихся. Оптимальное использование учебной литературы позволяет рационально организовать как аудиторные занятия, так и самостоятельную работу студентов. Целесообразно сочетать применение

традиционных учебников (учебных пособий) и электронных учебников.

Содержательно-технологический компонент системы предусматривает следующие формы формирования производственной компетентности: учебные занятия и внеучебные формы организации учебного процесса (научно-исследовательская работа студентов, работа в студенческих конструкторских бюро, студенческих домах моделей или театрах моды, обучение на курсах по приобретению рабочих профессий и др.).

Методами формирования производственной компетентности являются выполнение разноуровневых проектных заданий, курсовое и дипломное проектирование.

Дипломный проект является обязательным завершающим этапом обучения студентов выпускного курса, имеющим целью систематизацию, закрепление и расширение теоретических и практических знаний студентов, овладение навыками самостоятельного решения конструкторских и технологических задач в области производства товаров и оказания услуг в выбранной сфере деятельности, а также навыками педагогической и методической работы. Выполнение и защита дипломного проекта позволяет определить уровень теоретической и практической подготовки студента, проверить его способность быть дипломированным специалистом в определенной области.

С другой стороны, процесс дипломного проектирования мы рассматриваем как метод формирования производственной компетентности специалиста с использованием средств проектирования.

Содержательно-технологический компонент системы формирования производственной компетентности будущих учителей профессионального обучения средствами проектирования в вузе подразумевает проектирование такой структуры содержания образования, форм, методов, приемов и средств обучения, применение совокупности которых в

процессе подготовки в вузе будет способствовать формированию всех компонентов производственной компетентности будущего учителя в их комплексе и взаимосвязи.

Результативно-оценочный компонент предполагает разработку критериев и уровней сформированности компонентов производственной компетентности будущих учителей профессионального обучения на определенных этапах ее формирования. Исходя из цели нашего исследования, структуры и содержания производственной компетентности, мы определили критерии, по которым можно судить об уровне сформированности производственной компетентности: когнитивный, операционный, личностный. На основании выделенных критериев мы выявили четыре уровня сформированности исследуемой компетентности: критический, низкий, средний и высокий. Результативно-оценочный компонент системы выполняет следующие функции: диагностическую (позволяет точно определить результаты процесса формирования производственной компетентности будущих учителей профессионального обучения с учетом способов их достижения, выявления тенденций и динамики дидактического процесса), стимулирующую (использует оценку как средство стимулирования учения, положительной мотивации, влияния на личность), корректирующую (способствует устранению выявленных в ходе проверки и контроля несоответствий реально достигнутого уровня

сформированности компонента производственной компетентности нормативному уровню), рефлексивную (проявляется при осуществлении самооценки своих действий и позволяет проанализировать свою деятельность и ее продукты с точки зрения их соответствия замыслу и условиям).

Разработанная нами система формирования производственной компетентности будущих учителей профессионального обучения средствами проектирования характеризуется такими признаками, как динамичность, целостность, открытость, перспективность, гибкость.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования свидетельствуют о том, что процесс формирования производственной компетентности будущих учителей профессионального обучения в вузе будет более эффективным, если в образовательном процессе реализовать специально разработанную систему формирования производственной компетентности будущих учителей профессионального обучения средствами проектирования.

Библиографический список

1. Концепция высшего педагогического образования Республики Казахстан [Текст] // Высшая школа Казахстана. – 2004. – № 3. – С. 15-26.
2. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитар. издат. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

Abstracts

Topical Problems of Education Quality Control

1. *Berdnikova I.A. A System to Provide Effective Mastering Learning Material via Critical Thinking*

Components of the system, their relationships and main system characteristics are described.

Key words: system, quality, mastering, learning material, critical thinking.

2. *Vihoreva O.A. Methodical accompaniment of the process of the shaping and development to research activity of the pupils in their senior years in condition of the additional children education*

The contents of the scientifically-pedagogical management of research activity of the pupils in their senior years and in accordance with it determined forms of the methodical accompaniment of the process of the shaping and development to research activity of the pupils in their senior years in condition of the additional education of children are presented in this article.

