

НАУЧНЫЙ ЦЕНТР «АЭТЕРНА»



**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ
ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Уфа
АЭТЕРНА
2015

УДК 00(082)
ББК 65.26
Т 33

Рецензенты:

- 1. Н. Г. Маркова, д.п.н., доц.***
- 2. З. Р. Танаева, д.п.н., проф.***

Т 33 Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики: коллективная монография [под ред. И.В. Шивко] . - Уфа: Аэтерна, 2015. – 218 с.

ISBN 978-5-906808-16-5

Коллективная монография «Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики» посвящена широкому кругу проблем, которые находятся в центре внимания. Монография призвана дать представление о актуальных теоретических и практических вопросах психологии и педагогики.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а так же за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов. Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 00(082)
ББК 65.26

ISBN 978-5-906808-16-5

© ООО «Аэтерна», 2015
©Коллектив авторов, 2015

М.Ю. Гаврюшкина
старший преподаватель
кафедры германской филологии
Петрозаводский государственный университет
Г. Петрозаводск, Российская Федерация

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Введение

Сегодня очень важно знать иностранный язык на свободном уровне в связи с тенденциями к глобализации, интеграции и европеизации. Для оптимизации процесса преподавания языка необходимо разработать действенные методики преподавания, поэтому следует изучить и проанализировать имеющиеся на данный момент разработки в этой области (и отечественные и зарубежные), а потом взять лучшее и разработать методику, которая поможет качественнее преподавать язык. Возникновению новой концепции обучения способствуют многие факторы: социальный заказ государства, экономические условия, исследования в области теории обучения и смежных наук, статус предмета “иностраннй язык”, подготовка учителей, количество учебных часов и другое. Осмысление прошлого опыта обогащает современное состояние науки и раскрывает перспективы ее дальнейшего развития. Поэтому темой исследования была выбрана “История отечественной методики преподавания иностранных языков” как наименее освещенный, но важный и актуальный раздел теории обучения.

А.Н. Шукин отмечает: “Методика обучения иностранным языкам представляет собой самостоятельную педагогическую дисциплину о законах и правилах обучения языку и способах обладания языком, а также особенностях образования и воспитания средствами языка”[14, с. 19].

Для эффективного обучения иностранным языкам используются различные методы. Это понятие употребляется в трех значениях:

- общеметодологическом (метод как средство познания, способ изучения природы и общества);

- общедидактическом (метод как способ взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, направленной на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся):

- частнодидактическом или собственно методическом (метод как направление в обучении, определяющее стратегию овладения языком)" [14, с. 19].

Методы обучения в третьем значении классифицируются в зависимости от существующих подходов, можно выделить следующие группы методов: прямые (интуитивные), сознательные, комбинированные (смешанные), интенсивные.

В своей монографии "Обучение иностранным языкам" А.Н. Щукин, выделяя группы методы обучения, противопоставляет их по следующим признакам: "опирается метод на интуитивное или сознательное овладение языком; используется или исключается опора на родной язык учащихся; предполагается взаимосвязанное либо последовательное овладение видами речевой деятельности." К прямым методам ученый относит натуральный, прямой, аудиовизуальный, аудиолигвальный, армейский, устный и метод гувернантки; к сознательным грамматико-переводной, сознательно-практический, сознательно-сопоставительный; к комбинированным метод чтения, коммуникативный, тандем метод; к интенсивным суггестопедический, эмоционально-смысловой, метод активизации, гипнопедию, ритмопедию, "Экспресс-метод", "Интел-метод".

Каждый метод направлен на достижение определенной цели, в его основе лежит лингвистическая, психологическая, дидактическая концепции.

Глава I. Методика преподавания иностранного языка в России.

1.1. Дореволюционный период отечественной методики преподавания иностранных языков

Отечественная методика обучения иностранным языкам прошла долгий путь и накопила богатейший материал, который вошел в мировую науку. Российские ученые первыми показали, что при обучении иностранным языкам надо учитывать родной язык, что навыки владения языковым материалом легче поддаются переносу, если они формируются на сознательной основе, и впервые сформулировали особенности рецептивного и продуктивного усвоения.

Изучение литературы конца XIX и начала XX веков показывает, что авторы пользовались совершенно несовпадающими терминами относительно названия методов. То же самое можно сказать и про практику преподавания. Поэтому для установления того,

какими же в действительности были основные методы или их модификации, необходимо рассмотреть, как решались основные вопросы относительно методов. Для этого нужно обратить внимание на следующее: цель обучения, отношение к родному языку и переводам, отношение к обучению грамматике и соотношение работы над устной речью и чтением.

В развитии отечественной методики преподавания иностранных языков условно можно выделить два периода: [14, с. 317.] дореволюционный (от крещения Руси (X век) до 1917 года) и послереволюционный (после 1917 года).

Дореволюционный период можно подразделить на два этапа изучения иностранных языков: 1) до эпохи Петра I; 2) после эпохи Петра.

На первом этапе основной сферой применения иностранных языков были религия и перевод священных книг. Монастыри были центрами по изучению иностранных языков, где в основном преподавался греческий.

В период образования Российского государства расширялись деловые и дипломатические контакты России с другими странами (Германия, Англия, Австрия, страны Востока), что требовало специалистов со знанием иностранных языков. По мере развития государства к изучению иностранных языков проявлялся все больший интерес, однако систематического обучения иностранным языкам до реформ Петра I не было.

Второй этап начинается с реформ Петра I. Образование в XVIII веке становится предметом внимания и забот государства, что находит отражение в трактате сподвижника Петра I В.Н. Татищева «О пользе наук и училищ» (1733 год). По мере развития профессиональной школы создаются гимназии, университеты, училища. Главное место среди гуманитарных предметов отводилось латыни, которая рассматривалась в качестве основы для изучения новых языков (немецкого, французского, английского).

В отечественной методике того периода сосуществовали разные цели обучения языкам, чего не знала западная методика. А.А. Миролюбов отмечает, что “ортодоксальные сторонники грамматико-переводного метода полагали, что цель обучения состоит в гимнастике ума, а сторонники текстуально-переводного метода видели ее в ознакомлении с лучшими образцами литературы страны изучаемого языка. Сторонники же, наконец, прямых методов усматривали цель в практическом владении языком” [4, с. 23].

Что касается методики преподавания иностранных языков, то для нее были характерны приоритетное признание общеобразовательного значения иностранного языка,

утверждение принципа сознательности в качестве одного из ведущих принципов обучения, сопоставительный подход к изучению языков, широкое использование перевода и работа над иноязычным текстом.

История отечественной методики преподавания иностранных языков после 1917 года еще не написана, и в немногочисленных изданиях выделяется разное количество этапов ее развития и дается различное толкование их содержания. (Вышедшее в 2002 году учебное пособие «История отечественной методики обучения иностранным языкам» является первым обобщающим трудом по названной проблеме (Миролюбов, 2002 год).)

По мнению А.Н. Щукину, можно говорить о шести этапах развития послереволюционной методики преподавания иностранных языков: 1-й этап -1917-1939 год; 2-й этап - 1940-1959 год; 3-й этап - 1960-1969 год; 4-й этап - 1970-1979 год; 5-й этап - 1980-1989 год; 6-й этап-1990-по настоящее время.

1.2. Послереволюционный период методики преподавания иностранных языков

1. Первый этап

В этот период шла борьба за сохранение иностранного языка как школьного общеобразовательного предмета, что нашло отражение в одном из первых документов советской власти «Основные принципы Единой трудовой школы» (1929 год). Иностранный язык был утвержден в качестве полноправного учебного предмета.

Представители: Л.В. Щерба, К.А. Ганшина и др.

Целью преподавания иностранных языков в средней школе было научить читать и понимать иноязычный текст с помощью словаря. Общеобразовательная же цель обучения заключалась в ознакомлении учащихся с культурой и бытом носителей языка и, в значительной степени, с общественной и политической жизнью страны. Научное обоснование преподавания иностранных языков в 1920-30-е гг. содержалось в работах Л.В. Щербы «Об общеобразовательном значении иностранных языков» (1926 год), «Как надо изучать иностранные языки» (1929 год) и в первой отечественной методике-пособии К.Д. Ганшиной «Методика преподавания иностранных языков» (1930 год). В этой книге обосновывалась возможность использования на занятиях прямого метода, который отличался от его западных образцов. Распространение прямого метода в середине 1920-х годов подкреплялось господством бихевиоризма, рефлексологии и реактологии в психологии и ее отражением в дидактике. При обучении, согласно прямому методу, все

сводится к задаче обеспечить многократное воспроизведение стимулов и в результате этого добиться закрепления реакций. Учащиеся обучаются путем механического подражания.

К.А. Ганшина, ведущий методист в предвоенные годы, и ее последователи утверждали, что “в центре обучения должен находиться иноязычный текст, чтению которого предшествует его устная проработка; грамматика изучается практически и усваивается путем наблюдения за ее употреблением в тексте; имитационный путь считается ведущим; допускается сопоставление явлений изучаемого и родного языков для более глубокого проникновения в структуры иностранного языка” [14, с. 323].

Таким образом, можно говорить о создании в 1920-30-х годах «русского варианта» прямого метода, который характеризовался значительно большей терпимостью к использованию родного языка учащихся. Русский вариант прямого метода признавал целесообразность, хотя и в ограниченных пределах использования переводов с родного языка как средства закрепления каких-либо конструкций.

Но уже в конце 30-х годов прямой метод даже в столь компромиссном варианте уступает позиции грамматико-переводному.

Цели обучения иностранному языку в программе 1930-х годах формулировались так: “читать и понимать общеполитический, литературный и научно-популярный текст; вести разговор и выступать с краткими сообщениями на доступную учащимся тему, излагать свои мысли письменно в объеме приобретенных языковых знаний” [14, с. 323].

Методическая концепция этого времени отразилась в работе И.А. Грузинской (1933 год).

В 1930-е годы все большее значение приобретает принцип сознательности в обучении. Немалую роль сыграли и работы Л. В. Щербы, Н. К. Крупской, которые продолжили пропаганду сравнительного метода.

Книгой Е.М. Рыта теоретически был расчищен путь к становлению сравнительного метода. Это привело к тому, что встал вопрос о замене прямого метода первоначально «комбинированным», а затем и о разработке нового советского метода; распространению признания о невозможности найти универсальный метод.

Обобщая итоги развития методики в 1920-е годы, можно констатировать, что, были прогрессивно сформулированы практические и общеобразовательные цели, заложены основы рецептивной методики, введены понятия активного и пассивного словарей и, наконец, стали возрождаться идеи сравнительного подхода в обучении и учета родного языка.

В 1930-е годы, во-первых, сложилась единая система обучения иностранным языкам, включая школу и вуз. Во-вторых, была начата подготовка квалифицированных кадров преподавателей иностранных языков, но изменение политической обстановки в сторону изоляции нашей страны и нехватка педагогических кадров привели к тому, что прекратилось широкое массовое изучение иностранных языков в стране.

Совершенно очевидно, что создание нового метода представляет собой сложную задачу, решить которую нельзя за короткое время, поэтому в работах методистов середины 1930-х годов мы не находим ни названия нового метода, ни его обоснования. Однако в этих же пособиях мы можем найти попытки сформулировать само понятие метода. «Методисты по иностранным языкам понимали термин «метод» значительно шире, чем педагогики, как систему, определяющую весь процесс обучения иностранным языкам, а не только как «способ передачи знаний учащимся и усвоение ими этих знаний». Все авторы подчеркивают зависимость метода от цели обучения» [4, с. 176].

Таким образом, методисты 1930-х годов, хотя и не сформулировали новый метод, создали определенные предпосылки для этого, уточнив понятие метода.

2. Второй этап

В 1930-е годы были созданы серьезные предпосылки для значительного повышения качества изучения иностранных языков в школе. Однако этому помешала начавшаяся война.

Обучение иностранным языкам было направлено на реализацию принятого в 1947 году постановления «Об улучшении изучения иностранных языков в средней школе».

Целью обучения было умение читать и понимать иностранный текст, а также уметь переводить. Занятия устной речью сводились к овладению умение задавать вопросы и отвечать на них.

По словам А.А. Миролюбова: «Установка на преимущественное обучение рецептивной деятельности, а вернее, чтению и переводу, а также неоправданная теоретизация самого процесса обучения иностранным языкам происходит после опубликования работы И. В. Сталина «Марксизм и вопросы языкознания» в 1950 году В работе И. В. Сталина указывалось, что основу языка составляют грамматический строй и основной словарный фонд языка» [4, с. 205].

А.А. Миролюбов отмечает: «Вторая половина 1940-х годов и 1950-е годы были важным этапом в развитии методики обучения иностранным языкам как науки: был окончательно

определен предмет методики, общепризнанным стало понимание методики как педагогической науки, были предложены методы исследования, начинает складываться самобытная отечественная методика обучения иностранным языкам” [4, с. 209].

В качестве теоретических основ обучения иностранным языкам использовались основные положения вышедшей в 1947 году книги Л.В. Щербы «Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики». Главным принципом обучения языку Щерба считал принцип сознательности, а ведущим методом обучения, опирающимся на принцип сознательности, грамматико-переводный метод. По мнению Л.В. Щербы, одной из важных методических идей, оказавших влияние на развитие методики, была его “идея о возможности продуктивного и рецептивного овладения языком. В первом случае предполагается формирование умения говорения, во втором - речь идет об овладении умениями читать и извлекать информацию из текста” [14, с. 325]. Идея о продуктивном и рецептивном овладении языком находила подтверждение в тезисе о необходимости разграничивать активный и пассивный словари, активную и пассивную грамматику.

В качестве лингвистической основы методики Щерба использовал разработанную им теорию о трех аспектах языковых явлений. Согласно этой теории, в языке следует различать: а) речевую деятельность, т.е. процессы говорения и понимания; б) речевой материал, создаваемый и используемый в процессе общения (“нерасчлененный языковой материал”); в) языковой материал, выделяемый из речевого в виде набора грамматических форм и правил построения языковых единиц (“расчлененный языковой материал”). Основной задачей лингвиста при этом является обобщение фактов речи и выделение из них языковых единиц, т.е. создание словаря и грамматики изучаемого языка, в то время как задача методиста – представление фактов языка с целью овладения речевой деятельностью.

Стремление обеспечить учащимся более полное осознание изучаемых явлений можно найти и в работах В. Д. Аракина, И В Карпова и других последователей идей Л. В. Щербы.

Отход от позиций Щербы по вопросу сознательности был обусловлен тем, что увлечение правилами и излишняя теоретизация резко возросли после работы И.В. Сталина. Методисты стали призывать изучать правила грамматики как средство постижения законов языка. Все это приходило в противоречие с практическим владением языком, усиливало теоретизацию и превращало уроки иностранного языка в уроки об этом языке.

Во второй половине 1950-х годов, когда магия сталинского имени исчезла, методисты стали по-новому понимать принцип сознательности, и считали, что правила языка должны играть вспомогательную роль, облегчая овладение речью.

1950-е годы также ознаменовались использованием современной техники в учебном процессе по иностранным языкам. В 1958 году происходит 1-я Межвузовская конференция по использованию современной звукозаписывающей техники, а также кинофильмов в преподавании иностранных языков. “В эти годы, отмечает А.А. Мироллюбов, были сформулированы принципы сознательно-сопоставительного метода: теория рецептивно-продуктивного усвоения иностранного языка, принцип опоры на родной язык, взаимосвязанное обучение устной речи и чтению. Серьезный вклад был сделан в решение вопросов отбора языкового материала. Начато рассмотрение методики как науки и ее методов исследования. Наконец, впервые были поставлены вопросы организации обучения иностранным языкам.” [4, с. 244].

Однако эти достижения не воплотились в практике школы, поскольку она работала по старым учебникам, а преподавание в большинстве своем осуществляли учителя без специального образования.

К отрицательным моментам методики 1950-х также можно отнести отказ от обучения устной речи и замену такого обучения “конструированием вопросов и ответов” (программа 1954 года), а преувеличение роли родного языка в обучении приводило к теоретизации занятий и их недостаточной практической направленности.

3. Третий этап

В начале 1960-х годов неудовлетворенность результатами обучения в школе и в вузе вызвала серьезную критику положения дел с обучением иностранным языкам в обществе и многочисленные предложения по его улучшению.

Как отмечает А.А. Мироллюбов: “Социальный заказ общества, состоящий в требовании привития учащимся практических умений, и в первую очередь устной речи, заставил резко изменить цели обучения, что было официально закреплено в новых программах 60 года. Была введена тематика для формирования этого вида речевой деятельности. Однако это было лишь началом в перестройке обучения иностранным языкам в стране.” [4, с. 269].

В 1961 году выходит постановление “Об улучшении преподавания иностранных языков”. Оно закрепило курс на практическое изучение иностранных языков, но и внесло серьезные изменения во всю систему распространения и изучения языков в стране. В

качестве главной цели выдвигается практическое овладение языком. При обучении устной речи впервые формулируется положение о необходимости развития монологической и диалогической речи. Выдвигаются две формы чтения – вслух и про себя, а перевод исключается в качестве обязательного компонента, сопровождающего обучение чтению. Впервые в программе

67 года говорится об устной основе обучения, предусматриваются устный вводный курс, широкое применение ТСО и средств наглядности.

По мнению А.Н. Щукина: “Все виды речевой деятельности рекомендовалось формировать параллельно и взаимосвязано при наличии устного опережения. Предусматривалось обучение беспереводному (синтетическому) чтению, перевод использовался лишь для толкования отдельных трудных для понимания частей текста.” [14, с. 328].

По словам А.Н. Щукина: “Большое влияние на развитие методической мысли этих лет оказали работы психологов В.В. Беляева, Н.И. Жинкина, А.Н. Леонтьева. Широкое распространение получила психологическая теория поэтапного формирования умственных действий (позднее переименованная ее создателем П.Я. Гальпериным в «теорию управления усвоением»), с позиции которой предпринимаются попытки дать обоснование соотношению на занятиях по языку знаний и речевых навыков и умений.” [14, с. 327].

В качестве ведущего метода обучения рекомендовался сознательно-практический (сознательно-сопоставительный) метод, основы которого были разработаны и обоснованы психологом Б.В. Беляевым (1965): “решающим фактором обучения признается иноязычно-речевая практика (беспереводная и продуктивная); практической деятельности должно предшествовать сообщение учащимся необходимых языковых сведений” [14, с. 328]. Этот метод характеризуется переносом центра тяжести на речевую деятельность и отказом от перевода как основного средства обучения. Сведения о структуре языка считались отправным моментом в работе.

Среди других методов обучения в 1960-е годы внимание было привлечено к аудиовизуальному, аудиолингвальному, программированному методам. Интерес к последнему был вызван появлением на рынке различных образцов обучающих машин и тренажеров, предшественников компьютеров.

К началу 1970-х годов создается возможность для выработки единых принципов в отечественной методике, что доказало решение Всероссийского семинара методистов

иностранных языков в Пятигорске. Представители ряда вузов, О. Э. Михайлова, Е. И. Пассов, С. Ф. Шатилов и др., попытались сформулировать следующие основные черты современного, по их мнению, метода: “1. Практическая направленность обучения. 2. Дифференцированный подход к обучению, что выражается в учете специфики каждого вида речевой деятельности. 3. Комплексный подход к организации речевого материала, что делает возможным овладение учащимися произносительной, грамматической и лексической сторонами речи в их единстве на основе речевых образцов. 4. Коммуникативная направленность обучения, что находит свое выражение прежде всего в характере упражнений. 5. Интенсификация учебного процесса». Нетрудно заметить, что эти положения не так уже отличаются от принципов сознательно-сопоставительного метода, если учесть, что и представители последнего также занимались речевыми образцами.” [4, с. 298].

Итак, в этот период интенсифицируется внедрение современной техники обучения иностранным языкам в школе. Но теория использования ТСО, составления аудиовизуальных пособий для школ не разрабатывалась, из-за того, что практика школ еще не требовала этого настоятельно, поскольку во многих из них ТСО либо отсутствовали, либо еще только внедрялись.

4. Четвертый этап

Методическая концепция с 1970-е годы формировалась под влиянием психологической теории деятельности и психолингвистики. В эти годы теоретическое обоснование получил новый аспект в преподавании неродного языка – лингвострановедческий. Развернутая характеристика была дана принципу коммуникативности, который стал рассматриваться в качестве ведущего, определяющего практический подход к обучению иностранному языку. Письмо, как и в предыдущие годы, считалось вспомогательным средством овладения чтением и устной речью.

Методическая концепция 1970-х годов была обобщена в работах Пассова; Бородулина, Бима и др., а ее психологическое обоснование с позиции теории деятельности было дано И.А. Зимней (1978 год) и рядом других авторов.

Для методики 1970-х годов характерен перенос акцента в работе на “речевую деятельность, предметом которой является мысль, средством осуществления язык, а способом выражения мыслей с помощью языка – речь (внешняя и внутренняя).” [14, с. 330].

По мнению А.Н. Щукина: “Методический аспект обучения речевой деятельности получил реализацию в разработке приемов обучения, направленных на овладение рецептивными и продуктивными видами речевой деятельности, в обосновании системы упражнений речевой направленности, в решении проблемы взаимосвязанного обучения разным видам речевой деятельности в зависимости от цели и этапа обучения.” [14, с. 330].

Создаются новые учебные комплексы (А.П. Старков и др., И.Н. Верещагин и др.), отразившие методическую концепцию тех лет. Из методов обучения приоритет отдавался сознательно-сопоставительному.

Положение иностранных языков в 1970-е годы XX века по сути дела не меняется по сравнению с концом 1960-х годов. Качество подготовки учащихся остается недостаточно высоким, как показала проверка уровня овладения учащимися иностранными языками, не оправдало себя и использование в школе факультативных занятий как средства повышения уровня подготовки учащихся с учетом их интересов и склонностей.

Итак, если в 1960-е годы основное внимание направлялось на определение сущности разных методических направлений — сознательно-практический, сознательно-сопоставительный, русский вариант прямого метода и т.п., то в рассматриваемый период больше внимания было уделено определению этих понятий.

5. Пятый этап

Как отмечает А.Н. Щукин: “Преподавание иностранных языков в 1980-е годы было сосредоточено на реализации «Основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы» (1984 год) и «Основных направлений перестройки высшего среднего специального образования в стране» (1987 год). В названных документах подчеркивались практическая направленность обучения иностранным языкам, важность использования на занятиях современных ТСО, роль самостоятельной работы учащихся на занятиях и во внеаудиторное время.” [14, с. 331].

1980-е годы - период углубленного изучения и внедрения в практику обучения концептуальных положений из смежных с методикой дисциплин: языкознание (Коммуникативная лингвистика, функциональная грамматика, лингвистика текста, лингвострановедческая теория слова); дидактика (предложена классификация современных методов обучения с акцентом на проблемное интенсивное обучение и самостоятельную работу учащихся); психология (с позиции теории деятельности получил обоснование коммуникативно-деятельностный подход к обучению с переносом акцента в

обучении с языка как системы на обучение речевому общению как деятельности); психолингвистика (в рамках этой дисциплины имел место синтез теории речевой деятельности с новой психологической дисциплиной, сформировавшейся в середине 1970-х годов, - психологией общения).

В.Л. Скалкин предложил классификацию и описание восьми сфер общения которые используются в практике обучения и в наши дни.

Как отмечает А.Н. Щукин: “Исследования речевого общения привели к обоснованию основного направления в методике преподавания иностранных языков в 1980-е годы, получившего определение коммуникативная методика обучения иноязычному общению, и провозглашению коммуникативного метода как основного метода обучения речевому общению на иностранном языке (Пассов, Бим, Алхазисвили, Скалкин)” [14, с. 333], что явилось отражением социального заказа общества на практическое обучение языку в сжатые сроки. В этой связи закономерен интерес к интенсивным методам, которые разрабатывались на основе суггестопедического метода Г. Лозанова. Наиболее значительные достижения интенсивной методики в эти годы связаны с методом активизации, научные основы которого были предложены Г.А. Китайгородской.

В этот период призывали использовать элементы интенсивных методов обучения в школьных условиях. Возрождается и тезис об учете родного языка при обучении иностранному, поднимаются вопросы совершенствования средств обучения.

Исследователи значительно больше уделяют внимание вопросам развития устной речи и таким общим проблемам, как цели, содержание, методы обучения, методы исследования.

В рассматриваемый период методика обучения иностранным языкам получила достаточно разработанную систему методов исследования. Начались исследования в области использования компьютера при обучении иностранным языкам, пока, правда, только при развитии умений чтения.

Таким образом, создавались теоретические предпосылки для современных условий обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе.

6. Шестой этап

Этот этап развития методики отражает ее современное состояние и те изменения, которые происходили в России в конце XX и начале XXI столетия. Повысился престиж иностранного языка как предмета изучения, толчком к этому стало вхождение России в мировое сообщество, повысился спрос на квалифицированных преподавателей. В связи с

интеграцией образовательных систем в разных странах мира и вхождением России в европейское образовательное пространство важным для современного этапа развития отечественной методики представляется ее активное участие в программе «Европейский языковой портфель», разработанной Советом по культурному сотрудничеству на основе «Общеввропейской компетенции» (Страсбург, 1996 год). Языковой портфель “представляет опыт и результат учебной деятельности учащегося по овладению иностранным языком” [15, с. 5]. Этот документ может быть использован при поступлении в учебные заведения или на работу и служить показателем уровня языковой подготовки.

Целью является коммуникативная компетенция.

Для методики нашего времени характерно обучение “на основе совместной игровой, продуктивной, познавательной деятельности учащихся, их коллективной предметно-ориентированной деятельности” [14, с. 335]; обучение межкультурному общению и культуре других стран в рамках страноведения, изучаемым в процессе занятий” [14, с. 336]; Однако в 1990-е года была предложена новая парадигма: культура - цель, язык - средство. Научный и методический поиски в рамках этого направления были связаны с публикациями И.И. Халеевой (1989 год), В.В. Воробьевой (1997 год), В.В. Сафоновой (1996 год).

В 1960-1980-е годы Совет Европы проводил исследования в области коммуникативной компетенции, и в 1996 году в Страсбурге был опубликован документа «Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общеввропейская компетенция владения иностранным языком», в котором раскрыто понятие “коммуникативная компетенция” [7, с. 104]; и описаны входящие в ее состав компетенций, описаны 6 уровней владения языком (уровень выживания, допороговый, пороговый, пороговый продвинутый, высокий, профессиональный), каждый из которых определяет минимум обязательных требований к целям и содержанию обучения языку;

Термин компетенция был введен в 1960-е годы в научный обиход американским языковедом Н. Хомским - основоположником теории порождающей (генеративной) грамматики. В 1980-е годы коммуникативную компетенцию стали рассматривать как совокупность ряда компетенций (лингвистической, социокультурной, социолингвистической, дискурсивной, стратегической).

В российской методике наиболее последовательно исследуются разные виды коммуникативной компетенции владения языком в условиях школьного курса языка

применительно к допороговому (базовому) и пороговому уровням - в сфере повседневного общения, а в условиях вузовского обучения в сфере профессионального общения;

В это период интенсивно велась работа над проблемой контроля уровня владения языком, в 1990-е годы начинает широко применяться тестовый контроль; также получило интенсивное развитие исследование проблемы стратегии овладения языком в рамках когнитивной психологии в связи с изучением способов приобретения и сохранения информации в процессе изучения языка; стремление обучить языку в сжатые сроки способствовало интенсификации исследований в области интенсивных методов обучения. Методом активизации (Китайгородская), эмоционально-смысловым методом (Шехтер), «Экспресс-метод» (И. Давыдова) и «Интелл-метод» (или метод 25-го кадра)

Широкое применение получили “современные технологии обучения” [1, с. 132]; Можно утверждать, что в современной методике наметились два основных пути интенсификации процесса обучения: один - за счет максимального использования технологий обучения (за счет внедрения в учебный процесс аудио- и видеозаписей, компьютеров, дистанционного обучения), другой - за счет активизации психологических резервов личности каждого обучаемого, на чем базируются концепции метода активизации, суггестопедия, гипнопедия.

Вхождение России в мировое сообщество способствовало усилению потребности в знании иностранных языков, ориентировало методику на обучение общению и межкультурной коммуникации. Высокий результат в обучении достигается использованием современных методов, технологий и средств обучения.

Заключение

Развитие отечественной методики прошло несколько этапов, каждый из которых охарактеризовался изменениями в структуре, содержании средств, приемах и методах преподавания языка. Несмотря на некоторые, иногда весьма существенные отличия, перспективы развития методики в нашей стране связаны с использованием коммуникативного и интенсивных методов, с обязательным применением в целях оптимизации педагогического процесса современных технологий и повышением в этой связи роли самостоятельной работы учащихся.

Список используемой литературы:

1) Бабакова Т.А. Педагогика высшей школы : учебное пособие. –Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2009. – 252 с.

- 2) Гез Н.И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков : учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учебн. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2008. – 256 с.
- 3) Коряковцева Н.Ф. “Европейский языковой портфель для России” – новая образовательная технология в области обучения иностранным языкам : учебное пособие по курсу “Теория обучения иностранным языкам”. – М. : ИПК МГЛУ “Рема”, 2009. – 254 с.
- 4) Миролубов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М. : Ступени, ИНФА-М, 2002. – 448 с.
- 5) Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квал. пед. кадров / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 272 с.
- 7) Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. – Страсбург, 2001. – 247 с.
- 8) Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
- 9) Раицкая Л.К. Интернет-ресурсы в преподавании английского языка в высшей школе: классификация, критерии оценки, методика использования: Монография / Л.К. Раицкая; Моск. гос. ин-т межд. отношений (ун-т), каф. Английского языка №5. – М. : МГИМО (У) МИД России, 2007. – 190 с.
- 10) Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку (на английском языке) : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2103 “Иностр. яз.” – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1983. – 351 с.
- 11) Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М. : Народное образование, 1998. – 255 с.
- 12) Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей/Е.Н. Соловова. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.
- 13) Щерба Л.В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики : учебн. пособие для студ. филол. фак. – 3-е изд., испр. и доп. – Спб.: Филологический факультет СПбГУ; М. : Издательский центр “Академия”, 2002. – 160 с.
- 14) Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. – 4-е изд. – М. : Филоматис : Издательство “Омега-Л”, 2010. – 480 с.

15) “Европейский языковой портфель для России” – новая образовательная технология в области обучения иностранным языкам : учебное пособие по курсу “Теория обучения иностранным языкам”. – М. : ИПК МГЛУ “Рема”, 2009. – 154 с.

© М.Ю. Гаврюшкина, 2015

А.В. Дружинина,

К.ю.н., доцент кафедры гражданского права,

А.Ю. Яковлева-Чернышева,

Д.э.н., профессор кафедры экономики

Р.А. Устинов,

Преподаватель кафедры государственного права

НОУ ВПО «Международный инновационный университет»

Г. Сочи, Российская Федерация

ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ

В соответствии с Постановлением Правительства РФ от 15 апреля № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы», важным является «совершенствование содержания и способов организации образовательного процесса в образовательных организациях для достижения соответствия результатов освоения образовательных программ современным требованиям в соответствии с федеральными образовательными стандартами». В связи с чем, первостепенной для современных вузов является задача подготовки бакалавров с достаточным уровнем компетенций и с необходимыми обществу социальными и личностными качествами [1].

Образовательная деятельность современного вуза должна строиться на основе инновационных технологий, в основе которых находится интеграция традиционного и электронного образовательного пространства. В таких условиях учебный процесс осуществляется с позиций личностно-ориентированного подхода, так как образование

должно апеллировать не к отдельным познавательным процессам и психическим свойствам, а к личности студента в целом и соответственно должно быть направлено не на развитие отдельных структурных составляющих этих процессов и свойств, а на развитие личности в целом.

В настоящее время особенностью образовательного процесса должна быть ориентация на построение индивидуальных образовательных траекторий на основе учета индивидуальной мотивации доминирующего когнитивного стиля.

Свою миссию современные вузы должны видеть в удовлетворении образовательных потребностей личности, общества и государства, в развитии единого образовательного пространства. Миссия вузов, осуществляющих обучение студентов-бакалавров, состоит в подготовке квалифицированных кадров в различных сферах общественной жизни посредством практико-ориентированного обучения, обеспечивающего развитие общекультурных и профессиональных компетенций.

Концепции основных образовательных программ (ООП) бакалавриата должны быть основаны на компетентностном подходе к ожидаемым результатам высшего образования и содержать следующие идеи:

- направленность ООП на многоуровневую систему образования;
- выбор студентами индивидуальных образовательных траекторий;
- изменение ролевых функций преподавателя и студента при студентоцентрированном подходе к образованию;
- практико-ориентированное обучение, позволяющее сочетать фундаментальные знания с практическими навыками по направлению подготовки;
- использование принципов модульной организации ООП;
- формирование готовности выпускников вуза к активной профессиональной и социальной деятельности;
- международное признание ООП по направлению и профилю подготовки.

Целями основных образовательных программ высшего образования (бакалавриат) являются:

- в сфере обучения: формирование общекультурных и профессиональных компетенций у выпускника, способствующих его социальной мобильности и устойчивости на рынке труда, а также компетентностей в предметных областях, составляющих направление

подготовки, в том числе знаний и умений в области гуманитарных, социальных, экономических, математических и естественных наук;

- в сфере воспитания: укрепление нравственности, развитие общекультурных потребностей, творческих способностей, социальной адаптации, коммуникативности, толерантности, настойчивости в достижении цели, выносливости и физической культуре.

Задачи основных образовательных программ бакалавриата должны быть направлены на достижение целей в области обучения и воспитания во взаимосвязи с методическим обеспечением реализации Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) по реализуемым направлениям подготовки бакалавриата.

Компетентностная модель выпускника должна формироваться с учетом потребностей заинтересованных работодателей. Результаты освоения основных образовательных программ высшего образования (бакалавриат) определяются приобретаемыми выпускниками компетенциями, т.е. их способностями применять знания, умения и личные качества в соответствии с задачами профессиональной деятельности. В результате освоения основных образовательных программ высшего образования бакалавриата выпускник должен обладать совокупностью установленных образовательным стандартом общекультурных и профессиональных компетенций.

В качестве примера реально действующей инновационной образовательной среды можно рассматривать НОУ ВПО «Международный инновационный университет» (МИУ) (г. Сочи; официальный сайт: <http://www.miu-sochi.ru>), где все занятия обеспечены необходимыми методическими рекомендациями и проводятся с опорой на дискуссионные формы, деловые игры, электронные образовательные технологии. Применение данных форм занятий позволяет создать комфортные условия обучения, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения [2].

Многообразие форм проведения занятий и методов обучения играют значительную роль в практической подготовке бакалавров, в выработке у них общекультурных и профессиональных компетенций.

Основными формами проведения практических, активных и интерактивных занятий по дисциплинам учебного плана реализуемых направлений подготовки в НОУ ВПО «Международный инновационный университет» являются:

- активное обучение - способ организации учебного процесса, при котором невозможно пассивное участие: каждый студент либо имеет определенное ролевое задание, о

выполнении которого он должен публично отчитаться, либо от его деятельности зависит качество выполнения поставленной перед группой задачи. Активное обучение основано на методах, стимулирующих познавательную деятельность студентов: метод групповой дискуссии, метод мозгового штурма и др.

- деловая игра - метод имитации (подражания, изображения) принятия решений руководящими работниками или специалистами в различных производственных ситуациях (в учебном процессе - в искусственно созданных ситуациях), осуществляемый по заданным правилам группой людей в диалоговом режиме. Диалоговые игры применяются в качестве средства активного обучения в курсе социальной психологии, психологии общения, профессиональной этике, психологии принятия решений и других дисциплинах.

- дискуссия - формы учебной работы, в рамках которой студенты высказывают свое мнение по проблеме, заданной преподавателем. Проведение дискуссий по проблемным вопросам подразумевает написание студентами эссе, тезисов или реферата по тематике, предложенной преподавателем.

- доклад - публичное сообщение, представляющее собой развернутое изложение определенной темы, вопроса программы.

- круглый стол - один из наиболее эффективных способов для обсуждения острых, сложных и актуальных на текущий момент вопросов в любой профессиональной среде, обмена опытом и творческих инициатив. Такая форма общения позволяет лучше усвоить материал, найти необходимые решения в процессе эффективного диалога.

- мастер-класс - семинар, который проводит эксперт - известный действующий специалист в профессиональной области, для тех, кто хочет улучшить свои практические достижения в этом предмете.

- метод проектов - комплексный метод обучения, результатом которого является создание какого либо продукта или явления. В основе учебных проектов лежат исследовательские методы обучения (самостоятельная работа студентов, работа в рамках научного кружка).

- тестирование - контроль знаний с помощью тестов, которые состоят из условий (вопросов) и вариантов ответов для выбора.

- тренинг - форма интерактивного обучения, целью которого является развитие компетентности и эффективного межличностного профессионального поведения в общении.

Реализация компетентностного подхода предусматривает использование в учебном процессе активных и интерактивных форм.

Интерактивное обучение - метод, в котором реализуется постоянный мониторинг освоения образовательной программы, целенаправленный текущий контроль и взаимодействие (интерактивность) преподавателя и студента в течение всего процесса обучения.

Методы активизации образовательной деятельности включают:

1) применение Интернет-ресурсов в преподавании дисциплин, использование обучающих программ с целью расширения информационного поля, повышения скорости обработки и передачи информации, обеспечения удобства преобразования и структурирования информации для трансформации ее в знание;

2) работа в команде, т.е. совместная деятельность студентов в группе под руководством лидера, направленная на решение общей задачи, где происходит сложение результатов индивидуальной работы членов команды с делением ответственности и полномочий;

3) кейс-стади - анализ реальных проблемных ситуаций, имевших место в соответствующей области профессиональной деятельности, и поиск вариантов лучших решений;

4) игра - ролевая имитация студентами реальной профессиональной деятельности с выполнением функций специалистов на различных рабочих местах;

5) проблемное обучение - стимулирование студентов самостоятельно «добывать» знания, необходимые для решения конкретной проблемы;

6) контекстное обучение - мотивация студентов к усвоению знаний путем выявления связей между конкретным знанием и его применением;

7) обучение на основе опыта - активизация познавательной деятельности студентов за счет ассоциации их собственного опыта с предметом изучения;

8) индивидуальное обучение - выстраивание студентами собственных образовательных траекторий на основе формирования индивидуальных учебных планов и программ с учетом интересов и предпочтений студентов;

9) междисциплинарное обучение - использование знаний из разных областей, их группировка и концентрация в контексте конкретной решаемой задачи;

10) опережающее обучение - изучение студентами нового материала до его изложения преподавателем на лекции и других аудиторных занятиях.

Наряду с лекциями, как традиционным методом обучения, исходя из запланированного времени и с учетом имеющегося материально-технического обеспечения, в учебный процесс внедрены инновационно-педагогические технологии. В рамках преподавания курса имеет значение обоснование выбора приемов, с помощью которых материал отдельных тем будет усваиваться наиболее эффективно, а также планирование их внедрения при проведении каждого занятия. Так, в начале курса применяется метод адаптивного обучения. Заявленная цель семинарского занятия может быть достигнута путем выяснения уровня индивидуальной подготовки студентов, выдачи индивидуальных заданий для каждого студента по базовым темам. Здесь каждый студент, получив определенное ролевое задание (вопрос из плана семинара и практическое задание), активно участвует в учебном процессе.

Теоретические вопросы лучше усваиваются, когда учебная работа проводится в форме дискуссии. Добиваясь от каждого студента добросовестного выполнения в часы самостоятельной работы индивидуального задания, преподаватель, таким образом, планирует их подготовку к проведению дискуссии в учебное время. Примерная тематика эссе, тезисов, рефератов для дискуссии предлагается преподавателем в «Заданиях для самостоятельной работы, методических рекомендациях по изучению дисциплины и организации самостоятельной работы студентов». При выборе и формулировании конкретной темы выступления обязательно учитывается обоснованное мнение студента-докладчика, содокладчика. На протяжении ряда таких занятий, добиваясь от студентов концентрации внимания, необходимо вырабатывать умение слышать особенности правовой аргументации собеседника, выделять главное в обсуждаемой теме, правильно задавать вопросы, а в итоге - организовать публичный спор (диспут). Его предполагается использовать как одну из самых активных форм работы со студентами в атмосфере свободного, непринужденного высказывания по острым проблемам. Наиболее сложные и актуальные вопросы практического применения эффективнее усваиваются в режиме «погружения» в профессиональную среду.

Преподаватели самостоятельно выбирают (согласовав предварительно с кафедрой) наиболее подходящие методы и формы проведения занятий из числа рекомендованных.

Образовательный процесс в НОУ ВПО «Международный инновационный университет» в значительной степени ориентирован на формирование у студентов механизмов самообучения и творческой активности. Основополагающее внимание здесь уделяется

формированию у студентов исследовательских умений. В структуре Университета созданы научно-исследовательские институты (развития личности, экономики и управления, электронных информационных технологий, правовых исследований, технико-технологических инноваций) и научные лаборатории, в которых аспиранты и студенты формируют навыки аналитической деятельности [9]. Прикладные исследования и разработки ведутся в центре программных разработок, центре инновационных психолого-педагогических разработок, патентно-лицензионном центре и центре инновационных технологий в ландшафтном дизайне [10]. В Университете также создан бизнес-инкубатор, обеспечивающий условия для построения профессиональной карьеры студентов, приобщения их к самостоятельной постановке и решению профессиональных проблем [3].

Популярной в НОУ ВПО «Международный инновационный университет» является такая форма обучения, как мастер-классы, для проведения занятий приглашаются топ-менеджеры и другие специалисты-профессионалы предприятий-партнеров. Студенты не только пополняют свои знания, но и ощущают необходимость их углубления, что делает процесс обучения осознанным и более эффективным.

В организации учебной работы студентов в НОУ ВПО «Международный инновационный университет» особое внимание уделяется созданию условий для формирования навыков работы в глобальных сетях. В процессе обучения интернет-технологиям студенты знакомятся с механизмом функционирования Интернет-сетей и их применению при изучении предметов и самостоятельной работы. Обучение новым информационным технологиям осуществляется как по дисциплинам «Информатика», «Информационные технологии», «Мультимедийные средства», так и во внеаудиторной работе [8].

Организация самостоятельной работы студента в НОУ ВПО «Международный инновационный университет» – это сложный и многомерный процесс, который включает в себя и формирование профессиональной позиции будущего бакалавра, и органичное включение самостоятельной работы в процесс освоения содержания учебных дисциплин, а также интеграцию самостоятельной работы студента с опытом использования современных компьютерных технологий.

Основные задачи, решаемые в ходе организации самостоятельной учебной работы студентов, – это выработка умений работать со специальной литературой, усвоение специальных знаний за рамками аудиторной работы, освоение навыков профессиональной

работы в информационно-аналитической области. Основой функционирования полноценной самостоятельной работы студентов и главным элементом в сетевой инфраструктуре в НОУ ВПО «Международный инновационный университет» являются электронные образовательные ресурсы: создан и успешно функционирует инновационный студенческий образовательный портал, включающий: видеоресурсы, задания для индивидуальной самостоятельной работы, электронную библиотеку [7].

Не имеющей аналогов в России формой организации самостоятельной исследовательской работы студентов в режиме онлайн являются электронные клубы по профессиям, созданные на сайте Международного инновационного университета (<http://www.miu-sochi.ru>). Электронные профессиональные клубы являются одновременно центрами инновационного консалтинга, создают мотивацию к самостоятельной познавательной и исследовательской деятельности студентов, позволяют им приобщиться к решению реальных практических проблем [5].

Преимуществами работы студентов в электронном профессиональном клубе являются:

1. Возможность получения квалифицированной помощи по интересующей проблеме от профессорско-преподавательского состава, практических работников; возможность узнать мнения однокурсников – будущих коллег. Если обсуждение заявленной темы происходит на семинарских занятиях, то в режиме онлайн существует возможность обсудить происходящие именно в это время события, как в России, так и в мире в целом.
2. Подходящий для студентов график работы, так как они могут задать свой вопрос или ответить на вопрос, поставленный ранее, в любое удобное время.
3. При обсуждении вопросов по предложенной тематике студент получает неограниченную возможность использования всех доступных интернет-ресурсов.
4. Возможность самостоятельного заявления студентом темы по любым правовым вопросам.
5. Неоценимая помощь студенту в подготовке к зачетно-экзаменационной сессии, так как на обсуждения выносятся действительно актуальные вопросы, как из российской, так и из зарубежной правовой, экономической, управленческой, психологической и других областей теории и практики.
6. Подготовка студента к практической деятельности: в дискуссиях по заявленным темам участвуют практикующие специалисты, занимающие руководящие должности в различных

сферах общественной жизни города Сочи. Постоянно расширяется круг субъектов консультирования в зависимости от специфики рассматриваемого вопроса.

7. Возможность вступления студента во внутривузовское профессиональное сообщество, так как, выступая в электронном клубе активным участником дискуссии, студент становится частью данного сообщества.

Одной из инновационных форм самостоятельной работы студентов направления подготовки «Юриспруденция» (бакалавриат) является юридическое консультирование граждан по различным правовым вопросам, для чего в вузах может создаваться Центр (служба, клиника) правового консультирования [4]. В качестве инновационной образовательной технологии юридическое консультирование складывается из следующих этапов:

1. Первый этап предполагает лекционные занятия (проводимые в рамках дисциплин «Основы саморазвития личности», «Русский язык и культура речи», «Деловое общение», «Тренинги делового общения», «Профессиональная этика» и др.), в ходе которых студенты изучают историю правозащитного движения, основные правила профессиональной этики: здесь формируются общекультурные компетенции и начинают закрепляться профессиональные компетенции. Студенты осознают значимость будущей профессии. Лекции включают также и правила по выработке навыков интервьюирования, консультирования клиентов, анализа материалов дела, юридическую технику письма и др. Практические умения и навыки формируются в процессе деловых игр, решения различных практических ситуаций и с использованием других педагогических приемов. Этот этап обучения, как правило, занимает 3 месяца.

2. На втором этапе студенты уже оказывают юридическую помощь по несложным делам совместно с руководителем. Занятия на этом этапе проводятся с целью закрепления полученных теоретических знаний. Именно здесь наиболее четко прослеживается связь теории и практики с учетом профильной направленности.

3. На третьем этапе обучения студенты самостоятельно под руководством наставников осуществляют прием граждан, ведут делопроизводство. Руководитель знакомится с делом, проверяет план работы и подготовленные студентами разъяснения; консультирует по наиболее сложным вопросам. Именно здесь в полной мере формируются профессиональные компетенции в соответствии с ФГОС ВО.

Представляется целесообразным организовать следующим образом деятельность электронного юридического консультирования (юридической клиники онлайн): на официальном сайте вуза создается раздел «Электронная юридическая клиника», или «Юридическая клиника онлайн», действующая для зарегистрированных пользователей в режиме, как открытого форума, так и форума, функционирующего на условиях анонимности (рис. 1)[6].

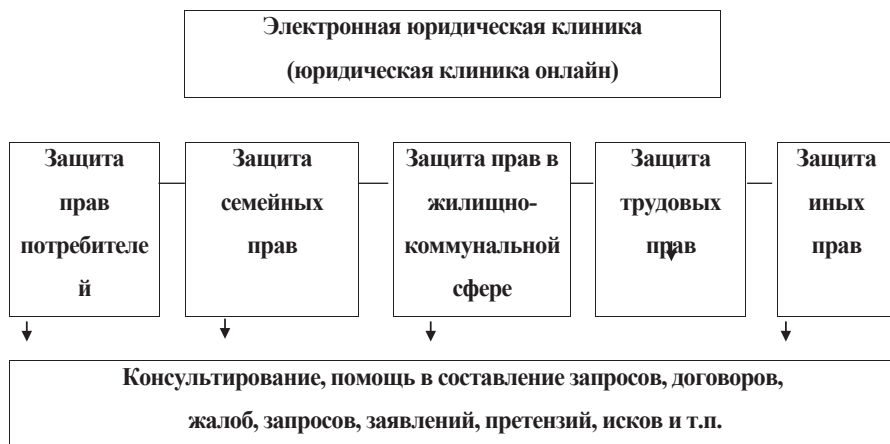


Рис. 1. Электронная юридическая клиника (юридическая клиника онлайн)

Желающему получить правовую помощь пользователю необходимо зарегистрироваться, заключить договор об оказании правовой помощи на безвозмездной основе и выбрать сферу жизнедеятельности, в которой необходимо получение помощи:

После выбора операции пользователю присваивается индивидуальный номер, и он становится в электронную очередь, после наступления которой ему предлагается в электронной форме в режиме онлайн изложить суть дела. В случае необходимости сотрудник клиники связывается в дальнейшем с пользователем по электронной почте.

После оказания правовой помощи (получением пользователем необходимой юридической помощи по электронной почте) в надлежащие сроки или в сроки, оговоренные сторонами, договор считается исполненным.

Ежегодно сотрудники электронной юридической клиники должны подготавливать обзор дел, по которым в отчетном периоде была оказана правовая помощь. В условиях информационной открытости детальности вуза (не разглашая конфиденциальных сведений

о пользователях в силу законодательства, условий договора и профессиональной этики) обзор должен содержать статистические данные о том, какая из сфер жизнедеятельности, наиболее востребована пользователями. Данный обзор дел должен выставляться на официальном сайте вуза, он не совпадает с отчетом юридической клиники за год, так как помимо различных статистических сведений включает разъяснения по наиболее популярным запросам.

Электронная юридическая клиника выступает в качестве инновационной составляющей электронного образовательного пространства вуза, дополняющей традиционные образовательные технологии в способах формирования компетенций у студентов-юристов.

В Международном инновационном университете создан весь комплекс условий для организации и проведении практик будущих квалифицированных специалистов. Проводится планомерная работа по организации и проведению практик для всех специальностей и направлений подготовки в соответствии с графиком учебного процесса.

Практика у студентов-бакалавров является важной составной частью образовательного процесса и обеспечивает дальнейшее закрепление и углубление теоретических знаний, приобретение студентами профессиональных компетенций, развитие у них интереса к избранному направлению подготовки. В ходе проведения практики происходит закрепление и совершенствование общекультурных и профессиональных компетенций, необходимых для эффективной дальнейшей работы выпускников. Одновременно практика выступает источником информации, необходимой для принятия решений о путях и формах дальнейшего совершенствования учебно-воспитательного процесса.

В НОУ ВПО «Международный инновационный университет» функционирует внешняя система оценки качества образования. С этой целью проводятся: опросы работодателей по выяснению потребности в специалистах и структуры их компетентностей, дискуссии в рамках совместных мероприятий - конференций, «круглых столов», деловых встреч, практик студентов, встреч представителей предприятий со студентами, анализа отзывов о работе выпускников:

- студент независимо от направления подготовки и формы обучения представляет на кафедру по результатам прохождения учебной и/или производственной практики заполненную руководителем базы практики анкету удовлетворенности качеством подготовки студента, включая уровень овладения студентом общекультурными и профессиональными компетенциями. Данная анкета разработана в Университете

самостоятельно на основе нормативных требований и является составляющей внешней системы оценки качества образования.

- руководители предприятий различных организационно-правовых форм собственности, государственные и муниципальные учреждения, являющиеся потенциальными работодателями, представляют заключения о проведенной общественной оценке качества подготовки студентов Международного инновационного университета по реализуемым в вузе образовательным программам. В представляемых заключениях, предприятия отмечают качество подготовки студентов как высокое, соответствующее требованиям рынка труда к специалистам, служащим соответствующего профиля. Также в заключениях отмечается, что данные предприятия планируют создать рабочие места по соответствующим специальностям и направлениям подготовки.

