

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 8(87) Журнал теоретических и прикладных исследований Октябрь, 2011

ISSN 1994–85–81

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	3
Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования	3
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ	15
Гольцшев И. Г. Проектирование региональной модели управления интеграцией профессионального образования и производства	15
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	24
Аникина А. С. Профессионально-ориентированные правовые задачи как средство формирования правовой компетентности будущего педагога	24
Панкина М. В., Захарова С. В. Методы творческого мышления как составляющая содержания научно-исследовательской подготовки студентов педагогических вузов	37
Тельманова Е. Д. Ценностные ориентации ремесленника-предпринимателя как педагогическая проблема	45
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ	57
Гапонюк П. Н. Модель педагогических технологий профессионально-ориентированного опережающего довузовского обучения	57
Обласова Т. В. Развитие учебно-информационных умений школьников в процессе изучения гуманитарных дисциплин	67
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	85
Андреева О. Н. Изучение эффективности распознавания изображения в различных зонах экрана монитора для успешного введения интерактивного учебного диалога	85
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	94
Франц А. С., Рямова К. А., Розенфельд А. С. Поддержание жизненной позиции пожилого человека в образовательном пространстве фитнес-клуба	94
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ	104
Еремеева О. В. Общие принципы отбора невербальных средств коммуникации в рамках социокультурного подхода в процессе обучения иностранному языку	104
Плетяго Т. Ю. Роль когнитивных стилей в формировании читательской компетентности студентов вуза в условиях межкультурной коммуникации	112
ТОЧКА ЗРЕНИЯ	125
Лурье Л. И. Поможет ли надзор сотрудничеству субъектов образования?	125

КОНСУЛЬТАЦИИ 131

Шулер И. В. Психолого-педагогические механизмы развития читательской культуры личности в процессе обучения в вузе 131

АВТОРЫ НОМЕРА 146

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

В. А. Болотов, Б. А. Вяткин, Э. Ф. Зеер, С. Е. Матушкин, Г. М. Романцев,
А. В. Усова, В. А. Федоров, Д. И. Фельдштейн

Редакционный совет:

О. Б. Акимова, О. Л. Алексеев, Л. М. Андрюхина, В. П. Бездухов, В. Л. Бенин, Г. Д. Бухарова, А. Г. Гейн, С. З. Гончаров, Н. С. Глуханюк, М. Н. Дудина, А. Ф. Закирова, И. Г. Захарова, Т. Г. Калугина, А. Г. Кислов, Л. И. Корнеева, Е. В. Коротяева, П. Ф. Кубрушко, Л. И. Лурье, И. Я. Мурзина, Л. А. Рапопорт, Л. Я. Рубина, В. Л. Савиных, Г. П. Сикорская, А. А. Симонова, Б. Е. Стариченко, Э. Э. Сыманюк, Н. К. Чапаев, В. С. Черепанов, Н. Е. Эрганова, В. Я. Шевченко (Россия); М. Денн (Франция); Л. В. Зайцева (Латвия); Б. К. Момынбаев (Казахстан); Т. В. Савельева (США); Б. Тидеманн (Германия); Я. Лаукиа (Финляндия)

Редакционно-издательская группа:

Научный редактор В. А. Федоров;
выпускающий редактор В. А. Мамина;
ответственный секретарь Н. Н. Давыдова;
редактор-корректор О. А. Виноградова;
компьютерная верстка Н. А. Ушениной;
английский перевод Н. Г. Радюковой

Издание включено в перечень рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора наук

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте: www.uorao.ru

При перепечатке материалов ссылка на журнал
«Образование и наука» обязательна

Редакция может не разделять позиций авторов публикуемых статей

© Уральское отделение РАО, 2011

© ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2011

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

УДК 159.9

Э. Ф. Зеер,
Э. Э. Сыманюк

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

Аннотация. В статье анализируются возможности и значение реализации компетентностного подхода в системе инновационного образования. Предметом опытно-поискового исследования было определение взаимосвязи компетентностного подхода и инновационного образования. Цель работы заключалась в установлении факторов, инициирующих реализацию компетентностного подхода в инновационном образовании профессиональной школы.

Методологическое ядро исследования составил структурно-функциональный анализ образовательных инноваций, произведенный сквозь призму компетентностного подхода. Обобщение теоретико-моделирующей части исследования позволило определить технологию разработки инновационных образовательных проектов.

Результатом работы стало создание структурной модели инновационного образования и инновационных оценочных средств общекультурных и профессиональных компетенций. Область применения названных результатов – научно обоснованное построение инновационного образования при реализации государственных образовательных стандартов нового поколения.

Ключевые слова: компетентностный подход, модель инновационного образования, инновационность, инновационная компетентность, оценка компетенций.

Abstract. The paper analyzes the opportunities and importance of the competence approach implementation in the innovative educational system. The subject of the empirical research involves defining the relations between the competence approach and innovative education. The aim of the study was to find out the factors initiating the implementation of the competence approach to innovative education at vocational school.

The methodology is based on the structural and functional analysis of educational innovations from the perspective of the competence approach. The theoretical modeling complex provided the development technology of innovative educational projects.

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ № 11-06-01030а.

The research resulted in developing the structural model of innovative education along with the assessment tools of cultural and professional competences. The application field of the research is defined as the scientifically-based development of innovative educational system in the context of new educational standards.

Index terms: competence approach, model of innovative education, innovation, innovation competence, competence assessment.

Переход профессиональной школы на новые государственные образовательные стандарты (ГОС), разработанные на основе компетентного подхода, обусловил необходимость поиска новых, инновационных форм и технологий инновационного образования. Чтобы определить возможность реализации новых стандартов в системе инновационного образования, необходимо уточнить его основные понятия, рассмотреть особенности инновационного образования, формы и методы его реализации, технологии оценки уровня сформированности ключевых конструктов компетентностно-ориентированного обучения, а также уровень развития у педагогов положительной установки на инновации в образовании.

Огромным инновационным потенциалом обладает компетентностный подход. Ссылаясь на мировую образовательную практику, авторы стратегии модернизации утверждают, что в ней «ключевые компетентности» выступают в качестве центрального, своего рода «узлового» понятия. Подчеркивается, что компетентностный подход соответствует идеологии интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»). Цель этого подхода – обеспечение качества образования, которое понимается как система свойств и характеристик, отражающих соответствие образования современным потребностям и ценностям, а также представлениям о его будущем. Эти целевые ориентации отражены во ФГОСах профессионального образования.

Анализ требований ФГОС ВПО-3 к результатам освоения образовательных программ бакалавриата и магистратуры показывает, что в них отсутствуют компетенции, ориентированные на подготовку выпускников к инновационной деятельности. Однако среди общекультурных и профессиональных представлены компетенции, предполагающие развитие инновационности – готовности и способностей к инновационной деятельности. В программах бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» к ним относятся владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1); способность применять методы матема-

тической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования (ОК-4); готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации (ОК-8); способность использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики (ОК-16); осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1) и др.

Реализация новой образовательной парадигмы обуславливает необходимость обновления содержания и технологии образования, создания новой образовательной среды, принципиально иных оценочных средств результатов обучения и, конечно, подготовки педагогов, способных осуществлять эти нововведения, или, правильнее сказать, *инновации*.

Понятие «инновация» означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу инновация предусматривает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося [1].

Тематическим ядром нововведений является *инновационность* – интегративная характеристика преобразования системы и структуры, целей и задач, содержания и технологий, а также учебно-пространственной среды, обеспечивающая получение качественно нового образовательного эффекта (результата). Инновационность – это качество всех субъектов инноваций: образовательных учреждений, педагогов и обучающихся.

Основные характеристики инновационности:

- неопределенность инновационного процесса, поскольку его результат не всегда предсказуем;
- обогащение субъектов инноваций новыми знаниями, умениями и компетенциями, актуализация креативности и профессионально-личностного потенциала;
- противоречивость нововведений, так как они связаны с необходимостью преодоления уже устоявшихся технологий выполнения деятельности;
- готовность и способность субъектов инноваций к изменению себя, перестройке личностных структур.

Под инновационной деятельностью в образовании понимается педагогическая деятельность, направленная на практическую реализацию результатов законченных научных исследований и разработок, иных научно-технических достижений, а также преобразование объектов интел-

лектуальной собственности в новый или усовершенствованный педагогический продукт, в новый или усовершенствованный образовательный процесс. Процесс реализации должен соответствовать экономическим условиям и закономерностям развития экономико-правовой структуры общества, например актуальным условиям рынка образовательного труда, образовательных продуктов и услуг.

Согласно этому определению, *инновационное образование* представляет собой результат педагогической инновационной деятельности, обеспечивающий получение нового образовательного эффекта, включая его экономические, управленческие, социальные, экологические, здоровьесберегающие и иные аспекты.

Следует отметить, что стандарт не предусматривает подготовку бакалавров к инновационной деятельности. Вместе с тем если при подготовке магистра ключевой компетентностью является исследовательская, то при обучении бакалавра – инновационная. В основе формирования последней лежит инновационная деятельность. Бакалавр – это специалист, подготовленный к выполнению широкого круга профессиональных задач, способный к освоению новых, инновационных видов деятельности.

Инновационная компетентность – это интегративное социально-профессиональное качество специалиста, обеспечивающее эффективную реализацию им нововведений в различных областях профессиональной деятельности. Будучи ключевой (метапрофессиональной) компетентностью, она носит междисциплинарный характер, формируется и функционирует в рамках различных социальных и профессиональных видов деятельности.

Инновационная компетентность многомерна: она включает и знания (когнитивный компонент), и отношения (эмотивный компонент), и деятельность (праксиологический компонент). Ее формирование возможно при вовлечении обучающихся в различные инновационно-ориентированные виды деятельности, предусматривающие развитие таких компетенций, как социально-профессиональная мобильность; динамическая профессиональность; рефлексивность; инициативность; толерантность к неопределенности и др.

Педагогическая инновация – результат образовательной инновационной деятельности, обеспечивающий получение нового образовательного эффекта.

Педагогические инновации и инновационное образование существенно различаются (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительная характеристика педагогических инноваций и инновационного образования

Идентификационные признаки	Педагогические инновации	Инновационное образование
Целевые ориентации	Создание нового образовательного продукта: образовательной системы, содержания, технологии и средств образования	Освоение и использование инноваций в образовательной практике
Субъекты инновации	Научные работники, педагоги-инноваторы	Педагогические коллективы образовательных учреждений
Предмет инновационной деятельности	Целенаправленное изменение существующей образовательной практики на основе результатов научных исследований	Содержание и механизмы внедрения инновационных проектов в профессионально-образовательный процесс
Содержание деятельности	Опытнo-поисковая проективная деятельность	Профессионально-образовательная деятельность
Критерии уровня инновационности	Новизна, воспроизводимость, полезность, возможность внедрения, междисциплинарность	Оптимальность реализации, эффективность, технологичность, отсутствие отрицательных эффектов
Масштабность реализации	Федеральный и региональный уровень	Локальный уровень образовательного учреждения

Применительно к обсуждаемой проблеме инновационное образование – это образование, ориентированное на реализацию компетентностного подхода. Их взаимообусловленность отражена в табл. 2.

Таблица 2

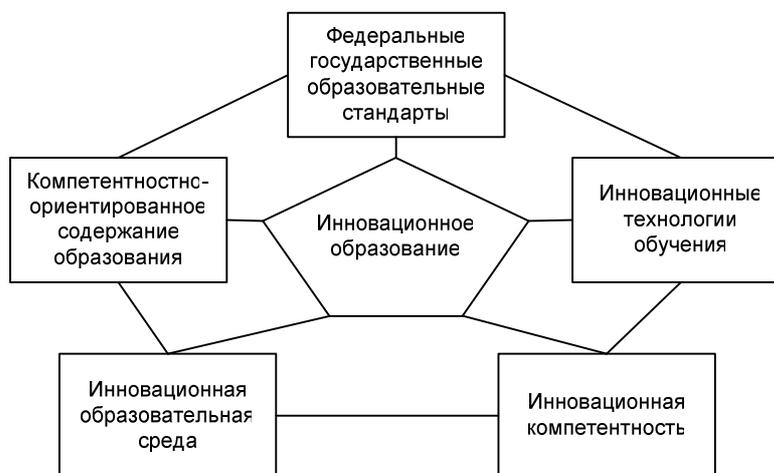
Взаимосвязь инновационного образования и компетентностного подхода

Компоненты инновационного образования	Характеристики компетентностного подхода в сфере образования
1	2
Ценности обучения	Учение, инициирующее самореализацию в профессиональной жизни и самоактуализацию социально-профессионального потенциала
Мотивация	Мотивы личного и профессионального развития
Целевые ориентации	Овладение технологиями инновационной деятельности, формирование универсальных (общепрофессиональных), специальных компетентностей / компетенций и метапрофессиональных качеств инноватора

Окончание табл. 2

1	2
Ведущая деятельность	Квазипрофессиональная инновационная деятельность
Содержание образования	ГОСы и ФГОСы, учебные планы, программы, учебники, методические пособия, дидактические материалы, оценочные средства результатов обучения
Технологии обучения (формы, методы и средства обучения)	Технологии систематизации и визуализированной презентации знаний, информационные и коммуникационные технологии, технологии контекстного и личностно развивающего обучения, технологии саморегулируемого учения, проектное обучение
Контроль и оценка	Контроль и оценка качества результатов образования на основе критериально-ориентированного подхода к оцениванию и использованию системы объективных измерительных процедур

На основе анализа содержания инновационного образования нами была спроектирована его модель (рисунок).



Структурная модель инновационного образования

Для целенаправленного вовлечения обучающихся в инновационное образование, ориентированное на развитие компетенции, необходимы адекватные психолого-педагогические условия. К ним относятся:

- обогащение содержания основных образовательных программ практико-ориентированными заданиями;

- использование в профессионально-образовательном процессе современных технологий развития компетенций;
- организация самостоятельной работы на основе контекстно-компетентностного подхода;
- систематическое отслеживание результатов обучения.

Важная роль в инновационном развитии профессионального образования отводится образовательным технологиям.

Инновационные образовательные технологии – это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, направленных на развитие личности, инструментально обеспечивающих достижение диагностируемого и прогнозируемого результатов в профессионально-педагогических ситуациях, образующих интеграционное единство форм и методов обучения при взаимодействии обучаемых и педагогов в процессе развития индивидуального стиля деятельности.

В данном определении подчеркиваются важные моменты инновационных технологий профессионального образования:

- целевая установка на развитие личности;
- интеграционное единство форм, методов и средств обучения;
- фасилитационное взаимодействие обучаемых и педагогов;
- индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Технологии реализации инновационного образования обобщены в табл. 3.

Одной из актуальнейших проблем реализации компетентностного подхода является оценка степени успешности освоения компетентностей, компетенций и уровня сформированности метакачеств.

Во многих современных научно-методических трудах традиционные программы высшего профессионального образования структурируются по областям научных знаний, что соответствует ориентации высшего профессионального образования на знания, умения, навыки (ЗУНы). Такой принцип структурирования называют предметным. Соответственным образом строятся и традиционные формы контроля, которые, в основном, проверяют знания (реже умения и навыки), приобретенные в результате изучения конкретных учебных дисциплин [3].

В понятие компетенции в качестве составных частей входят знания, умения, владения. Лишь в совокупности все эти компоненты формируют профессиональную готовность, означающую, что выпускник способен и готов самостоятельно ориентироваться в ситуации и квалифицированно решить стоящие перед ним задачи. Следовательно, для формиро-

вания и оценивания не просто ЗУНов, но именно компетентностей, компетенций и метакачеств традиционный предметный подход далеко не всегда пригоден.

Таблица 3

Формы и методы реализации инновационного образования
на компетентностной основе

Образовательные технологии	Формы и методы образовательных технологий
Технологии систематизации и визуализированной презентации знаний	Лекция-визуализация, составление списка литературы по теме, заполнение таблиц-схем, подготовка рефератов, работа со схемами, чертежами, технологическими картами, систематизация литературы по теме, программируемый опрос с конструированным ответом
Информационные и коммуникационные технологии	Программированное обучение, интерактивный диалог, компьютерная визуализация учебной информации, компьютерное моделирование, обучающие программы (адаптивные, линейные, разветвленные), телеконференции, мультимедийные технологии
Технологии развивающего обучения	Проблемная лекция, лекция-дискуссия, анализ конкретных ситуаций, организационно-мыслительные игры, критический анализ учебно-профессиональных текстов, метод проектов, тренинги развития креативности, диагностирующий семинар-тренинг, развивающая диагностика, практико-ориентированные задания
Технологии контекстного обучения	Лекция-беседа, упражнения на тренажерах, работа по заполнению производственно-технологической документации, кооперативное обучение, метод проектов, разработка рацпредложения, интерактивное обучение, попутное (событийное) научение, деловые имитационные игры, анализ конкретных производственных ситуаций, учебный эксперимент
Технологии контроля результатов обучения	Собеседование, коллоквиум, тест, контрольная работа, зачет, экзамен, лабораторная, расчетно-графическая и т. п. работы, эссе и иные творческие работы, реферат, отчет (по практикам, НИРС и т. п.), курсовая работа, выпускная квалификационная работа

Формирование большинства компетенций не может осуществляться в рамках отдельных учебных дисциплин. Компоненты компетенций вырабатываются при изучении комплекса дисциплин, а также в процессе практической и самостоятельной работы обучающегося. Деление содержания образовательной программы по дисциплинам соответствует его

предметному структурированию. Деление содержания образовательной программы по компетенциям соответствует его деятельностному структурированию.

Для контроля уровня сформированности компетенций проектируемые диагностические средства должны отвечать не только требованию структурированности включенного в них учебного материала, но прежде всего его интегративности.

Из вышесказанного следует, что необходимо создавать условия для максимального приближения системы оценивания и контроля компетенций студентов к условиям их будущей профессиональной практики. В этот процесс помимо преподавателей конкретной дисциплины в качестве внешних экспертов должны активно вовлекаться работодатели, студенты выпускных курсов вуза, преподаватели смежных дисциплин и т. п.

Кроме индивидуальных оценок, следует использовать групповые, взаимо- и самооценки; рецензирование обучающимися работ друг друга; оппонирование студентами проектов, дипломных, исследовательских работ и др.; экспертное оценивание группами, состоящими из студентов, преподавателей и работодателей и т. п.

В целом новая система контроля должна позволить как самому студенту, так и вузу, а также сторонним организациям получить более объективное представление о качестве приобретаемых компетенций, интенсивности и результативности учебного процесса, образовательной программы, степени их адекватности условиям будущей профессиональной деятельности.

Из традиционных типов контроля к новой компетентностной образовательной модели наиболее адаптивна итоговая государственная аттестация – государственный экзамен, подготовка и защита выпускной квалификационной работы. Частично компетентностный подход может быть реализован при оценивании курсовых работ, практик и научно-исследовательской работы студента (НИРС).

Основой проектирования образовательными учреждениями оценочных средств могут служить:

- структурные матрицы формирования общекультурных и профессиональных компетенций выпускников в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки;
- структурные матрицы оценочных средств для проведения текущего, промежуточного и рубежного контроля, а также итоговой оценки ком-

петенций выпускников в соответствии с примерным учебным планом направления и профиля подготовки;

- структурные матрицы оценочных средств для проведения текущего, промежуточного, рубежного контроля и итоговой оценки компетенций выпускников (бакалавров, магистров) в соответствии с учебным планом вуза по направлению и профилю подготовки [3].

В настоящее время педагоги общеобразовательной и профессиональной школы профессионально и психологически не готовы к реализации компетентностного подхода в образовании. Спротивление обучающего персонала инновациям обусловлено социальными, экономическими и психологическими (личностными) причинами.

Социально-экономические причины заключаются в отсутствии механизмов стимулирования инновационной деятельности педагогов. К психологическим причинам относятся сформировавшиеся в условиях традиционного образования качества личности, затрудняющие реализацию инновационного образования: утрата творческого начала, доминирование мотивов избегания неудач, отсутствие интереса к саморазвитию, «выученная беспомощность» и др.

Чтобы успешно реализовать компетентностный подход в образовании, необходимо «перепрограммировать» педагогов в режим инновационного функционирования. Эффективной формой решения этой задачи может стать научно-методический семинар «Инновационное образование как условие (основа) реализации компетентностного подхода».

Целевой ориентацией семинара является ознакомление педагогов с содержанием ФГОС нового поколения, социально-профессиональным достоинством их направленности на конечные результаты образования: компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества, актуализация инновационного потенциала, формирование позитивной установки на образовательные инновации.

Содержание семинара предусматривает проведение лекционных занятий по стратегическим ориентирам развития профессионального образования, овладение психолого-педагогическими основами образовательных инноваций, освоение технологий развивающего профессионального образования, знакомство с оценочными средствами реализации уровня профессионального образования.

Практикум нацелен на выполнение компетентностно-ориентированных инновационных проектов, актуальных для данного образовательного

учреждения. Все участники семинара образуют творческие группы (3–5 чел.) из числа педагогов сопряженных учебных дисциплин. Критериями отбора тем проектов служат актуальность для данного образовательного учреждения, уровень инновационности, педагогическая эффективность, воспроизводимость, возможность внедрения в образовательную практику.

Можно выделить несколько функциональных направлений инновационных проектов:

- обеспечение эффективного профессионально-образовательного процесса: новое содержание образования, социокультурные условия, технологии обучения и воспитания, инновационная образовательная среда и т. п.
- продукты образования: педагогические средства, технологические образовательные проекты; оценочные средства результатов обучения и т. п.;
- организационно-управленческие нововведения: новые решения в управленческих процедурах, обеспечивающих качество профессиональной подготовки.

Технология разработки инновационных проектов предусматривает следующие этапы:

- анализ исходной проблемной ситуации и формулировка (определение) темы образовательных целей;
- составление вариантов технологических способов достижения целей, выбор оптимального варианта;
- разработка выбранного варианта реализации (выполнения) проекта;
- анализ необходимых ресурсов реализации проекта;
- планирование последовательности внедрения проекта в образовательную практику;
- разработка критериев результативности проекта и определение возможных положительных и отрицательных эффектов.

Документально оформленный проект защищается перед участниками семинара и экспертной комиссией, в которую помимо руководителей образовательного учреждения входят работодатели. Итогом обсуждения становится рекомендация о внедрении проекта в профессионально-образовательный процесс учреждения.

Результатом таких научно-методических семинаров, выполнения инновационных проектов является освоение новой образовательной парадигмы – компетентностно-ориентированного образования и формирование психологической готовности (установки) к ее внедрению в инноваци-

онную образовательную практику. Важным итогом служит также «перепрограммирование» педагогов на реализацию инновационного образования и преодоление инерции традиционного стиля деятельности.

Резюмируя, можно утверждать, что постоянно изменяющиеся социально-экономические условия обуславливают необходимость подготовки специалистов, способных к освоению и внедрению инноваций в социально-профессиональной деятельности. Современный специалист должен уметь адаптироваться к новым социально-профессиональным технологиям, гибко взаимодействовать с разными информационно-коммуникационными системами и их субъектами. Чтобы быть успешным и востребованным в современном обществе, человек должен обладать общекультурными и профессиональными компетенциями, а также инновационной направленностью. Эти две интегральные универсальные характеристики обеспечивают активность, динамическую профессиональность и готовность личности к любым изменениям в социально-профессиональной жизни. Достижение специалистом в процессе инновационного образования социально-профессиональной мобильности будет способствовать конкурентоспособности на рынке труда, свободному владению своей профессией и ориентацией в смежных областях деятельности, формированию готовности к постоянному профессиональному росту.

Литература

1. Зеер Э. Ф., Новоселов С. А., Сыманюк Э. Э. Институциональный подход к инновациям в образовании // *Инновации в образовании*. 2010. № 1. С. 52–65.
2. Козлова Н. В., Бохан Т. Г. Акмеориентированные технологии в практике инновационного образования // *Психология обучения*. 2010. № 12. С. 39–52.
3. Львов А. В., Быков В. П. *Оценочные средства реализации уровня профессионального образования*. Челябинск, 2011. 106 с.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 37.014.53

И. Г. Гольшев

ПРОЕКТИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ ИНТЕГРАЦИЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОИЗВОДСТВА

Аннотация. Цель работы состоит в освещении вопросов управления интеграцией образования и производства в регионе. Автор предлагает подходы к моделированию интеграционных решений в процессах взаимодействия региональных систем профессионального образования и производства. В статье определена значимость моделирующей деятельности в сфере интеграции образования, детализированы виды моделей управления интеграцией, отмечены их достоинства и недостатки, раскрыта роль интеграции образования и производства в социально-экономическом развитии российских регионов. Конкретизированы условия и принципы проектной деятельности в заявленной области, представлены компоненты модели управления интеграцией профессионального образования и производства, отражены ролевые установки основных участников интеграционных процессов. Результаты исследования могут быть использованы при разработке региональных программ развития системы профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональное образование, педагогическое проектирование, интеграция образования.

Abstract. The research objective involves highlighting the integration management of the regional systems of education and production. The author suggests the complex modeling approach to integrative solutions relating to the vocational education and production. The paper considers the importance of modeling activities in integration sphere; the detailed model types of integration management, as well as their advantages and disadvantages are given. The importance of integrating the education and production systems to the social and economic development of Russian regions is revealed. The conditions and principles of projecting activities in the given sphere are analyzed; the basic components of the management model integrating vocational education and production, along with the main participants and their roles in the process are defined. The research results can be applied while developing regional programs of vocational education.

Index terms: vocational education, pedagogic projecting, integration of education.

Моделирование педагогических систем является одной из важнейших задач современной педагогики и психологии в связи с возрастанием значимости проектирования и внедрения новых инновационных технологий, соответствующих передовым теоретическим идеям отечественной науки. Моделирование – это процесс создания иерархии моделей, в которых образовательный процесс раскрывается в различных аспектах и различными средствами. Соответствующее рассматриваемым нами задачам моделирование носит ярко выраженный проектный характер, поскольку управление интеграцией рынков образовательных услуг и труда имеет прикладное значение и поиск путей его совершенствования требует проектных решений.

Значимость моделирующей деятельности в сфере интеграции профессионального образования и производства обусловлена тем, что разнообразная региональная специфика отечественного образовательного пространства требует наличия разных моделей управления интеграцией. В связи с необходимостью учета большого числа факторов построение такой модели представляет собой творческий процесс, реализация которого включает в себя интуитивный поиск новых нестандартных решений.

Проектирование управленческих механизмов интеграции региональных рынков образовательных услуг и труда – задача, с которой в последние годы столкнулась отечественная наука [2]. Нельзя сказать, что в прошлом проблема качества подготовки выпускников вузов игнорировалась; наоборот, в советской педагогике вопросам квалиметрии уделялось должное внимание, учебный процесс был ориентирован на выпуск высококвалифицированных специалистов, действовали собственные механизмы обеспечения необходимого уровня подготовки и принципы руководства ими. Другое дело, что рыночные отношения тогда отсутствовали, а вместо конкурентности существовало плановое распределение. Современные социально-экономические процессы требуют иных подходов к управлению интеграцией образования, основанных на инновациях и международных стандартах, поскольку наша страна намерена тесно сотрудничать в этой сфере с объединенной Европой. Таким образом, построение модели управления интеграцией региональных рынков образовательных услуг и труда подразумевает комплексную деятельность с учетом довольно разнообразных факторов. Не стоит забывать и того, что современные подходы не требуют формальной унификации действующих систем – они направлены на обеспечение взаимного соответствия и отражение общенаучных представлений о качестве профессионального образования.

Проектируемая модель управления интеграцией должна соответствовать вполне конкретным условиям региона и тенденциям его развития. Системы управления интеграцией рынков образовательных услуг и труда схожих по уровню социально-экономического развития регионов могут весьма отличаться друг от друга. Поэтому учет региональных особенностей в определении взаимосвязей между базовыми компонентами модели, оценке весомости каждого из них, расчете необходимого управленческого воздействия является обязательным условием проектной деятельности.

В зависимости от механизмов реакции системы управления интеграцией на изменение условий развития региона ее модели могут принадлежать к одному из трех видов – жесткому, адаптивному или инновационному. Целесообразность жесткой модели объясняется устойчивой социально-экономической нишей, занимаемой регионом, и стабильностью его рынков образовательных услуг и труда. Основное внимание в данном случае уделяется, как правило, качеству рабочих процессов взаимодействия вузов и основных работодателей. Адаптивная модель является наиболее распространенным вариантом, позволяющим региону приспосабливаться к меняющейся обстановке и в любых условиях поддерживать связь образования с производством. Ее применение подразумевает отсутствие детальной регламентации функционирования ряда компонентов системы управления интеграцией – основной акцент может быть сделан на любой из них в зависимости от ситуации. Наконец, инновационная модель предназначена для поиска новых путей управления качеством образования с целью динамичного опережающего развития региона [1] и представляет собой надстройку над адаптивной моделью. Ведущей составляющей этой модели служит блок саморазвития системы.

Практика показывает, что жесткие модели управления интеграцией формируются порой стихийно, в тех случаях, когда региональная элита не может или не желает отойти от традиционных схем и разработок прежнего периода. В краткосрочной перспективе в этом нет ничего плохого, и если модель соответствует условиям развития региона, то такой подход может дать гарантированный позитивный результат. В свою очередь, выстроить эффективную инновационную модель достаточно сложно: она базируется на многолетнем опыте социального проектирования и инновационного управления. Однако данная модель наиболее эффективна в долгосрочной перспективе и способна значительно усилить кадровый, производственный и инновационный потенциал региона, что в результате повлияет на темпы его развития [3].

Общая цель проектирования модели управления интеграцией рынков образовательных услуг в сфере высшего образования и труда применительно к конкретному региону состоит в раскрытии совокупности взаимодействующих факторов, определяющих эффективность функционирования высшей школы в области качества подготовки выпускников. Частными задачами, обусловленными названной целью и решаемыми методом моделирования, являются:

- оценка внутренней и внешней сред инновационного развития региона, детерминирующих интеграцию образования и производства;
- описание осуществляющихся в регионе процессов интеграции образования и производства, управления интеграцией образования и производства, инновационного развития;
- выявление потенциала и запросов основных целевых аудиторий и социальных групп, заинтересованных в повышении качества профессионального образования;
- регламентация взаимоотношений, включающая делегирование управленческих полномочий, между участниками интеграции региональных рынков образовательных услуг и труда.

От конкретизации цели и специфики выбранного региона зависит, какие характеристики проектируемой модели можно считать существенными, а какие отбросить. В соответствии с поставленной целью может быть подобран инструментарий моделирования, определены методы решения задач, формы отображения результатов.

Модель управления интеграцией региональных рынков образовательных услуг и труда выстраивается на основе ряда принципов:

- проектирования;
- открытости и общественного участия;
- субсидиарности;
- устойчивости;
- креативности.

Принцип проектирования означает, что сами подходы к интеграции должны быть инновационными для системы образования. Традиционные отраслевые и программные подходы не успевают реагировать на стремительно происходящие в обществе, стране и мире изменения. Осознавая и учитывая современные тенденции развития страны и региона, необходимо уже сегодня проектировать адекватные этим изменениям процессы в образовании. Принцип проектирования в управлении интеграцией об-

разования предполагает разработку и реализацию уже в настоящее время проектов, ориентированных на будущее – устойчивое долговременное развитие региональной образовательной системы.

Развитие региональной системы профессионального образования – это не столько ведомственный и административный процесс, сколько стратегическое направление развития всего региона, затрагивающее интересы каждого его жителя. Учитывая это, интеграция профессиональной школы и производства опирается на *принцип открытости образования и общественного участия*. Следование данному принципу предусматривает достижение общественного согласия, на основе которого власть, общество, бизнес, общественные организации и профессиональное педагогическое сообщество принимают на себя обязательства по совместному продвижению в регионе интеграционных образовательных процессов. Наличие общественного согласия способствует построению конструктивных взаимовыгодных отношений всех субъектов и обеспечению необходимых изменений в такой сложной социально-экономической сфере жизни региона, как образование.

Принцип субсидиарности (согласования разноуровневых интересов) лежит в основе распределения полномочий и компетенций между субъектами, находящимися на разных уровнях иерархической пирамиды. Применительно к управлению интеграцией региональной системы профессионального образования и производства данный принцип означает соблюдение интересов всех уровней профессиональной школы (начальной, средней, высшей, дополнительной) на основе соответствия полученного личностью образования ее профессиональным обязанностям. В частности, принцип субсидиарности позволяет решить проблему переизбытка в регионе специалистов с высшим образованием при дефиците кадров с начальным профессиональным и средним профессиональным образованием.

Принцип устойчивости предполагает, что при изменении внешней и внутренней среды образовательной сферы система управления интеграцией образования не должна претерпевать коренных изменений. Устойчивость определяется, в первую очередь, качеством стратегических планов и оперативностью управления, адаптивностью системы управления, прежде всего к изменениям во внешней среде.

Принцип креативности подразумевает создание принципиально новых интеллектуальных и творческих продуктов, организационных структур, творческий подход к решению поставленных перед образовательной

системой задач, формирование условий для активности участников интеграции образовательной системы и производства в регионе.

Эффективное управление интеграцией невозможно без перспективных нововведений, направленных на повышение качества профессионального образования и востребованности выпускников на региональном рынке труда. В зависимости от полномочных и принимающих решения субъектов можно выделить три категориальные модели такого управления:

1. Управление «сверху» (государственная модель): интеграцией системы профессионального образования и производства занимается государство при помощи совокупности нормативно-правовых, административных и финансовых ресурсов. Такая модель в нашей стране господствовала в советские годы, однако сегодня она крайне неэффективна, поскольку не соответствует современным рыночным условиям, несмотря даже на то, что учредителями большинства российских вузов и ссузов является государство. Исключительное государственное управление инновационными процессами, не допускающее проявления общественной инициативы, не может дать долгосрочный положительный эффект.

2. Управление «снизу» (общественная модель): интеграция региональных рынков образовательных услуг и труда основывается на инициативе институтов гражданского общества и ими же реализуется. Между учебными заведениями и работодателями преобладают прямые связи, если же необходимы посредники, в их роли выступает не государство, а общественные структуры. Такая модель господствует в ряде западных стран и обеспечивает им высокие темпы инновационного развития. Однако в нашей стране общественные организации сегодня крайне пассивны в вопросах управления образованием и не используют даже предоставленные государством возможности: так, предусмотренная «Законом об образовании» общественная аккредитация образовательных учреждений до сих пор не практикуется.

3. «Компромиссное» управление (государственно-общественная модель): в управлении интеграцией региональных рынков образовательных услуг и труда участвуют все заинтересованные субъекты, взаимно делегируя полномочия в принятии решений. Данная категориальная модель представляется нам наиболее оптимальной, поскольку основывается на учете интересов всех вовлеченных в интеграционные процессы сторон. Согласно логике нашего исследования, предлагать в качестве проектного решения создание

новых структур нецелесообразно. Необходимо максимально использовать потенциал уже имеющихся структур, четко определить и разделить их функции, взаимно делегировать управленческие полномочия. Проектируемую модель управления интеграцией региональных рынков образовательных услуг и труда следует выстраивать на основе анализа сложившихся отношений и инфраструктуры, ориентируясь на их совершенствование.