Keywords: research activity of the pupils in their senior years, pedagogical conditions of the additional education of children, scientifically-pedagogical management of the research activity of pupils in their senior years, methodical accompaniment of the educational process.

3. *Shumilova E.A. Realization of mechanisms of formation of socially-communicative competence of conditions of pedagogical high school*

In clause mechanisms of formation of socially-communicative competence of the future teachers of vocational training are opened. Organizational and substantial aspects CKK from positions system, and approaches are considered.

Key words: Socially-communicative competence, furs of formation, organizational-pedagogical conditions.

Economy and Education

1. *Kuzovenko O.V. Technology of realization of model of competence-oriented economic training of future professional education teachers*

In the article has been made an attempt to describe technology of realization of model of competence-oriented economic training of future professional education teachers. Technology is presented by unity of three blocks: the block of pedagogical problem (subject – process – product), the block of forms, methods and means, the block of pedagogical conditions.

Key words: the economic training, the competence-oriented approach, pedagogical technology.

2. *Kuzmenko V.A. Forming of basis of economic culture of senior pupils in the process of the English language teaching*

In the article the possibilities of the subject “The English language” to forming are considered. The structural-functional model and pedagogical factors of senior pupils’ basis of economic culture in the process of the English language teaching are considered.

Key words: basis of economic culture of senior pupils, economic knowledge, economic skills, personal significant economic qualities.

3. *Rastorgueva A.M. Components of ecology-economic values in education*

The unity three structured components ecology-economic valuables reveals in article author in formation.

Key words: ecology-economic values, informational component, moral component, motivation component.

Expert Opinion

1. *Vertyakova E.F. To the Problem of the Basic Regularities in Training Future Teachers for Bringing up Ethnocultural Relations of Pupils*

The article deals with the basic regularities and principles which have a positive effect on the developing and effective bringing up ethnocultural relations in training of future teachers in the multicultural educational surrounding.

Key words: regularity, principle, democratization, humanization, variety, integration, convergence.

2. *Zakirov R.Sh. 'Lean Production' Concept Applied to Education*

Organization of modern education based on the principles of Toyota concept of lean production and targeted to training gifted specialists is discussed.

Key words: training, lean production, key elements, teachers, soft and hard factors, perfection.

Innovation Technologies at Higher School

1. *Gnatishina E.V. Basic station of formation of information culture of the teacher of vocational training*

In article deals the basic sociohistorical preconditions of becoming of a problem of formation of information culture of the teacher of vocational training are analysed, stages of its historical development are revealed.

Key words: vocational training, vocational training-pedagogical, information culture, information culture of the teacher of vocational training.

2. *Kazantsev A.S. The use of pedagogical tools in the process of preparing future teachers of vocational training*

The use of pedagogical tools in the learning process of preparing future teachers of vocational training offers a number of new features and benefits as a teacher and learner, as compared with the traditional way of learning.

Key words: Information technology in education, educational software, training, teacher training.

3. *Przhivalskaya E.M. Analysis of issues of professional competence in the future with the help of specialist rating system*

The article analyzes the state of professional competence and rating system in the literature and pedagogical practices. Weak implementation of the rating system in the educational process and the basic ways of dealing with the introduction of a rating system.

Key words: professional competence, rating system.

4. *Tukhvatullina S.U. Student Presentations: A Language Learning Tool*

The paper is devoted to the computer technologies in the process of learning English. It reviews the publications on the efficient ways of studying English.

Key words: presentation, modern computer technologies, motivation, project – based learning.

Harmonization Problems in Culture and Education

1. *Ovtsov A.T. Formation of Associative and Abstract Thinking as a Basis of Professional Training of Graphic Design Students*

Solution of the problem of developing artistic abilities: image-association and abstract thinking – is discussed in view of artistic practice and pedagogics.

Key words: association, image-association thinking

2. *Reysler L.A. Intercultural competence, its role in formation of contemporary person*

There is a notion of “intercultural competence”, different points of view in our article, besides there is a structure of person’s intercultural competence. The article presents the role of intercultural competence in person’s formation.

Key words: intercultural competence, intellectual tolerance, humanity, flexibility.