С целью совершенствования, повышения качества учебно-методического обеспечения учебного процесса и осуществления обратной связи в Университете разработаны следующие критерии эффективной деятельности преподавателя:

- выбор приоритетов деятельности в пользу формирования компетенций (за счет формирования не только формально-логического, но практического, социального, эмоционального и творческого мышления). С этой целью системное использование на каждом занятии возможностей электронного образовательного пространства и средств мультимедиа;
- установление на занятиях благоприятного психологического климата;
- обеспечение гармоничного личностного развития, комфортного психологического самочувствия студентов в вузе, за счет использования анонимных электронных консультаций психологов (инновационная технология – электронная психологическая консультация);
- необходимое мотивационное обеспечение изучения учебного материала за счет его систематической связи с реалиями сегодняшнего дня;
- системное использование на всех занятиях средств мультимедиа;
- стимулирование познавательной и творческой активности студентов за счет перехода от доминирования лекционной формы обучения к электронным образовательным технологиям и дискуссиям, «круглым столам»;
- осуществление максимальной индивидуализации процесса обучения;

- формирование механизмов самообучения за счет использования инновационных технологий - разработанного портала для организации самостоятельной работы студентов, а также постоянного участия студентов в электронных профессиональных клубах;

- диалогичность лекционных форм обучения;
- наличие условий для жизненной самоактуализации (формирование продуктивных поведенческих стереотипов в рамках поведенческих тренингов, деловых игр, ролевых игр; формирование лидерских качеств за счет создания специальных студенческих научных структур);

- учет социокультурного опыта студентов на основе его системного изучения и включение учебных задач в контекст жизненных проблем.

Реализация основных образовательных программ высшего образования (бакалавриат) обеспечена следующими ресурсами:

- 1) достаточным аудиторным фондом;
- 2) аудиториями, оснащенными мультимедийной техникой и технологиями, в том числе, лингафонные кабинеты;
- 3) лабораториями, классами, оснащенными компьютерной техникой и сетевыми технологиями;
- 4) оптимальным набором дисциплин, позволяющим формировать общекультурные и профессиональные компетенции у студента в ходе обучения;
- 5) учебно-методическими комплексами дисциплин, содержащими описание занятий проводимых в интерактивных формах (дискуссии, деловые игры, разбор ситуаций, практические занятия, семинары, круглые столы и другие);
- 6) учебными, учебно-методическими и другими руководящими материалами по организации учебной, самостоятельной и развитию творческой работы студентов;
- 7) библиотечным фондом, в том числе доступом к электронно-библиотечной системе, содержащей издания по основным изучаемым дисциплинам и сформированной по согласованию с правообладателями учебной и учебно-методической литературы;
- 8) необходимым комплектом лицензионного программного обеспечения;
- 9) научно-педагогическими кадрами, имеющими, базовое образование, соответствующее профилю преподаваемой дисциплины, и систематически

занимающимися научной и (или) научно-методической деятельностью, в том числе практикующие специалисты.

Библиотечно-информационное обеспечение учебного процесса осуществляется библиотекой НОУ ВПО «Международный инновационный университет», которая удовлетворяет современным нормативным требованиям. Библиотека Университета обеспечивает широкий доступ студентов к отечественным и зарубежным газетам, журналам и изданиям научно-технической информации (НТИ).

Для эффективной организации образовательного процесса на кафедрах по всем дисциплинам направлений подготовки бакалавриата созданы каталоги электронных ресурсов, которые включают в себя: перечень URL-адресов электронных библиотек, электронных журналов, электронных учебных пособий, порталов, на которых размещены учебные видеофильмы, мультимедиапрезентации, компьютерные (обучающие и контролирующие) программы и др.

В Университете создан отдел масс-медиа и издательской деятельности, осуществляющий выпуск необходимой учебной и учебно-методической литературы. На базе НОУ ВПО «Международный инновационный университет» издается журнал «Гуманизация образования», входящий в список изданий, рецензируемых ВАК, а также выпускаются журналы: «Государство и право в XXI веке», «Управление и экономика в XXI веке», «Новые исследования в разработке техники и технологий», «Патриот: наше время», «Литературное творчество» и т.д. [3].

Также большое значение в современных условиях в НОУ ВПО «Международный инновационный университет» уделяется научно-исследовательской работе профессорско-преподавательского состава и студентов: участию в конкурсах, конференциях, круглых столах, симпозиумах, семинарах и т.п. научно-исследовательских мероприятиях различного уровня и значения [11]. В качестве примера наиболее значительных мероприятий по числу участников можно привести онлайн-конференции, проведенные в НОУ ВПО «Международный инновационный университет» с участием профессионалов в сфере юриспруденции:

- 1) 17 января 2014 года на тему: «Конституции России 20 лет», на которой обсуждались закономерности развития Конституции России, проблемы конституционного развития, права российского народа;

2) 01 февраля 2014 года на тему: «Олимпиада глазами студентов», на которой обсуждались нормативные требования Международного олимпийского комитета к странам-организаторам и странам-участницам Олимпийских игр, различные аспекты использования олимпийской символики, законодательные ограничения прав и свобод граждан в период подготовки и проведения Олимпийских игр в Сочи, особенности деятельности правоохранительных органов в условиях проведения Олимпийских игр в Сочи;

3) 12 апреля 2014 года на тему: «Принципы международного права и правовая действительность», на которой обсуждались принципы международного права как основа существования мирового правопорядка, реализация принципов международного права в правовой действительности.

В процессе оценки студентов и выпускников необходимо использовать как традиционные, так и инновационные типы, виды и формы контроля. При этом постепенно традиционные средства следует совершенствовать в русле компетентного подхода, а инновационные средства адаптировать для повсеместного применения в российской вузовской практике. Необходимо осознавать тесную взаимосвязь двух сторон учебного процесса – образовательных технологий (путей и способов выработки компетенций) и методов оценки степени сформированности компетенций (соответствующие оценочные средства).

Видами контроля по способу формируемых компетенций являются:

- Устный опрос. Достоинства: позволяет оценить знания и кругозор студента, умение логически построить ответ, владение монологической речью и иные коммуникативные навыки, обладает большими возможностями воспитательного воздействия преподавателя.
- Письменные работы. Достоинства: экономия времени преподавателя; возможность поставить всех студентов в одинаковые условия, объективно оценить ответы при отсутствии помощи преподавателя, проверить обоснованность оценки, субъективности при оценке подготовки студента.
- Контроль с помощью технических средств и информационных систем. Достоинства: оперативное получение объективной информации об усвоении студентами контролируемого материала, возможность детально и персонализировано представить эту информацию преподавателю, формирования и

накопления интегральных (рейтинговых) оценок достижений студентов по всем дисциплинам и модулям образовательной программы, привитие практических умений и навыков работы с информационными ресурсам и средствами, возможность самоконтроля и мотивации студентов в процессе самостоятельной работы.

После изучения модуля предусматривается аттестация в форме контрольной работы, теста, коллоквиума (также выполнение кейса, представление портфолио, защита проектных заданий и т.д.).

Каждая дисциплина включает обязательные виды работ – лабораторные, практические, семинарские занятия, домашние индивидуальные работы, а также дополнительные работы по выбору (участие в олимпиаде, написание реферата, выступление на конференции, участие в НИРС, решение задач повышенной сложности, выполнение комплексных усложненных лабораторных работ).

Таким образом, инновационные технологии, используемые в высшей школе в организации образовательного процесса при подготовке бакалавров, должны быть основаны на компетентностном подходе, закреплённом в ФГОС ВО (бакалавриат), что будет являться подтверждением высокого качества подготовки выпускников, востребованных на рынке труда.

Список использованной литературы:

1. Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 года № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы» // 24 апреля 2014 г. - Интернет-портал «Российской газеты».
2. Борулава, Г.А. Международный инновационный университет: от разработки новой методологической платформы высшего образования до внедрения инновационных технологий обучения и воспитания / Борулава Г.А., Довгаль Л.С., Яковлева-Чернышева А.Ю., Тординава И.К., Беляева Е.В., Дружинина А.В., Гулянова Л.П., Барагунова И.К. // Высшее образование сегодня. - 2014. - № 11. - С. 51-56.
3. Довгаль Л.С., Яковлева-Чернышева А.Ю., Алексеев В.П. Внутривузовское электронное пространство как основа новых образовательных технологий

Университета // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 12. – С. 21-25.

4. Дружинина А.В. Инновационные образовательные технологии, применяемые в процессе обучения бакалавров-юристов в НОУ ВПО «Международный инновационный университет» // Гуманизация образования. - 2015.- № 1. - С. 39-43.

5. Дружинина А.В. Традиционные и инновационные образовательные технологии в рамках реализации компетентностного подхода при клиническом юридическом обучении // Гуманизация образования. - 2014. - № 2. - С. 24-28.

6. Дружинина А.В. Формирование компетенций в процессе обучения студентов-бакалавров в юридической клинике // Научно-исследовательские публикации: Общество и цивилизация в XXI веке: тенденции и перспективы развития: сборник статей по материалам II международной научно-практической конференции (27 мая 2014 г. Воронеж). - Воронеж, 2014. - № 8 (12). - С. 78-82.

7. Сплавская Н.В. Активизация самостоятельной работы студентов средствами интернет-технологий в условиях реализации теории сетевого образования // Гуманизация образования. – 2012 - № 6. – С. 19-23.

8. Сплавская Н.В. Инновационные технологии формирования продуктивных когнитивных и поведенческих стереотипов в сфере правовых отношений // Гуманизация образования. – 2012 - № 2. – С. 42-47.

9. Яковлева-Чернышева А.Ю., Беляева Е.В., Якунина И.Ю. Инновационная структура организации научно-исследовательской деятельности вуза // Управление и экономика в XXI веке. – 2014. - № 1. – С. 51-58.

10. Яковлева-Чернышева, А.Ю. Об организации научно-исследовательской работы в университете/ А.Ю. Яковлева-Чернышева, Е.В. Беляева, И.Ю. Якунина// Высшее образование в России. – 2014. – №12. – С. 90-97.

11. Яковлева-Чернышева А.Ю. Некоторые проблемы системы высшего образования в России / В сборнике: Наука и образование в жизни современного общества: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 12 частях. – 2015. – С. 161-163.

© А.В. Дружинина, 2015

© А.Ю. Яковлева-Чернышева, 2015

© Р.А. Устинов, 2015

Т.И. Иванова

к.п.н., кафедра дошкольной педагогики и психологии,
Национальный исследовательский университет
(Белгородский государственный университет)
г. Белгород, Российская Федерация

Е.А. Белецкая

к.п.н., доцент кафедры социально-культурной деятельности
Белгородский государственный институт искусств и культуры
г. Белгород, Российская Федерация

В.А. Мешков

к.п.н., доцент кафедры социально-культурной деятельности
Белгородский государственный институт искусств и культуры
г. Белгород, Российская Федерация

Н.В. Товолжанская

ст. преподаватель кафедры социально-культурной деятельности
Белгородский государственный институт искусств и культуры
г. Белгород, Российская Федерация

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ

В настоящее время имеется большой круг работ в отечественной и зарубежной педагогике и психологии, посвященный изучению разных аспектов межличностного взаимодействия у детей разных возрастов (А.В. Запорожец, К. Левин, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин и др.). Связано это с тем, что у детей уже в младшем дошкольном возрасте возникают ненормативные проявления, к которым чаще всего относят конфликтное взаимодействие. Однако в старшем дошкольном возрасте эти же дети могут не вступать в конфликтное взаимодействие, они идут на уступки. Уступчивые дети не инициируют конфликтных ситуаций в общении с другими сверстниками, их редко относят к проблемным, поэтому не возникает запроса на коррекционную работу с ними, однако, за внешней дисциплинированностью, скрывается внутреннее

неблагополучие: стремления ребенка не реализуются, испытываются негативные эмоции в процессе взаимодействия, что может способствовать формированию негативных сторон личности и самосознания.

Вопросами исследования коммуникативного взаимодействия дошкольников в процессе игровой деятельности занимались ряд ученых, среди них можно выделить Г.А. Волкову, Л.П. Успенскую, Н.А. Чевелеву и др.

В результате проведенных исследований, ученые считают, что свободное общение со сверстниками также очень важно для всестороннего развития ребенка. Так, по мнению Н.Я. Михайленко, общение детей друг с другом возникает стихийно или организуется взрослыми. Дошкольники в играх и реальной жизни воспроизводят отношения взрослых, реализуют нормы и ценности, усвоенные в общении с взрослыми.

Итак, необходимо отметить актуальность темы исследования, которая продиктована общественно-социальным требованием необходимости сформированности правильных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста, что является основой развития личности, способной реализовать нормы и ценности, принятые в обществе.

Взаимоотношения – это субъективно переживаемые связи и отношения между людьми. Взаимоотношения складываются в рамках взаимодействия людей, а затем оказывают влияние на эффективность совместного труда и характер протекания и интенсивность процесса общения [14].

Общение – это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимоотношений, восприятие и понимание другого человека.

В психологии, как показали исследования М.И. Лисиной [10], принято выделять следующие закономерности взаимоотношений:

- наличие общности интересов, потребностей, ценностей, целей партнеров по общению;
- отсутствие дефицита вакуума: общение является одной из базовых потребностей человека, поэтому невозможность ее полной реализации заставляет человека искать пути, средства и способы ее реализации;
- развитие, наращивание, совершенствование. Если этого не происходит, то взаимоотношения затухают и разрушаются;

- позитивный настрой на партнера. В противном случае возникает так называемый персонифицированный барьер восприятия информации, затрудняющий как восприятие, так и понимание идущей от такого партнера информации.

По мнению А.Г. Арушановой [1] проблема становления межличностных взаимоотношений, связана с дефицитом воспитанности, доброты, культуры, неустойчивые нравственными критериями в воспитании ребенка в сегодняшних условиях. Поэтому, должное внимание в воспитательно-образовательной работе дошкольных учреждений должно быть уделено становлению межличностных взаимоотношений сверстников.

Необходимость раннего формирования положительного опыта общения детей обусловлена тем, что его отсутствие приводит к стихийному возникновению у них негативных форм поведения, к ненужным конфликтам. Дети стремятся, но часто не умеют вступать в контакт, выбирать уместные способы общения со сверстниками, проявлять вежливое, доброжелательное отношение к ним, соблюдать этикет, разговаривая, слушать партнера.

У детей шестого года жизни должны быть сформированы следующие умения взаимоотношений со сверстниками:

- умение использовать речевые этикетные формулы (приветствие, прощание, благодарность); установление контакта (при помощи речевых и неречевых средств); выражать свое настроение; принимать ведущую роль в разговоре, не нарушая этикета (тон общения, размещение партнеров по отношению друг к другу, особенности мимики и жестикуляции);
- умение внимательно относиться к собеседнику, понимать его эмоциональное состояние.

Формирование межличностных взаимоотношений старших дошкольников протекает в соответствии с психолого-педагогическими особенностями их возраста. Для них важно общение как с взрослыми, так и со сверстниками.

В отечественной психологии межличностные взаимоотношения традиционно изучались в рамках культурно-исторического и деятельностного подходов. Принципиальным является положение Л.С. Выготского [5] о развитии ребенка в системе его отношений к действительности – интерсубъектности становления высших форм психики и поведения, а также положение В.Н. Мясищева [15] о том, что личность формируется во взаимоотношениях. Взаимоотношения рассматриваются как внешнее (поведенческое)

проявление, реализация отношений одного человека к другому, поэтому оно включает личностный аспект. Выделяются два уровня взаимоотношений между людьми в процессе их деятельности: собственно деловые и осуществляемые по поводу нее. Последние носят межличностный характер, реализуя отношения людей друг к другу.

Межличностные взаимоотношения, и развитие их в старшем дошкольном возрасте рассматривались в отечественной психологии в контексте изучения проблем морального развития. Методологической основой, задающей все направления исследований, является положение о том, что психическое развитие человека детерминировано освоением культурно исторического опыта в системе его отношений с действительностью. По мнению Л.С. Выготского [5], у человека должно сформироваться то, что уже изначально существует в идеальной форме (в форме образцов) в окружающей его среде, прежде всего социальной. Принципиальным так же является положение о том, что онтогенетическое развитие психики тесно связано с овладением культурно заданных форм деятельности и общения.

При исследовании становления межличностных взаимоотношений у детей в старшем дошкольном возрасте в контексте проблем морального развития идет поиск психологических механизмов, ведущих к изменению взаимоотношений и влияющих на становление всех его аспектов одновременно (мотивационно-потребностного, когнитивного, эмоционально-оценочного).

Взаимоотношения как «интеракция», как показали исследования А.Н. Леонтьева [10], является отправным пунктом анализа и изучения в области социальной психологии в рамках направлений интеракционизма. Одним из основных положений данного подхода рассматривается представление о том, что личность социальна по своему происхождению, при этом важным условием социализации индивида является участие в процессе социальных взаимоотношений. Социальные взаимоотношения сводятся к межличностной коммуникации, поэтому основным предметом изучения становятся средства осуществления и регуляции этого процесса, усвоение норм и установок социальных взаимоотношений.

Условием формирования норм социальных взаимоотношений считается ролевое поведение. Человек занимает в обществе определенную позицию, с которой связана соответствующая система прав и обязанностей. Роль рассматривается как совокупность тех действий, которые производит субъект для реализации позиции.

С.С. Бычков [3] считает, что способность принять роль другого, то есть войти в положение того человека с которым осуществляется коммуникация является важным условием успешных взаимоотношений. Усвоенные в процессе жизни роли составляют структуру личности и определяют ее поведение. Процесс приобретения ролей осуществляется через преднамеренное инструктирование и случайное обучение. Большое значение придается игре, как средству, позволяющему ребенку овладевать различными ролями и вступать во взаимоотношения.

Развитие нормативного поведения детей в бихевиоральном подходе в рамках теории социального научения изучается с точки зрения соблюдения норм и рассматривается как приобретение сложных социальных навыков и привычек в процессе усвоения нормативных образцов поведения под влиянием научения. С. Каммингзом [18] в качестве основных факторов научения были выдвинуты: непосредственный опыт и наблюдение за поведением других, в которых за счет механизмов имитации и идентификации происходит усвоение социальных норм. Закрепляют усвоение и регулируют поведение система поощрений и наказаний, викарное подкрепление (наблюдение за поощрением или наказанием других).

С. Каммингзом [18] был проведен эксперимент, в ходе которого изучалось влияние агрессивного поведения на взаимоотношения между детьми. Специфики эксперимента заключалась в следующем: дошкольники прослушивали запись, как двое взрослых обмениваются агрессивными репликами. После прослушивания гневных словесных выражений в общении детей между собой было зарегистрировано больше проявлений вербальной агрессии, чем после прослушивания нежных разговоров.

Несмотря на то, что накоплен большой экспериментальный материал, но вопрос о психологических механизмах научения социальному поведению и его регуляции недостаточно исследован. Данные по усвоению нормативного поведения достаточно противоречивы. Возникает вопрос: почему в одних ситуациях научение происходит, в других нет, в одних ситуациях ребенок ведет себя нормативно, в других нарушает нормы? Разработанные представления о факторах и механизмах усвоения нормативного поведения не объясняют указанные выше противоречия в усвоении и проявлении нормативного поведения. Не дано ответа на вопрос: как должен быть организован опыт поведения ребенка, чтобы произошло его усвоение.

В динамическом подходе К. Левина и его школы поведение и развитие ребенка рассматривается, как «функция от ситуации в целом». Целостность ситуации складывается

из состояния индивида (потребности, цели) и его окружения (семья, группы, окружающие предметы и др.). Совокупность этих факторов составляет «жизненное пространство» человека. Динамика поведения ребенка рассматривается как результирующая разнонаправленных сил (со стороны индивида и его окружения). Для того чтобы объяснить поведение, необходимо адекватно представить и «жизненное пространство», и соотношение сил, действующих в этом пространстве на ребенка. Процесс развития связывается с изменением (увеличением и дифференциацией) «жизненного пространства» [8].

Альтруистическое поведение рассматривается как результат взаимодействия сил разной величины, действующих на разные области жизненного пространства, и значимости разных ситуаций. В жизненном пространстве ребенка (А) действует сила его потребности, сила потребности другого ребенка (В), направленная на ту же цель, что и у ребенка (А) и готовности ребенка (А) поддержать цель ребенка (В). Поведение ребенка (А) зависит от величины этих сил. Указывается, что для альтруистического поведения в жизненном пространстве ребенка должна появиться потребность другого ребенка, то есть он должен научиться видеть потребность другого.

В рамках данного подхода К. Левиным [8] исследовалось научение альтруистическому поведению, понимаемому как действие на благо других. В экспериментах показано, что демонстрация ребенку последствий его поступка (состояние неблагополучия другого ребенка), а также разыгрывание детьми ситуации наказания в ролевой игре, приводит к усвоению альтруистического поведения.

Д.Б. Элькониным изучалась проблема освоения социальных образцов поведения [17]. Продолжая мысль Л.С. Выготского [5] о возникновении в дошкольном возрасте «внутренних этических инстанций», Д.Б. Эльконин [17] отмечает, что развитие морально-волевой сферы связано с появлением умения подчинять свое поведение заданному образцу под влиянием оценки взрослого. То есть, «возникновение первичных этических представлений есть процесс усвоения образцов поведения, связанных с их оценкой со стороны взрослых» [17].

По мнению Д.Б. Эльконина [17] именно такое поведение может свидетельствовать о соподчинении мотивов, впервые появляющихся в этом возрасте, на которое указывает А.Н. Леонтьев [8]. Условием усвоения образцов можно считать следование им в своем поведении. Эффективной формой освоения образцов поведения в отношениях между

людьми является сюжетно-ролевая игра. Сами образцы поведения берутся из окружающей действительности, с возрастом же происходит смена носителей образца.

Сюжетно-ролевая игра это основной вид игры ребенка дошкольного возраста. Ей присущи основные черты игры: эмоциональная насыщенность и увлеченность детей, самостоятельность, активность, творчество. Основой сюжетно-ролевой игры является мнимая или воображаемая ситуация, которая заключается в том, что ребенок берет на себя роль взрослого и выполняет ее в созданной им самим игровой обстановке. Характеризуя этот вид игр, можно отметить, что эта игра наиболее спонтанное проявление ребенка и вместе с тем она строится на взаимодействии ребенка со взрослыми.

В ходе анализа научной литературы, были определены следующие педагогические условия, влияющие на процесс развития взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста и реализуемые в сюжетно-ролевой игре:

- учет индивидуальных особенностей детей старшего дошкольного возраста;
- систематическое применение сюжетно-ролевых игр в повседневном педагогическом процессе с дошкольниками;
- активное взаимодействие всех детей группы.

Рассматривая первое педагогическое условие, мы можем говорить о том, что в играх рано проявляются некоторые индивидуальные типологические особенности ребенка, о чем свидетельствует появление в детской среде вожаков, специфическое поведение застенчивых, малообщительных детей. В игре, как во всякой творческой коллективной деятельности, происходит столкновение умов, характеров, замыслов. Именно в этом столкновении складывается личность ребёнка.

Как правила в любых группах есть дети помощники воспитателей, которые активно участвуют во всем новом. Эти маленькие лидеры задают ориентиры более пассивным детям. У активных детей, как правило завышенная самооценка, у пассивных детей наблюдается более сниженная самооценка. Именно учет индивидуальных особенностей детей является основной задачей воспитателя при организации сюжетно-ролевой игры, которая должна быть направлена на выстраивание более дружеских взаимоотношений между детьми. Именно учет индивидуальных особенностей детей позволяет нам говорить о взаимоотношениях детей в сюжетно-ролевой игре.

В сюжетно-ролевых играх, в разном возрасте, индивидуальные особенности детей проявляются по-разному, так например, в младшей группе детского сада проходит игра в

железную дорогу. Воспитательница помогает детям составить длинный ряд стульев, и пассажиры занимают свои места. Два мальчика, которым захотелось быть машинистом, усаживаются на крайние стулья с двух концов «поезда», гудят, пыхтят и «ведут» поезд в разные стороны. Ни машинистов, ни пассажиров эта ситуация не смущает и не вызывает желания что-то обсудить. По выражению Д.Б. Эльконина, младшие дошкольники «играют рядом, а не вместе» [17].

Уже на третьем году жизни отношения между детьми приобретают избирательный характер: с определенными детьми младшие дошкольники чаще играют, разговаривают, делятся игрушками, хотя еще не могут объяснить свое тяготение к тому или иному ребенку, не предъявляют никаких требований к личным качествам сверстников. Объект дружбы в этом возрасте часто меняется. Однако этот период дружбы важен и необходим, т.к. именно из него в среднем дошкольном возрасте (4-5 лет) вырастают вполне осознанные дружеские привязанности.

В старшем (6-7 лет) дошкольном возрасте, наряду с игрой, большое значение начинают приобретать личные достоинства сверстников, их умения, способности, знания. Дети пятого года жизни уже не только имеют друзей, но и могут мотивировать выбор друга.

На стыке среднего и старшего дошкольных возрастов происходит значительная перестройка дружеских отношений. Дети уже пытаются объяснить само понятие «дружба». Они придают большое значение нравственным качествам сверстников, проявляют постоянство, привязанность в дружбе. Дети начинают оценивать поступки друг друга, пытаются даже разобраться в их мотивах.

Переломным моментом является возраст пяти-шести лет. Это сенситивный период формирования нравственной самооценки, нравственного самосознания. Конфликт между осознанием и оценкой своих эгоистических действий, как недолжных, и желанием быть, как взрослый, который выступает для ребенка воплощением добра, достигает своей кульминационной точки, и итогом этого противоречия является возникновение у ребенка элементов нравственной самооценки и основанного на этом мотиве нравственно-бескорыстного поведения [6].

Начиная с пяти лет дети становятся более избирательными в выборе друзей. Их выбор становится более осознанным и мотивированным. Друзья выбираются не только из симпатий друг другу, но и с учетом способностей, знаний, личного авторитета детей. Ближе к школьному возрасту дети начинают оценивать с нравственной точки зрения поступки

друг друга. В группе детского сада существует относительно длительные привязанности между детьми. Прослеживается существование относительно устойчивого положения дошкольника в группе. Избирательность дошкольников обусловлена интересами совместной деятельности, а также положительными качествами сверстников.

При условии активного взаимодействия всех детей группы, мы можем говорить о том, что в игре, как во всякой творческой коллективной деятельности, происходит столкновение умов, характеров, замыслов. Именно в этом столкновении складывается личность ребёнка, формируется детский коллектив. При этом обычно наблюдается взаимодействие игровых и реальных взаимоотношений. Если ребёнок увлечён своим замыслом, своей ролью, игровые взаимоотношения побеждают. Если же он равнодушен к игре, наблюдается другая картина: роль мало влияет на его поведение, его взаимоотношения с товарищами. Только та игра, которая захватывает ребёнка, мобилизует его ум и волю, пробуждает сильные чувства, может подчинить замыслу эгоистические побуждения, дурные привычки.

Детский коллектив в игре формируется постепенно, под влиянием работы воспитателя. Формирование игрового коллектива зависит от содержания игры, богатства замысла, в свою очередь сам факт образования коллектива оказывает влияние на развитие игрового творчества. Умение организовать игру, сговориться, распределить роли необходимо для того, чтобы получилась увлекательная игра. Даже при достаточных знаниях, богатых впечатлениях совместная игра не всегда может осуществляться, если у детей не воспитаны моральные качества, необходимые для коллективной творческой игры.

Организация детского коллектива в игре – и предпосылка успеха работы, и один из её результатов. Чтобы поддерживать и развивать интересы детей, их активность, самостоятельность, целенаправленность, необходима организация детского коллектива, а сформированности, наличие перечисленных выше качеств помогают установлению дружеских взаимоотношений, приобретению навыков коллективных действий. Высокий уровень игрового творчества, богатое содержание игр, сплочённый общими интересами коллектив – всё это достигается благодаря длительной вдумчивой работе педагогов [16].

Анализ научной литературы и знание специфики индивидуальных особенностей детей старшего дошкольного возраста, позволили сформировать примерный перечень сюжетно-ролевых игр, направленных на формирование взаимоотношений старших дошкольников. В нее вошли такие игры как:

- игра «Дочки-матери», цель – в процессе общения учиться договариваться между собой о распределении ролей и ответственности;

- игра «Больница», цель – в процессе игры научиться проявлять сострадание к нуждающимся в помощи;

- театрализованная игра «Остров сокровищ», цель – осуществлять совместную деятельность, направленную на преодоление препятствий;

- «Магазин», цель – развитие умения детей воспроизводить отношения и взаимодействия взрослых;

- игра «Парикмахерская», цель – учиться договариваться и приходить к единому мнению в процессе взаимодействия;

- «Маленькие повара», цель – в процессе совместной деятельности проявлять заботу о родных и близких;

- «Играем в цирк», цель игры – научиться оказывать друг другу помощь при выполнении различных несложных цирковых трюков;

- праздник «Весеннее путешествие», цель праздника – на примере бережного отношения к природе, учиться общаться между собой; создание радостного настроения, развитие познавательной и творческой активности;

- театрализованное представление «Кошкин дом», цель – формирование у детей элементарных знаний об опасности шалости с огнем, выработка понимания правильного совместного поведения в опасных ситуациях, умения оказывать посильную помощь попавшим в беду и др.

В современных условиях необходимо способствовать формированию доброжелательных отношений у детей, умению разрешать конфликты. При этом воздействия, направленные на формирование техники общения в игре, должны сочетаться с формированием социальной ориентации на партнёров по играм. Это повышает интерес детей к сверстникам, стимулирует желание и возможность замечать их настроение, увидеть возникшие трудности, помочь преодолевать их, что очень важно для развития игры.

Существует два взаимосвязанных пути формирования детского коллектива:

- через игровой образ;

- через выполнение принятых в группе норм поведения.

С одной стороны, в игре проявляется культура поведения, воспитанная у детей вне игры. С другой стороны, увлекательное содержание детских игр способствует развитию дружеских чувств, сплачивает детей. Такое единство игровых и реальных взаимоотношений помогает создать нравственную направленность поведения детей.

Взрослые расширяют представление о человеке, выводя ребенка за пределы воспринимаемой ситуации. Для дошкольника становится важной оценка взрослым не его умений, а личности в целом, поэтому он старается делать все правильно, стремится к сопереживанию и взаимопониманию с взрослыми. Под руководством взрослого пытается даже проанализировать и объяснить свое поведение.

Таким образом, у детей к шести годам складывается внеситуативно-личностная форма взаимоотношения и общения с взрослыми. Контакты со сверстниками приносят ни с чем несравнимую радость. Только со сверстниками дети учатся быть наравне, а значит, строить особые (личностные, деловые, оценочные) отношения, которые они не могут иметь с взрослыми.

Уже к шести годам ребенок начинает осознавать, что другие дети, как и он сам, имеют устойчивые, не зависящее от ситуации характер и убеждения, с которыми нужно считаться. Это проявляется в сопровождении сверстнику и в потребности эмоциональной поддержки. Старшие дошкольники способны уже не только оценить себя, но и достоинства другого ребенка, соответственно к нему отнестись. Взаимоотношения становятся важным фактором развития, как своей личности, так и личности сверстника.

По данным М.И. Лисиной [9], С.С. Бычкова [3] у некоторых дошкольников наблюдается снижение ведущей роли во взаимоотношениях, что сигнализирует о трудностях в отношении со сверстниками. В этом возрасте происходит разделение детей на «популярных» и «непопулярных». Первые из них пользуются уважением и симпатией сверстников. Они легко вступают с ними в контакт и достаточно свободно общаются. Другие же дети (застенчивые, замкнутые, с нарушением самооценки) стараются держаться в стороне от ровесников, они никогда не предлагают игру первыми. Таким образом, возникают симпатии и антипатии, которые глубоко переживаются детьми. Внутрличностные переживания детей могут привести к агрессивным, негуманным проявлениям эмоций: грубости, зависти, несправедливости, отчуждению. Для их предотвращения необходимо в этом возрасте обучать детей межличностным взаимоотношениям со сверстниками.

В системе образования Российской Федерации большое значение придается дошкольному образованию и воспитанию, которое дети получают в сети дошкольных образовательных учреждений или под руководством родителей, являющимися их первыми

педагогами. Именно в этот период необходимо заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка.

Целостность педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении обеспечивается реализацией той или иной программы. Одна из таких программ – «Программа воспитания и обучения в детском саду» (под редакцией М.А. Васильевой) [4]. Главные задачи программы – охрана жизни и укрепление здоровья детей, всестороннее воспитание и подготовка детей к школе. Программа предусматривает и развитие взаимоотношений у дошкольников.

Программа «Детство», авторами которой являются В.И. Логинова, Т.И. Бабаевой [12] основной целью работы с дошкольниками выделяет обеспечение целостного развития личности ребенка в период дошкольного детства: интеллектуального, эмоционально-нравственного, волевого, социально- личностного.

Примерная общеобразовательная программа воспитания, обучения и развития детей раннего и дошкольного возраста (под редакцией Л.А. Парамоновой) [14], направлена на разностороннее и полноценное развитие детей от рождения до семи лет, на сохранение их физического и психического здоровья. В основе содержания программы лежат фундаментальные закономерности развития ребенка, выявленные в результате многолетних научных исследований, в том числе ее авторов, сотрудников Центра «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца. Для усовершенствования взаимоотношений и общения старших дошкольников ставятся задачи: по обращению особого внимания на общение со сверстниками, учить пользоваться разнообразными средствами общения – словесными, мимическими, пантомимическими – с учетом конкретной ситуации; по поддержке интереса детей к рассказыванию по собственной инициативе или по предложению взрослого.

В методическом пособии «Приглашает детский сад», под редакцией К.Ю. Белой, Т.Н. Дороновой, Т.И. Ерофеевой и Н.А. Коротковой [2], в разделе «Коммуникативный тренинг» раскрывается содержание работы со старшими дошкольниками в условиях, моделирующих ситуации взаимоотношения. По мнению авторов, овладение правильными взаимоотношениями – одно из важных условий социально-личностного развития человека. В раннем детстве взаимоотношения ребенка происходят посредством взаимодействия с близкими взрослыми. Но с переходом в дошкольный возраст главным партнером по взаимодействию становится сверстник, содержание взаимоотношений с которым в течение

этого периода интенсивно развивается. Развитие взаимоотношений, как утверждают авторы, приводит к активному усвоению и обогащению средств общения. Вместе с тем у многих дошкольников отмечаются трудности вхождения в детское общество, конфликтность, неумение учитывать интересы другого человека, договариваться о совместном деле или игре (недостаточность овладения навыками партнерства). Все это приводит к объединению коммуникативного опыта ребенка, оказывает отрицательное влияние на характер и содержание игры, межличностные взаимоотношения детей, определяет невысокий социальный статус дошкольника в группе сверстников.

В данном пособии выделено специальное содержание, обеспечивающее решение широкого спектра задач, связанных с проблемой развития у детей адекватного коммуникативного поведения и взаимодействия. Коммуникативный тренинг не является специальным для всех детей. Воспитатель специально вовлекает в него только ту часть группы, которая в этом нуждается. Остальные дети могут принимать в нем участие по собственному желанию.

Необходимо учитывать, что становлению межличностных взаимоотношений детей со сверстниками будут способствовать: желание вступать в контакт; умение общаться (управлять своим поведением, влиять на собеседника, организовывать общение); знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими.

Немаловажную роль в формировании взаимоотношений старших дошкольников играет воспитатель. Чтобы взаимоотношения между детьми складывались хорошо, воспитателю следует постоянно наблюдать за общением детей в игре и других видах деятельности. Наблюдения позволяют ему судить об авторитарности того или иного ребенка, выделить организаторов и малоактивных детей, понять на какой основе создаются детские объединения.

Воспитывая у старших дошкольников отношения доброжелательности друг к другу, важно в ходе игр и других видов деятельности привлекать их внимание к интересам и потребностям сверстников, находящихся рядом. Необходимо воспитывать в детях желание помочь сверстнику, поделиться с ним, отозваться на его просьбу.

Воспитатель обращает внимание детей на недопустимость грубых, резких обращений и ответов, в которых выражается пренебрежительное отношение к интересам и желаниям сверстника. Он должен заботиться не только об усвоении ребенком норм поведения в коллективе, но и о благополучии его отношений со сверстниками. Для этого необходимо знать возможные причины осложнений. Ими могут стать:

- недостаточная развитость игровых знаний и умений, в результате которой ребенок не привлекает сверстников в качестве партнеров по игре;

- неумение сдерживать себя, управлять своим поведением – ребенок разрушает детские игры;

- излишняя замедленность действий – он отстает в своих действиях от сверстников;

- недостаточная сформированность потребности в игровом общении – игру в одиночестве ребенок предпочитает совместным играм с детьми;

- нарушение норм игрового общения, преобладание эгоистических стремлений в поведении – он не считается с мнением сверстников, навязывает им свои требования;

- преобладание у него интересов, не связанных с игрой (стремление конструировать, лепить, рисовать и т. п.) и не являющихся ведущими для остальных детей группы [9].

Во взаимоотношениях старших дошкольников со сверстниками, дети всегда тянутся к сверстникам, но, попадая в детское общество, не всегда могут установить конструктивное отношение с другими детьми. Наблюдения показывают, что нередко в группе между детьми возникают взаимоотношения, которые не только не формируют у детей гуманных чувств друг к другу, а, наоборот порождают эгоизм, агрессивность, как качества личности. В каждой группе есть обычно несколько чрезвычайно активных детей, которых педагоги нередко считают «ядром» группы, поддерживают и опираются на них в своей педагогической деятельности. С другой стороны, в группе есть дети, которые находятся как бы в подчинении у первых. У первых развивается повышенная самооценка, стремление любой ценой быть впереди всех, жестокость по отношению к более пассивным детям. У тех же детей, которые не входят в «ядро», развивается либо угодничество, стремление любой ценой обеспечить себе покровительство «главного», либо замкнутость, недоверие к людям и т.д. Такие дети чувствуют себя неуверенно, неуютно в группе сверстников и нередко с большой неохотой идут в детский коллектив.

Взаимоотношения детей в семье зависят от родителей, от того какие отношения между родителями и ребенком. Самое важное – насколько хорошо родители могут помочь своим детям справляться с положительными и отрицательным эмоциями. Если малыш обижен недостатком внимания в семье, непониманием, то эти чувства будут перенесены и на сверстников.

Важным условием нормальных взаимоотношений в семье между родителями и детьми является взаимная информированность родителей и детей, в этом случае будет и формироваться хорошее отношение к учебе. Взаимная информированность родителей и детей дает возможность прийти к взаимопониманию и уважению мнения друг друга.

Взаимоотношения родителей и детей, специфика их общения между собой, во время которого эти взаимоотношения проявляются, влияют на формирование личности детей. У родителей, удовлетворяющих лишь потребности детей, и не имеющих с ними душевного контакта, как правило, возникают проблемы в воспитании и общении с детьми [7].

Таким образом, можно сделать вывод, что формирования правильных взаимоотношений детей не возможно без участия педагога и семьи, так как им присуща ведущая роль в формировании дружеских взаимоотношений детей. Важно чтобы уже в семье происходили первые закладки основ всей дальнейшей жизни ребенка. И тогда в детском саду ребенок уже сможет научиться ценить дружбу, товарищество, сможет признать себя правым и несправедливым. Взаимоотношения – это субъективно переживаемые связи и отношения между людьми. Уже к шести годам ребенок начинает осознавать, что другие дети, как и он сам, имеют устойчивые, не зависящие от ситуации характер и убеждения, с которыми нужно считаться. Взаимоотношения старших дошкольников становятся важным фактором развития как своей личности, так и личности сверстника. Анализ современных образовательных программ показал, что в работе по развитию взаимоотношений старших дошкольников намечаются два основных направления, определяемые основными особенностями дошкольного возраста: первое – укрепление у ребенка осознания себя как субъекта общения и восприятия сверстника в качестве партнера по взаимодействию; второе – развитие способности воспринимать и использовать различные коммуникативные средства для развития взаимоотношений.

Список использованной литературы

1. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение дошкольников / А.Г. Арушанова – М.: Педагогика, 1984. – 243 с.
2. Белая, К.Ю. Приглашает детский сад: о группах кратковременного пребывания детей в дошкольном учреждении / К.Ю. Белая – М.: ЛИНКА – ПРЕСС, 2002.
3. Бычков, С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников / С.С. Бычков – М.: АРКТИ, 2003. – 96с.
4. Васильева, А.М. Программа воспитания и обучения в детском саду / А.М. Васильева – М.: Мозаика-Синтез, 2007.
5. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский – Санкт-Петербург : Союз, 1997. – 93с.

6. Запорожец, М.В. Развитие общения у дошкольников / М.В. Запорожец – М.: Педагогика, 1974. – 230 с.
7. Ильяева, И.А. Культура общения / И.А. Ильяева – В.: Воронежского ун-та 1989. – 320 с.
8. Левин, К. Психология мотивации / К. Левин – М.: Просвещение, 1987. – 125 с.
9. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии: Учеб. пособие для вузов по спец. «Психология» / Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2000. – 509 с.
10. Лисина, М.И. Формирование избирательных привязанностей у дошкольников / М.И. Лисина, Р. А. Смирнова // Генетические проблемы социальной психологии. – Минск: Изд. «Университетское», 1985. – 207 с.
11. Лисина, М.И. Общение, личность, психика ребенка / Под ред. А. Г. Рузской. – М.-Воронеж, 1997 – 312 с.
12. Логинова, В.И. Детство: программа развития и воспитания детей в детском саду / В.И. Логинова – СПб.: Акцидент, 1996.
13. Макаренко, А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950
14. Парамонова, Л.А. Примерная общеобразовательная программа воспитания, обучения и развития детей раннего и дошкольного возраста / Л.А. Парамонова – М.: Карапуз-Дидактика, 2004. – 208с.
15. Петровский, В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В.А. Петровский, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина, Л.П. Стрелкова – М., 1993. – 133 с.
16. Усова, А.П. Роль игры в воспитании детей / А.П. Усова; ред. А. В. Запорожца. – Москва : Просвещение, 1976. – 327 с.
17. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин – М.: Педагогика, 1989. – С.25-77
18. Cummings S. J. The impact of the handicapped child on the father; A spidy of fathers of mentally refarded end chronically ill children. // American J. of Orhopsychiaty. 1976. V. 36. - P. 312-317

© Т.И. Иванова, 2015

© Е.А. Белецкая, 2015

© В.А. Мешков, 2015

© Н.В. Товолжанская, 2015

ИЗУЧЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ СИСТЕМ МЕТОДОМ ИМИТАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ НА КОМПЬЮТЕРЕ

Метод имитационного моделирования является одним из современных методов исследования процесса обучения [1, 8]. Он состоит в построении сначала математической, а затем компьютерной модели дидактической системы, и проведении с ней серии вычислительных экспериментов при различных условиях с целью установления или обоснования закономерностей [2–6]. Определенный интерес представляет решение оптимизационной задачи, заключающейся в поиске наиболее эффективного пути изучения некоторой дисциплины при наложенных ограничениях [4, 5, 7].

1. Имитационное моделирование обучения в группах. Рассмотрим урок, на котором учитель сначала объясняет новый материал, а затем учащиеся решают задачи или выполняют последовательность упражнений в заданном порядке. Если какой-либо ученик первым решил очередную задачу, то он выходит к доске и демонстрирует свое решение. Остальные ученики, глядя на решение, представленное на доске, тоже пытаются решить свою задачу. После того, как решена j -ая задача ученик переходит к решению $(j + 1)$ -ой задачи и т.д. Решив все m задач, ученик сдает тетрадь и выходит из класса.

Для моделирования этой ситуации используем мультиагентный подход. Он состоит в том, что все ученики имитируются независимыми агентами, функционирующими в виртуальном мире, состояние которого является результатом их взаимодействия. При этом они действуют автономно, у каждого из них нет информации о всей системе; агенты, полностью управляющие всей системой, отсутствуют. В некоторых компьютерных моделях используются программные агенты–автоматы, функционирующие в соответствии с заданным алгоритмом. В общем случае агенты могут обмениваться информацией друг с другом, получать информацию об окружающей среде и имеют возможность изменять ее состояние. Учтем, что каждый ученик характеризуется своим коэффициентом усвоения α_i и скоростью мышления ν_i , равной числу совершаемых интеллектуальных действий в

единицу времени. Чтобы получить статистически значимые результаты для данного набора учеников проведем серию из 200 испытаний, в ходе которых определим среднее время T_i , затрачиваемое i -тым учеником для решения всех задач, и среднее число R_i самостоятельно решенных задач с демонстрацией их решения у доски.

2. Создание компьютерной модели. В начале занятия n учеников изучают новую тему, а затем одновременно получают список из $m = 5-10$ задач, которые они должны решить в заданном порядке. Чтобы решить каждую задачу, необходимо последовательно выполнить 10 операций (математических или других). Операции не повторяются, их общее количество $M = 10m$. Если i -ый ученик правильно выполнил первые десять операций ($O_i = 10$), то он решил первую задачу, и переменной Z_i присваивается 1. При правильном выполнении 20 операций ($O_i = 20$) считается, что он решил первую и вторую задачи, Z_i равно 2. Если ученик выполнил первые 10S операций ($O_i = 10S$), то он решил первую вторую, ..., S-тую задачи, Z_i присваивается S.

Выполнение действий — вероятностный процесс. Ученик с номером i с вероятностью p_{ij} правильно выполняет операцию $O_i = j$ и переходит к следующей операции, а с вероятностью $(1 - p_{ij})$ делает ошибку и снова пытается выполнить j -ую операцию ($i = 1, 2, \dots, N$; $j = 1, 2, \dots, M$). В начале занятия ученики не обучены, поэтому все p_{ij} равны 0,01. После обучения все p_{ij} увеличиваются на $a_i(1 - p_{ij})\Delta t$. Если ученик с номером i первым правильно решил задачу S, то он становится лидером ($L := i$), идет к доске и в течение времени T_D демонстрирует свое решение всему классу, обучая остальных учеников. При этом переменной $f[S]$ присваивается 1, счетчик самостоятельно решенных задач $SR[i]$ увеличивается на 1, в результате обучения повышаются вероятности правильного выполнения операций p_{ij} для всех i и для j из интервала $10(S-1)+1$ до $10S+1$, которые соответствуют данной задаче. С каждым шагом по времени $\Delta t = 1$ эти вероятности возрастают по закону $p_{ij} := p_{ij} + a_i(1 - p_{ij})\Delta t$, где $j = (10(S-1)+1) \dots (10S+1)$. Показав свое решение на доске, лидер переходит к решению $(S+1)$ -ой задачи. Остальные учащиеся закончив задачу S, также переходят к следующей $(S+1)$ -ой задаче. Ученик, решивший ее первым, становится лидером, и т.д.

Используется программа 1. На экране строится график зависимости номера выполненной операции $O_i(t)$ и номера решенной задачи $Z_i(t)$ для каждого ученика от времени. В силу случайных причин результаты реализаций исследуемого процесса отличаются друг от друга. Для получения статистически значимых результатов проводят серию из $K_{isp} = 200$ испытаний и для каждого ученика подсчитывают общее число самостоятельно решенных задач и общее время, затраченное на их решение (переменные $TR[i]$, $SR[i]$). Необходимо отключить графический режим и, раскомментировав операторы `writeln(...)`, вывести на экран $TR[i]/K_{isp}$ и $SR[i]/K_{isp}$.

Программа 1 (Free Pascal).

```
{ $N+ } uses crt, graph; const N=8; M=150; Td=10; Chisl_z=10;
Kisp=200; a:array[1..N] of single=(0.16,0.15,0.14,0.12,0.11,
0.10,0.09,0.08);d:array[1..N] of integer=(9,9,10,10,11,11,12,12);
var i,j,k,isp,S,L,pp,Gd,Gm: integer; t: Longint; RND: single;
p: array[1..20,0..M] of single; O,SR,Z: array[1..20] of integer;
tt,TR: array[1..20] of single; f: array[1..20] of integer;
Procedure OBU(x:integer); begin For k:=1 to N do
For j:=(x-1)*10+1 to 10*x+1 do p[k,j]:=p[k,j]+a[k]*(1-p[k,j])
/20/Td; f[x]:=1; end;
BEGIN Randomize; Gd:= Detect; InitGraph(Gd,Gm,'c:\bp\bgi');
For isp:=1 to kisp do begin For i:=1 to 20 do begin O[i]:=0;
Z[i]:=0; f[i]:=0; t:=0; end; For i:=1 to N do For j:=0 to M do
p[i,j]:=0.01; For i:=1 to N do For j:=0 to M do
p[i,j]:=p[i,j]+a[i]*(1-p[i,j])/10;
Repeat t:=t+1; For i:=1 to N do begin For S:=1 to Chisl_z do
begin If Z[i]=S-1 then begin RND:=random(1000)/1000;
If (t mod d[i]=0)and(O[i]<S*10)and(RND<p[i,O[i]]) then inc(O[i]);
If (f[S]=0)and(O[i]=S*10) then begin L:=i; tt[L]:=Td; inc(SR[L]);
line(round(t/100),0,round(t/100),600);
circle(round(t/100),600-60*L-O[L]*1,6); end;
If tt[i]>0 then begin tt[i]:=tt[i]-1; OBU(S); end;
If (O[i]=S*10)and(tt[i]<1) then Z[i]:=S; end; end; end;
```

```

For i:=1 to N do begin If Z[i]=Chisl_z then begin
TR[i]:=TR[i]+t; Z[i]:=-500; end; circle(round(t/100),600-60*i
-O[i],1); circle(round(t/100),600-60*i-Z[i]*10,1); end;
pp:=0; For i:=1 to N do If Z[i]>-500 then pp:=1;
until (KeyPressed)or(pp=0){(t>360000)}; {writeln(isp);}
end; {writeln; For i:=1 to N do writeln(i,'-', TR[i]/Kisp:2:2,
' ',SR[i]/Kisp:2:4,' ');} readln; CloseGraph; END.

```

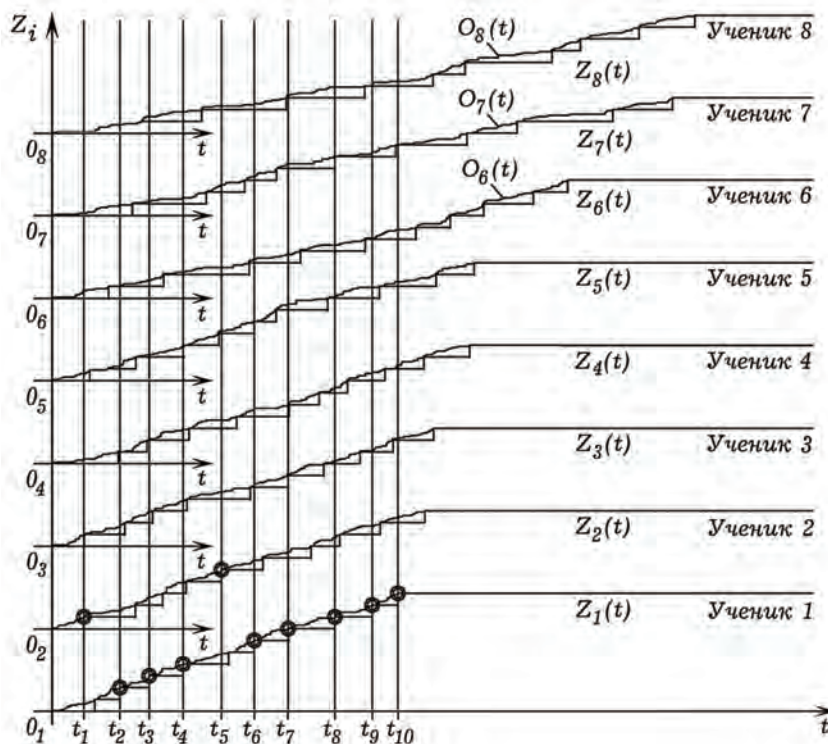


Рис. 1. Решение 8 учениками 10 задач с течением времени t .