Фундаментальными основами модели должны стать базовые общественные запросы, предпочтения и ожидания различных целевых аудиторий от интеграции профессионального образования и производства, а также их возможности по управлению интеграционными процессами. При оценке целевых аудиторий следует учитывать, что каждая из них обладает собственной степенью организации (самоорганизации), прямо влияющей на их управленческие возможности. К числу основных целевых аудиторий – участников интеграционных процессов – мы относим образовательные учреждения, работодателей (и их объединения), профессиональное сообщество, органы государственной власти, органы местного самоуправления, средства массовой информации, обучающихся. Максимальный учет запросов, предпочтений, ожиданий и возможностей данных целевых аудиторий можно рассматривать как один из критериев эффективности проектируемой модели (таблица).

Рольевые установки участников интеграции региональных рынков образовательных услуг в сфере профессионального образования и труда

Участники интеграционных процессов	Степень организации	Запросы, приоритеты, ожидания	Возможности управленческого воздействия
1	2	3	4
Образовательные учреждения	Средняя. Имеются институциональные механизмы – Совет ректоров (Совет директоров). Однако неуправляемая конкуренция и отсутствие сотрудничества снижают перспективы самоорганизации	Гарантии трудоустройства выпускников как главный критерий качества предоставляемых образовательных услуг и решающий фактор конкурентоспособности	Высокие
Работодатели	Средняя. Имеется институциональный механизм – Торгово-про-	Приобретение высококвалифицированных спе-	Высокие

Окончание таблицы

1	2	3	4
	мышленная палата. Развитию самоорганизации препятствует отсутствие выраженного желания работодателей нести затраты на подготовку специалистов, поскольку они имеют возможность выбора готовых кадров на региональном рынке труда	специалистов, готовых немедленно и с максимальной эффективностью решать задачи в рамках конкретного предприятия	
Профессиональное сообщество	Низкая. Региональных профессиональных объединений на сегодняшний день крайне мало, представлены отдельными отраслями	Поддержание престижа профессии, профессиональной этики, адекватная реакция на инновации в отрасли	Ограниченные
Органы государственной власти и местного самоуправления	Высокая. Наличие институциональных механизмов и нормативно-правовой базы деятельности. Могут выступать как учредители учебных заведений, как работодатели, а также как потребители образовательных услуг	Обеспечение заданных темпов социально-экономического развития, стабилизация ситуации на рынке труда, профилактика и преодоление негативных тенденций, решение собственных кадровых проблем	Чрезвычайно высокие
Средства массовой информации	Средняя. Проблематика взаимодействия региональных рынков труда и образовательных услуг является одной из приоритетных тем, находящихся в поле зрения СМИ	Реализация функции общественной критики и контроля, направленной на вскрытие негативных тенденций общественного развития; информирование общественности о процессах на рынках образовательных услуг и труда	Ограниченные
Обучающиеся	Низкая. Институциональные механизмы отсутствуют либо находятся на начальной стадии формирования (например, в виде ассоциаций выпускников). Недостаточная информированность о процессах на рынках образовательных услуг и труда	Получение качественного образования, гарантирующего трудоустройство по полученной специальности; возможности получения дополнительного профессионального образования; доступность образовательных услуг	Ограниченные

Таким образом, проектирование модели управления интеграцией региональных рынков образовательных услуг в сфере профессионального образования и труда основано на ряде общенаучных и специальных парадигм, отражающих развитие педагогических систем. Темпы и направленность инновационного преобразования социально-экономического уклада региона, в том числе его образовательного пространства, во многом определяют построение модели и прикладное наполнение ее компонентов. Комплексный учет всех классифицированных элементов, интересов участников интеграции и особенностей регионального развития позволяет обнаружить максимальное число факторов, определяющих эффективность управления интеграционными процессами, в связи с чем проектируемая модель приобретает практико-ориентированный характер.

Литература

1. Мухаметзянова Г. В. Профессиональное образование как фактор развития инновационной экономики // Изв. Рос. акад. образования. 2009. № 4. С. 68–77.
2. Семенов В. Д., Чапаев Н. К. Опыт интеграции образования и производства // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2007. № 3. С. 41–47.
3. Щербаков В. С. Инновационные процессы в современной системе профессионального образования // Казан. пед. журн. 2008. № 8. С. 61–68.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.147

А. С. Аникина

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПРАВОВЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. Выбор темы исследования, которому посвящена статья, обусловлен проблемой несоответствия требований общества к уровню правовой компетентности педагога имеющимся в настоящее время моделям правовой подготовки. Предметом исследования стали возможности и результаты использования в образовательном процессе комплекса профессионально-ориентированных правовых задач, целью – обоснование модели формирования правовой компетентности педагога на основе использования названного комплекса. Методологическую основу научной работы составили положения системного, деятельностного и компетентностного подходов.

В статье отражены результаты выполненного исследования: уточнена сущность правовой компетентности педагога, выделены ее структурные компоненты, определены уровни сформированности, обозначены этапы процесса формирования. Основной акцент сделан на характеристике комплекса правовых задач как важнейшем компоненте правового образования: предложена их типологизация по функциональной направленности, уровням сложности, предметному содержанию, способам решения.

Материалы исследования могут быть использованы в учебном процессе по всем направлениям педагогической подготовки бакалавров. Использование комплекса профессионально-ориентированных правовых задач существенно повышает эффективность формирования правовой компетентности педагога, так как способствует отработке частных правовых компетенций, их интеграции в целостное системное качество и переносу в изменяющиеся условия профессионального труда.

Ключевые слова: правовая компетентность педагога, уровни сформированности правовой компетентности, профессионально-ориентированные правовые задачи, типы задач, методы решения.

Abstract. The lack of correlation between the society requirements for the teachers' law competence and the existing model of law training conditioned the choice of the research subject. The latter includes the opportunities and results of implementing the complex of professionally-oriented law problems in educational processes. The re-

search objective is viewed as substantiation of the suggested model developing teachers' law competence and based on the complex in question. The methodology of the research compiles the systematic, activity and competence approaches.

The paper considers the research results: the essence of teachers' law competence is specified, its structural components, the development levels and stages being outlined. The main emphasis is given on the detailed analysis of the law problems complex as the essential component of law education, while the functional orientation, complexity levels, subject content and ways of solution are considered to be the typology items.

The research materials can be implemented in educational process of training bachelors of pedagogy in all profiles. Application of the professionally-oriented law problems complex provides the efficiency of teachers' law competence development, since it facilitates separate law competences, their further integration into the systematic quality and adaptation to the changing professional environment.

Index terms: teachers' law competence, levels of law competence, professionally-oriented law problems, types of problems, ways of solutions.

Изменения, происходящие в сфере профессиональной подготовки педагогов, направлены, прежде всего, на достижение соответствия конечных результатов профессионального образования актуальным запросам государства, общества и личности. Эти задачи объясняют необходимость поиска новых подходов к становлению профессиональной компетентности будущего педагогического работника, в том числе правовой. Под правовой компетентностью в данном случае понимается системно-личностное качество специалиста сферы образования, отражающее единство его теоретико-правовой подготовленности и практической способности реализовать правовые нормы при решении вариативных задач в сфере профессиональной деятельности, осуществлять правовое воспитание и защиту детей.

Компонентный состав профессионально-правовой компетентности определен нами согласно сложившемуся в педагогике подходу к структуре профессиональной компетентности в целом и правовой компетентности в частности. Он включает следующие компоненты:

- ценностно-смысловой, отражающий степень принятия педагогом правовых ценностей, сформированность мотивов овладения практикой правомерного профессионального поведения, потребность в правовом саморазвитии;

- содержательно-правовой, свидетельствующий о целостном усвоении знаний нормативно-правового и процессуального характера, необходимых и достаточных для осуществления правомерной профессиональной

педагогической деятельности, правового воспитания, защиты и соблюдения прав учащихся;

- функционально-деятельностный, обеспечивающий реализацию правомерного поведения; состоящий из совокупности умений, позволяющих решать профессиональные задачи с правовых позиций;

- рефлексивно-оценочный, определяющий готовность педагога к критическому осмыслению и преобразованию своей деятельности, а также проектированию и построению правомерной модели поведения. Этот компонент включает владение методами самопознания и саморазвития, рефлексивные способности.

При определении содержания правового образования, реализуемого в процессе формирования правовой компетентности, учитывались нормативные требования к правовым знаниям и умениям педагогов, сформулированные в «Квалификационных характеристиках должностей работников образования» [7]. Их следует рассматривать как государственный заказ к результату правового образования данной категории специалистов.

Уровень профессионально-правовой компетентности практикующих педагогов выявлялся методом контент-анализа материалов судебной практики и результатов прокурорских проверок, публикаций в СМИ и ответов учителей на вопросы, составленных нами диагностических материалов. Проведенное исследование позволило определить наиболее распространенные правонарушения, субъектами которых являются педагоги; правовые проблемы, для решения которых им не хватает правовых знаний и умений; их правовые установки в профессиональной деятельности.

Недостаточный уровень правовой компетентности педагогических работников опосредованно подтверждается и статистическими данными о значительном количестве правонарушений, совершаемых несовершеннолетними, так как одним из факторов формирования законопослушности личности является правовое воспитание, осуществляемое в образовательных учреждениях. Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что существующая в рамках профессионального образования система правовой подготовки не соответствует современным требованиям государства и социума к правовой компетентности педагогических работников, а также не обеспечивает правовые потребности самих педагогов как субъектов образовательных правоотношений.

В основу опытно-поисковой работы была положена идея оптимизации процесса формирования правовой компетентности посредством вне-

дрения комплекса профессионально-ориентированных правовых задач. Задачный подход к организации обучения обоснован в работах Г. А. Балла, В. И. Загвязинского, И. Я. Лернера, Е. И. Машбица, Л. М. Фридмана [1, 4–6, 8]. Под *профессионально-ориентированной правовой задачей* нами понимается модель реальной правовой ситуации, связанная с профессиональной сферой деятельности педагога, сформулированная в знаковой форме, решаемая юридическими средствами и направленная на формирование правовой компетентности.

Отбор задач осуществлялся с учетом их функциональной направленности, проблемно-правовых аспектов профессиональной деятельности и уровня сложности. В соответствии с первым критерием в комплекс были включены следующие виды задач:

- *правоориентирующие*, подразумевающие усвоение и применение знаний по теории права; приобретение опыта научного анализа правовых явлений; освоение студентами механизмов ориентации в информационно-правовом пространстве; осознание ценности правового регулирования общественных отношений;

- *правооценочные*, предусматривающие приобретение правовых знаний различной отраслевой принадлежности и формирование оценочных суждений о правомерности поведения субъектов правоотношений, освоение навыков работы с нормативными актами, осознание ценности прав ребенка и необходимости их обеспечения и защиты;

- *правореализующие*, ориентированные на освоение опыта реализации правовых норм в сфере образования; проектирование поведения субъектов в рамках конкретных правоотношений на базе освоенных правовых и педагогических компетенций; осознание правового характера профессиональной деятельности и ценности правового самообразования;

- *правовоспитательные*, нацеленные на применение правовых и методических знаний для проектирования воспитательной и правозащитной деятельности; приобретение опыта моделирования поведения учителя в ситуации общения с ребенком на правовые темы; осознание роли педагога в формировании правовой культуры ребенка и защите его прав.

Каждый вид задач позволяет формировать правовые компетенции, увеличивая их количество и обогащая содержание правовой компетентности будущего педагога (таблица).

Роль профессионально-ориентированных правовых задач
в формировании правовой компетентности будущего педагога

Компоненты компетентности	Типы задач и результаты их использования в обучении			
	правоориентирующие	правооценочные	правореализующие	правовоспитательные
Ценностно-смысловой	Осознавание ценности права как регулятора общественных отношений и профессиональной деятельности, в частности формирование мотивации к изучению права	Осознавание ценности прав ребенка и необходимости их соблюдения и защиты; формирование мотивации к правомерному поведению	Понимание ценности правового самообразования; формирование мотивации к правомерности профессиональной деятельности	Осознавание ценности деятельности педагога по правовому воспитанию учащихся; формирование мотивации к правовоспитательной деятельности
Содержательно-правовой	Приобретение и применение формальных (теоретических) знаний по праву	Применение предметных знаний об отраслевом законодательстве и процедурных знаний о способах правомерного поведения	Применение практических знаний о реализации норм различных отраслей права в сфере образования, формирование системных знаний	Применение совокупности правовых знаний и знаний по методике правового воспитания, обогащение системных знаний
Функционально-деятельностный	Приобретение опыта теоретического анализа правовых явлений	Приобретение опыта оценки ситуации с позиций правомерности поведения	Приобретение опыта реализации правовых норм в сфере профессиональной деятельности	Приобретение опыта поведения учителя в ситуации правовоспитательной деятельности
Рефлексивно-оценочный	Формирование экстенсивной рефлексии	Формирование интенсивной рефлексии	Приобретение конструктивной рефлексии	Развитие конструктивной рефлексии

В зависимости от осваиваемой правовой информации в комплекс включены задачи следующей направленности:

- осмысление знаний по теории права, необходимых для анализа правовых ситуаций, ориентации в системе права;

- усвоение основных норм конституционного, административного, трудового, гражданского, семейного, уголовного права; выявление специфики их реализации в сфере образования;

- уяснение прав ребенка, способов их защиты и обеспечения;
- осознание правовых основ организации образовательного процесса, правового статуса субъектов образовательных правоотношений.

Для разделения задач по уровню сложности был использован ряд оснований:

1) *ориентировочная база*:

- «определенные», включающие ссылку на нормативный акт, норму которого следует использовать для решения проблемы;

- «бланкетные», не имеющие ссылки на нормативный акт, для решения которых необходимо самостоятельно осуществить поиск правовой нормы;

2) *степень определенности условий задачи*:

- «детерминированные», содержащие достаточную информацию для их решения: поиск ответа предопределен условиями задачи, ответ функционально связан с исходными данными и определен ими однозначно;

- «вероятностные», содержащие неполную или вариативную информацию: поиск ответа должен осуществляться в различных направлениях, результат получается неоднозначным, он формулируется не для одного частного случая, а для некоторого числа аналогичных случаев в соответствии с вариантами обстоятельств возникновения, изменения или прекращения правоотношений;

3) *наличие задачной формулировки*:

- «сформулированные»: цель деятельности студента определена преподавателем;

- «несформулированные»: цели своей деятельности в предложенной ситуации студент определяет сам;

4) *предметная принадлежность применяемых знаний*:

- предметные, предполагающие принятие юридического решения на основе норм одной или нескольких отраслей права (отраслевые и межотраслевые);

- комплексные, предусматривающие одновременное принятие юридического и педагогического решения.

Таким образом, в спроектированный комплекс были включены задачи различного уровня сложности, решение которых связано с алгорит-

мической, трансформирующей и творческо-поисковой деятельностью студентов.

Решение задач осуществляется с помощью различных методов, отражающих познание правовой действительности:

- *системного анализа*: базируется на рассмотрении конкретного явления в качестве системы – определенной формы организации, в которой составные части функционально взаимосвязаны (система права, состав правонарушения, состав правоотношения);

- *сравнительно-правового*: предполагает сопоставление юридических понятий, явлений и процессов, установление их сходства и различий;

- *формально-юридического*: состоит в исследовании правовых категорий, дефиниций, юридических конструкций при помощи специальных юридических приемов, предполагающих изучение внутренней и внешней формы явлений;

- *использования нормативно-правовой базы*: предполагает соотнесение требований правовых норм с конкретными актами поведения субъектов правоотношений;

- *юридического заключения*: предусматривает правовую оценку характера и последствий поведения субъектов в юридически значимых ситуациях;

- *правового проектирования*: заключается в описании вариантов правомерного поведения субъектов в условиях предложенной ситуации или разработке правовых документов (заявлений, договоров, положений, инструкций, программ).

В структуре процесса формирования правовой компетентности посредством решения профессионально-ориентированных правовых задач нами выделено три этапа: профессионально-мотивационный, профессионально-прикладной, профессионально-обобщающий.

Данные этапы строятся применительно к овладению профессионально-правовыми компетенциями учителя по принципу «от теории к практике, от общеправовых вопросов к профессионально специализированным задачам». Соответственно, каждый предшествующий этап служит подготовительным по отношению к последующему.

Профессионально-мотивационный этап направлен на приобретение ориентировочной основы решения правовых задач, развитие моти-

вации к изучению права. Обучение решению задач осуществлялось в рамках курса «Правоведение».

При изучении теории права использовались правоориентационные задачи, позволяющие осознать и применить знания в названной области. Например:

1. При устройстве на работу в МОУ СОШ № 1 гражданин Носов заключил трудовой договор с директором учебного заведения. Объясните, кто в данном случае выступает в роли субъектов правоотношений. Определите вид правоотношения по всем известным вам основаниям.

2. Гражданка Соловьева заключила договор об издании своего методического пособия тиражом 500 экземпляров с издательством «Глобус». Определите, что является в данной ситуации объектом правоотношения, и сделайте предположение о его содержании.

3. Гражданина Быкова привлекли к ответственности за неисполнение обязанностей по воспитанию 10-летнего сына Егора. Укажите вид юридического факта, ставшего основанием для возникновения данного правоотношения, и назовите нормы отраслей права, которыми оно регулируется.

4. В Пермский региональный правозащитный центр обратился с заявлением отец ученицы 5-го класса одной из школ. В заявлении указывается на то, что детей привлекали к уборке помещений и территории школы, не обеспечив при этом безопасные условия труда. Проанализируйте состав правонарушения, назовите его вид, сделайте ссылку на статью нормативного акта, содержащую правовую норму, запрещающую рассматриваемое правонарушение.

Изучение отраслевого законодательства включало решение правооценочных задач, требующее правовой оценки предложенной ситуации и строящееся на основе ознакомления студента с новыми для него нормами права. Таким образом, решение данного типа задач позволяет приобретать субъективно новые, профессионально значимые правовые знания, приобретать навыки работы с нормативными актами, формировать рефлексивные способности. Приведем примеры правооценочных задач.

1. По конституционному праву:

В армянской семье, имеющей российское гражданство, воспитываются трое детей. Старшие два мальчика получают образование в лицее, готовятся поступать в университет. Дочь же, по мнению отца, должна ограничиться получением начального общего образова-

ния, так как всем важным для женщины умениям ее сможет научить мать. Девочка должна быть воспитана в рамках национальных традиций, главное ее предназначение – стать хорошей женой и матерью. К занятиям в пятом классе девочка не приступила. Соотнесите позицию отца с конституционными правами и обязанностями.

2. По гражданскому праву:

10-летний Миша Носов был удален учительницей с урока за плохое поведение. Заскучав один в коридоре, мальчик отправился гулять во двор и от нечего делать гвоздем расцарапал крыло дорогого автомобиля, принадлежавшего Фомину. Кем и какие совершены правонарушения? Кто будет привлечен к имущественной ответственности по иску собственника машины?

3. По трудовому праву:

О. И. Огнева работает учителем математики. В период ежегодного оплачиваемого отпуска, директор школы сообщил ей, что в связи с производственной необходимостью, она обязана выйти на работу. Учитель не выполнила распоряжения и уехала отдыхать. Директор издал приказ об увольнении Огневой ОИ за нарушение трудовой дисциплины.

4. По семейному праву:

Сергей Петров, 14 лет, обратился к классному руководителю с жалобой на родителей, которые, по его мнению, жестоко с ним обращаются: не разрешают ему посещать секцию бокса, заставляют дополнительно заниматься с репетитором биологией и химией, так как, по их мнению, он должен продолжить семейную традицию и стать врачом. Родители также настаивают на том, чтобы сын посещал с ними секту баптистов-пятидесятников. Вызванные в школу родители заявили, что они реализуют свое право на воспитание и образование ребенка, в том числе и религиозное. Классный руководитель посоветовала Сергею обратиться в детскую комнату милиции для защиты его прав.

При изучении основ правового регулирования профессиональной деятельности в арсенал умений студентов включаются способы решения правореализационных задач. Вниманию будущих педагогов предлагается ситуация-вопрос, требующая либо моделирования варианта поведения в сложившихся условиях (что делать?), либо указания на то, что сделано неверно (как следовало поступить?). Задачи этого типа, во-первых, пред-

полагают использование норм различной отраслевой принадлежности, во-вторых, предусматривают решение на основе интеграции правовых и педагогических знаний. Рассмотрим примеры:

1. В нашей школе количество занятий в 9-х классах при шестидневной неделе составляет 37 часов, причем 7 из них приходится на пятницу, а 6 – на субботу. Кроме этого, 6-й урок в субботу – физика. Никакие аргументы директор во внимание не принимает. Что можно предпринять и какие доводы привести, чтобы как-то изменить ситуацию?

2. Мой ребенок учится в первом классе лицея, на переменах творится полный беспредел, за детьми никто не смотрит. Было уже несколько случаев серьезных травм (дети дерутся). Наш педагог заявила, что если родители хотят порядка, то пусть приходят в школу и следят за своими детьми сами. Подскажите, пожалуйста, должен ли учитель следить за детьми на перемене? Что в данной ситуации могут сделать родители?

3. Учитель истории организовал экскурсию в краеведческий музей для учащихся шестого класса. Некоторые из школьников отказались пойти. Как в данном случае следует поступить учителю? Может ли он заставить школьников пойти в музей?

В результате реализации первого этапа правового обучения студенты приобретают потребность и ориентировочную базу для дальнейшего изучения правовых основ профессиональной деятельности.

Профессионально-прикладной этап обеспечивает использование опыта решения правовых задач в новых условиях на материале педагогических дисциплин. На этом этапе увеличивается объем знаний, связанных с правовым регулированием образовательного процесса, приобретаются компетенции правовоспитательной деятельности, используются правовоспитательные задачи.

Профессионально-обобщающий этап предусматривает комплексное применение освоенных правовых и педагогических компетенций в процессе производственной (педагогической) практики. Студенты непосредственно вступают в образовательные правоотношения, самостоятельно реализуя права и обязанности педагога. На данном этапе приобретается опыт правового воспитания, проверяется способность к коммуникации, основанной на уважении личности учащегося и соблюдении его прав.

Оценивание результатов формирования правовой компетентности будущего педагога осуществлялось нами с позиций уровневого подхода

к диагностике компетентности. Мы выделили три уровня, характеризуя каждый из них путем описания сформированности компонентов профессионально-правовой компетентности педагога.

1. Адаптивно-базовый уровень:

- сформирован интерес к изучению права как элементу профессиональной деятельности;
- осознана ценность права как регулятора общественных отношений;
- освоен минимальный уровень правовых знаний, необходимых для выполнения элементарных профессионально-правовых функций и для последующего профессионально-правового образования (формальные знания);
- опыт самостоятельного выполнения профессиональных функций правового характера имеет нормативно-репродуктивный, нередко интуитивно-эмпирический характер (деятельность по образцу);
- рефлексия характеризуется способностью понимать правовой характер ситуации, проектировать свое поведение, соотнося его с поведением других лиц в аналогичной ситуации (экстенсивная рефлексия).

2. Функционально-технологический уровень:

- сформирована личностная убежденность в необходимости изучения права и реализации его требований;
- освоен достаточный уровень овладения системой знаний, обеспечивающих правомерность деятельности, способность к осуществлению правового воспитания, возможность дальнейшего профессионально-правового становления специалиста сферы образования (процедурные знания);
- достигнута успешность при решении функционально-стандартизированных профессиональных задач, обусловленных требованиями правовых норм; адекватность распознавания и понимания конкретной правовой ситуации; способность интегрировать знания из нескольких областей права (продуктивная деятельность);
- рефлексия позволяет выявить неясные моменты правовой ситуации, преобразовывать свое поведение в зависимости от содержания правовых норм, лежащих в ее основе (интенсивная рефлексия).

3. Системно-профессиональный уровень:

- сформирована личностная правовая позиция, определяющая правомерность поведения в профессиональной сфере;
- осознана ценность прав ребенка, необходимость их соблюдения и защиты в процессе профессиональной деятельности;

- знания обеспечивают реализацию норм различной отраслевой принадлежности в сфере образования, позволяют комплексно анализировать профессиональные задачи правового характера, требующие нестандартного подхода к их решению (системные знания);

- используются различные варианты правомерной профессиональной деятельности в условиях регламентации ситуации одной правовой нормой; признается ответственность педагога за воспитание правопослушной личности, обладающей активной гражданской позицией; сформирована готовность к осуществлению правозащитной деятельности в интересах ребенка (творческая деятельность);

- рефлексирование позволяет целостно воспринимать содержание правовой задачи, дает возможность использовать опыт прошлой деятельности, находить оптимальные решения, оценивать результаты и последствия своих поступков (конструктивная рефлексия).

Фиксирование достигнутого студентами уровня правовой компетентности происходило на основе поэтапного контроля: исходного, двух промежуточных и итогового. Для анализа сформированности правовых ценностей использовалась «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности», разработанная С. С. Бубновым [2]. Адаптируя методику к нашим целям, мы дополнили ее рядом вопросов, выявляющих принимаемые будущими учителями правовые ценности и определяющих наиболее значимые из них, а также их места в структуре иных социальных ценностей. Направленность и уровень развития учебной мотивации фиксировались путем применения модифицированной нами «Методики диагностики направленности учебной мотивации» Т. Д. Дубовицкой [3]. Доминирующие мотивы правомерного поведения изучались на основе авторской методики «Правовая направленность личности». Диагностика правовых знаний и умений осуществлялась посредством анализа деятельности студентов по решению задач, тематических тестов, имеющих различные уровни сложности, а также учета отзывов руководителей практики. Уровень сформированности рефлексивных способностей производился на основе экспертных оценок и самооценки студентов.

На констатирующем этапе опытно-поисковой работы было определено, что характер правовой подготовки абсолютного большинства респондентов не имел профессиональной направленности, только 26% студентов-первокурсников обладали совокупностью компетенций, относящихся к адаптивно-базовому уровню правовой компетентности педагога. Нами

был отмечен высокий интерес первокурсников к изучению права как инструменту урегулирования личных интересов в повседневной жизни.

Реализация разработанной нами модели правового образования стимулировала рост внутренней мотивации студентов к изучению права как основы профессиональной деятельности. Изменились объем и структура знаний. Студенты стали применять формальные знания для теоретического анализа правоотношений, процедурные – для моделирования участия в правоотношениях и правового воспитания учащихся, системно-оценочные – для правомерного урегулирования педагогических ситуаций. Благодаря решению задач обучающиеся овладели способностью к ориентации в правовой информации и поиску правовых норм, анализу их содержания и применению способов реализации, оценке принимаемых решений с позиций права.

Правовые ценности были отмечены студентами как значимые и приоритетные среди иных социальных ценностей. Согласно данным диагностики, 16% будущих учителей овладели правовой компетентностью на адаптивно-базовом, 67% – на функционально-технологическом, 17% – на системно-профессиональном уровне. Полученные результаты подтвердили наше предположение о том, что системно-профессиональный уровень правовой компетентности формируется преимущественно в процессе профессиональной деятельности, а сформированность компетентности на функционально-технологическом уровне является достаточным результатом правового образования будущих педагогов.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что использование комплекса профессионально-ориентированных правовых задач в процессе правового образования будущих педагогов способствует формированию правовой компетентности. Решение данного вида задач обеспечивает системную интеграцию имеющегося индивидуального опыта, зафиксированного в правовых предписаниях коллективного опыта, а также приобретение нового опыта, приемлемого для современного состояния правовой практики решения педагогических проблем.

Литература

1. Балл Г. А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990. 184 с.
2. Батаршев А. В., Алексеева И. Ю., Майорова Е. В. Диагностика профессионально важных качеств. СПб.: Питер, 2007. 192 с.
3. Дубовицкая Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. 2002. № 2. С. 42–45.

4. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 192 с.

5. Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1982. 191 с.

6. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев: Выща шк. Головное изд-во, 1987. 224 с.

7. Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих: приказ Минздравсоцразвития РФ от 26 августа 2010 г. № 761н, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования».

8. Фридман Л. М., Турецкий Е. Н. Как научиться решать задачи. М.: Просвещение, 1984. 192 с.

УДК 378(075.8)

**М. В. Панкина,
С. В. Захарова**

МЕТОДЫ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОДЕРЖАНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье описан педагогический опыт авторов по включению технологий творческого мышления в содержание курса основ научно-исследовательской работы студентов педагогических вузов. Выделены психологические барьеры творчества и условия, содействующие развитию творческих способностей. Описаны уровни и признаки творчества. Приведены примеры реализации студентами методов творческого мышления в преобразовании компонентов образовательной среды.

Показано, что овладение методами творческого мышления значительно повысило уровень продуктивности студенческих исследовательских и выпускных квалификационных работ. Включение нового содержания в научно-исследовательскую подготовку студентов полностью соответствует требованиям новых образовательных стандартов высшего образования по направлениям «Профессиональное обучение» и «Педагогическое образование».

Ключевые слова: педагогическое образование профессиональное образование, научно-исследовательская работа студентов, творческое мышление, методы развития творческого мышления.

Abstract. The paper deals with the authors' pedagogic experience of introducing the creative thinking techniques into the content of the students' research course at pedagogic higher schools. The psychological barriers to creativity and conditions facilitating creative abilities are identified, the levels and indications of creativity outlined. The examples of students' creative thinking in the process of educational environment transformation are given.

The author proves that mastering the creative thinking techniques significantly improves the level of students' research and final qualification work. Introducing the new content to students' research training complies with the new educational standards concerning «Vocational Training» and «Pedagogic Education».

Index terms: pedagogic education, vocational training, students' research work, creative thinking, creative thinking techniques.

Динамика современной жизни, проявляющаяся как в общественных преобразованиях, так и в стремительной модернизации науки и техники, требует новых подходов к подготовке специалистов и особенно педагогов, которые будут формировать мышление следующих поколений. Образование должно стать обучением искусству пользоваться знаниями, вырабатывать творческий стиль мышления, позволяющий анализировать и решать проблемы в любой области и ситуации жизни. Прерогатива творческого подхода не означает полного отказа от нормативного и репродуктивного способов мышления. Они служат гарантом стабильности и предсказуемости, тогда как творческое мышление является основой движения, динамики, роста, оригинальности, гибкости участников образовательного процесса и образовательной системы в целом.

Подготовка педагога к деятельности в изменяющихся условиях особенно важна, так как в поле его внимания постоянно вовлекаются новые участники, обновляются цели, содержание, формы, средства и методы обучения. Следовательно, педагогическая деятельность, будучи всегда творческой, требует творческого мышления как одной из главных составляющих профессиональной готовности.

Важность для педагогов способности мыслить творчески подтверждают результаты анкетирования работодателей и выпускников, проведенного осенью 2009 г. Институтом искусств Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) с целью выявления значимых профессиональных компетенций. Работодатели считают наиболее важными качествами молодых специалистов умение работать в команде, инициативность и готовность к поиску нестандартных решений. Выпускники также отмечают значимость креативности, гибко-

сти мышления, позволяющих самореализоваться в новой для них профессиональной деятельности.

Система образования должна оперативно реагировать на запросы рынка труда и придавать большее значение перспективам трудоустройства выпускников. Опыт самостоятельной работы, организационные и аналитические навыки, владение научными и эвристическими методами познания и творчества, умение планировать свою деятельность, мыслить широко и системно повышают конкурентоспособность молодых специалистов, помогают быстрее адаптироваться к профессиональной деятельности. Эти качества студенты могут сформировать во время учебы в высшем учебном заведении, занимаясь научно-исследовательской работой, которая должна стать основой для развития творческого мышления. Научное исследование необходимо рассматривать как специально организованную форму реализации творчества и как особую форму познания. Будущий педагог обретает умения наблюдать, накапливать и обобщать факты, получать новое знание и использовать его для преобразования педагогической практики. По образному выражению В. С. Безруковой, «наука вооружает специалиста дополнительным зрением, слухом, чувством, знанием. Человек входит в зону непрерывного творчества» [2, с. 13].

Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения по направлениям «Профессиональное обучение» и «Педагогические образования» включает в число общекультурных компетенций владение технологией научного исследования, процессом творчества и эвристическими методами и приемами. Профессиональная компетентность педагога понимается, прежде всего, как способность решать профессиональные задачи.

По мнению В. И. Загвязинского, для того чтобы состоялось настоящее педагогическое исследование, позволяющее найти, проверить и предложить свое, более эффективное, чем прежде, решение проблемы, от педагога требуются:

- осознание характера поисковой деятельности как творческой, продуктивной, нацеленной не просто на привлечение информации, а на ее осознание и постижение смысла, на поиск оригинальных и эффективных решений;
- общенаучная и предметная эрудированность, а также общекультурный кругозор;
- наличие личностного творческого потенциала, способности к нестандартным подходам и решениям, волевых и морально-психологических качеств: честности, настойчивости, увлеченности, критичности и др.;

- владение методологией научного поиска – теоретического и практического;
- владение технологиями, т. е. основными процедурами, последовательностью операций и действий, методиками и алгоритмами научной деятельности [4, с. 7].

Хотя проблеме развития креативных умений посвящен целый ряд современных работ, в них не описаны конкретные технологии формирования культуры творческого мышления будущих педагогов.

Исследование этого вида мышления – сложная научная проблема, предполагающая решение методологических вопросов о природе творчества, источниках развития творческого мышления, соотношении в этом процессе биологического и социального, объективного и субъективного, индивидуального и общественного и т. п. Сложность проблемы заключается в том, что внутренняя сущность явления недоступна непосредственному наблюдению, поэтому, несмотря на многовековую историю исследования, творческое мышление остается недостаточно изученным.

Современные исследователи приводят ряд синонимов понятия «творческое мышление»: творчество, новаторство, творческие способности, продуктивная, творческая, эвристическая деятельность, творческий стиль мышления, проблемное и дивергентное мышление, креативность. Однако, несмотря на синонимичность названных понятий, вкладываемый в них смысл может отличаться в зависимости от задач исследования, предмета науки, позиции автора. Творческое мышление активно исследуют специалисты по философии образования, философии науки, когнитивной психологии, дидактике, психофизиологии, психолингвистике, антропологии, социобиологии и многим другим наукам.

Общепризнано, что творческое мышление – это вид мышления, связанный с созданием чего-либо нового [7, с. 570], процесс образования новых систем связей, свойств личности, ее интеллектуальных способностей.