3. *Sultanbekova R.Z. To the problem of negotiating culture of future managers*

The article substantiates the topicality of the problem of forming negotiating culture of future managers, deals with the notion of negotiating culture as a professionally-significant category for the specialists working in the sphere of management.

Key words: the process of negotiations, negotiating culture, intercultural communi-

cation, culture of business communication, managerial communication.

Young Researchers

1. *Zhumatova U.V. Communicative direction of Russian and English compliment*

According to communicative direction of a compliment we point out several types of compliments. They are: direct compliment, indirect compliment, "mini-dialogue" compliment, one's own compliment.

Key words: compliment, direct compliment, indirect compliment, "mini-dialogue" compliment, one's own compliment, international communication.

2. *Perevozova O.V. Problems of Forming Conceptual Structure of 'Graduate Marketability' in the Modern System of Vocational Students Training*

The problem of defining the concept of 'marketable graduate' in the system of modern education with highly competitive universities is discussed. An attempt to define the concept of 'marketability' as a pedagogical criterion and result of professional education is made.

3. *Popova I.S. The problem of future specialists' initiative development*

The article contains the description of genesis of student social initiative development, analyses of literature, normative legal documents and scientific researches. The author summarizes modern national and European experience in this field and extracts some contradictions.

Key words: initiative, development of student social initiative, genesis of student social initiative development.

4. *Kharlanova E.M. The Development of Social Activity of Prospective Specialist: the System- Synergetic Approach*

The essence of social activity, its structure and functions is revealed in article, which has the basis of the analysis of posi-

tions of the system-sinergetic approach. The development of social activity of prospective specialists in educational system of high school is presented as polycyclic, its principles providing transition of the future expert on higher level of development of social activity are defined.

Key words: social activity of prospective specialists, development social activity, the system-sinergetic approach.

5. *Yarulina L.P. On Interrelations Between the Components of Preparedness for School and Key Competences of Pre-School Students*

Tendencies of modernizing present day pre-school education, the content of 'child's preparedness for school' and components of preparedness for school are discussed.

Key competences of pre-school students and their interrelation with preparedness for school are considered.

Key words: preparedness, preparedness for school, preparedness for studying, pre-school student key competencies.

6. *Shumeyko T.S. The system of the forming of professional training teacher's industrial competence by means of projecting at the higher educational institutions*

The article is dedicated to the author's system of the forming of the future professional education teacher's industrial competence by means of projecting at the higher educational institutions and it's structural elements. They are motivational and purposeful, informative and technological, resultative and estimative.

Key words: professional training teacher's industrial competence, system of the forming of professional training teacher's industrial competence, means of projecting, structural elements, motivational and purposeful element, informative and technological element, resultative and estimative element.

Сведения об авторах

- БЕРДНИКОВА**
Ирина Александровна
- Ассистент кафедры английского языка Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный педагогический университет»
- ВЕРТЯКОВА**
Эльвира Фаритовна
- Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный педагогический университет»
- ВИХОРЕВА**
Ольга Александровна
- Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, Челябинский государственный университет
- ГНАТЫШИНА**
Екатерина Викторовна
- Кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики и управления Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный педагогический университет»
- ЖУМАТОВА**
Юлия Владимировна
- Старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский гуманитарный институт»
- ЗАКИРОВ**
Рашид Шарипович
- Кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры «Экономика и управление проектами» Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Южно-Уральский государственный университет»
- КАЗАНЦЕВ**
Антон Сергеевич
- Аспирант кафедры педагогики, психологии и предметных методик Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный педагогический университет»
- КУЗОВЕНКО**
Олеся Евгеньевна
- Кафедра экономики и управления Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный педагогический университет»
- КУЗЬМЕНКО**
Владимир Александрович
- Аспирант кафедры педагогики, психологии и предметных методик Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный педагогический университет»
- ОВЦОВ**
Анатолий Тимофеевич
- Старший преподаватель кафедры графического дизайна Негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский гуманитарный институт»
- ПЕРЕВОЗОВА**
Ольга Владимировна
- Преподаватель кафедры менеджмента Негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский гуманитарный институт»
- ПОПОВА**
Инна Сергеевна
- Аспирант кафедры педагогики, психологии и предметных методик Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный педагогический университет»