3. Результаты моделирования. Результаты моделирования однократного решения группой из 8 учеников последовательности из 10 задач (зависимости $O_i(t)$ и $Z_i(t)$) представлены на рис. 1 и 3. Кружками отмечается ученик, первым решивший очередную задачу, общее число кружков равно 10. Моменты времени, соответствующие этим

событиям, отмечены вертикальными линиями. Рис. 1 соответствует ситуации, когда в классе находятся 8 учеников с коэффициентами усвоения $a_i = (0,16, 0,15, 0,14, 0,12, 0,11, 0,10, 0,09, 0,08)$ и скоростью мышления (быстротой выполнения интеллектуальных действий) $v_i = 1/d_i$, где $d_i = (9, 9, 10, 10, 11, 11, 12, 12)$, $i = 1, 2, \dots, 8$. Видно, что в данной реализации моделируемого процесса ученик 1 с самыми высокими коэффициентом усвоения и скоростью мышления первым решил 8 задач и раньше всех закончил работу, ученик 2 — 2 задачи, остальные ученики не решили первыми ни одной задачи и закончили работу существенно позже. Так ученику 8 на решение всех задач потребовалось в 1,9 раза больше времени, чем ученику 1. При проведении серии из $K_{isp} = 200$ испытаний получают следующие результаты (рис. 2.1). Ученик 1 затратил $T_1 = 31500$ УЕВ (усл. ед. времени) и в среднем первым решил $R_1 = 4,3$ задачи из 10, ученик 8 затратил $T_8 = 56400$ УЕВ и у доски решил в среднем $R_8 = 0,02$ из 10.

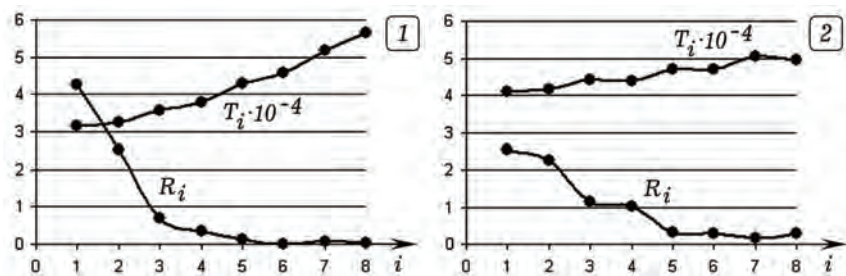


Рис. 2. Среднее время работы 8 учеников и число решенных задач.

На рис. 3 представлены результаты имитационного моделирования решения задач учениками с одинаковыми коэффициентами усвоения $a_i = 0,1$ и различной скоростью мышления $v_i = 1/d_i$, где $d_i = (9, 9, 10, 10, 11, 11, 12, 12)$, $i = 1, 2, \dots, 8$. Видно, что в данной реализации моделируемого процесса на выполнение задания ученикам потребовалось примерно одинаковое время, причем ученик 1, ученик 3 и ученик 8 первыми решили по 1 задаче, ученик 2 — 3 задачи, ученик 4 — 4 задачи. При проведении серии из 200 испытаний получают следующие результаты (рис. 2.2). Ученик 1 в среднем затратил $T_1 = 41000$ УЕВ и первым решил $R_1 = 2,6$ задачи из 10, а ученик 8 затратил $T_8 = 49400$ УЕВ и первым решил $R_8 = 0,3$ задачи из 10.

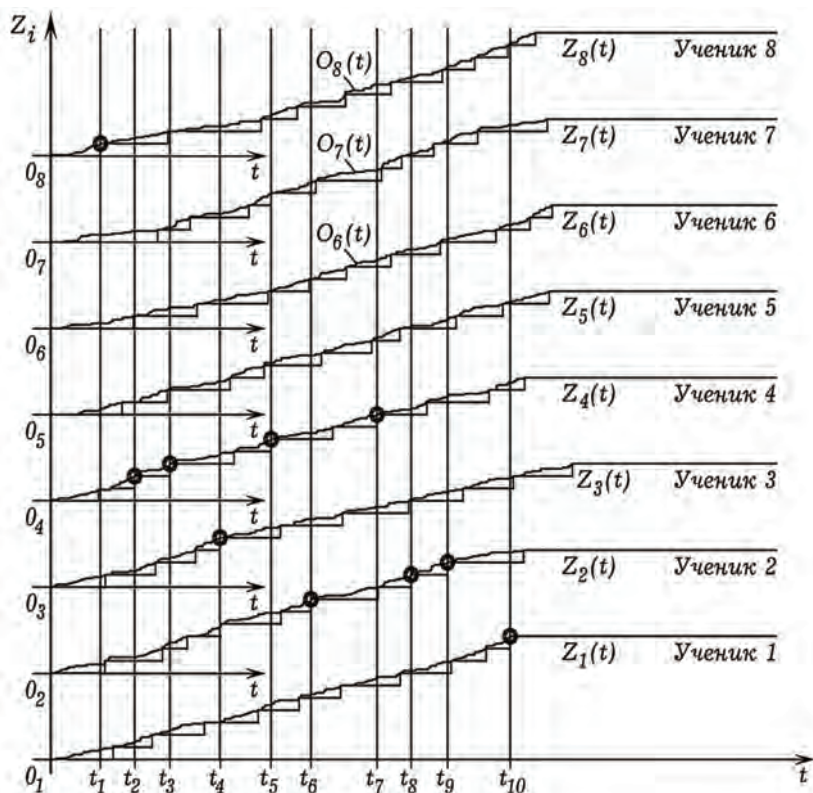


Рис. 3. Решение 8 учениками 10 задач с течением времени t .

Эта модель позволяет изучить зависимость общего времени работы учеников от их количества. Пусть все ученики имеют одинаковые $\alpha_i = 0,12$ и $\nu_i = 1/9$ и на занятии решают 8 задач. Как показывают расчеты 2 ученика это делают в среднем за 34100 УЕВ, 4 ученика — за 30500, 8 — за 24300, 16 учеников — за 22800 УЕВ. То есть при увеличении числа учеников среднее время решения всех задач уменьшается, стремясь к некоторому предельному значению $T_{\min}$. Это объясняется тем, что при увеличении общего числа попыток предпринимаемых всеми учениками возрастает вероятность решения задачи каким-то одним учеником, который затем объяснит его классу.

Рассмотренная модель обучения учитывает влияние коэффициента усвоения и скорости совершения учеником интеллектуальных действий. С ее помощью можно обосновать следующие выводы: 1) чем выше коэффициент усвоения и скорость мышления, тем

больше количество самостоятельно решенных задач R_i и меньше среднее время T_i требуемое для выполнения задания; 2) при наличии возможности обсуждать решение увеличение числа учеников приводит к тому, что время решения одной и той же последовательности задач уменьшается, стремясь к некоторому пределу $T_{\min}$.

4. Поиск оптимального пути обучения. Рассмотрим проблему нахождения оптимальной последовательности изучения связанных между собой элементов учебного материала (ЭУМ). При этом учитывается их значение или важность для достижения цели обучения, заключающейся в наилучшем выполнении теста, в котором изученные ЭУМ представлены в различной степени. Так как дидактическая система “учитель–ученик” является самонастраиваемой [5, С. 6–25], то подобная оптимизация обучения приблизительно моделирует деятельность опытного учителя.

Допустим, что ученик в течение фиксированного промежутка времени $T=300$ УЭВ (усл. ед. времени) изучает некоторую дисциплину, состоящую из 3 тем. В каждой теме имеется по 5 типов элементов учебного материала (задач, вопросов, операций), общее число ЭУМ различного типа $N=15$. В каждый дискретный момент $t=1, 2, \dots, 300$ ученик решает по одной задаче, затрачивая время $\Delta t=1$ УЭВ, и поэтому успевает решить $M=300$ задач. После обучения учащиеся проходят тестирование, в ходе которого определяется уровень владения ими задач, вошедших в тест. Учитель может решать много задач одного типа и не решать задачи другого типа, стремясь к тому, чтобы ученики справились с тестом наилучшим образом.

Вероятность правильного решения учеником задачи j -того типа (уровень знаний j -ого ЭУМ) обозначим через z_j ($0 \leq z_j \leq 1$). При решении задачи j -ого типа значение z_j повышается на $\Delta z_j = \alpha_i(1 - S_j)(1 - z_j) \cdot \Delta t$ ($j=1, 2, \dots, N$), где S_j — трудность или субъективная сложность j -того ЭУМ, α_i — коэффициент усвоения учеником i -той темы ($\alpha_i = 0,05 - 0,3$). К первой теме относятся вопросы 1 – 5, ко второй — вопросы 6 – 10, к третьей — вопросы 11 – 15. Уровни усвоения тем $Z_1 = z_1 + \dots + z_5$, $Z_2 = z_6 + \dots + z_{10}$, $Z_3 = z_{11} + \dots + z_{15}$. В общем случае темы и входящие в них задачи не являются независимыми. Коэффициент усвоения учащимся той или иной темы может зависеть от уровня понимания ранее изученных тем. Сложность j -той задачи может быть связана с уровнем усвоения предыдущей k -ой задачи ($k < j$).

Цель обучения выражается в содержании контрольного теста, в котором некоторые задачи встречаются чаще и поэтому имеют более высокий коэффициент важности V_j , в то время как другие встречаются реже, их важность мала. Результат тестирования равен взвешенной сумме

$$R = (V_1 Z_1 + V_2 Z_2 + V_3 Z_3 + \dots + V_{15} Z_{15}) / (V_1 + V_2 + V_3 + \dots + V_{15}).$$

Найдем оптимальную последовательность решения задач (изучения ЭУМ), при которой результат тестирования в конце обучения будет наиболее высоким.

Программа 2 (Free Pascal).

```
{ $N+ } uses crt, graph; const N=15; TT=300; Ms=60; var a,d,Z,
R,Z1,Z2,Z3,Z11,Z21,Z31,ZZ,V,S: single; i,j,t,kk,DV,MV,fl:
integer; z: array[0..N] of single; k,u: array[0..TT] of word;
Procedure PR;
begin For j:=1 to N do z[j]:=0; For i:=1 to TT do begin
Z1:=z[1]+z[2]+z[3]+z[4]+z[5]; Z2:=z[6]+z[7]+z[8]+z[9]+z[10];
Z3:=z[11]+z[12]+z[13]+z[14]+z[15]; If k[i]<6 then a:=0.16
else a:=0.06*Z1; If k[i]>10 then a:=0.06*Z2; S:=0;
If k[i]>1 then S:=1-z[k[i]-1]*0.95;
z[k[i]]:=z[k[i]]+a*(1-z[k[i]])*(1-S);
If fl=1 then begin circle(410+i,400-round(Ms*Z1),1); circle(410+i,400-
round(Ms*Z2),1); circle(410+i,400-round(Ms*Z3),1); end; end; R:=0; For j:=1 to N
do begin If j>10 then v:=1 else v:=0.1; R:=R+v*z[j]; end; end;
BEGIN DV:=Detect; InitGraph(DV,MV,""); line(0,400,640,400);
randomize; For i:=1 to TT do k[i]:=1; Repeat PR; ZZ:=R;
For i:=1 to TT do u[i]:=k[i]; For i:=1 to 5 do begin
j:=random(TT+1); k[j]:=random(N)+1; end; PR;
If R<ZZ then For i:=1 to TT do k[i]:=u[i]; inc(kk);
If (R>ZZ) and (kk>200) then begin cleardevice; fl:=1; PR; fl:=0; kk:=1; For j:=1 to
TT do circle(30+j,400-20*k[j],2); line(0,400,800,400); For j:=1 to 15 do line(25,400-
20*j,330,
400-20*j); ZZ:=R; end; If kk>6000 then kk:=0;
until KeyPressed; CloseGraph; END.
```

Для решения этой оптимизационной задачи используется стандартный алгоритм, реализованный в программе 2. Берется исходная последовательность задач и с помощью процедуры PR моделируется обучение и определяется результат тестирования R . После этого произвольным образом изменяется эта последовательность задач, случайно выбирается момент времени t и номер решаемой задачи j . Опять моделируется обучение и вычисляется результат R' . Если $R' > R$, то осуществленные изменения принимаются, в противном случае – отвергаются. Затем все повторяется снова.

5. Результаты оптимизации. В педагогической практике отдельные ЭУМ и темы могут быть различным образом связаны друг с другом и иметь неодинаковую важность для выходного тестирования. Рассмотрим ситуации:

Ситуация 1. Для усвоения второй темы требуются знания первой, а для усвоения третьей темы — знания второй темы. Коэффициенты усвоения тем: $\alpha_1 = 0,1$, $\alpha_2 = 0,04Z_1 + 0,04$, $\alpha_3 = 0,04Z_2 + 0,04$. Сложность всех ЭУМ одинакова: $S_j = 0,7$. Тест проверяет понимание всех вопросов, то есть важность всех ЭУМ одинакова: $V_j = 1$, $j = 1, 2, \dots, 15$. На рис. 4.1 представлено оптимальное распределение номера j ЭУМ от времени t . Видно, что пока $t < 120$ УЕВ необходимо изучать ЭУМ первой темы; когда t лежит в интервале от 120 до 220 УЕВ, следует изучать ЭУМ из второй темы; при $t > 220$ нужно изучать ЭУМ из темы 3. Соответствующие графики зависимостей усвоения изученных тем от времени $Z_1(t)$, $Z_2(t)$, $Z_3(t)$ представлены на рис. 4.2.

Ситуация 2. Для усвоения второй темы требуются знания первой, а для усвоения третьей темы — знания второй темы. Коэффициенты усвоения тем: $\alpha_1 = 0,1$, $\alpha_2 = 0,04Z_1 + 0,04$, $\alpha_3 = 0,04Z_2 + 0,04$. В тесте присутствуют все ЭУМ, то есть они имеют одинаковую важность: $V_j = 1$, $j = 1, 2, \dots, 15$. ЭУМ из одной темы связаны так: сложность каждого ЭУМ зависит от уровня знаний всех предыдущих ЭУМ из этой темы. Математически это можно задать так: 1) если $j = 5, 10, 15$, то $S_j = 1 - (z_{j-1} + z_{j-2} + z_{j-3} + z_{j-4})/5$; 2) если $j = 4, 9, 14$, то сложность $S_j = 1 - (z_{j-1} + z_{j-2} + z_{j-3})/4$; 3) если $j = 3, 8, 13$, то сложность

$S_j = 1 - (z_{j-1} + z_{j-2})/3$; 4) если $j = 2, 7, 12$, то $S_j = 1 - z_{j-1}/2$; 5) если $j = 1, 6, 11$, то $S_j = 0$. Тест содержит задачи всех 15 типов, то есть важность всех ЭУМ одинакова: $V_j = 1$. Из результатов моделирования видно, что в оптимальном случае необходимо решать задачи последовательно друг за другом, затрачивая на каждую из них примерно одинаковое количество времени (рис. 5.1). В конце обучения вторая и третья темы будут усвоены лучше, чем первая (рис. 5.2).

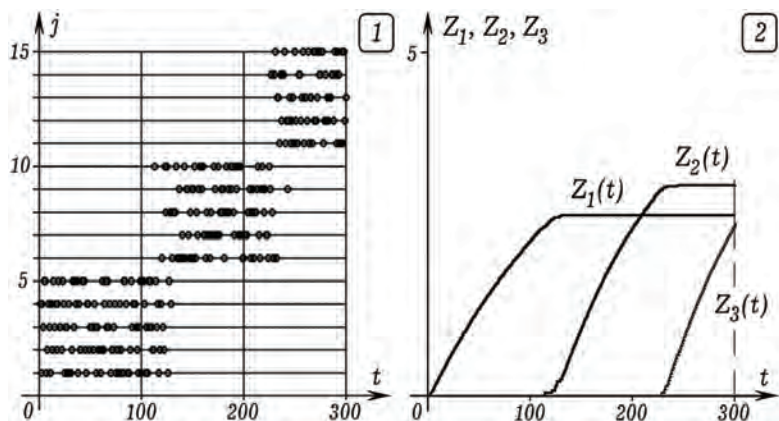


Рис. 4. Результаты оптимизации: ситуация 1.

Ситуация 3. Для усвоения второй темы требуются знания первой, а для усвоения третьей темы — знания второй темы. Коэффициенты усвоения тем: $\alpha_1 = 0,05$, $\alpha_2 = 0,02Z_1 + 0,02$, $\alpha_3 = 0,02Z_2 + 0,02$. Вопросы из 1 темы не зависят друг от друга и имеют одинаковую сложность 0,1. Вопросы из второй и третьей тем ($j > 5$) связаны друг с другом; сложность j -того вопроса тем меньше, чем больше уровень знаний $(j-1)$ -того ЭУМ: $S_j = 1 - 0,95z_{j-1}$. В тесте присутствуют только вопросы из третьей темы, поэтому при $j > 10$ важность $V_j = 1$, а при $j < 11$ важность $V_j = 0$. Результаты оптимизации представлены на рис. 6.1 и 6.2. Видно, что пока $t < 100$ УЕВ необходимо решать задачи по первой теме в произвольном порядке. При $t > 100$ следует решать задачи второй и третьей тем в порядке возрастания их номера j . В конце обучения $Z_2 > Z_3 > Z_1$ (рис. 6.2).

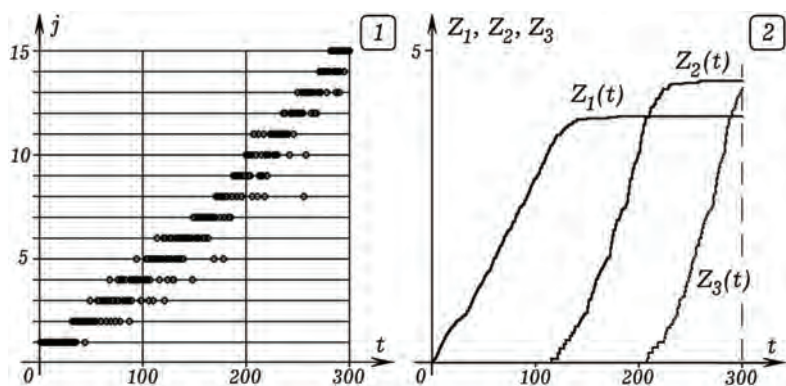


Рис. 5. Результаты оптимизации: ситуация 2.

Ситуация 4. Для усвоения второй темы требуются знания первой, а для усвоения третьей темы — знания второй темы. Коэффициенты усвоения тем: $\alpha_1 = 0,08$, $\alpha_2 = 0,03Z_1 + 0,03$, $\alpha_3 = 0,03Z_2 + 0,03$. Вопросы не зависят друг от друга и имеют одинаковую сложность 0,1. В тесте присутствуют только вопросы из третьей темы, поэтому при $j > 10$ их важность $V_j = 1$, а при $j < 11$ важность $V_j = 0$. Результаты оптимизации представлены на рис. 7.1. Сначала ($t < 70$ УЕВ) необходимо решать задачи из первой темы, затем ($t \in [70; 150]$) следует решать задачи второй темы, а потом ($t > 150$ УЕВ) — из третьей темы. Внутри каждой из тем задачи решаются в произвольном порядке. В конце обучения при $t = 300$ УЕВ $Z_3 > Z_2 > Z_1$ (рис. 7.2).

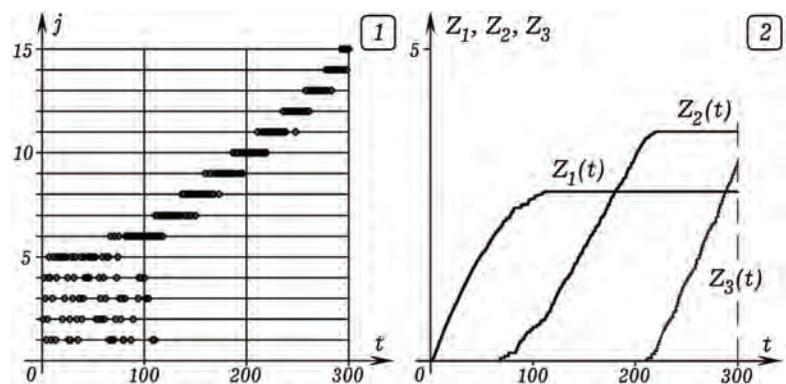


Рис. 6. Результаты оптимизации: ситуация 3.

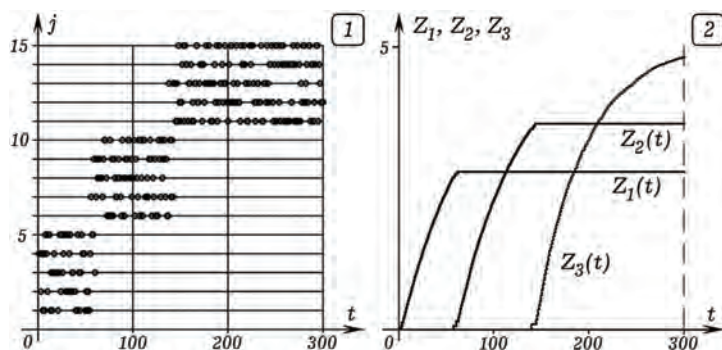


Рис. 7. Результаты оптимизации: ситуация 4.

Ситуация 5. Коэффициенты усвоения остается постоянным $\alpha = 0,1$. Сложность вопросов уменьшается по мере увеличения среднего уровня знаний изученных ЭУМ:

$$S_j = 1 - \sum_{k=1}^{j-1} z_k / (k + 0,1), \quad j = 2, 3, \dots, 15.$$

Сложность первого вопроса $S_1 = 0$. Тест проверяет уровень знаний вопросов 14 и 15, поэтому их важность считается равной 1, а для всех остальных j важность $V_j = 0$. Результаты оптимизации — на рис. 8.1. Видно, что сначала необходимо решать задачи 1, 2, ..., 14 порядке возрастания их номера j , а затем уделить больше внимания задачам 14 и 15, которые присутствуют в тесте. Получающиеся графики $Z_1(t)$, $Z_2(t)$, $Z_3(t)$ представлены на рис. 8.2.

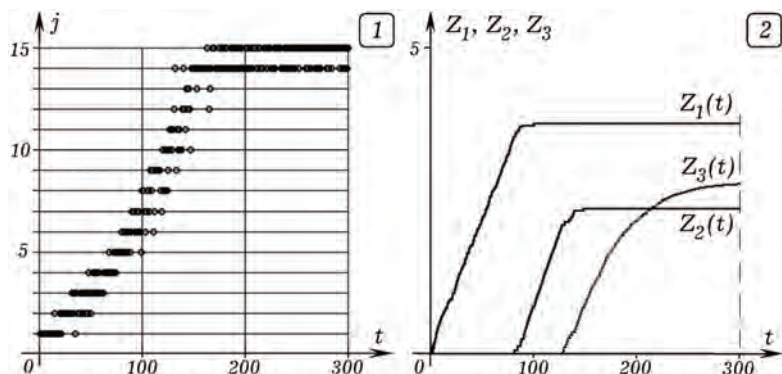


Рис. 8. Результаты оптимизации: ситуация 5.

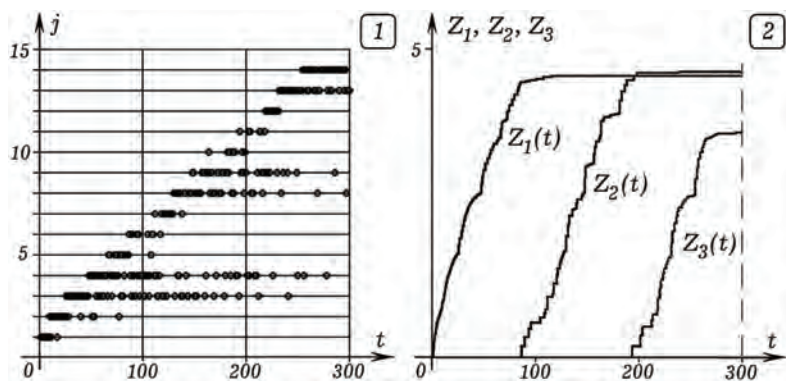


Рис. 9. Результаты оптимизации: ситуация 6.

Ситуация 6. Для усвоения второй темы требуются знания первой, а для усвоения третьей темы — знания второй темы. Коэффициенты усвоения тем: $\alpha_1 = 0,16$, $\alpha_2 = 0,06Z_1$, $\alpha_3 = 0,06Z_2$. Сложность вопросов уменьшается по мере увеличения уровня знаний предыдущего ЭУМ: $S_j = 1 - 0,95z_{j-1}$ ($j = 2, 3, 4, \dots, 15$), сложность первого ЭУМ $S_1 = 0$. В тесте присутствуют только вопросы под номерами $j = 3, 4, 8, 9, 13, 14$, поэтому их важность считается 1, а для всех остальных j важность $V_j = 0$. Результаты оптимизации приведены на рис. 9.1 и 9.2. Видно, что необходимо изучать ЭУМ 1, 2, ..., 14 в порядке возрастания их номера j , одновременно уделяя больше внимания вопросам 3, 4, 8, 9, 13, 14, которые присутствуют в тесте. Вопрос 15 изучать не надо. В конце обучения $Z_1 \approx Z_2 > Z_3$ (рис. 9.2).

Итак, рассмотрена проблема поиска пути оптимального изучения некоторой дисциплины, состоящей из последовательности ЭУМ (или учебных задач). Предложена математическая модель обучения, приведена компьютерная программа, осуществляющая поиск оптимального пути обучения, проанализированы ситуации, встречающиеся в педагогической практике. При этом учитывается, что: 1) коэффициент усвоения ученика при изучении последующих тем зависит от уровня усвоения предыдущих тем; 2) субъективная сложность (трудность) ЭУМ зависит от уровня усвоения учеником предыдущих ЭУМ; 3) важность изучения того или иного ЭУМ различна и определяется целями обучения или содержанием выходного теста, с которым должны справиться учащиеся. Полученные результаты позволяют констатировать, что оптимальное

распределение учебного материала сильно зависит от: 1) связей между темами и отдельными вопросами; 2) целей обучения, содержания выходного теста.

6. Двухкомпонентная вероятностная модель изучения курса. При изучении процесса обучения обычно предполагают, что все вопросы (ЭУМ) имеют одинаковую дидактическую сложность, усваиваются и забываются одинаково прочно и быстро [2, 8]. Из экспериментальной психологии хорошо известно, что это не так: те ЭУМ, к которым ученик обращается многократно, запоминаются более прочно и забываются существенно медленнее, чем ЭУМ, которые практически не используются. Поэтому предположим, что знания ученика состоят из нескольких (в простейшем случае двух) компонентов, имеющих различные прочность усвоения и скорость забывания [3, 5, 6]. В основе предлагаемого подхода лежит двухкомпонентная модель знаний, согласно которой вся воспринимаемая учеником информация может быть разделена на две категории: 1) непрочные или быстро забывающиеся знания; 2) прочные или медленно забывающиеся знания (навыки), формирующиеся как результат использования данного ЭУМ в деятельности учащегося.

Пусть ученик изучает совокупность из N ЭУМ. Уровень Zn_i изученности i -того ЭУМ складывается из: 1) уровня непрочных знаний z_i , имеющих высокую скорость забывания; 2) уровня прочных знаний или навыков n_i , которые забываются медленно. Можно записать, что $Zn_i = z_i + n_i$. Кроме того, будем считать, что при работе ученика с i -тым ЭУМ, уровень знаний Zn_i возрастает до 1, и часть непрочных знаний становятся прочными знаниями (или навыками). Одновременно с этим происходит уменьшение прочных и непрочных знаний всех остальных ЭУМ из-за забывания.

Состояние анализируемой нами дидактической системы в каждый момент времени t определяется двумя одномерными матрицами z_i и n_i ($i = 1, 2, \dots, N$), элементы которых лежат в интервале от 0 до 1. Если i -тый вопрос усвоен учеником полностью, то $Zn_i = z_i + n_i = 1$; а если не усвоен совсем, то $Zn_i = z_i + n_i = 0$. В результате работы с i -тым ЭУМ его уровень изученности возрастает до $Zn_i = 1$, z_i и n_i увеличиваются. Практически сразу после окончания работы ученика с i -тым ЭУМ начинается его забывание. С течением времени величины z_i и n_i снижаются по экспоненциальному закону.

В самом грубом приближении можно считать, что коэффициент научения, определяющий скорость увеличения знаний ученика, остается постоянным. Из психологии

известно, что чем больше человек знает, тем проще ему усвоить новую информацию. Логично считать, что коэффициент усвоения i -того ЭУМ, тем выше, чем больше суммарные знания учеником S_{zn} всего учебного материала и уровень изученности данного ЭУМ $Zn_i = z_i + n_i$. Также учтем, что при работе с i -тым ЭУМ (например, решение простой задачи, перевод слова или предложения) ученик затрачивает время Δt_i , которое по мере увеличения уровня Zn_i усвоения i -ого ЭУМ снижается до некоторого предела. Запишем диффуравнения в конечных разностях:

$$dn_i / dt = \alpha_i(1 - n_i), \quad z_i = 1 - n_i, \quad (\text{усвоение})$$

$$dz_i / dt = -\gamma_z z_i, \quad dn_i / dt = -\gamma_n n_i. \quad (\text{забывание})$$

$$n_i^{t+1} = n_i^t + \alpha_i(1 - n_i^t)\Delta t, \quad z_i^{t+1} = 1 - n_i^{t+1},$$

$$z_i^{t+1} = z_i^t - \gamma_z z_i^t \Delta t, \quad n_i^{t+1} = n_i^t - \gamma_n n_i^t \Delta t.$$

Коэффициент усвоения и время обращения к i -тому ЭУМ:

$$\alpha_i = a_1(a_2 + z_i + n_i - \exp(-S_{zn}/a_3)), \quad \Delta t_i = b_1/(z_i + n_i + b_2),$$

Суммарное количество знаний и навыков находится по формулам:

$$Zn_i = z_i + n_i, \quad S_{zn} = \sum_{i=1}^N (z_i + n_i), \quad S_n = \sum_{i=1}^N n_i.$$

Коэффициенты подбирают так, чтобы модель соответствовала реальному учебному процессу. Будем считать, что: $a_1 = 0,16 \text{ УЕВ}^{-1}$, $a_2 = 1,3$, $a_3 = 100$, $b_1 = 0,1 \text{ УЕВ}$, $b_2 = 0,02$, $\gamma_z = 10^{-3} \text{ УЕВ}^{-1}$, $\gamma_n = 5 \cdot 10^{-5} \text{ УЕВ}^{-1}$.

7. Задание параметров изучаемой дисциплины. Допустим, изучаемый курс содержит 400 элементов учебного материала (ЭУМ) и состоит из 4 тем, каждая из которых включает по 100 ЭУМ. Изучение тем разделяется перерывами длительностью 200 УЕВ. Степень изученности курса определяется количеством j ранее изученных ЭУМ. При этом изучаемый учебный материал содержит как новые (или плановые, из изучаемой темы) ЭУМ, так и ранее изученные ЭУМ, которые необходимы для понимания новой темы, решения задач, выполнения заданий. Например, изучая иностранный язык, ученик работает с текстом, содержащим новые для него слова и слова, изученные на предыдущих уроках. При прохождении n -ой темы ученик в каждый момент времени работает с одним ЭУМ, при этом он либо знакомится с новыми вопросами из n -ой темы, либо обращается к уже

ранее изученному вопросу из n -ой или предыдущей темы. Обозначим вероятность изучения нового вопроса n -ой темы через $p_n^{нов}$, а вероятность повторения (повторного обращения) к уже изученному вопросу из m -той темы ($m \leq n$) через $p_{nm}^{новт}$. Для рассматриваемой дисциплины в принципе можно построить таблицу (рис. 10.1), в которой указаны вероятности обращения ученика к вопросам изучаемой и предыдущих тем. Такая таблица будет отражать связи между темами дисциплины. Так как учащийся обязательно работает с тем или иным ЭУМ, то сумма вероятностей в каждой строке таблицы равна 1:

$$p_2^{нов} + p_{21}^{новт} + p_{22}^{новт} = 1, \quad p_3^{нов} + p_{31}^{новт} + p_{32}^{новт} + p_{33}^{новт} = 1, \quad p_1^{нов} + p_{11}^{новт} = 1, \\ p_4^{нов} + p_{41}^{новт} + p_{42}^{новт} + p_{43}^{новт} + p_{44}^{новт} = 1.$$

	Новый вопрос	ПОВТОРЕНИЕ			
		Тема 1	Тема 2	Тема 3	Тема 4
Тема 1	$p_1^{нов}$	p_{11}	0	0	0
Тема 2	$p_2^{нов}$	p_{21}	p_{22}	0	0
Тема 3	$p_3^{нов}$	p_{31}	p_{32}	p_{33}	0
Тема 4	$p_4^{нов}$	p_{41}	p_{42}	p_{43}	p_{44}

$$P = \begin{pmatrix} 0.32 & 0.68 & 0 & 0 & 0 \\ 0.35 & 0.23 & 0.42 & 0 & 0 \\ 0.43 & 0.11 & 0.27 & 0.19 & 0 \\ 0.37 & 0.18 & 0.12 & 0.16 & 0.17 \end{pmatrix}$$

Рис. 10. Вероятности обращения ученика к ЭУМ новой и предыдущих тем.

Данная таблица может быть представлена в виде стохастической матрицы (рис. 10.2), которая позволяет учесть степень связи n -ой и m -той тем ($n > m$). Чем больше вероятность p_{nm} , тем чаще при изучении n -ой темы ученик вынужден обращаться к какому-то ЭУМ из предыдущей m -той темы. При каждом обращении к i -тому ЭУМ, ученик повышает уровень своих знаний z_i до 1, а часть непрочных знаний становится прочными.

8. Результаты имитационного моделирования. Для имитационного моделирования анализируемой дидактической системы применяется компьютерная программа 3. Она содержит цикл по времени, в котором: 1) с помощью генератора случайных чисел и заданной матрицы вероятностей осуществляется выбор номера s “изучаемого” ЭУМ; 2) исходя из уровней усвоения s -того ЭУМ (переменные z_s и n_s), вычисляется коэффициент усвоения ученика α_s и время работы Δt_s с этим ЭУМ (операторы $a:=0.16*(1.3+z[s]+n[s]-\exp(-Sz/100))$ и $dt:=\text{abs}(0.1/(z[s]+n[s]+0.02))$); 3) определяются уровни знаний s -того ЭУМ после его изучения (операторы $n[s]:=n[s]+a*(1-n[s])$ и $z[s]:=1-n[s]$); 4)

рассчитываются уровни знаний всех остальных не изучаемых в данный момент ЭУМ, которые уменьшаются за счет забывания (операторы $z[i]:=(1-gz*dt)*z[i]$ и $n[i]:=(1-gn*dt)*n[i]$); 5) результаты расчетов выводятся на экран в графическом виде. После этого все повторяется снова. Когда переменная obuch равна 1, моделируется обучение (начинается в моменты 0, t_1 , t_2 , t_3), а когда она равна 0 – перерыв длительностью 200 УЕВ.

Программа 3 (Free Pascal).

```
{SN+} uses crt, graph; const M=1400; gz=0.001; gn=5E-5; Mz=0.7; Mt=0.1; T1=500;
T2=700; p1n=30; p2n=35; p21=20;
var z,n,p: array[-1..M+1]of single; Gd,Gm,i,j,obuch,r,s: integer;
S1,S2,S3,S4,tt,sl,t,dt,a,1,SZ,SN: single;
Function ff(a: integer):integer;
begin ff:=round(a*random(100)/100-1); end;
BEGIN Gd:=Detect; InitGraph(Gd,Gm,'c:\bp\bgi'); line(0,500,800,500); Randomize;
Repeat obuch:=1; If (tt<200)and((j=100)or(j=200)or(j=300))then
begin tt:=tt+dt; obuch:=0; end; If (tt>=200)and(obuch=0) then
begin obuch:=1; {ucheba} tt:=0; j:=j+1; end; If obuch=1 then
begin If j<101 then begin If random(100)<=32 then s:=j else
begin s:=ff(j); end; end; If (j>100)and(j<201) then begin sl:=random(100); If sl<=35 then
s:=j else If sl<=58 then
s:=ff(100) else s:=100+ff(j-100); end; If (j>200)and(j<301) then
begin sl:=random(100); If sl<=43 then s:=j else If sl<=54 then
s:=ff(100) else If sl<=81 then s:=100+ff(100)else
s:=200+ff(j-200); end; If (j>300)and(j<401)then begin sl:=random(100); If sl<=37 then s:=j
else If sl<=55 then s:=ff(100) else If sl<=67 then s:=100+ff(100) else If sl<=83 then
s:=200+ff(100) else s:=300+ff(j-300); end; a:=0.16*(1.3+z[s]+n[s]-exp(-Sz/100));
dt:=abs(0.1/(z[s]+n[s]+0.02)); n[s]:=n[s]+a*(1-n[s]); z[s]:=1-n[s]; If s=j then inc(j); end;
t:=t+dt;
For i:=1 to M do {zabivanie} If i<>s then begin
z[i]:=(1-gz*dt)*z[i]; n[i]:=(1-gn*dt)*n[i]; end; SZ:=0;
For i:=1 to M do SZ:=SZ+z[i]+n[i]; SN:=0; For i:=1 to M do
SN:=SN+n[i]; S1:=0; S2:=0; S3:=0; S4:=0;
```

```

For i:=1 to M do begin If i<101 then S1:=S1+z[i]+n[i];
If (i>100)and(i<201) then S2:=S2+z[i]+n[i];
If (i>200)and(i<301) then S3:=S3+z[i]+n[i];
If (i>300)and(i<401) then S4:=S4+z[i]+n[i]; end;
If obuch=1 then circle(round(Mt*t),500-round(s*Mz),1); circle
(round(Mt*t),500-round(Mz*SZ),1);          circle(round(Mt*t),500-round(Mz*S1),1);
circle(round(Mt*t),500-round(Mz*S2),1);
circle(round(Mt*t),500-round(Mz*S3),1); circle(round(Mt*t),500-
round(Mz*S4),1); circle(round(Mt*t),150-round(100*(z[50]+n[50])),
1); circle(round (Mt*t),150,1); circle(round (Mt*t),150-round(100* (n[50])),1);
circle(round(Mt*t),500-round(Mz*SN),1);
until (KeyPressed)or(j>M)or(t>8000); For i:=1 to M do begin
If i<101 then S1:=S1+z[i]+n[i]; If (i>100)and(i<201) then
S2:=S2+z[i]+n[i]; If (i>200)and(i<301) then S3:=S3+z[i]+n[i]; If
(i>300)and(i<401) then S4:=S4+z[i]+n[i]; end; ReadKey; CloseGraph;
{writeln(S1:2:3,' ',S2:2:3,' ',S3:2:3,' ',S4:2:3);} END.

```

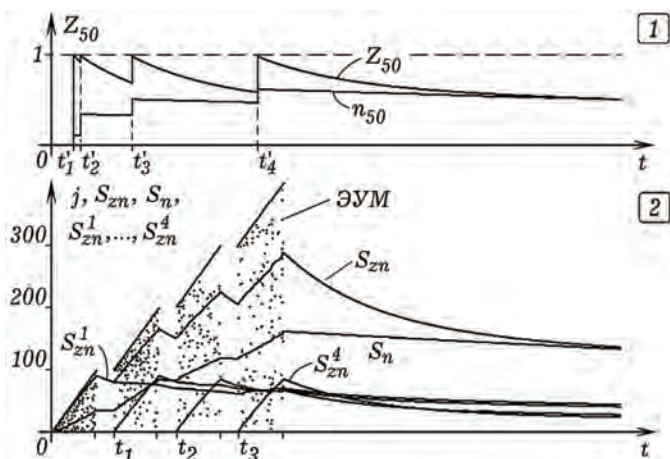


Рис. 11. Результаты имитационного моделирования изучения дисциплины.

На рис. 11 представлены: 1) график зависимости от времени уровня усвоения учеником одного из ЭУМ с $i = 50$ (рис.11.1); 2) графики зависимостей от времени суммарного уровня

знаний S_{zn} и уровня прочных знаний (навыков) S_n по каждой теме и по всей дисциплине в целом (рис. 11.2). Точки на рис. 11.2 соответствуют номерам изучаемых ЭУМ, которые выбираются случайным образом, исходя из стохастической матрицы на рис. 10.2. Видно, что во время занятия суммарный уровень знаний S_{zn} ученика и уровень сформированности навыка S_n увеличиваются; во время перерывов и после обучения происходит их снижение вследствие забывания. При этом непрочные знания быстро забываются, остаются только прочные. Из верхнего графика видно, как в обозначенные моменты времени, когда ученик обращается к 50-ому ЭУМ, происходит быстрое увеличение уровня Zn_{50} знаний до 1, сменяющееся экспоненциальным убыванием. В эти же моменты резко увеличивается уровень сформированности навыка n_{50} , который затем очень медленно снижается.

Предлагаемая имитационная модель изучения дисциплины учитывает: 1) связи между темами курса, через вероятности обращения ученика к ЭУМ из предыдущих тем; 2) повышение доли прочных знаний при увеличении числа обращений ученика к данному ЭУМ; 3) уменьшение времени работы с данным ЭУМ при увеличении числа обращений к нему; 4) увеличение коэффициента научения для данного ЭУМ по мере увеличения суммарного количества знаний и/или знаний этого ЭУМ. Этот подход позволяет проследить динамику роста у ученика суммарных знаний (прочных и непрочных) и знаний каждой темы.

Заключение. Основная задача математической теории обучения состоит в следующем: исходя из параметров учащихся (коэффициентов усвоения, забывания и т.д.), характеристик используемых методов и учебной программы, задающей распределение учебной информации, определить уровень знаний у учащихся в процессе обучения и после его окончания. Преимущество использования имитационных моделей при анализе системы “учитель–ученик” заключается в исчерпывающем перечислении и учете всех факторов, влияющих на ее поведение. Результаты компьютерных имитаций процесса обучения дополняют качественные рассуждения, повышают их объективность и обоснованность. Этот метод целесообразно использовать, если проведение педагогического эксперимента может дать отрицательный результат или сопряжено с большими затратами.

В статье развиваются идеи, изложенные автором в книге [5], в которой также проанализированы: 1) дискретная и непрерывная однокомпонентная модель обучения; 2) стратегии взаимодействия учителя и ученика; 3) многокомпонентная модель обучения; 4)

учет изменения работоспособности ученика; 5) поиск оптимального пути обучения с помощью дискретной и непрерывной моделей; 6) моделирование изучения вопросов, связанных генетической связью; 7) согласование результатов имитационного моделирования процесса обучения с результатами тестирования. Применение рассматриваемых компьютерных моделей позволяет создать цифровую модель ученика, обосновать различные закономерности учебного процесса, изучить зависимость результата обучения от характеристик учебного материала, параметров учеников, длительности и количества занятий и т.д.

Список использованной литературы:

1. Атанов Г.А., Пустынникова И.Н. Обучение и искусственный интеллект, или Основы современной дидактики высшей школы. — Донецк: Изд-во ДООУ, 2002. — 504 с.
2. Ивашкин Ю.А., Назойкин Е.А. Мультиагентное имитационное моделирование процесса накопления знаний // Программные продукты и системы. — 2011. — N 1. — С. 47–52.
3. Майер Р.В. Двухкомпонентная модель изучения курса: результаты имитационного моделирования // Психология, социология и педагогика. 2014. № 11 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/11/3835>.
4. Майер Р.В. Зависимость оптимального времени изучения ЭУМ от их сложности: Моделирование на компьютере // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 9. – С. 16–20.
5. Майер Р.В. Кибернетическая педагогика: Имитационное моделирование процесса обучения: монография. — Глазов: Глазов. гос. пед. ин-т, 2014. — 141 с. (<http://maier-rv.glazov.net>)
6. Майер Р.В. Многокомпонентная модель обучения и ее использование для исследования дидактических систем // Фундаментальные исследования: Педагогические науки. — 2013. — N 10. — С. 2524 — 2528.
7. Майер Р.В. Оптимизация времени изучения элементов учебного материала различной важности: моделирование на компьютере // NB: Педагогика и просвещение. — 2014. – № 4. – С. 51–63.
8. Новиков Д.А. Закономерности итеративного научения. — М.: Институт проблем управления РАН, 1998. — 77 с.

М.Н.Михайловский

кандидат психологических наук

доцент кафедры управления сестринской деятельностью и социальной работы

Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М.Сеченова

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: minih200707@yandex.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТАНОВКИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА

Аннотация

Данная работа посвящена изучению учебно-профессиональной установки будущих бакалавров сестринского дела медицинского вуза и особенностей ее формирования в процессе обучения. Исследование проблем профессионального становления будущих специалистов с высшим сестринским образованием обусловлена объективной необходимостью формирования высокопрофессиональных, высокоответственных кадров в здравоохранении, способных эффективно решать профессиональные задачи. Изучение особенностей учебно-профессиональной установки будущих специалистов с высшим сестринским образованием позволяет разработать качественно новые методы повышения эффективности вузовской подготовки, системно и целенаправленно управлять процессом их профессионального становления, особенно в части формирования у них системы профессиональных ценностей, уверенности в себе как субъекте профессиональной деятельности. Основные выводы, содержащиеся в работе, смогут содействовать дальнейшему развитию теоретических основ социологии управления и практики управления системой профессионального образования Министерства Здравоохранения Российской Федерации.

Ключевые слова: учебно-профессиональная установка, аттитюд, социальная установка, высшее медицинское образование, бакалавры сестринского дела, профессиональное становление.

Введение

Актуальность исследования проблем профессионального становления будущих специалистов с высшим сестринским образованием обусловлена объективной

необходимостью формирования высокопрофессиональных, высокоответственных кадров в здравоохранении, способных эффективно решать профессиональные задачи. В связи с этим перед высшими медицинскими учебными заведениями Здравоохранения РФ поставлена важная задача – подготовка профессионально грамотных специалистов, имеющих высокий уровень профессиональной квалификации, личностной интеграции и социальной зрелости, обладающих эмоционально-волевой устойчивостью, развитым интеллектом, гибким творческим мышлением, смелостью, решительностью, уверенностью в себе, настойчивостью, высоким уровнем самоконтроля.

В социально-психологических исследованиях высшего образования, проводимых с 1980 года, выявлена эмпирическая структура учебно-профессионального сознания будущих специалистов, показана ее инвариантность относительно профиля (специальности) и этапа вузовской подготовки, определены количественные характеристики различных составляющих структуры группового учебно-профессионального сознания, изучены учебно-профессиональные установки студентов в контексте их смысложизненных ориентаций; исследованы особенности формирования учебно-профессиональных установок студентов в образовательных учреждениях разного типа и профиля (Г.В.Акопов, А.В.Горбачева, О.Ю.Шевченко, Т.П.Варфоломеева и др.). Вместе с тем еще недостаточно исследованы вопросы взаимосвязи жизненного и профессионального пути и учебно-профессиональных установок личности, социального продвижения или социальной депривации в связи с включенностью в те или иные образовательные учреждения, значение соответствующей микросреды личности и т.д. Весьма незначительно представлены исследования связанные с психологической спецификой обучения в образовательных учреждениях системы Здравоохранения РФ и т.д. (Акопов, 2000, 2003; Варфоломеева, 2004; Шептенко, 1996).

Изучение особенностей учебно-профессиональной установки будущих специалистов с высшим сестринским образованием позволяет разработать качественно новые методы повышения эффективности вузовской подготовки, системно и целенаправленно управлять процессом их профессионального становления, особенно в части формирования у них системы профессиональных ценностей, уверенности в себе как субъекте профессиональной деятельности.

Связь установки и оценки, устанавливаемая Мясичевым, Кузьминым, Д.Майерсом и другими исследователями, отражает один из аспектов в исследовании установок. Следует

подчеркнуть, что в данном контексте установки выступают прежде всего как явления, представленные в сознании субъекта, но необязательно осознаваемые в момент исследования (Кузьмин, 1967; Майерс, 2007; Мясищев, 1995).

В нашей работе учебно-профессиональная установка также трактуется в широком смысле и включает индивидуальные и групповые представления, суждения и отношение студентов в их учебно-профессиональной деятельности. Мы считаем возможным, в целях удобства проведения сопоставительного анализа данных нашего исследования с релевантными данными аналогичных исследований, описанные выше аспекты объединить внутри структурных компонентов учебно-профессиональной установки. В соответствии с классической трехкомпонентной структурой социальной установки, мы выделяем следующие три компонента учебно-профессиональной установки бакалавров сестринского дела:

- когнитивный компонент – знания об объекте учебно-профессиональной установки (учебно-профессиональная деятельность), который включает целевой, субъектный и профессионально-личностный аспекты;
- аффективный компонент – эмоциональная оценка и отношение к объекту учебно-профессиональной установки (учебно-профессиональная деятельность), в который включены оценка вузовской подготовки к профессиональной деятельности, удовлетворенность качеством обучения в вузе;
- поведенческий компонент – готовность и намерение действовать по отношению к объекту учебно-профессиональной установки (учебно-профессиональная деятельность), который включает сферу профессиональных интересов бакалавров и их профессиональные намерения в форме определенной готовности реализовать себя в будущей профессии.

Таким образом, при рассмотрении различных аспектов профессионального становления бакалавров сестринского дела актуальным оказывается раскрытие понятия учебно-профессиональной установки как важнейшей составляющей профессиональной направленности и профессионального сознания будущих бакалавров по направлению подготовки «Сестринское дело» и процессы ее формирования.

Обоснование методов исследования и описание выборки

Исследование проводилось в 2014 г. на базе Первого московского государственного медицинского университета им. И.М.Сеченова, на факультете высшего сестринского образования и психолого-социальной работы. Экспериментальная выборка составила 122

респондента в возрасте 17-24 лет (4 курс – 82 чел., 2 курс – 30 чел.), которые обучались по направлению «Сестринское дело» (бакалавриат).

Для исследования специфики учебно-профессиональной установки будущих бакалавров по направлению «Сестринское дело» были использованы следующие методики: диагностическая анкета профессионального сознания (Г.В.Акопов), удовлетворяющую существующим требованиям валидности и надежности. Подбор вопросов и понятий, используемой методики, позволил исследовать структурные компоненты (когнитивный, аффективный и поведенческий) учебно-профессиональной установки будущих бакалавров по направлению «Сестринское дело».

Само эмпирическое исследование, исходя из поставленных задач, проводилось в несколько этапов. На первом этапе основная работа была связана с формированием выборки. На втором этапе было проведено обследование будущих бакалавров по направлению «Сестринское дело» при помощи анкеты открытого типа «Студенты о профессиональной подготовке».

В методике Г.В.Акопова «Студенты о профессиональной подготовке» представлены содержательные вопросы, диагностирующие функции профессионального целеполагания («Что является главным в подготовке в вузе?» и др., отношения («Как Вы оцениваете подготовку к профессиональной деятельности, получаемой в вузе?»; «Изменилось ли Ваше мнение о профессии за время обучения? Что именно?»); знаний («Каковы трудности будущей работы?»); идентификации (качества личности) и др. Последовательность вопросов соответствует известным рекомендациям: в частности, содержательные вопросы чередуются с фильтрами, контактными и контрольными вопросами, используются функционально-психологические вопросы и др. в стилистическом и логическом оформлении анкеты учтены образовательный и культурный уровень респондентов, организация процедуры опроса. Косвенным подтверждением валидности методики Г.В.Акопова служат результаты наблюдений и групповых дискуссий (Акопов, и др., 2003).

Выявленная структура представлений студентов о профессии включает в себя такие компоненты, как основная специальность (знания по специальности), методы профессиональной деятельности (организационно-практические умения и опыт), психологические аспекты профессиональной деятельности (работа с людьми), а также личностные особенности специалиста (ПВК). При инвариантности структур учебно-профессиональных установок уровень профессиональной социализации и готовности к

будущей профессиональной деятельности студентов может диагностироваться количественным распределением ответов с различным «наполнением» структуры (Акопов, 2000; Акопов, и др., 2003).

Обработка результатов обследования по анкете заключалась в определении процентной доли составляющих путем соотнесения количества ответов по каждой из них и общего числа ответов респондентов, принимавших участие в обследовании, также определялся удельный объем каждой составляющей (целевые установки, объем трудностей, самостоятельная работа, профессионально важные качества и т.д.), как отношение общего количества соответствующих ответов (за исключением неопределенных ответов) к общему числу участников обследования.

В дальнейшем, эмпирические данные обрабатывались с использованием математико-статистические методов: построение группировочных таблиц и т.д.