Одно из первых исследований творческого мышления на собственном материале точных наук с помощью факторного анализа осуществила в 1959 г. группа американских ученых под руководством Дж. Гилфорда. Одновременно и независимо от них серию экспериментов на материале искусства провели В. Лоуэнфельд и К. Бейттел. Сопоставление результатов исследований позволило выделить восемь существенных критериев творческого мышления:

- умение увидеть проблему;
- беглость, способность выделить в проблеме как можно больше возможных сторон и связей, изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые, скрытые от наблюдения стороны;

- гибкость как умение понять новую точку зрения и отказаться от уже усвоенного представления;
- оригинальность, отход от шаблона, нетривиальность, необычность высказываемых идей, ярко выраженное стремление к интеллектуальной новизне;
- способность к перегруппировке идей и связей, умение видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать возможность его нового использования, расширять функциональное применение на практике;
- способность к абстрагированию или анализу, продуцированию разнообразных идей в неопределенной ситуации;
- ощущение стройности идеи [6, с. 22].

Психологи выделяют три уровня творчества: компилятивный, проективный, инсайтно-креативный [5, с. 24]. Личности, овладевшие компилятивным уровнем творчества, который связан с собиранием, классификацией, методологическими обобщениями, рубрикацией, ранжированием уже известных разрозненных знаний и фактов, хорошо разбираются в людях, проявляют коммуникативную креативность, могут быть хорошими администраторами, руководителями, организаторами. «Проективные творцы» способны создавать обобщенные новые суждения и продукты на основании собранных знаний. Они становятся блестящими педагогами, создают учебные программы, фундаментальные учебники, руководят научными проектами и программами. Этого не могут сделать «инсайтные» творческие натуры, ждущие озарения, неожиданного постижения чего-то нового. Они часто остаются учеными-одиночками, не признанными и не понятыми современниками, увлеченными поиском неясного знания. Однако они же способны открыть и предложить действительно новые направления в науке. Какой из уровней творчества будет достигнут студентом, зависит, конечно, и от его способностей, темперамента и мотивации.

Трудности формирования творческого мышления связаны с целым рядом психологических барьеров, блокирующих творчество, таких как конформизм, боязнь высказывания собственного мнения, страх выглядеть смешным, сознательное и бессознательное подавление необычных мыслей, стереотипность мышления, привычка решать типовые задачи стандартным способом, инертность мышления, ожидание случайного озарения идеей; поиск оригинальной идеи ради оригинальности [5, с. 64, 328]. У студентов педагогических специальностей эти трудности выражены достаточно ярко.

Преодолеть их позволяет создание специальных условий, способствующих развитию профессиональной креативности. К ним относятся:

- широкий круг общения, в том числе с профессионалами, достигшими определенных успехов в педагогическом творчестве (творческие мастерские, прохождение педпрактики в «авторских» учебных заведениях и у успешных педагогов, привлечение к обучению педагогов-практиков);
- наличие профессионального окружения, служащего образцом для подражания (творчески работающий профессорско-преподавательский состав, студенческие научные общества);
- демократический стиль взаимоотношений между преподавателями и студентами;
- стимулирование эмоционального самовыражения студентов в разнообразной учебной и внеучебной деятельности;
- раннее приобщение студентов к самостоятельному профессиональному труду;
- положительное отношение к студенческой исследовательской деятельности (публичное обсуждение результатов, освещение в средствах массовой информации, создание системы мотивации и стимулирования).

Целенаправленное развитие творческого мышления будущих педагогов как специалистов, владеющих методами организации индивидуальной и коллективной исследовательской работы, осуществляется в рамках курса основ научно-исследовательской деятельности. Его задача – не столько «научить научной работе», сколько развить творческий потенциал студентов. Такой подход должен являться общим, независимым от профиля подготовки будущего педагога и объема учебных часов.

Безусловно, содержание, методика преподавания, длительность данного курса во многом определяются будущей специальностью студентов. Так, в Институте искусств ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» для студентов специальности «Профессиональное обучение (дизайн)» дисциплина «Научно-исследовательская работа студентов» (НИРС) преподается в течение пяти семестров (3–5-й курсы) в общем объеме 152 аудиторных часа. В ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» магистрам экологического образования читается лишь 36-часовой курс «Основы педагогических исследований в экологическом образовании». Авторы статьи, ведущие столь разные по объему и предметной специфике курсы, считают,

что независимо от различий преподавание курса должно быть направлено на решение схожих задач:

- формирование понятийного аппарата научно-исследовательской деятельности, представлений об основных закономерностях научно-исследовательской работы;
- вовлечение студентов в научные исследования педагогических и социально-культурных процессов;
- развитие у обучающихся стремления к исследовательской и творческой деятельности;
- формирование умений и навыков применения исследовательских методов решения практических задач и в результате воспитание творческой личности, способной к самоопределению, самоуправлению и самореализации.

В связи с этим содержание преподаваемых в обоих вузах дисциплин, обучающих основам научно-исследовательской деятельности, включает тему «Методы творческого мышления в исследовательской деятельности педагога». Познавая суть каждого метода, рассматривая примеры его использования в науке, технике и искусстве, студенты проектируют образовательную деятельность, находят новые, нестандартные пути решения педагогических проблем, опровергают или подтверждают выдвинутые гипотезы, моделируют ситуации, оценивают эффективность предлагаемых решений.

Например, используя метод инверсии (переворачивания, выворачивания, взгляда «наоборот»), студенты предложили преобразовать педагогическую среду (изменив планировку аудитории, переместив место учителя в центр, расставив парты группами, расположив наглядные материалы на трансформируемых настенных панелях); форму обучения (меняя ролями учителя и ученика); обучающие средства (составляя учебный текст с ошибками, которые необходимо обнаружить, или создавая учебник-«самоделку») и т. д. Метод соединения нескольких функций в одном объекте позволил «создать» лазерную ручку-указку, интерактивную доску и стол-лабораторию, для которых студенты нашли новое применение. Обращение к методу присвоения объекту новой функции привело к идее сделать информационными шторы на окнах и стены в рекреациях. Обнаружилось, что следование методу Робинзона (ограничения) позволяет значительно расширить спектр применяемых методов обучения. Так, запрещение вербальных методов вынуждает активно использовать наглядные и практические методы (привычный рассказ заменяется опорным конспектом, демонстрацией опытов, визуальным рядом).

В ходе освоения курса рассматриваются и другие методы творческого мышления, в том числе теории решения изобретательских задач (ТРИЗ, автор Г. С. Альтшуллер) [1] и теории развития творческого воображения и фантазии (РТВ и Ф-ТРИЗ, автор М. М. Зиновкина) [8]. К ним относятся методы фокальных объектов, синектики, морфологического анализа, увеличения-уменьшения, подсистемного и надсистемного объекта, коллективного творчества (маевтики, индуцирования психоинтеллектуальной деятельности (ИПИД), мозгового штурма).

Процесс обучения включает практические занятия, нацеленные на формирование навыков ведения научно-исследовательской работы, изучение ее методологических особенностей. Программой предусмотрена также самостоятельная работа обучающихся по изучению научной и учебно-методической литературы, написанию статей, рефератов, подготовки публичных выступлений. Комплексный подход к научно-исследовательской активности студентов предполагает единство учебной и внеучебной деятельности, участие в научно-практических конференциях, семинарах и школах молодых ученых.

В результате освоения курса основ научно-исследовательской деятельности студенты приобретают навыки

- методологического, теоретического и методического мышления;
- самостоятельного формулирования обоснованных суждений и выводов;
- проведения прикладных, методических, поисковых и фундаментальных исследований;
- составления программы конкретного исследования;
- поиска и работы с различными источниками информации.

У обучающихся формируются «академические способности» [3, с. 180], связанные с ориентацией в содержании науки, к которой относится преподаваемый учебный предмет, с компетентностью в этой области, с широкой кругозора и наличием интереса к исследовательской работе.

Формой отчетности служит зачет в форме защиты научно-исследовательского проекта, являющегося составной частью выпускной квалификационной работы. Итоговые работы выпускников, прошедших обучение основам научно-исследовательской деятельности по авторскому курсу, носят продуктивный характер. Студенты формулируют новые цели и содержание образования, создают новые учебные программы и пособия, в том числе электронные учебники, методические рекомендации, предлагают разработанные ими способы и формы (лабораторные и практические занятия, практикумы, экскурсии и т. д.), методы и приемы обучения, апробируют их в образовательных учреждениях и оценивают результаты предложенных инноваций.

Таким образом, включение методов творческого мышления в содержание курсов основ научно-исследовательской деятельности позволяет существенно повысить качество профессиональной подготовки педагогов, сформировать у них готовность к инновационной деятельности и совершенствованию образовательной среды.

Литература

1. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука. М.: Сов. радио, 1979. 176 с.
2. Безрукова В. С. Настольная книга педагога-исследователя. Екатеринбург: Изд-во Дома учителя, 2000. 36 с.
3. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 208 с.
4. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 176 с.
5. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. 448 с.
6. Меерович М. И., Шрагина Л. И. Технология творческого мышления: практ. пособие. Минск: Харвест, 2003. 432 с.
7. Немов Р. С. Психология: учебник для студентов высш. учеб. заведений: в 3 кн. М.: Просвещение, 1995. Кн. 1: Общие основы психологии. 576 с.
8. Психология творчества: развитие творческого воображения и фантазии в методологии ТРИЗ (РТВ и Ф-ТРИЗ): учеб. пособие / под ред. М. М. Зиновкиной. М.: Ин-т ИНФО, 2003. 320 с.

УДК 37.022

Е. Д. Тельманова

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ РЕМЕСЛЕННИКА-ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В России по-прежнему актуальной остается проблема выхода из маргинального состояния ремесленников, занятых в «теневом бизнесе». Сложность решения этой проблемы объясняется тем, что существующие в России каналы вертикальной социальной мобильности не выполняют функций «социального лифта». В связи с этим требуется реформа российских учреждений ремесленного образования. По мнению автора статьи, организация процесса социализации будущих ремесленников-предпринимателей, осуществляемая педагогами профессионально-ремесленного обучения,

позволит обеспечить необходимую степень социальной мобильности ремесленников-предпринимателей. Однако подготовка педагогов профессионально-ремесленного обучения для указанной цели имеет свою особенность: они должны получить глубокие знания из области социальной и практической психологии, овладеть процедурой интернализации будущих ремесленников, т. е. освоить методику обучения восприятию и использованию ценностных ориентаций и социально-ролевого поведения. Знания социально детерминированных ценностей и деятельностной характеристики ремесленников-предпринимателей должны стать для педагогов концептуальными в процессе подготовки будущих специалистов. В статье приводятся итоги анализа ценностных ориентаций ремесленников-предпринимателей и содержания их деятельности, обуславливающего ролевое поведение представителей данной профессии.

Ключевые слова: педагог профессионально-ремесленного обучения, интернализация, групповые ценности ремесленника-предпринимателя, содержание деятельности ремесленника-предпринимателя.

Abstract. The problem of self-employed craftsmen engaged in «shadow business» still remains urgent in Russia. The challenge of overcoming the marginal situation is aggravated by the fact that the vertical channels of social mobility in Russia do not provide the necessary «social lifting», which requires the reorganization of Russian institutions of vocational training. According to the author, socialization of the future craftsmen provided by vocational training teachers will guarantee the needed social mobility level of self-employed craftsmen of the future. However, the vocational teachers' training capable of meeting these requirements has its characteristic features: it should provide the relevant knowledge of social and practical psychology, and internalization procedures, i.e. training techniques of perception, adopting social values and role-based behavior. Awareness of socially determined values and activity characteristics of self-employed craftsmen is to become conceptual for vocational teachers' training. The paper provides the analysis of craftsmen' common values and activity contents determining their role behavior.

Index terms: vocational training teacher, internalization, common values of self-employed craftsmen, contents of self-employed craftsmen activities.

Ремесленники-предприниматели, не занятые в народных промыслах, продолжают оставаться в России на грани взаимодействия двух культур и социокультурных сред. Они не принадлежат ни к одной из существующих страт, пополняя обширную группу «новых» российских маргиналов – так называемых «ремесленников-теневиков». Это мастера на все руки, которые оформляют для богатых заказчиков интерьеры жилых зданий, строят дома, дачи, коттеджи, не имея при этом соответствующей лицензии и не платя налоги.

Реальным способом выхода человека из маргинального состояния является его перемещение по каналам социальной мобильности внутри социального пространства. Однако на сегодняшний день в российском обществе один за другим исчезают традиционные каналы вертикальной социальной мобильности, которые могли бы дать людям шанс повысить свой статус: становится закрытой среда чиновников, которые, превращаясь в «номенкла-

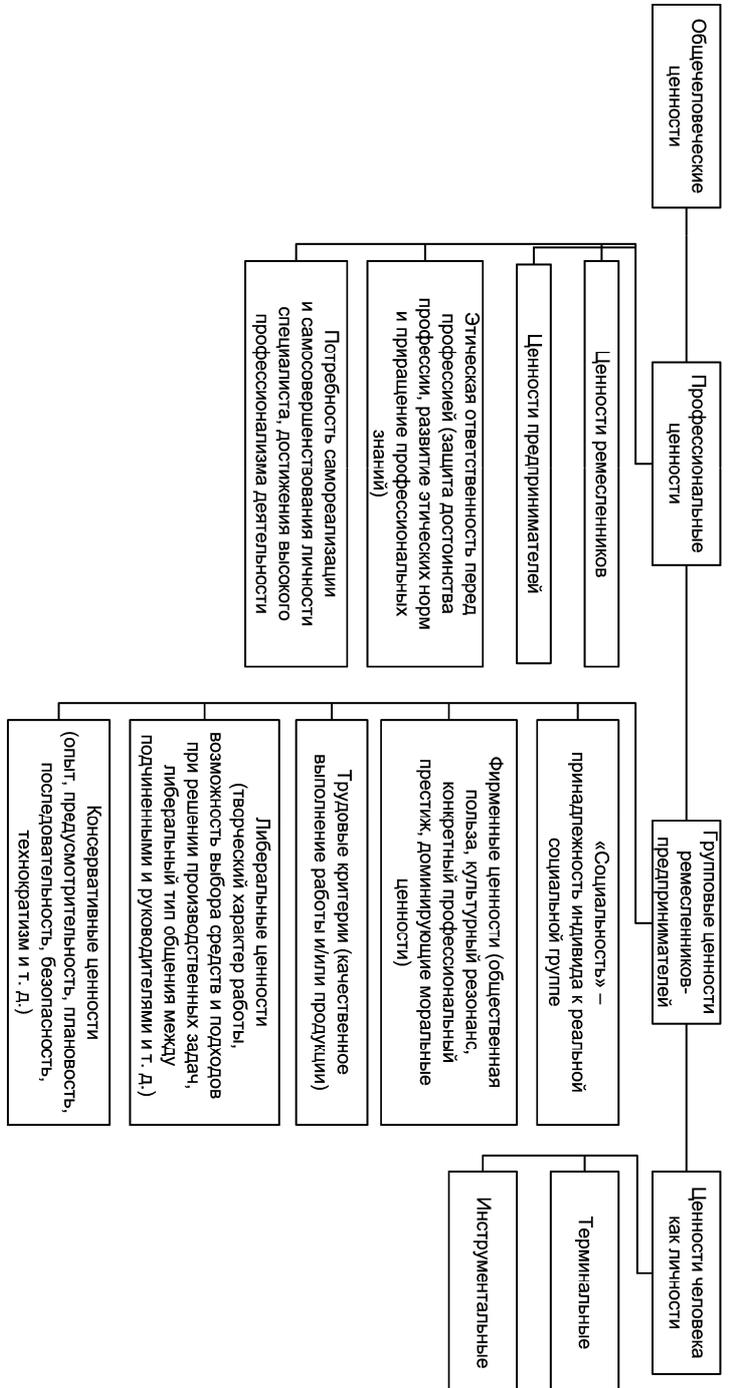
туру», выталкивают «чужих»; перестала быть социальным лифтом и военная служба – в наши дни генералами, как правило, делаются сыновья генералов. В предпринимательском деле формирование благополучного слоя «буржуазии» также связано с большими сложностями. Практически единственной возможностью подняться выше по социальной лестнице остается среднее и высшее профессиональное образование (и, разве что, еще шоу-бизнес).

Выполнение социализирующих функций и обеспечение каналов социальной мобильности являются важнейшими задачами любого учреждения профессионального образования. Однако из-за того что в ремесленных образовательных учреждениях обучение до сих пор носит обезличенный, коллективный характер, будущие специалисты имеют размытые социальные представления и не готовы к социальной роли ремесленника-предпринимателя. Методологическая неопределенность данного направления обучения не позволяет системе ремесленного образования стать социальным лифтом для выпускников. Таким образом, существует острая потребность в реформировании содержания, форм и методов преподавания в учебных заведениях ремесленного профиля.

Для того чтобы преобразовать российские учреждения образования в каналы социальной вертикальной мобильности для ремесленников-предпринимателей, необходимо организовать подготовку педагогов профессионально-ремесленного обучения, которые помимо выполнения своих основных функций будут способствовать успешной социализации будущих специалистов. Очевидно, что педагоги профессионально-ремесленного обучения должны обладать глубокими знаниями из области социальной психологии, теории социализации применительно к ремесленникам-предпринимателям и овладеть навыками практического психолога.

В основе процесса социализации обучающихся в учреждении профессионального образования лежит процедура интернализации (*Internalization*) – изучение и восприятие личностью ценностных ориентаций и социально-ролевого поведения. Следовательно, для успешного процесса социализации будущих ремесленников-предпринимателей необходимо, прежде всего, определить социальные и профессиональные ценности, обуславливающие их ролевое поведение.

Идентификация или анализ системы ценностей – очень сложный процесс, по поводу которого среди исследователей существуют разные точки зрения. Тем не менее имеющиеся в настоящее время основные классификации систем ценностей, выполненные учеными-социологами, позволили нам отобрать и систематизировать социально-детерминированные ценности ремесленников-предпринимателей (рисунок).



Социально детерминированные ценности ремесленников-предпринимателей

Как видно на рисунке, ценности, связанные с субъектом действия, делятся на общечеловеческие, профессиональные, групповые и личностные. В отличие от *общечеловеческих* ценностей, которые формируются у индивида в семье, школе, в процессе стихийной социализации, *профессиональные* ценности появляются и устанавливаются в ходе профессионального образования и последующей профессиональной деятельности. Понимание ценностных установок позволяет человеку соотносить конкретные профессиональные ситуации, в которых он действует, с системой ценностей, что обеспечивает успешное решение профессиональных задач. Поскольку ценностям, присущим индивиду, владеющему ремесленной профессией, могут противопоставляться ценности предпринимателя, мы выделили две системы профессиональных ценностей – ремесленника и предпринимателя.

Первыми в ряду профессиональных ценностей ремесленников стоят репродуктивные знания. Начиная с XVII–XVIII вв. репродуктивное знание, полученное от учителя, являлось признаком образованного человека и по существу гарантировало процветание ремесленника. В настоящее время полученные от мастера-наставника ремесленником-учеником репродуктивные навыки и умения все еще остаются признаком хорошо обученного специалиста, однако в системе профессиональных ценностей данной сферы давно наметилось глубокое противоречие между позицией «раба готового знания» и сознанием «свободно мыслящего человека», творческого и креативного.

Личностные, психологические и мотивационные особенности различных групп российских предпринимателей из-за их неоднородности неодинаковы. Результаты проведенных российскими социологами исследований показали, что у отечественных бизнесменов материальный фактор не является преобладающей ценностью в общей системе трудовой мотивации – им более свойственен высокий уровень мотивации достижения. Среди характерных ценностных ориентаций предпринимателей можно выделить следующие:

- обретение внутреннего комфорта и самоуважения;
- возможность ощутить конкретные результаты своего труда;
- обладание свободой творчества, возможность достичь пика творческой самореализации;
- защищенные собственное материальное положение и материальное положение близкого окружения;
- профессиональный рост в лично важных сферах деятельности;
- перспектива повысить свой престиж в глазах «ближнего и дальнего» окружения, утвердиться в собственных глазах и глазах окружающих;

- достижение богатства ради внутренней свободы и независимости;
- обретение умения выживать в сложных ситуациях;
- обладание интересной работой, связанной с новыми впечатлениями и общением с людьми.

Этическая ответственность перед профессией (защита достоинства профессии, развитие этических норм и приращение профессиональных знаний), потребность в самореализации и самосовершенствовании, проявляющаяся в достижении высокого профессионализма, в творческом подходе к выполнению профессиональных задач, признаются ценностями в любом виде профессиональной деятельности, в том числе и в сфере современного ремесленного производства.

Групповые ценности ремесленников-предпринимателей – ключевая категория: следование данным ценностям позволяет члену социальной группы достигнуть профессионального успеха и получить удовлетворение от своего труда. Их источником может служить такая ценность, как «социальность», т. е. принадлежность индивида к реальной социальной группе и неформальное общение. Многие люди предпочитают отказаться от более высокой оплаты на другом рабочем месте ради комфортной атмосферы и доброжелательных, дружеских отношений в трудовом коллективе. В любой социальной группе есть свой «табель о рангах», регламентирующий положение личности в системе социальных связей. Статус каждого работника определяется отношением к нему остальных членов группы и отражает коллективные ценности, к которым относятся прежде всего образование, профессиональные знания, умения и навыки.

Еще одна групповая ценность – трудовые критерии. Они отражают уровень качества выполнения работы или качества продукции. Для профессиональных групп, в том числе и для ремесленников, трудовые критерии образуют одну из тех областей, где авторитет организаций почти совсем не действует в том смысле, что трудовые ценности в квалифицированных и профессиональных коллективах, как правило, сначала внушаются, а затем уже вырабатываются самими членами профессиональной группы. Во многих профессиональных ассоциациях существуют дисциплинарные механизмы, побуждающие представителей определенной профессии соблюдать эти критерии, где бы или на кого бы они ни работали [3].

Фирменные ценности объединяют всех членов организации в сплоченный коллектив, приобщают их к основным общим целям и задачам деятельности, определяют выбор средств их достижения, предпочтения

и установки в процессе работы, правила игры в системе рыночных отношений, создают, наконец, ощущение престижа собственного труда.

Групповые ценности в зависимости от отношения к новому и старому, готовности к риску, степени доверия при делегировании полномочий, специфике внутрифирменных коммуникаций дифференцируются на консервативные и либеральные.

Консервативность опирается на такую важную сторону развития, как преемственность, которая предполагает опору на опыт, разумность, предусмотрительность. Выразителями консервативной системы ценностей являются наиболее опытные ремесленники и представители старшего поколения, которые высоко ценят мораль, плановость, последовательность, безопасность, технократизм. Философский смысл консерватизма ремесленника старой формации обусловлен опытом, многолетней практикой, традициями и рационализмом.

Либеральные ценности позволяют ремесленнику-предпринимателю проявить свои творческие возможности, обеспечивают полноценную мотивированность труда, моральную удовлетворенность от производимой деятельности.

Более развернуто групповые и личностные ценности ремесленника-предпринимателя на основе использованных выше в тексте и рисунке контекстуальных дефиниций перечислены в табл. 1 и 2.

Таблица 1

Групповые ценности ремесленника-предпринимателя

Критерий 1	Ценность 2
«Социальность»	Статус как отражение коллективных ценностей: ремесленное образование, репродуктивные профессиональные знания, умения, навыки
	Самосовершенствование специалиста, достижение высокого профессионализма в ремесленной деятельности, приращение профессиональных знаний
	Неформальное общение в коллективе, внутренний комфорт и самоуважение
	Принадлежность индивида к реальной социальной группе
Трудовые критерии	Высокий уровень качества выполнения работы и/или качества выпускаемой продукции (этическая ответственность перед профессией)
Консервативные ценности	Опора на опыт, мораль, плановость, последовательность, технократизм, почерпнутые в репродуктивном знании
	Разумное, предусмотрительное, безопасное ведение дел для обеспечения защищенного материального положения себя и близкого окружения

Окончание табл. 1

1	2
Фирменные ценности	Общественная польза, культурный резонанс, конкретный профессиональный престиж, добросовестное отношение к труду, профессиональная гордость, профессиональная честь
	Инициативность, состязательность, энергичность, деловитость
	Отзывчивость, толерантность, доброжелательность, коммуникативная готовность и стремление к взаимодействию при выполнении работы, связанной с общением
Либеральные ценности	Высокая и непрерывно совершенствующаяся профессиональная компетентность, свободолюбие и свободомыслие, смелость и полет мысли
	Возможность обрести свободу творчества, достичь пика творческой самореализации
	Шанс повысить свой престиж в глазах «ближнего» и «дальнего» окружения, значимость собственного «Я»
	Либеральный тип общения между подчиненными и руководителями

Для формирования деятельностной характеристики ремесленников-предпринимателей мы проанализировали содержание деятельности ремесленника и предпринимателя, отраженное в законе г. Москвы от 16 июня 1999 г. № 25 «О ремесленной деятельности в городе Москве», в указе Президента Республики Беларусь от 16 мая 2005 г. № 225 «О некоторых вопросах осуществления физическими лицами ремесленной деятельности» и в материалах учебного пособия Г. А. Багиева, А. Н. Асаула «Организация предпринимательской деятельности». Приведем краткие выдержки из этих источников.

В Москве основными критериями отнесения профессии к категории ремесленных считаются:

- производство конечного продукта труда без использования устройств телемеханики и полностью автоматического оборудования (способного выполнять целесообразные функции без непосредственного участия и контроля оператора), за исключением измерительного оборудования;
- индивидуальность объективных и субъективных характеристик продукта труда при выполнении разными лицами однородных операций.

Ремесленной деятельностью (ремесленничеством) в столице России признается деятельность, относящаяся к одному из видов определяемых распоряжением мэра Москвы ремесел (ремесленных профессий) по производству продуктов труда, в том числе относящихся к изделиям народных промыслов,

предназначенных для удовлетворения утилитарных, эстетических, ритуальных и иных потребностей граждан или хозяйствующих субъектов.

Таблица 2

Ценности ремесленника-предпринимателя как личности

Критерий	Ценность
Терминальные ценности (то, к чему стоит стремиться в жизни)	Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом)
	Общественное призвание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе)
	Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)
	Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)
	Счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)
	Творчество (возможность творческой деятельности)
	Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)
Инструментальные ценности (личностные качества, которыми должен обладать человек)	Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)
	Образованность (широта знаний, высокая общая культура)
	Ответственность (чувство долга, умение держать свое слово)
	Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)
	Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения)
	Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов
	Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)
	Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)
	Честность (правдивость, искренность)
Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)	

Ремесленником считается мастер (подмастерье), самостоятельно либо при помощи подмастерьев и (или) учеников производящий конечный продукт труда, относящийся в том числе к изделиям народных промыслов, на основе традиционных технологий, ориентированных на использование специальных навыков, инструмента, средств малой механизации, и отвечающий исторически сложившимся в определенной местности требованиям к функциональным особенностям и эстетическим нормам [2].

В Республике Беларусь ремесленная деятельность, которая не признается предпринимательской деятельностью физических лиц, направле-

на на изготовление и реализацию товаров, выполнение работ, оказание услуг с применением ручного труда и инструмента, в том числе электрического, осуществляется самостоятельно, без привлечения иных физических лиц по трудовым и (или) гражданско-правовым договорам и призвана удовлетворять бытовые потребности граждан [4].

Предпринимательская деятельность, согласно Г. А. Багиеву, А. Н. Асаулу, – это реализация особых способностей индивида, выражающаяся в рациональном соединении факторов производства на основе инновационного рискованного подхода. Предприниматель использует в производстве новейшую технику и технологию, по-новому организует труд, что приводит к снижению индивидуальных затрат производства, на базе которых устанавливается цена. Предприниматель максимально эффективно налаживает маркетинговую деятельность. Он лучше других анализирует и прогнозирует рынок, на котором выгоднее всего закупить средства производства, точнее «угадывает», на какой продукт, в какое время и на каком сегменте рынка окажется наибольший платежеспособный спрос.

Авторы пособия считают, что предпринимательская деятельность представляет собой процесс планирования, организации и осуществления непрерывного, постоянно обновляемого воспроизводства товаров и услуг в целях удовлетворения экономических, социальных и экологических потребностей общества (его членов) и получения прибыли. Предпринимательская деятельность может осуществляться путем непосредственного производства какого-либо товара, продукта или услуги либо производства посреднических функций по продвижению товара от производителя к потребителю [1].

На основе анализа содержания деятельности ремесленника и предпринимателя можно сформировать интегративную деятельностную характеристику профессии ремесленника-предпринимателя:

- он производит продукты труда, в том числе относящиеся к изделиям народных промыслов, предназначенные для удовлетворения утилитарных, эстетических, ритуальных и иных потребностей граждан или хозяйствующих субъектов;
- при занятии народными промыслами задействует традиционные технологии, ориентированные на использование специальных навыков, инструмента, средств малой механизации и отвечающие исторически сложившимся в определенной местности требованиям к функциональным особенностям и эстетическим нормам;

- в других случаях (исключая изготовление продуктов народных промыслов) использует в производстве новейшую технику и технологию, но без применения устройств телемеханики и полностью автоматического оборудования (способного выполнять целесообразные функции без непосредственного участия и контроля оператора), за исключением измерительного оборудования;

- рационально соединяет факторы производства на основе инновационного рискованного подхода;

- по-новому организует труд;

- максимально эффективно налаживает маркетинговую деятельность;

- планирует, организует и осуществляет непрерывное, постоянно обновляемое воспроизводство товаров и услуг в целях удовлетворения экономических, социальных и экологических потребностей общества (его членов) и получения прибыли;

- лучше других определяет рынок, на котором выгоднее всего закупить средства производства.

Другой особенностью деятельности ремесленника-предпринимателя является то, что он объединяет в одном лице собственника, менеджера и работника, поэтому важнейшими характеристиками его деятельности являются:

- небольшое число производимых продуктов (услуг);

- ограниченные финансовые и кадровые ресурсы, позволяющие функционировать только в рамках своей основной деятельности;

- существенная организационно-функциональная гибкость и мобильность;

- простая система управления, несложные процедуры оценки и контроля стратегического положения своего бизнеса;

- совмещение функций собственности и управления;

- владение локальными сегментами рынка.

Как видим, профессиональная деятельность ремесленника-предпринимателя имеет правовые, экономические, конкурентные и культурные критерии, нормы и правила поведения, присущие все же в большей степени предпринимателям, чем ремесленникам. Это следует учитывать при подготовке специалистов рассматриваемого профиля и особенно при формировании у них профессиональных ценностных ориентаций.

Подводя итоги, можно заключить:

- экономическое, культурное и конкурентное поведение ремесленника-предпринимателя социально детерминировано и характеризуется набором существенных ценностных ориентаций;

- чтобы выйти из маргинального состояния и получить определенный желаемый статус в социальной системе, российским ремесленникам-предпринимателям необходимо пройти процедуру интернализации в учреждениях ремесленного образования, в основе которой лежит процесс изучения и восприятия личностью ценностных ориентаций ремесленников-предпринимателей;

- деятельность педагогов профессионально-ремесленного обучения должна быть направлена на формирование у своих учеников профессионально-личностных ценностей, присущих ремесленнику-предпринимателю. Знания социально детерминированных ценностей и деятельностной характеристики ремесленников-предпринимателей должны стать концептуальными для педагогов.

Литература

1. Багиев Г. А., Асаул А. Н. Организация предпринимательской деятельности: учеб. пособие / под общ. ред. проф. Г. А. Багиева. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2001. 231 с.
2. Закон г. Москвы от 16 июня 1999 г. № 25 «О ремесленной деятельности в городе Москве». [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://mosopen.ru/document/55_pp_2010-01-26.
3. Саймон Г., Смитбург Д., Томпсон В. Менеджмент в организациях: Экономика. 1995. 337 с.
4. Указ Президента Республики Беларусь от 16 мая 2005 г. № 225 «О некоторых вопросах осуществления физическими лицами ремесленной деятельности». [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.kaznachey.com/doc/0YUSбосроке>.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 37.011.33+377.5

П. Н. Гапонюк

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ДОВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема структурирования модели педагогических технологий обучения в формате опережающей профессионально-ориентированной довузовской подготовки. Предметом исследования является определение структурно-содержательных характеристик модели, целью – структурирование педагогических технологий на основе целеполагания и дифференцированного подхода к обучающимся.

Методологическую основу исследования составили дифференцированный подход к обучению, положения современной дидактики об образовательных технологиях, теория оптимизации обучения. В качестве основных методов были избраны анализ и синтез теоретических идей по заявленной проблеме и метод моделирования.

Результатом исследования стало обоснование модели педагогических технологий профессионально-ориентированной довузовской подготовки, обеспечивающей опережающую адаптацию учащихся к обучению в вузе. Модель тиражируема. Перспективная практика ее реализации – вариативные структуры довузовского обучения.

Авторский вклад заключается в разработке классификационной модели педагогических технологий профессионально-ориентированного опережающего довузовского обучения. Ее структурную основу составили цели, обуславливающие использование комплексов технологий трех уровней – помощи и поддержки (цель их применения не превосходит уровень усвоения знаний), развивающих технологий (целью является овладение основными алгоритмами деятельности), технологий опережающего обучения (цели ориентированы на осуществление поисковой эвристической деятельности).

Ключевые слова: педагогическая технология, педагогические технологии опережающего обучения, профессионально-ориентированная довузовская подготовка, опережающая адаптация учащихся к обучению в вузе, креативная деятельность, комплекс педагогических технологий.

Abstract. The paper deals with the issues of structuring the pedagogic techniques model concerning the advancing professional pre-university training. The re-

search subject involves investigating the structural and semantic model characteristics, while its goal is defined as structuring pedagogic techniques, with the reference to setting goals and differentiated approach to students.

The methodology compiles the differentiated approach to teaching, modern didactics issues, relating to educational techniques, and optimization theory of education. The analysis and synthesis of the above mentioned theoretical ideas and the modeling method were selected as the basic ones.

The research resulted in substantiating the pedagogic techniques model of advancing professional pre-university training designed to facilitate students' adaptation to higher educational institution. The model can be replicated for various institutions of pre-university training.

The author's contribution in developing the classification model of pedagogic techniques of advancing professional pre-university training is defined. The structural basis of the study involves the application of the three level technique complex – i.e. help and support implication (aimed at mastering the knowledge), developing techniques (aimed at mastering the basic activity algorithms) and advancing training techniques (aimed at heuristic activity).

Index terms: pedagogic technique, pedagogic technique of advancing education, professional pre-university training, students' advancing adaptation to university, creative activities, complex of pedagogic techniques.

В условиях перехода к профильному обучению возрастает значимость довузовской подготовки. Довузовское обучение (довузовская подготовка) рассматривается нами как технологическая модель, включающая универсальные компоненты:

- структурный, обеспечивающий реализацию разноуровневых программ;
- содержательный, обуславливающий преемственность многоуровневых образовательных программ;
- инновационные педагогические технологии, ориентированные на постоянное повышение эффективности педагогического и учебного труда.

Иерархия целей профессионально-ориентированной довузовской подготовки состоит из трех уровней. На первом уровне цели не превосходят необходимости соответствия обучения требованиям стандарта, на втором – направлены на овладение основными алгоритмами учебной деятельности; на третьем – на осуществление поисковой, эвристической, творческой деятельности.