<i>ПРЖИВАЛЬСКАЯ Елена Михайловна</i>	Ассистент кафедры дизайна и методики преподавания дизайна Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный педагогический университет»
<i>РАСТОРГУЕВА Анастасия Михайловна</i>	Аспирант кафедры педагогики, психологии и предметных методик Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный педагогический университет»
<i>РЕЙСЛЕР Любовь Александровна</i>	Аспирант кафедры общей педагогики Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный педагогический университет»
<i>СУЛТАНБЕКОВА Рената Загитовна</i>	Ассистент кафедры международных коммуникаций Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Южно-Уральский государственный университет»
<i>ТУХВАТУЛЛИНА Светлана Юрьевна</i>	Старший преподаватель кафедры иностранных языков Челябинского филиала Университета Российской Академии Образования
<i>ХАРЛАНОВА Елена Михайловна</i>	Доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный педагогический университет»
<i>ШУМЕЙКО Татьяна Степановна</i>	Магистр педагогики и психологии, старший преподаватель кафедры педагогики Костанайского государственного педагогического института
<i>ШУМИЛОВА Елена Аркадьевна</i>	Кандидат педагогических наук, доцент, научный сотрудник Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный педагогический университет»
<i>ЯРУЛИНА Лариса Петровна</i>	Заведующий кафедрой управленческого моделирования Негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский гуманитарный институт»

ИНФОРМАЦИЯ О ЖУРНАЛЕ

Условия публикации

1. Статья, информация об авторе (авторах), рецензия на статью (бумажный вариант) должны быть представлены в редакцию или присланы по почте и в электронном виде.

2. Объем статьи: до 10 страниц.

3. Аннотация статьи на русском и английском языках (3-5 строк).

4. Фамилия, инициалы автора, название статьи на русском и английском языках.

5. Ключевые слова на русском и английском языках (5-7 слов).

6. Файл предоставляется в формате *.doc (Ms Word), шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 14, межстрочный интервал – полуторный.

7. Параметры страницы: левое – 2,5 см; правое – 2,5 см; нижнее – 2,5 см; верхнее – 2,5 см.

Название и номера рисунков указываются под рисунками, названия и номера таблиц – над таблицами. Таблицы, схемы, рисунки, формулы, графики не должны выходить за пределы указанных полей (шрифт в таблицах и на рисунках – не менее 11 пт.); ссылки на литературу в квадратных скобках. Наличие библиографического списка, оформленного в соответствии с ГОСТ 7.1.-2008, обязательно. Библиографический список содержит только те произведения, на которые есть ссылки в тексте. Аббревиатуры в статье не допускаются.

8. Сведения об авторе (авторах) на русском языке требуется представить на отдельном листе (и в электронном варианте) в следующем виде:

- фамилия, имя, отчество (полностью)
- ученая степень
- ученое звание
- должность
- место работы или учебы полностью (вуз, кафедра; организация, отдел)
- домашний адрес
- контактные телефоны
- адрес электронной почты

9. Стоимость публикации – 1000 руб. и стоимость журнала – 300 руб. Оплату можно произвести в редакции (каб. 110), почтовым переводом на адрес редакции (Кому: Кошкаровой Л.С.) и через банк.

12. Адрес редакции: Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Челябинский гуманитарный институт» (НОУВПО ЧГИ), 454014, г. Челябинск, ул. Ворошилова, 12, тел.: 8-351-7-937894; факс.: 8-351-7-422210, e-mail: redaktsiya@chgi.ru

13. Реквизиты для перечисления денежных средств:

Получатель:	Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Челябинский гуманитарный институт» ИНН получателя: 7447003558; Р/счет получателя: 40703810153010000019
Банк получателя:	Василевский филиал ОАО «Челябинвестбанк» г. Челябинск. БИК банка: 047501779; К-счет: 30101810400000000779
Назначение платежа:	Статья в журнал «Современная высшая школа: инновационный аспект», Ф.И.О. автора

Редакция просит обратить особое внимание на точность и полноту предоставляемой информации.

К печати принимаются статьи, прошедшие рецензирование членов редакционной коллегии.