При анализе оценочных суждений будущих бакалавров по направлению «Сестринское дело» было установлено, что в структуре их учебно-профессиональной установки выявлены определенная специфика.

Исследование когнитивного компонента учебно-профессиональной установки

Когнитивный компонент социальной установки представляет собой совокупность фактов, знаний, убеждений субъекта по отношению к объекту установки. В нашем исследовании когнитивный компонент учебно-профессиональной установки представлен знаниями и мнениями студентов по отношению к учебе и профессии, который включает в себя следующие суждения: главное в профессиональной подготовке специалиста; прогнозируемые трудности будущей работы; представления студентов о профессии; недостающие, достаточно развитые и негативные профессионально важные качества; предложения и замечания по совершенствованию профессиональной подготовки в вузе.

Целеполагание в структуре учебно-профессиональной установки будущих бакалавров сестринского дела

Одним из составляющих когнитивного компонента учебно-профессиональной установки являются суждения о том, что является главным в профессиональной подготовке. Данные суждения представляют собой идеальный план будущей профессиональной деятельности сформированный в сознании студентов в виде целевой установки. Под целевой установкой понимается готовность субъекта совершить, прежде всего, то, что сообразно стоящей перед ним цели, которая возникает после принятия

определенной задачи (Асмолов, 2002). Г.В.Акопов определяет целеполагание (целеопределение) как широкое понятие, включающее в себя и процесс, и результат обретения цели; порождение заранее не определенной для субъекта цели и принятие (выбор) из множества известных целей (Акопов, 2000).

Приведем основные категории целей (целевых установок), выделяемые респондентами (главное в профессиональной подготовке специалиста): 1) специальность – теоретические знания, знание законов и кодексов, отличные знания специальных предметов и т.п.; 2) практические навыки – опыт работы, практическое знакомство с теорией, практика на местах будущей работы, методы работы и т.п.; 3) организационно-методические – умение организовать процесс оказания помощи, умение планировать свою деятельность, методическая грамотность в оформлении и ведении документации; 4) общепрофессиональная подготовка – предметы естественного и гуманитарного циклов, физическое развитие, умение работать на компьютере и т.п.; 5) организация учебного процесса – изменение организации и часов практических занятия, важность и ненужность дисциплин, наглядность, объем дисциплин, квалификации преподавателей, их умение работать со студентами, вести свои дисциплины, заинтересовать своим предметом, индивидуальный подход в обучении и т.п. 6) личностные качества – свойства, определяющих успех профессиональной подготовки (заинтересованность в получении знаний, сообразительность, воля, умение самостоятельно работать и т.п.); 7) сфера отношений – понимание людей, знание методов воздействия, умение работать с людьми, руководить ими, находить общий язык, ладить с людьми и т.п.; 8) затрудняюсь ответить – отсутствие ответов на данный вопрос или неопределенные ответы.

Рассмотрим динамику целевых установок будущих бакалавров по направлению «Сестринское дело». Обратимся к данным, приведенным в табл. 1.

Таблица № 1.

**ЦЕЛЕВАЯ УСТАНОВКА БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ
ПО НАПРАВЛЕНИЮ «СЕСТРИНСКОЕ ДЕЛО» (%)**

Цели	Курс	
	2 курс	4 курс
Специальность	30,9	26,5
Практический опыт	20,2	27,3

Организационно-методические знания, навыки, умения	10,1	5,8
Общепрофессиональная подготовка	3,4	4,1
Организация учебного процесса	17,4	15,3
Личностные качества	5,9	15,3
Психологическая подготовка	5,4	4,9
Не знаю	10,1	0,8
Удельный объем	1,84	2,99

Распределение и структура высказываний студентов по этапам обучения несколько различны. В обеих группах (2 и 4 курсы) в наибольшей степени представлены практическая и специальная подготовки, организация учебного процесса и психологическая подготовка, и в наименьшей – организационно-методические знания, навыки, умения, общепрофессиональная и психологическая подготовки. На 4 курсе также проявляется важность личностных качеств. От начального к последующим этапам обучения несколько изменяется структура и значимость целевых установок (табл. № 1). От начального курса к выпуску незначительно снижается представленность (количественно) специальной подготовки и организации учебного процесса. Долевая представленность практической подготовки и личностных качеств, повышается к концу обучения. Также уменьшается к выпускному курсу значимость организационно-методических знаний и умений, а также неопределенность в ответах студентов. Специфика целеполагания выявляется также в более высокой представленности высказываний на выпускных курсах (1,89 и 2,99 высказывания на 1 студента).

Сопоставив полученные результаты с релевантными результатами аналогичных исследований (Г.В.Акопов, Т.П.Варфоломеева, А.В.Горбачева, О.Б.Шевченко), мы видим следующее. Во время обучения структура целевых установок будущих бакалавров сестринского дела и студентов (педагоги и инженеры) оказалась различной. Если у студентов значимость специальности и организации учебного процесса возрастает при приближении к выпуску, то у будущих бакалавров – несколько снижается. Значимость практики у студентов несколько снижается к концу обучения, а у бакалавров – возрастает. Представленность (количественно) личностных качеств у бакалавров несколько повышается, а у студентов изменяется, увеличиваясь на промежуточном этапе обучения,

значительно снижается к концу. Что касается психологической подготовки, то ее значимость у бакалавров – практически не изменяется, а у студентов к концу обучения несколько возрастает.

Таким образом, структура целевых установок бакалавров и студентов несколько различна. Это проявляется в значимости для бакалавров сестринского дела специальных знаний, практики, личностных качеств и организации учебного процесса.

Прогнозируемые трудности будущей работы

Оценка будущими бакалаврами по направлению «Сестринское дело» трудностей будущей работы позволяет уточнить структуру целей в структуре учебно-профессиональной установки. Общая картина прогнозируемых студентами трудностей и их количественное распределение ответов представлены в табл. № 2.

Как видно из табл. № 2, в целом, студенты всех курсов в большей степени прогнозируют трудности в своей будущей работе. В процессе обучения характер трудностей несколько изменяется.

Таблица № 2

**ТРУДНОСТИ БУДУЩЕЙ РАБОТЫ,
ПРОГНОЗИРУЕМЫЕ БУДУЩИМИ БАКАЛАВРАМИ СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА
(%)**

Наличие трудностей	Курс	
	2 курс	4 курс
Значительные трудности	35,4	26,8
Обычные трудности	24,4	15,9
Затрудняюсь ответить	14,6	1,2
Несущественные трудности	6,1	46,3
Никаких трудностей не будет	19,5	9,8

На втором курсе обучения студенты в большей степени прогнозируют трудности в своей будущей работе (79,8 %) – значительные и обычные трудности. Отрицают трудности своей будущей работы только 25,6 % студентов – несущественные трудности и отсутствие трудностей.

К окончанию обучения распределение трудностей несколько изменяется. Уменьшается доля прогнозируемых студентами трудностей своей будущей работы (с 79,8 % до 42,7 %) и неопределенности в ответах (с 14,6 % до 1,2 %) за счет увеличения доли ответов об отсутствии трудностей (с 25,6 % до 56,1 %). На выпускном курсе наблюдается поляризация ответов – прогнозирующих (42,7 %) и отвергающих (56,1 %) трудности своей будущей работы.

Таким образом, при приближении к выпуску у студентов, обучающихся по направлению «Сестринское дело», уменьшается неопределенность в ответах и количество прогнозируемых трудностей. Можно предположить, что это происходит в результате прохождения различных видов производственных практик, в ходе которых формируются профессиональные компетенции, что также характеризует большую включенность в профессиональную деятельность сестринского персонала.

Структура прогнозируемых студентами трудностей будущей профессиональной деятельности представлена в табл. № 3. Классификация трудностей осуществлялась аналогично целям. К теоретическим трудностям по специальности были отнесены следующие суждения: «нехватка знаний», «незнание сути работы» и т.д. Практические трудности (практические навыки, умения, опыт по специальности) включают суждения: «слабая практическая подготовка», «незнание методов работы и различных манипуляций», «применение знаний на практике», «отсутствие навыков» и т.п. Трудности в организационно-методической работе (организационно-методические знания, навыки, умения) – «незнание организации работы», «нехватка квалифицированных кадров», «работа с документацией», «незнание нормативной документации», «незнание методов оптимизации работы» и т.д. Личностные трудности включали «саморазвитие», «вхождение в новый коллектив», «самоутверждение в профессии», «неуверенность в себе» и т.д. Трудности в общепрофессиональной подготовке выражались следующими суждениями: «слабые знания в менеджменте», «правовые знания» и т.д. К психологическим трудностям были отнесены такие суждения, как «взаимоотношения и общение с коллегами», «общение в коллективе», «управление подчиненными», «взаимоотношения с начальством», «вхождение в новый коллектив», «адаптация к новым условиям», «неумении оперативно и творчески мыслить» и т.д.

**СТРУКТУРА ТРУДНОСТЕЙ БУДУЩЕЙ РАБОТЫ, ПРОГНОЗИРУЕМЫХ
СТУДЕНТАМИ (%)**

Трудности	Курс	
	2 курс	4 курс
Теоретические знания по специальности	24,3	12,7
Практические навыки, умения, опыт по специальности	24,3	31,1
Организационно-методические знания, навыки, умения	13,5	21,7
Общепрофессиональная подготовка	5,4	3,0
Личностные трудности	8,2	4,8
Психологическая подготовка	5,4	16,4
Затрудняюсь ответить	18,9	10,3
Удельный объем	1,23	1,36

Как видно из таблицы № 3, в процессе обучения структура трудностей будущей работы, прогнозируемых студентами, изменяется. Студенты второго курса выделили в большей степени трудности связанные с теоретическими знаниями (24,3 %) и практическими навыками (24,3 %), также у них достаточно высокая неопределенность в ответах (18,9 %). Студенты четвертого курса выделяют практические (31,1 %), организационно-методические (21,7 %) и психологические (16,4 %) трудности, доля которых в общей структуре повышается к концу обучения, также несколько повышается и объем суждений (1,23 – на втором курсе, 1,36 – на четвертом). На четвертом курсе наблюдается снижение трудностей, связанных со знаниями по специальности (с 24,3 % до 12,7 %), доля личностных трудностей (с 8,2 % до 4,8 %), также снижается количество неопределенных ответов (с 18,9 % до 10,3 %).

Таким образом, структура прогнозируемых трудностей будущей работы в процессе обучения существенно изменяется – на заключительном этапе обучения повышается доля суждений студентов о трудностях будущей работы, связанных с практическими навыками, организационно-методическими знаниями и навыками и психологической подготовкой за счет снижения доли суждений, связанных с теоретическими знаниями по специальности, общепрофессиональной подготовкой, личностными трудностями и неопределенности в ответах. Также к окончанию обучения повышается и объем суждений.

Это может быть обусловлено тем, что в процессе обучения студенты получают необходимые знания по специальности, вырабатывают недостающие личностные качества, но ощущают недостаточный багаж психологических знаний и практических навыков, что может быть обусловлено либо спецификой будущей профессиональной деятельности, либо недостаточной психологической и практической подготовкой.

Учебно-профессиональные экспектации студентов в процессе обучения в вузе

Количественная динамика представлений будущих бакалавров сестринского дела о профессии в табл. №4. Как видно из таблицы, мнение студентов о профессии и их структура в процессе обучения изменяется. К концу обучения отмечается снижение доли суждений студентов об изменении (изменилось и частично изменилось) мнения о профессии (с 78,4 % до 64,7 %), но увеличивается удельный объем суждений (с 1,10 до 1,65).

Таблица № 4

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРОФЕССИИ
БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА (%)**

Представления о профессии	Курс	
	2 курс	4 курс
Изменилось	32,4	53,7
Изменилось частично	46,0	11,0
<i>Приобрели уверенность</i>	<i>21,2</i>	<i>39,2</i>
<i>Приобрели знания, опыт</i>	<i>9,1</i>	<i>36,3</i>
<i>Почувствовали недостаток знаний, опыта</i>	<i>39,4</i>	<i>18,5</i>
<i>Разочаровались</i>	<i>6,1</i>	<i>2,2</i>
<i>Не знаю</i>	<i>24,2</i>	<i>3,7</i>
Удельный объем	1,10	1,65
Не изменилось	21,6	35,4

Эмпирическая классификация суждений будущих бакалавров сестринского дела, определяющих причины изменения представлений о профессии можно представить в следующем виде:

1. Приобретение уверенности: «думали, что не получится», «поняли, что будем работать», «поверили в свои силы», «стали более уверенным», «узнали важность и

нужность профессии», «повысилась самооценка», «изменилось отношение к профессии» и т.д.

2. Приобретение опыта, знаний, умений: «расширилось представление о профессии», «больше узнали», «узнали другие стороны профессиональной деятельности», «приобрели опыт», «новые люди и развитие профессии», «стали мыслить более широко» и т.д.

3. Недостаточность опыта, знаний, умений: «оказалось сложнее, чем думали», «профессия более сложная, чем предполагали», «поняли, что профессия требует кропотливого труда», «это трудоемкий и энергоемкий процесс» и т.д.

4. Разочарование: «разочаровались», «низкая зарплата», «тяжелый график работы», «это не мое», «узнали много негативного», «несоответствие стандартам и требованиям», «медсестры не ценят» и т.д.

Согласно табл. 4 – на втором курсе наибольшее количество студентов, которые почувствовали недостаток знаний и опыта (39,4 %), а также достаточно высокая доля неопределенных ответов (24,2 %). На четвертом курсе наибольшее количество студентов, которые приобрели уверенность (39,2 %), знания и опыт (36,3 %).

Таким образом, из приведенных данных можно заключить, что в процессе обучения в вузе у студентов изменяются представления о профессии в эмоциональной и когнитивной сферах – к концу обучения увеличивается доля студентов, которые приобрели уверенность (с 21,2 % до 39,2 %), знания и опыт (с 9,1 % до 36,3 %) за счет уменьшения доли студентов, которые почувствовали недостаток знаний и опыта (с 39,4 % до 18,5 %), разочаровались (с 6,1 % до 2,2 %) и не определились с ответами (с 24,2 % до 3,7 %).

Эти изменения, скорее всего, обусловлены увеличением как знаний и опыта по специальности, так и личностным осмыслением профессии.

Самооценка в структуре учебно-профессиональной установки студентов

Субъективно-личностный аспект в когнитивном компоненте учебно-профессиональной установки будущих бакалавров по направлению «Сестринское дело» исследовался методом самооценок недостающих и достаточно развитых профессионально важных качеств личности, а также затрудняющих (негативных) профессиональную деятельность. Качества определялись методом свободных описаний, что помогает выявить актуальное поле создаваемых качеств. Классификация осуществлялась по собственно профессиональному и

общехарактерологическому критерию с учетом эмпирической частоты составных признаков. Категоризация качеств личности осуществлялась следующим образом.

Профессиональные качества:

1. Специальные (знания по специальности): теоретические знания по специальности; знание законов и положений; интерес; увлеченность изучаемым предметом.

2. Практические навыки и умения по специальности: опыт практические навыки и умения, специальные манипуляции.

3. Организационно-методические: умение организовать процесс оказания помощи; умение планировать свою деятельность; методическая грамотность в оформлении и ведении документации.

4. Общепрофессиональные (знания и опыт смежных сфер): общемедицинские, правовые, менеджмент, управление и т.п.

5. Личностные: интеллектуальные (эрудиция, находчивость, внимательность, умение планировать, умение свободно говорить и ясно излагать свои мысли, логическое мышление, творчество, память, воображение, принятие правильного решения; интеллект); эмоционально-волевые (целеустремленность, упорство, активность, энергичность, терпение, усидчивость, выдержка, решительность, работоспособность, собранность, настойчивость, дисциплинированность, сила воли, уверенность, спокойствие, интерес, вспыльчивость, раздражительность, упрямство, самообладание, лень, пассивность, трусость, неорганизованность, мнительность, суетливость, самостоятельность, безынициативность, пессимизм, последовательность, медлительность, мягкотелость, постоянство в поступках, хладнокровие, сентиментальность, серьезность).

6. Психологические качества (отношение к труду, себе, другим людям): справедливость, требовательность, принципиальность, ответственность, общительность, чуткость, доброта, внимательность, раскрепощенность, объективность, самокритичность, гордость, трудолюбие, чувство долга, доброжелательность, прилежание, высокомерие, вредность, резкость, болтливость, замкнутость, скованность, наивность, обидчивость, зависть, строгость, скромность, стеснительность, вежливость, умение понимать других, исполнительность, жадность, грубость, ранимость, халатность, настырность, терпимость, демократичность, порядочность, агрессивность, уступчивость, добросовестность, обязательность, честность, сострадание, отзывчивость, искренность, эгоизм, честолюбие, открытость, коммуникабельность, хитрость, аккуратность.

В зависимости от этапа обучения представления студентов о недостающих профессионально важных качествах несколько различаются.

Как видно из табл. № 5, в зависимости от курса обучения, структура недостающих профессионально важных качеств (ПВК) на втором и четвертом курсах различается.

На втором курсе студенты считают, что им недостает в большей степени специальных (теоретических) знаний (22,5 %) и знаний в общепрофессиональной подготовке (20,4 %). На 4 курсе несколько иная структура недостающих ПВК, студенты выделяют сферу отношений (35,6 %) и практические навыки и умения (27,4 %).

Таблица № 5

НЕДОСТАЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА (%)

Качества	Курс	
	2 курс	4 курс
Специальные теоретические знания	22,5	7,0
Практические навыки, умения, опыт по специальности	12,2	27,4
Организационно-методические знания, навыки, умения	8,2	2,5
Общепрофессиональная подготовка	20,4	6,4
Личностные качества	14,3	12,8
Сфера отношений (психологические качества)	12,2	35,6
Затрудняюсь ответить	10,2	8,3
Удельный объем	1,63	1,92

Таким образом, можно сделать вывод, что структура недостающих ПВК у будущих бакалавров сестринского дела в зависимости от этапа обучения существенно изменяется. От второго к четвертому курсу в структуре недостающих ПВК существенно повышается доля психологических качеств (с 12,2 % до 35,6 %) и практических навыков (с 12,2 % до 27,4 %), за счет существенного снижения доли специальных (теоретических) знаний (с 22,5 % до 7,0 %) и общепрофессиональных знаний и навыков (с 20,4 % до 6,4 %), также незначительно снижается доля организационно-методических знаний и навыков (с 8,2 % до 2,5 %), личностных качеств (с 14,3 % до 12,8 %) и неопределенность (с 10,2 % до 8,3 %) в ответах студентов. На заключительном этапе обучения удельный вес ответов (количество ответов на одного студента) повышается (с 1,63 до 1,92).

К концу обучения снижается актуальность развития таких недостающих качеств как специальные и общепрофессиональные. И наоборот, актуальность приобретения таких недостающих качеств как практических и психологических – возрастает.

Из достаточно развитых профессионально важных качеств будущие бакалавры сестринского дела выделяют эмоционально-волевые (личностные) и психологические (сфера отношений) качества (табл. № 6). Особых различий в структуре достаточно развитых профессионально важных качеств на втором и четвертом курсах не наблюдается. К четвертому курсу несколько снижается неопределенность в ответах (с 10,2 % до 8,3 %), но достаточно значительно повышается удельный вес (количество на одного студента) ответов (с 1,17 до 2,28).

Таблица № 6

**ДОСТАТОЧНО РАЗВИТЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА (%)**

Качества	Курс	
	2 курс	4 курс
Специальные теоретические знания	8,6	13,4
Практические навыки, умения, опыт по специальности	8,6	14,4
Организационно-методические знания, навыки, умения	5,8	9,4
Общепрофессиональная подготовка	14,3	10,8
Личностные качества	28,6	25,8
Сфера отношений (психологические качества)	20,0	20,9
Затрудняюсь ответить	14,3	5,3
Удельный объем	1,17	2,28

Негативные профессионально важные качества, от которых студенты хотели бы избавиться, представлены в основном двумя группами: эмоционально-волевые и сфера отношений (табл. № 7). На втором курсе наибольшее количество неопределенных ответов (46,9 %). Эмоционально-волевые качества и качества сферы отношений в наибольшей доле представлены на четвертом курсе (31,1 % и 51,0 %, соответственно), также удельный объем качеств, от которых студенты хотели бы избавиться, наибольший на четвертом курсе (1,39).

Рассмотрим изменения, происходящие в сфере негативных профессионально важных качеств. От второго к четвертому курсу обучения значительно увеличивается количество

негативных качеств в эмоционально-волевой (личностные качества) сфере (с 28,7 % до 47,9 %), но уменьшается неопределенность в ответах (с 46,9 % до 17,1 %). От второго к четвертому курсу наблюдается незначительное увеличение негативных качеств в сфере отношений (с 25,0 % до 31,9 %).

Таблица № 7

НЕГАТИВНЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА (%)

Качества	Курс	
	2 курс	4 курс
Специальные теоретические знания	-	-
Практические навыки, умения, опыт по специальности	-	-
Организационно-методические знания, навыки, умения	-	-
Общепрофессиональная подготовка	-	-
Личностные качества	28,1	51,0
Сфера отношений (психологические качества)	25,0	31,9
Затрудняюсь ответить	46,9	17,1
Удельный объем	1,07	1,39

Самооценка негативных профессионально важных качеств студентов в процессе обучения подвержена следующим изменениям (табл. № 7). В эмоционально-волевой сфере (личностные качества) на заключительном этапе обучения значительно увеличивается количество негативных качеств, в сфере отношений показатели незначительно увеличиваются. Неопределенность в ответах значительно снижается от начального к завершающему этапу обучения. Удельный объем негативных профессионально важных качеств повышается к окончанию учебы в вузе.

Таблица № 8

**САМООЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ
БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА (%)**

Профессионально важные качества	Курс	
	2 курс	4 курс
Недостающие	27,6	24,9
Развитые	30,2	40,8

Негативные	42,2	34,3
<i>Из них:</i>		
<i>Специальные теоретические знания</i>	12,1	7,9
<i>Практические навыки, умения, опыт по специальности</i>	7,8	15,3
<i>Организационно-методические знания, навыки, умения</i>	5,2	4,8
<i>Общепрофессиональная подготовка</i>	12,9	6,5
<i>Личностные качества</i>	22,4	27,5
<i>Сфера отношений (психологические качества)</i>	18,1	28,6
<i>Затрудняюсь ответить</i>	21,5	9,4
Удельный объем	3,87	5,59

Попытаемся проследить изменение показателей в зависимости от курса обучения (табл. № 8). Соотношение недостающих, развитых и негативных профессионально важных качеств на всем этапе обучения несколько изменяется. На втором курсе обучения в большей степени выражены недостаточно развитые (негативные) ПВК (42,2 %), а на четвертом – достаточно развитые ПВК (40,8 %), недостающие ПВК практически не различаются.

На четвертом курсе (ближе к выпуску) значительно снижается неопределенность в ответах (с 21,5 % до 9,4 %) и увеличивается численная представленность эмоционально-волевых (личностных) (с 22,4 % до 27,5 %), психологических (сфера отношений) и практических (с 7,8 % до 15,3 %) качеств. Максимальная актуальная представленность в профессиональном сознании будущих бакалавров сестринского дела эмоционально-волевых и психологических профессионально важных качеств можно объяснить их представлениями о профессии, в которой преобладают как личностные (эмоционально-волевые), так и сферы отношений (психологические) характеристики. Одновременно на четвертом курсе обучения наблюдаются наиболее богатые представления студентов, характеризуемые объемом высказываний о недостающих, развитых и негативных профессионально важных качествах (с 3,87 до 5,59). Эти изменения самооценки студентов можно объяснить тем, что в процессе обучения у студентов увеличиваются знания о профессиональной деятельности, которые они сопоставляют с полученным практическим опытом в практической деятельности за счет увеличения различных видов практики.

Таким образом, к концу обучения повышается значимость таких профессионально важных качеств как эмоционально-волевые и сферы отношений. Эти изменения объясняются процессом становления будущего бакалавра сестринского дела, приобретением соответствующих качеств характерных для их будущей профессиональной деятельности, т.е. можно констатировать соответствие получаемой подготовки с теми требованиями, которые выдвигаются к профессиональной деятельности среднего медицинского персонала.

У студентов других вузов наблюдается несколько иная динамика – к старшим курсам представленность качеств личности уменьшается (Акопов, и др., 2003). Эти различия объясняются спецификой вуза и соответствующей профессиональной деятельностью.

Содержание и структура предложений будущих бакалавров сестринского дела по совершенствованию учебного процесса в вузе

Одной из важнейших структурных составляющих психологической готовности человека к эффективному действию является психологическая включенность в него. Понятие психологической готовности обозначает сам факт причастности индивида к деятельности. Включенность – это такое психическое состояние, которое характеризует степень вхождения человека в систему требований, норм, ролей, прав, обязанностей и ожиданий, которые предъявляет к нему сфера его деятельности. Это психическое состояние полного сосредоточения его внимания и психического потенциала на предмете деятельности (Парыгин, 1981).

Включенность личности в деятельность является одним из решающих факторов ее эффективности, равно как и предпосылкой ее успешного протекания. Такие составляющие включенности, как внимание и его сосредоточение на предмете деятельности, эмоциональная настроенность и высокая целеустремленность на достижение конечного результата, способны при определенных условиях обеспечить успех дела. Включенность не исчерпывается началом действия, но способна быть характеристикой состояния индивида на протяжении всего процесса деятельности. Ощущение непосредственной причастности к обсуждению общих и личных целей образования, корректировке его содержания, решению организационных вопросов и т.д. – важный фактор субъективного включения студента в систему образования.

Замечания и предложения будущих бакалавров сестринского дела по совершенствованию учебного процесса в вузе многочисленны и многоаспектны. Они

включают пожелания разнообразить содержание и форму занятий (сделать их более интересными, приводить больше примеров, организовывать больше дискуссий, увеличить количество практических и лабораторных занятий, углубление знаний по клиническим дисциплинам). Довольно противоречив спектр пожеланий, связанных с регуляцией учебной деятельности. Достаточно часто встречаются как пожелания о свободном посещении занятий, выборе предметов и преподавателя и т.д., так и категорической необходимости строго контроля, повышении требовательности и ответственности.

Распределение замечаний и предложений по совершенствованию учебного процесса в вузе осуществлялось следующим образом. В группу «специальность» попали предложения по увеличению, углублению, детализации изучения профилирующих дисциплин и т.п. Суждения, объединенные в группу «практика», связаны с предложениями по расширению практики на местах будущей работы, увеличение времени практики и практических занятий, организации встреч с профессионалами. Предложения и замечания по изменению организации учебного процесса, формированию преподавательского состава, о включении и исключении некоторых дисциплин, усилению контроля, повышению требовательности и ответственности, развитие дистанционных форм обучения и др. объединены в группу «организация учебного процесса». Группа «социально-бытовые условия» включает высказывания о бытовых условиях, возможности использовать оргтехнику на кафедре, наличие и доступность учебной литературы, питания и т.п. В группу «не знаю» включены неопределенные высказывания и высказывания об отсутствии замечаний и предложений по совершенствованию учебного процесса в вузе.

Рассмотрим специфику предложений по совершенствованию учебного процесса в вузе на основании полученных данных (табл. № 9).

Таблица № 9

**ПРЕДЛОЖЕНИЯ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА
ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ (%)**

Предложения	Курс	
	2 курс	4 курс
Специальность	24,4	9,0
Практика	4,9	8,0
Организация учебного процесса	41,4	59,3

Социально-бытовые условия	12,2	10,0
затрудняюсь ответить	17,1	13,7
Удельный объем	1,37	2,45

Организация учебного процесса наиболее представлена как на втором, так и на четвертом курсах обучения (41,4 % и 59,3 %, соответственно). Предметная направленность наиболее представлена на втором курсе обучения (24,4 %). Наблюдается устойчивая тенденция к снижению представленности данной группы в ответах студентов от второго курса к четвертому (с 24,4 % до 9,0 %) за счет повышения представленности в группе организации учебного процесса (с 41,4 % до 59,3 %). В зависимости от срока обучения (от второго к четвертому курсу) незначительно повышается практическая направленность в ответах студентов (с 4,9 % до 8,0 %), также наблюдается незначительное снижение предложений в группе социально-бытовых условий (с 12,2 % до 10,0 %) и неопределенность в ответах студентов (с 17,1 % до 13,7 %). Т.е., при прохождении обучения в вузе предметная направленность в установках студентов значимо снижается от второго курса к выпуску, значимость организации учебного процесса имеет высокую выраженность и на втором и на четвертом курсах.

Предложения студентов группируются в основном в нескольких направлениях – организация учебного процесса и специальность. Наиболее широко представлена группа высказываний по организации учебного процесса: «лучше организовать учебный процесс», «чтобы все материалы размещались на ЕОПе», «развитие дистанционных методов обучения», «доступ к электронным библиотекам». В большей степени представлены замечания по организации учебного процесса на клинических кафедрах вуза, на которых проходит обучение студентов.

Таким образом, в групповом сознании студентов в списке «внешних» (независимые от личных усилий) факторов совершенствования профессиональной подготовки в вузе более всего представлены установки, связанные с совершенствованием учебного процесса в вузе и предметной направленностью. На четвертом курсе приоритет отдается только организации учебного процесса. Полученные результаты обращают внимание на то, что организация учебного процесса на клинических кафедрах вуза требует корректировки и дополнительного согласования с выпускающей кафедрой.

Исследование аффективного компонента учебно-профессиональной установки

Аффективный компонент состоит из всех чувств или эмоций человека по отношению к объекту, особенно позитивных или негативных оценок. Составляющие аффективного компонента учебно-профессиональной установки в нашем исследовании следующие: оценка подготовки, удовлетворенность учебой.

Социально-психологическая оценка будущих бакалавров сестринского дела подготовки к профессиональной деятельности

Оценка самими респондентами (будущими бакалаврами сестринского дела) подготовки к профессиональной деятельности, получаемой в вузе, служит одной из социально-психологических характеристик социально-перцептивных явлений. Мы рассматриваем социальную перцепцию в широком смысле как восприятие, оценку и понимание различных социальных объектов (явлений).

Как видно из таблицы № 10, студенты, в целом, оценивают подготовку к профессиональной деятельности, получаемой в вузе, достаточно высоко (оценка «очень хорошо» и «хорошо»: 2 курс – 43,3 %, 4 курс – 34,1 %). Соотношение положительных («хорошо», «очень хорошо») и отрицательных («неудовлетворительно», «очень плохо») оценок в зависимости от курса обучения практически не различается (на втором курсе – 43,3 % и 33,4 %; на четвертом курсе – 31,7 % и 24,4 %).

Таблица № 10.

СТРУКТУРА ОЦЕНКИ БУДУЩИМИ БАКАЛАВРАМИ СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ, ПОЛУЧАЕМОЙ В ВУЗЕ (%)

Оценка	Курс	
	2 курс	4 курс
Очень хорошо	20,0	4,9
Хорошо	23,3	26,8
Удовлетворительно	10,0	25,6
Неудовлетворительно	16,7	15,9
Очень плохо	6,7	8,5
Затрудняюсь ответить	23,3	18,3

Проанализируем, как изменяется структура оценки в процессе обучения, сопоставляя результаты 2 и 4 курсов. При приближении к выпуску (от второго к четвертому курсу) значительно уменьшается доля оценки «очень хорошо» (с 20,0 % до 4,9 %) за счет возрастания доли оценки «удовлетворительно» (с 10,0 % до 25,6 %). Несколько повышается доля оценок «хорошо» (с 23,3 % до 26,8 %), но снижается доля неопределенных ответов (с 23,3 % до 18,3 %).

Сравнение показателей оценки подготовки к профессиональной деятельности показало, что студенты второго курса оценивают ее более высоко, но на 4 курсе обучения категоричность суждений студентов выше (больше удовлетворительных и неудовлетворительных оценок).

Полученные нами результаты в основном соотносятся с данными проведенных ранее исследований учебно-профессиональных установок студентов различных вузов (Акопов, 2000; Акопов, и др., 2003; Варфоломеева, 2004; Шевченко, 2004), т.е. оценки подготовки к профессиональной деятельности, получаемой в вузе: 1) изменяются при переходе от начального этапа обучения ко второму (выпускной курс); 2) поляризуются на третьем и выпускных курсах (соотношение позитивных и негативных оценок).

Удовлетворенность учебой как показатель адаптированности студентов

Респонденты в своих ответах указывают следующие причины удовлетворенности/неудовлетворенности учебой в вузе: удовлетворенность – «получаю хорошие оценки», «получаю образование», «много нового», «хороший климат в группе», «стал более сообразительным», «интересно», «хорошая подготовка», «получил, что хотел», «хорошие преподаватели», «нравится», «хорошая база» и т.п.; неудовлетворенность – «плохие условия обучения», «нет перспективы», «много дополнительных обязанностей», «учусь не в меру своих возможностей», «много ленюсь», «много лишнего», «мог бы достичь большего», «низкая организация учебного процесса», «не понимаю преподаваемого предмета», «неэффективная система обучения» и т.п.

Таблица № 11.

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ УЧЕБОЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА (%)

Удовлетворенность учебой	Курс	
	2 курс	4 курс
Вполне удовлетворен	3,3	7,3
Скорее удовлетворен, чем не удовлетворен	20,0	58,5

Затрудняюсь ответить	30,0	3,7
Скорее не удовлетворен, чем удовлетворен	36,7	20,7
Совершенно неудовлетворен	10,0	9,8

В соответствии с представленными данными в табл. № 11 можно выделить две группы: преобладание удовлетворенности учебой – студенты 4 курса (65,8 %); преобладание неудовлетворенности учебой – студенты 2 курса (46,7 %).

Структура удовлетворенности учебой следующая. На втором курсе преобладают оценки средней удовлетворенности (36,7 %) и неопределенные ответы (30, %). На четвертом курсе значительно изменяется структура удовлетворенности: увеличивается доля средней удовлетворенности (с 20,0 % до 58,5 %) за счет уменьшения доли частично неудовлетворенных (с 36,7 % до 20,7 %) своей учебой и не определившихся с ответом (с 30,0 % до 3,7 %). Доля совершенно удовлетворенных и совершенно неудовлетворенных в процессе обучения практически не изменяется.

Перейдем к анализу суждений респондентов о причинах удовлетворенности или неудовлетворенности своей учебой в вузе. Перечень причин удовлетворенности учебой у студентов небольшой, в основном это ответы типа: «хорошо учусь», «нравится», «получаю высокие оценки», «дают хорошие знания», «хорошая организация учебного процесса», «хорошие преподаватели», «интересно», «получаю образование», «дают нормальные знания», «нравится», «хорошая база» и т.п. Также встречаются высказывания о неудовлетворенности. В зависимости от курса обучения характер удовлетворенности и направленность суждений изменяется.

На втором курсе наибольшее количество суждений студентов относится к причинам неудовлетворенности (46,7 % всех суждений). Наиболее часто упоминаемые студентами причины неудовлетворенности своей учебой связаны с организацией учебного процесса: «не все преподаватели и кафедры проводят занятия качественно», «мало лекций, больше самостоятельной работы», «высокая стоимость обучения», «поздно выкладываются задания на ЕОПе», «много лишних предметов», «очень много задают», «низкая организация учебного процесса» и т.п.

На четвертом курсе обучения наиболее часто встречаются следующие высказывания о причинах неудовлетворенности: «неинтересно», «ленюсь», «мог бы учиться лучше», «нет

терпения учиться», «не нравится», «не достает усидчивости», «не могу заставить себя учиться» и т.п.

В суждениях студентов, выражающих причины неудовлетворенности своей учебой, достаточно ярко выражены тенденции следующего характера: на втором курсе – действенный, программно-реализованный; на четвертом (выпускном) – эмоционально-поддерживающий, оценочный характер.

При сравнении суждений об удовлетворенности учебой будущих бакалавров сестринского дела и студентов иных вузов выявлено, что и студенты и будущие бакалавры, в основном, приводят одинаковые причины неудовлетворенности: «мало времени», «не успеваю», «не эффективна система обучения», но у будущих бакалавров второго курса больше высказываний о низкой организации учебного процесса в вузе.

Исследование поведенческого компонента учебно-профессиональной установки

Поведенческий компонент учебно-профессиональной установки определяет готовность будущих бакалавров по направлению «Сестринское дело» реагировать или тенденции как-то действовать по отношению к своей будущей профессиональной деятельности. В данный компонент нами включены следующие составляющие: планы профессиональной самоподготовки и профессиональные намерения студентов после окончания вуза.

Направления субъектного включения будущих бакалавров сестринского дела в учебно-профессиональную деятельность

Исследование целевых установок еще не позволяет в достаточной мере оценить уровень субъектного взаимодействия студентов и образовательной системы, в которой они находятся. Оставаясь в когнитивной проекции учебно-профессиональной установки, исследовалась функция учебно-профессионального планирования будущих бакалавров сестринского дела. Для этого актуализировалась ситуация самостоятельного конструирования области, наиболее значимой в текущей подготовке к профессии, для успешной профессиональной деятельности в будущем. Категоризация планов профессиональной самоподготовки осуществлялась следующим образом:

1. Специальность – изучение основной и дополнительной литературы по профилю профессиональной деятельности.
2. Практика – вести работу на рабочем месте, приобретать новые навыки и умения, учиться у опытных коллег, овладение новыми манипуляциями и т.п.

3. Организационно-методические знания, навыки, умения – умение обрабатывать профессиональные знания, участие в научных мероприятиях, систематизация и упорядочивание имеющихся знаний, ознакомление с передовыми методами и опытом работы, знание методов организации и ведения работы.

4. Общепрофессиональная подготовка – совершенствоваться в профессии, совершенствовать знания иностранного языка, юриспруденции и менеджмента.

5. Личностные качества – систематичность в занятиях, работа над собой, воспитывать характер, больше работать самостоятельно, развивать сдержанность, терпение, трудолюбие, твердость в принятии решения, силу воли, организаторские способности, интеллект, быть выдержаннее, умение владеть собой т.п.

6. Психологическая подготовка – изучение психологии, понимать людей, влиять на людей.

7. Затрудняюсь ответить – отсутствие ответа, ответы типа «не знаю» и т.п.

Из данных, приведенных в табл. № 12, можно сделать вывод о том, что в структуре профессиональной установки будущих бакалавров сестринского дела в наибольшей степени представлены следующие компоненты: «специальность», «практика», «личностные качества», но выраженность этих компонентов в зависимости от курса обучения различна. На втором курсе последовательность (в порядке выраженности) компонентов имеет порядок – «практика» (25,9 %), «специальность» (18,5 %) и «личностные качества» (16,7 %); на четвертом – «специальность» (25,3 %), «личностные качества» (22,8 %), «практика» (16,2 %).

Таблица № 12.

**НАПРАВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОГО ВКЛЮЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ
В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ (%)**

Направления	Курс	
	2 курс	4 курс
Специальные теоретические знания	18,5	25,3
Практические умения, навыки, опыт	25,9	16,2
Организационно-методические знания, навыки, умения	12,9	7,9
Общепрофессиональная подготовка	9,3	9,6
Личностные качества	16,7	22,8

Психологическая подготовка	5,6	13,3
Затрудняюсь ответить	11,1	4,9
Уд. объем	1,80	2,94

Если исходить из суммарного показателя планов самоподготовки, т.е. избираемых студентами направлений самостоятельной подготовки к профессии, то в наибольшей степени субъектами такой подготовки выступают студенты 4 курса (наибольший удельный объем направлений – 2,94).

На примере ответов студентов мы еще раз убеждаемся в существовании отличия при переходе от младших курсов обучения к старшим. На втором обучения подтверждается большая ориентированность студентов на практику (25,9 %), в дальнейшем актуальность в практическом самосовершенствовании снижается (до 16,2 %), но остается одной из ведущих. Самосовершенствование в области специальных знаний, являясь не столь выраженной на начальном этапе, достигает своего максимума на завершающем этапе обучения (с 18,5 % до 25,3 %). Также повышается актуальность самосовершенствования личностных качеств (с 16,7 % до 22,8 %) и психологической подготовки (с 5,6 % до 13,3 %). К концу обучения снижается неопределенность в ответах студентов (с 11,1 % до 4,9 %) и актуальность организационно-методических знаний и умений (с 12,9 % до 7,9 %).

Профессиональные намерения как модальные проявления субъектных отношений будущих бакалавров сестринского дела к профессиональной подготовке

Важным дополнением к предыдущим показателям выступают профессиональные намерения студентов. Обобщенная и дифференцированная по курсам картина профессиональных намерений приведена в табл. № 13.

Таблица № 13.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ НАМЕРЕНИЯ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА ПО ОКОНЧАНИИ ВУЗА (%)

Направления	Курс	
	2 курс	4 курс
Обязательно буду работать по специальности	13,4	37,8
Скорее буду работать по специальности	16,6	40,2
Затрудняюсь ответить	40,0	13,4

Скорее не буду работать по специальности	20,0	7,3
Определенно не буду работать по специальности	10,0	1,3

Из данных, представленных в табл. № 13, видно, что у студентов второго курса более всего выражена доля неопределенных ответов (40,0 %). Студенты четвертого курса в большей степени намерены работать по избранной специальности (78,0 %).

Количество желающих и не желающих работать по специальности на всем протяжении обучения практически существенно изменяется, на четвертом курсе значительно повышается профессиональная направленность (с 30,0 % до 78,0 %), а также снижается доля студентов, нежелающих работать по специальности, (с 30,0 % до 8,6 %) и неопределенность в ответах студентов (с 40,0 % до 13,4 %).

Соотнеся эти данные, можно предположить, что близкое к окончательному принятие решения происходит на последнем (выпускном) курсе.

Отличительной чертой при сравнении профессиональных намерений будущих бакалавров сестринского дела и студентов других вузов можно отметить высокую профессиональную направленность первых, что может быть объяснено спецификой вуза, т.е. проводимой учебной и воспитательной работой.

В дальнейшем анализе были более подробно рассмотрены ответы будущих бакалавров сестринского дела, избравших работу по специальности. Ответы были дифференцированы на следующие группы: желание сделать карьеру, желание стать профессионалом и просто работать по специальности. Полученные данные приведены в табл. № 14.

Таблица № 14.

ХАРАКТЕР ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАМЕРЕНИЙ (%)

Профессиональные намерения	Курс	
	2 курс	4 курс
Сделать карьеру	77,6	39,0
Стать профессионалом	22,2	32,9
Работать по специальности	11,1	23,4
Затрудняюсь ответить	11,1	4,7

Стремление сделать карьеру имеют наибольшее количество студентов второго курса (77,6 %). На четвертом курсе обучения в наибольшей степени выражены желания сделать карьеру (39,0 %) и стать профессионалами своего дела (32,9 %).

В процессе обучения существенно изменяется характер профессиональных намерений. К четвертому курсу существенно снижается доля студентов, желающих сделать карьеру (с 77,6 % до 39,0 %), а также повышается доля тех, кто хочет стать профессионалом (с 22,2 % до 32,9 %) и просто работать по специальности (с 11,1 % до 23,4 %). Доля неопределенных ответов к четвертому курсу также снижается (с 11,1 % до 4,7 %).

Таким образом, можно сделать заключение о том, что к выпуску карьерный рост для будущих бакалавров сестринского дела менее значим, чем в начале обучения. Данное обстоятельство можно объяснить задачами, стоящими перед выпускниками, т.е. овладение специальностью и практическими навыками.

Выводы

Учебно-профессиональная установка будущих бакалавров сестринского дела является базовой, интегративной характеристикой сознания и представляет собой структурную совокупность представлений, суждений и оценочных отношений к учебе и будущей профессиональной деятельности; она проявляется в готовности индивида воспринимать, оценивать, осознать и профессионально интерпретировать условия учебной деятельности в период подготовки к профессиональной деятельности и действовать определенным образом.

Идеальные (целевые установки) и реальные (прогнозируемые трудности) планы будущей профессиональной деятельности не эквивалентны у студентов, находящихся на разных этапах профессиональной социализации – достаточный практический опыт обуславливает успешное решение организационно-практических задач, но удельный объем целей намного превышает удельный объем прогнозируемых студентами трудностей.

В период обучения в вузе у студентов значительно изменяются представления о получаемой ими профессии. От начального этапа обучения к окончанию, изменяется эмоциональная (значительное повышение частоты упоминаний) и когнитивная (значительное увеличение) составляющие. К концу обучения значительно снижается неопределенность в ответах.

Специфика учебно-профессиональной установки будущих бакалавров сестринского дела, отличающая их от студентов иных вузов, т.е. представлена большей выраженностью определенности в ответах будущих бакалавров.

В профессионально-личностном аспекте когнитивного компонента учебно-профессиональной установки наблюдается позитивная динамика самосознания будущих бакалавров сестринского дела, что выражается в росте числа упоминаемых студентами эмоционально-волевых качеств и качеств сферы отношений к концу обучения.

Представляемые будущими бакалаврами сестринского дела направления совершенствования учебного процесса в вузе чаще всего связаны с внешними факторами (не зависящими от личных усилий) профессиональной подготовки.

В суждениях будущих бакалавров сестринского дела о причинах неудовлетворенности учебной достаточно ярко выражены тенденции следующего характера: на начальном этапе обучения – эмоционально-поддерживающий, оценочный; при приближении к выпуску – действенный, программно-реализующий. Причины неудовлетворенности студентов учебной в основном относятся к организации учебного процесса.

Отличительная черта профессиональных намерений будущих бакалавров сестринского дела заключается в высокой профессиональной направленности, т.е. карьерный рост для них менее значим при приближении к выпуску.

Заключение

Современная эпоха доказывает фундаментальную зависимость человеческой цивилизации от тех способностей и качеств личности, которые закладываются в образовании. Это утверждение справедливо для всех сторон жизни общества: политики, экономики, права, социокультурной сферы. Опыт ряда стран, достигших в последние десятилетия экономического подъема, а вместе с ним и социального благополучия, свидетельствует о том, что решающую роль в этом процессе играло, играет и будет играть приоритетное внимание государства к проблемам образования, а также подготовки специалистов, понимающих суть реформ общественной жизни, способных реализовать их через инновационные технологии управления, формирование новых социальных отношений.

Изучение особенностей учебно-профессиональной установки будущих специалистов с высшим сестринским образованием позволяет разработать качественно новые методы повышения эффективности вузовской подготовки, системно и целенаправленно управлять

процессом их профессионального становления, особенно в части формирования у них системы профессиональных ценностей, уверенности в себе как субъекте профессиональной деятельности.

Полученные знания об оптимизации образовательной политики Здравоохранения РФ и механизмах определения ее эффективности нельзя считать исчерпывающими, впрочем, как и весь процесс научного познания. Думается, что основные выводы, содержащиеся в работе, смогут содействовать дальнейшему развитию теоретических основ социологии управления и практики управления системой профессионального образования Министерства Здравоохранения Российской Федерации.

Представляется, что сформулированные в данной работе выводы дают возможность субъектам образования (вузам) Здравоохранения России различного уровня принимать более эффективные решения в разработке основных направлений реформирования ведомственной системы профессионального образования применительно к современным условиям.

Список использованной литературы:

1. Акопов Г.В., Горбачева А.В. Социальная психология студента как субъекта образовательного процесса: Научная монография. – М., 2003.
2. Акопов Г.В. Социальная психология образования. – М., 2000.
3. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. – М., 2002.
4. Безменова И.К., Гулевич О.А. Аттитюды и их взаимосвязь с поведением. Реферативный обзор. – М., 1999.
5. Варфоломеева Т.П. Динамика учебно-профессиональных установок студентов-психологов в процессе подготовки в вузе // Дисс. ... канд. психол. наук. – Самара, 2004.
6. Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности. – М., 2011.
7. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. – СПб., 2008.
8. Козлова Т.В. Правовое обеспечение профессиональной деятельности среднего медицинского персонала. – М., 2008.
9. Кузьмин Е.С. Основы социальной психологии. – Л., 1967.
10. Майерс Д. Социальная психология. – СПб., 2007.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.

12. Мясищев В.Н. Психология отношений. – М., 1995.
13. Никифоров Г.С., Дмитриева М.А., Снеткова В.М. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности. – СПб., 2001.
14. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива. – М., 1981.
15. Перфильева Г.М., Камынина Н.Н., Островская И.В., Пьяных А.В. Теория сестринского дела. Учебник. – М., 2010.
16. Сопина З.Е., Фомушкина И.А. Управление качеством сестринской помощи. – М., 2009.
17. Тарарышкина М.А. Формирование толерантности студентов-медиков в рамках культурообразовательного аспекта // Российский медико-биологический вестник. – Рязань-Москва, 2006.
18. Узнадзе Д.Н. Теория установки. – М., 1997.
19. Шевченко О.Ю. Учебно-профессиональная установка в структуре профессионального сознания студентов вузов // Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Самара, 2004.
20. Шептенко О.Б. Системная детерминация профессиональных установок в реальной жизнедеятельности // Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Барнаул, 1996.
21. Шихирев П.Н. Современная социальная психология. – М., 1999.
22. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции поведения личности: Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975.

© М.Н.Михайловский, 2015

Н.Н. Погребняк

к.пед.н., доцент, заведующий кафедрой иностранных языков ФГБОУВО

“Российский государственный университет правосудия”

Крымский филиал. г. Симферополь

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В СТРАНАХ ЕС

Перед любой страной, претендующей на стабильность и важную роль в процессе международных отношений, возникает проблема активизации и наращивания собственного мощного научного потенциала.

Образование в Европе традиционно носило универсальный характер, что во многом объяснялось единой и целостной системой ценностей с точки зрения религии и идеологии. Интерес к национальной специфике впервые проявился в эпоху Просвещения и развивался в XIX веке. В середине XX века такие ценности, как национальные традиции и особенности утвердились в качестве общего принципа в сфере образования.

Место той или иной страны в международном разделении труда, ее конкретные позиции оказываются все более зависимыми от двух определяющих факторов – качества подготовки специалистов и условий, которые государства создают для раскрытия и использования их потенциальных способностей и возможностей в процессе трудовой деятельности.

“Учиться быть” – так определила стратегию современного образования комиссия ЮНЕСКО еще в начале 70-х годов. Важнейшая цель сегодняшнего образования – дать специалисту не только необходимую подготовку, но и базу умений и навыков для прохождения учебы в течение всей профессиональной жизни. Научно-технический прогресс, прокладывающий путь цивилизации XXI века, судя по всему, сулит власть и работу тем, кто сможет лучше других развить свои высшие интеллектуальные способности – способности к анализу, синтезу, оценке, а также гибкость ума и творчества.

Новое информационное общество, открыв огромные возможности, создало и серьезные трудности для современного человека. Стремительно меняющийся мир бросает человечеству вызов, требуя от него мобильности, самореализации, постоянного пополнения своих знаний на протяжении всей жизни. Именно поэтому необходимо кардинально изменить требования к учебным и профессиональным навыкам; обновить содержание и структуру педагогического образования; использовать практико-ориентированные технологии и методы подготовки учителей; пересмотреть отношение к интеллектуальным, эмоциональным и социальным запросам обучающихся; максимально насыщать образовательные программы научно-исследовательской компонентой; формировать навыки переноса теоретических знаний в практическую плоскость, и, следовательно, расширить возможности применения учебной практики в образовательном процессе.

Процессы глобализации и переход к новым технологиям меняют парадигмы человеческого прогресса: его главным двигателем становится человеческий фактор, а точнее уровень его развития. Сфера образования выходит на уровень общенациональных приоритетов, поскольку больше всего влияет на формирование личности и по сути определяет уровень ее развития [1].

Сегодня для окончательной отмены границ между странами Европейского союза, народы и государства должны глубже осознать роль университетов в развитии общества, поскольку будущее человечества в значительной степени зависит от культурного, научного и технического развития, центром которого являются университеты как центры культуры, знаний и научных исследований. Распространение знаний среди молодых поколений предполагает, что они также должны служить обществу в целом и его культурное, социальное и экономическое будущее требует, в частности, значительного вклада в развитие университетского образования.