Структура целеполагания основана на дифференцированном подходе, в рамках которого должен существовать ресурс педагогических технологий, реализующих стратегии обучения разных типов учащихся:

- одаренных, творчески ориентированных;
- способных к освоению программ профессиональной подготовки в вузе;

- требующих особого педагогического внимания и поддержки для достижения ими необходимого для обучения в вузе уровня подготовки.

В задачи педагога входит формирование и развитие творческих способностей у всех или, по крайней мере, у большинства обучающихся. Следовательно, комплекс педагогических технологий призван обеспечить достижение, по возможности, каждым обучающимся уровня креативного, творческого решения поставленных задач. Проектируемые и реализуемые технологии обучения должны также учитывать цели образования, содержание будущей профессиональной деятельности и квалификационные требования к профессионально важным качествам специалистов.

Реализация целей первого уровня востребует комплекс технологий помощи и поддержки, обеспечивающих опережающую адаптацию учащихся к обучению в вузе. Второму уровню целеполагания соответствует блок развивающих технологий, способствующих овладению алгоритмизированными процедурами учебной деятельности. Третий уровень актуализирует технологии опережающего обучения, ориентированные на проектирование идеального пространства деятельности, предваряющего переход к реальным действиям.

Рассмотрим подробнее суть технологий каждой группы.

I. Технологии помощи и поддержки

Технология организации рефлексивной деятельности. Важнейшая человеческая способность – к самосовершенствованию – начинается с самопознания как проявления внутриличностного интеллекта. Процесс его формирования подразумевает развитие рефлексии. Рефлексивные процессы протекают в эмоционально-чувственной, деятельностной, гностической сферах, а также сферах потребностей, интересов, ценностных ориентаций, сознания.

Участники педагогического взаимодействия не только наблюдают за собственным и чужим поведением, но и выясняют, каких результатов и каким образом они достигли. В одной и той же учебной ситуации они по-разному видят последствия своих действий и поведения. Традиционно оценка собственной и чужой активности выражается в форме «правильно – неправильно». При использовании методов рефлексии оценивание становится естественным процессом, предусматривающим разнообразие отметок, их вариативность и вербальную анонимность.

Технология полного усвоения. Ключевым понятием рассматриваемой технологии является эталон (критерий) полного усвоения для каждой те-

мы учебного предмета и всего курса. Главное требование к его определению – четкая и ясная постановка цели, обеспечивающая однозначное понимание планируемых показателей овладения программным материалом. Для этого категории цели должны быть сформулированы преподавателем через определение конкретных действий и операций, самостоятельное выполнение которых подтверждает достижение учащимися эталона.

Если цели обучения не превосходят уровня усвоения, вполне уместной будет репродуктивная (традиционная) технология обучения, включающая объяснения преподавателя, работу с учебным пособием, наблюдение за изучаемыми объектами, выполнение практических действий по инструкции. Актуальны также технология формирования приемов учебной работы (излагаемая в виде правил, образцов, алгоритмов, планов описаний и характеристик чего-либо); технология листов опорных сигналов (ЛОС), или логических опорных конспектов (ЛОК); технология формирования учебной деятельности школьников, согласно которой учебная деятельность рассматривается как особая форма учебной активности, осуществляемая посредством решения учебных задач.

Алгоритмические технологии обучения. Алгоритмизация обучения предполагает выявление алгоритмов деятельности учителя и умственной активности учащихся. Алгоритм – это общепринятое предписание о выполнении в установленной последовательности элементарных операций для решения задач определенного класса.

Алгоритмизирование учителем деятельности учащихся, т. е. разделение ее на ряд взаимосвязанных операций, заключается в выделении условий, необходимых для осуществления обучающих действий; способа связи обучающих и учебных действий.

Отметим, что эффективность учебного процесса зависит от качества алгоритмов, используемых учителями и учащимися. Необходимо выбирать виды деятельности, которым целесообразно обучать с помощью алгоритмизирования, и оставлять возможность самостоятельного поиска учащимися не только алгоритмических, но и неалгоритмических способов решений.

Информационные технологии обучения. В эту группу входят технологии, предусматривающие подготовку и передачу информации обучающемуся с помощью специальной техники и информационных средств.

К частным методикам информационных технологий относятся программированное и интеллектуальное обучение, экспертные системы, мультимедиа, имитационное обучение и др. Применение этих методик зави-

сит от учебных целей и учебных ситуаций: в одних случаях необходимо глубже понять потребности учащегося, в других – осуществить анализ знаний в предметной области, в третьих – построить учебный процесс с учетом психологических принципов обучения.

Обращение к информационным технологиям, в частности телекоммуникациям, позволяет реализовать дифференцированный подход к учащимся с разным уровнем готовности к обучению. Интерактивные обучающие программы, основанные на гипертекстовой структуре и мультимедиа, дают возможность организовать обучение учащихся, обладающих различными способностями и возможностями, т. е. создать адаптивную систему обучения.

II. Развивающие технологии

Основой этих технологий является теория деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. А. Рубинштейн). В соответствии с этой теорией психика человека рассматривается как особого рода жизнедеятельность, связанная с практикой, которая в результате интериоризации приобретает идеальную внутреннюю форму. Единство внешней и внутренней психической деятельности проявляется в том, что они имеют одинаковое строение, обеспечивающее возможность их взаимоперехода и взаимопревлечений.

Одной из основных функций сознания служит мысленное построение действий и предвидение их последствий в ходе управления целенаправленной активностью. Деятельность рассматривается в психологии как процесс, осуществляющий активное отношение субъекта к окружающей его действительности, отвечающий какой-либо потребности и направленный на объект, способный удовлетворить эту потребность. Такой объект побуждает и направляет деятельность субъекта.

Учение только тогда является собственно деятельностью, когда оно удовлетворяет познавательную потребность субъекта. В этом случае знания выступают и целью, и мотивом этой деятельности. Однако познавательный интерес к учебной дисциплине может возникать не только в силу природной склонности ума, под влиянием социального окружения или моды. Он может стимулироваться методами или способами обучения. Организация полноценной учебной деятельности и управление ею с учетом специфики поэтапного усвоения новых знаний и новых видов познавательной активности обладает значительным мотивационным потенциалом.

Эта ключевая идея развивающих технологий связана с теорией поэтапного формирования умственных действий, разработанной в 1950-е гг. П. Я. Гальпериным и его последователями на основе деятельностного подхода [6].

Использование названных технологий на вузовском этапе обучения призвано обеспечить овладение абстрактно-понятийным способом мышления, рациональными приемами умственной деятельности, интеллектуальными умениями. Сформированность устойчивых интеллектуальных умений, носящих обобщенный характер и применимых в различных областях деятельности, является наиболее значимым показателем умственного развития человека. Развивающие технологии способствуют выработке этих умений и создают возможность самостоятельного получения в дальнейшем новых результатов в профессиональной сфере.

На этапе довузовской подготовки учащийся должен освоить те виды деятельности, которые обращены к другому человеку: общение, способы демонстрации достигнутых результатов, доказательств истинности или опровержения тех или иных выводов и т. п. В соответствии с этой задачей развивающие технологии включают использование групповых форм обучения, основанных на субъект-субъектных принципах общения. Совместный поиск решения проблемы, дающий опыт коллективного взаимодействия, позволяет выйти за рамки знаковой информации и ощутить контекст будущей профессиональной деятельности как части культуры.

Технологии кооперативного обучения (Cooperative Learning). Кооперативное обучение – это обучение в малых группах [11]. Приведем пример соответствующей технологии, используемой в условиях дистанционного образовательного процесса и предусматривающей работу в кооперативных группах по методу Jigsaw.

Преподаватель делит учащихся на группы и дает им задание (по электронной почте, с помощью информации на сайте и т. п.). Задание содержит общую тему для изучения (проблемную ситуацию, отдельный тематический вопрос и пр.). Используя синхронную или асинхронную коммуникацию, студенты должны проанализировать (структурировать) полученное задание и разбить его на несколько частей (от двух до четырех). Затем они составляют план деятельности и определяют ответственных за каждую часть задания. Далее осуществляются общение экспертов; поиск и анализ информации; тренировка экспертов; общий сбор группы; анализ работы. На заключительном этапе преподаватель оценивает работу, от-

слеживая групповую динамику и индивидуальную активность студентов, а также осуществляя выборочный опрос.

Обучение в сотрудничестве. Эта технология обучения предусматривает совместное (поделенное, распределенное) исследование, коллективное конструирование, продуцирование новых знаний [8]. Подобное обучение включает две процессуальные стороны: общение учащихся друг с другом в составе ученического коллектива и собственно процесс обучения.

Технология коллективного взаимообучения. Эта технология, или коллективный способ обучения (КСО) А. Г. Ривина, В. К. Дьяченко [2; 7; 8], позволяет учащемуся стать субъектом процесса обучения и плодотворно развивать самостоятельность и коммуникативные умения. Она предполагает такую организацию учебного процесса, при которой обучение осуществляется путем общения в динамических парах, когда каждый учащийся является и учителем, и обучающимся.

Игровые технологии (деловые игры). Будучи имитационной моделью, деловая игра позволяет перейти от теоретических знаний к приобретению необходимых умений и навыков, в том числе навыков управления и принятия решений в конкретной игровой ситуации. В учебном процессе применяются различные модификации деловых игр: имитационные, операционные, деловой театр (игра-инсценировка), психодрама, социодрама и др.

Использование деловых игр имеет большое значение для формирования творческой активности [1; 4; 5]. В ходе их проведения у учащихся вырабатываются установки на практическое использование необходимых умений и навыков, осуществляется выбор стиля поведения в процессе взаимодействия; происходит преодоление психологического барьера по отношению к интерактивным методам обучения. Участники игры приобретают способности видеть профессиональную ситуацию как целое; выделять в ней цель, предмет действий, средства достижения, ожидаемые результаты; формировать и ставить задачу; определять систему действий, которые смогут обеспечить достижение цели в предложенных условиях; анализировать составные части всей деятельности в конфликтной ситуации; строить модель деятельности по преобразованию условий поставленной задачи; проводить анализ, оценку и обобщение полученных результатов и доказательств правильного решения.

Технология проблемного обучения. Сущность данной технологии заключается в создании (организации) проблемных ситуаций, требующих осознания, принятия и разрешения в процессе взаимодействия препода-

вателя и учащихся при максимальной самостоятельности последних [3; 9; 10]. Доминантой организации проблемного обучения является организация мыследеятельности учащихся.

Технология проблемного обучения предусматривает следующую логику действий и операций: предложение учащимся проблемной задачи, создающей осознание проблемной ситуации; формулирование проблемы, вопроса, вытекающих из проблемной ситуации; решение проблемной задачи, в процессе которого учащиеся овладевают способами приобретения знаний; применение освоенных способов для решения других конкретных задач.

Технология проектного обучения. Проектное обучение является одной из самых актуальных современных образовательных технологий. С одной стороны, в условиях увеличения доли самостоятельной работы оно служит важнейшей формой организации учебной деятельности учащихся, развивает актуальные для учебной и любой профессиональной деятельности навыки планирования, самоорганизации, сотрудничества. С другой стороны, это адекватный способ развития компетентности будущих специалистов.

Рассматриваемая технология ориентирована не только на интеграцию фактических знаний, но и на их применение и приобретение новых. Целью проектного обучения является создание условий, при которых учащиеся самостоятельно и охотно овладевают недостающими знаниями; учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач; приобретают коммуникативные умения, работая в разнообразных группах и пробуя разные социальные роли (лидера, исполнителя, посредника); развивают исследовательские умения.

Суть технологии проектного обучения – подготовка обучающихся к творческой деятельности в контексте перспективной профессиональной подготовки, создавая условия для саморазвития и самореализации субъектов образовательного процесса.

III. Опережающие технологии обучения

Технологии этого типа представляют собой интегральные модели, включающие обязательный креативный элемент, предусматривающий осуществление проектирования и последующее реальное воплощение проектов. При изучении конкретной темы педагог определяет ресурс педагогических технологий в разных вариативных сочетаниях, учитывая познавательную активность учащихся, темп обучения, личный опыт в овладении алгоритмом решения типовых предметных задач.

Рассмотрим аспект проектирования педагогических технологий на примере изучения обратных тригонометрических функций. На данном этапе уместно использование технологии полного усвоения (блок технологий помощи и поддержки), дополненной при необходимости технологиями формирования приемов учебной работы, листов опорных сигналов, учебной деятельности школьников. Обращение к технологиям помощи и поддержки актуально на первых занятиях, в период начального этапа педагогического взаимодействия учителя и учащихся.

Далее необходимо обеспечить овладение алгоритмом решения типовых задач. С этой целью используются развивающие педагогические технологии, прежде всего алгоритмические. При этом педагогу следует обратить внимание на самостоятельный поиск учащимися возможных неалгоритмических способов решения.

Затем предлагаются задачи, метод решения которых определяется наличием умений и навыков решения ключевых и типовых задач. В этом случае актуализируется моделирование конструкта опережающей технологии обучения, учитывающей личный опыт учащегося, приобретенный в процессе получения образования.

При изучении темы педагог задействует избранный ресурс педагогических технологий в разных вариативных сочетаниях, учитывая познавательную активность учащихся, темп обучения, личный опыт и т. д. Однако целеполагание любого урока – моделирование конструкта креативной деятельности каждого учащегося на идеальном и реальном уровнях, согласно стратегии учения: от группы к личности и от личности к группе.

Использование вариативных комбинаций технологий обучения определило алгоритм опережающей адаптации учащихся к обучению в техническом вузе с учетом направления перспективной профессиональной подготовки в условиях специализированной математической школы, включающий:

- формирование базового блока задач (уровень программных требований);
- формирование блока задач повышенного уровня сложности (уровень содержания опережающего обучения);
- моделирование в контексте задачного подхода индивидуального конструкта креативной деятельности (на идеальном и реальном уровнях на основе рефлексии);
- проектирование авторских вариативных моделей педагогических технологий, целеориентированных на актуализацию процесса наращива-

ния сложности идеального пространства деятельности обучающихся на основе подбора задач, предусматривающих разноплановые креативные решения.

Экспериментальная модель опережающей подготовки реализуется в специализированной математической школе Южно-Российского государственного технического университета Новочеркасского политехнического института на основе использования задачного подхода, стимулирующего развитие мышления и способностей к математической деятельности в процессе самостоятельного размышления над задачами.

Задача педагога – актуализировать процесс наращивания сложности идеального пространства деятельности на основе подбора задач, обеспечивающих разноплановые креативные решения и вместе с тем позволяющие освоить базовые методы решения ключевых задач.

Эффективность предложенной технологической модели опережающего обучения подтверждена результатами экспериментальной работы. Критериями результативности эксперимента были определены:

- креативность решения задач как в процессе повседневной учебной работы, так и в ходе контрольного тестирования;
- наличие (или отсутствие) выбора задач из предоставляемого преподавателем задачного блока по принципу наращивания сложности;
- осуществление поиска нестандартных вариантов решения задачи на основе стандартных алгоритмов.

Экспериментальная апробация педагогических технологий опережающего обучения, классифицированных по целеполаганию, позволила обнаружить пути и средства оптимизации реализуемой в очной и дистанционной формах обучения довузовской подготовки, способствующей актуализации креативной деятельности учащихся в условиях проектируемого индивидуального образовательного маршрута обучения.

При проектировании рассматриваемых технологий необходимо учитывать принципы профессионально-творческой направленности обучения, ориентированности на личность, рефлексивность осуществляемой деятельности, инновации, личностную инициативу, свободу саморазвития.

В контексте вышеизложенного педагогическая технология может быть рассмотрена как общая теоретическая модель, определяющая тактику перестройки педагогического процесса с целью достижения оптимальных результатов обучения.

Литература

1. Алексеев Н. Г. Деловая игра как метод активного обучения // Совр. высш. шк. 1982. № 3.
2. Андарало А. И., Шилова Е. С. Использование технологии коллективного взаимообучения в учебном процессе. Минск, 2003.
3. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. М., 1983.
4. Вербицкий А. А. Деловая игра как метод активного обучения // Совр. высш. шк. 1982. № 3.
5. Громько Ю. В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования: Технология прорыва в будущее. М., 1992.
6. Дидактика: история, теория, технологии / Н. А. Березовкин, О. А. Жук, Н. А. Церельчук. Минск, 2003.
7. Дьяченко В. К. Организованная структура учебного процесса и ее развитие. М., 1989.
8. Дьяченко В. К. Современная дидактика: Теория и практика обучения в общеобразовательной школе. Новокузнецк, 1996.
9. Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса. Минск, 2001.
10. Махмутов М. И. Проблемное обучение. М., 1975.
11. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: www.hse.ru.

УДК 378.0

Т. В. Обласова

РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье рассматривается исследованный автором психолого-педагогический механизм развития учебно-информационных умений в образовательном процессе, который заключается в освоении школьниками обобщенных способов действий, обеспечивающих продвижение по уровням понимания текста: от извлечения информации до интерпретации ее в авторском контексте и контексте личного опыта понимающего субъекта. Методологическую основу исследования составили принципы педагогической герменевтики.

Описанный механизм послужил основой для разработки принципиально новой технологии развития учебно-информационных умений, предусматривающей не только овладение операционально-технологическими умениями, но и развитие таких личностных качеств обучающихся, как диалогическое мышление, субъектность, рефлексивность при работе с текстом, высокая степень осознанности в выборе ценностно-смысловой позиции. Данная технология может найти широкое применение в процессе обучения гуманитарным дисциплинам в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: учебно-информационные умения, педагогическая модель, диалогическое мышление, психолого-педагогическая технология, понимание учебного и научного текста.

Abstract. The paper considers the psychological pedagogic mechanism of developing schoolchildren's information training skills, which implies mastering general ways of behavior and providing the increasing level of text comprehension: starting from the information retrieval up to its interpretation both in the author's context and the context of personal experience. The methodology applied in the research is based on pedagogic hermeneutics.

The defined mechanism provides the basis for the new training technique aimed at improving schoolchildren's learning abilities by acquiring operational and technological skills, along with such personal qualities as dialogic thinking, subjectivity, reflectivity in text processing, high level of awareness in selecting value and semantic attitude. The given technique can be widely applied in teaching the humanity subjects at comprehensive school.

Index terms: information training skills, pedagogic model, dialogic thinking, psychological pedagogic technique, educational and scientific text understanding.

Развитие умений работать с информацией входит в настоящее время в круг актуальных задач образования, согласующихся с идеей реализации *социально-личностного подхода* в образовании [4], ориентированного на гармоничное сочетание социальных (общественных, государственных, общечеловеческих) и личностно-индивидуальных ценностей. *Учебно-информационные умения* традиционно определяются как общеучебные умения, обеспечивающие нахождение, переработку и использование информации для решения учебных задач. Организация их специального освоения в образовательном процессе позволяет решать задачи не только обучения (образовательный процесс опирается на умения извлекать и перерабатывать информацию, и его осуществление немислимо при отсутствии или недостаточном уровне их развития), но и воспитания и развития личности.

Ведущая в отечественной психологии идея преобразования сознания и мышления в деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев) позволяет говорить о взаимообусловленности развития учебно-информацион-

ных умений и мышления: необходимо, с одной стороны, изменение типа мышления с монологического на диалогический посредством освоения определенных умений этого блока, а с другой – повышение эффективности развития самих умений за счет подключения механизмов диалогического мышления.

Акцент на диалогическое мышление как одну из целей педагогического взаимодействия, организованного на основе работы обучаемого с учебной информацией, в современном образовательном процессе не случаен. Сущность ключевого в определении диалогического мышления понятия «диалог» составляет признание полноправия «Другого» (М. М. Бахтин) и «поиск такого с ним контакта, который, не устрояя ни его, ни своих самостоятельности, своеобразия, суверенности, свободы – одним словом, субъектности, породил бы ясное их духовное единство, единство многообразия» (М. С. Каган) [6]. До настоящего времени понятие диалогического мышления разрабатывалось преимущественно в рамках философского направления, признающего диалог средством преодоления канонов классической рациональности Нового времени (М. Бахтин, В. С. Библер, М. Бубер, М. С. Каган, Ф. Розенцвейг, Ф. Эбнер). Именно со становлением этого способа мышления современная философия связывает перспективы развития культуры в новом столетии. Диалог понимается как альтернативный насилью способ разрешения противоречий во всех сферах жизнедеятельности человека – от частной жизни до межгосударственных отношений (М. С. Каган). Поскольку диалог представляет собой духовную форму межсубъектного взаимодействия, идея развития диалогического мышления коррелируется с проблемой развития личности в ее «субъектном измерении» (личность через понятие «субъект» определяют Б. Г. Ананьев, Б. Д. Парыгин, А. В. Петровский) и служит одним из возможных путей ее решения в педагогике и образовании.

Различия диалогического и монологического мышления берут начало в фундаментальных различиях диалогического и монологического методов в гуманитарных науках, обоснованных М. М. Бахтиным [1]. Основания для сопоставления определяются психологическим содержанием понятия мышления как процесса (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, О. Тихомиров), познавательной деятельности (О. Тихомиров), продукты которой характеризуются обобщенным, опосредованным отражением действительности и входят в «образ мира» (А. Н. Леонтьев). Мышление возникает как процесс, включенный в жизнедеятельность; развиваясь, оно превращается в относительно самостоятельную деятельность, имеющую свои мотивы, цели, способы. Приведенное ниже подразделение мышления на монологическое и диалогическое носит

достаточно условный характер, однако позволяет более полно охарактеризовать специфику последнего (табл. 1).

Таблица 1

Сопоставительная характеристика диалогического
и монологического мышления

Основания сопоставления	Диалогическое мышление	Монологическое мышление
Парадигма мышления	Субъектно-интерсубъектная, культуральная, понимающая	Объектная, позитивистская, сциентистская
Особенности образа мира, опосредованно включающего продукты мышления	Эйнштейновский образ мира с его множественностью систем, «вероятностная Вселенная» и «неопределенность»	«Аристотелево-евклидов» образ мира и ньютоно-картезианский образ природы и познания, представление о бесконечном и равномерном пространстве-времени, заполненном механическими телами, взаимодействующими по законам механики, и пронизанном однозначными детерминистскими отношениями
Преимущественная направленность мышления	На субъект – «Другого» или на себя, осознаваемого в качестве субъекта	На изучаемый объект
Сущность познавательной деятельности	Диалог суверенных субъектов, познание природы, общества, самого человека с антропологической, человековедческой позиции, движение от фактов к смыслам, от вещей к предметам и ценностям, от объяснения к пониманию, раскрытие разнообразных взглядов и точек зрения по поводу какой-либо проблемы, взаимодействие различных субъективных образов проблемы	Познание абсолютных объективных законов мира, исчерпывающее и завершающее, полностью постигающее сущность и природу изучаемого явления
Способы осуществления познавательной деятельности	Соучастие, сочувствие, вживание в изучаемую реальность, понимание, интерпретация	Теоретическое созерцание: «интеллект созерцает вещь»
Продукты мышления	Субъективно-ценностное отношение, смысловая позиция	Объективное знание
Критерий результативности	Глубина проникновения	Точность познания

Итак, в сопоставлении с монологическим более ярко и полно проявляется сущность диалогического мышления как специфической познавательной деятельности, нацеленной не столько на точность познания феномена, сколько на глубину проникновения в него, происходящей в форме междисциплинарного диалога на основе процедур понимания и интерпретации позиции «Другого» и самого себя и результирующей в субъективно-ценностном отношении к знанию и позиции «Другого», смысловой позиции познающего субъекта в отличие от объективного знания о фрагменте реальности, являющегося продуктом монологического мышления.

Среди способов осуществления познавательной деятельности, посредством которых реализуется диалогическое мышление, важнейшее место занимает *понимание*. Именно пониманием (в сочетании с порождением вторичных текстов) обеспечивается функционирование механизма учебно-информационной деятельности. Таким образом, развитие способов понимания и является тем механизмом, который взаимообуславливает развитие мышления и умений работать с информацией.

В гуманитарных науках к настоящему моменту понимание раскрывается через понятия, по-разному определяющие его сущность и статус: метод, компонент мышления, процесс, процедура, результат, психологическое состояние, интерпретация. Поскольку важнейшим источником информации, требующей осмысления и переработки в образовательном процессе, являются тексты (учебные и научные, сплошные и несплошные – таблицы, схемы и т. д.), для данной работы имеют значение определения, касающиеся прежде всего интересующего нас феномена.

В философии, психологии, филологии, психолингвистике, педагогике *понимание текста* осознается как процесс сложный и многослойный. В качестве текста рассматривается любая организованная знаковая система, имеющая смысл (Ю. М. Лотман). С одной стороны, в онтологическом аспекте (значении) текст предстает как экспликация сознания порождающего его субъекта, форма бытия сознания (В. П. Зинченко, А. С. Выготский, М. М. Бахтин), с другой – с точки зрения информационного подхода, в условиях активного развития информационно-коммуникационных технологий – как носитель информации (сведений о мире, фрагменте реальности). Процесс понимания, безусловно, приобретающий свою специфику в зависимости от средства предъявления текста (носителя – бумажного или цифрового), тем не менее в своей основе имеет общий психологический механизм. В данной статье речь идет об организации рабо-

ты обучающихся только с такими типами текстов, как письменные учебные и научные, которая, однако, носит универсальный характер. Исследуя психолого-педагогические механизмы развития учебно-информационных умений школьников, целесообразно опираться на сочетание следующих подходов к трактовке понимания текста.

Первый включает предложенное в рамках психологии и психолингвистики определение понимания текста с учетом психологических механизмов как *компонента мышления, одного из его процессов*, опирающегося на речь (Г. И. Богин, А. А. Брудный, А. П. Добраев, Т. М. Дридзе, Н. И. Жинкин, А. А. Залевская, И. А. Зимняя, В. В. Знаков, Е. С. Кубрякова, А. А. Леонтьев). Сущность понимания текста заключается в расшифровке общего смысла, который стоит за непосредственно воспринимаемым речевым потоком. Оно осуществляется как процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления (т. е. требует создания вторичного текста). Процедуры понимания состоят в реконструкции речемыслительной деятельности автора, эксплицирующейся в тексте, и анализе смысловой структуры текста. Понимание зависит от организации знаний субъекта и мыслительных действий, порождающих смысл понимаемого. В зависимости от этого определяются уровни понимания:

- о чем говорится?
- что именно говорится?
- зачем говорится?
- как говорится?

Второй подход предусматривает герменевтическую трактовку понимания как *интерпретации* (М. М. Бахтин, В. Дильтей, Ф. Шлейермахер) – выявления и реконструкции смысла на основе обращения к личности автора (к его личному и культурному контексту), а также смыслообразования, обнаружения личностных смыслов (Е. Г. Белякова, А. Ф. Закирова, Д. А. Леонтьев), требующих актуализации личного контекста понимающего субъекта.

Сочетание этих подходов позволяет сформулировать в качестве рабочего следующее определение: *понимание* – речемыслительный процесс, осуществляемый как восхождение от содержания (о чем и что именно говорится?) к смысловому плану текста и затем – к личностному смыслу на основе использования соответствующих способов действий. В плане теоретического осмысления представляется целесообразным выделять уровни понимания: извлечения информации, интерпретации ее в контекстуально-авторском и личностном планах.

Разрабатывая педагогическую модель понимания текста, необходимо учитывать ее отличия от психолингвистической модели. Определяющее отличие заключается в том, что педагогическая модель строится в «плоскости» понимающего субъекта. В этой связи в качестве специального самостоятельного выделяется уровень личностного смысла «понятого». Высшим же уровнем в психолингвистической модели является понимание того, *зачем говорится* и *как говорится*. Кроме того, в педагогической модели устанавливается зависимость между предметом рефлексии на каждом уровне и мыслительными и речемыслительными действиями субъекта понимания, конкретизируются свойства каждому уровню процедуры понимания текста в связи с формами коммуникации и результатами понимания (табл. 2).

Таблица 2

Содержание уровней педагогической модели понимания текста

Содержание уровней Уровни понимания	Предмет рефлексии	Способы действий	Форма организации коммуникации	Результаты
1	2	3	4	5
Извлечение информации	Содержание: фактуальная, тематическая и концептуальная (тезисы текста) информация, знание о фрагменте реальности, уровень значений (о чем говорится и что именно)	Выделение предмета речи, суждений (тезисов), установление смысловых связей между фрагментами текста, создание вторичных текстов (таблиц, схем, граф-схем и т. п.)	Монологическая, обращение к тексту как объекту познания, носителю информации	Адекватная репрезентация содержания текста, новое знание об объективной реальности
Интерпретация информации в авторском и культурном контекстах (смысл текста)	Ценностно-смысловая позиция автора, мировоззренческие основания позиции, социокультурные, философские, биографические причины появления позиции именно в таком виде	Реконструкция речемыслительной деятельности автора, лингвистический анализ оценочной лексики, определение предметов оценивания; определение общей направленности оценки (положительная или отрицательная), лингвистический эксп	Диалог с целью понимания Другого	Адекватная репрезентация смысла текста и авторской позиции

Окончание табл. 2

1	2	3	4	5
		еримент по включению / исключению оценочного компонента в суждения, изменение оценочной направленности суждения, реконструкция смысла текста, привлечение информации социокультурного, биографического характера. Создание вторичных текстов (аннотаций, рефератов)		
Интерпретация информации в контексте личного жизненного опыта субъекта понимания («смысл текста для меня»)	Собственная ценностно-смысловая позиция по отношению к знанию и позиции автора, собственные основания для принятия/ непринятия знания и позиции, причины (личные, биографические, социокультурные)	Рефлексия свое/чужое, аргументация согласия или несогласия с позицией/ оценкой на основе личного или читательского опыта, рефлексия изменения представлений после знакомства с новым знанием и позицией, создание встречных текстов – рефлексивных и нарративных	Диалог позиций (взаимодействие позиций)	Личностный смысл знания, ценностно-смысловая позиция субъекта понимания по отношению к описываемому явлению, позиции автора текста

Таким образом, основу механизма понимания обучаемым учебного (или научного) текста составляет последовательное освоение умений, обеспечивающих продвижение по уровням:

- извлечения информации;
- интерпретации информации в авторском и культурном контекстах (смысл текста);
- интерпретации информации в контексте личного жизненного опыта субъекта понимания («смысл текста для меня»).

Содержание обучения включает как *способы действий* с учебным (научным) текстом, обеспечивающие процедуры понимания на всех уровнях, так

и алгоритм их применения, воспроизводящий всю цепочку действий (понимая текст, обучающийся каждый раз должен проходить путь от извлечения информации до осознания личностного смысла). При этом важна не столько жесткая последовательность продвижения по уровням (сначала понимание объективной информации, потом интерпретации и т. п.), сколько осознанное совершение обучающимся действий на всех уровнях понимания.

Реальное движение понимания между уровнями скорее «челночно-образное» (термин В. С. Библера), чем прямолинейное. Оно может начаться и закончиться на любом уровне. Однако если ребенок начинает сразу эмоционально реагировать на значимые для себя сигналы в тексте и высказывать свое отношение, это еще не является основанием для признания процесса понимания завершенным, т. е. достигшим высшего уровня. Такие спонтанные реакции часто приводят не только к непониманию обучающимся смысла исходного текста, но и к его искажению, к приписыванию утверждений, не принадлежащих автору, а то и прямо противоположных его позиции. Выполнение неполного цикла понимания текста (пропуск действий на одном или двух уровнях) понимающим субъектом помимо того что представляет собой «дефектный» образец коммуникации, делает ее неэффективной, создает препятствия для становления диалогического мышления и развития личности ребенка.

Если «Другой» и его позиция регулярно остаются «не услышанными» в процессе чтения текста, это приводит к ограничению возможностей наращивания личностного опыта обучающегося, к «замыканию» его личности на самой себе, к необходимости творить себя и свою позицию только из себя самого. Если, напротив, все внимание сосредоточить на объективном содержании или позиции «Другого», то отсутствие «прорастающего в знание» личностного смысла приводит к отчуждению знания и «Другого» от личного опыта обучающегося, что также ограничивает возможности его влияния на становление осознанной собственной позиции обучающегося.

Сензитивным периодом для развития умений осуществлять действия по пониманию текста на разных уровнях является возраст 11–15 лет. Именно на этапе обучения в 5–9-х классах задача педагога состоит в актуализации для обучающихся через различные виды заданий полной модели понимания в процессе взаимодействия с текстом. Уровни понимания текста необходимо представить в ходе обучения подробно, развернуто, операционализовано. При этом следует учитывать, что освоение обучающимися способов действий происходит неравномерно, не синхронно и в разном темпе.

В связи с этим в задачи учителя входит организация дифференцированной работы обучающихся с текстом с учетом уже освоенных способов действий и умений самостоятельно действовать на разных уровнях понимания, свободно и осознанно переходить с одного уровня на другой.

Как показывают наши исследования¹, в массовой общеобразовательной практике в настоящее время, как правило, выделяются три категории обучающихся. Одна из них – обучающиеся, успешно осваивающие отдельные действия, но не осознающие их роли в понимании текста, не реализующие полную модель понимания, применяющие эти действия спонтанно, интуитивно, однако при внешнем руководстве (учителя, вопросов учебника) достаточно легко воспроизводящие их в системе (примерно 60% обследуемых). Другая категория обучающихся – это те, кто, успешно овладевая действиями на разных уровнях понимания, одновременно овладевает и способами их применения и сочетания в разных ситуациях понимания, без внешнего контроля применяет для понимания текста (к ней относятся в настоящее время не более 8–9% обучающихся 8-х классов). И третья категория обучающихся – те, кто испытывает затруднения в освоении способов понимания уже на первом уровне, не осознавая необходимости и потребности в достижении понимания на втором и третьем уровнях. Чаще это обучающиеся из числа мигрантов, плохо владеющие русским языком, дети с отклонениями в психическом развитии, а также немотивированные или слабо мотивированные к обучению в целом школьники. В соответствии с названными типами освоения способов понимания текста учителю необходимо принимать решение при отборе видов заданий к тексту. Это решение касается постановки задач конкретного урока с учетом актуального развития умений и зоны ближайшего развития для разных категорий обучающихся, степени операционализации действий (через систему вопросов), предлагаемых обучающимся, форм работы (что могут обучающиеся сделать самостоятельно, а что требует, например, коллективного обсуждения).

Кроме того, следует учитывать возрастные особенности обучающихся. Так, например, 5–6-й класс для большинства подростков еще является периодом «доверчивости» и восприимчивости к «Другому», освоения окружающего мира через подражание. Это сензитивный период для овладения основными способами извлечения информации (1-й этап понима-

¹ Исследование проведено на базе общеобразовательных учреждений Тюменской области в период с 2007 по 2009 г., в течение которого в нем приняли участие более 24 000 обучающихся 8-х классов.