Интеграция в области образования имеет свою общепедагогическую основу, в которой объективно заложены прослеживание тенденций развития образования в различных странах мира, обмен педагогической информацией о достижениях в области образования, сопоставление и обобщение инновационных процессов в образовании, перспективных моделей организации образования.

Внутри международного образовательного пространства интеграционные процессы способствуют координации научных исследований, управленческой и учебно-воспитательной деятельности в странах, открытых для взаимодействия с другими государствами в области педагогического образования.

В 1999 г. Кельнской Хартией была провозглашена идея непрерывного образования, где особое внимание акцентировалось на неразрывной связи учебного процесса и научных исследований, о чем было заявлено на второй конференции европейских вузов в Граце в 2003 году.

В Великой Хартии университетов задекларированы следующие положения:

- университеты являются самостоятельными учреждениями, которые творят, критически осмысливают и передают культуру своей образовательно-научной деятельностью;
- учебная и научно-исследовательская деятельность университетов должна быть морально и интеллектуально независимой от любой политической власти и экономической силы;
- преподавание и научно - исследовательская работа в университетах должны стать единым целым, для того чтобы образование соответствовало насущным потребностям и требованиям общественно - экономического развития, которые постоянно меняются;
- свобода в научно-исследовательской и преподавательской деятельности является основным принципом университетской жизни;

- правительства государств и сами университетские учебные заведения должны гарантировать соблюдение этого фундаментального требования;

- университеты, следуя принципу толерантности и оставаясь всегда открытыми для диалога, являются идеальным местом общения преподавателей, которые готовы передавать свои знания и обладают необходимыми средствами для их совершенствования с помощью инноваций, и студентов, имеющих право, способность и желание обогатить свой интеллект знаниями преподавателей;

- университеты - хранители европейских гуманистических традиций, поэтому они постоянно стремятся приумножать знания, пересекая географические и политические границы, чем утверждают насущную необходимость взаимного познания и взаимодействия различных культур.

Ректоры ведущих европейских университетов, подписавших Великую хартию университетов, взяли на себя обязательства, используя адекватные средства, сделать все от них зависящее, чтобы убедить каждое государство, а также наднациональные организации и структуры формировать собственную политику, опираясь на упомянутую Хартию, которая подтверждает общее, свободно определенное стремление университетов.

Засвидетельствовано, что в начале 90-х гг. прошлого века возникла необходимость в определении дальнейших перспектив развития университетского образования в Европе, в результате чего появились новые прогностические разработки, ориентированные на XXI в. и сближение систем высшего образования европейских государств.

В ее состав вошли шестнадцать членов, представлявших различные страны мира. Комиссия работала в течение двух лет, к участию в ее работе привлекалось много организаций и специалистов из разных стран. Доклад Делора «Образование: скрытое сокровище» основывался на результатах опроса значительного количества респондентов, в котором содержалось много репрезентативного и фактологического материала.

В нем, в частности, отмечалось, что в конце прошлого бурного века, которому присущи как экономический и научный прогресс, так и неравномерное использование его плодов, в то время, когда существует большая тревога за будущее, необходимо, чтобы все, кто имеет чувство ответственности, уделили особое внимание целям и средствам образования. В докладе были определены основополагающие принципы стратегии реформ образования:

- образование на протяжении всей жизни; непрерывное образование обеспечит преемственность различных ступеней обучения и позволит их упорядочить;

- гибкость и вариативность системы образования; разнообразие взаимосвязанных направлений образования должно удовлетворить запросы различных слоев населения с учетом возрастных особенностей и социального статуса;
- совершенствование организации и функционирования системы общего образования; преемственность и доступность степеней полного среднего образования для всех с эффективным развитием профориентации;
- перестройка систем профессиональной подготовки; создание многоуровневой социально ориентированной системы профессионального образования;
- использование новейших технологических средств обучения [2, с.9-22; 3, с.26-36].

Таким образом, в Европе возникла необходимость в разработке прогностических планов развития университетского образования и выработке общих положений по интеграции систем высшего образования западноевропейских государств. Деятельность университетов была направлена на взаимный обмен информацией и документацией, а также на увеличение количества совместных межузовских научно-исследовательских проектов. Поэтому, как и в начале своей истории, университеты должны поддерживать и стимулировать мобильность студентов и преподавателей.

Впоследствии, в честь празднования 800-й годовщины Парижского университета, Министр народного образования, университетов и науки Л.Берлингер (Италия), Министр образования, науки, исследований и технологий Ю.Рюттгерс (Германия), Министр высшего образования Т. Блэкстоун (Великобритания) и Министр национального образования, исследований и технологий К.Аллегр (Франция) приняли совместную декларацию о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования. В указанной декларации констатировалось, что главными принципами развития Европы должны быть не только евро, банки и экономика - ими должна стать «Европа знаний», то есть интеллектуальные, культурные, социальные и технические измерения европейского континента.

Министры охарактеризовали конец века как этап больших изменений в сфере образования в условиях разнообразия профессиональной деятельности. Образование и обучение в течение всей жизни стали общепризнанной необходимостью. Нужно создать такую систему высшего образования, которая бы смогла обеспечить студентам лучшие условия для достижения высокого уровня совершенства в выбранной области.

Открытость европейского пространства высшего образования имеет многочисленные положительные последствия. Преодолевая национальные ограничения, можно начать такую структуру образования, которая бы способствовала мобильности и тесному сотрудничеству, с одной стороны, и сохраняла национальное разнообразие, с другой. Для реализации этого положения нужно использовать растущую поддержку Европейского Союза, проводить политику поощрения студентов и преподавателей к обучению или преподаванию за пределами родных стран по всей Европе.

В декларации отмечается, что в общественной, политической и научной среде стран растет понимание необходимости строить Европу, основываясь на укреплении ее интеллектуального, культурного, научного и технологического потенциала.

Общепризнанным стал тот факт, что образование и сотрудничество в этой области имеют важное значение для развития и поддержания стабильности, мира и демократии.

Университеты большинства государств взяли на себя ведущую роль в развитии Европейского пространства высшего образования, а их независимость и автономия гарантируют способность образовательной и научной систем постоянно адаптироваться к общественным потребностям.

Примечательно, что страны - участницы европейской интеграции поставили цель создать конкурентоспособную систему высшего образования. Повсюду жизнеспособность и эффективность цивилизаций измеряется их культурным влиянием на другие страны [4, с.41, 68]. Необходимо сделать так, чтобы европейская система высшего образования пользовалась популярностью во всем мире, в соответствии с высоким уровнем ее весомых культурных и научных традиций.

Сегодня высшие учебные заведения Европы активизировали партнерские отношения с целью создания летних университетов и призваны выполнять три основные функции:

- стать одной из новых дополнительных форм мобильности, используя поездки молодежи во время летнего периода, для содействия настоящему «интеллектуальному путешествию», которое, с одной стороны, будет улучшать обмен учебными достижениями, а с другой, - укреплять международную дружбу;
- стимулировать желание жить по европейским стандартам, создавая благоприятные условия для частных контактов в рамках образовательной, научной и культурной деятельности;

- сочетать три составляющие - учебно-научную деятельность, культурно-массовые мероприятия и знакомство с природным и культурным наследием регионов, принимающих студентов и преподавателей.

Логическим продолжением образовательной евроинтеграции стал саммит в Чехии. Министры высшего образования 32 европейских стран, встретились в Праге, чтобы обсудить результаты предыдущей деятельности и перспективы развития и еще раз подтвердили свое стремление построить европейское пространство высшего образования на ближайшее будущее. Создание Европейского пространства высшего образования стало необходимым условием для большей привлекательности и конкурентоспособности высших учебных заведений.

Позже, в Берлинском коммюнике, на встрече министров высшего образования, проходившей в Берлине в сентябре 2003 года, были приняты меры по укреплению связей между высшим образованием и научно - исследовательскими системами стран-участниц. Создание европейского пространства высшего образования только выиграет от объединения с европейским пространством научных исследований и укрепит, таким образом, фундамент «Европы знаний».

Качество высшего образования, безусловно, является основой создания общего пространства высшего образования, поэтому существует потребность в разработке критериев и методологий для общего пользования в сфере определения качества образования. В то же время, в соответствии с принципами автономии учебных заведений ответственность за качество подготовки прежде лежит на каждом университете, что обеспечивает возможность контроля качества обучения в национальных рамках [5].

Последние годы высшие учебные заведения, университеты и институты Европы работали над поиском модели их функционирования: принятие двухуровневой системы обучения, внедрение европейской системы кредитов, поощрения студентов и преподавателей к мобильности, европейское сотрудничество для обеспечения качества обучения, укрепление связей между образованием и наукой.

Рассмотрим эту проблему на примере Франции. Министерство национального образования Франции ввело специальные меры для претворения в жизнь указанных принципов. Было принято решение развивать систему университетского образования на основе трех ступеней: лицензиат (3 года), магистр (2 года), докторат (3 года) (licence, master, doctorat - LMD). Схема 3 + 2 + 3 или (ЛМД) должна обеспечить прозрачность

образовательного процесса. Учебные блоки оцениваются в европейских кредитах (ECTS): 180 кредитов - на лиценциат, 120 - на маcтёр. Такая система позволит французам получать кредиты во время их обучения за рубежом и позволит студентам зарубежных стран иметь финансовую поддержку, учась в университетах Франции.

С целью реформирования звена университетского образования Правительство Франции и Министерство национального образования приняли много постановлений и декретов, регламентирующих организацию и содержание образования в высших учебных заведениях. Среди них:

- постановление Министерства национального образования Франции о специализированном лиценциате (17 ноября 1999);
- декрет № 2001 - 295 «О создании комиссии по вопросам оценивания уровня образования и соответствия дипломов в области управления» (4 апреля 2001 г.);
- декрет № 2002 - 481 «Об университетских степенях и званиях и государственных дипломах» (8 апреля 2002);
- декрет № 2002 - 482 «О присоединении французской системы высшего образования к развитию европейского пространства высшего образования» (апрель 2002 г.);
- постановление Министра национального образования Франции по университетскому образованию для подготовки диплома на степень лиценциата (23 апреля 2002 г.) [6 ; 7; 8 ; 9;10;11].

Как уже отмечалось, современное развитие системы высшего образования Франции осуществляется на основе трех ступеней: лиценциат, маcтёр и докторат (3 + 2 + 3).

Сначала рассмотрим общие положения организации учебного процесса в лиценциате. Учебный цикл лиценциата распределяется на шесть семестров, структурирован по направлениям и имеет форму типичных циклов высшего и непрерывного образования, которые предусматривают получение дипломов лиценциата по различным специальностям, которые соответствуют 180 кредитам по европейской системе, а также позволяют получить на промежуточном уровне государственные дипломы различного типа, соответствующие дополнительным 120 кредитам ECTS.

Обучение организовано таким образом, чтобы позволить студентам разработать собственный образовательный, а затем, профессиональный проект, способствующий улучшению их профессиональной ориентации. Университеты могут также организовывать

учебные циклы (на уровне лиценциата или на промежуточном уровне), которые имеют особые цели. В связи с этим они:

- разрабатывают направления подготовки, которые предлагают в рамках одного дисциплинарного поля новое содержательное наполнение или по-новому перераспределяют количество учебных дисциплин, в частности дводисциплинарного и многодисциплинарного направления;

- обеспечивают обучение, направленное на подготовку общеуниверситетского базового диплома таким образом, чтобы облегчить студентам, которые этого хотят, доступ к специализированным лиценциатам;

- адаптируют обучение на начальном этапе, учитывая предварительно полученные оценки студентов, которые прошли различные формы постбакалаврского образования: закончили отделение подготовки высших техников, подготовительные классы больших школ и т.д. С этой целью организовано педагогическое сотрудничество между университетскими структурами, с одной стороны, и с другими учреждениями, обеспечивающими послебакалаврское образование, с другой, в том числе с лицеями.

Согласно различным уровням образования, учебные программы предусматривают теоретические, методические, практические и прикладные модули. В зависимости от целей, обучение может включать, кроме общеобразовательной подготовки, элементы допрофессиональной и профессиональной подготовки, индивидуальные и коллективные проекты или стажировки.

Система образования Франции должна обеспечить студентам возможность продолжить обучение до получения высокой степени научной квалификации, если они имеют к этому способности и желания [12, с.65-75]. Университеты непосредственно предоставляют качественную и разнообразную подготовку, чем способствуют расцвету личности, развитию чувства собственной ответственности за успешность и обучению работать самостоятельно и в коллективе. В случае необходимости, в учебном процессе лиценциата используются информационные и коммуникативные технологии, очная или дистанционная формы или их сочетание.

Очное обучение сочетает лекционные курсы, работу под руководством преподавателя, и в случае необходимости, практические занятия. Они координируются с индивидуальными или коллективными проектами и, если это возможно, со стажировкой. Лекции составляют не более половины занятий. Обучение может опираться на выполнение

многодисциплинарных проектов, предложенных образовательными группами. Такие проекты дают студентам возможность выявить на примере одной темы, взаимосвязи между различными дисциплинами.

Учебные циклы структурируются в учебные модули, которые согласованы между собой в соответствии с образовательными целями. К ним относятся обязательные учебные предметы, а также дисциплины, свободно выбираются студентом из списка, определенного университетом, и, в определенных случаях, факультативные дисциплины.

Знания и умения, полученные студентами, оцениваются или путем регулярного текущего контроля или при итоговых экзаменах, или благодаря комбинации обоих форм.

Учебные заведения публикуют информацию о количестве экзаменов, их содержание, их продолжительность, коэффициент оценки, а также, в случае необходимости, о соотношении текущего и итогового контроля, устных и письменных экзаменов.

Методики контроля учебных достижений студентов позволяют учитывать общие или междисциплинарные срезы знаний студентов. Они дают возможность организовать итоговый контроль одновременно в нескольких учебных заведениях в условиях, определенных административным советом согласно предложениям совета по вопросам обучения и университетской жизни. Кроме этого, на начальном этапе обучения в университете, оценки должны применяться в указанный период для того, чтобы позволить студенту успешно двигаться вперед, опираясь на его результаты.

Учебные дисциплины зачисляются и накапливаются, если студент получил из них проходной балл. Зачисление учебной дисциплины означает получение соответствующих европейских кредитов. Количество кредитов ECTS определяется каждой учебной дисциплине, исходя из общей суммы в 30 кредитов, необходимых для зачисления всех дисциплин, предусмотренных учебным планом на один семестр.

Система ECTS позволяет легализовать те периоды обучения, которые происходят за рубежом. После принятия ответственными лицами индивидуального проекта и подтверждение срока обучения иностранным учреждением, в котором оно происходило, студент получает европейские кредиты, исходя из общей суммы в 30 кредитов, необходимых для зачисления всех учебных дисциплин, предусмотренных учебным планом на один семестр.

Таким образом, в циклах установлена система зачисления учебных дисциплин по принципам накопления и систему взаимозачетов, применяемых с использованием европейской системы кредитов.

Диплом приобретается путем зачисления отдельно каждой учебной дисциплины, входящей в соответствующий цикл образования или путем использования системы взаимозачетов. Чтобы получить диплом лицензиата, необходимо набрать всего 180 европейских кредитов.

Системы взаимозачетов организуются посеместрово на основании общей средней оценки знаний, полученной из различных дисциплин, уравнивается с помощью коэффициентов. На всех этапах обучения, определенных университетом, каждый студент, который не имеет задолженности более чем за один учебный семестр, имеет право продолжить свое обучение в течение следующего семестра.

На предложение совета по вопросам обучения и университетской жизни, принятое административным советом, университет имеет право разработать специальную систему взаимозачетов, которая бы позволила студенту пользоваться ею на разных этапах обучения, в частности тогда, когда он решает изменить образовательную профессиональную ориентацию, перейти в другое высшее учебное заведение во Франции или за границу. Такая система позволяет тем, кто желает учиться по индивидуальному плану, иметь в любой момент общий итог собственных учебных результатов и, таким образом, получить их соответствующую легализацию.

Между степенью лицензиата и степенью доктора университеты организуют двухлетний курс обучения, по окончании которого выдается государственный диплом нового образца маэтр. Уровень маэтр соответствует 120 европейским кредитам, которые прилагаются к сумме кредитов лицензиата [7].

В каждом направлении обучения маэтр гарантирует возможность выбора учебных предметов, обеспечивающих последовательную ориентацию студентов или на профессиональный компонент, - в таком случае студент получает степень «маэтр - практику» (master professionnel), - или на научно-исследовательское направление, - студент получает степень «маэтр - исследователь» (master recherche). Названные дипломы нового образца являются вкладом Франции в развитие европейского пространства высшего образования.

Постановление министерства образования о степени маэтр предоставляет университетским заведениям возможность по-разному организовывать учебный процесс, но по-новому формировать свои предложения профессиональной подготовки для заказчиков.

Наконец, для облегчения перестройки системы и поэтапной реализации нововведений, университетам предоставляется возможность, как исключение, в течение пяти лет оставить в системе университетского образования короткий цикл специализированные университетские институты (IUP), которые готовят специалистов с дипломами MST (научно-техническая метриза), MSG, MIAGE (научно-управленческая и метриза по информатике и управлению) [8; 10].

Специалистов с ученой степенью магистр имеют право готовить также и другие высшие специализированные учебные заведения. Не меняя основную специфику профильной подготовки (например, диплом инженера или диплом менеджера), они могут ввести в учебные планы дополнительные дисциплины, изучение которых позволяло оценить компетенцию выпускников по требованиям уровня магистр, что было бы особенно привлекательно для иностранных студентов.

Постановление правительства о дипломе магистр позволяет высшим учебным заведениям осуществлять профессиональную подготовку в форме циклов учебных дисциплин, которые, как правило, дифференцируются после получения первых 60 европейских кредитов и метризы (бакалавр + 4), предоставляя студентам возможность получить степень магистр - практика или магистр - исследователя. Такая организация университетского образования объединяет существующие и новые задачи по выполнению заказов на профессиональную подготовку со стороны государства и крупных предприятий.

Зачисление на стандартный курс подготовки магистр - исследователя происходит с разрешения руководителя учебного заведения по предложению директора докторантуры. Это предусмотрено статьей 16 постановления Министерства образования от 25 апреля 2002 г. о докторантуре. А допуск на стандартный курс подготовки магистр - специалиста происходит так же по решению президента университета, но по представлению ответственного за учебный курс.

Обучение предусматривает поэтапную профессиональную ориентацию студентов. Для этого предлагаются теоретическая подготовка и производственная практика, позволяющая определить индивидуальный план теоретического и профессионального обучения и лучше понять требования предложенных типовых курсов. Система переходных учебных курсов позволяет студенту менять свою специализацию. В условиях, определенных административным советом, разрабатываются такие механизмы и образовательные компоненты, которые позволяют каждому студенту пользоваться педагогической

поддержкой во время учебы и должны обеспечивать последовательность и логическую корреляцию учебных дисциплин.

Подготовка диплома углубленного образования или маistir-исследователя осуществляется в течение одного года, а диплома на степень доктора - в срок три года. Продление срока обучения в докторантуре разрешается, в виде исключения, руководителем учреждения по предложению директора докторантуры, которая основывается на решении научного руководителя и мотивированного заявлении соискателя.

Объем теоретических, методологических и прикладных курсов, предусмотренных учебным планом, колеблется в пределах 125-250 часов, которые распределены между различными этапами обучения в докторантуре. Упомянутая нагрузка не должна превышать 160 часов при подготовке диплома углубленного образования или в соответствии маistir-исследователя.

На первом этапе обучения в докторантуре ставится цель привлечь студентов к научно-исследовательской деятельности, выявить и подтвердить их способность к научному поиску. Он завершается получением диплома углубленного образования или диплома маistir-исследователя, в котором указаны соответствующие учебные дисциплины. Студенты учатся технике научного поиска во время стажировки, которая проводится в лабораториях или на производстве, а также путем обработки материалов документов, работ известных ученых или проведения других необходимых научных исследований в выбранной области.

Функции научного руководителя имеют право выполнять:

- профессора или приравненные к ним из структур, имеющих отношение к назначению членов Национального совета университетов, или преподаватели соответствующего уровня, независимые от Министерства национального образования;
- работники государственных учреждений и научных организаций, уполномоченные управлять научной работой или ученые, имеющие государственный степень доктора наук.
- другие специалисты, отобранные руководителем учреждения с учетом их научной компетентности, по предложению директора докторантуры после согласования с ученым советом учреждения [7; 8].

Докторантура как структурное подразделение объединяет исследовательские группы вокруг образовательного проекта, который отвечает научно - исследовательской политике учебного заведения или нескольких ассоциированных учреждений. Ею руководит

директор, которому в его деятельности помогает совет. Докторантура считается аккредитованной после соответствующего положительного оценивания министрами, которые отвечают за высшее образование и научно - исследовательскую университетскую деятельность, в рамках существующего университетского контракта и максимально на срок его действия.

Особенно высокую репутацию в мире имеют немецкие университеты, которые работают по принципу - единство образования и научных исследований. С целью вернуть себе достойное место на международной арене образования и науки, в университетах Германии проводится целый ряд реформ, в частности, привлекает внимание ученых университетская реформа "инициатива суперкачества". Согласно этой реформы, университеты получили право больше платить профессорам за научно-исследовательскую деятельность, а потому львиную долю ответственности за "инициативу суперкачества" положили на научно-исследовательские объединения, которые сегодня являются основными источниками финансирования научных достижений. Главным аспектом этой инициативы является финансовое вознаграждение за концепцию реформ университета, который должен продемонстрировать, каким образом университет в ближайшие 5 лет сможет выйти на передовые рубежи мировых научных достижений.

Привлекает внимание и другая образовательная реформа - сочетание учебного процесса в высших учебных заведениях Германии с научными достижениями, а научные сотрудники и студенты свободно могут выбирать научные программы с целью вновь привлечь мировое внимание к научно-исследовательской деятельности немецких университетов.

В Германии автономия университетов определена тем, что на федеральном уровне не имеет стандартов образования и квалификационных характеристик, за исключением подготовительных курсов, которые заканчиваются сдачей экзаменов (медики, педагоги, юристы). Таким образом, в Германии аттестация проводится дифференцированно, в зависимости от типа вуза, специальности, уровня подготовки и академической степени.

Для обеспечения качества подготовки по программам бакалавра и магистра были созданы отдельные агентства и Совет по аккредитации, который был создан Постоянной конференцией министров образования земель вместе с Конференцией ректоров и президентов высших учебных заведений [13, с.52-53.]. Государство является главным организатором проведения аккредитации новых программ подготовки, а потому на 90%

финансирует образование и безусловно несет ответственность за соответствие образовательных документов.

В Германии программа по подготовке бакалавров и магистров создана сравнительно недавно. Срок обучения бакалавров составляет 6-8 семестров, магистров - 2-4 семестра. После получения степени бакалавра выпускник может начать профессиональную деятельность или продолжить обучение в высшем учебном заведении и получить степень магистра.

Подготовка магистров в основном ведется по гуманитарным и общественным направлениям и сосредоточена на научно-исследовательскую деятельность. Следует подчеркнуть, что сегодня программы по бакалавриату и магистратуры в Германии составляют примерно 20% от общего количества учебных программ, имеют модульную систему и после каждого курса предметов проводятся экзамены.

Очень интересен опыт Венгрии в плане интеграции высшего образования. Вот уже около двух десятилетий в этой стране действует программа по организации научных исследований студентов – Венгерская Организация Студенческих Исследований, которая действует под патронатом президента Венгрии и учений Венгерских университетов и научно-исследовательских центров, членов Венгерской Академии Образования и Академии Наук.

Результаты подобного сотрудничества находили свое отражение в научных публикациях и журналах. Благодаря этому проекту в Венгрии, Словакии, Словении, Чехии, Румынии, Сербии создано около двухсот научно-исследовательских обществ. Кроме европейских вузов свои двери распахнули учебные заведения США и Японии.

Примечательно, что учебными планами ведущих вузов Германии, Нидерландов, Австрии, Венгрии предусмотрено выполнение студентами определенного количества исследовательских работ за весь период обучения. Подготовка студентов к проведению исследования в европейских университетах проводится согласно специально разработанным программам. Анализ подобных программ Лондонского, Пражского, Авиньонского университетов и педагогического университета Вайцграда позволил обозначить общие характеристики содержания организации научной деятельности студентов на протяжении всего периода обучения в вузе.

Сегодня в странах Европейского союза работают рабочие группы и комиссии, изучающие деятельность университетских учебных заведений, разрабатываются

программы и планы развития образования, которые способствуют европейской образовательной интеграции.

Для обеспечения углубления сотрудничества и взаимосвязей между высшими учебными заведениями создана европейская сеть информации и документации в области образования; проводится политика поощрения студентов и преподавателей к обучению или преподаванию за пределами родных стран, сделаны первые шаги к широкой евроинтеграции - подписание межвузовских соглашений, создание летних университетов как легкодоступной формы сотрудничества.

Опыт европейских стран показывает, что научно-технический прогресс, прорыв в науке, технике и технологии совершается в результате интеллектуальной революции, где наука и образование являются важнейшими звеньями культуры, мощными факторами развития человека. Поэтому, одной из задач, стоящих перед западными университетами является формирование интеллектуального потенциала творческой личности, использование его в соответствии со способностями и интересами, помещения каждой одаренной личности в то место творческого процесса, где она может полностью раскрыться. Состояние высшего образования каждой европейской страны можно представить в виде сложной функции многих переменных, включая и социально-экономические реалии, и национальные, и исторические традиции. Но как показывает практика, в частности и российский опыт, заимствование и перенос чужого опыта в иные социокультурные условия никогда не приводил к позитивным результатам.

Подготовка студентов в университетах Европы свидетельствует о наличии у них многих общих подходов к обучению: ориентация на подготовку студентов к научно-исследовательской работе, гибкое и вариативное обучение, фундаментализация обучения, профессиональная направленность содержания учебных программ, традиционные формы организации обучения (лекция, диспут, семинар), возможность последовательного и параллельного получения нескольких специальностей, активное внедрение современных информационно-коммуникационных технологий, организация практической подготовки студентов и высокий уровень интеграции высших учебных заведений с производственными объединениями.

С целью дальнейшей интеграции образовательных систем разных европейских стран нужно сформировать общую унифицированную организационно-функциональную модель вуза первой четверти XXI в., адаптировать национальные системы высшего образования,

преодолеть языковые барьеры во всей Европе, поставить все высшие учебные заведения, в частности университеты, в одинаковые материальные и финансовые условия, особенно для тех вузов, которые, переступив границу Зоны европейского высшего образования и вступив в острую конкурентную борьбу, смогут получить равный доступ к качественному европейскому образованию. Как справедливо определила Комиссия Европейского Союза по вопросам образования, улучшение состояния подготовки и переподготовки педагогических кадров - одно из ключевых задач.

Чтобы достичь универсальности и соответствовать требованиям университета XXI века, нужно идти навстречу миру труда, всем уровням системы образования, национальной культуре и всем культурам вообще, способствовать интернационализации и расширению фундаментальных и прикладных исследований. Развитие университетского образования означает приведение образования в соответствие с новейшими общественными требованиями и нормами, закономерностями и тенденциями развития XXI века. Появление новых образовательных моделей университетского образования побуждает сконцентрировать внимание на том, что составляет "университетский опыт".

Список использованной литературы

1. Курдюмова И.М. Демократия в управлении образованием: опыт зарубежных стран. – М.: Изд-во РАО, 2003. – 144 с.
2. Делор Ж. Интервью // Перспективы. – Т. XXV. – 1996. – № 1. – С. 9-22.
3. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище // Университетская книга. – 1997. – № 4. – С. 26-36.
4. Houzel G. Les engagements bйnйvoles des йtudiants – Perspectives pour de nouvelles formes de participation civique: Rapport aux ministres chargйs de l'Education Nationale et des Affaires sociales. – Paris, 2002. – 78 p.
5. Gruel L., Thiphaine B. Des meilleures scolaritйs fйminines aux meilleures carriйres masculines // Rapport OVE – LESSOR. Rennes 2 : 2004. – 74 p.
6. Дйcret n° 2002-481 du 8 avril 2002 relatif aux grades et titres universitaires et aux diplъmes nationaux. NOR : MENS0200156D // www.education.gouv.fr; www.legifrance.gouv.fr
7. Arrêtй du 25 avril 2002 relatif au diplъme national de master. NOR : MENS0200982A // www.education.gouv.fr; www.legifrance.gouv.fr
8. Arrêtй du 25 avril 2002 relatif aux йtudes doctorales. NOR : MENS0200984A // www.education.gouv.fr; www.legifrance.gouv.fr

9. Décret n° 2002-482 du 8 avril 2002 portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. NOR : MENS0200157D // www.education.gouv.fr; www.legifrance.gouv.fr

10. Décret n° 84-573 du 5 juillet 1984 relatif diplômes nationaux de l'enseignement supérieur. // www.education.gouv.fr; www.legifrance.gouv.fr

11. Décret n° 99-819 du 16 septembre 1999 portant extension et adaptation aux territoires de la Polynésie française et des îles Wallis-et-Futuna et à la Nouvelle-Calédonie de dispositions relatives à l'enseignement supérieur. NOR : MENS9900978D // www.education.gouv.fr; www.legifrance.gouv.fr

12. Ball S. -J., David J.-D., Reay D. Décision, différenciation et distinction: vers une sociologie du choix des études supérieures // Revue française de pédagogie. – 2001. – № 136. – P. 65-75.

13. Гагкуев Р. Новые возможности получения образования за рубежом / Р.Гагкуев // Высш. образование сегодня. – 2004. - № 9. – С. 52-53.

©Н.Н. Погребняк

Пушкарева Т.П.

д-р пед.наук, профессор кафедры материаловедения и технологий обработки материалов
Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Российская Федерация,

Калитина В.В.

ст. преп. кафедры бизнес-информатики и информационно- компьютерной безопасности
Красноярский государственный аграрный университет, г. Красноярск, РФ,

Степанова Т.А.

канд.пед.наук, доцент базовой кафедры информатики
и информационных технологий в образовании
Красноярский государственный университет им. В.П.Астафьева, г. Красноярск, РФ

РАЗВИТИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОГРАММИРОВАНИЮ В ВУЗЕ

Введение

Современное информационное общество нуждается в людях с высоким уровнем мышления вообще, и алгоритмическим в частности. Развитое алгоритмическое мышление

позволяет человеку принимать оптимальные решения и эффективно осуществлять физическую и интеллектуальную деятельность.

Формирование алгоритмического стиля мышления (АСМ) человека начинается в возрасте 5-6 лет и продолжает формироваться в школе. Развитие АСМ в большей степени происходит на уроках математики и информатики, в связи с чем на плечи преподавателей информатики (в том числе программирования) и математики ложится большая ответственность.

Актуальность исследований в области формирования и развития АСМ была и остается чрезвычайно высокой. В научной и научно-методической литературе отмечены различные способы формирования АСМ: проведение систематического и целенаправленного применения идей структурного подхода (А.Г. Гейн, В.Н. Исаков, В.В. Исакова, В.Ф. Шолохович); повышение уровня мотивированности задач (В.Н. Исаков, В.В. Исакова); постоянная умственная работа (Я.Н. Зайдельман, Г.В. Лебедев, Л.Е. Самовольнова) и др.

Главной стержневой проблемой психологии и дидактики, связанной с познанием и обучением, с нашей точки зрения, является отсутствие разумной модели мышления и многообразие интерпретаций сущности АСМ [1].

В современной методической литературе, посвященной обучению информатике, сложно найти материалы, в которых не приводится определение АСМ.

В известной статье Дональда Кнута «Алгоритмическое мышление и математическое мышление» проводится сравнительный анализ этих стилей мышления [2].

М.В. Беляев в своих работах вводит понятие алгоритмического мышления, основываясь на разделении способов мышления ассоциативное – алгоритмическое [3].

А.В. Копаев дает следующее определение для АСМ: «Алгоритмический стиль мышления – это система мыслительных способов действий, приемов, методов и соответствующих им мыслительных стратегий, которые направлены на решение как теоретических так и практических задач, и результатом которых являются алгоритмы как специфические продукты человеческой деятельности» [4].

Недостаток существующих определений видится нам в том, что они не сводят определения мышления к основным, неделимым понятиям, определяя понятие «мышление» через понятие «мыслительные процессы», которое в свою очередь требует определения, либо объясняют его на эмпирическом уровне.

В данной работе представлено теоретическое обоснование сущности АСМ с позиций информационного подхода [5].

Сущность АСМ с позиций информационного подхода

В соответствии с информационным подходом, вся деятельность человека является, по сути, информационным процессом. Постигая окружающий мир, человек приходит к заключению, что изменение состояний объектов окружающего мира происходит при их взаимодействии. Взаимодействие объектов можно рассматривать с точки зрения поведения каждого объекта в отдельности, под действием окружающей его среды, а также рассматривать изменение среды под влиянием этого объекта. Многие физические события могут быть предсказаны на уровне наших познаний. Знание закона всемирного тяготения позволяет определить закономерности движения планет, орбиту Луны вокруг Земли, Земли вокруг Солнца, смену дня и ночи и др. Недостаточные знания о причинах землетрясений не позволяют с приемлемой точностью их предсказывать. Тем не менее, эти события являются объективными, не зависящими от нашего сознания и наших действий.

Однако многие события напрямую связаны с деятельностью живой природы, человека.

Эта деятельность, в большинстве случаев, является случайной, непредсказуемой. За всей непрогнозируемой безысходностью случая для каждого отдельного индивида, кроется глобальная эволюционная закономерность развития человеческой цивилизации. Причина кроется в разумной человеческой деятельности в окружающем пространстве. Описать с информационной точки зрения сознательную деятельность живой природы означает определить *алгоритм*. Здесь под алгоритмом будем понимать некоторую последовательность целенаправленных (разумных) действий или операций над исходными объектами, которые приводят к прогнозируемой смене их состояний или реализации того или иного события.

Если принять, что свойства объектов, смена его состояний представляют информацию или информационную модель, то сознательная деятельность человека связана с преобразованием информации.

К основным принципам преобразования информации относятся [5]:

- 1) **Суперпозиция** (представление сущности на основе комбинаций базовых сущностей)
- 2) **Рекурсия** (прямая и косвенная, определение сущности на основе этой сущности)
- 3) **Итерация** (многократное переопределение сущности по спирали).

Смена состояний объектов (изменение значений данных) происходит случайным образом (мы не знаем, как и почему) или по определенным закономерностям, если мы знаем эти законы. Детерминированные физические состояния можно представить как естественное поведение объекта в виде последовательности событий. Часто человек может произвести в лабораторных условиях, но уже в искусственном виде, подобную смену состояний объекта, либо его модели. Для этих целей необходимо создать соответствующие условия для объекта, либо осуществить самому на него воздействие, адекватное естественному воздействию окружающей среды. Все эти действия в виде алгоритма фиксируются и запоминаются в тезаурусе человека (рис.1).



Рис. 1. Информационная модель деятельности

Образ алгоритма в памяти человека состоит из последовательности элементарных операций. Следует выделить базовые алгоритмические конструкции, из которых путем принципов преобразования информации (суперпозиции, рекурсии, итерации) строятся иерархическим образом более сложные алгоритмические структуры.

Таким образом, вся детерминированная физическая деятельность окружающего мира отражается в виде образов событий и действий в памяти человека, представляющих алгоритмические структуры. Оперирование этими алгоритмическими образами формирует АСМ. Его качество зависит от объема и содержания тезауруса алгоритмических образов, от структуры их фиксации в памяти. АСМ осуществляется на основе алгоритмического тезауруса путем формирования подходящей цепочки из запомненных в нем алгоритмических конструкций.

Для того, чтобы обосновать сущность АСМ с позиций информационного подхода в данном исследовании делается попытка создания новой информационной модели АСМ на основе пространственно-временной модели разума [6]. Согласно этой модели (рис.2), разум

человека представляет собой динамически меняющуюся во времени нейронную сеть, нейроны которой «помнят» свое состояние в каждый момент времени.

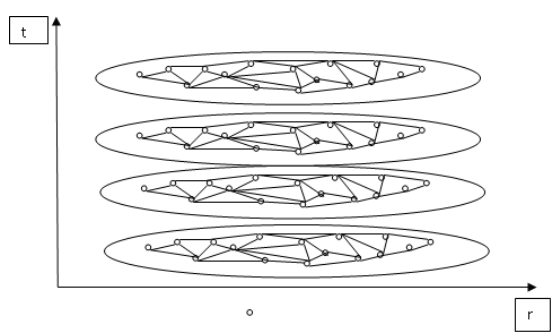


Рис.2. Пространственно-временная модель разума

Память в каждый момент времени может быть условно разделена на 4 области (рис.3):

- чувственную область, в которой запечатляются отражения объектов внешнего мира, воспринятые при помощи органов чувств – зрения, слуха, осязания, обоняния;
- модельную область, в которой хранятся модели, образы, замещающие реальные объекты;
- понятийную область, в которой хранятся понятия, связанные с воспринимаемыми объектами, определения этих объектов, их свойств [2];
- абстрактную область, в которой хранятся абстракции, обобщенные в значительной степени образы объектов.

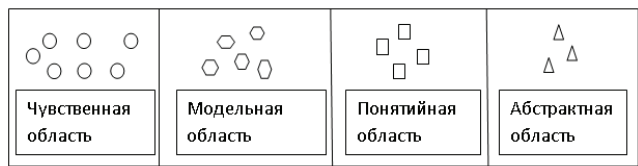


Рис. 3. Информационная модель памяти

В соответствии с этой моделью **мысль** представляет собой образ в памяти человека, **мыслительный процесс** – выстраивание цепочки из образов, **мышление** – способ выстраивания таких цепочек.

Цепочки могут выстраиваться различным способом: используя образы одной области памяти или нескольких, komponуя их в различных сочетаниях (рис.4).

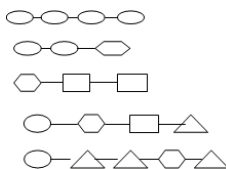


Рис. 4. Различные способы мышления

Это определение не противоречит известным в психологии определениям мышления [7].

Кроме того, оно очень хорошо иллюстрирует классификацию типов мышления. Например, мы будем говорить о конкретном мышлении, если эти цепочки выстраиваются только лишь из образов в чувственной области, образном – если они продляются в модельную, гуманитарном – если построенные цепочки образов состоят в основном из образов понятий, хранящихся в понятийной области, абстрактном мышлении – если они состоят в основном из обобщенных образов, хранящихся в абстрактной области.

Все объекты окружающего мира обладают набором свойств, в общем случае, изменяющихся во времени, и, кроме того, они способны совершать действия, либо над ними, либо с их помощью могут совершаться действия. Т.е. с любым объектом связано как минимум две функции: $S(t)$ – функция свойств объекта, и $D(t)$ – функция действий объекта (с помощью объекта, над объектом). Если рассматривать модель памяти, представленную на рис.3, с точки зрения свойств объекта, учитывать только функции $S(t)$ – это будет мышление созерцателя. Алгоритмическое мышление всегда связано с деятельностью. Если рассматривать модель памяти с точки зрения действий, функции $D(t)$, то тогда получим модель алгоритмического мышления (рис.5) [8, 9].



Рис.5. Информационная модель структуры алгоритмической памяти

В разрезе этой модели, ассоциативное, интуитивное мышление – это выстраивание цепочек только из образов нижнего, чувственного уровня. Чем больше образов задействовано с верхних уровней – тем выше уровень развития алгоритмического мышления.

Процесс формирования мышления, как и процесс формирования памяти, происходит от простого к сложному, от сложного – к еще более сложному, т.е. области памяти заполняются постепенно.

В процессе формирования и развития мышление ребенка проходит все исторические стадии формирования и развития человеческого мышления вообще, так же как физически зародыш проходит все стадии возникновения и развития живых организмов на земле. До определенного возраста ребенок воспринимает только конкретные чувственные образы, и, следовательно, мыслить только конкретными образами, отражениями действий, поведения объектов окружающего мира. В этом отношении его сознание напоминает сознание первобытного человека. Позднее он научается сопоставлять конкретным образам их простейшие модели, допустим, узнавать маму на фотографии, соотносить изображение собачки на картинке с живой собачкой, т.е. в его мышлении появляются образы – модели, и модели действий. Проводя аналогии с развитием человечества, можно рассматривать наскальные изображения как модель удачной охоты. Человечество развивалось, ребенок взрослеет, с конкретными образами и их простейшими моделями связываются понятия, определения, сами модели становятся все более абстрактными, повседневно осуществляющаяся деятельность все более и более сложной.

Осуществлять эту, все более усложняющуюся физическую и интеллектуальную деятельность заставляет приспособление человека к окружающей среде. Появление и развитие мышления связано с минимизацией затрат энергетических и умственных при максимальном удовлетворении потребностей в настоящем и будущем. Для этих целей мышление определяет оптимальный алгоритм деятельности организма, обеспечивает оптимальное достижение результата в заданной ситуации, за счет введения новых понятий. Переход от чувственной ступени познания к мышлению характеризуется переходом от чувственного восприятия и объектного отражения к отражению в форме моделей и понятий.

Моторная память – это зона, в которой формируются образы действий реального мира (чувственная моторная область), образы модельных действий (модельная область) и образы

понятий действий (понятийная область). Процесс выстраивания цепочек образов действий представляет алгоритмическое мышление.

Алгоритмическая деятельность может быть непрерывной или дискретной. Непрерывная деятельность – это непрерывное во времени взаимодействие с объектом взаимодействия. Дискретная деятельность состоит из конечного набора отдельных действий. При этом, как в том и другом случае, смена состояний объекта, над которым производится деятельность, может быть непрерывной или дискретной.

На модельном уровне алгоритмическая деятельность, алгоритмическое мышление представляют информационный процесс. Решение задачи представляет информационную деятельность, т.е. подбор алгоритма (составленного из последовательности действий по линейной или разветвляющейся структуре развернутой во времени), приводящего к снятию неопределенности и достижению цели.

Поскольку изучение и построение алгоритмов является одной из основных задач программирования, можно предположить, что развивать АСМ эффективнее всего на примере программирования.

Информационная модель развития АСМ при обучении алгоритмизации и программированию

Анализ литературных источников и опыт обучения программированию показал, что основные трудности возникают не при изучении синтаксиса и основных конструкций языка программирования, а на первом этапе решения задач по программированию, на этапе алгоритмизации. И связаны эти трудности со слабой алгоритмической подготовкой, недостаточным уровнем сформированности АСМ обучаемых и, как результат, неготовностью воспринимать материал достаточно высокого уровня абстракции и логики.

В работах В.П. Беспалько, П.Я. Гальперина, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Н.Ф. Талызиной и других научно обосновано влияние алгоритмической деятельности на формирование мыслительных операций. Опираясь на их труды, можно утверждать, что обучение программированию и алгоритмизации формирует способы мыслительной деятельности, развивает АСМ.

О важности алгоритмической подготовки студентов сделан акцент в научных трудах Е.Ы. Бидайбекова, В.Д. Голикова, В.П. Добрицы, В.Н. Касаткина, А.В. Копеева, Н.А. Криницкого, Л.Н. Ланда, М.П. Лапчик, И.В. Левченко, Л.Г. Лучко, Н.А. Радюк, Н.М. Розенберга, А.Л. Семенова, В.А. Успенского, Г.В. Хамер, Б. Чада и других.

Главной проблемой при изучении алгоритмизации и программирования, с нашей точки зрения, является то, что, как правило, сформулировав задачу, преподаватель изображает блок-схему, иллюстрирующую алгоритм ее решения или же даже сразу пишет программный код. Но этот подход ориентирован на аудиторию с достаточным уровнем сформированности АСМ, способную воспринять решение задачи на том достаточно высоком уровне абстракции, каковым является блок-схема или еще более высоким – если сразу код программы, каким бы несложным и коротким он казался с первого взгляда. Поэтому возникает знакомая для многих преподавателей, ведущих программирование и связанные с ним дисциплины, ситуация когда в полной мере учебный материал воспринимается 20-30% учебной аудитории (класса, группы), они способны после объяснений преподавателя самостоятельно решать новые задачи с использованием изложенного теоретического материала, 40-60% воспринимают и понимают его частично, после объяснения новой темы они готовы лишь повторить решение демонстрационной задачи, решая подобные задачи, с небольшими вариациями в исходных данных, и оставшиеся 10-40% не способны даже повторить самостоятельно решение демонстрационной задачи, на которой учитель объяснял применение новых алгоритмических конструкций или операторов языка программирования. Эта ситуация связана с тем, что наш взгляд, эта оставшаяся часть аудитории, имея недостаточный для восприятия уровень сформированности АСМ, нуждается в некоторых промежуточных между постановкой задачи и представлением ее решения в крайне абстрактном, формализованном виде этапах, которые будут постепенно понижать уровень абстракции представления алгоритма ее решения.

Нельзя сказать, что преподавателями ничего не делается в данном направлении. Как правило, преподаватели стараются использовать практико-ориентированные задачи, постановка которых была бы понятна учащимся, написание программного кода сопровождается подробными комментариями.

Уже традиционно многие учителя информатики используют при объяснении компьютерные презентации, обеспечивающие различную степень визуализации учебного материала.

Существуют обучающие видеоролики, иллюстрирующие выполнение различных алгоритмов.

Эффективными средствами изучения алгоритмизации являются программа «Комплект Учебных МИРов» в котором используются встроенные исполнители – «Кузнечик», «Черепашка», «Водолей», «Робот» и другие.

Все эти средства облегчают понимание учебного материала по алгоритмизации и программированию, но они не учитывают структурной особенности АСМ и, следовательно, не обеспечивают всеми недостающими звеньями перехода от житейского, повседневного алгоритмического мышления, имеющегося у каждого человека к абстракциям блок-схем и программных кодов.

Построение информационной модели структуры алгоритмической памяти (рис. 5) позволило выявить структурную особенность АСМ, заключающуюся в том, что он содержит три составляющие: чувственную, модельную и понятийную. Это обусловило создание трехуровневой информационной модели развития АСМ (рис. 6) [10, 11].

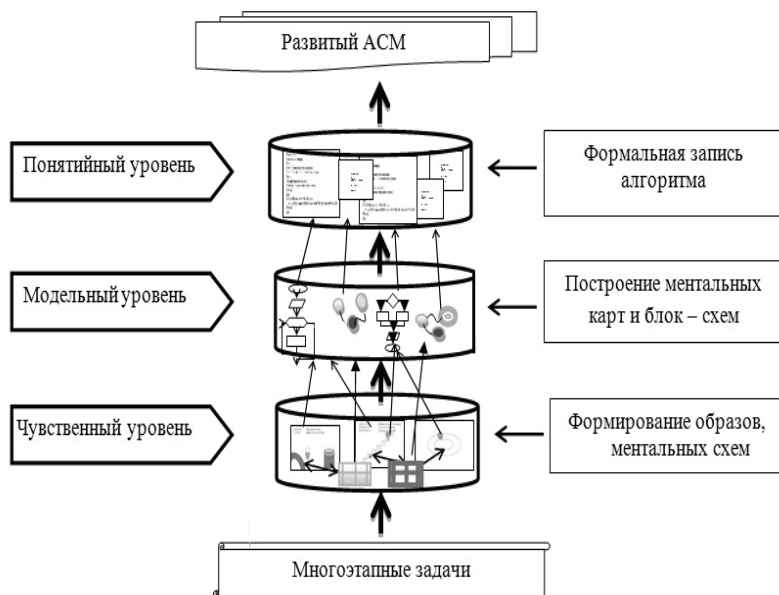


Рис. 6. Информационная модель развития АСМ

Совокупность всех действий, поведение объектов окружающего мира образует чувственный или жизненный опыт человека. Накопление этого опыта (обучение)

происходит в течение жизни методом проб и ошибок, путем постоянного приспособления и взаимодействия с окружающей средой.

При этом процесс обучения напрямую зависит от предыдущего опыта и от активности и многообразия ситуаций взаимодействия с окружающей средой. Поэтому формирование чувственного образа алгоритма будет обеспечено, если на занятиях представлять или создавать ситуации, требующие реализации посредством определенных комбинаций алгоритмических действий.

Для фиксации чувственного образа в виде, позволяющем в дальнейшем его извлекать и использовать (например, для коммуникации), нужен заменитель, ассоциативный аналог, модель – как средство замещения и оценки характеристик образа (ощущений). На модельном уровне алгоритмическая деятельность, алгоритмическое мышление представляют информационный процесс. Решение задачи представляет информационную деятельность, т.е. подбор алгоритма (составленного из последовательности действий по линейной или разветвляющейся структуре развернутой во времени), приводящего к снятию неопределенности и достижению цели.

Для удобства описания задач используют специальные знаки и языки, например, математики, химии и пр. Понятия математики (число, функция и др.) позволяют алгоритмы решения задач представлять в знаковой форме.

В соответствии с определением, представленным выше, АСМ – это процесс построения цепочек из образов алгоритмов действий, сохраненных в памяти, имеющей трехуровневую структуру.

Следовательно, для формирования и развития АСМ при изучении курса программирования необходимо построение образа алгоритма действия на каждом из уровней и обучение построению комбинаций этих образов. Комбинации образов могут выстраиваться различным способом: используя образы одной области памяти или нескольких, komponуя их в различных сочетаниях. Чем больше образов задействовано с верхних уровней – тем выше уровень развития АСМ.

Структурно-логическая модель обучения программированию

Рассмотрим модель обучения программированию, нацеленную на развитие АСМ, на примере бакалавров информационных направлений (в том числе будущих учителей информатики).

Построение информационной модели развития АСМ обуславливает необходимость создания соответствующей модели обучения алгоритмизации и программированию.

Модель представляет собой мысленный образ изучаемого объекта или явления, который отображает его наиболее существенные с точки зрения решаемой задачи структуру, взаимосвязи и отношения между элементами.

Функционирование образовательной модели определяется заданными целями. Цели обучения конкретной дисциплине уточняют и определяют общеобразовательные цели обучающегося и цели вуза, учитывающие специфику дисциплины, количество часов, выделенных на его изучение, индивидуальные особенности обучающихся.

В связи с этим под *моделью обучения* будем понимать общую направленность обучения, в которой методы, средства и формы выступают способами реализации целей и содержания, воплощением психологических механизмов обучения и учения.

Модели обучения постоянно видоизменяются в соответствии с происходящими изменениями в обществе.

Модель обучения программированию представим как систему, опирающуюся на информационную модель развития АСМ и включающую систему методов, средств и форм обучения программированию, способствующих развитию АСМ, и критерии результативности обучения программированию и уровня развития АСМ через успешность обучения программированию.

С позиций трехуровневой модели развития АСМ процесс обучения программированию бакалавров информационных направлений, необходимо осуществлять в три стадии. Каждой стадии должны соответствовать определенные методы и средства обучения. На рис.6 представлена структурная модель обучения программированию бакалавров информационных направлений [12, 13].

Главной задачей обучения на первой стадии и развития АСМ на чувственном уровне является создание алгоритмического образа в виде ментальной схемы.

На второй стадии обучения программированию (развитие АСМ на модельном уровне) на основе построенной ментальной алгоритмической схемы представляются различные формы записи алгоритма решения задачи (словесная, блок-схема и т.п.). При решении задачи бакалавр сам выбирает наиболее понятный вид записи алгоритма.

Третья стадия обучения программированию (понятийный уровень развития АСМ) посвящена изучению синтаксиса языка и записи алгоритма в виде программы на одном из языков программирования.

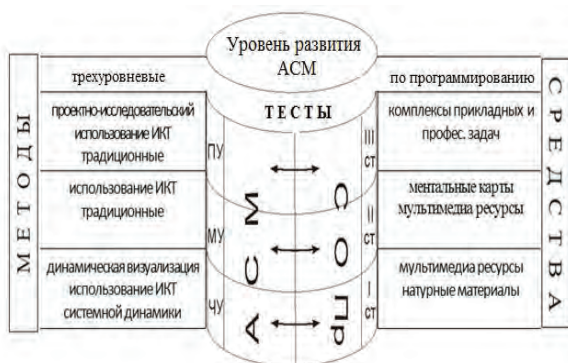


Рис. 6 Структурная модель обучения программированию: – СОПр – стадии обучения программированию; ЧУ – чувственный уровень; МУ – модельный уровень; ПУ – понятийный уровень

Описание модели обучения

Цели обучения. Как известно, конкретное описание образовательных целей обучения осуществляется через содержание дисциплины. При обучении программированию бакалавров информационных направлений нами выделена следующая группа целей:

1) обучающие цели:

- дать основные понятия комбинации базовых алгоритмических конструкций, формы ее записи;

- дать понятие языка программирования;
- дать понятие системы программирования;
- дать понятие языков низкого и высокого уровней;
- дать определение языка машинных команд;
- познакомить студентов с понятиями трансляции, компиляции и интерпретации.

2) развивающие цели:

- формирование АСМ;
- формирование и развитие таких мыслительных операций, как анализ, сравнение, обобщение, систематизация;
- развитие логического мышления;
- формирование умений делать самостоятельные выводы.

Содержательный компонент. Для реализации принципа преемственности и иерархической непрерывности изучения разделов алгоритмизации и программирования от простого к сложному наиболее эффективно использование иерархической и профильной (междисциплинарной) дифференциации содержания курса программирования. Иерархическая дифференциация содержания курса программирования реализуется с помощью концентрического способа организации содержания. Суть его заключается в том, что изучаемый материал предьявляется обучаемым в несколько этапов.

Первый этап – понятийный. На нем студент получает знания на понятийном, интуитивном уровне. Методы визуализации информации помогают сформировать алгоритмические образы. Метод системной динамики формирует навыки интуитивного выполнения алгоритмических действий.

На втором этапе представляются понятия более высокого уровня абстракции. Он обеспечивает освоение знаний по программированию на теоретико-логическом уровне.

И самый высокий уровень – это творческий или исследовательский.

Таким образом, каждый последующий этап предполагает более углубленное изучение курса и формирует умения и навыки применения полученных знаний.

Организованная таким образом структура содержания курса программирования обеспечивает преемственность и непрерывность содержания данного курса, а также обосновывает выбор единой трехуровневой системы для оценки уровня развития АСМ на разных ступенях обучения.

Содержательная связь курса алгоритмизации и программирования с профессиональной составляющей образования осуществляется за счет его прикладной направленности. Одним из основных средств, применение которых создает хорошие условия для достижения прикладной и практической направленности обучения математике, являются задачи с практическим и профильным содержанием.

Важным средством, обеспечивающим достижение прикладной и практической направленности обучения программированию, является применение в ней межпредметных связей. Такое взаимное проникновение знаний и методов в различные учебные дисциплины не только имеет прикладную и практическую значимость, но и отражает современные тенденции развития науки, создает благоприятные условия для формирования научного мировоззрения.

В соответствии с рабочей программой по дисциплине «Программирование» для бакалавров информационных направлений поставлены следующие задачи:

- приобретение навыков работы с программными средами разработки программного обеспечения;
- приобретение навыков проектирования алгоритмов решения прикладных задач;
- проектирование программ решения задач на ЭВМ;
- изучение современных технологий программирования;
- приобретение навыков разработки и отладки программ в современных системах программирования;

В результате изучения дисциплины бакалавр должен:

знать:

- основные технологии программирования;
- рынки программно-информационных продуктов и услуг;
- терминологию дисциплины;
- основные структуры и инструментарий, которые применяются в языках программирования;
- основные структуры и типы данных;
- основные методы при разработке алгоритмов (рекурсия, отход назад, метод ветвей и границ, анализ арифметических выражений);
- базовые алгоритмы на динамических структурах данных;

уметь:

- применять методы программирования при разработке информационных систем;
- определять структуры данных при проектировании алгоритмов в процессе решения задач;
- разбивать решение сложной задачи на последовательность более простых задач;
- самостоятельно освоить тот язык программирования, который необходимо использовать при решении задач.

владеть:

- методами и инструментальными средствами разработки программ;

На основе структурной модели обучения программированию сконструирована иерархическая форма содержания дисциплины, представленная в таблице.

Содержание дисциплины «Программирование»

Наименование раздела учебной дисциплины	Содержание раздела
1	2
Модуль 1	Технические и программные средства реализации информационных процессов. Средства представления, хранения и обработки числовой информации.
Модуль 2	Структура программного обеспечения с точки зрения пользователя. Основные звенья технологической цепочки создания программного продукта: объект-постановка задачи и спецификация программы – построение модели (виды моделей) – разработка алгоритма – компьютерная реализация (понятие о трансляции, отладке, тестировании программ) – получение и анализ результатов.
Модуль 3	Способы представления алгоритмов. Ментальная карта – один из способов представления алгоритмов. Понятие комбинации базовых алгоритмических конструкций: последовательная комбинация, суперпозиция рекурсия. Обозначения блоков в соответствии с принятым в РФ стандартом.
Модуль 4	Язык программирования – инструментальное средство создания программы. Классификация современных языков программирования, понятие о структурной и объектно-ориентированной технологиях программирования. Основные методы структурного программирования:

	нисходящее проектирование, пошаговая детализация, модульный принцип построения программ, отказ от бессистемного использования оператора GOTO и т.д. Основная структурная теорема – теоретическая основа структурного программирования. Способы конструирования программ. Примеры разработки комбинаций алгоритмов с использованием алгоритмических структур: «следование», «ветвление», «повторение».
--	---

Методы, формы и средства обучения

Описание методов обучения программированию. Метод обучения – упорядоченный комплекс дидактических приемов и средств, посредством которых реализуются цели обучения и воспитания. Методы обучения – это взаимосвязанные способы целенаправленной деятельности педагога и студента. Под методами обучения понимают последовательное чередование способов взаимодействия педагога и обучаемых, направленных на достижение определенной дидактической цели.

Любой метод обучения предполагает цель, систему действий, средства обучения и намеченный результат. Объектом и субъектом метода обучения является студент.

Очень редко какой-либо один метод обучения используется в чистом виде. Обычно преподаватель сочетает различные методы обучения. Методы в чистом виде применяют лишь в специально спланированных учебных или исследовательских целях.

В современных условиях важно дополнить традиционные и широко применяемые на практике методы, формы и средства другими видами, характерными для информационного направления, которые бы подчеркивали специфику обучения алгоритмизации и программированию в них, а также соответствовали требованиям информационного общества.

Наряду с традиционными методами обучения программированию бакалавров информационных направлений в исследовании выделены:

- метод системной динамики;
- методы динамической визуализации информации и знаний, в том числе метод построения ментальных карт;

- метод поэтапного формирования умственных действий;
- проектно-исследовательский метод;
- использование ИКТ.

Суть *метода системной динамики* заключается в создании в сознании человека интуитивных картин поведения объектов или систем реального мира. Применение данного метода способствуют формированию ментальных схем, отражающих алгоритмические действия.

Основным средством метода системной динамики является визуализация алгоритмических конструкций. Невозможность представить, увидеть некоторые комбинации базовых алгоритмических конструкций в реальности порождает определенные трудности в усвоении курса программирования. Профессиональный язык схем и семантики языков программирования часто непонятен студентам с недостаточным уровнем развития АСМ. Для решения этой проблемы необходимо использовать различные формы визуализации – от предметной до абстрактной, условно-знаковой.

Технология визуализации учебной информации – это система, включающая в себя следующие слагаемые: комплекс учебной информации; визуальные способы ее предъявления; визуально-технические средства передачи информации; набор психологических приемов использования и развития визуального мышления в процессе обучения.

Информационная насыщенность современного мира требует специальной подготовки учебного материала перед его предъявлением обучаемым, чтобы в визуально обозримом виде дать обучаемым основные или необходимые сведения. Визуализация предполагает свертывание информации в начальный образ.

П.М. Эрдниев утверждает, «что наибольшая прочность освоения программного материала достигается при подаче учебной информации одновременно на четырех кодах: рисуночном, числовом, символическом, словесном» [14]. Следует также учесть, что для будущих специалистов в информационной области способность преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму является профессиональным качеством. Следовательно, в процессе обучения программированию необходимо формировать умения систематизации, концентрации, выделения главного в содержании.

Под *визуализацией учебной информации* мы подразумеваем использование различных способов представления информации; визуально-технических средств передачи

информации; набора психологических приемов использования и развития визуального мышления в процессе обучения. Данная технология основывается на ведущей роли образа в процессах восприятия и понимания [15]. Основная цель визуализации учебного материала заключается в представлении студентам основных или необходимых понятий в визуально обозримом виде, в результате чего формируется образ этого понятия в виде ментальной схемы.

Под *визуализацией знаний* мы понимаем набор графических элементов и связей между ними, который используется для передачи знаний студенту и раскрывает причины и цели этих связей в контексте передаваемого знания. Основная цель визуализации знаний – улучшить передачу знаний, стимулировать когнитивные процессы. Визуализация знаний должна объяснять цели изображаемых связей между элементами.

Для визуализации алгоритмических конструкций наиболее эффективными, с позиций информационного подхода, являются построение ментальных карт и использование анимаций. Визуализация учебного материала позволяет сформировать образы алгоритмических конструкций, построить комбинацию базовых алгоритмов, представить целостную картину применения алгоритмизации и программирования в профессиональной деятельности.

Теория *поэтапного формирования умственных действий* П.Я. Гальперина на первое место ставит анализ усвоения действий, рассматривая знания как образования, производные от действий и их усвоения. Этот метод способствует формированию у бакалавров знаний по программированию и навыков алгоритмического мышления.

Метод проектов, являющийся одним из основных методов, рассматриваемых в теории развивающего обучения (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов), заключается в решении обучаемыми изначально неформализованной задачи. Это путь познания, способ организации процесса познания.

Говоря о *проектно-исследовательском методе*, мы имеем в виду способ достижения дидактической цели через детальную разработку реальной проблемы, которая должна завершиться определенным практическим результатом, оформленным тем или иным способом с использованием информационных технологий. Применение данного метода обеспечивает формирование знаний по программированию и развитие АСМ.

В построенной модели обучения программированию бакалавров информационных направлений заложена необходимость *использования компьютерных технологий* в

учебном процессе не только как инструмента для вычислений в различных областях деятельности с помощью программирования. Происходящие процессы информатизации современного общества, а также компьютеризация различных сфер деятельности и, прежде всего, производства, управления и научных исследований, играющих решающую роль в развитии общества, способствуют глубокому проникновению информационных технологий в систему образования. Поэтому методы иллюстрации, демонстрации и обучения с использованием ИКТ на сегодняшний день являются наиболее эффективными в системе обучения.

В зависимости от цели занятия и формы организации необходимо использовать программы для построения ментальных карт, специализированные пакеты программ, электронные таблицы, электронные обучающие программы и учебники, интернет-технологии.

Формы организации обучения. В соответствии с учебным планом к основным формам организации обучения бакалавров информационных направлений относятся лекции, семинары, лабораторные занятия, групповые и индивидуальные консультации и внеаудиторная самостоятельная работа. Рассмотрим их более подробно.

Лекции являются одним из важнейших форм учебных занятий и составляют основу теоретической подготовки будущих специалистов в области информационных процессов. Основная цель лекций заключается в том, чтобы дать систематизированные основы научных знаний по алгоритмизации и программированию, раскрыть проблематику. Лекции должны стимулировать активную познавательную деятельность обучаемых, способствовать формированию творческого мышления.

В методическом отношении лекция представляет собой систематическое проблемное изложение учебного материала. Традиционно систематический курс лекций включает вводные, установочные, ординарные, обзорные и заключительные лекции.

Общими требованиями к лекциям являются научность, доступность, единство формы и содержания, органическая связь с другими видами учебных занятий.

С точки зрения информационного подхода необходимым требованием к лекции следует определить визуализацию представляемого материала. В представленной модели обучения программированию бакалавров информационных направлений это требование обеспечивается с помощью мультимедиа средств и составления ментальных карт.

Не менее важным требованием к организации лекций является использование различных форм представления материала (текст, схемы, рисунки, анимации, комментарии), учитывающих разные каналы восприятия информации и помогающих формировать ментальные схемы. Наиболее эффективным, с нашей точки зрения, является использование презентаций (рис. 7).



Рис. 7. Пример слайда лекции-презентации по программированию

Лабораторные работы предполагают использование компьютеров и программного обеспечения в зависимости от целей занятия (электронные таблицы, специализированные пакеты программ, программы для построения ментальных карт).

Групповые и индивидуальные консультации необходимы для работы с отстающими, руководства исследовательской деятельностью студентов, связанной с выполнением проектов.

Внеаудиторная самостоятельная работа студентов будет более эффективной, если она организована на основе контекстного подхода, проектно-исследовательской деятельности и непрерывного использования ИКТ.

Использование всего комплекса форм обучения способствует формированию и развитию АСМ бакалавров информационных направлений.

Проектирование средств обучения. Средства обучения – это объекты, созданные человеком, а также предметы естественной природы, используемые в образовательном

процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и обучающихся для достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития.

Главной задачей обучения на первой стадии и развития АСМ на чувственном уровне является создание алгоритмического образа в виде ментальной схемы. В качестве основных средств выделены мультимедиа средства и натурные тренажеры.

Мультимедиа – это совокупность программно-аппаратных средств, реализующих обработку информации в звуковом и зрительном видах.

Мультимедиа средства обучения занимают особое место среди других средств обучения и оказывают наиболее сильное обучающее воздействие, поскольку обеспечивают образное восприятие изучаемого материала и его наглядную конкретизацию в форме наиболее доступной для восприятия и запоминания; являются синтезом достоверного научного изложения фактов, событий, явлений.

Дидактические особенности мультимедиа средств обучения:

- высокая информационная насыщенность;
- рационализация преподнесения учебной информации;
- показ изучаемых явлений в развитии, динамике;
- реальность отображения действительности.

Мультимедиа средства способствуют восприятию, усвоению и систематизации учебного материала, однако следует отметить, что педагогическая эффективность экранных пособий во многом зависит от методики их включения в учебный процесс.

Каждое из мультимедиа средств обучения – электронная презентация, учебный видеофильм, анимационный ролик и т.п. – имеет свои особенности, которые необходимо учитывать.

Мультимедийные программные средства обладают большими возможностями в отображении информации. Эти возможности значительно отличаются от привычных, так как непосредственно оказывают влияние на мотивацию обучаемых, скорость восприятия ими материала, утомляемость и т.п. Это в свою очередь в целом влияет на эффективность учебного процесса.

На этапе создания мультимедийной презентации следует учитывать такие моменты, как:

- психологические особенности студентов информационных направлений;
- цели и результаты обучения;
- структуру познавательного пространства;

- местоположение студентов;
- цветовую гамму оформления учебного материала;
- выбор наиболее эффективных элементов компьютерных технологий для решения конкретных задач конкретного занятия.

Flash-анимация – мультимедийная платформа, используемая для создания векторной анимации и интерактивных приложений (в том числе, игр), а также для интеграции видеороликов в веб-страницы.

Эта технология позволяет создавать элементы навигации, анимированные логотипы, полномасштабные озвученные мультфильмы и даже целые сайты с множеством разнообразных интерактивных элементов.

При использовании готовых мультимедиа продуктов обучаемые в основном играют пассивную роль. Поэтому наряду с мультимедиа ресурсами на занятиях необходимо применять натурные алгоритмические тренажеры (рис. 8).

Натурный алгоритмический тренажер представляет собой некое приспособление, изготовленное преподавателем или самими студентами, позволяющее реализовать алгоритм решения задачи. В этом случае обучаемые сами осуществляют действия, реализующие алгоритм.

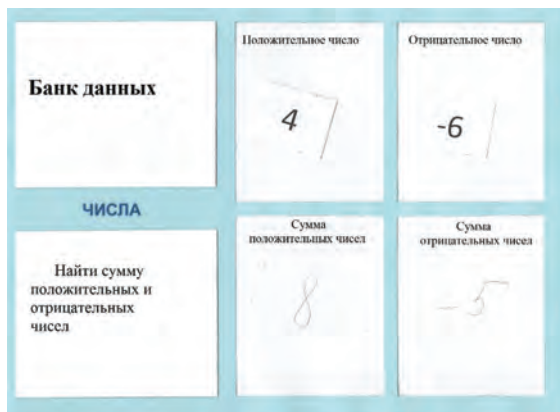


Рис. 8. Пример натурального тренажера

В качестве основных методов обучения выделены применение ИКТ, динамическая визуализация учебного материала, метод системной динамики.

Ментальные карты. Существует множество переводов английского термина «MindMap» на русский язык. Чаще всего используются «карта знаний», «карта разума», «карта ума», «карта памяти», «интеллект-карта», «ментальная карта». Однако ни один из этих переводов не отражает в полной мере суть оригинального понятия. В данной работе используется один из переводов английского термина – ментальная карта.

Появление карт связывается с работами Джозефа Новака (Joseph D. Novak), который назвал их "concept mapping" [16]. Он предложил для лучшего понимания любой проблемы представлять ее в графическом виде (ментальной карте) – специальной блок-схеме, на которой все вопросы рассматриваемой проблемы изображаются в виде логически связанных цепочек. Таким образом, охватывается вся проблема целиком, а это позволяет использовать для ее решения помимо логического мышления еще и интуицию. Как утверждает автор, при изображении проблемы здесь работает как левое полушарие, отвечающее за логическое и абстрактное мышление, так и правое, отвечающее за интуицию и моторику.

В 1970-е годы Тони Бьюзен [17] предложил свою методику построения ментальных карт. Эта методика построения является одним из способов упорядочения знаний. Такой подход Тони Бьюзена основан на технике запоминания (мнемоника). Этот метод был назван «Mind Maps» и использован для создания некоторых компьютерных программ.

В России параллельно велась разработка подобной теории (П.Г. Кузнецов, Г.П. Мельников). В дальнейшем её усовершенствовал Г.П. Щедриковский до практического применения в организационно-деятельностных играх.

Кибернетика, занимаясь вопросами создания искусственного интеллекта, пытаясь формализовать и автоматизировать процесс мышления, предлагает три основные модели представления знаний: семантические сети, фреймы, логика [18].

В исследованиях в области искусственного интеллекта отмечается, что более других соответствует современным представлениям об организации долговременной памяти человека именно семантические сети, однако большинство систем искусственного интеллекта использует фреймы и логику предикатов, поскольку они более формализованы и вследствие этого более эффективно поддаются компьютерной реализации.

В подавляющем большинстве работ, посвященных использованию ментальных карт в учебном процессе [19-21], ментальные карты представляются в виде простой семантической сети или даже семантического графа, поскольку в них только обозначены

понятия как узлы семантической сети и установлены связи между понятиями (нарисованы стрелочки между узлами). Для того, чтобы семантический граф превратился в семантическую сеть, надо указать еще и тип связи (чтобы эти стрелочки были подписаны). А чтобы ментальная карта, представляющая собой модель ментальной схемы, не сводилось к семантической сети, еще необходимо, чтобы в ней был отражены не только понятия и связи между ними, но и некоторые знаки, символы, активизирующие чувственные образы. Тогда она будет работать не только с модельной, понятийной и абстрактной зонами памяти, но и с чувственной зоной памяти. Только в этом случае, как нам кажется, ментальная карта будет действительно ментальной, будет представлять собой модель ментальной схемы и будет обеспечивать более эффективное восприятие информации и более эффективное протекание процесса мышления.

Для примера рассмотрим существующую у каждого человека ментальную схему времен года. В упрощенной версии, сведенная к семантической сети, она выглядит как схема. (рис.9)

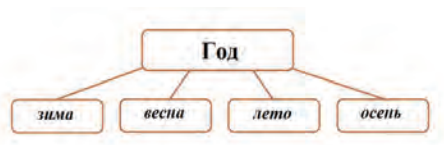


Рис.9. Времена года. Семантическая сеть

Если же добавить снежинки, капли, цветы, желтые листья, обозначить цикличность смены времен года – вот тогда эта семантическая сеть действительно превратится в ментальную карту (рис. 10), более соответствующую той ментальной схеме, которая у нас сформирована.



Рис. 10. Времена года. Ментальная карта.

В этой связи можно сделать предположение, что к ставшим классическими моделям представления знаний современные психологические и биологические теории мышления позволяют добавить еще одну – ментальные карты как модель ментальной схемы [22].

Создание ментальных карт может быть использовано для различных целей: принятие решения, сбор информации, передача знаний учащимся, структурирование учебной информации, запоминание сложного материала и т.д.

В процессе обучения мозг лучше всего усваивает информацию, которая:

- получена на начальном этапе учебного процесса («эффект первичного восприятия») либо на конечном («эффект недавнего восприятия»);
- обладает с ранее обретенными знаниями прямыми ассоциативными связями;
- уникальна либо по форме, либо по содержанию;
- усиливает восприятие одного из органов чувств;
- особо интересна для обучаемого.

В процессе обработки поступающей информации выделяют пять этапов: восприятие, сохранение, обработка, вывод и применение. Этот процесс нелинейный.

Однако используемые сегодня способы изложения материала по программированию в основном имеют линейную форму.

В этой связи становится очевидным, что ни один из традиционных общепринятых подходов к фиксированию информации не соответствует процессам, реально протекающим в нашем мозгу. Любое конспектирование характерно тем, что тратится время на фиксирование совершенно несущественных фактов, усложняется запоминание, теряются ключевые слова, не обеспечивается стимулирование творческого потенциала студентов.

Применение ментальных карт студентами значительно приближает форму записи материала к естественной работе мозга по восприятию и передаче информации. Зафиксированная на бумаге информация позволяет с первого взгляда видеть картину целиком и устанавливать необходимые мысленные связи, которые помогают воспринимать и запоминать учебный материал по математике. Ментальные карты позволяют объединять зрительные и чувственные ассоциации в виде взаимосвязанных идей.

К особенностям такого подхода относят визуализацию ритма, структуры и образности излагаемой информации (восклицательный и другие знаки, стрелочки и смайлики на полях страницы), активное применение цвета, графическое представление информации, использование многомерных объектов, нелинейное размещение объектов на пространстве листа бумаги.

Методика построения ментальных карт обладает рядом достоинств, среди которых:

- экономия времени при построении карты в отличие от традиционного конспектирования (50–95 %);
- экономия времени на чтение и поиск ключевых слов в объемном конспекте (более 90 %);
- концентрация внимания на существенных вопросах, а не на случайной информации;
- визуально четкие ассоциации ключевых слов друг с другом;
- качественное улучшение запоминания за счет разноцветного и трехмерного представления информации происходит, а это соответствует естественным формам функционирования мозга.

Ментальные карты могут быть использованы в различных сферах человеческой деятельности, в частности:

- *в обучении:* для запоминания, написания сочинений, курсовых и дипломов, ведения записей и лекций, на выступлениях, на экзаменах, для размышлений и концентрации;
- *в профессиональной деятельности:* для планирования работы, написания сообщений, ведения переговоров, при интервьюировании, аттестации и обучении, при мозговых штурмах.

Качество и эффективность ментальных карт можно улучшать с помощью цвета, рисунков, символов и аббревиатур, а также посредством придания карте трехмерной глубины, что позволяет повысить ее занимательность, привлекательность, оригинальность и эффективность.

В теории ментальную карту невозможно завершить полностью. Карта считается завершенной тогда, когда в нее внесли достаточно информации для достижения поставленной цели.

Учитывая уровень оснащенности школ и вузов компьютерной техникой, особое внимание мы уделили именно компьютерному построению концептуальных карт.

В настоящее время известно достаточно много различных компьютерных программ, предназначенных для их построения. Анализ литературных источников позволил разделить программы на три группы:

- *бесплатные:* FreeMind, XMind, The Personal Brain, Free Mind Map – Freeware;
- *платные:* Mindjet MindManager, ConceptDraw MindMap, iMindMap;
- *online:* MindMeister, Bubbl.us, Mindomo, Basic, Mind42.

Для реализации наших целей была выбрана одна из самых распространенных бесплатных программ по построению концептуальных карт – программа FreeMind. К основным ее достоинствам относятся:

- наличие основных функциональных возможностей для построения карт;
- достаточно простой интерфейс;
- интуитивно понятное управление, что очень важно для студентов естественно-научного направления;
- возможность прикреплять к имеющимся графическим элементам свои;
- возможность сохранять карту в различных форматах (jpeg, pdf, html и др.).

FreeMind обладает широкими возможностями по форматированию текста и ключевых слов. В программе можно использовать множество предустановленных ассоциативных иконок для визуализации ключевых слов, реализованы функции скрытия ветвей, что позволяет оптимизировать рабочую область, а также есть возможность использования ссылок на другие карты памяти, веб-страницы и внешние файлы (рис. 11).



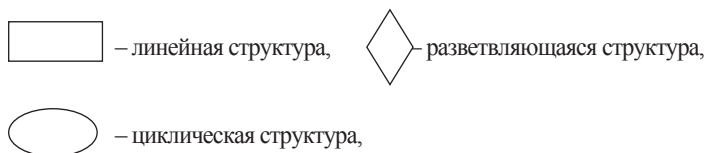
Рис. 11. Пример ментальной карты

Многоэтапные задачи. Большое значение для развития АСМ играет решение многоэтапных задач.

Многоэтапность в данной работе понимается как наличие нескольких периодов решения задачи, разделенных во времени, на которых алгоритмические операции совершаются на основании результатов, полученных при реализации алгоритмов в предыдущем периоде.

Учитывая, что базовые алгоритмические структуры изучаются в школьном курсе информатики, при обучении программированию в вузе рассматриваются их различные комбинации.

Например, если ввести следующие обозначения для базовых алгоритмических структур, изучаемых в школьном курсе информатики, –



то можно составить различные их комбинации (рис.12).

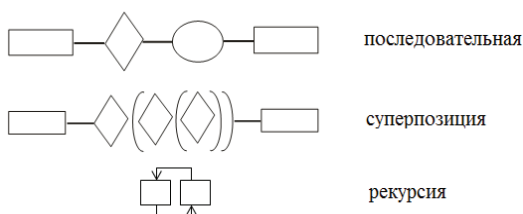


Рис. 12. Примеры комбинаций базовых алгоритмических структур

Обучение построению и реализации таких комбинаций алгоритмических структур на каждой стадии обучения программированию способствует развитию АСМ.

В качестве основного средства обучения построению различных комбинаций базовых алгоритмических структур и записи их на языке программирования нами выделены многоэтапные задачи.

Кроме этого, в качестве средств обучения программированию бакалавров информационных направлений нами выделены:

- *печатные материалы* (учебники и учебные пособия, практикумы, раздаточный материал), в том числе материалы, включающие определенный перечень прикладных задач и различные методы их решения;
- *электронные средства* (компьютер и соответствующее программное обеспечение; электронные образовательные ресурсы: электронные учебники, энциклопедии, справочники, сетевые образовательные ресурсы и т.п.).

Печатные материалы. В качестве традиционных средств обучения выделены печатные материалы, которые могут быть представлены в различных формах. Важно отметить, что

для любого создаваемого курса необходимо подготовить соответствующее методическое обеспечение. Это становится актуальным, поскольку:

- на сегодняшний день большинство существующих методических пособий представляют материал, содержащий лишь определения алгоритмических конструкций и основные понятия и синтаксис языков программирования;
- практически отсутствует система многоэтапных профильных задач, обеспечивающая развитие АСМ обучаемых.

Электронные учебные материалы. Повсеместное распространение компьютерной техники и связанных с ней информационных и телекоммуникационных технологий порождает новые направления информатизации деятельности человека практически в любой сфере общественной жизни. Очевидно, что образование не является исключением. За последние двадцать-тридцать лет компьютеры, соответствующие технологии и средства прочно вошли во все виды учебных заведений. В частности, средства информатизации применяются как в собственно подготовке студентов, так и при решении различных вопросов, связанных с организацией обучения.

Существует много подходов к введению терминов и понятий, описывающих такие средства. Во многих научных и учебно-методических изданиях их называют педагогическими программными средствами, компьютерными учебными средствами, педагогическими средствами учебного назначения, учебными компьютерными программами. Этот список терминов можно продолжить. В данном исследовании средства, основанные на использовании компьютерной и телекоммуникационной техники и применяемые непосредственно в обучении, называются электронными средствами обучения (ЭСО).

ЭСО существенно повышают качество визуальной и аудиоинформации, она становится ярче, красочнее, динамичнее. Огромными возможностями обладают в этом плане современные мультимедиа технологии. Кроме того, при использовании электронных средств в обучении коренным образом изменяются способы формирования визуальной и аудиоинформации. Если традиционная наглядность обучения подразумевала конкретность изучаемого объекта, то при использовании компьютерных технологий становится возможной динамическая интерпретация существенных свойств не только реальных объектов, но и научных закономерностей, теорий, понятий.

Основными видами компьютерных средств учебного назначения, которые рассматриваются нами как компоненты ЭСО, являются:

- электронные учебники;
- электронные тренажеры;
- программные средства для контроля и измерения уровня знаний, умений и навыков обучающихся;
- программные средства для математического и имитационного моделирования;
- информационно-поисковые справочные системы;
- автоматизированные обучающие системы.

Выделим критерии целесообразности использования электронных ресурсов:

- недостаточное количество информационного материала в существующих учебно-методических пособиях (в печатных учебниках нет возможности использовать визуализацию в полной мере);
- возможность реализации индивидуального подхода в работе обучаемых (продуктивная самостоятельная деятельность, индивидуальная траектория освоения материала, индивидуальное время освоения, уровневая дифференциация при подготовке контрольных заданий);
- повышение эффективности усвоения учебного материала за счет одновременного изложения преподавателем необходимых сведений и показа демонстрационных фрагментов;
- возможность интенсификации учебно-воспитательного процесса (автоматизация процесса контроля, увеличение количества предлагаемой информации, уменьшение времени подачи материала);
- развитие понятийного мышления за счет возможности и необходимости самостоятельно обобщать материал, выделять смысловые группы, выстраивать логические связи, определять алгоритм работы, систематизировать весь предлагаемый материал и др.);
- развитие наглядно-образного мышления за счет повышения уровня наглядности (виртуальное преобразование предметов в пространстве и на плоскости, виртуальный эксперимент – визуализация процессов, которые трудно или невозможно рассмотреть в реальных условиях и др.).

По своему составу и объему разрабатываемые учебные материалы должны быть достаточны для организации учебного процесса с обучаемыми, которые имеют различную

начальную подготовку, различные учебные навыки и стили учебной работы. Они должны быть разработаны на основе образовательной программы, соответствующей содержанию образования в рамках ФГОС ВПО по данному предмету. Разрабатываемые электронные ресурсы должны полностью обеспечивать процесс обучения по соответствующей учебной дисциплине. Конкретные объемные показатели для разрабатываемых материалов близки к тем, которые используются для учебных пособий на печатной основе – количество дидактических единиц, количество заданий, иллюстраций, тестов.

Электронный учебник. Электронные учебники (ЭУ) являются основными электронными средствами обучения. Такие учебники создаются на высоком научном и методическом уровне и должны полностью соответствовать составляющей дисциплины образовательного стандарта специальностей и направлений, определяемой дидактическими единицами стандарта и программой. Кроме этого, ЭУ должны обеспечивать непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения при условии осуществления интерактивной обратной связи.

Для создания ЭУ недостаточно взять хороший учебник, снабдить его навигацией (создать гипертексты) и богатым иллюстративным материалом (включая мультимедийные средства) и воплотить на экране компьютера. Электронный учебник не должен превращаться ни в текст с картинками, ни в справочник, так как его функция принципиально иная.

ЭУ должен максимально облегчить понимание и запоминание (причем активное, а не пассивное) наиболее существенных математических понятий, утверждений и примеров, вовлекая в процесс обучения иные, нежели обычный учебник, возможности человеческого мозга, в частности слуховую и эмоциональную память, а также используя компьютерные объяснения.

Основным преимуществом ЭУ по программированию является возможность разместить большое количество иллюстративного материала. Это по сравнению с обычным учебником активизирует мыслительную деятельность обучаемого, обеспечивает практическую наглядность обучения. Использование элементов анимации способствует формированию ментальных схем по алгоритмизации и программированию и развитию ACM студентов. Все это служит в первую очередь для индивидуального и индивидуализированного обучения и позволяет тестировать полученные знания и умения применять алгоритмизацию при решении реальных задач бизнеса (рис. 13).



Рис. 13. Титульная страница электронного учебника по программированию

В качестве основного языка программирования выбран язык PHP.

PHP – это широко используемый язык программирования общего назначения с открытым исходным кодом. PHP сконструирован специально для ведения Web-разработок и может внедряться в HTML-код.

Значительным отличием PHP от какого-либо кода, выполняющегося на стороне клиента, например JavaScript, является то, что PHP-скрипты выполняются на сервере. Если бы на сервере был размещен скрипт, клиент получил бы только результат выполнения скрипта, причем он не смог бы выяснить, какой именно код выполняется. Также можно сконфигурировать свой сервер таким образом, чтобы HTML-файлы обрабатывались процессором PHP так, что клиенты даже не смогут узнать, получают ли они обычный HTML-файл или результат выполнения скрипта.

PHP крайне прост для освоения, но вместе с тем способен удовлетворить запросы профессиональных программистов.

Электронная энциклопедия. Трудно переоценить значение справочных изданий сегодня. Все они являются важным средством для самообразования.

Энциклопедия позволяет обучаемому в любое время оперативно получить необходимую справочную информацию в компактной форме. В электронный справочник включается информация как дублирующая, так и дополняющая материал учебника. В электронный справочник обычно можно войти из любого раздела курса с помощью специальной кнопки в главном меню. При этом электронный справочник может быть представлен как самостоятельный элемент или встроен в электронный учебник.

В данном исследовании предлагается построение энциклопедии по программированию в виде ментальной карты.

Для разработки модулей энциклопедии была выбрана программа Macromedia Flash. Эта технология позволяет создавать элементы навигации, анимированные логотипы, полномасштабные озвученные мультфильмы и даже целые сайты с множеством разнообразных интерактивных элементов. Adobe Flash (ранее известная как Macromedia Flash), или просто Flash, – мультимедийная платформа, используемая для создания векторной анимации и интерактивных приложений (в том числе игр), а также для интеграции видеороликов в веб-страницы.

Adobe Flash позволяет работать с векторной, растровой и ограниченно с трёхмерной графикой, а также поддерживает двунаправленную потоковую трансляцию аудио и видео.

Стандартным расширением для скомпилированных Flash-файлов (анимации, игр и интерактивных приложений) является SWF (Shockwave Flash или Small Web Format). Видеоролики в формате Flash представляют собой файлы с расширением FLV (Flash в данном случае используется только как контейнер для видеозаписи). Расширение FLA соответствует формату рабочих файлов в среде разработки.

Flash использует язык программирования ActionScript, основанный на ECMAScript.

Благодаря векторной графике, которая используется Flash, анимационные ролики невелики по размеру и поэтому быстро загружаются и подстраиваются под размер окна браузера.

Технология Flash полностью удовлетворяет требования Web-дизайнеров к инструментарию для подготовки графики, предоставляя программу создания векторной графики и анимации – Macromedia Flash. Анимационные ролики, создаваемые этой программой, называются фильмами. Причем анимационные возможности программы не ограничены только мультипликацией – можно анимировать все, включая элементы навигации и меню. Flash не ограничивается созданием анимации только для Web. Также можно создавать, используя автономный проигрыватель FlashPlayer, распространять фильмы на компакт-дисках или по электронной почте. Можно экспортировать фильмы в другие форматы, такие, как QuickTime (MOV) или Windows AVI.

Но основным преимуществом Flash-технологии является язык ActionScript, благодаря которому и работают все интерактивные элементы фильмов. Язык сценариев ActionScript позволяет разработчику полностью контролировать Flash-фильмы, заставляя «работать» кнопки, клипы, меню, ссылки, полосы прокрутки, выполнять вычисления, выводить на экран любую мыслимую информацию. Возможности разработчика, работающего с

Macromedia Flash, ограничиваются лишь его фантазией и мощностью используемого компьютера. Мы построили энциклопедию в виде концептуальной карты (рис.14).

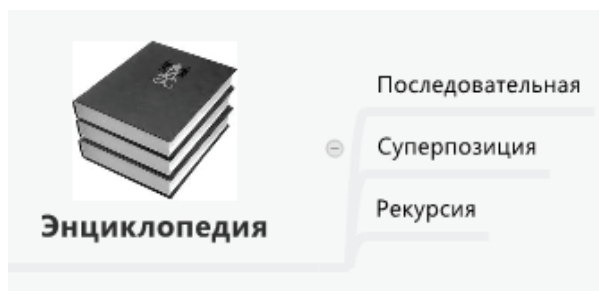


Рис. 14 Электронная энциклопедия

Электронные тесты. Самым широким разделом диагностики знаний на сегодняшний день является тестирование, которое глубоко проникло во все виды и уровни образования. *Тест* – это инструмент, измеряющий уровень знаний обучаемого, состоящий из системы тестовых заданий, определенных процедур проведения, обработки и анализа результатов. Среди них можно выделить два типа: классические и адаптивные. Классическое тестирование предоставляет для каждого обучаемого фиксированное количество заданий выбранных случайным образом из базы данных тестовых заданий. При этом итоговая оценка теста формируется исходя из числа правильных ответов с учетом весовых коэффициентов заданий.

Основная идея адаптивного тестирования заключается в необходимости подбора для каждого испытуемого заданий такой сложности, которые соответствуют его уровню подготовленности. При этом возникает возможность реализации моделей внутренней и внешней адаптации. Под внешним адаптивным тестом понимается тест, имеющий многоуровневую по сложности базу данных тестовых заданий, а алгоритм отбора и предъявления задания строится по принципу обратной связи. При правильном ответе испытуемого на текущее задание следующее выбирается более сложными и, наоборот, – неверный ответ влечет за собой предъявление более легкого задания.

Модель внутренней адаптации предполагает создание базы данных тестовых заданий, каждое из которых имеет несколько разноуровневых подсказок. В этом случае реализуется внутренняя адаптация, заключающаяся в возможности для тестируемого снижать уровень

сложности задания, используя подсказки, тем самым, обеспечивая поиск правильного ответа на задание согласно своему уровню подготовленности. Также можно рассмотреть модель смешанного адаптивного тестирования, в которой формируется многоуровневая по сложности база данных тестовых заданий (внешняя адаптация). А каждое из заданий имеет систему подсказок (внутренняя адаптация).

Таким образом, мы выделяем 4 модели тестирования: классическое, внешнее адаптивное, внутреннее адаптивное и смешанное адаптивное.

По своим целям тесты делятся на обучающие и контролирующие. Построенные нами тесты реализуют обе цели.

Для разработки электронных тестов были использованы основные принципы построения электронных учебных материалов.

Созданное Web-приложение позволяет создавать многоуровневую по сложности базу данных тестовых заданий; возможно разбиение заданий на разные темы и разделы для последующего последовательного как адаптивного, так и классического тестирования по каждому разделу; создание для каждого задания подсказки, значимость которой регулируется создателем теста; возможны различные корректировочные действия над базой тестовых заданий; по мере выполнения испытуемым теста формируется история прохождения теста, которая представляется в итоговой таблице (рис. 15).

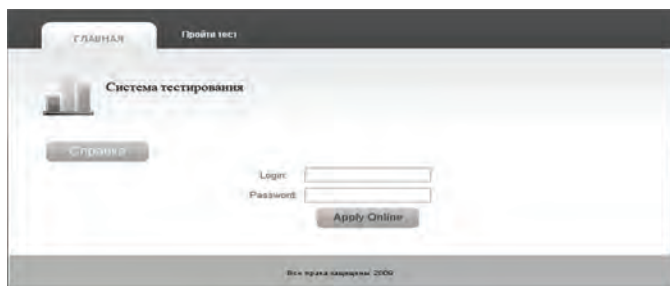


Рис. 15. Главная страница системы электронных тестов

Представляемые электронные тесты созданы на основе комплекса программ DENVER (Денвер). Они включают в себя виртуальный сервер, инструмент для управления базами данных: php Myadmin, язык программирования: php. Система администрирования: Joomla v 1.5.

Отличительной особенностью Денвера является его полная автономность. Она заключается в следующем:

- Денвер устанавливается в один-единственный каталог и вне его ничего не изменяет. Он не пишет файлы в Windows-директорию и в Реестре. Можно поставить себе сразу два Денвера, и они не будут конфликтовать;
- никакие «сервисы» NT/2000 не «прописываются». Если вы запустили Денвер, то он работает, если завершили – то перестает работать, не оставляя после себя следов;
- системе не нужен деинсталлятор – достаточно удалить каталог;
- установив Денвер однажды, можно потом просто переписывать его на другие машины (на произвольный диск в произвольную директорию). Никаких побочных эффектов не возникает;
- все конфигурирование и настройка под конкретную машину происходят автоматически.

Результативный компонент. Для определения уровня знаний по алгоритмизации и программированию и уровня развития АСМ построена система тестов, содержащая тесты по психологии на определение уровня развития АСМ (прогрессивные матрицы Равена и 2, 3 и 6-8 субтесты Амтхауэра) и трехуровневые тесты с заданиями для выявления уровня знаний по алгоритмизации и программированию бакалавров информационных направлений.

Анализ литературных источников по психологии, посвященных исследованию уровня интеллектуального развития, позволил выделить следующие тесты на определение уровня развития АСМ, как компонента интеллекта [23].

1. *Методика на наглядно-образное мышление.* Использован тест И.К. Равена (1936 г.). На успешность его выполнения влияют уровень развития внимания, восприятия и образного мышления. В данном исследовании применялся полный вариант методики, который состоит из 60 картинок.

Тест включает 5 серий по 12 картинок:

- 1) установление взаимосвязи в структуре матрицы;
- 2) отыскание аналогии между парами фигур;
- 3) отыскание прогрессивных изменений в фигурах матрицы;
- 4) нахождение принципа перегруппировки фигур по горизонтали;

5) нахождение принципа анализа и синтеза фигур на элементы. Фиксируется время выполнения теста, ошибки, время выполнения отдельных заданий, выводится модифицированный балл.

2. *Методика на числовое логическое мышление.* Мысленное оперирование числами отлично от операций с понятиями, поэтому для его исследования был выбран «тест числового ряда» – субтест 6 теста Амтхауэра. Числовые ряды, предлагаемые испытуемому, построены по определенной закономерности, в каждом из них не хватает завершающего числа. Испытуемый должен раскрыть закономерность и закончить последовательность. Общее число рядов – 20; время работы – 10 мин. Фиксируется время выполнения 56 задания и ошибки; «сырые» данные переводятся в балльные оценки (рис. 16).

Субтест	Время, мин	Субтест	Время, мин
1	6	5	10
2	6	6	7
3	7	7	9
4	8	8	10
		9	3 (заполнение) 6 (воспроизведение)

Рис. 16. Время прохождения субтестов

3. *Методики на пространственные представления.* Использовались субтесты 2–3 теста Амтхауэра.

В интерпретации результатов полезно объединение субтестов в следующие комплексы.

1) Вербальные субтесты, предполагающие общую способность оперировать словами как сигналами и символами: субтесты 1–5. При высоких результатах по этому комплексу преобладает вербальный интеллект, имеется общая ориентация на общественные науки и изучение иностранных языков. Практическое мышление является вербальным.

2) Математические субтесты 6–7, которые раскрывают способности в области практической математики и **программирования**. Одинаково высокие результаты по обоим субтестам свидетельствуют о «математической одаренности». Если эта одаренность дополняется высокой результативностью по третьему комплексу, то, возможно, правильный выбор профессии должен быть связан с естественно-техническими науками и соответствующей практической деятельностью.

Заключение

Переход к рыночной экономике, внедрение компьютерной техники, новых информационных технологий, телекоммуникаций, различных видов документальной связи во все сферы жизнедеятельности человека обусловили необходимость в специалистах, обладающих не только знаниями в своей профессиональной области, но и способных оперативно обрабатывать информацию и эффективно принимать решения.

В основе решения профессиональных задач лежит построение различных алгоритмов, их анализ, оценка и выбор наиболее эффективных вариантов решения, что требует развития мышления вообще и алгоритмического стиля мышления в частности.

На сегодняшний день уровень развития алгоритмического стиля мышления является не только средством управления объектами профессиональной области, но и средством самоуправления, способом самостоятельного регулирования своей практической и мыслительной деятельности. Именно поэтому актуальность исследований в области формирования и развития алгоритмического стиля мышления обучаемых была и остается чрезвычайно высокой.

Это ставит перед дидактикой и педагогикой ряд проблем. Ключевой из них является вопрос о выборе методов и средств обучения программированию, направленных на развитие когнитивных способностей обучаемых. Рассмотрение учебного процесса как информационного обеспечивает решение этой проблемы.

Применение информационного подхода к обучению позволило выявить структурную особенность алгоритмического стиля мышления. Построенные на ее основе информационная модель развития алгоритмического стиля мышления и структурно-логическая модель обучения программированию дают научное обоснование для выбора наиболее эффективных методов и средств обучения программированию, обеспечивающих развитие алгоритмического стиля мышления студентов.

Список использованной литературы:

1. Психология XXI века: Учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина. – М.: ПЕР СЭ, 2003.
2. Кнут Д. Алгоритмическое мышление и математическое мышление. [Электронный ресурс] // www.philosophy.ru.
3. Беляев М.В. Алгоритмическое мышление как цель современного образования [Электронный ресурс] // www.mbelyaev.chat.ru.

4. *Конаев А.В.* Алгоритм как модель алгоритмического процесса [Электронный ресурс] // <http://www.rusedu.info/article100.html>.
5. Пак Н.И О концепции информационного подхода в обучении. Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011(1) / КГПУ им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2011. – 279 с., 91-98 с.
6. Пак Н.И. Обучение разума как информационный процесс. Сборник тезисов Российско-кореической научной конференции, г. Звенигород, 2011. – 184 с., 81-83 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Издательство "Питер", 2000. – 712 с.
8. Степанова Т.А. Сущность алгоритмического мышления с позиций информационного подхода // Инновации в непрерывном образовании, 2012, №3. С. 95-100.
9. Степанова Т.А. Теория алгоритмического мышления: учебное пособие; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014.
10. Калитина В.В. Программирование как эффективное средство развития алгоритмического мышления студентов // Психология и педагогика: теоретические и практические аспекты современных наук: мат-лы XXVII Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 25 окт. 2014 г.). – М., 2014.
11. Калитина В.В., Пушкарева Т.П. Визуализированная методика обучения программированию // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5 [Электронный ресурс] // URL: <http://www.science-education.ru/119-14632>
12. Калитина В.В. Формирование программно-алгоритмической компетентности студентов при обучении программированию // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4 [Электронный ресурс] // URL: <http://www.science-education.ru/119-14632>
13. Пушкарева Т.П., Калитина В.В. Ментальное обучение программированию студентов информационных направлений // Инновационные процессы в психологии и педагогике: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. (Уфа, 20 февр. 2015 г.). – Уфа, 2015.
14. Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. Обучение математике в школе: Укрупнение дидактических единиц: кн. для учителя. – М.: Столетие, 1996. – 320 с.
15. Калитина В.В., Пушкарева Т.П. Визуализация математических понятий // Школьные технологии. – 2011. – № 1. – С. 126–132.
16. Novak, Joseph D. The Theory Underlying Concept Maps and How To Construct Them., Cornell University [Электронный ресурс] // URL: <http://cmap.coginst.uwf.edu/info>.
17. Бьюзен Т. Супермышление [Электронный ресурс] // URL: <http://rapidshare.com/files/17062202/Busan.part1,2.rar>.

18. Голубцова А.В., Грук Е.Д., Степанова Т.А. Разработка ментальных алгоритмических карт по теме «Основные алгоритмические структуры». — Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Перспективы и вызовы информационного общества», 2013
19. Богданова Г.Н. Интеллект-карты как средство развития интеллектуальных способностей учащихся. — <http://do.gendocs.ru/docs>
20. Гаврилова Т.А., Хорошевский В.Ф. «Базы знаний интеллектуальных систем». — Питер, 2000
21. Жаркая М.А. Изучаем тему «Понятие алгоритма» посредством создания карт понятий. — Персональный сайт учителя информатики. — <http://inf429.ucoz.ru>
22. Пушкарёва Т.П. Научно-методические основы обучения математике будущих учителей естествознания с позиций информационного подхода: монография. — Красноярск: РИО КГПУ, 2013. — 265 с.
23. Купчина С.Ю. Формирование конструктивно-логической компетентности будущих специалистов информатики и управления: монография. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. — 152 с.

© В.В. Калинина, Т.П. Пушкарёва, Т.А. Степанова, 2015

В.А. Пятунин

к.п.н., доцент кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования
Магнитогорский государственный, технический университет им. Г.И. Носова
г. Магнитогорск, Российская Федерация

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К РАБОТЕ С ПОДРОТСКАМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В нашей статье рассматривается проблема совершенствования содержания профессиональной подготовки студентов, обучающихся по направлению подготовки «психолого-педагогическое образование» к воспитательной работе с подростками девиантного поведения.

В условиях перехода к новым формам общественных отношений в России и к новым образовательным стандартам (ФГОС) проблема профессиональной педагогической

будущих учителей становится все более важной. Особенно актуальной в нынешних условиях становится подготовка будущих педагогов к работе подростками девиантного поведения, потому что статистические данные (исследования В.С. Боева, Н.А. Кумысова, И.Н. Туркиной и др.) свидетельствуют о том, что число детей и подростков с отклоняющимся от норм поведением увеличивается.

Наиболее эффективной подготовка к любому виду деятельности будет в том случае, если в процессе этой подготовки не ограничиваться только лишь формальным выбором той или иной программы обучения, но и учитывать особенности обучаемых. Поэтому мы и начинаем рассмотрение вопросов подготовки будущих педагогов к работе с подростками девиантного поведения с изучения особенностей самих студентов.

Слово «студент» (от лат. *student (studentis)* – усердно работающий, занимающийся) обозначает учащегося высшего учебного заведения.

Студента как личность и как человек определенного возраста можно (и нужно) охарактеризовать с трех сторон: психологической, социальной и биологической.

С *психологической стороны* следует говорить о единстве психологических процессов, состояний и свойств личности. Главное в психологической стороне – психические свойства (направленность личности, темперамент, характер, способности), от которых зависит протекание психических процессов, возникновение психических состояний и образований.

Рассматривая личность студента с *социальной стороны*, имеют в виду качества, порождаемые его принадлежностью к определенной социальной группе, национальности, вероисповеданию и т.д.

Биологическая сторона включает в себя тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение, черты лица и т.д. Эта сторона в основном предопределена наследственностью и врожденными задатками, но некоторые ее составляющих в известных пределах могут изменяться под влиянием условий жизни [2].

Изучение этих сторон раскрывает качества и возможности студента, его возрастные и личностные особенности. Если, к примеру, рассматривать студента с психологической точки зрения, то есть как человека определенного возраста, то следует отметить, что для него характерны наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимальные показатели абсолютной и разностной чувствительности анализаторов, наибольшая пластичность в образовании

сложных психомоторных и других навыков. По сравнению с другими возрастными периодами в юношеском возрасте (а студенчество, как правило, приходится именно на этот возраст) отмечается наивысшая скорость переключения внимания, решения вербально-логических задач и лабильность оперативной памяти и т.п. Словом, студенческий возраст характеризуется достижением наивысших, «пиковых» результатов развития познавательной сферы.

С социальной точки зрения, если говорить о студенте как о личности, то возраст 18–20 лет – это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, а это особенно важно, овладение полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых, нередко семейных. С этим периодом обычно связано начало так называемой экономической активности, под которой демографы понимают включение человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи. Кроме того, преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны, и интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией – с другой, выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта. Это время спортивных рекордов, начало художественных, технических и научных достижений.

Студенческий возраст характерен еще и тем, что в этот период достигаются оптимальные показатели в развитии интеллекта и физических сил. Но довольно часто одновременно с этим проявляются и своеобразные «ножницы» между этими возможностями и их действительной реализацией. Дело в том, что непрерывно возрастающие творческие возможности, развитие интеллектуальных и физических сил, которые сопровождаются и расцветом внешней привлекательности, скрывают в себе и иллюзии, что это возрастание сил будет продолжаться до бесконечности, что вся лучшая жизнь еще впереди, что всего задуманное можно легко достичь, не прилагая для этого особых волевых или интеллектуальных усилий.