ния) через *идентификацию*. При этом накопление «чужих» позиций целесообразно строить на основе включения *механизма децентрации* (это «Другой» – автор статьи – так думает), закладывающим основу для различения «Я» и «Другого». Собственная субъектность ребенка еще не носит характера позиции, поэтому понимание чужого не усложняется рефлексией. Если не заложить эту основу, то позднее процесс понимания, в соответствии с психофизическими законами развития личности, вступит в фазу рефлексивного восприятия информации и, как показывает практика, часто с опорой на *механизм проецирования*. Это одно из объяснений появления у человека к 16–17 годам смысловых барьеров, синкретичного выражения понимания чужой позиции и собственных размышлений, присваивание чужих мыслей (компиляции). При условии решения в этот период задачи интериоризации данных действий на старшей ступени обучения они будут выражаться свернуто, симультантно.

Следует подчеркнуть, что при постановке задачи на освоение способов понимания необходимо оценить учебные (научные) тексты с точки зрения реализации в них принципов диалогического мышления и, соответственно, их потенциала для создания ситуации диалогического взаимодействия с текстом. Ведь именно текст является содержательной основой понимания. Соответственно, механизмы развития мышления и учебно-информационных умений запускаются (или не запускаются), с одной стороны, через формы работы с текстом и виды заданий к нему, а с другой – через способы предъявления знания в самом тексте.

Анализ учебных текстов с этих позиций позволил выделить в современных учебно-методических комплексах (УМК)¹ тексты, ориентированные преимущественно «монологически», и тексты, ориентированные «диалогически». Содержание текстов первого типа составляет знание об объектах реальности, в них научные понятия, правила, законы раскрываются лишь с одной позиции, их назначение – передать информацию для запоминания. Такие тексты встречаются в учебниках как по естественнонаучным, так и по гуманитарным дисциплинам. В текстах второго типа, напротив, ярко выражен субъективно-авторский ценностно-смысловой

¹ Проанализированы УМК для 5–9 классов, применяемые в массовой педагогической практике образовательных учреждений Тюменской области, по литературе (под ред. Т. Ф. Курдюмовой, Г. С. Меркина, В. Я. Коровиной), русскому языку (В. В. Бабайцевой, Т. А. Ладыженской, М. М. Разумовской), истории (под ред. Е. В. Агибаловой, А. А. Вигасина, А. Я. Юдовской, А. А. Данилова), обществознанию (под ред. Л. Н. Боголюбова, А. И. Кравченко), физике (А. В. Перышкина, С. В. Громова), биологии (И. Н. Пономаревой, Н. И. Сониной).

план, что делает их не только источником информации – знаний о фрагменте реальности, но и опосредующим «участником» диалога «автор – читатель». Чаще всего это тексты биографического содержания, а также тексты, дающие оценку личности исторического деятеля, того или иного события, литературного явления, произведения и т. д.

В современной массовой педагогической практике общеобразовательной школы учебные (научные) тексты вне зависимости от их ориентации, как правило, рассматриваются как монологические – именно в функции носителя объективной информации (знания о фрагменте реальности). Об этом свидетельствуют вопросы и задания к ним в различных УМК по гуманитарным предметам, чаще имеющие репродуктивный характер и настраивающие на извлечение объективной, фактологической информации. В учебниках, к сожалению, в настоящее время недостаточно представлены разнообразные авторские позиции ведущих ученых, а тем более противоречивые точки зрения, что не позволяет полноценно актуализировать развивающий и воспитательный потенциал учебных текстов.

Между тем включение в обсуждение на уроках текстов, отражающих ценностно-смысловую позицию авторов и имеющих научную и культурную ценность – фрагментов работ лингвистов и литературоведов, историков, признанных авторитетов в той или иной области (например, в области фольклора – В. Я. Проппа, В. П. Аникина; древнерусской литературы – Д. С. Лихачева, О. В. Творогова и т. д.), позволит задать ситуацию «встречи» позиции ребенка с «Другим», протекающую в форме диалога субъектных позиций, предоставить обучающимся как образец личностного отношения к проблеме, так и материал для рефлексии и «выращивания» собственной позиции. Вместе с тем в процессе диалогического взаимодействия с текстом последовательно актуализируются такие психологические механизмы развития личности, как идентификация, децентрация и, наконец, рефлексия.

Работу с текстом целесообразно строить как поэтапное восхождение от его предметного содержания через анализ предмета речи, основной мысли и логико-смысловых отношений к оценочной и мировоззренческой стороне высказанных автором суждений, обусловленных его личным и социокультурным контекстом, а затем – к личностному смыслу полученного знания и отношению к позиции «Другого». Познавательная деятельность в данном случае организуется следующим образом:

- этап мотивации и целеполагания состоит в постановке задачи на смысл (смысл текста и «смысл для меня»);

- этап действий и операций предполагает воспроизведение в учебной деятельности операционализированных и алгоритмизированных процедур извлечения и переработки информации;

- этап рефлексии предусматривает самоопределение по отношению к полученной информации.

В процессе работы полезно использовать такие виды учебных заданий и формы работы с учебным текстом, как построение логико-смысловых схем текста, лингвистический анализ текста, лингвистический эксперимент, интерпретация, создание вторичных текстов на основе исходного (свернутого эквивалента исходного текста, аннотации, реферата, аналитического пересказа со сменой субъекта речи, сплошных текстов – таблиц, схем и др.).

Понимание объективного содержания текста (1-й уровень) требует организации на основе процедур извлечения информации о предмете речи, суждения о нем, анализа смысловой структуры. Ключевым направлением работы является установление смысловых связей между фрагментами текста – причинных, сравнительных, иллюстративных, тезис – доказательство и т. д., а также выделение мыслительных действий и операций, произведенных автором текста, и вербализация их с помощью глаголов, называющих мыслительные операции (сравнивает, анализирует, обобщает и др.), речемыслительные действия, в том числе содержащие эмоциональный компонент (доказывает, убеждает, возмущается, негодует, восхищается и др.). Так, задание для обучающихся 5-х классов может выглядеть следующим образом.

Прочитайте статью Д. С. Лихачева «Какое же значение имеет древняя литература для нас?». Выделите в тексте смысловые части: найдите тезисы и доказательства к ним. Сколько тезисов вы выделили, сколько к каждому из них приведено доказательств? Какой тезис основной (в нем отражена главная мысль текста), а какие подчиняются ему? Какие доказательства относятся к основному тезису, а какие – к подчиненным? Изобразите последовательность и соотношение смысловых фрагментов схематически.

На следующем уровне понимания происходит осмысление обучаемым того, как оценивает явление автор, каково отношение автора к тому, о чем (или о ком) он пишет. Способом, обеспечивающим понимание на этом уровне, является анализ оценочной лексики. Вопросы и задания к оценочной стороне текста важно нацелить на освоение обучающимися умений нахо-

дять в тексте слова, в которых выражается отношение автора к тому, что он описывает (здесь задействуются элементы лингвистического анализа текста); на определение предметов оценивания; определение общей направленности оценки (положительная или отрицательная) и т. п. На данном уровне целесообразно предлагать обучающимся задания такого типа:

Подумайте, как бы вы охарактеризовали **оценку**, данную Д. С. Лихачевым значимости древнерусской литературы? Подчеркните в тексте слова, словосочетания и предложения, имеющие оценочный характер. Выберите из предложенных вариантов или сформулируйте сами (для более подготовленных детей) и запишите формулировку в тетрадь: *Д. С. Лихачев ... не считает древнерусскую литературу чем-то особенным/ считает древнерусскую литературу устаревшей/ считает ее роль ограниченной эпохой древности/ не высказывает никаких оценок/ высоко оценивает значение древнерусской литературы для русской культуры.*

Кроме того, может быть использован лингвистический эксперимент по включению и исключению оценочного компонента в те или иные суждения (интерпретации), изменению направленности оценки.

Затем следует понимание того, почему автор (ученый, критик) именно так характеризует и оценивает предмет речи, т. е. выявление мировоззренческих и личностных оснований позиции. С целью такого понимания осуществляется выход за рамки данного текста: чтение статей из энциклопедий, предисловий к книгам автора, статей об исторической ситуации, философских исканиях времени, биографий и др. В качестве способов работы с текстом используются герменевтические процедуры интерпретации.

И последний (высший) уровень – соотнесение извлеченной информации с уже известной обучающемуся, осознанное «присвоение» полученного знания на собственных основаниях (как «своего» или как «чуждого»), выявление собственных мировоззренческих оснований для принятия/непринятия авторской позиции. Понимание на данном уровне рекомендуется обеспечить, например, с помощью следующего задания:

Ответьте письменно на вопрос: *действительно ли нужно изучать древнерусскую литературу?* Используйте в качестве аргумента один из аргументов Д. С. Лихачева, который показался вам наиболее интересным или убедительным. Подумайте, какой аргумент вы можете привести, опираясь на собственные размышления и читательский опыт? При построении своего ответа воспользуйтесь такими конст-

рукциями: Я думаю, что ...Мне кажется ... Я считаю... Так, академик Д. С. Лихачев, писал (говорил, считал, утверждал): «...» Я также думаю, что ... (свой аргумент с опорой на ранее изученный материал).

Следует учитывать, что этот уровень назван последним достаточно условно: в том смысле, что это специально организованная учебная ситуация, формально завершающая цикл понимания, в которой происходит вербализация того, что постепенно «вызревало» и имплицитно присутствовало на предыдущих уровнях понимания.

При этом очень важно, чтобы собственное видение каждый раз фиксировалось, вербально закреплялось ребенком. Умение говорить о чем-либо не возникает вдруг, оно вырабатывается постепенно: от заученных «коммуникативных фрагментов» (термин Б. М. Гаспарова) – до свободного обращения с ними, свободного выбора наиболее уместного варианта.

Особенность описываемой технологии состоит в том, что она предусматривает обучение пониманию учебного (научного) текста в непосредственной связи с обучением созданию вторичных и встречных текстов, фиксирующих в той или иной форме это понимание. В этой связи целесообразно использовать методы, позволяющие выстроить работу по освоению способов рефлексии «чужих» позиций: создание собственных оценочных высказываний, рефлексивных текстов (аргументация согласия/несогласия с позицией), организация дискуссии со сменой ролей (защитник позиции/оппонент).

Система заданий к каждому учебному тексту должна иметь внутреннюю логику, позволяющую последовательно осваивать умения понимать текст и оформлять результаты этого понимания во вторичных текстах (таблицах, планах, пересказах, аннотациях, развернутых или кратких выводах, рефератах) и встречных текстах, под которыми понимаются тексты рефлексивного характера, отражающие субъективно-личностный аспект понимания прочитанного (нарративы, эссе, тексты, отражающие альтернативную позицию по отношению к высказанной автором). Разграничение вторичных и встречных текстов, обозначенное в нашей статье, также носит достаточно условный характер и имеет целью подчеркнуть различия в степени субъективного «переживания», рефлексии и взаимодействия личного опыта в осмыслении обучаемым исходного текста.

Таким образом, логика развертывания заданий к учебному тексту предусматривает последовательное восхождение от понимания «Другого» к пониманию самого себя и «через себя» – снова к «Другому». Виды заданий

выстраиваются иерархически по степени требуемой от обучаемого при их выполнении активности и самостоятельности, степени субъективно-личностного отношения к «понимаемому», а также по выбору основного задействованного механизма (идентификации, децентрации или рефлексии).

Еще одна группа методов, рекомендуемых к использованию в процессе работы с текстом, – это методы, позволяющие освоить приемы извлечения и переработки информации как обобщенные способы. При работе с конкретными текстами на основе рефлексии способов действий обучаемый под руководством учителя создает алгоритмы извлечения и переработки информации из текстов в зависимости от их смысловой структуры и общие схемы вторичных текстов в зависимости от их жанровой специфики и лингвистического оформления.

Очевидно, что характеристики диалогического мышления опосредованно проявятся в ряде особенностей взаимодействия с текстом:

- в систематическом (регулярном) возникновении у обучающегося осмысленной субъектной позиции по отношению к позиции другого при прочтении текста и личностного смысла знания;
- регулярном самостоятельном (а не только по требованию учителя в учебной ситуации) использовании обучающимся всей цепочки действий продвижения к смыслу текста;
- различении диалогически и монологически ориентированных текстов и выборе соответствующего тексту и собственным познавательным задачам типа взаимодействия (монологического и диалогического).

На основе этого во вторичных текстах, созданных обучающимися, проявятся следующие особенности:

- *адекватность репрезентации отраженного в тексте фрагмента реальности*, отсутствие фактических ошибок в понимании фактологического содержания текста (выборе верных и неверных суждений, верном установлении смысловых отношений между фрагментами текста, определении предмета речи и основных мыслей);
- *незатрудненное перефразирование смысла (основного) содержания текста* с использованием свернутых смысловых эквивалентов, перевод содержания в другие формы – схемы, таблицы, алгоритмы действий;
- *самостоятельность суждений*, свобода в обращении с авторской позицией, отсутствие некритичного принятия любого знания, сочетающиеся с признанием равноправия других позиций по отношению к знаению и высказанной авторской позицией;

- преобладание диалогического характера в обращении с текстом, четкое различение «своего» и «чужого». Высокая степень рефлексивности при работе с текстом, осознанность и убедительность доказательства своего отношения к чужой позиции;

- диалогическая ориентированность вторичного текста – учет адресата.

Ожидаемыми характеристиками встречаемых текстов обучающихся являются следующие:

- наличие ярко выраженного субъективно-личностного плана, сформулированной субъектной ценностно-смысловой позиции обучающегося, манифестирующей эмоциональное отношение к полученному знанию, ценностные ориентации личности;

- актуализация личного контекста обучающегося, вербализация личностного смысла полученного знания и осознания собственных оснований для принятия/ непринятия позиции;

- свободный и самостоятельный выбор формы для выражения собственного осмысления знания (позиции) – эссе, автобиографического очерка, рефлексивного мини-сочинения с соблюдением жанровых требований.

Таким образом, психолого-педагогическая технология развития учебно-информационных умений в образовательном процессе реализуется в ходе последовательного освоения обучающимися способов действий, обеспечивающих продвижение по уровням понимания текста: от извлечения информации – до интерпретации ее в контексте личного жизненного опыта субъекта понимания («смысл текста для меня»). Стимулирование диалогического мышления способствует активному развитию субъектности как личностнообразующей характеристики обучающегося, повышению уровня его рефлексивности при работе с текстом, увеличению степени осознанности и самостоятельности в выборе ценностно-смысловой позиции.

Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986.
2. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 3.
3. Доблаев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М., 1982.

4. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001.
5. Закирова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: моногр. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2001.
6. Каган М. С. Глобализация культурных процессов: становление диалогического мышления // Глобализация: синергетический подход: сб. докладов и сообщений методол. семинара профессорско-преподавательского состава Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. М., 2009.
7. Концепция государственного стандарта общего образования нового поколения. М., 2008.
8. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 3. С. 3–10.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избр. психол. произв.: в 2 т. М.: Наука, 1983. Т. 2.
10. Леонтьев А. А. Деятельный ум. М.: Смысл, 2001. 380 с. (Деятельность. Знак. Личность).

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 159.9:62

О. Н. Андреева

ИЗУЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАСПОЗНАВАНИЯ ИЗОБРАЖЕНИЯ В РАЗЛИЧНЫХ ЗОНАХ ЭКРАНА МОНИТОРА ДЛЯ УСПЕШНОГО ВВЕДЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО УЧЕБНОГО ДИАЛОГА

Аннотация. Предметом научного исследования, изложенного в статье, стало эргономичное расположение информации на интерфейсе обучающих программ. С целью его определения было осуществлено изучение восприятия и времени распознавания элементов изображения в различных зонах экрана монитора. Результаты исследования показали, что размещение изображения в определенных ключевых точках экрана способствует наиболее эффективному считыванию информации.

Для обеспечения интерактивного учебного диалога в компьютерных обучающих программах автором статьи предложено применение принципа визуального равновесия, известного в психологии художественного восприятия. В ходе экспериментов была построена модель структурного плана экрана монитора, которая может быть использована в области автоматизированных систем обучения.

Ключевые слова: память, восприятие, образование, запоминание, эргономика, обучение, экран, монитор, время предъявления, тестовые изображения, ключевые точки, оператор, элемент, зона монитора, педагогика, тестовый объект, распознавание, поля зрения оператора, фрагмент чертежа, геометрическая фигура, слово, часть слова.

Abstract. The research is devoted to the ergonomic information arrangement on the training programs interface. The perception of image elements in various zones of the monitor screen was investigated to find out the desired arrangement. The research results showed that locating the information at the certain key points of the monitor screen provides its most effective recognition.

The author suggests the application of the visual balance principle - known from the psychology of art perception - for interactive educational dialogue used in the computer training programs. In the course of experiments, the empirical structural model of the monitor screen was developed, that can be used in automated training programs.

Index terms: memory, perception, education, storing information, ergonomics, training, screen, monitor, timeframe, test images, key points, operator, element, monitor zone, pedagogy, test object, recognition, operator's vision fields, drawing fragment, geometric figure, word, part of the word.

Создаваемые сегодня обучающие программы ориентированы преимущественно на гипертекст и полиэкранный режим диалога, обеспечивающие быстрый поиск различных информационных фрагментов. В соответствии с этим требуются качественные эргономические решения способов представления информации, тщательное планирование ее пространственного расположения и траектории обзора.

Темп обучения студентов в наше время достаточно стремителен, их учебная нагрузка весьма велика, поэтому высокий уровень эргономических показателей компьютерных обучающих программ особенно важен. Необходимо создавать такие программы, которые вызывают минимальное психическое и зрительное утомление, работа с которыми сопровождается состоянием функционального комфорта, положительным отношением к учебной деятельности и способствует интеллектуальному развитию обучающихся [3].

Исследователи выделяют три уровня усвоения знаний:

- достижение осознанного восприятия и запоминания, проявляющиеся если не в копировании изложения учителя, то в точном и близком к оригиналу воспроизведении учебного материала;
- получение результатов, гарантирующих правильное применение знаний и способов деятельности, причем не только в учебных, но и в сходных с учебными ситуациями;
- формирование способности к творческому применению знаний в ситуациях, требующих нестандартных решений [1].

Проблематикой нашего исследования является преодоление несоответствий между объективными потребностями студентов при использовании компьютерных обучающих программ и относительно невысоким уровнем эргономического обеспечения представления информации на экране монитора. Практика эргономического проектирования таких программ сводится, в основном, к выбору типа меню, размера шрифтов, размера и количества окон и не учитывает необходимости визуализации сложного абстрактного учебного материала в доступной форме.

Цель опытной работы состояла в изучении восприятия и времени распознавания элементов изображения в различных зонах экрана монитора.

Задачи экспериментального исследования формулировались следующим образом:

- изучить минимальное (пороговое) время предъявления размещенных в различных местах монитора тестовых изображений, необходимое для их опознания;
- определить «ключевые точки» монитора, пригодные для оценки характеристик всего поля зрения оператора;
- провести сравнительный анализ различных зон экрана монитора с целью определения мест наиболее быстрого и полного (детального) узнавания тестовых объектов;
- путем сравнения зон экрана выявить количественное соотношение параметров узнавания в них тестовых объектов.

В работе использовались следующие методы:

- оценка эргономических показателей компьютерных обучающих программ с помощью анкеты, разработанной автором на основе теста дифференцированной самооценки;
- методы статистической обработки информации.

Для проведения экспериментов была создана методика, дающая возможность предъявлять любой тестовый объект в течение назначенных отрезков времени (время задержки 83,33; 125; 375; 500; 833,3 миллисекунд (мс)) в любой точке экрана монитора. Платформой методики стала мультимедийная программа Adobe Flash, предусматривающая работу с векторной, растровой и ограниченно с трехмерной графикой. Методика позволяет собрать данные о распознавании изображений, а также определить количество допущенных испытуемым ошибок.

Время предъявления тестовых фигур менялось с шагом в 41,6–41,7 мс, начиная от минимальной длительности (83,3 мс). Выбор временных отрезков был обусловлен следующими причинами:

- 83,33 мс – время минимального визуального восприятия. Предварительные эксперименты показали, что именно в случае данной длительности предъявления объектов происходит пороговое узнавание;
- 125 мс – временной отрезок, определенный из расчета минимального увеличения (на 41,7мс) времени порогового узнавания;
- 375 мс – среднее время предъявления тестовых фигур из расчета выбранного для эксперимента диапазона времени;
- 500 мс – время более уверенного узнавания;
- 833,3 мс – самое продолжительное время данного эксперимента, в течение которого испытуемые воспринимают до 5–7 символов.

Серия экспериментов была направлена на выявление наиболее активных (с точки зрения восприятия информации) областей экрана. Для проведения тестовых заданий было выбрано 3 вида изображений, отличающихся по степени сложности: фрагмент чертежа, геометрическая фигура и слово, состоящее из 4–5 букв. Такой подбор позволил дать объективную оценку эффективности распознавания разноплановой информации, размещенной в ключевых точках экрана.

Для создания модели структурного плана экрана монитора применялся принцип золотого сечения, в соответствии с которым была построена «тестовая сетка», включающая 9 ключевых точек (О, А, В, С, D, Е, F, G, H). Центральная точка (О) была найдена делением экрана диагоналями. Каждая диагональ делилась по формуле золотого сечения на две неравные части: $AC = x$ и $CB = (1 - x)$ таким образом, что отношение меньшей части CB к большей AC равнялось отношению большей части к целому отрезку [3, 7]: $CB/AC = AC/AB$ или $(1 - x) / x = x / 1$. Следовательно, на каждой диагонали было найдено по две точки (А, В и С, D), которые, в свою очередь, при соединении их между собой образуют предполагаемый прямоугольник повышенной внимательности. Точки Е, F, G, H были расположены произвольно за пределами прямоугольника А, В, С, D (рис. 1).

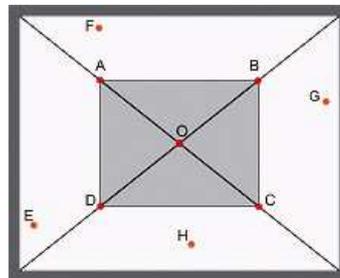


Рис. 1. «Тестовая сетка»

Экспериментальное тестирование включало использование маскировки, прерывающей обработку изображения в зрительном анализаторе путем предъявления маскирующего поля перед каждым тестовым изображением. Испытуемому показывали одно из тестовых изображений с определенным интервалом времени и в случайном порядке. Затем после каждого тестового изображения предъявлялся маскирующий кадр, содержащий 4–7 изображений, из которых он должен был выбрать то изображение, которое смог распознать на «тестовом» экране.

В эксперименте участвовали 24 квалифицированных пользователя ПК в возрасте от 20 до 46 лет, работающих инженерами-программистами. Место и длительность предъявления испытуемым тестовых фигур варьировались случайным образом. Их общее число было равно 15, из них 5 фрагментов чертежей, 5 геометрических фигур, 5 текстов (слов). Таким образом, были задействованы 15 изображений, каждое из которых было показано в течение 5 названных выше временных периодов.

Задачей первой серии экспериментов было определение процента распознавания изображений, предъявляемых в соответствии с описанной методикой. Цель этого этапа работы заключалась в выявлении эргономических характеристик пользовательского интерфейса. Изучение способов эргономичного расположения информации на мониторе осуществлялось путем тест-опроса.

Согласно полученным данным, более 87% пользователей распознали изображение при длительности показа 500 мс независимо от того, в какой зоне экрана оно находилось, менее 35% – при времени предъявления менее 125 мс.

Для определения степени сложности распознавания предложенных изображений была проведена вторая серия экспериментов. Процент узнавания разных видов изображений оказался различным. Геометрические фигуры узнали 77% участников эксперимента, фрагменты чертежа – 73%, слова – 53%.

Еще одна цель этих экспериментов заключалась в фиксировании порогового времени, необходимого для узнавания каждого из типов тестовых фигур. Было установлено, что для узнавания геометрических фигур необходимо от 50 до 500 мс, время узнавания фрагментов чертежей составляет от 400 до 600 мс, слова распознаются в течение 800 мс и более. Самое длительное считывание тестового объекта обусловлено, в частности, зависимостью скорости прочтения от количества символов (букв).

Экспериментальные данные позволяют оценить значимость закономерностей восприятия. Обнаружилось, что восприятие и классификация образов простейшего типа (геометрических фигур) происходят в несколько раз быстрее, чем восприятие и классификация частей чертежа и буквенных изображений.

В ходе экспериментов была также подтверждена необходимость следовать принципам пространственной организации объектов. Правильно выбранный способ представления информации на экране уменьшает время запоминания в 1,5–2,0 раза. Это позволяет существенно сокра-

тить длительность тренировок, снимает напряженность оператора в случаях работы в режиме дефицита времени.

Анализ результатов исследований позволяет дать рекомендации, которые целесообразно учитывать при проектировании компьютерных обучающих программ:

- использовать преимущественно идеографические и текстовые виды информации, поскольку разработка эргономичного интерфейса предусматривает упорядочение и структурирование информации, т. е. четкое и понятное размещение учебного материала;

- размещать учебный материал, согласно предложенной модели структурного плана экрана монитора, в зонах эффективного восприятия: центральной, центральной горизонтальной, центральной вертикальной, зоне восходящей диагонали, зоне нисходящей диагонали (рис. 2);

- придерживаться принципов пространственной организации информационного материала:

а) располагать идеографическую информацию по нисходящей диагонали – из левого верхнего угла в правый нижний (рис. 3). Идеографическую информацию, отражающую статику изучаемого объекта (либо информацию меньшего уровня абстракции), необходимо размещать в левом верхнем углу экрана, а динамическую информацию (либо информацию более высокого уровня абстракции) – в правом нижнем углу;

б) размещать текстовую информацию по восходящей диагонали – из нижнего левого угла в верхний правый (рис. 4). Текстовую информацию, связанную с практическими действиями, следует размещать в левом нижнем углу, а отражающую исходные данные объекта – в правом верхнем углу;

в) располагать информационные сообщения обратной связи в центральной зоне экрана (рис. 5).

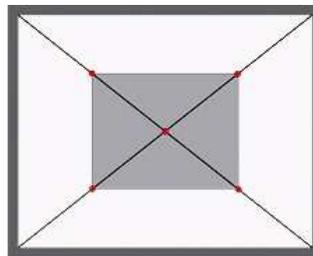


Рис. 2. Ключевые визуальные точки восприятия расположенной на экране информации

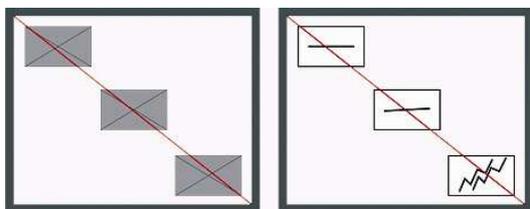


Рис. 3. Расположение изображений по нисходящей диагонали экрана

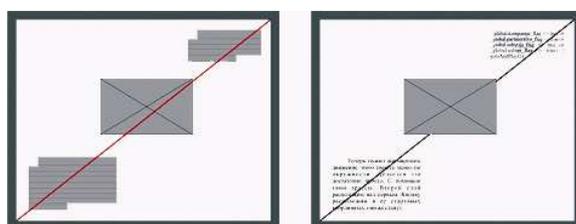


Рис. 4. Расположение изображений и текста по восходящей диагонали монитора экрана

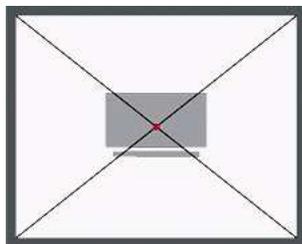


Рис. 5. Расположение ключевой информации по центру экрана

При выборе компьютерных обучающих программ необходимо также учитывать их эргономические показатели, определяющие их качество.

Программы должны быть составлены в соответствии с принципами организации траектории обзора учебной информации в условиях интерактивного учебного диалога:

- управление траекторией обзора должно осуществляться путем выдачи сообщений обратной связи и использования специфических компьютерных возможностей;
- следует обеспечить учащемуся возможность естественного перемещения взгляда между различными видами информации (идеографиче-

ской (статичной и динамичной, отражающей материал разной степени абстракции) и текстовой (отражающей исходные данные или связанной с практическими действиями) (рис. 6).

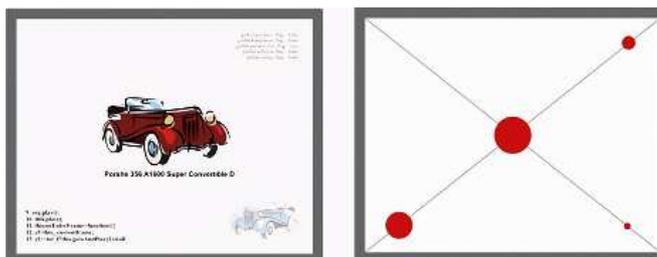


Рис. 6. Расположение информации в соответствии с перемещением взгляда от главного к второстепенному

Оценка качества обучающей программы должна включать:

- оценку индивидуальных особенностей учащихся (профессиональных склонностей, степени развития логичности мышления, свойств нервной системы: уравновешенности, подвижности, силы);
- оценку эргономических показателей обучающих программ (пространственное расположение учебной информации, удобство ее считывания, которое обеспечивают используемый шрифт, цветовая гамма, предъявление информации в динамическом виде, степень ясности (понятности) последовательности действий при работе с программой);
- оценку функционального состояния студентов при работе с данными программами с использованием психометрических (изменение объема кратковременной зрительной памяти и объема распределения и переключения внимания) и субъективных методик.

Подведем итоги проведенного исследования.

1. На основе правила золотого сечения создана модель структурного плана экрана монитора с выделением зон, вызывающих повышенное внимание наблюдателя (зон эффективного восприятия). Модель может быть использована для обеспечения интерактивного учебного диалога в компьютерной обучающей программе.

2. Предложено использование принципа визуального равновесия, известного в психологии художественного восприятия, для обеспечения интерактивного учебного диалога на экране компьютерных обучающих программ.

3. Предложены принципы пространственной организации учебного материала на экране компьютерных обучающих программ, регламентирующие размещение идеографической и текстовой информации.

4. Названы принципы организации траектории обзора учебного материала в компьютерных обучающих программах, определяющие последовательность обращения пользователя к фрагментам информации различного вида.

Полученные результаты могут быть использованы в области автоматизированных систем обучения. Дальнейшим развитием темы исследования может стать разработка инструментов индивидуально ориентированного компьютерного обучения.

Литература

1. Асадуллин Э. Ф. Виртуальная антропология социально-исторического познания: моногр. Стерлитамак: СГПА, 2009.
2. Кроть В. М. Психология. Краткий курс. М.: Высш. шк., 2008. 448 с.
3. Магазанник В. Д. Человеко-компьютерное взаимодействие. М.: Логос, 2007. 256 с.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 613.71.006.2-053.9

А. С. Франц,
К. А. Рямова,
А. С. Розенфельд

ПОДДЕРЖАНИЕ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ ПОЖИЛОГО ЧЕЛОВЕКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ФИТНЕС-КЛУБА

Аннотация. Тема описываемого исследования обусловлена необходимостью сохранения активной жизненной позиции пожилых людей ввиду вынужденных изменений их социального статуса, образа жизни, структуры жизнедеятельности, невольно отражающихся на их стиле общения, поведении, ценностных ориентациях. Целью научной работы стало создание методики поддержки жизненной позиции пожилого человека в образовательном пространстве фитнес-клуба, направленной на формирование способности быть активным участником развивающегося социума. Методология исследования основывалась на взаимосвязи геронтологического, аксиологического и системно-деятельностного подходов.

Исследование позволило выявить наиболее типичные физические и духовно-нравственные проблемы пожилых, приводящие к разрушению внутренних ценностей, личностных ориентиров, блокировке коммуникативной компетенции, ухудшению здоровья и препятствующие моделированию прогрессивного личностного развития. В ходе работы были теоретически обоснованы и практически реализованы условия участия пожилых людей в программе фитнес-клуба, способствующей формированию у них нового социального опыта, позитивной мотивации и активизации потенциальных возможностей в решении личностных и социальных проблем.

Результаты исследования могут служить ориентиром для организации социально-педагогической деятельности в государственных и негосударственных культурно-оздоровительных и развлекательных учреждениях.

Ключевые слова: пожилой возраст, жизненная позиция, педагогическая поддержка, фитнес-клуб, здоровьесбережение.

Abstract. The research is devoted to the necessity of maintaining the elderly people's vitality in changing social and economic situation resulted in changing their social status, life style and activity structure, and affecting their communication style, behavior and value orientation. The research objective involves the development of

supporting techniques for elderly people in the fitness club training environment. The techniques in question are directed at developing the elderly people's active ability of participation in changing society. The methodology is based on the interrelation of gerontological, axiological and systematic activity approaches.

The authors identified the most common physical and moral problems of the elderly people, affecting their inherent values, personal attitudes, communicative competence and health condition, and impeding the perspective modeling of personal development.

In the course of study, the necessary requirements for elderly people's participation in fitness club programs were theoretically substantiated and practically achieved, facilitating personal experience, positive motivation and activization of potential abilities of solving both personal and social problems.

The research results can serve as the reference point for organizing socially-pedagogic activity on the basis of state and commercial recreation and entertainment establishments.

Index terms: advanced age, vital position, pedagogic support, fitness club, health preservation.

Качество жизни любого человека в значительной степени обусловлено особенностями его жизненной позиции, сущностью которой является «направленность жизнедеятельности личности» [10, с. 88]. Жизненная позиция определяет степень оптимизма мировосприятия и может либо активизировать, либо подавлять проявление социальной активности. Она обусловлена свойственным обществу содержанием нравственных ценностей, особенностью их личностной интерпретации человеком. Мироощущение зависит также от возрастного этапа: в течение жизни степень оптимизма и проявления активности неоднократно меняется.

Одним из сложных периодов воспроизводства человеком своей жизненной позиции является период пожилого возраста. Современные пожилые россияне, принадлежащие к различным культурным группам, проявляют разное мировосприятие. У значительной их части сохранилось *оптимистичное, творческое, заинтересованное* отношение к жизни. Его воспроизводству, как правило, способствуют мастерство мыслительной деятельности, увеличение объема осваиваемых и используемых знаний и возрастание мудрости. Именно эти особенности позволяют пожилому человеку воспринимать свой возраст как продуктивный.

Способы проявления активности интеллектуально-творческие люди находят, как правило, самостоятельно. Продолжая усвоенную традицию получения удовольствия от интеллектуально-творческой деятельности, многие из современных пожилых россиян не теряют интереса к окружа-

ющей реальности. Их жизненная позиция остается активной, позитивной, оптимистичной вопреки сложившимся нелегким условиям жизни. Они следуют жизнелюбивой традиции Эпикура, не считавшего полную смятения молодость счастливой и предлагавшего наполнить смыслом и счастьем вторую половину жизни, сделав «последнюю часть пути лучше первой» [5, с. 222]. Как многие творческие люди, Эпикур считал, что даже недостаточная материальная обеспеченность в преклонном возрасте не может быть причиной несчастного мировосприятия; благополучие и счастье он видел «не в обилии денег, не в высоте положения, не в должностях каких-либо или силе, но в свободе от печали, в умеренности чувств» [5, с. 235–236].