Время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте, как это было показано в работах Б.Г. Ананьева, А.В. Дмитриевой, И.С. Кона, В.Т. Лисовского, З.Ф.

Есаревой и др. Является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых в полной мере еще не хватало в старших классах школы – целеустремленность, самостоятельность, инициативность, умение владеть собой.

Вместе с тем специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17–19 лет развита еще не в полной мере. А поэтому нередко еще немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков, в основе которых могут лежать не всегда достойные мотивы.

Следует еще обратить внимание на то, что юность – это пора самоанализа и усиленной самооценки. Самооценка, как вы знаете, осуществляется путем сравнения своего идеального «Я» со своим «Я» реальным. Но в этом возрасте идеальное «Я» еще не во всем и не всегда выверено и может быть случайным, а «Я» реальное еще не оценено всесторонне самой личностью. Это объективное противоречие в развитии личности молодого человека может вызвать у него внутреннюю неуверенность в себе и сопровождается иногда внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонятости. Особенно это нужно учитывать при изучении студентами девиантного поведения, когда приходится, в силу специфики изучаемого материала, говорить о проституции, алкоголизме, наркомании...

Юноши с пониженным самоуважением особенно ранимы и чувствительны ко всему, что как-то затрагивает их самооценку. Они чувствительнее других к критике, смеху, порицанию. Их больше беспокоит плохое мнение о них окружающих. Они болезненно реагируют, когда у них что-то не получается в учебе или если они обнаруживают в себе какой-то недостаток (действительный или даже мнимый). Из-за этого многим из них свойственны застенчивость, склонность к психической изоляции, уходу от действительности в мир мечты, фантазии.

Факт поступления в вуз укрепляет веру такого молодого человека в собственные силы и способности, порождает надежду на полнокровную и интересную студенческую жизнь. Вместе с тем на II и III курсах нередко возникает вопрос о правильности выбора вуза, специальности, профессии. Только к концу III курса, как правило, большинство сомневавшихся окончательно решает вопрос о

профессиональном самоопределении. Однако случается, что именно в это время и принимается решение в будущем избежать работы по получаемой специальности

По утверждению Б.Г. Ананьева, студенческий возраст является сензитивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т.е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Для успешного овладения гуманитарными профессиями, а, значит, и для успешной работы с подростками девиантного поведения, человек должен обладать ярко выраженным вербальным типом интеллекта. Такие люди должны характеризоваться широтой познавательных интересов, эрудированностью, хорошо владеть языком, иметь богатый словарный запас, уметь правильно его использовать, точно соотносить конкретные и абстрактные понятия и иметь в целом высокоразвитое абстрактное мышление. Причем, успешность работы с подростками девиантного поведения зависит от наличия не только этих, общих для всех гуманитариев качеств, но и специфических, которые необходимы прежде всего именно для такой работы, таких, например, как: высокий уровень знаний по разным отраслям психологии, терпимость к неординарности, эмоциональное здоровье, навыки психологического консультирования.

Развитие студента на различных курсах имеет некоторые особые черты, которые необходимо учитывать для того, чтобы методически верно построить подготовку студентов к работе с подростками девиантного поведения.

Первый курс решает задачи приобщения недавнего абитуриента к студенческим формам коллективной жизни. Поведение студентов отличается высокой степенью конформизма.

Второй курс – период самой напряженной учебной деятельности студентов. В жизни второкурсников интенсивно включены все формы обучения и воспитания. Студенты получают общую подготовку, формируются их широкие культурные запросы и потребности. Процесс адаптации к данной среде практически завершен.

Третий курс – начало специализации, укрепление интереса к научной работе как отражение дальнейшего развития и углубления профессиональных интересов студентов. Настоятельная необходимость в специализации часто приводит к сужению сферы разносторонних интересов личности.

Начиная с третьего курса, формы становления личности в вузе в основных чертах определяются фактором специализации. Именно с третьего курса и разумнее всего, по нашим данным, начинать изучение психолого-педагогических особенностей девиантного поведения.

Четвертый курс – перспектива скорого окончания вуза формирует четкие практические установки на будущую профессиональную деятельность. Появляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с материальным и семейным положением, местом работы и т.д.

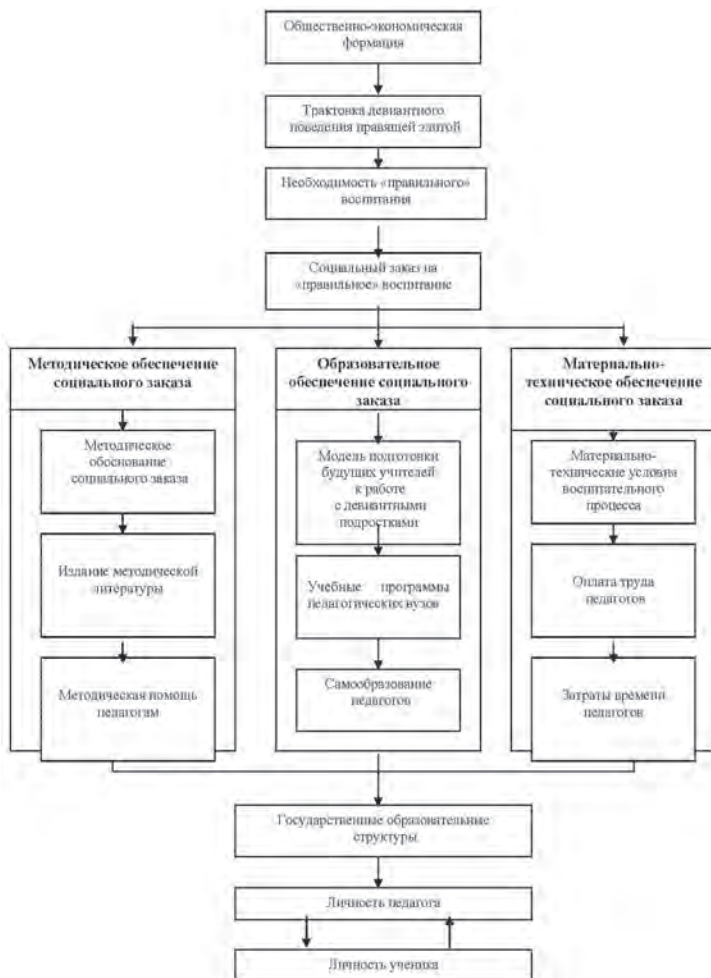
В целом же развитие личности студента как будущего специалиста с высшим образованием идет в ряде направлений:

- укрепляются идейная убежденность, профессиональная направленность, развиваются необходимые способности;
- совершенствуются, «профессионализируются» психические процессы, состояния, опыт;
- повышаются чувство долга, ответственность за успех профессиональной деятельности, рельефнее выступает индивидуальность студента;
- растут притязания личности студента в области своей будущей профессии;
- на основе интенсивной передачи социального и профессионального опыта и формирования нужных качеств растут общая зрелость и устойчивость личности студента;
- повышается удельный вес самовоспитания студента в формировании качеств, опыта, необходимых ему как будущему специалисту;
- крепнет профессиональная самостоятельность и готовность к будущей практической работе [2].

Прежде чем мы проанализируем наши педагогические условия подготовки студентов педагогических вузов к работе с подростками девиантного поведения, определим их место в общей системе работы с подростками девиантного поведения (рис. 1).

В задачу наших прикладных исследований не входило развитие или разработка научной концепции, затрагивающей методологические и теоретические вопросы

педагогической науки или организацию работы с подростками девиантного поведения в масштабах всего государства. Мы ориентируемся лишь на поиск педагогических условий, в которых подготовка учителя к работе с подростками девиантного поведения может быть осуществлена адекватно целям этой подготовки. Но нахождение этих педагогических условий, даже в рамках узкой прикладной задачи, не представляется возможным без разработки специального методического инструментария.



**Рис. 1. Система работы с подростками девиантного поведения
в образовательных учреждениях**

Готовность студента к профессионально-познавательной деятельности включает в себя убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, умения и навыки, установки, настрой на соответствующее поведение. Такая готовность к воспитательной работе достигается в результате всесторонней подготовки студента к педагогической деятельности.

Готовность студентов педагогических вузов к работе с девиантными подростками нуждается в диагностическом анализе, так как такая работа может и должна стать составной частью учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях.

Воспитательная работа с подростками девиантного поведения характеризуется отсутствием зависимости от учебных программ и большой свободой выбора видов деятельности, форм и методов работы. Эта относительная свобода, с одной стороны, открывает простор для творчества социального педагога, с другой – обуславливает необходимость строгого соблюдения ряда регламентирующих и направляющих воспитательную деятельность требований:

- наличие определенной системы воспитательной деятельности, учитывающей интересы воспитательного процесса;
- осознание педагогическим коллективом социальной роли образовательных учреждений в процессе воспитания подростков с девиантным поведением, взаимосвязи социальных требований общества и воспитательных задач, решаемых образовательными учреждениями;
- понимание администрацией учебных и воспитательных учреждений роли социального педагога, его личностных качеств в работе с подростками девиантного поведения;
- способность социального педагога к объективной оценке сформированности своих взглядов, умений и навыков в области воспитательной работы с подростками девиантного поведения.

Очевидно, что не каждый педагог может стать новатором в деле воспитания подростков с девиантным поведением. Но не подлежит сомнению и то, что каждый учитель обязан владеть основами педагогического мастерства работы с детьми и подростками, чье поведение отклоняется от принятых в обществе норм, если он хочет на высоком уровне обучать и воспитывать подрастающее поколение.

Диагностика готовности учителя к работе с подростками девиантного поведения осложняется тем обстоятельством, что до сих пор нет единой точки зрения на то, какое отклоняющееся от норм поведение нужно считать социально опасным и заслуживающим наказания, а какое является просто неординарным и опасности для общества не представляющим. Несмотря на то, что в законодательстве определен и зафиксирован перечень поступков, за совершение которых наступает уголовная ответственность, границы между криминальным и некриминальным поведением в обыденной жизни оказываются размытыми. Причина этого, на наш взгляд, не столько незнание большинством людей тонкостей уголовного законодательства, сколько реальное отсутствие четких ориентиров, которые позволяли бы в каждом конкретном случае (особенно, если это промежуточные, пограничные варианты) «отделить» поведение нестандартное, контрнормативное от поведения криминального, социально опасного, наказуемого.

Проведенное нами исследование [3] дает нам основание сделать вывод о том, что проблема подготовки студентов педагогических вузов к работе с подростками девиантного поведения является недостаточно разработанной. Это касается в первую очередь структуры преподавания психолого-педагогических дисциплин в педагогических вузах. Практически не проводились исследования по специфике деятельности учителя по воспитательной работе с подростками девиантного поведения. Слабо изучена и диагностика готовности будущих учителей к работе с подростками девиантного поведения.

Поскольку наличие или отсутствие научных исследований, а также практических рекомендаций по тем или иным вопросам еще не является свидетельством их актуальности, весьма важно изучить проблему изнутри, то есть в учебной деятельности студента педагогического вуза.

Решение этой задачи обеспечивалось проведением констатирующего эксперимента, в ходе которого использовались следующие методы: наблюдение, интервьюирование, анкетные опросы, беседы, изучение отчетов о педагогической практике студентов.

В процессе исследования мы изучили:

- а) типичные трудности, испытываемые студентами-практикантами в работе с подростками девиантного поведения и причины их возникновения;
- б) наличие правильных представлений у студентов и по структуре и логике воспитательной работы с подростками девиантного поведения, специфики применяемых форм и методов воспитательной работы;

в) знание студентами причин возникновения девиантного поведения, основных признаков, форм проявления такого поведения и степень социальной опасности той или иной формы девиантного поведения;

г) знание студентами педагогических условий, при которых обеспечивается эффективная воспитательная работа с подростками девиантного поведения.

Изучение этих вопросов было призвано обеспечить представление о том, каков действительный уровень подготовки студентов педагогических вузов к работе с подростками девиантного поведения. Однако для того, чтобы провести такую оценку, нужно было установить и фактический уровень готовности студентов к работе с подростками, чье поведение отличается от общепринятых норм. С этой целью мы выяснили:

- правильность представления у студентов и молодых учителей о девиантном поведении;

- самооценку студентов педагогических вузов уровня развитости у них знаний, умений и навыков работы с подростками девиантного поведения;

- источники и факторы получения знаний по работе с подростками девиантного поведения.

Известно, что работа педагогов с подростками девиантного поведения часто осуществляется стихийно, по методу проб и ошибок. При этом к подросткам, педагогическая и психологическая природа девиаций которых (неполноценность нервной системы, отрицательное влияние семьи, влияние акцентуаций характера, влияние возрастных особенностей) совершенно различна, применяются одинаковые методы воспитания. В тех случаях, когда учитель или классный руководитель, организуя педагогическое воздействие, не знает истинных причин отклоняющегося от норм поведения ученика, а пытается ликвидировать только внешние признаки этого явления, перевоспитание подростка не происходит. Иными словами, причиной неудач педагогов в работе с подростками девиантного поведения часто является то, что в практике воспитания пока еще не достаточно активно применяются диагностические методы определения отклоняющегося от норм поведения, основанные на психологических и педагогических критериях этого явления.

Приведем показатели сформированности готовности к работе с подростками девиантного поведения у 79 студентов, проходивших педагогическую практику (табл. 1)

Таблица 1

Характеристика правильности представления у студентов-практикантов о сути девиантного поведения и требованиях к учителю по организации работы с подростками девиантного поведения

№ п/п	Вопросы оценивания	Частотность ответов, %			
		Правильно	Частично правильно	Ошибочно е утвержде- ние	Затруднени е с ответом
1	Представление о том, что такое девиантное поведение, каковы основные формы его проявления	5	51	28	16
2	Какие факторы влияют на формирование девиантного поведения?	8	73	2	17
3	Какими качествами должен обладать человек, чтобы он мог проводить эффективную воспитательную работу с подростками девиантного поведения?	-	18	8	74

Примечание: в качестве компетентных судей при оценке правильности ответов студентов выступали преподаватели психологии университета.

По материалам табл. 1. можно отметить крайне низкий уровень представлений студентами сути девиантного поведения. Только 5 % студентов были в состоянии дать правильные ответы, указывая на то, что девиантным является поведение, отклоняющееся от принятых в данном обществе социальных норм и могут иметь как негативную, так и

позитивную направленность. Кроме того, из материалов табл. 1. видно, что почти 1/3 студентов допускают ошибочную трактовку понятия «девиантное поведение» или затрудняются в его определении, а 51 % имеют лишь частично правильные представления о девиантном поведении. В чем состоит ошибочность мнений?

Девиантное поведение рассматривается прежде всего как отклонение от нормы, имеющее только негативный характер. Отклонения от принятых в обществе моральных или юридических норм, которые имеют позитивные в историческом смысле последствия, к числу девиантных поступков студентами не относятся.

Девиантное поведение рассматривается только как отклонение от юридических норм, т.е. девиантным считается только то поведение, которое преследуется по закону.

Девиантным считается только то поведение, которое наносит вред окружающим, поэтому алкоголизм, наркомания, токсикомания, побег из дома и даже суицид, если они не сопровождаются общественно опасными деяниями, девиантным поведением не считаются.

Довольно высокий процент имеющих частично правильные представления (51 %) объясняется тем, что к девиантному поведению относятся такие его формы, как алкоголизм, наркомания, токсикомания. Благодаря тому, что эти формы девиаций и без специального изучения достаточно широко общественно осуждаемы, студенты без особого труда относили их к девиантному поведению. При более глубоком изучении знаний по этой проблеме выяснилось, что другие формы девиантного поведения студентами не выделяются, особенно это касается таких форм девиаций, которые имеют для общества положительное значение, т.е. налицо односторонность в трактовке отклоняющегося поведения и непонимания всей сущности этой проблемы. Однако учитывая, что алкоголизм, наркомания и токсикомания действительно относятся к девиантному поведению, мы посчитали возможным отнести подобные ответы к категории частично правильных.

Примечательно, что 74 % студентов затрудняются ответить на вопрос, какими личностными и профессиональными качествами должен обладать человек для эффективной учебно-воспитательной работы с подростками девиантного поведения. Более того, ни один из опрошенных не смог правильно назвать те качества воспитателя, которые прежде всего необходимы именно для такой работы: высокий уровень знаний по разным отраслям психологии, терпимость к неоднозначности, эмоциональное здоровье, навыки консультирования. Отвечая на этот вопрос, многие опрошенные упоминали такие качества, как любовь к детям, способность к эмпатии, отзывчивость, которые необходимы в любой

педагогической деятельности вообще. Отсутствие такого дифференцированного подхода делает правомерным отнесение такого рода ответов к категории «затруднения с ответом». Учитывая то, еще что 8 % студентов имеют об этом неправильные представления, можно констатировать, что у 4/5 студентов отсутствуют четкие критерии в оценке личности социального педагога, успешно работающего с подростками девиантного поведения.

Обращает на себя внимание высокий суммарный показатель правильных и частично правильных ответов на вопрос о факторах возникновения девиантного поведения. Однако более глубокий анализ представлений по этому вопросу позволил выяснить, что подавляющее большинство опрошенных называют только одну причину формирования девиантного поведения – неблагополучие в семье, не выделяя других факторов. Тем не менее, учитывая, что отрицательное влияние семьи, включающее в себя отклонения в личности родителей, отклонения в семейных отношениях, ошибки семейного воспитания, сексуальный эбьюз – это одна из главных причин формирования девиантного поведения, мы сочли возможным отнести такие ответы к категории частично правильных.

В соответствии с данными проведенных собеседований, анализа отчетов по педагогической практике и результатов наблюдений, большинство студентов факультета социальной педагогики имеют смутное представление о том, что такое девиантное поведение, о его причинах и формах проявления, поэтому собственный уровень подготовленности к работе с подростками девиантного поведения они не могут оценить достаточно объективно. Рассмотрим в этой связи данные самооценок готовности к работе с подростками девиантного поведения у студентов IV курса факультета социальной педагогики (табл. 2).

Таблица 2

Самооценка студентов по вопросу готовности к работе
с подростками девиантного поведения

№ п/п	Вопросы оценивания	Частотность ответов, %			
		Высокие оценки	Средние оценки	Низкие оценки	Затрудне ние с ответом
1	Наличие представления о том, что такое девиантное (отклоняющееся от норм) поведение	33	45	10	12

2	Уровень своей подготовленности к учебно-воспитательной работе с подростками девиантного поведения	5	21	34	50
3	Уровень стремления по-настоящему научиться воспитательной работе с подростками девиантного поведения	32	35	16	17
4	Уровень обладания качествами, характеризующими эффективность учебно-воспитательной работы с подростками девиантного поведения.	10	14	40	36

Рассмотрим данные табл. 2. Отметим прежде всего довольно высокий уровень самооценки представления у студентов о том, что такое девиантное поведение – почти половина (45 %) опрошенных оценили свой уровень знаний о девиантном поведении как средний, а каждый третий студент считает, что у него хорошие знания по этому вопросу. Однако, как показали наши дальнейшие исследования, представления о девиантном поведении у большинства студентов, в том числе и среди тех, кто высоко оценивает уровень своих знаний о нем, ограничивается исключительно представлениями на бытовом уровне об алкоголизме, наркомании, преступности. Об уровне знаний этой проблемы можно судить по таким типичным ответам опрошенных: «У меня самого отец пьет», «Друг колется», «Все сейчас пьют» и т.п. Из этого можно сделать вывод о завышенной самооценке уровня своих знаний о девиантном поведении у многих студентов.

Данные таблицы показывают также и то, что, несмотря на завышенную самооценку своих знаний о девиантном поведении, большинство студентов не готовы работать с подростками, поведение которых отклоняется от норм: они либо оценивают уровень своей готовности к такой работе как слабый (34 %), либо вообще не имеют представления об уровне своей готовности (50 %), что тоже можно расценить как неготовность к такой работе.

Отдельного упоминания заслуживает вопрос о наркомании. Каждый пятый опрошенный нами студент факультета социальной педагогики магнитогорского государственного педагогического института (21 %) уверен, что он сможет успешно с работать с людьми с наркотической зависимостью. Вот типичные ответы таких студентов: «На фоне знаний по педагогике, психологии, экологии и многим другим наукам, которые изучаем в институте, мы сможем объяснить ребятам, что наркомания – это не модно, не престижно, что наркоманы вымирают в прямом и переносном смысле», «Многим учителям уже далеко за сорок, поэтому им уже не интересно, что и как они преподают. Когда в школы придут молодые социальные педагоги, они смогут заинтересовать ребят, отвлечь их от трудностей окружающего мира», «Учителям-пенсионерам очень трудно понять психологию подростка. А зная ее, можно ненавязчиво, «не в лоб» объяснить пагубность наркомании». Однако большинство студентов, давших такие ответы (95 %), не смогли конкретизировать, как же именно они собираются работать с наркоманами, поэтому такие ответы мы отнесли к категории «затруднения с ответами».

Обращает на себя внимание и то, что 2/3 студентов хотели бы овладеть навыками учебно-воспитательной работы с подростками девиантного поведения. Характерные ответы: «Дежурные мероприятия по борьбе с наркоманией в школах проводятся, но, по сути дела, никто из нынешних учителей не знает, как бороться с этой бедой», «Мы пока тоже не профессионалы в этой сфере, и нам надо учиться». Это, по нашему мнению, свидетельствует, с одной стороны, о понимании студентами факультета социальной педагогики актуальности проблемы организации учебно-воспитательной работы с подростками девиантного поведения, а с другой стороны, о недостаточности такой подготовки. Причины этого во многом объясняются изучением источников, из которых студенты получают знания о методах и приемах учебно-воспитательной работы с подростками девиантного поведения (табл. 3).

Таблица 3.

Значимость факторов, влияющих на выбор студентами модели поведения с подростками

девиантного поведения

Факторы, влияющие на выбор модели поведения с подростками девиантного поведения	Частота влияния данного фактора (%)
Собственная интуиция	72
Рассказы товарищей	64

Советы методистов, руководителей практики	61
Знания, умения и навыки, полученные в вузе	22
Воспоминания об опыте работы своих школьных учителей	9
Указания администрации учебного заведения	5
Другие факторы	12

Примечание: сумма выборов превышает 100 %, т.к. опрашиваемым разрешалось выбрать более одного фактора.

Рассмотрим данные, приведенные в таблице (табл. 3). Отметим прежде всего, что при формировании модели поведения с подростками девиантного поведения знания, полученные в вузе при изучении психолого-педагогических дисциплин, студенты, проходившие педагогическую практику, поставили лишь на четвертое место по значимости. Показательно и то, что этот фактор формирования модели поведения по частоте упоминания в три и более раза уступает таким факторам, как собственная интуиция, рассказы товарищей, советы методистов, руководителей практики. Это позволяет сделать вывод о том, что в существующих программах вузов недостаточное внимание уделяется изучению психолого-педагогических особенностей девиантного поведения, а также формированию умений и навыков учебно-воспитательной работы с подростками девиантного поведения.

Чтобы ответить на вопрос: «Какова структура готовности педагога к работе с подростками девиантного поведения?», рассмотрим значимость факторов, влияющих на структуру такой готовности, представленные в таблице (табл. 4).

Таблица 4

Факторы, влияющие на структуру готовности студентов факультета социальной педагогики к работе с подростками девиантного поведения

Наименование факторов	Степень значимости факторов
Отсутствие необходимых специальных знаний, умений, навыков	1
Малое количество специальной литературы	2
Нехватка времени	3

Отсутствие квалифицированной помощи со стороны методистов и руководителей учебного заведения	4
Нежелание социального педагога	5

Наблюдения, анкетирование и интервью, проводившиеся нами, дали почти однозначные результаты как среди молодых социальных педагогов, так и среди студентов, проходивших педагогическую практику. На первое место и студенты, и молодые социальные педагоги выдвигают отсутствие необходимых специальных знаний, умений и навыков, на второе – малое количество специальной литературы, на третье – нехватку времени.

Результаты нашего теоретического и диагностического исследования [3] свидетельствуют о недостаточной эффективности подготовки студентов-предметников педагогических вызов с подростками девиантного поведения, что снижает эффективность деятельности учителей. Данные обстоятельства объясняются, во-первых, смещением педагогических акцентов к подготовке специалистов, готовых работать в жестких условиях политической нестабильности и рыночной экономики; во-вторых, существенным расширением направлений в ходе изучения девиантного поведения и методов работы с подростками девиантного поведения; в-третьих, ощутимой нехваткой специальной учебно-методической литературы. Поэтому одной из главных задач является разработка педагогических условий, обеспечивающих эффективность такой подготовки. Ю.К. Бабанский отмечает, что «эффективность педагогического процесса закономерно зависит от условий, в которых он протекает» [1, с. 325].

Педагогические условия подготовки будущих учителей к работе с подростками девиантного поведения являются мерами в процессе обучения студентов педагогических вузов, обеспечивающими повышение эффективности специальной подготовки будущих учителей в педвузах.

Педагогические условия обучения составляют ту среду, в которой процесс обучения студентов педагогических вузов возникает, существует и развивается. Поэтому возникает необходимость создания благоприятных педагогических условий подготовки к работе с подростками девиантного поведения. Для этого необходимо выявить основные педагогические условия, которые должны следовать логике процесса обучения учителей, соответствовать его компонентам и особенностям, учитывать требования эффективности педагогического процесса в целом, а также исходить из специфики деятельности учителей-предметников.

Мы выделили следующие педагогические условия эффективности подготовки социальных педагогов к работе с подростками девиантного поведения:

- профессиональная ориентированность подготовки к работе с подростками девиантного поведения;
- формирование у студентов интегративных знаний, умений и навыков работы с подростками девиантного поведения;
- использование в подготовке студентов к работе с подростками девиантного поведения проблемного подхода в обучении;
- выполнение студентами комплексных самостоятельных заданий.

Список использованной литературы:

1. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды. / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.
3. Пятунин, В.А. Подготовка студентов факультета социальной педагогики к работе с подростками девиантного поведения. / дисс... канд. пед. наук. – Магнитогорск, МаГУ, 2000.

© В.А. Пятунин, 2015

УДК 159.9

К.А. Рыжков, учитель обществознания и права МОУ «СОШ № 42»,
лауреат премии Законодательного собрания Челябинской области 2013 г.,
(г. Магнитогорск)

ЭТНИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

В современном социуме особую актуальность приобретает национальная политика.

Это сложное явление, охватывающее все сферы жизни общества и включающее в себя систему мер, осуществляемых государством, направленных на учет и реализацию национальных интересов [8].

В Российской Федерации характер межнациональных отношений и национальной политики на современном этапе развития нашего государства во многом обусловлен историческими особенностями формирования многонациональной России. И только ясное понимание исторически обусловленных, глобальных и объективных законов развития полиэтнического Российского государства поможет определить стратегию и методологию управления национальными и федеративными отношениями [4].

«Решение стратегических задач, нацеленных на всестороннее развитие страны, – как отметил Президент Республики Саха (Якутия) Е.А. Борисов, – должно осуществляться ... наступательно и динамично. Однако этому мешают сохраняющиеся системные проблемы, которых остается немало. И одна из важнейших системных проблем лежит в области государственной национальной политики» [3].

Необходимость пристального внимания к сфере национальных отношений обусловлена внутренними проблемами развития Российской Федерации на современном историческом этапе. Переходное состояние России от тоталитаризма к демократии, от командно-административной системы к гражданскому обществу, от централизованной экономики к рынку, от духовной монополии единой идеологии к плюрализму идей и ценностей обусловило сложную ситуацию в обществе, в том числе и в национальной политике [17].

Для содержательного анализа изучаемой проблемы значительную ценность представляют работы, которые рассматривают:

- общие проблемы этногенеза, теории этноса и этнического самосознания; теории наций и межнациональных отношений (Э.Г. Александров, Э.А. Баграмов, Ю.В. Бромлей, В.Ф. Генинг, Л.Н. Гумилев, А.Я. Зарипов, С.Г. Качинян, В.И. Козлова, В.В. Пименов, Л.Ф. Полтенкова, Е.В. Сябро, В.А. Тишков, В.Ю. Хотинец, Н.Н. Целищев, С.В. Чешко, Г.В. Чистов,);

- взаимодействие национальных культур, культуры межнационального общения (А.Г. Агаев, С.А. Арутюнов, А.Ю. Арутюнян, О.А. Богатова, Ю.В. Бромлей, М.С. Джунусов, Л.Н. Коган и др.);

- проблему исследования природы и специфики межнациональных и межэтнических конфликтов (Р.Г. Абдулатипов, А.Г. Агаев, О.И. Аршиба, В.Г. Бабанов, Н.В. Божко, В.Г. Казанцев, А.А. Котенев, Е.В. Матюнин, Э.А. Паин, В.М. Семенов, В.Л. Суворов, Н.А. Федорова, И.П. Чернобровкин, А.И. Шепилов и др.);

- влияние национализма на характер политических процессов (Г.Г. Водолазов, В.В. Коротеева, Ю.А. Красин, А.И. Миллер, Н.М. Мухарямов, Э.А. Поздняков и др.);

- современные этнополитические процессы и основные их противоречия, проблемы национальных меньшинств (Ю.В. Арутюнян, Л.М. Дробижина, К.П. Иванов, В.Г. Игнатов, К.В. Калинина, С.Т. Калтахчян, М.М. Куличенко, Л.Н. Гумилев, О.Ф. Люлька, В.М. Межуев, Э.А. Паин, А.В. Понедельков, Г.В. Старовойтова, А.А. Сусоколов, В.Н. Толстой и др.);

- современные тенденции девиантного поведения (Я.И. Гишинский, Н.В. Змановская, Ю.А. Клейберг, В.А. Пятунин и др.).

Важнейшая особенность общественно-политической жизни современной России – признание этничности, национальных различий и интересов делом естественным и в определенных пределах законным. Сильные этнократические мотивы в политике ряда образовавшихся на развалинах СССР новых независимых государств, острый кризис прежней системы ценностей и стремление заменить ее национальной идеей, ожесточенная борьба за перераспределение ресурсов и ряд других причин – все это ведет, в частности, к тому, что многие социальные конфликты и противоречия приобретают этническую окраску, а всегда существовавшие национальные предубеждения, предрассудки, реальные и мнимые обиды и недовольства открыто проговариваются и становятся реальным фактором общественных отношений [19].

В переходный период проблемы межнациональных отношений приобрели особую остроту. За годы после распада СССР нам, к сожалению, так и не удалось достигнуть главного – сформировать единое национальное самосознание российского общества, определяющее высокую степень его консолидации, высокую степень проявления гражданских инициатив. Единое национальное самосознание, которое служило бы залогом гармонизации отношений представителей разных этносов и духовной общности народов не только в интересах самой России, но и в интересах каждого отдельно взятого народа, человека [3].

Президент Республики Саха (Якутия) Е.А. Борисов также отметил: «Политический опыт России в минувшее столетие доказывает, что государственная национальная политика в развитии любой сферы жизнедеятельности общества, в эволюции ментальности, в революционной трансформации типа государственности, стоит на одном из первых мест» [3].

Понятия, которые используются для объяснения многообразия национальной политики, требуют более точного определения научного и политического смысла каждого из них. Необходимость чётко определиться с этими понятиями диктуется тем, что ряд «*нация - народность - этническая группа*» несёт не только научную, но и идеологическую нагрузку. Употребление ранее в официальной советской политике понятия «нация», как правило, ставило данный этнос выше, чем понятие «народность». Это сразу характеризовало народы, как достигшие различной степени зрелости, развитости, большей или меньшей значимости для решения проблем государственности, экономики, культуры, языка. Такой подход означал признание качественных различий между ними, что вело к следующему:

- стремлению приобрести более высокий статус;
- накоплению обид в случае, когда народ относили к более низкой категории зрелости и развитости;
- ущемлению декларируемых прав того или иного народа [15].

Сегодня в отечественном обществоведении термином «нация» продолжают обозначаться несколько совершенно разных общественных явлений, среди которых выделяют два основных. В первом случае под нациями понимаются сообщества граждан того или иного государства, независимо от их этнической принадлежности. Сторонником этого подхода является директор института этнологии и антропологии РАН В.А. Тишков. Представители второго подхода, одним из активных приверженцев которого является известный политик и ученый Р.Г. Абдулатипов, под нациями или нациями-этнсами подразумевают самобытные, автохтонные народы, друг на друга не похожие, но живущие, тем не менее, в рамках одного государства, либо находящиеся в дисперсном состоянии, но сохраняющие единое этническое самосознание.

Попытка разобраться в ключевых понятиях такого общественно-политического феномена как национальная политика привела к тому, что большее внимание было уделено нации. После всеобщей критики марксистского определения нации как исторической общности людей, формирующейся на основе общности территории, социально-экономических связей, языка и культуры, появились многочисленные попытки отменить, исправить, улучшить эту формулировку или дополнить ее чем-то новым.

Но на практике все свелось к тому, что в современном политическом лексиконе все чаще стало использоваться другое понятие – «народ». И используется это понятие вне зависимости от количественного состава людей определенной национальности, степени

развитости культуры, наличия государственности и территории. Это означает, что все без исключения нации, народности и этнические группы должны иметь одинаковый политико-правовой «вес». Однако подобное отсутствие дифференциации в оценке народов ставит малочисленные народности и национальные меньшинства в сложное социально-психологическое состояние, усугубляет ощущение ущербности [15].

Необходимо отметить, что национальное (этническое) меньшинство, которое представляет собой отдельную этническую общность, проживающую на территории инационального государства и сохраняющую свою этническую самобытность и специфические традиционные черты культуры, осознающую свои отличия и причисляющую себя к самостоятельной этнической группе, является особым субъектом межэтнических взаимоотношений в современном мире.

Потому главной задачей государственной национальной политики, как отмечает Н.В. Кошаров, является согласование интересов всех проживающих в стране народов и этносов, обеспечение правовой и материальной основы для их развития, достижение их добровольного, равноправного и взаимовыгодного сотрудничества. Высшая цель государственной национальной политики – обеспечить народам оптимальные условия для полноценного развития, как на уровне общности, так и на уровне каждого человека, что позволяло бы гармонизировать межнациональные отношения, предупреждать возникновение трений и конфликтов между нациями-этносомами, находить достойный выход из кризисных ситуаций [5].

В Российской Федерации давно назрела необходимость выработки новых подходов к определению и реализации правовых, экономических и идеологических норм, механизмов совершенствования межнациональных отношений, государственной этнонациональной и конфессиональной политики, в соответствии с заданным курсом модернизации и инновационного пути развития страны [3].

Национальная политика должна разрабатываться исходя из особенностей страны, уровня ее социально-экономического развития. Политика по отношению к национальностям должна быть сопряжена с экономической, социальной, культурно-образовательной, демографической и другими видами государственной политики, в комплексе с которыми и может быть реализована национальная политика. Вместе с тем в многонациональном обществе указанные виды политического управления непременно должны учитывать национальный аспект.

Необходимым условием действенной, эффективной национальной политики является ее научность, что предполагает строгий учет закономерностей и тенденций развития наций и национальных отношений, научно-экспертную проработку вопросов, связанных с регулированием межнациональных отношений. Определение целей национальной политики, выбор путей, форм и методов их достижения нуждаются в опоре на подлинно научный анализ происходящих процессов, на квалифицированные прогнозы, оценки имеющихся альтернатив политического курса. Там, где вопросы национальной политики рассматриваются не на основе научного подхода, а субъективистски, неизбежно допускаются ошибки и перегибы. Учитывая соотношения, взаимозависимость факторов объективного и субъективного порядка, нужно избегать в управлении национальными отношениями как абсолютизации, так и игнорирование этих начал.

В практическом осуществлении национальной политики в регионах и республиках необходим дифференцированный подход. При этом следует учитывать природно-климатические условия, социально-исторические особенности формирования этноса, его государственности, демографические и миграционные процессы, этнический состав населения, соотношение титульных и нетитульных национальностей, конфессиональную характеристику, особенности национальной психологии, уровень этнического самосознания, национальные традиции, обычаи, взаимоотношения этноса с другими социально-этническими общностями и т.д.

Национальная политика должна охватывать все уровни и формы национальных отношений, включая межличностные отношения. Она должна быть нацелена на каждого человека, каждую этническую общность, группу независимо от того, имеет ли она свое национально-государственное образование, живет ли человек в «своей» республике или в инациональной среде.

При формировании национальной политики, необходим учет мирового опыта регулирования межнациональных отношений, решения национальных проблем. Причем нужно иметь в виду как позитивный, так и негативный опыт. Вместе с тем принципы национальной политики должны соответствовать международно-правовым нормам и актам.

Сегодня следует на государственном уровне четко обозначить понимание того, что национальная политика, отвечающая за состояние и самочувствие народов, за обеспечение прав и свобод человека и гражданина единой страны, вкпе с соответствующей позицией и

деятельностью органов власти в центре и на местах, затрагивает глубинные основы состояния и перспектив развития наций и межнациональных отношений.

Национальная политика приобретает особо значимый характер в полиэтнических обществах в условиях переходного периода, перестройки властных отношений, модернизации и преобразования экономического и политического укладов. Поэтому современный этап развития российского общества и российской государственности выдвинул на первый план вопросы обустройства народов и территорий в Российской Федерации. Несмотря на то, что подписание в 1992 г. Федеративного договора и принятие в 1993 г. Конституции Российской Федерации ясно обозначили федеративную суть нашего государства, четкой и ясной публичной национальной политики в РФ до сих пор не существует. После распада СССР российское государство практически устранилось от решения национальных проблем в Российской Федерации. Указ Президента Российской Федерации № 1666 от 19.12.2012 г. закрепляет основные принципы, цели и задачи государственной Стратегии национальной политики в современных условиях, однако государство и общество не располагают сегодня апробированными политико-правовыми механизмами стабильного развития федеративных и национальных отношений. В новой Стратегии практически отсутствует анализ прошлых программ, не предложено прорывных инновационных решений. Текст Стратегии содержит целый ряд терминов, которым не дана расшифровка: «системообразующее ядро», «этнокультурные запросы и права граждан», «этнические права» – но нет указаний на то, какие же именно эти права.

В результате отсутствия единой национальной идеологии, подмены базовых ценностей российского общества на чуждые ему западные либеральные, неконтролируемой массовой миграции из республик Кавказа и стран СНГ, в стране стихийно возник идеологический и этнический хаос, связанный прежде всего с отсутствием четкой правовой связи между нынешней Российской Федерацией как государства и русскими как титульной нацией этого государства. Это представляет нам главным изъяном современной российской национальной политики. Именно в отсутствие такой связи и кроется, по нашему мнению, одна из главных причин особенно обострившейся в последние годы проблемы взаимоотношений титульной нации Российской Федерации с некоторыми этническими меньшинствами, проживающими на территории нашей страны. Особенно это касается представителей республик Северного Кавказа.

Историческая практика показывает: как ни один человек не может жить без каких-либо взаимоотношений с другими людьми, так и ни одна этническая общность не способна существовать в абсолютной изоляции от других народов. Практически каждый этнос, в той или иной степени контактирует с другими этносами. А поэтому сегодня необходимо выстроить систему государственной национальной и федеративной политики, которая могла бы обеспечить на практике единство многонационального российского народа, целостность российского государства, демократический диалог федерального центра с народами и территориями, равноправное развитие народов и культур страны и такое местное самоуправление, которое бы несло полную ответственность перед государством, обществом и гражданами. Реализация этих принципов будет способствовать налаживанию гармоничных межэтнических отношений.

Вот почему на современном этапе развития этнополитических процессов постепенно меняется доктрина в регулировании национальных отношений – «от национальной политики к этнокультурной». Эта доктрина была развита и легла, в своё время, в основу деятельности министра Российской Федерации по делам национальностей В.Ю. Зорина. Однако, по мнению ряда исследователей, акцент на этнокультурные аспекты национальной политики смещает приоритеты, поскольку государственная национальная политика не может быть сведена лишь к процессу регулирования и обеспечения этнокультурных потребностей. В современных условиях о национальной политике нужно говорить предметно как об этнонациональной [7].

Межэтнические отношения проявляются в установках и ориентациях на межэтнические контакты в разных сферах взаимодействия, в национальных стереотипах, в настроении и поведении, поступках людей и конкретных этнических общностей.

Этносы вступают во взаимоотношения в результате разных исторических обстоятельств. Когда между ними возникают межэтнические напряжения, то чаще всего актуализируются такие исторические события, как завоевания, насильственные присоединения, колониальные захваты прошлого. В этнической памяти все эти события сохраняются и становятся сплачивающим фактором. Они приобретают символическое значение, вокруг них создаются идеологические мифы либо этнически ущербного характера, либо героического. И очень часто разные этносы оценивают одни и те же события по-разному.

Таким образом, характер межэтнических отношений (дружественный, нейтральный либо конфликтный) складывается в зависимости от исторического прошлого, социально-

политической обстановки в той или иной стране, от экономических и культурно-бытовых условий жизни, непосредственной конкретной ситуации или заинтересованности в общении. На личностном уровне он зависит от индивидуально-психологических качеств людей.

Историческая практика взаимоотношений этносов и их культур показала, что возможно два типа межэтнических отношений: интолерантный и толерантный.

Интолерантный тип отношений основывается на неприятии и нетерпимости культурных особенностей других народов. В этом типе основополагающим является убеждение, что собственное культурное окружение, своя система взглядов, свой образ жизни выше и лучше других. Соответственно нетерпимость и неприятие чужой культуры порождают стремление к ее подавлению, принижению или уничтожению, к отказу в праве на существование тому, кто придерживается иных взглядов и убеждений.

Действительность последних лет показывает, что на территории бывшего СССР развиваются процессы, для которых характерны межнациональные и межэтнические конфликты, усиление напряженности по линии «центр-периферия», выражающееся в «параде суверенитетов», тенденции автономизации вплоть до сепаратизма, двух войн в Чечне, росте терроризма и экстремизма. Частью ментальности гражданина России стали вошедшие в лексический обиход слова «беженец», «мигрант», «вынужденный переселенец», «незаконные вооруженные формирования», «межнациональные конфликты» и др. В результате распада СССР нарастает политизация ислама, рост мусульманского фундаментализма, реализация идей панисламизма. А это ставит под угрозу национальную безопасность страны [17].

Термин «национальная безопасность» в России начал утверждаться только в последние годы. Причем понимание этого термина различными социальными группами, слоями населения, представителями политических течений, научными работниками самое разнообразное. В ряде случаев этот термин увязывают только с деятельностью спецслужб, отождествляют с обороной страны или обеспечением внешнеполитических интересов. Между тем, несмотря на то, что безусловные гарантии безопасности обеспечиваются в современном мире по-прежнему силой или угрозой применения силы, в том числе и военной, все большее значение приобретают научно-технические, экономические, политические, морально-этические и другие, не силовые, аспекты обеспечения

национальной безопасности [1]. И в том аспекте очевидна возрастающая роль сбалансированной и грамотной национальной политики, этнической толерантности.

Однако в современном российском обществе сильна интолерантность к представителям других этносов. Наибольшее распространение получила такая форма интолерантности как ксенофобия, означающая неприязненное отношение к чужим этническим группам и их культурам.

Особенно отчетливо это проявляется в кавказофобии – предвзятом, подозрительном, неприязненном, презрительном, нетерпимом и даже откровенно враждебном отношении россиян по отношению к части сограждан (российским гражданам из Северного Кавказа) или к иностранцам (выходцам из Закавказья), неприязни к народам Северного Кавказа).

Как разновидность ксенофобии, кавказофобия первоначально проявляется в различных формах:

- использование оскорбительных этнофоллизмов (прозвищ);
- стереотипное приписывание целому народу отдельных негативных черт, таких как жадность, хитрость, корыстность, тунеядство, преступность и т.п.;
- далее развивается вера в превосходство своей нации, особое предназначение своей нации и т.п.,
- далее доходит до отрицания за другим народом права на существование как отдельного этноса и т.д.

Пример использования этнофоллизмов для обозначения кавказцев - это открытое использование в разговорном языке и русскоязычной прессе такого этнофоллизма как - «лица кавказской национальности». Данное национальное прозвище начали активно использоваться примерно с 1988 года, а открыто было использовано газетой «Коммерсант» в номере от 22 октября 1990 года: «Постояльцы мотеля и их многочисленные гости, живущие чаще всего без прописки, за незначительным исключением — «лица кавказской национальности»...». Хотя решением Судебной палаты по информационным спорам при Президенте РФ от 14 июля 1994г. № 22 «Об этническом аспекте освещения в СМИ причин преступности» это словосочетание признано «некорректным и неэтичным» [12], оно прочно закрепилось в нашем языке.

образ врага нельзя создать на «пустом» месте. Образ врага, как правило, создается, накладываясь на существующие негативные ассоциации в обществе. В этом смысле плодородной почвой были устойчивые чувства неприязни к кавказцам, которые возникали

из-за спорных отношений между русским и представителями кавказских народов в повседневных отношениях, которые начали превалировать с конца 80-ых годов прошлого века.

Иммиграция уроженцев Кавказа в регионы и города России усилилась во второй половине 70-ых годов. Она была мотивирована экономическими причинами и усилилась в 80-ые годы. То обстоятельство, что кавказцы оказались в чужой (русской) и незнакомой (городской) среде, в которой их обычно не принимали с восторгом, убеждало уроженцев кавказских деревень в том, что они должны рассчитывать только на свои силы, особенно, если хотят удержать своё «место под солнцем» в большой конкуренции с местным населением.

Тем самым в них еще больше укреплялись уже существующие механизмы клановой и этнической сплочённости и мобилизации. Вскоре, среди некоторых молодых кавказцев стали возникать и успешно развиваться преступные группы, созданные на этническом или смешанном кланово-этническом принципе [19].

События последних лет вкупе с недоброкачественной информацией повлияли на укрепление этнических предрассудков в обществе, причем они все чаще приобретают черты архетипов. В восприятии части российского социума сложился некий собирательный псевдоэтнический образ «лица кавказской национальности», неразрывно связанный с дикостью, беззаконием, религиозным экстремизмом и международным терроризмом. Подобные, далеко не беспочвенные, настроения определенной части россиян - причудливая смесь агрессии и страха - легли у них в основу этнонационалистической нетерпимости и кавказофобии [19].

По мнению этнопсихолога Г.У.Солдатовой, основой этнической нетерпимости является повышенная чувствительность к лицам других национальностей. Она может выражаться в широком диапазоне - от легкого дискомфорта и раздражения, никак не реализуемых в поведении, до различных форм дисциплинирующего поведения и даже взрывов негодования и ненависти [13].

Скажем, после убийства Егора Свиридова в декабре 2010 года в Москве Асланом Черкесовым, уроженцем Кабардино-Балкарии, в нескольких городах РФ прошли массовые митинги, и уличные столкновения русских с выходцами из республик северного Кавказа. Наиболее многочисленной была акция в Москве на Манежной площади, участники которой призывали к насилию в отношении уроженцев Северо-Кавказского региона, и

нападали на граждан с не славянской внешностью. На этом примере видно, что кавказофобия в нашей стране приобретает уже характер агрессии, т.е. ее «...надо рассматривать как модель поведения, а не как эмоцию (например, злость), мотив (стремление оскорбить или навредить)...» [10, с. 159].

Если исходить из анализа самого название «кавказофобия», то данная фобия казалась бы должна касаться негативных отношений преимущественно к кавказцам – к представителям Северного Кавказа или Закавказья, но в действительности же она оптом затрагивает отношение русских ещё и к выходцам из Средней Азии, но только при наличии у среднеазиата европеоидной, а не монголоидной внешности.

Кавказофобия открыто и массово проявилась сразу после распада Советского Союза. Можно согласиться с мнением профессора В.И. Дятлова, что важнейшим источником напряженности в современной России являются сравнительно немногочисленные группы выходцев с Кавказа, рассеянные по всей стране. В представлении русского обывателя понятие «кавказец» ассоциируется с уголовной или незаконной деятельностью. Реалии внутривнутриполитической жизни современной России - крайнее обострение ситуации на Северном Кавказе, терроризм, усиление чувства неприязни по национальному признаку, глобальное увеличение числа крайних националистов как с той, так и с другой стороны, актуализация старых и появление новых антикавказских стереотипов. Во многом это объясняется тем, что постсоветское общество практически утратило традиционные ценности, не успев приобрести новые. В данной ситуации этничность продолжает оставаться наиболее доступной формой групповой идентификации [19].

Кавказофобия, как и любая другая фобия по этническому признаку, может классифицироваться на следующие виды:

- «массовая» - страхи и негативное отношение простых граждан к «лицами кавказской национальности»
- «элитная» - негативное отношение представителей государственной власти и политической элиты к «лицами кавказской национальности».
- «ситуационная» неприязнь, эмоционально возникающую в ответ на информацию о каких-либо враждебных действиях.
- «идеологическая» - теория, разработанная и распространяемая общественно-опасными лицами, преследующими далеко идущие политические и даже военные цели [21].

Ксенофобия и этнофобия в современной России представляют значительную проблему: на вопрос, «представляют ли представители нерусских национальностей, которые находятся на территории России, угрозу для этой страны», в конце 90-х лет положительно отвечало около 55 % опрошенных [19]. Если недовольство сводится к социальным протестам, если наличествует антагонизм к лицам «неславянской наружности», если появляются требования о выселении «нерусских», значит, нестабильная и взрывная ситуация приблизилась к критическому максимуму.

В сложившейся ситуации ошибочно считать, что руководство страны не знает о происходящих процессах и не предвидит последствий для судьбы страны. Однако отсутствие государственной национальной политики в этом вопросе не позволяет принимать меры, соответствующие масштабам проблемы. Самый реальный выход из данной проблемы – это путь глубоких социально-экономических преобразований и конкретных жестких мер по обеспечению выполнения ст. 19 п. 2 Конституции РФ, гласящей: «Государство гарантирует равенство прав и свобод человека и гражданина независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств». Поэтому в создавшейся ситуации для нашей страны, интересов ее национальной безопасности особенно актуальной становится проблема формирования этнической толерантности.

Под этнической толерантностью в аспекте нашего исследования понимается «свойство этнической общности или отдельного ее представителя, характеризующееся готовностью признать и принять легитимность культуры, традиций, ценностей, поведенческих и коммуникативных моделей, образа жизни других этносов» [9].

Внешне этническая толерантность выражается в выдержке, самообладании, способности индивида длительно выносить непривычные (неприятные) воздействия чужой культуры без снижения его адаптивных возможностей. Она проявляется в различных критических ситуациях межличностного и внутриличностного выбора, сопровождается психологической напряженностью, т. к. вхождение личности в новую этническую среду и взаимодействие с представителями других народов часто представляет для нее определенные трудности, сопровождается появлением состояний неопределенности и фрустрации [20].

Главные составляющие межэтнической толерантности (интертолерантности) – готовность признать и принять культуру и традиции, ценности и убеждения, поведенческие и коммуникативные модели, образ жизни других этнических общностей [9].

Вообще, толерантность, в том числе этническая – это ключевая проблема для всего современного мира, существенная составляющая свободного общества и стабильности государственного устройства. Поэтому этот социально-психологический феномен на современном этапе развития общества стал предметом широкого круга научных исследований и приобрел междисциплинарный и межкультурный характер.

Общетеоретические положения проблемы формирования толерантности рассмотрены в научных трудах С.К. Бондыревой, Р.Р. Валитовой, З.Т. Гасанова, М.М. Гасанова, Л.М. Дробизевой, Д.М. Маллаева, А.Н. Нюдюрмагомедова, И.И. Серовой и др.

Философскому аспекту феномена толерантности посвящены труды А.А. Акуловой, К.Г. Гусаевой, Н.А. Золотухиной, М.С. Каган, В.А. Лекторского, Е.В. Магомедовой и др.

Этимология термина «толерантность» (от лат. *tolerantia*) восходит к латинскому глаголу *tolero* – «нести, держать» в руках какую-нибудь вещь. Следовательно, все то, что мы держим в руках или несем по жизни, требует от нас усилий и умения «выносить», страдать, терпеть. Все это – наша «выносливость» по отношению к неблагоприятному внешнему воздействию, терпеливость. Но при переводе на русский язык понятие «толерантность» приобрело достаточно широкий диапазон интерпретаций, выражая различные типы отношений.

Существуют культурно-исторические и семантические различия в подходах к толерантности. В частности в русском языке толерантность представлена как терпимость в негативном контексте, как противоположность нетерпимости, терпимость к различным точкам зрения, несовпадающим с позицией с позицией субъекта. Характерные специфические черты терпимости в отечественном культурном контексте – «милосердие» и «снисхождение». В латинских этимологических словарях, а также словарях европейских языков представлены две точки зрения на толерантность – как на «терпимость» и как на «поддержку».

Отметим, что, несмотря на повышенный интерес исследователей к проблеме толерантности в самых разных ее аспектах, до сих пор не существует общего понимания данной области проблематики в психологии, не сложился полноценный понятийный и концептуальный аппарат.

Так, А.Г. Асмолов отмечает, что термин «толерантность» выражает три пересекающихся значения: 1) устойчивость, выносливость; 2) терпимость; 3) допуск, допустимое отклонение [2]. В.А. Тишков считает, что толерантность находит свое выражение в двух сферах: на психологическом уровне - как внутренняя установка и отношение личности и коллектива и на политическом уровне - как действие или осуществленная норма. В первом случае толерантность должна носить характер добровольного индивидуального выбора; она не навязывается, а приобретается через воспитание, информацию и личный жизненный опыт. Во втором – это активная позиция самоограничения и намеренного невмешательства, добровольное согласие на взаимную терпимость разных и противодействующих в несогласии субъектов [14].

Но, несмотря на различие в трактовках этого социально-психологического феномена, практически все исследователи данной темы сходятся во мнении относительно актуальности социально-психологических исследований толерантности в сфере межэтнических взаимодействий.

Исследованием межэтнической толерантности и особенностей процесса ее формирования занимаются В.Е. Козлов, О.В. Лебедева, Н.В. Мольденгауэр, Т.А. Пичугина, Ю.М. Политова, А.Д. Солдатенков и др.

Современные педагогические и психологические исследования в области выявления факторов этнической толерантности/интолерантности и направленного формирования толерантных установок связаны с именами А.Г. Асмолова, Б.С. Гершунского, В.Н. Гурова, Г.У. Солдатовой, П.В. Степанова, Л.А. Шайгеровой, В.А. Ситарова и др.

Существуют разные интерпретации понятия «межэтническая толерантность». Чаще всего под этим подразумевают индифферентность к этническим различиям, позицию самоограничения и намеренного невмешательства, да и просто терпение. Кроме того, имеет место понимание толерантности как стремления к взаимодействию на принципах равноправия и согласия. Всё это свидетельствует о недостаточной разработанности в отечественной науке терминологии, тем более что термин «толерантность», как и само понятие, заимствованы из западной (главным образом англоязычной) литературы без должного этимологического анализа своего содержания.

Этническая толерантность понимается не просто как отсутствие негативного, а скорее как наличие позитивного отношения к иной этнической группе, т.е. как готовность

контактировать с представителями этой группы такими, какие они есть, при сохранении, однако, позитивного отношения к своей группе.

Е.И. Шлягина выделяет внешние детерминанты этнической толерантности личности: политическая ситуация в стране, особенности социально-исторического образа жизни, целенаправленная информированность об истории и культуре своей Родины, рост миграционных процессов, травматический шок, особенности среды обитания) и внутренние детерминанты (индивидуальные свойства; возраст, пол, темперамент; индивидуально-типологические характеристики личности: самооценка, психологический возраст, уровень самоактуализации, сформированность реального «Я» и идеального «Я», иерархия потребностей, тип межличностных отношений, тип поведения в конфликтной ситуации [18].

На государственном уровне этническая толерантность требует справедливого и беспристрастного законодательства, соблюдения правопорядка и судебно-процессуальных и административных норм.

В этой обстановке одним из важных условий построения позитивных отношений с представителями других национальностей является взаимодействие на основе толерантности, понимания, уважения их взглядов, мнений, традиций. Вместе с тем, отсутствие достаточной практики межкультурных и межэтнических контактов у населения, а также определенная идеологическая деятельность СМИ способствуют формированию негативных этнических стереотипов, предубежденности, что, зачастую, приводит к распространению вербальной агрессивности, жестокости, насилия по отношению к тем или иным этническим группам.

Как важный элемент культуры общения толерантность признается сегодня необходимым условием общественного единения людей различных верований, культурных традиций, политических убеждений. Интеграция в мировое сообщество и процесс построения открытого демократического общества ставят перед российской системой образования новую цель – воспитание поколения, обладающего общепланетарным мышлением. Такой тип мышления характеризуется способностью человека рассматривать себя не только как представителя национальной культуры, проживающего в определенной стране, но и в качестве гражданина мира, воспринимающего себя субъектом диалога культур и осознающего свою роль и ответственность в глобальных общечеловеческих процессах.

Таким образом, можно сделать вывод, что толерантность как никогда ранее важна в современном мире. Мы живем в век глобализации экономики и все большей мобильности, быстрого развития коммуникации, интеграции и взаимозависимости, в век крупномасштабных миграций и перемещения населения, урбанизации и преобразования социальных структур, поэтому необходимо развивать и укреплять этническую толерантности и формировать отношения открытости, внимания друг к представителям других народов [6].

Принятая Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» предполагает создание и применение в образовательных учреждениях всех уровней образовательных программ, ориентированных на формирование толерантного сознания, веротерпимости и обучение межкультурному диалогу. Для выполнения этой задачи необходимо формировать в сознании каждого человека мировоззренческую установку на этническую толерантность.

Воспитание этнокультурной толерантности как своего рода логического продолжения здравого национального самосознания личности является одной из актуальнейших проблем современности. В многонациональном обществе теоретическое и практическое решение проблемы культурной и духовной консолидации этносов, подготовку личности к жизни можно считать одной из главных функций системы образования. Установление толерантных отношений между участниками образовательного процесса - основа и начало воспитательных действий, поэтому значительная роль в решении этой проблемы принадлежит школе как одному из важнейших институтов социализации личности несовершеннолетних.

В Национальной доктрине образования Российской Федерации, воспитание толерантности обозначена как актуальная задача, входящая в состав основных целей и задач образования и обеспечивающая формирование культуры мира и межличностных отношений. Воспитание толерантности следует рассматривать в качестве неотложной важнейшей задачи сохранения национальной безопасности страны.

Этническая толерантность в полной мере зависит от уровня развития человека и является мировоззренческой установкой личности. Причем данная установка не может появиться только при рождении человека. Она либо воспитывается самим человеком, либо может намеренно культивироваться в процессе развития человека другими индивидуумами. Либо она формируется на основе этих двух аспектов при непосредственном их взаимодействии.

Таким образом, этническая толерантность приобретается в процессе воспитания и самовоспитания личности. Вот почему сегодня задача воспитания толерантности должна пронизывать деятельность всех социальных институтов и в первую очередь учреждений, которые оказывают непосредственное воздействие на формирование личности ребенка.

Формирование межнациональной и межконфессиональной толерантности – это длительный, сложный процесс, начинающийся в раннем детстве и протекающий в течение всей жизни. Этот процесс идет под воздействием множества факторов, и решающим, основополагающим среди них, по нашему мнению, является именно школьное образование.

Школа как социальный институт имеет большие возможности для воспитания у детей толерантности. Эти возможности могут быть реализованы как в процессе учебной, так и внеучебной деятельности. Именно в школьном сообществе у ребенка могут быть сформированы гуманистические ценности и реальная готовность к толерантному поведению. Это, однако, предъявляет ряд специальных требований к профессиональной подготовке учителей. Мы солидарны с В.А. Пятуниным, который считает, что «проблема профессиональной психолого-педагогической подготовки студентов педагогических вузов в условиях перехода к новым формам общественных отношений в России становится все более важной. Высшее образование призвано... подготовить к работе в новых, постоянно изменяющихся условиях, к использованию современных методик... воспитания...» [11, с. 16].

Главная педагогическая задача в воспитании этнической толерантности заключается в том, чтобы помочь учащимся обрести уважение к каждому народу, доказать, что нет этноса лучше или хуже другого.

Этнически толерантное образование подразумевает под собой включение в учебные планы школы таких направлений педагогической деятельности, как воспитание у учащихся интереса и уважения к культурам народов мира, достижение понимания общемирового и специфического в этих культурах, воспитание внимания к глобальным, общемировым событиям, понимание их характера и последствий, развитие навыков системного подхода к изучению мировых процессов, воспитание признания равноправными и равноценными различных точек зрения на мировые явления. Кроме того, очень важно единство исторического знания и культуры, которое помогает укреплять межкультурные и

межнациональные связи, способствующие взаимопониманию и взаимообогащению народов.

Опыт взаимодействия национальных культур богат, он складывался веками. Поэтому, говоря о воспитании этнической толерантности в школе, мы подразумеваем, что учащимся предстоит освоить культурные пласты истории и современности разных народов и приобщиться к богатому культурному наследию народов мира и нашей страны. Перед педагогами, воспитывающими в духе этнической толерантности, стоит задача через школьное образование преодолеть этот пробел в знаниях учащихся, приобщить их к культурам и традициям различных национальностей, корректировать воздействие на детей социально-этнических факторов и формировать у них чувство и сознание граждан мира. Знать как можно больше о других народах – вот, по нашему мнению, основа формирования культуры межнациональных отношений и этнической толерантности.

Методы воспитания толерантности – это способы формирования у детей готовности к пониманию других людей и терпимому отношению к их своеобразным поступкам. Все виды методов воспитания толерантности у школьников можно разделить на две группы: первая группа методов характерна для использования при интеллектуальном образовании, а вторая во время ценностно-смысловых образованиях. В интеллектуальной сфере необходимо формировать объем, глубину, действенность знаний о ценностях толерантности: идеалы терпимости, принципы отношений с людьми иных социальных и национальных групп. В ценностно-смысловых образованиях содержится нравственное значение толерантного поведения.

Как показывает наша десятилетняя практическая деятельность учителем обществознания и права, работа по воспитанию этнической толерантности является более успешной при косвенной работе в данном направлении, через организацию реального социокультурного межличностного взаимодействия, нежели просветительским путем. Намного важнее не знать и понимать слово «толерантность», а быть толерантным по отношению к иному, другому, к изменениям. Поэтому наиболее благоприятной для формирования толерантности в школьной среде является внеклассная совместная деятельность с общественно значимым смыслом, когда расширяются ее границы и учащиеся могут проявить свое личностное отношение к широкому кругу людей. Для этой цели могут быть использованы все виды учебной и внеурочной работы, содержание которых способствует формированию нравственных взаимоотношений между людьми. Одним из вариантов реальной, предметной основы, способствующей организации социокультурного взаимодействия, в процессе которого создается благоприятная среда, воздействующая на

расширение границ толерантности, является, как правило - внеучебная деятельность детей, где основной формой взаимодействия одного человека с другим выступает диалог культур. Именно это взаимодействие и будет основным каркасом программы воспитания толерантности в школе.

Список использованной литературы:

1. Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ. – 2004. – № 1 (221).
2. Асмолов, А.Г. О смыслах понятия «толерантность» [Текст] / А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова// Век толерантности: Научно – публицистический вестник, 2001., № 1. – С. 8 – 18.
3. Борисов, Е.А., Президент республики Саха (Якутия). Национальная политика России: взгляд из региона / Доклад на заседании ученого совета Института социологии РАН 21 ноября 2012 г. <http://allnews.ya1.ru/news.php?id=627302>
4. Зорин. В.Ю. Государственная национальная политика в России: историко-политологический анализ : автореф. дис. ... д-ра полит. наук : – Москва, 2003.
5. Кокшаров, Н.В. Современная национальная политика России / <http://library.by/portalus/modules/philosophy/print.php?subaction>
6. Кравцова, Л. Ф. Проблема воспитания толерантности младших школьников / Л.Ф. Кравцова, А.С. Джиляджи. <http://rudocs.exdat.com/docs/index-305655.html>
7. Максимова, О.Н. Этнокультурная политика в субъектах Российской Федерации Бжного Урала на современном этапе: автореф. ... дис. канд. политич. наук. – М., 2006.
8. Общая и прикладная политология: Учебное пособие. Под общей редакцией В.И. Жукова, Б.И. Краснова М.: МГСУ; Изд-во «Союз», 1997. – 992 с.
9. Психология общения. Энциклопедический словарь Под общ. ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Когито–Центр», 2011 г. – 600 с.
10. Пятунин, В.А. Девиантное поведение несовершеннолетних: современные тенденции : монография. – М.: РОО «Центр содействия реформе уголовного правосудия», 2010. – 282 с.
11. Пятунин, В.А. Подготовка студентов факультета социальной педагогике к работе с подростками девиантного поведения: дисс... канд. пед. наук. – Магнитогорск, МаГУ, 2000. – 176 с.
12. «Российская газета», 1994, 23 июля.
13. Солдатова, Г.У. Психология межэтнической напряженности [Текст]. / Г.У. Солдатова. – М.: Смысл, 1998. – 389 с.

14. Тишков, В.А. Очерки теории и политики этничности в России [Текст] / В.А. Тишков. - М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 1997. – 532 с.
15. Тощенко, Ж.Т. Политическая социология / Ж.Т. Тощенко. – М.: Прометей: Юрайт-М, 2001. – 511 с.
16. Шарафулин, М. М. Основные направления развития национальной политики Российской Федерации на современном этапе : дисс. ... канд. политич. наук. – Екатеринбург, 2006. – 186 с.
17. Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» на 2001–2005 годы от 25 августа 2001 г. № 629.
18. Шлягина, Е.И. Зависимость актуального этнопсихологического статуса личности от ее характерологических черт [Текст] / Е.И. Шлягина, Э.У. Данзаева // Этническая психология и общество. М.: Старый сад, 1997. – 415 с. – С. 347–355.
19. Шмадченко, А.В. Этнические стереотипы в развивающемся обществе: феномен «кавказофобии» в России. / Материалы V Всероссийской научной Интернет-конференции «Культура и взрыв: социальные смыслы в эпоху перемен» (Иркутск, 05-25 октября 2013 г.). / А.В. Шмадченко. <http://fst.my1.ru/load/shmadchenko/1-1-0-32>.
20. Этнопсихологический словарь <http://ethnopsychology.academic.ru/>
21. <http://www.wikigrain.org>

©К.А. Рыжков, 2015

Н.Н. Серегин,

канд. филос. наук, заведующий кафедрой гуманитарных,
социальных и экономических дисциплин
Филиал Военной академии связи (г. Краснодар)
г. Краснодар, Российская Федерация

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ОФИЦЕРА

Как известно, одним из главных результатов педагогического процесса является уровень развития личности обучаемого. Отечественная педагогика при рассмотрении вопроса о

сущности развития личности исходит из положений диалектического материализма, который рассматривает развитие как неотъемлемое свойство природы, общества и мышления, как движение от низшего к высшему, как рождение нового и отмирание или преобразование старого [15, с. 111].

Другими словами, развитие личности представляет собой единый биосоциальный процесс, в котором происходит не только количественные изменения, но и качественные преобразования. Эта сложность обуславливается противоречивостью процесса развития. Более того, чего нельзя забывать организаторам и участникам образовательного процесса любого вуза, именно противоречия между новым и старым, которые возникают и преодолеваются в процессе обучения и воспитания, выступают движущими силами развития личности. К таким противоречиям относятся [15, с. 111-112]:

противоречия между новыми потребностями, порождаемыми деятельностью, и возможностями их удовлетворения;

противоречия между возросшими физическими и духовными возможностями обучаемого и старыми, ранее сложившимися формами взаимоотношений и видами деятельности;

противоречия между растущими требованиями со стороны общества, группы взрослых (командиров и педагогов – *автор*) и наличным уровнем развития личности (В.А. Крутецкий).

Как многолетний педагогический опыт автора, так и анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в современной педагогической практике «развитие» не всегда понимается как комплексная задача (единство интеллектуального и личностного развития). Основное внимание уделяется интеллектуальному развитию, передаче знаний обучаемым. Личностное развитие, как правило, уходит на второй план. По нашему мнению, и в высшей школе правомерным будет считать, что развитие курсанта как личности в военном вузе обязательно должно включать в себя:

- 1) развитие интеллекта;
- 2) развитие эмоциональной сферы;
- 3) развитие устойчивости к стрессорам;
- 4) развитие уверенности в себе и принятие себя;
- 5) развитие позитивного отношения к миру и принятие других;
- 6) развитие самостоятельности, автономности;
- 7) развитие мотивации самоактуализации, самосовершенствования [4, с. 162].

В качестве основных факторов, воздействующих на развитие личности, как правило, называют: наследственность, среду, специально организованное воспитание и обучение, а также собственную активность личности

Под формированием личности понимается процесс развития и становления личности под влиянием внешних воздействий воспитания, обучения, социальной среды; процесс становления человека как субъекта и объекта общественных отношений [16, с. 238]. Формирование подразумевает некую законченность человеческой личности, достижение уровня зрелости, устойчивости [7, с. 122].

Нельзя не заметить, что развитие и формирование личности тесно взаимосвязаны: личность развивается, формируясь, и формируется, развиваясь.

Становление личности – это приобретение человеком новых признаков и форм в процессе развития, приближение к определенному состоянию; результат развития. Можно, например, говорить о становлении характера, мировоззрения, мышления, индивидуальности, профессионализма и мастерства [14, с. 82].

Если воспитание выступает как целенаправленный процесс формирования личности в специально организованной системе, то становление, в отличие от него, предполагает переход от одной определенности бытия к другой. Оно состоит из уже осуществленного действия и из еще не осуществленной потенции и подразумевает субъектную активность самой личности: Личность сама становится тем, чем она в действительности является, а не тем, кем она представляется социуму.

По утверждению О.Д. Картавцевой, культура и личность в равной степени важны друг для друга: с одной стороны, нет ни одного случая, чтобы человек мог развиваться вне культурно-социальной среды, с другой – культура представляет собой синтез духовных достижений общества [10, с. 6].

Образно использовал понятие культуры в переносном значении римский оратор и философ Марк Туллий Цицерон в своих «Тускуланских беседах», назвав философию «культурой души». Тем самым показав нам, что душу необходимо воспитывать (возделывать) чтобы из ее глубин взошло все самое лучшее, что есть в человеке [20, с. 258].

Мы солидарны с позицией А.В. Белошицкого, который считает, что в педагогической науке и практике все более отчетливо осознается потребность в преодолении несоответствия между общеметодологическими положениями о человеке как о

действительном субъекте своей активности, с одной стороны, и явным обеднением и редукцией данного положения в частных концепциях специфических форм активности, а тем более в прикладных исследованиях и практических рекомендациях, с другой [2, с. 26].

Как отмечает Т.Г. Русакова, духовная культура по своему содержанию если не тождественна, то в основном перекликается с такой характеристикой личности, как интеллигентность, и характеризуется в первую очередь качеством жизни [17, с. 34].

Образовательный уровень еще не свидетельствует о полноте духовной жизни. По мнению К.Е. Гагариной, только человек, осознающий свою сущность, самодостаточность, достигает статуса духовной личности. Сегодня объединяющим стержнем всей системы высшего образования становится ведущая парадигма – мыследеятельность [8, с. 181].

Исходным пунктом в разработке модели формирования духовно-нравственной культуры личности стало представление о двух типах профессиональной подготовки:

- 1) функциональная;
- 2) личностно-гуманитарная [5, с. 13].

Подобное представление тесно связано с известными в педагогике *двумя интерпретациями образования*, а именно:

во-первых, пониманием образования как функциональной подготовки будущего специалиста;

во-вторых, рассмотрение образования как важнейшего этапа усвоения достижений культуры.

Другими словами, в первом варианте образование рассматривается как путь приобретения тех навыков и умений, которые нужны специалисту непосредственно на будущем рабочем месте. Ничего лишнего, только самое необходимое.

В другой интерпретации образование предполагает максимально действенное включение человека в культуру человечества как единого целого. Функциональная подготовка нужна, несомненно, но её смысл состоит во всестороннем культивировании таких ценностей, как истина, добро, красота, творчество, ответственность, которые составляет ядро духовной культуры личности.

Изучение личности курсанта во всем многообразии ее проявлений выступает необходимым условием результативности и динамичности этого процесса; становления субъектности будущих офицеров в военном вузе. Это предполагает необходимость

проникновения во внутренний мир курсанта, понимания его взглядов, убеждений, оценок, мотивов деятельности и поведения [2, с. 56].

Исследуя духовные ценности офицера современной российской армии, Г.Г. Богович классифицирует имеющиеся противоречия формирования данных ценностей по четырем группам:

- 1) противоречия, обусловленные формированием и функционированием духовных ценностей российского общества и государства;
- 2) противоречия, вытекающие из характера взаимосвязи общества и Вооруженных Сил;
- 3) противоречия, обусловленные службой в Вооруженных Силах Российской Федерации;
- 4) противоречия формирования духовных ценностей офицера индивидуально-личностного характера [3, с. 136].

По нашему убеждению, внедрение в образовательный процесс функциональной (структурно-функциональной) модели личностно-профессионального саморазвития курсантов необходимо для обеспечения новых достижений в обучении, как в военном вузе, так и в течение всей профессиональной деятельности российских офицеров.

Результатом деятельности конструируемой системы подготовки курсантов в военном вузе является формирование у будущих офицеров готовности к эффективной личностно-профессиональной деятельности.

Структурно-функциональная модель личностно-профессионального саморазвития курсантов военного вуза предполагает три этапа её реализации: 1) начальный (мотивационно-побудительный), 2) промежуточный (организационно-деятельностный) и 3) завершающий (рефлексивно-обобщающий). Перечисленным этапам соответствуют и три ключевых подхода для их реализации: личностно-ориентированный, личностно-деятельностный и личностно-созидательный. Таким образом, создаваемая на основе предлагаемой модели специально организованная развивающая среда актуализирует:

- 1) самоосмысление с его репродуктивной деятельностью;
- 2) самовозвращение с его эвристической деятельностью;
- 3) саморазвитие с его креативной деятельностью.

Роль гуманитарной направленности профессионального обучения как фактора, трансформирующего индивидуальные свойства человека в обстоятельства, способные развивать личность, в очередной раз требуют поставить вопрос о профессиональной

подготовке в условиях гуманитаризации образовательного процесса как о самостоятельном направлении социально-профессиональной педагогики.

Целостности личность достигает при достижении ею степени развития, обеспечивающей ей саморазвитие, то есть единства свойств субъекта и индивидуальности.

Образовательный процесс, по нашему мнению, должен быть направлен на перевод внешних целей обучаемого во внутренние. Совпадение целей педагога и обучаемого - одно из важнейших условий успеха образовательного процесса в развитии его участников. Деятельность педагога (носителя социокультурной нормы) и деятельность обучаемого не могут происходить в пространстве и во времени лишь параллельно. Вне специально организованной среды не состоится взаимодействие педагога и обучаемых, общий поиск истины, сотворчество, сопереживания. Вот почему цели образования и технология выращивания целей определяют процесс саморазвития, становления личности, в том числе её духовно-творческое становление.

Сегодня как отечественные, так и зарубежные исследователи практически единогласно приходят к выводу о необходимости нахождения новых путей в вопросе воспитания личности настоящего и будущего. Однако процесс воспитания должен основываться на определенных закономерностях, принципах, делающих его действительно целенаправленным процессом духовно-личностного развития. Поэтому единственно верный путь, по нашему мнению, заключается в обращении к методологии воспитания, то есть к философскому видению, подразумевающему создание целостного комплекса теоретических принципов, на базе которых возможно построение парадигмы воспитания современной личности.

Важным принципом, позволяющим говорить именно о воспитании, а не об образовании или процессе социализации, выступает *принцип системности духовного воспитания личности*, выстраивающий процесс поэтапного, но целостного духовно-личностного развития, учитывающий системность понятий «личность», «духовность» и «воспитание».

Принцип системности направлен на реализацию в воспитательном процессе взаимозависимости духовного и личностного развития будущего офицера, обеспечивает возможность учета иерархической взаимосвязи духовных качеств и духовных основ личности, не допуская при этом фрагментарности, однобокости и переоценки значимости каких-либо компонентов воспитания духовности в ущерб остальным.

Кроме этого, принцип системного подхода коррелирует с *принципом полисистемности*, введенным С.Б. Крымским [12, с. 24] и предполагающим необходимость вариативности целей и методов воспитания на современном этапе. Системность в современном мире должна быть направлена на разграничение смыслового поля и его претворение в практическую деятельность.

Из этого принципа логически вытекает *принцип комплексного подхода* к воспитанию духовности, раскрывающий важность интегрального подхода к пониманию человека как биосоциального существа, учета всех компонентов духовного мира личности и предполагающий необходимость выстраивания целостного (интеллектуального, нравственного и эстетического) духовного воспитания на любом возрастном этапе индивидуально-личностного развития. Этот принцип также необходимо предусматривает взаимосвязь теории и практики духовного воспитания. Согласно ему, теория возникает как отражение практической действительности, развивается в умозрительной реальности, а затем необходимо осуществляется процесс проверки практикой, что позволяет ей активно совершенствоваться и восходить всё к более высоким ступеням развития. Именно на практике происходит постижение объективного характера связей и отношений окружающей действительности, закономерностей её развития, в силу того, что практика обусловлена объективным миром и позволяет теоретическому мышлению изучать объект в его существенных отношениях и противоречивом движении.

Что касается образовательных институтов, то этот принцип постулирует единство обучения и воспитания, так как на определённых этапах индивидуально-личностного становления (периодизация психического и личностного развития будет рассмотрена далее) ведущей выступает учебная деятельность, и, следовательно, процесс воспитания в этот период должен быть выстроен на основе обучения. В противном случае духовно-личностного развития происходить не будет, а образование превратится лишь в процесс овладения индивидом знаниями, умениями и навыками.

Следовательно, соблюдение принципа комплексного подхода к воспитанию духовности личности является важнейшим условием возможности построения непрерывного процесса воспитания.

Принципом, обеспечивающим воспитание духовности как бесконечно открытой системы, выступает *принцип синергетичности*. Основанный на идеях синергетического подхода, этот принцип предполагает рассмотрение личности как открытой и

противоречивой системы и требует чёткости и гибкости в построении процесса воспитания, создания условий для его самоорганизации, учёта нелинейности и диалектичности системы «воспитание – личность», чувствительности её к воздействиям даже слабых влияний как со стороны участников этого процесса, так и извне. Этот принцип позволяет ослабить косность и догматизм мышления при обращении к вопросу духовного воспитания и личностного развития, а отсутствие шаблонов приводит к допустимости рассмотрения множества вариантов создания какой-то воспитательной ситуации или разрешения задач, стоящих перед участниками воспитательного процесса. Именно этот принцип позволяет видеть в воспитуемом, прежде всего индивидуальность, знаменующуюся своей уникальностью и неповторимостью, иной бесконечный духовный микрокосм бытия и рассматривать процесс воспитания как духовное взаиморазвитие и взаимосовершенствование его участников.

Следующим принципом, незаменимым и важным для духовно-личностной воспитательной проблематики, является *принцип преемственности*, направленный на развитие у личности социально-исторической памяти, чувства духовного единства поколений, понимания важности культурно-исторического наследия и способствующий развитию диалектики общечеловеческого и национального в процессе воспитания. Кроме того, принцип преемственности позволяет выстроить процесс воспитания исходя из конкретной культурной ситуации и требований времени, учитывая историческую изменчивость понятийно-категориального аппарата воспитательной системы и преемственность воспитательных воздействий.

Понимание значимости социальной преемственности хорошо прослеживается в русской религиозной философии. Так, например, Н. Фёдоров в качестве общего дела человечества рассматривает идею объединения всех поколений и призывает сынов чтить память ушедших «отцов» [19, с. 87], что свидетельствует о понимании им важности развития социально-исторической памяти.

Подобный подход к проблеме исторической памяти, по нашему мнению, является вполне обоснованным, так как в контексте проблемы «время – вечность» человеческая личность выступает как история культурного наследия, включая и духовную историческую память всех поколений человечества. Поэтому обращение к историческому прошлому человечества в целом является необходимым моментом духовного воспитания личности. При этом важно не забывать и национально-культурное наследие, национальную

ментальность, которые позволяют личности сохранить исторические корни национальной культуры, поскольку, как справедливо отмечал В. Соловьев, единство между нациями достигается не упразднением их, а освобождением от границ исключительности [18, с. 368].

Принцип преемственности также утверждает нераздельность традиционного и инновационного характера воспитания, так как воспитание не может останавливаться только на применении культурного опыта, а должно создавать условия для развития нового. Таким образом, принцип преемственности предполагает выход не только в прошлое, но и в будущее вселенское братство, исходящее из вселенского отечества через непрестанное моральное и социальное сыновство. Для достижения подобного состояния этот принцип предполагает необходимость развития всех выше обозначенных (нравственно-этических, деятельностно-волевых и рационально-смысловых) качеств личности.

Одним из основных принципов воспитания духовной культуры выступает также *принцип диалектического единства субъект-объектных отношений наставника и воспитанника*. Этот принцип диалектичности утверждает, что для возможности осуществления процесса воспитания необходимо присутствие в воспитательной ситуации ролевых позиций воспитателя и воспитуемого, то есть взаимосвязи воспитания и самовоспитания. Именно таким путём происходит передача духовного опыта от одного человека к другому. То есть в этой ситуации воспитуемый выступает в роли того, на кого направлен процесс воспитания, что требует с его стороны внимания, дисциплины, информационной открытости, познавательного интереса и трудолюбия. Но при этом недопустима и полная пассивность воспитанника. То есть для того, чтобы осуществлялся процесс духовно-личностного воспитания, а затем и самовоспитания, необходимо требуется, чтобы воспитуемый находился в активной субъектной позиции, обеспечивающейся такими качествами как, творческая надситуативная активность, свободное самовыражение, рефлексивность и недогматичность мышления.

Таким образом, субъектно-объектные отношения в процессе воспитания должны периодически трансформироваться в субъектные взаимоотношения участников воспитательного процесса. О важности этой позиции писал ещё св. Августин в своей «Исповеди», вводя понятие «внутреннего учителя» присутствующего в субъектном мире и свидетельствующего о том, что самого себя может учить только сознательный субъект. Поэтому в процессе воспитания должна проявляться субъектность воспитателя как его

собственная активная личностная позиция, а сам воспитуемый должен выступать в роли субъекта разносторонней деятельности в духовно-воспитательном процессе. При таком подходе воспитательное воздействие педагога должно рассматриваться как взаимодействие.

Следующим принципом, направленным на реализацию духовно-личностного взаимодействия между субъектами, выступает *принцип экзистенциально-личностного общения* как общения, предполагающего взаимообмен глубинными личностными смыслами и создание пространства любви, понимания и доверия.

Важность подобного духовного общения и его отличие от поверхностной коммуникации отмечали такие представители гуманистического направления в философии, как К. Ясперс, Н. Бердяев, Вл. Соловьёв, Э. Фромм, М. Бахтин и другие исследователи. Они придавали огромное значение экзистенциальной встрече двух разных универсумов «Я» и «Ты» и считали возможным их слияние и духовный взаимообмен только через глубокое личностное общение, в процессе которого другой такой непонятный, недоступный, а значит, чужой открывается и становится близким, что приводит к пониманию человеком и оснований собственного бытия. Происходит экзистенциальное единение индивидуумов, следовательно, происходит их личностный рост и духовное смыслопорождение, так как личностный смысл актуализируется, соприкоснувшись с другим смыслом.

Однако современные исследователи этой проблемы утверждают опасность поверхностной коммуникации, которая получила большое распространение в современном социальном континууме. В результате такого формального взаимодействия происходит изоляция и постепенное отчуждение человека от других людей, от мира и со временем от самого себя, что приводит к деградации духовного бытия личности. Подобные же тенденции прослеживаются и в воспитании. Как только общение наставника и воспитанника становится формальным и поверхностным, то в этом случае, какие бы цели ни ставил перед собой воспитатель и какие бы методы он ни применял, развития духовности личности ученика не происходит. В этой ситуации можно говорить о формировании определённых навыков или поведенческих реакций, внешней культуры поведения или этикета, но глубинного процесса воспитания, как духовного совершенствования личности, не происходит. Поэтому так важно производить выстраивание всего процесса воспитания именно на духовном общении, которое, как

справедливо отмечает М.С. Каган, в своей диалогичности рождает общность субъектов общения и характеризуется уникальностью и свободой [9, с. 157].

Принцип экзистенциально-личностного общения является диалогичным по своей сути, так как духовно-личностное общение возможно только в форме построения диалога между двумя сторонами, участвующими в этом общении, обуславливающего «слияние личностей» и «воссоздание состояния духа». Диалог представляет собой не просто общение равных и создание субъект-субъектных отношений – он выступает как способ взаимодействия сознаний (М.Бахтин), как творчество субъектов. Каждый из участников диалога выступает в роли активного его создателя и творца чего-то нового и ценного для другого. В процессе диалога создаются условия для творческой активности, свободы и ответственности, проявляющиеся в формировании независимых суждений и умозаключений каждой из сторон, участвующих в диалоге. Истинный диалог характеризуется откровенностью, открытостью, способностью к личностному восприятию другого и может осуществляться лишь тогда, когда человек всем своим существом обращается к другому именно как к личности.

Участие в диалоге предполагает всегда наличие чувства ответственности за другого. Диалог развивает духовную составляющую личностного бытия благодаря налаживанию экзистенциального общения. Это свойство диалога отмечал ещё М. Бубер, верно полагая, что в диалоге происходит взаимоутверждение Я и Ты во всей своей полноте и целостности их духовного бытия [6, с. 72].

Таким образом, диалогичность процесса воспитания приводит к возможности духовного творчества на основе экзистенциального личностного общения, в котором происходит обмен смыслами и ценностями, изменение мировоззрения и мироощущения, коррекция духовного развития человека вербальным способом при помощи слова, что требует высокого духовного уровня самого воспитателя.

Ещё одним принципом воспитания духовности личности, важность которого трудно переоценить, выступает *принцип свободного выбора* как способности личности к совершению свободного, но ответственного выбора, лежащего в основе ее духовного развития. Личность всегда находится в ситуации выбора и для возможности духовного саморазвития она должна совершать этот выбор в пользу добра, истины, любви, а не в пользу их противоположностей, иначе произойдет деградация человека. Потому важно, чтобы этот выбор был ответственным.

Этот принцип воспитания выходит на признание свободы как сущностной характеристики духовности личности и постулируется практически всеми исследователями духовно-личностной проблематики. Кроме того, он является одним из основных положений западной философии воспитания, которая призывает к воспитанию человека в духе свободы, дисциплины и ответственности. Можно утверждать, что «духовное совершеннолетие» человека, проявляющееся как его духовно-личностная зрелость, к которому призывал еще Д. Бонхеффер, включает в себя свободную открытость миру и личностную ответственность перед всем бытием. Поэтому принцип свободы в воспитании предполагает создание условий для свободного целеполагания и волеизъявления, которые должны быть ограничены ответственностью человека перед миром и перед собой. В самом же человеке его судьей выступает совесть.

Итак, чтобы свобода была духовной и не превратилась в простой произвол, она всегда должна быть пронизана собственной ответственностью человека за каждый свой свободный выбор. С другой стороны, ответственность можно воспитать только при условии предоставления вариантов развития, то есть свободы, иначе как можно заставить человека отвечать за то, что он сделал не по своей воле, а в ситуации, где ему не предоставили свободы выбора. Учитывая все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что воспитание должно строиться на фундаменте свободы и ответственности; только таким образом возможно формирование духовно зрелой личности, способной к саморазвитию и самовоспитанию в течение всей своей жизни.

Принципом, незаменимым для духовно-личностного развития человека на современном этапе, выступает *принцип социокультурной идентичности*, так как в современном обществе различные культурные идентичности противостоят друг другу, и задача воспитания заключается в создании условий для свободного выстраивания личностью своей собственной идентичности, исходя из вариативности традиций различных культур. Поэтому принцип идентичности включает в себя необходимость диалектического развития национальной и общечеловеческой идентичности личности, то есть национальная идентичность должна содействовать творческому участию личности как в собственной культуре, так и в создании общечеловеческих культурных ценностей. Сегодня уже возникает понятие «космополитической» планетарной идентичности, предполагающее осознание единства всей жизни и всего человечества, обязательность различных культурных влияний для формирования индивидуальной и культурной идентичностей, так

как появляющаяся при космополитической идентичности культурная открытость и гетерогенность позволяет личности сделать осмысленный выбор своей идентичности. Однако следует отметить, что для возможности подобного развития требуется участие в собственной культурной традиции, то есть необходимо взаимодействие национального и общекультурного начал.

Таким образом, принцип идентичности выводит на понимание важности для воспитания духовности диалектического единства индивидуальной и социальной личностной идентичности.

Так, личностно-индивидуальная идентичность предполагает развитую способность личности к сохранению своей внутренней целостности, образа Я, к самопринятию, открытию своей уникальности. При этом подобная «Эго-идентичность» (термин Э. Эриксона) формируется в процессе социальной жизнедеятельности личности и приводит к развитию социальной идентичности, устойчивость которой обуславливается сформированностью смысловых и нравственно-мировоззренческих позиций личности, на развитие которых и должен быть направлен процесс воспитания.

Поэтому принцип социокультурной идентичности постулирует необходимость воспитания духовности, позволяющей личности осуществлять эту диалектику индивидуальной и социальной, национальной и общечеловеческой идентичности, а, значит, сохранить свою целостность.

Следующим принципом, позволяющим развить духовное, нравственно-эстетическое, отношение к собственному и внешнему природному бытию, является *принцип природосообразности в воспитании*. Этот принцип близок по значению к принципу естественности, который ввёл Ж.-Ж. Руссо, и предполагает в современных условиях возвращение индивида к подлинному человеческому бытию, к самому себе, к своей духовной сущности. Подобный подход включает в себя отказ от низменных страстей, помыслов, действий и обращение к естественному духовному состоянию.

Таким образом, принцип природосообразности предполагает приоритет духовно-нравственного самосознания, на основе которого личность выстраивает не только себя, но и «ноосферу» как духовную субъектность природного бытия. Таким образом, этот принцип, как справедливо отмечает Ж.-Ж. Руссо, включает в себя и обращение к природе, к окружающему миру. Однако если французский мыслитель видел достижение естественного состояния через физический отказ от всего социального и возвращение к

первобытному состоянию взаимодействия человека с окружающим миром, пусть даже и временное, то мы понимаем в качестве задачи достижения естественности, стоящей перед воспитанием личности, духовное единение человека с природной действительностью окружающего мира. Поэтому принцип природосообразности, на наш взгляд, необходимо основывается на идее «благоговения перед жизнью».

При этом задачей воспитания является привитие личности таких качеств и привычек, как наблюдательность, открытость и доверие миру, свежесть и чистота восприятия, радость и способность к сопереживанию, в силу которых формируются такие духовно-личностные экзистенциалы, как способность к любви и видению красоты природно-жизненного пространства.

Следует также отметить, что принцип природосообразности предполагает культуру одухотворенного тела, которая включает, на фоне признания телесности как необходимой и значащей составляющей личностного бытия, недопускание ее разнузданности, приводящей к ее же собственной деградации (болезни, старение и др.). Такая культура тела должна быть направлена, прежде всего, на его понимание как «храма души». Используя это христианское понятие, вкладываем в него значение целостности духовно-личностного бытия. То есть, чтобы быть духовным, человеку недостаточно очищать ментально-чувственный мир, ему следует также заботиться о сообразности тела этому духовному миру, то есть о его чистоте и здоровье, так как должен быть «здоровый дух в здоровом теле».

И, наконец, последним в нашем перечислении принципов формирования духовной культуры личности выступает *принцип деятельности*, в основу которого положено понимание человека как самостоятельного существа, освобождение творческого созидательного начала личности и раскрытие человеческой деятельности как решающего фактора в вопросе формирования духовной сферы личности. Этот принцип является базовым методологическим принципом духовного развития, так как все воспитание, выступает как процесс выстраивания деятельности личности. При этом в настоящей монографии будем придерживаться понимания под деятельностью скорее не процесса формирования окружающей действительности, а процесса диалектического единства самоизменения и изменения других, так как человеческая деятельность на каждом возрастном этапе индивидуального бытия последовательно формирует все личностные новообразования.

В контексте этой проблематики, необходимо отметить, что сегодня многие исследователи утверждают важность поступка для духовного развития личности и зачастую упускают из сферы своего внимания категорию «деятельности». Но ведь понятие «деятельность» намного шире и важнее понятия «поступок», так как деятельность включает не только реализацию устремлений в действии, но и мыслительную и чувственную активность, которая этой реализации предшествует. Эта внутренняя деятельность, как справедливо отмечал Л.С. Выготский, есть интериоризированная в процессе личностной активности внешняя деятельность по освоению мира. Таким образом, человек не только поступает в соответствии с тем, кто он есть, но и становится таким, как он действует (мыслит, чувствует, поступает).

В настоящей монографии проектирование выступает как инструментарий создания модели формирования духовной культуры курсанта военного вуза.

Термин «проектирование» был заимствован педагогами из технических отраслей знания (инженерия, архитектурное строительство, машиностроение и др.), в которых он означал подготовительный этап производственной деятельности, то есть представление будущего результата деятельности.

По мнению В.С. Безруковой, проектирование заключается в том, чтобы «создавать возможные варианты будущей деятельности и прогнозировать ее результат» [1, с. 101].

Следовательно, педагогическое проектирование является механизмом разработки разных педагогических технологий, в то же время педагогическая технология создается всей системой проектирования. Педагогическое проектирование допускает наличие определенных правил и ориентиров, которые позволяют целеустремленно выполнять данную деятельность, обеспечивая ее результативность.

Приоритетными направлениями разрешения противоречий формирования духовных ценностей офицера России в современных условиях, по мнению Г.Г. Боговича, являются:

- а) преемственность духовных ценностей в наследовании;
- б) возрождение национального духовного самосознания российского общества;
- в) радикальное обновление взглядов государства на духовный компонент военной безопасности страны;
- г) взаимодействие органов военного управления с государственными и общественными организациями в решении проблем духовного развития офицерского корпуса России;

д) создание благоприятных условий для обеспечения высокого социально-правового статуса офицерской службы, авторитета и престижа ее в обществе;

е) самосовершенствование офицером своего духовного мира и ценностей [3, с. 128-132].

В нашем исследовании модель выступила в качестве стандарта, образца, в котором представлены средства управления, средства организации образовательной деятельности, а также как способ действия, способ выражения результата. Кроме того, указанный метод моделирования позволил воспроизвести свойства, связи, тенденции исследуемых систем и процессов с целью оценки их состояния, прогноза и принятия обоснованного решения. При построении модели педагогического процесса были использованы различные данные: нормативные документы, эмпирический материал, экспертные оценки.

В контексте, проведенного нами, исследования представляют интерес три модели И.А. Колесниковой, В.В. Серикова и В.М. Монахова. В модели, разработанной И.А. Колесниковой, предлагаются четыре компонента: 1) целеполагание; 2) прогноз; 3) конструирование практики; 4) получение и оценка результатов [11, с. 27-28]. В модели, разработанной В.В. Сериковым, предполагается восемь этапов: 1) разработка замысла; 2) диагностическое задание цели; 3) определение состава и условий, ведущих к новообразованию; 4) обобщенная характеристика педагогической ситуации; 5) динамическое структурирование процесса (расстановка во времени); 6) нахождение педагогических средств; 7) продумывание вариантов поведения педагога; 8) диагностика результатов.

Построенная и используемая в исследовании модель отражает взаимосвязь структурных (цель, ориентирующая на совершенствование духовно-нравственной подготовки личности будущего специалиста в период обучения в вузе; задачи, конкретизирующие процесс достижения цели; содержание, раскрывающее ведущие идеи в данной области; сочетание форм, методов, средств организации образовательного процесса, направленного на достижения указанной цели) и функциональных (аксиологический, психологический) компонентов.

В качестве модели формирования духовной культуры личности курсанта мы рассматриваем динамичную систему, наглядно и аргументировано описывающую компоненты, уровни, условия проектирования данного процесса. Ее целью является подготовка будущего специалиста по защите информации, компетентного в научно-предметном и профессиональном знании, обладающего высоким уровнем духовно-

нравственной культуры, способного почувствовать и личностно принять общечеловеческие ценности как свои, ощутить себя общественным субъектом. Это тем более важно для современного поколения российской молодежи, поэтому при подготовке будущего специалиста мы определили духовно-нравственный потенциал как один из высших принципов развития личности, а духовность, как ядро культуры личности будущего офицера.

Таким образом, результатом реализации модели является повышение качества образования курсантов на основе организации субъект-субъектного подхода в военно-образовательной системе. При этом важная роль в данном процессе отводится формированию духовной культуры курсанта военного вуза. Без учёта специфических характеристик содержания деятельности, присущих каждому этапу духовно-личностного развития курсанта, выстраивания на основе этого содержания системы воспитательных воздействий невозможно никакое эффективное целенаправленное формирование личности будущего офицера, а тем более воспитание ее духовности. Не случайно сегодня наиболее фундаментальные подходы к воспитанию личности базируются именно на современной теории деятельности и представлены в учении выдающегося психолога Л.С. Выготского, в трудах Д.Б. Эльконина и других представителей этого направления.

Именно в таких условиях духовное развитие будет характеризоваться богатством интеллектуального и эмоционального потенциалов формируемой личности, высоким нравственным развитием, ведущим к гармонии идеалов человека с общечеловеческими ценностями, достойными поступками, в основе которых лежит потребность служить людям и добру, постоянное стремление к самосовершенствованию.

Список использованной литературы:

1. Безрукова, В.С. Педагогика профессионально-технического образования. Проектирование педагогического процесса в профтехучилище: Текст лекций / В.С. Безрукова // Свердл. инж.-пед. ин.-т. – Свердловск, 2009. – 171 с.
2. Белошицкий, А.В. Становление субъектности будущих офицеров в военном вузе: Автореф. д-ра пед. наук / А.В. Белошицкий. - Воронеж, 2009. – 77 с.
3. Богович, Г.Г. Противоречия формирования духовных ценностей офицера современной российской армии и их разрешение: Социально-философский анализ: дис. канд. филос. наук / Г.Г. Богович.- Москва, 2000. – 162 с.

4. Бордовская, Н.В. Пеан, А.А. Педагогика. Учебник для вузов — СПб: Издательство «Питер», 2000. - 304 с.
5. Боташева, Х.Ю. Модель формирования духовно-нравственной культуры студентов университета / Х.Ю. Боташева - Научные проблемы гуманитарных исследований. - 2008. - № 12. - С. 12-18.
6. Бубер Мартин. Два образа веры: Пер. с нем. – М.: Республика, 1995. – 464 с.
7. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
8. Гагарина, К.Е. Модель формирования духовной культуры студентов вузов / К.Е. Гагарина // Наука и образование. - 2007. - № 1. - С.179-181.
9. Каган, М.С. О духовном (опыт категориального анализа) / М.С. Каган // Вопросы философии. – 1985. – № 9. – С. 91-102, 261.
10. Картавцева, О.Д. Роль духовной личности в формировании пространства культуры / О.Д. Картавцева // Культура. Наука. Интеграция. - 2010. - № 10. - С. 6-11.
11. Колесникова, И.А. Идея духовного ученичества педагога в системе воспитания для работы с человеком / И.А. Колесникова // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. тр. / Под ред. Н.К.Сергеева, Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2004. - С. 26-36.
12. Крымский, С.Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации / С.Б. Крымский // Вопросы философии. – 1992. – №12. – С. 21-28.
13. Методика воспитательной работы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Ерешкина и др.; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 144 с.
14. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – Кн.1 – 174 с.
15. Педагогика. Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
16. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.]; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Издательский дом «Академия», 2008. – 352 с.

17. Русакова, Т.Г. Духовная культура личности как смысл образования / Т.Г. Русакова // Вестник Оренбургского государственного университета. - 2005. - № 5. - С.29-36.
18. Соловьев, В.С. Оправдание добра / В.С.Соловьев. Соч.: В 2 т. - Т.1. - М.: Правда, 1988. - С. 504-538.
19. Федоров, Н.Ф. Сочинения / Общ. ред. А.В. Гулыга; Вступ. ст., примеч. и сост. С.Г. Семёновой / Н.Ф. Федоров. – М.: Мысль, 1982. – 711 с.
20. Философская энциклопедия / Под ред. Ф.В. Константинова. В 5-х т. М.: Советская энциклопедия, 1960—1970.

© Н.Н. Серегин. 2015

СОДЕРЖАНИЕ

М.Ю. Гаврюшкина ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	3
А.В. Дружинина, Р.А. Устинов ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ	18
Т.И. Иванова, Е.А. Белецкая, В.А. Мешков, Н.В. Товолжанская ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ	35
Р.В. Майер ИЗУЧЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ СИСТЕМ МЕТОДОМ ИМИТАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ НА КОМПЬЮТЕРЕ	51
М.Н. Михайловский ИССЛЕДОВАНИЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТАНОВКИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА	71
Н.Н. Погребняк ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В СТРАНАХ ЕС	101
Пушкарева Т.П., Калитина В.В., Степанова Т.А. РАЗВИТИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОГРАММИРОВАНИЮ В ВУЗЕ	118
В.А. Пятунин ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К РАБОТЕ С ПОДРОТСКАМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ	158
К.А. Рыжков ЭТНИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ	175
Н.Н. Серегин ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ОФИЦЕРА	195



УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Приглашаем Вас принять участие в Международных научно-практических конференциях проводимых нашим центром.

Форма проведения конференций: заочная, без указания формы проведения в сборнике статей;

По итогам конференций издаются сборники статей конференций. Сборникам присваиваются соответствующие библиотечные индексы УДК, ББК и международный стандартный книжный номер (ISBN)

Всем участникам высылается индивидуальный сертификат участника, подтверждающий участие в конференции.

В течении 10 дней после проведения конференции сборники статей размещаются на сайте aeterna-ufa.ru а так же отправляются в почтовые отделения для осуществления рассылки. Рассылка сборников производится заказными бандеролями.

Сборники статей размещаются в научной электронной библиотеке elibrary.ru и регистрируются в наукометрической базе **РИНЦ (Российский индекс научного цитирования)**

Стоимость публикации от 130 руб. за 1 страницу. Минимальный объем-3 страницы

С информацией и полным списком конференций Вы можете ознакомиться на нашем сайте aeterna-ufa.ru

Научно-издательский центр «Аэтерна»

Aeterna-ufa.ru

+7 (347) 266 60 68

info@aeterna-ufa.ru



УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

**Приглашаем Вас опубликовать результаты исследований в
Международном научном журнале «Инновационная наука»**

Журнал «Инновационная наука» является ежемесячным изданием. В нем публикуются статьи, обладающие научной новизной и представляющие собой результаты завершенных исследований, проблемного или научно-практического характера.

Журнал издается в печатном виде формата А4

Периодичность выхода: 1 раз месяц.

Статьи принимаются до 12 числа каждого месяца

В течении 20 дней после издания журнал направляется в почтовые отделения для осуществления рассылки.

Журнал размещён в научной электронной библиотеке elibrary.ru и зарегистрирован в наукометрической базе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования)

Научно-издательский центр «Аэтерна»

Aeterna-ufa.ru

+7 (347) 266 60 68

science@aeterna-ufa.ru

Научное издание

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ
ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

В авторской редакции

Подписано в печать 26.05.2015 г. Формат 60х84/16.

Усл. печ. л. 17,30. Тираж 500. Заказ 260.

**Отпечатано в редакционно-издательском отделе
НАУЧНО-ИЗДАТЕЛЬСКОГО ЦЕНТРА «АЭТЕРНА»**

450076, г. Уфа, ул. М. Гафури 27/2

aeterna-ufa.ru

info@aeterna-ufa.ru

+7 (347) 266 60 68