Вместе с тем в современной России среди пожилых людей широко распространено состояние *удрученности*. Оно навевается снижением работоспособности, ослаблением здоровья, скудным государственным финансовым обеспечением пенсионеров, недостаточной медицинской помощью, отсутствием социальных институтов поддержки пожилых людей, затруднениями в самостоятельной выработке нового смысла жизни.

У людей с такой жизненной позицией развиваются безысходность, апатия и иные разрушающие здоровье психологические явления. В условиях демографического старения российского общества, масштабных социально-экономических изменений, происходящих в нашей стране, необходимость социальной поддержки потерявших смысл жизни пожилых людей приобретает особую остроту и актуальность.

В теории и практике современной педагогики ведется активный поиск путей и условий содействия гражданам пожилого возраста. Технологии социально-педагогической работы рассматриваются в научных исследованиях Б. А. Алмазова, Н. В. Гарашкина, Л. В. Мардахаева, Л. Е. Никитиной. Они ориентированы на создание и воспроизводство достойных условий жизни пожилых людей, основанные на обращенности к внутренним силам и способностям человека в его жизненном самоопределении [8, с. 134]. Однако специальных исследований, посвященных технологиям оказания пожилым людям социально-педагогической поддержки в условиях учреждений физкультурно-оздоровительной направленности, до настоящего времени не проводилось. В современной России соответствующая реабилитационная служба в виде целостной системы пока отсутствует.

Специализированная социально-педагогическая подготовка кадров социальной защиты находится в начальной стадии развития. Система подготовки педагогических кадров, занимающихся реабилитацией пожи-

лых людей средствами физической культуры, до сих пор не создана. Почти все спортивные организации и фитнес-клубы с переходом на внебюджетное финансирование прекратили физкультурно-оздоровительную работу с людьми пожилого возраста. Социальную помощь пенсионерам оказывают редкие благотворительные организации, однако их действия не имеют научной обоснованности, а соответственно, не опираются на отработанные технологии по соответствующей социальной реабилитации. Таким образом, поддержка оказавшихся в кризисном состоянии пожилых людей практически ничем не обеспечена.

Для выхода человека из кризисных ситуаций наиболее перспективным путем, согласно исследованиям Н. С. Глуханюк и Т. Б. Грешкович, является активизация его жизненной позиции, приводящая к личностному росту, который выражается в совершенствовании способности к самоопределению и саморазвитию [2, с. 112]. Для решения этой задачи целесообразно задействовать «субъективное начало личности, ее право на инициативу и ответственность в осуществлении собственной жизненной позиции» [1, с. 86–88]. Согласно выводам К. А. Абульхановой-Славской, это позволит человеку «чувствовать себя не только целью, но и средством собственного развития» [1, с. 104]. Названные теоретические положения делают актуальной разработку технологий социально-педагогической поддержки пожилых людей, направленных на активизацию их личностных возможностей в решении своих проблем, помогающих им реально включиться в социальные отношения, т. е. способствующих их социальной реабилитации.

Необходимо помнить, что для пожилых людей характерно желание удержать социальный и культурный смысл собственного бытия. Такое желание индивидуально и основано на сохранении личностного интереса к жизни. Наиболее ярким проявлением этой особенности, как отмечает С. Б. Савелова, является активный поиск тех сфер жизни, где можно реализовать активную жизненную позицию [9, с. 144].

Многие исследователи (О. В. Белоконь, Э. П. Васильева, Ф. Н. Дементьева, Т. З. Козлова, Е. И. Холостова, В. Н. Шабалин и др.) считают основными социальными практиками, в контексте которых может происходить самореализация человека, семейную жизнь, учебную, профессиональную и досуговую деятельность. Однако из жизнедеятельности пожилых людей ввиду возрастных ограничений могут быть частично, а в некоторых случаях и полностью исключены профессионально-трудовая и об-

разовательная сферы, а значимость бытовой сферы может значительно сократиться. Именно поэтому решение проблемы самореализации людей пожилого возраста многие современные авторы (Э. В. Галажинский, О. В. Орлова, Р. Фрейджер, Д. Фейдимен) видят в сфере досуга. Досуговая деятельность, согласно исследованиям Э. В. Галажинского и О. В. Орловой, при определенных педагогических условиях может стать способом поддержания жизненной позиции пожилого человека и процесса его самореализации [4, с. 131; 6, с. 203].

Согласно статистике, формами организации досуга в настоящее время охвачено менее 5% людей старшего поколения [2, с. 763; 3, с. 371]. Однако, как показывает сравнительный анализ статистических данных, в последние четыре года в г. Екатеринбурге количество пожилых людей, занимающихся различными клубными формами самореализации, выросло на 1,02%.

В последнее время особой популярностью среди населения крупных городов стали пользоваться фитнес-клубы. Фитнес-клуб, по определению В. И. Ильинича, есть «общественно культурно-просветительная организация, в которой образовательный процесс направлен на формирование навыков здорового образа жизни, самообразование и развитие творческих способностей личности» [3, с. 362].

Во многих регионах с развитой сетью фитнес-клубов соответствующее образовательное пространство представляет собой открытую систему, объединенную в «федерацию фитнеса», в которой предлагаемые для образовательного процесса бизнес-проекты и образовательные программы проходят апробацию с последующей аттестацией. Многие исследователи (И. В. Плящ, Н. А. Складнов, Н. Н. Шелегин) высоко оценивают значение образовательных программ для воспроизводства образовательного пространства фитнес-клуба. Образовательные программы – «документы, определяющие содержание образования всех уровней и направленностей. Основные задачи образовательной программы: формирование общей культуры личности, адаптация личности к жизни в обществе, создание основ для поддержания жизненной позиции и освоения образовательных программ» [7, с. 17].

По данным Национального института здоровья (Санкт-Петербург), недостатком большинства существующих фитнес-клубов является низкий оздоровительно-технологический уровень: однобокость деятельности, отсутствие комплекса рекреационных и оздоровительных услуг, ориентация

на контингент молодых людей и соответственно невозможность получения оздоровительных услуг детьми и пожилыми людьми, а также отсутствие организации семейной клубной работы и персонификации услуг. То, что в настоящее время называется клубом, по сути своей клубом не является, поскольку не соответствует клубной форме организации, предполагающей единство идеологии и культуры, соотнесение качества жизни и здоровья, наличие просветительства, образования, благотворительности и др. [8, с. 133].

В программах фитнес-клубов не отводится значительной роли педагогической компоненте, которая является определяющей для достижения эффективности образовательного процесса. Согласно исследованиям О. Н. Арефьева, Г. Д. Бухаровой и С. Шлозберга, недостаточно внимания уделяется созданию позитивной модели развивающейся оздоровительной среды [2]. Специальных программ для здоровьесбережения и стимулирования активной жизненной позиции пожилых людей пока не предложено, чрезвычайно редко внедряются инновации, направленные на поддержание аффективно-эмоциональной сферы пожилых людей. В фитнес-технологиях практически отсутствуют разработки, предусматривающие интеграцию междисциплинарных связей, способствующую саморазвитию личности пожилого человека.

Указанные методические упущения, скорее всего, обусловлены тем, что фитнес-программы рассчитаны в основном на клиентов молодого и среднего возраста, которые, в отличие от пожилых людей, являются платежеспособными и основную цель занятий видят в обретении «красивого тела». В исследованиях Т. А. Бобылевой, А. С. Розенфельда, К. А. Рямовой отмечается, что низкая платежеспособность пенсионеров является основным ограничителем для посещения ими фитнес-клубов (количество пожилых людей, занимающихся в фитнес-клубах, не превышает 3–7% от общего числа занимающихся) [8, с. 133].

По данным наших исследований, сейчас намечается позитивная тенденция поддержки потребности пожилых людей в подобных занятиях. Примером тому является благотворительная деятельность центров «Хесед», «Ротари», «Ани» и «Руставели», которые спонсируют посещение фитнес-клубов лицами пожилого возраста [8, с. 134]. Подобная деятельность мотивирует работников этих клубов к созданию и отражению в рекламных акциях новых бизнес-планов и образовательных программ, учитывающих возможности и потребности пожилых людей. Рационально со-

ставленные программы помогут этой части населения реализовать свой потенциал для решения проблем, реально включиться в социальные отношения, способствующие их реабилитации и поддержанию активной жизненной позиции.

Чтобы выявить препятствия для проявления жизненной активности пожилых людей, в том числе для посещения ими занятий фитнес-клуба, был проведен опрос 230 респондентов, которым было предложено отметить причины возникновения состояния удрученности в порядке их значимости (таблица).

Чувства пожилых людей, являющиеся причинами их тревожности

Вариант ответа	Ранг
Неуверенность в себе	1
Чувство своей ненужности, отчужденности	2
Потеря прежних социальных связей (работа, друзья)	3
Отсутствие перспектив в будущем	4
Низкая заработная плата (пенсия)	5
Плохое самочувствие (здоровье)	6
Наличие чувства тревоги, одиночества, стресса, депрессии	7
Наличие экстремальных (неблагоприятных) жизненных ситуаций	8
Недостаток личного времени	9
Отсутствие возможности проявить свои профессиональные знания и навыки	10
Отсутствие общих интересов и контактов с другими возрастными группами	11

На основе результатов опроса мы сформулировали наиболее типичные проблемы, мешающие пожилым людям продуктивно участвовать в общественной жизни, заниматься самообразованием, иметь позитивную жизненную позицию и самореализовываться. К ним относятся:

- неадекватное восприятие себя как личности после смены социального статуса;
- переживание состояния эмоционального неблагополучия (постоянное присутствие чувства тревоги, одиночества, состояние эмоционального стресса и депрессии);
- ухудшение состояния здоровья в связи с естественными процессами старения;
- плохая адаптация к быстро меняющимся социально-экономическим, общественно-политическим и ментальным особенностям общества;

- нарушение системы межличностных, личностно-групповых, личностно-социальных коммуникаций;

- наличие экстремальных, кризисных жизненных ситуаций и др.

С учетом выявленных проблем мы спроектировали фитнес-программу для пожилых людей, которая была реализована в фитнес-клубах г. Екатеринбурга «Фаворит» и «Витязь», а также в общественном благотворительном центре «Хесед». Нами были приглашены специалисты из разных сфер деятельности (психологи, медицинские и социальные работники, фитнес-инструкторы), которые объединили свои усилия с целью разработки и внедрения методики поддержки жизненной позиции пожилого человека. Методика включает три этапа:

- пропедевтический: определение целей социально-педагогической поддержки, выбор методов и форм обучения;

- деятельностно-поддерживающий: осуществление работы по поддержанию и повышению имеющихся знаний, умений и способностей;

- стабилизационный: закрепление полученных знаний, умений и навыков в областях активизации жизненной позиции и здоровьесбережения.

Реализация методики предусматривала проведение мероприятий, направленных на улучшение физического здоровья пожилых людей и развитие их позитивных личностных чувств. С целью поддержания эстетических, духовных и нравственных чувств пожилых людей проводились «круглые столы», краеведческие экскурсии, тематические праздники, теологический лекторий, видеолекторий, неделя культуры, выставки, посещение музеев, часы общения, беседы.

Психолог и социальный работник осуществляли коррекционно-восстановительную работу, профилактику повышенной эмоциональной тревожности и поддержку социально-личностных чувств. Для решения этих задач в учебных залах были созданы психологические уголки, проведена неделя психологии, организованы кружки и группы психологической реабилитации методами арт-терапии, групповые и индивидуальные коррекционные занятия, индивидуальные консультации. Просветительская деятельность названных специалистов учитывала интересы как педагога, так и занимающихся, и включала встречи с педагогами и занимающимися в других группах и по другим направлениям, экскурсии, анкетирование, беседы, лекции. Совершенствование психологического комфорта в группе осуществлялось посредством микро- и макробесед, коллективообразования, личностно-ориентированного общения.

Для поддержания здоровья занимающихся оказались целесообразными мониторинг их здоровья, немедикаментозная терапия, динамические паузы, лечебная физкультура, дыхательная гимнастика по К. П. Бутейко, консультации по диетпитанию и витаминизации. С этой же целью была внедрена система физических упражнений разных направлений (общеразвивающая, суставная гимнастика, стретчинг, музыкально-танцевальные комплексы, подвижные и спортивные игры), использована здоровьесберегающая технология М. Монтессори (упражнения по поддержанию мелкой моторики).

Таким образом, положительный эффект социально-педагогической поддержки жизненной позиции пожилых людей в образовательном пространстве фитнес-клуба достигается за счет создания таких педагогических условий, которые обеспечивают переход личности в режим рефлексивного функционирования с последующим формированием устойчивых социально-психологических проявлений. К ним относятся улучшение межличностных и личностно-групповых уровней общения, увеличение положительных мотиваций, расширение ценностных ориентаций.

После реализации предложенной нами методики у большинства пожилых людей повысилась мотивация к здоровому образу жизни, вырос уровень самооценки, уменьшились проявления тревожности, исчезли признаки депрессии и враждебности, увеличились показатели кондиционных физических качеств. У многих из них активизировалась рефлексивно-оценочная деятельность, произошло развитие коммуникативных умений, проявившееся в межличностном и личностно-групповом общении. Следовательно, разработанные мероприятия помогли пожилым людям занять активную жизненную позицию.

Результаты проведенной работы подтвердили, что образовательное пространство фитнес-клуба может стать базой социально-педагогической поддержки жизненной позиции пожилых людей, реализуемой как поиск ими новых мотивов в выборе стратегии самореализации.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Глуханюк Н. С., Гершкович Т. Б. Поздний возраст и стратегии его освоения. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 112 с.
3. Ильинич В. И. Физическая культура студента: учебник / под ред. В. И. Ильинича. М.: Гардарики, 2003. 448 с.

4. Краснова О. В. Практикум по работе с пожилыми людьми: опыт России и Великобритании. Обнинск: Принтер, 2001. 231 с.

5. Материалисты Древней Греции / под ред. М. А. Дынника. М.: Госполитиздат, 1956. С. 22–239.

6. Орлова О. В. Право и самореализация личности в гражданском обществе. М.: Ин-т государства и права РАН, 2007. 203 с.

7. Педагогический энциклопедический словарь. / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: БРЭ, 2002. С. 17.

8. Рямова К. А. Физическая культура и проблемы здоровьесбережения людей пожилого возраста // Образование в Уральском регионе: науч. основы развития: тез. докл. III науч.-практ. конф. Екатеринбург, 11–15 апр. 2005 г. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та. 2005. С. 133–134.

9. Савелова С. Б. Управление знаниями как базовый процесс менеджмента в сфере образования для устойчивого развития // Образование для устойчивого развития: на пути к обществу знания: материалы междунар. форума. Минск, Республика Беларусь, 5–6 апр. 2005 г. / редкол. А. М. Радьков [и др.]. Минск: Издат. центр БГУ, 2005. С. 141–145.

10. Словарь по этике. М.: Политиздат, 1981. 430 с.

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 803.0(07)

О. В. Еремеева

ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ ОТБОРА НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ В РАМКАХ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Использование невербальных средств общения в соответствии с принятыми в изучаемой лингвокультуре нормами делает возможным организацию речевого и неречевого поведения адекватно задачам межкультурной коммуникации. В методике преподавания иностранного языка эта проблема рассматривалась неоднократно. Однако до сих пор отечественными учеными не были предложены принципы отбора невербальных средств в рамках социокультурного подхода. Используя методы анализа психологической, педагогической и методической литературы, автор статьи выделяет и описывает принципы типологизации невербальных сигналов и определения объема необходимых знаний о невербальной национально специфичной составляющей общения. Реализация этих принципов дает возможность активного применения невербальных средств в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: невербальные средства коммуникации, этикет, принцип, межкультурная коммуникация, социокультурная компетенция.

Abstract. The nonverbal means of communication used in compliance with the linguistic and cultural norms allow both verbal and nonverbal behavior adequate to the tasks of intercultural communication. The idea of using nonverbal communicative means is well-known in foreign language teaching techniques. However until now, the selection principles for such communicative means within the socio-cultural approach have not been proposed by the native scientists. The author singles out and describes the typology principles of nonverbal signals and the necessary knowledge of the nationally specific communicative base. The applied methods include the analysis and synthesis of physiological, pedagogical and methodological materials. Implementing the above principles gives way to incorporating the nonverbal means of communication into the process of foreign language teaching.

Index terms: nonverbal means of communication, etiquette, principle, intercultural communication, socio-cultural competence.

Происходящее в последние десятилетия стремительное развитие международного сотрудничества естественным образом оказывает влияние на область отечественной педагогики и в частности методику преподавания иностранного языка. Целью обучения иностранным языкам становится формирование языковой личности, способной стать равноправным участником межкультурной коммуникации.

Современная методика предусматривает переход от «знаниевой» парадигмы преподавания, которая по сути своей представляла передачу знаний о языке, к социокультурной парадигме, охватывающей мир изучаемого языка. Интеграция в этот мир становится возможной только в условиях соизучения языка и культуры. Это понимание нашло отражение в такой сложной методической категории, как социокультурная компетенция.

Вопросам содержательного наполнения и компонентного состава социокультурной компетенции посвящены многочисленные работы отечественных и зарубежных исследователей. Несмотря на отсутствие однозначного мнения относительно ее субкомпонентного состава, ученые единогласно признают тот факт, что в процессе формирования названной компетенции подлежат усвоению культурно маркированные единицы всех уровней языка, в том числе и невербальные средства, отражающие своеобразие культуры изучаемого лингвокультурного социума.

Особого внимания в рамках социокультурной подготовки, на наш взгляд, заслуживает проблема обучения невербальным средствам общения. Во-первых, психологами давно установлено, что более половины информации, поступающей в процессе диалога, передается невербальным способом. Следовательно, владение иностранным языком невозможно без знания его невербального кода. Во-вторых, большая часть нашего невербального поведения является приобретенной и национально специфичной. По этому поводу В. У. Ногаева замечает: «...Невладение невербальными средствами общения препятствует пониманию иноязычной информации и, как следствие, тормозит процесс социокультурного взаимодействия в межкультурном контексте, так как известно, что невербальные средства культурно обусловлены. Полностью успешным общение может быть лишь в том случае, если его участники способны интерпретировать <...> невербальные средства общения» [7].

Таким образом, включение в процесс преподавания невербальных средств коммуникации способствует преодолению культурных границ и успешной адаптации индивида в инородной среде.

Невербальные коммуникативные средства носят междисциплинарный характер, являются объектом изучения целого ряда наук (психологии, этнографии, социологии, педагогики, психолингвистики, физиогномики и др.) и рассматриваются представителями различных направлений в рамках своей целевой ориентации, поскольку передаваемая ими информация многогранна. Так, одни кинемы (от др.-гр. κίνημα – движение) сообщают об эмоциональном состоянии человека (например, улыбка как средство выражения положительных эмоций), другие – о его психологических особенностях (например, перебирание пальцами посторонних предметов свидетельствует о нервозности), третьи – о принадлежности к определенной культуре (например, при обозначении цифры «три» представители немецкой культуры задействуют большой, указательный и средний пальцы).

Психолого-педагогический аспект проблемы изучения невербальных средств общения в культурно-обусловленном контексте рассматривался такими исследователями, как Н. Г. Баженова, Н. И. Гетьманенко, Л. Ф. Величко, Н. Я. Миронова, В. У. Ногаева, Н. Т. Оганесян, Н. П. Сметанина, Н. И. Формановская, Э. Б. Элькин и др. Несмотря на то, что работы ученых отличаются разноплановостью, поскольку они рассматривают интересующие нас коммуникативные средства в рамках определенных концепций, исходным пунктом их рассуждений является соотношение «невербальное средство – общение». Поскольку в человеческом общении задействованы два вида сигналов (вербальный и невербальный), а общение, в свою очередь, является «сложным многоплановым процессом установления и развития контактов между людьми...» [3, с. 216], изучение невербальных средств коммуникации становится важной задачей. Как справедливо отмечает Н. В. Козловская, «невербальное общение способствует развитию коммуникативных возможностей человека, вследствие чего он становится более способным к межличностным контактам» [4, с. 34].

Сложность овладения невербальными средствами изучаемого языка обусловлена несколькими причинами. Во-первых, природа данной системы двойственна: невербальные единицы наряду с информативностью передают субъективное психологическое состояние, т. е. являются выражением чувств и эмоционального фона коммуникантов. Во-вторых, «декодирование» невербальных сигналов осуществляется с позиции собственной картины мира. В-третьих, существуют четыре релевантных состояния в плане соотношения значения и способа презентации невербальных

посылов: 1) значение и способ презентации совпадают; 2) значение отличается при совпадении способа; 3) значение совпадает, способ отличается; 4) значение и способ представления отсутствуют в родном языке.

В соответствии с вышеизложенным представляется необходимым выстроить систему выборки невербальных средств коммуникации. Овладение ими в процессе изучения иностранного языка станет залогом успешного взаимодействия с представителем иноязычной культуры.

Определение типологии невербальных сигналов и объема необходимых знаний о невербальной национально-специфичной составляющей общения целесообразно формировать согласно следующим принципам:

- культурной направленности;
- функциональности;
- речевого этикета;
- статуса партнеров по общению.

Данная классификация может быть применена для выбора невербальных средств общения, повышающих степень осведомленности о социокультурном контексте в рамках социокультурного подхода к обучению иностранному языку. Способность названных средств передавать информацию о собеседнике и от него обуславливает необходимость их систематизированного изучения.

Перефразируя высказывание П. Вацлавика «человек не может не коммуницировать», можно сказать, что человек не может не использовать невербальные коммуникативные средства [10, s. 53]. Наше общение складывается из «поведенческих стратегий» – как сознательных, так и интуитивных, однако в равной мере обладающих информативностью. Другими словами, не только слово, но и каждое движение тела передает некую информацию, которая «считывается» участниками коммуникации.

Формирование социокультурной компетенции невозможно без использования в образовательном процессе культурно детерминированных невербальных средств, способствующих осведомленности о социокультурном контексте. Согласно этому пониманию отбор обучающего материала должен осуществляться в соответствии с *принципом культурной направленности*.

Целесообразность следования данному принципу при отборе невербальных средств коммуникации с целью введения последних в процесс обучения основана на так называемой невербальной омонимии. Это понятие подразумевает совпадение значений и способов презентации не-

вербальных посылов в родном и изучаемом языках. Подобные средства изучаются только рецептивно и не требуют дополнительных толкований. Общеизвестно на сегодняшний день и тот факт, что ряд невербальных средств, например некоторые эмотивные выражения, являются генетическими. Принцип культурной направленности применяется в качестве дифференциального механизма, позволяющего выделить невербальные средства коммуникации, имеющие актуальность с позиции методики преподавания иностранного языка. Перед преподавателем стоит чрезвычайно важная задача: вычленив из всего многообразия телодвижений только культурно-обусловленные жесты, свойственные представителям страны изучаемого языка.

Среди выделяемых Г. Е. Крейдлин в составе невербальной семиотики разделов [5, с. 12] с точки зрения методического подхода к преподаванию рассматриваемой дисциплины интерес представляют следующие:

- кинесика (жесты и жестовые движения);
- окулесика (визуальное поведение);
- проксемика (расположение собеседников и дистанция);
- такесика (тактильные прикосновения).

Именно взаимодействие названных структур невербального поведения создает результат «невербальной интеракции» [6, с. 42]. Указанные выше средства являются наиболее точными ретрансляторами «национального характера» представителей страны изучаемого языка. Именно в жестовом, визуальном, дистанционном и тактильном невербальных кодах содержатся установленные правила регулирования поведенческих стратегий, отражающие самобытность и непохожесть изучаемой культуры. Так, например, у немцев сдержанность характера проявляется в отсутствии размашистых жестов, а значимость личного пространства – в стремлении сохранять во время разговора пространственную дистанцию. Таким образом, введение в процесс преподавания иностранного языка невербального семиотического кода должно происходить на основе зеркального отображения культуры, а именно с учетом корреляции *характерно – нехарактерно*. Принцип культурной направленности позволяет определить адекватный методическим задачам набор невербальных средств коммуникации.

Следование *принципу функциональности* означает, что объектом усвоения должны являться не сами по себе невербальные средства, а выполняемые ими функции. Так, например, разгибание большого пальца руки связано с функцией счета, жест рукопожатия передает информацию

о ситуации приветствия или прощания и т. д. Принцип функциональности связан с прагматической направленностью методики преподавания иностранных языков. Не сам язык, а именно функционирование, в нашем случае, невербальных средств в реальных коммуникативных актах взято за основу. Объем этих средств должен отражать специфику функционирования данных кинем в жизненных ситуациях. Речь идет о «практической ценности» невербальных средств. Другими словами, во главу угла ставится возможность «прочтения» невербального сигнала. Невербальный посыл, с точки зрения принципа функциональности, должен «передать» участникам межкультурного диалога некую информацию, отзывом на которую должна быть обязательно ответная реакция. Она может представлять собой некое действие или бездействие, т. е. вербальный/невербальный ответ. Общим для подобных ответных реакций является *адекватность* полученной информации, основанная на этикетных принципах.

В процессе общения невербальные средства часто сопутствуют этикетным формулам речевого поведения или заменяют их. Следует признать мотивированным применение *принципа речевого этикета* при отборе вида и объема невербальных посылов. Речевой этикет рассматривается как «система коммуникативных стереотипов, устойчивых выражений, служащих для установления, поддержания и размыкания контакта общающихся», реализуемая «в контактном непосредственном общении, которое насыщено невербальными компонентами и средствами» [9, с. 4].

Поскольку правила речевого этикета пронизывают все сферы общения, изучение этикетных норм страны с иной социально-культурной действительностью становится обязательным компонентом методики преподавания иностранного языка. Согласно Н. И. Формановской и А. А. Акишиной, существуют несколько сфер употребления речевого этикета: знакомство, обращение, приветствие, прощание, извинение, просьба и др. При выборе соответствующих этикетных единиц учитываются степень официальности обстановки общения, возраст, степень знакомства, иерархия отношений адресанта с адресатом и т. д. [1]. Традиционно в процессе освоения иностранного языка изучаются этикетные формулы речи, тогда как невербальные этикетные проявления остаются вне поля внимания. Вместе с тем область этикетных моделей поведения располагает наибольшим количеством культурно обусловленных кинем.

Знание национально специфических правил невербального этикетного поведения в такой же мере важно для овладения общением, в какой

важны собственно языковые правила для построения речи. Игнорирование, незнание или неверная их интерпретация могут привести к непониманию, неудачам и, нередко, – к культурному шоку.

Как известно, общение между людьми, и в частности между представителями разных культур, регулируется принятыми в том или ином социуме нормами. Полноценная коммуникация невозможна без соблюдения принципов морали и вежливости, составляющих основу толерантного отношения к собеседнику и способствующих развитию эмпатии. Этим продиктована необходимость следования *принципу статусности* при осуществлении взаимодействия как на вербальном, так и на невербальном уровне. При отборе материала для овладения в процессе обучения нормами адекватного общения страны изучаемого языка это крайне важно. Названный принцип предусматривает учет социального статуса личности, под которым понимается «соотносительное положение человека в социальной системе, включающее права и обязанности и вытекающие взаимные ожидания поведения» [2, с. 3]. Как отмечает Ю. Е. Прохоров, «обладая субстанциональным (независимые и усвоенные характеристики – национальность, пол, культурное и социальное происхождение) измерением <...> статус рассматривается на уровне социальной дистанции и уровне нормативности» [8, с. 37]. Так, например, в немецкой культуре при рукопожатии первыми подают руку женщина, старший по возрасту и представитель высшей должности (руководитель). Необходимость правильного выбора и адекватного использования невербальных средств обусловлена тем, что «невербальные индексы статуса имеют приоритетное значение в нормальном общении» [2, с. 287].

Учет принципа статусности позволяет обратить внимание на проявление личностных черт в реализации социального статуса. По этому поводу Ю. Е. Прохоров отмечает: «...кроме реализации социально обусловленных прав и обязанностей, личность стремится выразить свой статус собственными, специфическими особенностями его невербального проявления» [8, с. 33].

При межкультурном общении именно специфика наличия и реализации невербальных единиц позволяет определить, к какому инокультурному социуму принадлежит собеседник, «увидеть» социальный статус говорящего, распознать ситуацию речевого этикета с учетом позиций адресата, «прочитать» полученную информацию. Таким образом, овладение набором культурно-обусловленных знаков невербального языка должно происходить

в течение всего периода обучения иностранному языку как залог формирования полноправного участника межкультурной коммуникации.

Невербальные средства должны быть переведены из категории альтернативы в категорию константы процесса обучения, так как без осознанного понимания и знания культурных различий, которые проявляются в системе невербальных средств, невозможно общение между представителями различных культур. Учет социокультурных факторов помогает устранить типичные ошибки взаимодействия и непонимание. Следование социокультурному подходу в обучении иностранному языку позволяет включить в учебный процесс невербальные средства повседневного и этикетного общения, выявить специфические особенности национального характера, использовать их в ходе овладения студентами способами невербальной речевой коммуникации.

Таким образом, реализация принципов отбора невербальных средств предоставляет реальную возможность их активного применения в процессе обучения иностранному языку. Освоение этих средств позволяет в ситуации межкультурного общения использовать все механизмы иной лингвокультуры, давая коммуникантам возможность принимать и понимать окружающую действительность, решать конкретные прагматические задачи.

Литература

1. Акишина А. А., Формановская Н. И. Русский речевой этикет: практикум вежливого речевого общения. 3-е изд., испр. М: ЛИБРОКОМ, 2009. С. 184.
2. Карасик В. И. Язык социального статуса: моногр. М: Ин-т языкознания РАН, 1992. С. 330.
3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. М: МарТ, 2005. С. 448.
4. Козловская Н. В. Психология общения: учеб. пособие. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2008. 409 с.
5. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика и ее соотношение с вербальной: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2000. С. 68.
6. Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов н/Д: Феникс, 1999. 608 с.
7. Ногаева В. У. Обучение интерпретации невербальных средств общения как опоры для понимания иноязычной речи на слух: Французский язык, языковой вуз: автореферат дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. С. 24.

8. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М: Кн. дом «ЛИБРОКОМ», 2009. С. 224.

9. Формановская Н. И., Третьякова Н. Н. Русский и немецкий речевой этикет: сходства и различия: справ. М.: Высш. шк., 2010. С. 119.

10. Watzlawick P., Beavin Ja. H., Jackson D. Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Verlag Hans Huber, 2007. S. 271.

УДК 378:811:028.5

Т. Ю. Плетяго

РОЛЬ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические возможности когнитивных стилей и их влияние на выработку читательской компетентности студентов вуза при обучении лингвистическим дисциплинам. По мнению автора, в процессе языкового образования, понимаемого как диалог культур, в рамках стилевого подхода на основе метода социокультурного комментирования формируются такие когнитивные стили, как полнезависимость, толерантность к нереалистическому опыту, рефлексивность, абстрактная концептуализация, дивергентность.

Обосновано положение о том, что названные стили значительно обогащают «полистилевым репертуар личности», предполагающий проявление открытой познавательной позиции, способность принимать другую точку зрения, рассмотрение множественности альтернатив, расширение семантических контекстов, использование открытых, ассоциативных способов мышления. Результаты теоретического исследования и данных опытно-экспериментальной работы позволяют констатировать, что «полистилевым репертуар личности» способствует формированию и совершенствованию читательской компетентности не только на иностранном, но и на родном языке.

Ключевые слова: когнитивные стили, читательская компетентность, иноязычное образование, межкультурная коммуникация.

Abstract. The paper considers the pedagogic potential of cognitive styles and their influence on developing the higher school students' reading competence in the process of teaching linguistics. In author's opinion, there are cognitive styles developing in the process of language learning, realized as the cultures dialog, and based on socio-cultural commenting. Such cognitive styles involve field independence, tolerance to unrealistic experience, reflection, abstract conceptualization, and divergence.

The author points out that the mentioned cognitive styles enrich the «person's various style repertoire» which implies the open cognitive position, ability to accept different points of view, considering the multiplicity of alternatives, expanding the semantic contexts and using open, associative ways of thinking. The theoretical research results and experimental data show that the «person's various style repertoire» promotes the higher school students' reading competence both in foreign and native languages.

Index terms: cognitive styles, reading competence, foreign language learning, intercultural communication.

Читательская компетентность как интегральная характеристика личностных качеств, совокупность знаний и умений, определяющих готовность и способность к актуализации и обогащению личностного и профессионального опыта в процессе восприятия, интерпретации, понимания и личностного осмысления текста на основе применения стратегий эффективного поиска, отбора и организации информации, оперирования различными социокультурными кодами, становится фактором личного и профессионального успеха будущего специалиста, условием его эффективного обучения «в течение всей жизни».

Большим педагогическим потенциалом, направленным на формирование читательской компетентности в вузе, обладает иноязычное образование, которое в современный период рассматривается многими учеными как соизучение языков и культур (Е. И. Пассов, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, В. В. Сафонова и др.). Основу обучения иностранным языкам составляет межкультурная коммуникация, сущность которой заключается в признании диалога культур как равноценного общения между представителями разных культурных общностей.

М. М. Бахтин, внесший неоценимый вклад в разработку понятия диалога культур, отмечает, что иностранное слово ставит перед человеком особую задачу его понимания, отличного от понимания слова на родном языке [1]. Специфика понимания иного мировидения в процессе межкультурной коммуникации обусловила вывод И. И. Халеевой о формировании «особой перцептивной способности постигать иную ментальность, иную стратегию и тактику жизни, а значит, иной способ осмысления информации...» (курсив наш. – Т. П.) [9, с. 33].

В связи с этим мы полагаем, что межкультурная коммуникация обогащает опыт читателя не только знаниями о мире, но и способами его конструирования. Исследование механизма формирования «особой перцептивной способности», «иного способа осмысления информации» позволило нам обратиться к понятию *когнитивного стиля*, который рассматривается как инди-

видуально-обусловленный способ познания действительности, переработки информации, ее восприятия и анализа [5, 7, 10, 11].

Необходимо отметить, что в современной педагогике на основе стилевого подхода разрабатываются и научно обосновываются «стили учения», «коммуникативные стили», «познавательные стили» и т. д., которые отражают идею индивидуализации и дифференциации обучения. Однако, на наш взгляд, этим не ограничивается педагогический потенциал стилевого подхода, проявляющийся в создании так называемого «*полистилевого репертуара личности*» (термин М. А. Холодной), расширении ее адаптивных и творческих возможностей. В связи с этим справедливым представляется предостережение М. А. Холодной об опасности формирования «человека в футляре», действующего в границах заданного мировидения, не способного выйти за рамки предпочитаемого им когнитивного стиля. По мнению ученого, создание полистилевого репертуара личности требует «не только той образовательной среды, которая соответствует наличному стилю, но и *той среды, которая предназначена для развития недостающих стилей*» (курсив наш. – Т. П.) [10, с. 350–351]. Одним из вариантов такой среды является межкультурная коммуникация как основа для диалога культур.

Для личности с обогащенным «полистилевым репертуаром» характерна нераздельность таких свойств, как открытость новому и критичность, дивергентность как установка на многозначность мира и конвергентность, гибкость и стереотипность, спонтанность и рефлексивность. Это дает нам возможность предположить, что полистилевой репертуар позволит студенту использовать более сложные стратегии чтения и интерпретации текста, способствующие его творческому осмыслению и пониманию, осознанию личностно значимого смысла на основе постижения и переосмысления ценностей родной и иноязычной культур.

Благодаря формированию полистилевого репертуара личности создается новый ракурс видения родной культуры, происходит более глубокое познание ее многогранности и уникальности. Взгляд с другой стороны, расширение горизонта понимания благодаря признанию «палитры» множественного и неоднозначного современного мира как основного атрибута диалога культур способствуют формированию бережного отношения к наследию родной культуры как достоянию всего человечества.

Для нашего исследования наиболее значимыми представляются следующие положения теории когнитивных стилей:

- когнитивным стилям свойственна гибкость;

- выбор стиля зависит от объективных, конкретных требований ситуации;
- когнитивные стили характеризуют особенности построения образа ситуации (ее ментальной картины) [5, 7, 10, 11].

В соответствии с названными положениями выделим когнитивные стили, предпочтительные в условиях межкультурной коммуникации, а значит, и необходимые для чтения, понимания и интерпретации иноязычных текстов. В цели нашего исследования не входит определение национально обусловленного предпочтения того или иного стиля. Занимавшиеся данной проблематикой исследователи (Г. Малетцке, Л. В. Куликова, И. А. Стернин, Ю. Е. Прохоров, М. А. Холодная и др.) установили, что представители русской культуры в основном полезависимы и нетолерантны к чужому опыту. Полезависимость обусловлена такими социокультурными условиями, как обширные территориальные пространства, особенности природы, культурная установка на коллективизм, установка на то, что достижения зависят не столько от собственных усилий, сколько от стечения обстоятельств. Нетолерантность к чужому опыту связана с характеристиками русской культуры – ортодоксальностью и осторожностью.

Наша задача заключается в определении когнитивных стилей, эффективных в процессе межкультурной коммуникации между представителями любых культур, а значит, являющихся своеобразными инвариантами.

Е. Ф. Тарасовым отмечены два способа восприятия чужой культуры: поиск «эквивалентного» образа своей культуры и обнаружение различий в образах своей и чужой культуры и их рефлексирование. В первом случае происходит манипулирование старым знанием, во втором – выработка новых знаний (цит. по [4]). Мы полагаем, что манипулирование и «проецирование» образа своей культуры на иноязычную и приводит к столкновению культур, отторжению и непониманию другого мира. В установке на узнавание только знакомого М. М. Бахтин видел опасность инертности: «Все повторимое и узнанное полностью растворяется и ассимилируется сознанием одного понимающего: в чужом сознании он способен увидеть и понять только свое собственное сознание. Он ничем не обогащается. В чужом он узнает только свое» [1, с. 347]. Вместе с тем выработка нового знания, рефлексия над различиями родной и иноязычной культур становятся основой для диалога культур на основе взаимопонимания, толерантности и эмпатии.

Очевидно, что в первом случае читатель ограничивается оперированием когнитивными стилями, заданными рамками родной культуры. Во втором случае в ходе постижения иноязычной культуры формируются когнитивные стили,

более эффективные для межкультурной коммуникации, которые, в свою очередь, значительно обогащают стилевой репертуар личности. Данные опытно-экспериментальной работы позволяют сделать вывод о том, что сформированные в процессе обучения иностранному языку когнитивные стили эффективно используются студентами и в процессе чтения на родном языке.

На основе анализа работ М. А. Холодной, Л. В. Куликовой, И. П. Шкуратовой, В. Н. Дружинина, Д. В. Ушаковой, посвященных данной проблематике, рассмотрим следующие когнитивные стили: перцептивный, оценочный, реагирующий, концептуальный, творческий.

Перцептивный когнитивный стиль

Основными характеристиками этого стиля являются полезависимость/полenezависимость. Ориентация на полезависимость подразумевает, что человек действует в рамках поля, заданного различными обстоятельствами, в частности культурой. Сформированный образ родной культуры задает ограниченное количество векторов познания. Человеку сложно выйти за пределы поля, найти различия, реорганизовать его в связи со сложившимися обстоятельствами. В связи с этим нам представляется справедливым замечание Д. Б. Гудкова о том, что каждая культура может обладать собственными, отличными от других границами «поля» интерпретации текста. То восприятие текста, которое санкционируется одной культурой, оказывается неприемлемым для другой [3].

Для успешной межкультурной коммуникации эффективна полenezависимость. Полenezависимые представители способны преодолевать ограниченность заданного поля, организовывать его соответственно обстоятельствам. Определяющим для нашего исследования является то обстоятельство, что рассматриваемый когнитивный стиль продуктивно влияет на работу с текстом. Так, в некоторых работах по данной проблематике отмечается, что полenezависимые представители при работе с текстом способны «действовать сверх буквального содержания текста», т. е. проникать как в формальные, так и в содержательные структуры текста и извлекать авторский замысел, осуществлять гипотетико-дедуктивный подход к его смысловой обработке, выполнять переструктурирование и реорганизацию текста.

Понятие «полenezависимость», по нашему мнению, переключается с идеей М. М. Бахтина о вневходимости личности по отношению к тому, что следует творчески понять и осмыслить [1]. Именно на основе вневходимости совершается диалог смыслов, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур. Диалогическая встреча

означает, что каждая культура сохраняет свое единство и открытую целостность, они не сливаются и не смешиваются, но взаимно обогащаются. Таким образом, в процессе межкультурной коммуникации, чтения иноязычного текста формируется полнезависимый перцептивный стиль, который может обогатить стилевой репертуар студента, в том числе и в процессе чтения на родном языке, и тем самым способствовать совершенствованию его читательской компетентности.

С целью определения характеристик перцептивного когнитивного стиля мы воспользовались методикой «транспозиционного анализа» А. А. Брудного [2], суть которой заключается в восстановлении содержания текста на основе его фрагментов.

Полезависимость обуславливает рассмотрение текстовых фрагментов как отдельных текстов, т. е. как самостоятельных, независимых, структурно и логично оформленных и законченных высказываний. При выполнении задания по восстановлению содержания прочитанного текста большинство таких студентов осуществляют поверхностное, буквальное воспроизведение каждого фрагмента.

Оценочный когнитивный стиль

В рамках данного стиля существуют две позиции. Нетолерантные представители отвергают познавательный опыт, чуждый их устоявшимся представлениям, оценивают ситуацию только с учетом известного и привычного. Толерантные представители способны принимать условия, расходящиеся с нормативными. Их познавательные образы «открыты» любой необычной информации [10]. Очевидно, что в процессе межкультурной коммуникации на основе диалога культур более приемлем такой полюс рассматриваемого стиля, как толерантность к нереалистическому опыту. Информационная открытость способствует обогащению межкультурного опыта, что создает условия для расширения социокультурного контекста. Развитию читательской компетентности способствует формирование такого качества, как открытая познавательная позиция. Именно в связи с этим Ю. М. Лотман говорил, что «текст и читатель как бы ищут взаимопонимания. Текст ведет себя как собеседник в диалоге: он перестраивается (в пределах тех возможностей, которые ему оставляет запас внутренней структурной неопределенности) по образцу аудитории. А адресат отвечает ему тем же – использует свою информационную гибкость для перестройки, приближающей его к миру текста. На этом полюсе между текстом и адресатом возникают отношения толерантности» [8, с. 113]. Покажем это на примере.

Задание на определение «толерантности / нетолерантности» заключалось в том, чтобы студенты продемонстрировали умение самостоятельно закончить предложенный им текст, выбрав один из возможных вариантов. Первый основывался лишь на фактической информации текста, второй – на концептуальной.

Большинство студентов обнаружили нетолерантное отношение, отдав предпочтение ответу, основанному лишь на фактической информации, в явном виде представленной в тексте. Тем самым они проявили информационную стереотипность и признание своего варианта единственно правильным.

Реагирующий когнитивный стиль

Этот стиль отличается проявлением или импульсивности, или рефлексивности. В условиях неопределенности, необходимости осуществления выбора из множества альтернатив импульсивные представители склонны выбрать гипотезу, не анализируя все возможные варианты. Рефлексивные представители предпочитают медленный, тщательный анализ всех представленных возможностей. Мы полагаем, что в процессе иноязычного образования более продуктивен рефлексивный когнитивный стиль, способствующий более объемному видению информации.

Так, для определения полюсов когнитивного стиля «импульсивность/рефлексивность» мы использовали соответствующее задание: студенты должны были самостоятельно сформулировать вопросы, ответы на которые хотели бы получить в ходе прочтения текста. Перед выполнением задания они знакомились с заголовком текста и его ключевыми словами. Завершающим этапом было чтение текста и обнаружение интересующих ответов.

Выяснилось, что импульсивные студенты справляются с этим заданием очень быстро, обосновывая это тем, что в тексте почти нет ответов на поставленные ими вопросы. Обнаруженные ими ответы содержат информацию фактического характера, в явном виде представленную в тексте.

Концептуальный когнитивный стиль

Данный когнитивный стиль предусматривает проявление конкретности или абстрактности. Полюс «конкретности» характеризуется незначительной дифференциацией и недостаточной интеграцией понятий, полюс абстрактности – высокой степенью дифференциации и интеграции понятий. Представителям конкретной концептуализации свойственна склонность к «шаблонному» мышлению, нетерпимость к неопределенности

и стереотипность решений. Представителей абстрактной концептуализации отличают гибкость и креативность.

В процессе межкультурного обучения происходит формирование иноязычной картины мира на основе дифференциации и концептуализации иноязычных концептов, вряд ли возможное без абстрагирования. Отмечается также, что для приверженцев проявления данного типа стиля характерна открытость ума, которая выражается в учете непредвиденных обстоятельств, порождении множества альтернативных интерпретационных схем, толерантности к необычным и новым аспектам происходящего [10]. Это, в свою очередь, оказывает значительное влияние на процессы понимания и интерпретации. Кроме того, предпочтение абстрактной концептуализации способствует расширению семантических контекстов, способствующему формированию читательской компетентности.

Для определения присущего студентам типа концептуализации мы предлагали задание, нацеленное на анализ ключевых слов: почему и для чего данные ключевые слова используются в тексте. Выяснилось, что большинство предпочитающих конкретную концептуализацию обосновывают целесообразность предложенного ключевого слова, ориентируясь лишь на заголовок текста.

Творческий когнитивный стиль

Творческий когнитивный стиль характеризуется ориентацией на конвергентность или дивергентность. Конвергентный стиль подразумевает узкий, однонаправленный способ мышления, а дивергентный – преобладание открытых, ассоциативных способов мышления. Соответственно, восприятие текста носителями конвергентного когнитивного стиля носит стереотипный характер, а его понимание и интерпретация представителями дивергентного стиля характеризуются оригинальностью и неоднозначностью.

Выявление предпочитаемого типа стиля осуществлялось с помощью задания закончить текст самостоятельно. Приверженцы конвергентного стиля чаще всего завершали текст, основываясь на его «предсказуемости», т. е. опираясь лишь на ключевые слова и знания, актуализируемые непосредственно в границах текста.

Обобщим особенности влияния когнитивных стилей на процесс формирования читательской компетентности в условиях межкультурной коммуникации (таблица).

Влияние предпочитаемого когнитивного стиля на формирование читательской компетентности

Когнитивный стиль	Тип межкультурной коммуникации	
	Столкновение культур	Диалог культур
1	2	3
Перцептивный	<p>Полезависимость:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● способность действовать лишь в пределах содержания текста; ● возникновение трудностей при понимании разрозненных фрагментов текста; ● неумение использовать знания, полученные в результате чтения, в новых ситуациях; ● опора на знания, выводимые непосредственно из содержания текста; ● однонаправленная интерпретация текста, учитывающая только его содержание; ● способность понимать лишь линейные тексты 	<p>Полезависимость:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● способность проникать в формальные и содержательные структуры текста, извлекать авторский замысел и идею; ● умение осуществлять гипотетико-дедуктивный подход к смысловой обработке текста; ● способность понимать текст при предъявлении его в виде разрозненных фрагментов; ● аналитическое восприятие текста; ● опора на знания, выводимые как из содержания текста, так и непосредственно из своего опыта; ● разноплановая интерпретация текста на основе его содержания и собственного опыта; ● способность понимать как линейные, так и нелинейные тексты
Оценочный	<p>Нетолерантность к нереалистическому опыту:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● информационная стереотипность; ● закрытая познавательная позиция; ● способность понимать и оценивать лишь фактическую информацию текста 	<p>Толерантность к нереалистическому опыту:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● информационная гибкость; ● открытая познавательная позиция; ● способность понимать и оценивать концептуальную информацию текста
Реагирующий	<p>Конкретная концептуализация:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● способность видеть лишь тот семантический контекст понятий, который задается однотипными и простыми семантическими признаками и связями; ● возникновение трудностей предоставления разнообразных вариантов ассоциативного ряда 	<p>Абстрактная концептуализация:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● способность к восприятию семантического контекста понятий, характеризуемого сложными семантическими признаками и связями; ● умение опираться на широкий ассоциативный ряд

Окончание таблицы

1	2	3
Концептуальный	Конвергентность: <ul style="list-style-type: none">● стереотипное понимание текста	Дивергентность: <ul style="list-style-type: none">● оригинальность понимания текста;● способность в простом видеть сложное и наоборот (идея герменевтического круга: от части к целому и наоборот)
Творческий	Импульсивность: <ul style="list-style-type: none">● трудности в отделении существенной информации текста от несущественной;● наличие множества ошибок при извлечении концептуальной информации из текста	Рефлексивность: <ul style="list-style-type: none">● способность к медленному вдумчивому чтению;● умение осуществлять отбор существенной информации текста от несущественной;● способность к детализирующему чтению

Процедура формирования читательской компетентности студентов на основе стилевого подхода конкретизирована в практике обучения лингвистическим дисциплинам¹. Нами разработаны дидактические материалы, включающие различные задания, направленные на формирование таких читательских умений, как чтение с охватом общей информации, ее обобщение и анализ, извлечение смысла прочитанного текста с последующим созданием собственных творческих работ в виде реферирования, аннотирования и краткого резюмирования прочитанного.

Особое место в дидактических материалах отводится заданиям, направленным на сравнение и сопоставление родной и иноязычной культур, а также на критический анализ негативных стереотипов и мифов, складывающихся по поводу изучаемых культур. Эффективным средством развития необходимых когнитивных стилей является, на наш взгляд, *метод социокультурного комментирования*, на основе которого студенты анализируют концепты, языковые реалии родной («идионимы») и иноязычной («ксенонимы») культур, пытаются аргументированно обосновать причины присутствия языковых лакун в одной из изучаемых культур. Большое значение в процессе социокультурного комментирования отводится заданиям, ориентированным на «параллельное подключение» (термин В. В. Кабакчи): в ходе иноязычного чтения студентам предлагается придумать соответст-

¹ Опытная работа проводится в Тюменском государственном университете со студентами 1–2-го курсов юридических специальностей и в Тюменском нефтегазовом университете со студентами специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» с 2007 г. и по настоящее время.

вующий «идионим» родной культуры и осуществить интерпретацию текста с точки зрения представителей родной и иноязычной культур.

На завершающем этапе обучения, построенного как диалог культур, ориентированный на развитие когнитивных стилей и соответственно обогащение «полистилевого репертуара личности», происходит формирование и совершенствование читательской компетентности, которая позволяет студентам продуктивно и эффективно осуществлять чтение на иностранном и родном языках. Так, многие студенты успешно справляются с заданием по восстановлению фрагментов текста благодаря их тщательному анализу, обнаружению ключевой идеи, проявляющейся в виде как фактической, так и концептуальной информации. Примечательно, что при этом они учитывают не только предложенную информацию, но и жизненный опыт, тем самым привлекая более широкий социокультурный контекст.

Самостоятельное формулирование вопросов к тексту также вызывает значительно меньше трудностей – возрастает количество студентов, демонстрирующих рефлексивный когнитивный стиль. Поиск ответов на поставленные вопросы занимает у них больше времени и оказывается более плодотворным. В контексте нашего исследования важно то обстоятельство, что «рефлексивные» студенты опираются при этом на концептуальную текстовую информацию, явно не выраженную; они стремятся представить свое личностное знание, получить которое можно лишь на основе медленного, вдумчивого чтения и открытой познавательной позиции.

Обосновывая использование в тексте ключевых слов, студенты руководствуются принципами абстрактной концептуализации. Они пытаются привлечь дополнительные знания относительно темы текста, актуализировать свой опыт путем установления разноплановых семантических связей определенного ключевого слова, т. е. опираются на более широкий и сложный семантический контекст, не выводимый непосредственно из заголовка текста.

В ходе самостоятельного завершения текста многие студенты демонстрируют дивергентный стиль, представляя оригинальные, иногда фантастичные, но логически обоснованные ответы. Значительная их часть проявляет толерантное отношение к нереалистичному опыту, выбирая несколько вариантов завершения текста и тем самым проявляя информационную гибкость и открытую познавательную позицию.

Итак, теоретическое исследование и данные опытной работы относительно когнитивных стилей, формируемых в процессе иноязычного об-

разования (чтения иноязычных текстов), позволяют сделать следующие выводы.

Когнитивные стили в силу своей мобильности могут специализироваться в зависимости от особенностей учебно-познавательной деятельности. В процессе иноязычного образования как основы для межкультурной коммуникации, построенной как диалог культур, должны быть сформированы следующие типы когнитивных стилей:

- полнезависимость (как открытая познавательная позиция);
- толерантность к нереалистическому опыту (способность принимать другую точку зрения);
- рефлексивность (рассмотрение множественности альтернатив);
- абстрактная концептуализация (расширение семантических контекстов);
- дивергентность (открытые, ассоциативные способы мышления).

Проведенное нами исследование подтвердило, что использование педагогических возможностей когнитивных стилей способствует расширению «стилевого репертуара личности» и приводит к совершенствованию читательской компетентности, проявляющейся при чтении текста как на иностранном, так и на родном языке.

Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров; текст подгот. Г. С. Бернштейн, А. В. Дерюгина; примеч. С. С. Аверинцева, С. Г. Бочарова. М.: Искусство, 1979. 424 с.
2. Брудный А. А. Понимание как философско-психологическая проблема // *Вопр. философии*. 1975. № 10. С. 98–102.
3. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: Гнозис, 2003. 288 с.
4. Залевская А. А. Национально-культурная специфика картины мира и различные подходы к ее исследованию. Языковое сознание и образ мира: сб. ст. / отв. ред. Н. В. Уфимцева. М., 2000. 320 с.
5. Куликова Л. В. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме: монография. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2006. 392 с.
6. Кабакчи В. В. Англоязычное описание русской культуры. М.: Академия, 2009. 224 с.
7. Когнитивная психология / под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. М.: ПЕР СЭ, 2002. 480 с.

8. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М.: Языки русской культуры, 1996. 464 с.

9. Халеева И. И. «Лингвауни» – вклад в культуру мира // Лингвауни: Третья междунар. конф. ЮНЕСКО. М., 2000.

10. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. 384 с.

11. Шкуратова И. П. Когнитивный стиль и общение. Ростов н/Д: Изд-во Ростов. пед. ун-та, 1994. 156 с.

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

УДК 37

Л. И. Лурье

ПОМОЖЕТ ЛИ НАДЗОР СОТРУДНИЧЕСТВУ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ?

Аннотация. В статье рассматривается сложная ситуация, сложившаяся в учреждениях образования в связи с деятельностью надзорных органов. Ужесточение их требований привело к глубокому разрыву между декларируемыми условиями учебной деятельности и существующей реальностью. Надзорные органы обладают правом без должного основания приостанавливать деятельность образовательных учреждений и даже ликвидировать их, а органы управления образованием могут по формальным основаниям признать работу неугодных директоров неудовлетворительной, что является в скрытом виде авторитарными тенденциями. Чаще всего учредители образовательных учреждений, а в муниципальных общеобразовательных учреждениях это местные администрации, уходят от ответственности по обеспечению условий организации учебного процесса, предусмотренных Законом «Об образовании». Многие школы, особенно в регионах, остаются наедине со своими трудностями. Автор обращает внимание на невозможность использования спонсорских средств родителей для материальной поддержки образовательных учреждений, так как это фактически нарушает равенство образовательных возможностей детей, и подчеркивает, что всякое повышение требований к содержанию образовательных учреждений должно быть подкреплено реальными финансовыми обязательствами федерального правительства, гарантированными субвенциями, которые должны быть направлены образовательному учреждению.

Ключевые слова: сотрудничество, экспертиза, контроль, надзор.

Abstract. The paper is devoted to analyzing the challenging situation in educational institutions caused by the supervising organizations interference. Tightening of their requirements leads to a profound gap between the declared conditions and the actual reality of educational institutions. The supervising organizations are entitled to suspend and eliminate the functioning of educational institutions, even with no adequate ground, while the educational authorities have the formal right to recognize the work of unwanted headmasters as unsatisfactory; both phenomena being a concealed signs of authoritarian tendency. In most cases, the founders of educational institutions and the local administration - in case of municipal educational institutions - ignore their responsibilities of guaranteeing the proper conditions of educational process specified by the «Law of Education». Many schools, especially in the regions, are left alone to face their difficulties. The article emphasizes the fact that the parents' sponsorship of educational institutions is prohibited as violating children's equal opportu-

nity rights. The author suggests that any further requirements concerning the educational institutions should be supplemented by the federal government's actual financial commitment guaranteeing subventions to the educational institution.

Index terms: cooperation, assessment, control, supervision.

1 сентября 2011 г. вступают в силу новые СанПиНы. Старые, 2003 г., в обновленном варианте от июля 2009 г., еще продолжают впечатлять участников учебного процесса. Никаких итогов работы по ним не подведено. И вот уже новый вызов – еще более сложные, часто абсолютно невыполнимые условия организации деятельности учебных заведений.

Материальная база школы ветшала десятилетиями, и сейчас далеко не все школы оборудованы душевыми, гигиеническими комнатами для девочек, не все классы имеют требуемую наполняемость, нет необходимой мебели и многого другого. Школьные программы по-прежнему перегружены. Дети рвутся в «престижные» школы и тянут за собой многокилограммовые ранцы. Различные формы денежных поборов с родителей приобретают откровенный характер и открыто именуется «участие в софинансировании школы». Это создает зависимость школы от родителей, «проплативших» за своего ребенка. Сможет ли кто-то из числа власть имущих наконец публично признать: «Родители не могут быть спонсорами, потому что при этом реально нарушается равенство образовательных возможностей детей!»?

По вводимым правилам будет признано верным, если в связи с нехваткой площадей учительскую или актовый зал переоборудуют в туалеты, ликвидируют группу продленного дня, без которой в начальных классах бывает трудно детям и их родителям. Знает ли министр финансов А. Кудрин «цену вопроса» по введению новых требований? Заложены ли эти средства в бюджетах разного уровня уже в этом году? Нигде не прописано, при каких обстоятельствах могут быть прекращены занятия в учебных заведениях. Это создает условия для «санкционированных» действий Гособнадзора по приостановке лицензий образовательных учреждений, проще – для административного беспредела. В образовательном сообществе уже давно назрел вопрос о сфере ответственности его субъектов и характере взаимоотношений с надзорными органами, который располагал бы к сотрудничеству. Данная проблема многопланова и противоречива, ее решение требует высокого уровня культуры тех, кто учится, обучает и надзирает. Ясно, что дать исчерпывающие рекомендации в данном случае не представляется возможным, однако попытаемся обнаружить суть вопроса и дать ответы на него.

В связи с принятием новой редакции Закона «Об образовании» деятельность надзорных органов приобретает особый смысл: заостряя внимание на угрозах (многие из которых, впрочем, вполне реальны), они существенно влияют на условия работы образовательных учреждений и систему управления образованием. Призванные защищать образовательное учреждение от всяческих чрезвычайных ситуаций, эти органы после многих лет, в течение которых копились проблемы материально-технического оснащения, ретиво принялись «наводить порядок», перекладывая всю ответственность на сами учебные заведения. Кризисное, аварийное положение школы преодолевается «артиллерийскими атаками», вслед за которыми наступает расправа с неугодными директорами. Шок и трепет наводят такие «независимые» структуры, как Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, Государственный пожарный надзор, Российский потребительский надзор. С беспристрастностью Фемиды ревнивые надзиратели ополчаются даже по случаю самых незначительных нарушений, однако закрывают глаза на истинные причины невыполнения нормативных требований – отсутствие финансирования.

Школы не находят поддержки у учредителя – по Закону «Об образовании» именно он несет прямую ответственность за создание надлежащих условий для ведения образовательной деятельности, однако учредитель, опять же на законных основаниях, может уходить от этой ответственности. Нагнетаемая атмосфера фатального контроля, вырождающаяся в насаждение всякого рода надзоров как инструментов тотального давления, исключает субъект-субъектные отношения участников образовательного процесса. Лицензирование образовательных учреждений часто содержит невыполнимые для школы процедуры. Директора школ облагаются штрафами Госпожнадзора и Роспотребнадзора, которые ни суд, ни прокуратура никогда не отменяют, – такова всероссийски признанная позиция независимой судебной системы. Даже аккредитация образовательных учреждений исполнена непредсказуемого нервного напряжения. И весь уклад школьной жизни должен пройти сквозь сито привносимой контрольно-измерительной системы.

Конечно, контроль – важная составляющая управления. Острота воздействия этой психолого-педагогической функции руководства требует консолидации целей и ценностей образовательного процесса. Авторитет и профессионализм руководителя должны быть безупречны. Фальшь и лицемерие со стороны управленцев в обществе, провозгласившем демократические идеалы

развития, недопустимы. При всей неопровержимости этих суждений, в реальности происходит другое: надзорные органы превратились в дополнительный ресурс давления на образовательное учреждение. Система управления отраслью взяла этот стиль работы на вооружение, хотя выдвигаемые требования иногда просто абсурдны. Например, зачем в начальной школе при спортивных залах нужны душевые, а в средней и старшей дополнительно биде? Но этого требует Роспотребнадзор.

Манипулирование совершенно нелепыми требованиями породило рост коррупции, в которой гибнет святая святых образования – уважение к личности и человеческое достоинство. Под влиянием коррупции формируется двойная мораль управленца – демонстративно провозглашающего гуманистические ценности и проявляющего трогательную заботу об участниках образовательного процесса, но на деле безнравственного и жестокого.

Безнадежная бедность учительства ранее еще как-то компенсировалась атмосферой доверия и уважения к учительскому труду. Однако сегодняшний учитель морально надломлен и становится во многом безразличен к своей миссии, слабо воспринимая ее даже как служебную обязанность. Чем больше надзора, контроля, регламентирующих установок, тем меньше инициативы участников образовательного процесса. Свободно мыслящий педагог глубже чувствует существо дела, чем чиновник, принимающий за него решения. Однако в настоящее время педагогический коллектив живет во власти «страшилок», исходящих от органов управления образованием. С ростом их числа снижается ответственность, исчезает самоорганизация деятельности – все ждут указаний и директив, большинство образовательных учреждений не могут выработать для себя конструкты и сущностные основания развития. В жесткой заорганизованности текущей жизни невозможно обрести окрыленность будущего, ощутить инновационный прорыв, основанный на смелости опережающего сознания. При всей очевидности этого, ужесточение контрольных функций властных процедур – знамение времени.

Контроль и оценка качества образования – чувствительный нерв всей образовательной деятельности, которая призвана формировать духовные основания становления личности. Многие участники этого процесса остаются в стороне, когда за дело берется Обрнадзор. Качество образования субъективно, оно характеризуется не только количеством квалиметрических характеристик, но и свойствами, которым трудно найти численную

меру. Надзор за качеством образования, называемый аккредитацией, очень отдаленно напоминает его экспертизу, принятую практически во всех школах Западной Европы, где совместная рефлексия участников образовательного процесса становится нормой культурного общения, помогающей субъектам осознать себя в образовательном пространстве. В рефлексии обнаруживается духовность, ответственность, обусловленные глубинным внутренним посылом. Но это там, в Европе. У нас перед образованием ставятся все те же цели, но способы их достижения выступают как авторитарная угроза всей образовательной системе.

Довлеющая мощь надзорных органов теперь представлена и в новой системе оплаты труда. Конечно, хорошим учителям нужно платить достойную зарплату. Однако хорош ли директор, «выжимающий» показатели успеваемости для рейтинга своего образовательного учреждения? Правильно ли оценивать работу директора, в первую очередь, по освоению бюджетных средств? Справедливо ли понижать рейтинг всей школе, если, например, в свободное от занятий время вне школы ребенок закурил? На фоне правильности принимаемых законов и нормативных актов их воплощение на региональном уровне часто дискредитирует саму идею новации и политику государства. Этот процесс особенно усилился в последние годы, когда чиновники поняли, что их благополучие зависит от воли начальства, а сами педагогические коллективы мало что могут сделать для изменения ситуации.

Что же нужно сделать, чтобы «надзор» стал созидательным, помог образовательному учреждению преодолеть трудности объективного и субъективного характера?

1. Необходимо усилить ответственность учредителя по выполнению требований надзорных органов. Следует еще раз подчеркнуть, что именно учредитель образовательного учреждения (а не оно само) несет ответственность за создание условий для образовательной деятельности, в соответствии с Законом «Об образовании».

2. В большинстве европейских стран существует экспертиза образовательной деятельности, в рамках которой учредитель, образовательное учреждение, родители и общественность оценивают создающуюся ситуацию и намечают пути преодоления трудностей. Общественная экспертиза российских образовательных учреждений должна стать пространством свободной дискуссии, нацеленной на повышение качества образования.

3. Нужно резко сократить количество показателей для контроля надзорными органами и привести их в соответствие со стандартами нового поколения.

4. Стремительно обновляющиеся нормативные акты «Рособрнадзора», «Роспотребнадзора» и «Госпожнадзора» должны внедряться (в их обновляемой части) поэтапно и предъявляться одновременно всем учреждениям образования. Выборочное применение завышенных требований вызывает напряженную социальную обстановку. Сейчас при приостановке лицензии отдельных образовательных учреждений их контингент обучающихся часто размещается в учебных заведениях, где эти требования также не выполнены, но при этом, однако, они не лишены лицензии.

5. Родители, быть может, только в порядке большого исключения должны привлекаться к финансированию работ по выполнению требований надзорных органов. Выполнение этих требований – обязанность учредителя, и оно никак не связано с оплатой за образовательные услуги, предоставляемые образовательному учреждению. И уж тем более следует прекратить массовые поборы с родителей для этой цели.

Очень хочется верить, что креативное, инициативное и созидательное народное образование спасет Россию и явится основой живого взаимодействия Ученика и Учителя и тех, кто охраняет этот союз, проявляя внимание и заботу. Условия для такого сотрудничества должны создать общество и государство.

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 378.0

И. В. Шулер

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ¹

Аннотация. В статье с позиций культурологического и личностно-развивающего подходов рассматриваются психолого-педагогические закономерности, методы и приемы развития читательской культуры личности в период обучения в вузе. Автором выявлены развивающие возможности дидактических средств, основанных на применении мультимедийной и гипертекстовой технологий. Ключевой идеей противодействия прагматической направленности чтения студентов является совершенствование их читательской деятельности при помощи комплекса средств, стимулирующих смыслопоисковую и творческую активность. К данным средствам, в частности, относятся продуктивный поиск и отбор источников чтения (традиционных и электронных письменных текстов), рефлексивный анализ текста (линейного, гипертекста, мультимедиа-текста), формализованные и неформализованные приемы преобразования информации, диалогические формы интерактивного читательского общения. Результаты опыта применения разработанного подхода и особенности его реализации как при активных формах обучения, так и во время самостоятельной работы показаны на примере учебной деятельности студентов инженерных специальностей. Усвоенные навыки культуры чтения, по мнению автора, обеспечивают возможность общекультурного становления личности, способствуют развитию ответственности и стремления к профессионально-личностной самоактуализации в условиях современной информационной среды.

Ключевые слова: читательская культура личности, современная информационная среда, читательская деятельность студентов вуза, мультимедийность, гипертекстуальность, интерактивность.

Abstract. The paper discusses psychological and pedagogic regularities, methods and techniques developing reader's culture of higher school students in the modern information environment, considered from the position of culture studies and personal growth approach. The author investigated the developing influence of didactic means based on using the multimedia and hypertext technologies. The key idea of counteracting the pragmatic orientation of students' reading is based on increasing the

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. № 14.740.11.0235.

reading activity by using the complex of stimulating means, promoting the semantic search and creativity. The complex in question combines the effective search and selection of reading sources (traditional and multimedia texts), reflective text analysis (traditional, linear text, hypertext and multimedia text), formalized and non-formalized means of information transformation and dialogic forms of readers' interactive communication. The application data of the developed approach is demonstrated in the process of engineers training, including the peculiarities of active teaching forms and independent students' work. According to the author, the reader's culture facilitates personal growth, develops responsibility and aspiration for professional and personal self-actualization in the modern informational environment.

Index terms: reader's culture, the modern informational environment, reader's activity of higher school students, multimedia, hypertext, interactivity.

Парадоксальной особенностью современного информационного общества является падение интереса к чтению и значительное снижение уровня читательской культуры. Между тем чтение – это уникальный способ освоения человеком жизненно важной информации, обеспечивающий социализацию и инкультурацию личности, а читательская культура, будучи частью общей культуры, отражает личностное и профессиональное становление человека, характеризует степень реализации его сущностных сил, дарований и способностей освоения культурного опыта, представленного в письменных текстах.

Бесспорно, что в условиях современной информационной (мультимедийной, гипертекстуальной, интерактивной) среды развитие читательской культуры личности в образовательном процессе существенно усложнилось. Возникновение новых символических (семиотических) систем требует переосмысления учебно-воспитательных целей, разработки качественно иных педагогических подходов, методов и приемов культурного преобразования информации в процессе обучения на всех его уровнях. Однако в Государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования чтение ограничено представлено как набор технических навыков работы с текстом, неоправданно игнорируется необходимость целостного развития читательской культуры личности. Подобные издержки нормативных документов отражаются в практике обучения в вузе – чтение все чаще выступает как сугубо прагматический способ удовлетворения информационных потребностей студентов. Причем «информационные потребители» (А. Г. Асмолов) испытывают серьезные затруднения при определении смысловой организации учебной информации и формулировании личностной оценки, что провоцирует нежелатель-

ный «сбой» в механизме культурной преемственности. В условиях надвигающегося кризиса чтения как никогда актуальна мысль А. А. Леонтьева: «Означивание смысла, построение знака и “размещение” его между собой и миром – это и есть Культура» [5].

В психолого-педагогической науке накоплен значительный теоретический материал, касающийся проблем чтения. Так, психологической природе чтения посвящены работы В. П. Белянина, Л. С. Выготского, Н. И. Жинкина, А. А. Леонтьева. Механизмы понимания текста в процессе его герменевтической интерпретации, в том числе и в педагогической сфере, выявлены А. А. Брудным, А. Ф. Закировой, И. И. Сулимой. Особенности читательского развития личности определены В. А. Бородиной. Способы приобщения к чтению в условиях непрерывного и открытого образования представлены в работах Т. Г. Браже, Т. Г. Галактионовой. Вопросы организации чтения студентами научного и учебного текстов освещены И. Ф. Неволным, В. А. Сластениным. Вместе с тем теоретические вопросы развития читательской культуры личности в процессе обучения в вузе в условиях современной информационной среды к настоящему времени изучены недостаточно. Особую актуальность в исследовании механизмов освоения культурного опыта, представленного в письменных текстах, приобретает выявление способов стимулирования смыслопоисковой активности, инициирования самостоятельности и стремления к творческой самоактуализации будущих специалистов в личной и профессиональной сферах.

Ключевое значение для развития читательской культуры личности имеет характер читательской деятельности студентов в процессе обучения в вузе.

На базе Тюменского государственного нефтегазового университета проводится исследование содержания и методов формирования читательской деятельности студентов инженерных специальностей¹. Предварительное изучение опыта преподавания курса «Психология и педагогика» показало, что при проведении лекционных занятий преподаватели предпочитают ограничиваться созданием у обучаемых общего представления о круге письменных источников по изучаемой дисциплине или отдельной теме. Не в полной мере реализуются возможности информационных и проблемных лекций как форм привлечения студентов к поиску, отбору и преобразованию информации. Семинарские занятия традиционно на-

² Опытная работа проводится в Институте геологии и геоинформатики, Институте нефти и газа Тюменского государственного нефтегазового университета с 2006 г. по настоящее время.

правлены на репродуктивное воспроизведение представленного на лекциях учебного материала, читательская деятельность осуществляется фрагментарно при работе над текстом сообщения или реферата. Показателен и тот факт, что при подготовке к зачетам и экзаменам студенты предпочитают пользоваться конспектом лекции или интернет-ресурсами.

Совершенно очевидно, что для развития читательской культуры личности необходима коррекция читательской деятельности студентов и внесение соответствующих изменений в учебный процесс. Для того чтобы обеспечить комплексность читательской деятельности учащихся в рамках активных форм обучения, на лекциях информационного типа предлагается осуществлять аналитический обзор традиционных письменных источников и образовательных интернет-ресурсов; на лекциях проблемного типа – обучать продуктивному поиску источников чтения и выявлению необходимой информации; на семинарских занятиях – знакомить со способами смысловой интерпретации содержания традиционных линейных текстов, гипертекстов, мультимедиа-текстов и видами преобразований письменной информации (составление конспектов-схем, аннотаций, резюме). Кроме того, весьма полезно ведение индивидуального «Дневника читательских достижений», который выступает индикатором систематизации читательской деятельности студентов в целом.

Развивающий потенциал чтения важно учитывать и в самостоятельной работе студентов, на которую сейчас в вузах отводится значительное количество учебного времени. Например, в рамках указанного выше исследования была целенаправленно организована разработка обучающимися проектов фрагментов учебного курса. На основе самостоятельного подбора источников: научных монографий, статей, иллюстраций, образовательных интернет-ресурсов и др. – студенты создавали различные виды представления результатов собственной читательской деятельности (читательские отзывы, литературные обзоры, дайджесты, эссе, тесты, кроссворды и т. д.). Обмен читательскими мнениями происходил в том числе и в интерактивном режиме интернет-проектов «BookMix», «X-libris», итоги самостоятельной работы подводились на читательской конференции. Подобные методы способствуют актуализации всех личностных сфер – интеллектуальной, аффективной, ценностно-ориентационной, творческой, коммуникативной – и позволяют гармонизировать профессиональную подготовку и общекультурное развитие будущего специалиста.

Развитие читательской культуры личности целесообразно осуществлять также на основе проблемного обучения. Известно, что мыслительная деятельность человека активизируется в условиях обнаружения противоречия между известными знаниями, способами познания и невозможностью, исходя из них, объяснить новые факты и явления. В целях стимулирования смыслопоисковой активности целесообразно создание ситуаций переживания студентами недостаточности собственного знания и необходимости продуктивного поиска и отбора информации в традиционных и электронных источниках (например, при выполнении заданий по комментированию учебного или научного текста, когда требуется дать оценку позиции автора, сравнить ее с другими подходами, имеющимися в науке по данному вопросу, а также в случае поиска в письменных источниках – в научной, справочной, художественной литературе и т. д. – дополнительных аргументов для подтверждения и характеристики изучаемого явления или процесса). Помимо учебников и справочников полезно обращение к оригинальным научным текстам, ценностью которых является, в частности, то, что в них отражен процесс зарождения новых знаний, аккумулирована культура мышления, что позволяет студенту не только сориентироваться в современном научном пространстве, но и понять механизмы авторства, увидеть творческую лабораторию ученого и доказательно изложить собственное мнение.

В качестве источников чтения, кроме традиционных линейных текстов, важно использовать гипертексты и мультимедийные тексты, обладающие большими развивающими возможностями. В функциональном плане мультимедийная (мультимедиа – многокомпонентная среда) форма представления информации вызывает кооперативную работу коры двух полушарий мозга – левого (в котором происходит вербально-логическое преобразование информации) и правого (отвечающего за интуитивно-образное ее преобразование). С содержательной стороны понятие мультимедийности отражает особое качество представляемой информации и сопоставимо с понятиями многомерности, многообразия, многоаспектности и образной целостности. Мультимедийность создает эмоциональный фон для восприятия информации, обеспечивает возможность психического движения от конкретной предметной наглядности к ассоциативности мышления, позволяет использовать ресурсы глубинной памяти и воображения. Объединенные общей тематикой письменный текст, компьютерная графика, видеоизображение, обращенные одновременно к понятийно-логической и образно-эмоциональной

структурам психики, стимулируют активизацию познавательной, ценностно-ориентационной, художественной сфер личности, что особенно важно для студентов технических специальностей, ориентированных преимущественно на рационально-логическое изучение материала. Кроме того, мультимедийность за счет применяемых выразительных и эстетизирующих компьютерную среду средств искусства (особенности дизайна, иллюстраций, звукового сопровождения) создает необходимую информационную избыточность процесса коммуникации, в определенной степени нивелирующую суррогатность (отсутствие невербальных коммуникативных компонентов) общения человека и компьютера. Таким образом, достигается гармоничное и продуктивное взаимодействие двух противоположных тенденций, способствующих эффективному освоению различных культурных кодов, содержащихся в мультимедийных текстах. В процессе обучения в техническом вузе применение мультимедийных дидактических средств, в частности электронных учебников «Психология человека» (составитель О. И. Михайленко), «Психология и педагогика» (составитель Т. Д. Марциновская), «Основы дидактики» (автор В. И. Загвязинский), стимулирует проявление студентами интереса не только к конкретным фактам, но и к биографии исследователей, истории научных открытий, способствует углубленному и многоаспектному изучению гуманитарных дисциплин.

Развивающие возможности гипертекстовой технологии обусловлены особой формой представления информации, характеризующейся нелинейностью письма и чтения, сегментацией и иерархической структурой фрагментов текста. В процессе освоения гипертекста происходит синтаксическое и семантическое развертывание отрезка текстовой информации на основе индивидуального самостоятельного выбора читателя. Вместе с тем наличие в гипертексте значительно большего, чем в линейном варианте, количества формальных и смысловых пропусков – так называемых «лакун» – существенно осложняет его понимание. Читателю приходится постоянно решать задачи по устранению этих лакун, т. е. заполнять участки смысловой неопределенности в соответствии с имеющимися знаниями и опытом. Процесс понимания гипертекста без фиксации «точек изменения маршрута» оставляет в сознании невербальный след и ведет к перестройке системы знаний читателя, однако исходный текст и путь его создания в сознании не сохраняются. При фиксации же образующихся гипертекстовых связей в случае необходимости читатель может вновь «пройти» по выбранному маршруту или сформировать новый.

Чтение гипертекстовых источников способствует развитию смыслопоисковой активности личности, равно как дает возможность деконструкции (преобразования) гипертекста, при которой обобщенное в интегральном образе знание, первоначально создаваемое на основе одних смысловых связей, впоследствии может быть создано на основе других, наполненных новым смыслом. Эту особенность гипертекста необходимо целенаправленно использовать для развития читательской культуры студентов.

В международных стандартах среди требований к компетентности специалиста инженерного профиля особое внимание уделено развитию системности знаний, полученных в процессе профессиональной подготовки. Основными являются требования системного понимания ключевых аспектов и концепций изучаемой области, критической осведомленности о передовых достижениях в области специализации, всестороннего понимания применяемых методик, методов и их ограничений, глубокого знания основ аналитических, имитационных и экспериментальных исследований, критического оценивания их результатов и пр. [7]. Для развития способности студентов к систематизированию приобретаемых знаний (а также развития их читательской культуры) необходимо обучение *гипертекстовому структурированию учебной информации*.

В ходе опытной работы мы предлагали студентам осуществить гипертекстовое структурирование учебного материала по одной из тем изучаемой дисциплины. В качестве основы использовалась созданная Г. С. Гохбергом технология пятишагового алгоритма построения гипертекста. Студентам следовало провести отбор письменных источников; сформировать их фрагменты – гипотексты; определив характер связи между ними, разработать структуру будущего гипертекста и оформить его графически [3]. В результате появились особые тексты, обладающие широкими возможностями дальнейшего преобразования и создания разветвленной системы репрезентации информации на основе изменения характера связей между фрагментами. При проведении контроля знаний студентов по данной теме установлено, что создание гипертекста – поиск и установление (переконструирование) новых связей между гипотекстами, отобранными и основательно изученными в ходе чтения текстовыми фрагментами, – способствует систематизации освоения учебной информации, отражается на качестве суждений студентов по изучаемой теме и в целом содействует преобразованию смысловой сферы личности обучающегося. Необходимо подчеркнуть, что при гипертекстовом структури-

ровании информации студент обладает достаточной свободой в определении «маршрута» чтения, проявлении смысловой догадки и выдвигании гипотез, определении характера структурно-содержательных связей, формулировании выводов. Однако все эти безусловные преимущества данного метода обучения не нивелируют проблемы ответственности за научную достоверность и целесообразность отбираемой информации.

Личностное и профессиональное становление предполагает среди прочего формирование собственной позиции, а освоение навыков читательской культуры связано с развитием способностей студентов к критическому мышлению и рефлексии, позволяющим фиксировать смыслы, которыми «обрастают» в процессе обучения изучаемые явления на разных уровнях: от определения их значения и особенностей эмоционального «переживания» до выявления личностной значимости в реальном социокультурном контексте. Основой становления читательской культуры выступает стремление студента – в нашем случае будущего инженера – не только беспристрастно воспринимать текст письменного источника, но и «разворачивать» его содержание в сферу интересов саморазвития и самосовершенствования, что в конечном счете обеспечивает личностный рост и осознание ответственности за результаты своей профессиональной деятельности с позиций общечеловеческих ценностей.

Интерпретация письменного текста основана на понимании и оценивании его содержания. Понимание как процессуально-результативное образование есть положительный результат осмысления, установления вертикальных и горизонтальных связей по таким направлениям смыслового содержания, как «событие – событие», «событие – автор», «событие – читатель», «автор – читатель» и т. д. Традиционно понимание предполагает определение главной мысли текста, последовательности событий, фактов и мнений, сравнение и сопоставление элементов текста, выраженных причинно-следственных отношений, размышление о подтексте и затексте, формулирование выводов и обобщений.

С точки зрения психологии, в процессе понимания и интерпретации освоение содержания письменного текста носит кумулятивный характер. По мысли Ж. Пиаже, по мере поступления новой информации человек должен ее адаптировать, преобразовать, модифицировать, с тем чтобы приспособить к своей целостной умственной структуре [6]. При чтении понимание нового происходит в контексте уже известного, читатель создает смысл текста, применяя к нему свои мысли и ценности, свой накопленный жизненный

опыт. С целью актуализации (выявления, обогащения, реализации) культурного опыта личности в процессе читательской деятельности студентов следует осуществлять рефлексивный анализ содержания профессионально значимых письменных текстов (например, по психолого-педагогическим вопросам организации межличностного общения, проблемам управления коллективом, преодоления конфликтных ситуаций и т. д.).

Суть рефлексивного анализа текста состоит в интерпретации представленной в тексте информации с позиций ее личностной значимости, определения того или иного уровня личностных смыслов. Б. С. Братусь в структуре личностных смыслов выделяет ситуативные, определяемые предметной логикой достижения цели, личной полезностью в данных конкретных условиях; социокультурные, характеризующие степень преемственности личностью ценностей референтной социальной группы; и экзистенциальные личностные смыслы, отражающие субъективное отношение человека к самому себе [2]. При формировании читательской культуры личности, обеспечивающей культурную преемственность, становление и социокультурную реализацию индивидуального культурного опыта личности, в ходе рефлексивного анализа содержания письменного текста уровневую структуру личностных смыслов целесообразно представить следующим образом:

- ситуативные личностные смыслы определяются удовлетворением прагматических информационных потребностей, связанных с решением студентом конкретной учебной задачи, нахождением фактологической информации;

- экзистенциальные личностные смыслы отражают индивидуально-личностное отношение студента к осваиваемому культурному опыту, представленному в анализируемом тексте, характеризуют процесс преобразования мировосприятия и мировоззрения личности;

- социокультурные личностные смыслы связаны с соотношением общекультурного опыта и проектируемой студентом индивидуальной траектории социокультурного взаимодействия, выявлением эффективных путей реализации собственного культурного потенциала в современной культурной среде.

В качестве содержательной и технологической основы рефлексивного анализа текста закономерно выступают теоретические положения и методический инструментарий концепции педагогической герменевтики, разработанной А. Ф. Закировой. Автор полагает, что знание, представленное в тексте, должно быть пережито, стать частью личного духовного опыта познающего и чувствующего субъекта. В качестве ведущих

методов герменевтической интерпретации исследователь выделяет интеллектуальный диалог с автором текста, диалог с собой, конфликт интерпретаций, мереологическое умозаключение, этимологический анализ терминов и исследование на этой основе генеалогии научного знания, метафоризацию и деметафоризацию, терминологизацию и ретерминологизацию, осмысление допущенной исследовательской ошибки, составление «встречных» текстов (нарративов), вынесение рефлексивной исследовательской деятельности во внешний план и устное проговаривание версий интерпретаций [5]. Использование в ходе рефлексивного анализа письменного текста перечисленных методов и приемов способствует преобразованию и обогащению познавательной, ценностно-ориентационной, творческой и художественной сфер личности посредством многократной и многоаспектной смысловой переработки информации, а также приобретению опыта самостоятельного вербального творчества, стимулирующего развитие общей и читательской культуры обучающихся.

Особым аспектом рефлексивного анализа текста является формирование профессиональной рефлексии, обеспечивающей более глубокое осмысление перспектив последующей профессиональной деятельности, выявление дополнительных стимулов по повышению качества профессиональной подготовки с целью успешного развития карьеры, обретения высокого социального и культурного статуса и т. д.

Развитие читательской культуры личности осуществляется также в процессе читательского общения. В основе общения как социально-психологического феномена лежат потребность личности к социокультурной идентификации, необходимость оптимизации приема и преобразования информации об окружающем мире на основе чужого опыта, стремление к передаче собственного опыта другим людям. Организация читательского общения в процессе обучения стимулирует вербализацию и сигнификацию субъективного переживания личностью преобразования культурного опыта, выбор и аргументированное отстаивание личностной позиции в процессе коллективного обсуждения.

Особенностью современной информационной среды является интерактивность – обмен информацией в режиме реального времени с использованием телекоммуникационных средств. В целях совершенствования читательского общения в Интернет в настоящее время реализуется несколько проектов по продвижению чтения. Так, проект «BookMix.ru» предоставляет возможность получения обучающимся полного объема информации об интере-

сующей книге: каждая представленная книга снабжена аннотацией специалиста, рекомендациями и сопровождается отзывами читателей, субъективными оценками пользователей. Проект «X-libris» дает читателю возможность разместить свой отзыв на книгу, узнать мнение других читателей. Особенностью сайта является то, что добавление в ресурс новой книги осуществляется не только создателями сайта, но и самими пользователями.

Диалогичность интерактивного читательского общения – обязательное условие развития культуры чтения. М. М. Бахтин, характеризуя диалог как основной принцип не только культуры, но человеческого существования, писал: «Только соучастная установка принимает чужое слово всерьез и способна подойти к нему как к смысловой позиции, как к другой точке зрения» [1]. Для обеспечения диалогичности читательского общения в процессе вузовского обучения важно формировать у студентов умения внимательно выслушивать суждения участников читательского общения, задавать конкретные вопросы, направленные на уточнение сказанного, проявлять уважение и толерантность к чужому мнению. Для развития читательской культуры одинаково значим как диалог с собеседником, так и внутренний диалог (работа сознания).

В целях развития навыков читательского общения в рамках проводимого исследования студентам рекомендовалось составить отзыв о прочитанном произведении и провести сопоставление двух разных точек зрения на это произведение (материалом служили произведения и читательские отзывы о них, представленные на сайтах интернет-проектов по продвижению чтения), причем следовало принять поочередно точку зрения каждого автора и прокомментировать ее, защищая данное мнение, после чего необходимо было сыграть роль противника в воображаемом споре. Систематическое применение данного упражнения в процессе обучения способствовало выработке у студентов стремления к объективности и многоаспектности в анализе позиции оппонента, внимательного и вдумчивого отношения к чужому мнению.

Важным фактором развития читательской культуры является овладение будущими специалистами профессиональным языком. Стройные, веками отшлифованные языковые структуры, накладываясь на аморфную мысль, дисциплинируют ее, при этом, оформляясь, мысль проходит сначала акустический или графический уровень проверки, конкретизируется, уточняется, обогащается и приобретает способность преодолевать смысловые барьеры в профессиональной коммуникации.

Таким образом, развитие читательской культуры личности в процессе обучения в вузе неизбежно связано с коррекцией читательской деятельности студентов, ее комплексной реализацией как в активных формах обучения, так и во время самостоятельной работы студентов. Основой развития читательской культуры личности выступает актуализация всех личностных сфер – познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной, творческой, художественной. Освоение личностью культурного опыта, представленного в письменных текстах (традиционных линейных, гипертекстов, мультимедиа-текстов), происходит через опосредование представленных в них символов культуры, наполнение их личностно-смысловым содержанием, выявление ситуативного, экзистенциального и социокультурного уровня личностных смыслов. Критериями эффективности развития читательской культуры личности выступают продуктивность поиска и отбора источников чтения (традиционных и электронных), своеобразие круга чтения (отражение в составляющих его источниках личностных предпочтений), глубина смысловой интерпретации, проявляющаяся в содержательности и эмоциональности устных и письменных высказываний о прочитанном, активности и инициативности в читательском общении, стремлении к творческой самоактуализации в личностной и профессиональной сферах.

Литература

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Худож. лит., 1988.
2. Братусь Б. С. Личностные смыслы по А. Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан и др. М.: Смысл, 1999.
3. Гохберг Г. С. Информационные технологии. М.: Академия, 2008.
4. Закирова А. Ф. Методы педагогической герменевтики как средство гуманитаризации педагогического знания // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2009. № 1. С. 3–13.
5. Леонтьев А. А. Деятельный ум. М.: Смысл, 2001. (Деятельность. Знак. Личность).
6. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Римис, 2008.
7. Чучалин А. В. Качество инженерного образования: мировые тенденции в терминах компетенций // Высш. образование в России. 2006. № 8. С. 9–17.

ЮБИЛЕЙ

Уральское отделение Российской академии образования и Российский государственный профессионально-педагогический университет сердечно поздравляют с 90-летним юбилеем академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Антонину Васильевну Усову.

Перечисление одних лишь наград А. В. Усовой вызывает огромное уважение: орден Ленина (1971 г.), медали «За доблестный труд» (1970 г.) и «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941–1945» (1985 г.), медали Н. К. Крупской (1974 г.) и К. Д. Ушинского (1999 г.), почетное звание «Заслуженный деятель науки РФ» (1992 г.), медаль ордена «За заслуги перед Отечеством» II степени (2004 г.). Все это знаки высокого социального признания Ученого с большой буквы, вехи на профессиональном и жизненном пути.

Антонина Васильевна с момента окончания аспирантуры в течение 73 лет трудится в Челябинском государственном педагогическом университете. В ее научной деятельности всегда сочетались научный творческий поиск и высокие этические и духовные ценности, поборником которых она является, ответственная гражданская позиция и постоянная забота о человеке. Огромный потенциал ученого не имеет границ: она читает лекции, руководит аспирантурой и докторантурой на кафедре теории и методики обучения физики, организует научную работу по актуальным проблемам педагогической науки. А. В. Усова – автор и научный редактор 30 книг. Пособие «Методика преподавания физики в 6–7 (7–8) классах», в котором отражены новейшие достижения теории обучения, результаты экспериментальных исследований и передовой педагогический опыт, претерпело четыре издания. Всего за 70 с лишним лет творческого труда Антониной Васильевной написано и опубликовано более 500 научных работ в России и за рубежом.

Под руководством А. В. Усовой было защищено 23 докторских и 97 кандидатских диссертаций по теории и методике обучения физике. Созданная ею научная школа работает над комплексной темой «Совершенствование содержания форм и методов обучения». Своим трудом и общественно-научной деятельностью ученый оказывает заметное влияние на воспитание учителей и развитие педагогической науки в нашей стране.

Бюро Уральского отделения Российской академии образования с особой признательностью отмечает совместную многолетнюю активную работу Антонины Васильевны, искренне поздравляет ее с юбилеем и желает счастья, крепкого здоровья и новых трудовых свершений на благо образования и педагогической науки.

ИНФОРМАЦИЯ

IV межрегиональная специализированная выставка «ОБРАЗОВАНИЕ. РАБОТА. КАРЬЕРА»

27–29 октября 2011 г.,
Екатеринбург

Выставочное общество «Уральские Выставки» приглашает вас принять участие в Межрегиональной специализированной выставке **«Образование. Работа. Карьера»**. Одновременно пройдет выставка **«Книжный бум. Полиграфия. Канцтовары и сувениры»**.

Выставка проходит **при поддержке** Правительства Свердловской области (Постановление № 72-ПП от 04.02.2011 года). **Содействие** проекту оказывают Министерство общего и профессионального образования Свердловской области, ГБОУ ДПО СО «Институт развития образования», ГУ «Екатеринбургский центр занятости».

Цель выставки – представление текущих результатов реализации национального проекта «Образование» в Свердловской области, содействие модернизации российского образования, профессиональная ориентация населения, содействие подготовке современных кадров для различных отраслей народного хозяйства.

В рамках выставки запланирована **большая деловая программа** для руководителей образовательных учреждений, специалистов, методистов, учителей, библиотечных работников, абитуриентов и их родителей; **круглые столы и мастер-классы** по актуальным вопросам образования и трудоустройства, ориентированные на специалистов региональной системы образования, старшеклассников, абитуриентов и их родителей; а также **профессиональные конкурсы** и **«Ярмарка вакансий»**. 28 октября пройдет **«День книги»**, включающий презентации издательств и других участников выставки.

Основные направления выставки:

- Образовательные учреждения различных типов и видов
- Образование за рубежом, дополнительное образование, повышение квалификации, специализированные курсы, дистанционное образование, языковые курсы
- Внешкольное образование и воспитание: деятельность детских домов творчества, музыкальных и спортивных школ, внешкольные образовательные и туристические программы
- Бизнес-образование
- Инновации в образовании
- Информационные, технические и наглядные средства обучения
- Учебно-методическая литература
- Мебель и оборудование для обеспечения образовательного процесса
- Кадровый консалтинг, кадровые агентства, биржи труда, центры профориентации и занятости населения
- Работодатели
- Специализированные СМИ

Прайс-лист на выставочные площади, заявку, условия конкурса на медали и дипломы Вы можете получить у менеджеров проекта.

Регистрация участников: Вы заполняете заявку на участие и направляете ее в адрес Устроителя по E-mail или факсу. На основании заявки Вам предоставляется счет. Оплата производится предварительным банковским перечислением или за наличный расчет. Расположение стенда на предоставляемой площади гарантируется при оплате не менее 50 % по счету в сроки, оговоренные Устроителем. Последний срок подачи информации в каталог за две недели до начала выставки, информация о компании участника, поступившая позже указанного срока, попадает в дополнение к каталогу.

Россия, 620027, Екатеринбург, ул. Свердлова 11а, оф. 507, <http://www.uv66.ru>

АВТОРЫ НОМЕРА

Андреева Ольга Николаевна – аспирантка кафедры педагогики и психологии факультета кибернетики Московского государственного технического университета радиотехники, электроники и автоматики, начальник бюро рекламно-маркетинговой деятельности ОАО «Концерн “Мор-информсистема-Агат”», Москва. E-mail: Andreeva_olia@mail.ru

Аникина Анна Саввишна – старший преподаватель кафедры документоведения и права Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, Нижний Тагил. E-mail: alex.anikin@inbox.ru

Гапонюк Петр Никитович – кандидат экономических наук, начальник Управления кадров и международных связей Российской академии образования, Москва. E-mail: gaponjuk_petr@mail.ru

Гольшев Игорь Геннадьевич – кандидат педагогических наук, докторант Института педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования, Казань. E-mail: docent@orionet.ru

Еремеева Оксана Владимировна – преподаватель кафедры немецкой филологии Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь; аспирант кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород. E-mail: oks-eremeeva@yandex.ru

Захарова Светлана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры экологического образования Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: zsv99@mail.ru

Зеер Эвальд Фридрихович – член-корреспондент Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии профессионального развития Института психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: kafedrappr@mail.ru

Лурье Леонид Израилевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры высшей математики, профессор кафедры педагогики Пермского государственного педагогического университета, профессор кафедры математического моделирования систем и процессов Пермского государственного технологического университета, Заслуженный учитель РФ, Пермь. E-mail: lourielleonid@gmail.com

Обласова Татьяна Владимировна – кандидат филологических наук, докторант академической кафедры теории и методологии социально-

педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень. E-mail: tatianaoblasowa@yandex.ru

Панкина Марина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна интерьера Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: marina-pankina@rambler.ru

Плетяго Татьяна Юрьевна – соискатель академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень. E-mail: Pletagot@rambler.ru

Розенфельд Александр Семенович – доктор биологических наук, профессор кафедры спортивных дисциплин Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: letchik45@bk.ru

Рямова Ксения Александровна – старший преподаватель кафедры физического воспитания Уральского государственного лесотехнического университета, Екатеринбург. E-mail: ks.1608@mail.ru

Сыманюк Эльвира Эвальдовна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой акмеологии и психологии управления факультета менеджмента, повышения квалификации и переподготовки кадров Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: arу.fmpk@rambler.ru

Тельманова Елена Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: Telmanova_rsvpu@mail.ru

Франц Аза Степановна – доктор культурологии, профессор кафедры акмеологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: afranz38@mail.ru

Шулер Ирина Владимировна – аспирант академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень. E-mail: ishuler@mail.ru

CONTENTS

EDUCATIONAL STANDARDS

Zeyer E. E., Simanyuk E. E. Competence Approach as a Realization Factor of Innovative Education

3

MANAGEMENT SYSTEM OF EDUCATION

Golyshev I. G. Developing the Regional Model Managing the Integration of Vocational Education and Production

15

VOCATIONAL EDUCATION

Anikina A. S. Professionally Oriented Law Problems Complex as a Means of Developing Future Teachers' Law Competence

24

Pankina M. B., Zakharova S. V. Creative Thinking Techniques as Part of Students' Research Training at Pedagogic Higher Schools

37

Telmanova Y. D. Self-Employed Craftsmen's Common Values as a Pedagogic Problem

435

PEDAGOGIC TECHNIQUES

Gaponyuk P. N. Pedagogic Techniques Model of Advancing Professional Pre-University Training

57

Oblasova T. V. Developing the Information Training Skills of Schoolchildren in the Process of Learning the Humanity Subjects

67

INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Andreyeva O. N. Studying the Image Recognition Efficiency in Different Monitor Zones for Achieving Successful Interactive Educational Dialog

85

CONTENTS

FURTHER EDUCATION

Frants A. S., Ryamova K. A., Rozenfeld A. S. Supporting Elderly People's Vitality in the Educational Environment of Fitness Club

94

THE HUMANITIES IN EDUCATION

Yeremeyeva O. V. General Selection Principles of Nonverbal Communicative Means in Foreign Language Teaching in the context of Socio-Cultural Approach

104

Pletyago T. Y. Cognitive Styles in Developing Reader's Competence of Higher School Students in Intercultural Communication

112

VIEWPOINT

Lurye L. I. Can the Supervision Promote Cooperation of the Educational Process Participants?

125

CONSULTATIONS

Shuler I. V. Psychological Pedagogic Mechanism of Developing Students' Reading Culture at Higher Educational Institutions

131

ISSUE AUTHORS

146

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Журнал «Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской Академии образования» является научным периодическим печатным изданием Уральского отделения Российской академии образования, публикующим наиболее значимые научные труды и результаты научных исследований ученых Уральского региона и России, и распространяется на всей территории РФ.

Журнал публикует материалы по актуальным проблемам педагогики и психологии, информирует о программах и проектах в области педагогики и психологии.

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ в перечень ведущих научных журналов, выпускаемых в Российской Федерации, в которых разрешены публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук.

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

- Теоретические исследования в области педагогики и психологии;
- Общие проблемы образования;
- Профессиональное образование;
- Философия образования;
- Культурология образования;
- Психологические исследования;
- Социологические исследования.

К сотрудничеству приглашаются ученые-исследователи в области педагогики и психологии образования, докторанты, аспиранты, преподаватели вузов.

Для публикации статьи в журнале необходимо представить **материал в электронном виде**, объемом до 12 печатных страниц формата А4; **аннотацию** к статье на русском и английском языках, объемом не более 70 слов; сведения об авторе (ученая степень, звание, место работы, координаты: рабочий телефон, факс, электронная почта, почтовый адрес и адрес для направления авторского экземпляра в случае публикации).

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Рукописи не возвращаются, рецензии не высылаются. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте: www.urogo.ru

Корреспондентский пункт журнала «Известия РАО»

При Уральском отделении Российской академии образования открылся региональный корреспондентский пункт журнала «ИЗВЕСТИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ».

По вопросам публикации обращайтесь в редакцию журнала «Образование и наука» по тел. (343) 350-48-34.

ПОДПИСНОЙ АБОНЕМЕНТ
 для оформления подписки на журнал
«Образование и наука. Известия УрО РАО»
 в почтовых отделениях РФ

Вырежьте бланк почтового абонемента и обратитесь для оформления
 подписки в Ваше почтовое отделение

Подписной индекс
 20462 по каталогу агентства «Роспечать»

Ф.СП-1		Министерство связи РФ											
		АБОНЕМЕНТ на		газету									
				журнал									
				20462									
				«Образование и наука. Известия УрО РАО»									
		(наименование издания)		Количество комплектов									
		на 200__ год по месяцам											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
		Куда											
		(почтовый индекс)		(адрес)									
		Кому											
		(фамилия, инициалы)		Тел. b4									
				ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА									
				газету									
				журнал									
				20462									
		ПВ											
		ме-сто											
		ли-тер											
				«Образование и наука. Известия УрО РАО»									
				(наименование издания)									
		Стои-мость		Кол-во									
		подписки		комплек-тов									
		переадре-совки											
		на 200__ год по месяцам											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
		Куда											
		(почтовый индекс)		(адрес)									
		Кому											
		(фамилия, инициалы)		Тел.									

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

2. Текст статьи должен включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, которая вводит в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Это требует дополнительного обоснования специализированных научных терминов.

3. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).

4. Авторский оригинал предоставляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.

5. Средний объем статьи – 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.

6. К статье прилагается аннотация (не более ¼ страницы) и 3–5 ключевых слов на русском и английском языках, УДК.

7. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.

8. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора на русском и английском языках, аннотация и ключевые слова на русском и английском языках, основной текст, список использованной литературы на русском и английском языках.

9. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются на отдельном файле.

10. После текста статьи указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний и электронный адрес.

11. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

12. Редакционная коллегия оставляет за собой право редактирования поступающих материалов.

Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.
2. Гарнитура – Times New Roman.
3. Размер шрифта (кегель) – 14.
4. Межстрочный интервал – 1,5.
5. Межбуквенный интервал – обычный.
6. Абзацный отступ – стандартный (1,27).

7. Поля – все по 2 см.
8. Выравнивание текста по ширине.
9. Переносы обязательны.
10. Межсловный пробел – один знак.
11. Допустимые выделения – курсив, полужирный.
12. Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
13. Дефис должен отличаться от тире.
14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
15. При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
16. Не допускаются пробелы между абзацами.
17. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.

Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio **вместе с исходным файлом.**

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.
2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.
3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.
4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.
5. Подробные требования к представляемым работам размещены на сайте журнала **www.urogaio.ru**.

Уважаемые авторы!

Для размещения Вашей статьи в базе данных журнала просим Вас:

1. Обратиться в раздел ЖУРНАЛ на сайте www.urogaio.ru.
2. Перейти по ссылке в раздел СОТРУДНИЧЕСТВО.
3. Перейти по ссылке в раздел ПРИЕМ, УЧЕТ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ СТАТЕЙ.
4. Зарегистрироваться в базе данных.
5. После регистрации Вы можете разместить Вашу статью в разделе ДОБАВИТЬ СТАТЬЮ.

ВНИМАНИЕ!

При регистрации следует выбрать статус физического или юридического лица в зависимости от предполагаемого способа оплаты. Если Ваша статья оплачивается из средств организации или Фонда – то выбирается вариант «Юридическое лицо», если Вы предполагаете оплачивать статью лично – вариант «Физическое лицо».

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

Журнал теоретических
и прикладных исследований № 8(87)

Журнал зарегистрирован
Уральским окружным межрегиональным территориальным управлением
Министерства Российской Федерации по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации ПИ № 11– 0803 от 10 сентября 2001 года

Учредители: Государственное учреждение «Уральское отделение
Российской академии образования», ФГАОУ ВПО «Российский государст-
венный профессионально-педагогический университет»
Адрес издателя и редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а
Тел. (343) 350-48-34; e-mail: editor@urora.ru

Подписано в печать 17.09.2011. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,8. Уч.-изд. л. 11,0. Тираж 500 экз. Заказ № ____.

Цена свободная