

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ  
АСПЕКТЫ  
ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ**

**КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ**

**ВЫПУСК 10**

Уфа  
АЭТЕРНА  
2016

УДК 00(082)  
ББК 65.26  
Т 33

*Рецензенты:*

- 1. Н. Г. Маркова, д.п.н., доц.*
- 2. Козырева О.А., к.п.н., доц.*

**Т 33** Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики: коллективная монография [под ред. И.В. Андулян] . - Уфа: Аэтерна, 2016.- 226 с.

ISBN 978-5-906849-30-4

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 978-5-906849-30-4

© ООО «Аэтерна», 2016  
©Коллектив авторов, 2016

**С.М.Андреева**

к.п.н., доцент кафедры русского языка как иностранного  
и межкультурной коммуникации  
Белгородский государственный институт искусств и культуры  
Г. Белгород, Российская Федерация

**А.М.Андреева**

старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного  
и межкультурной коммуникации  
Белгородский государственный институт искусств и культуры  
Г. Белгород, Российская Федерация

## **СОЦИОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ДИАЛОГА**

### **АННОТАЦИЯ**

Данная статья освещает проблемы, возникающие в процессе диалогового взаимодействия и пути их решения. В процессе данного взаимодействия могут возникать барьеры и сбои в коммуникации, ведущие к появлению различного рода коммуникативных неудач (КН). Таким образом, особенности диалогового взаимодействия как формы речи не позволяют в ходе коммуникации полностью избежать появления КН, однако, правильное понимание КН как явления, правильное использование коммуникативных тактик и стратегий, а также знание способов предотвращения их появления и механизмов их преодоления позволят оптимизировать процесс коммуникации.

### **КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:**

Диалог, диалоговое взаимодействие, коммуникативная неудача, коммуникативная тактика и стратегия

Каждой языковой личности присущ свой стиль общения. Стиль зависит от многих факторов. Принято говорить о трех общих стилях поведения и общения – ритуальном, манипулятивном и гуманистическом и нескольких дополнительных стилях –

демократическом (все на равных), софистическом (декорация под демократический), эвристическом.

*Ритуальный стиль* общения предполагает поддержание связи с социумом. Партнер воспринимается как атрибут общения. Ритуальное общение выступает составной частью других видов коммуникации. Цель ритуального общения – не изменение другого, не воздействие на него, а утверждение себя, своего мнения.

Во время *манипулятивного стиля* общения к партнеру относятся как к средству достижения влияния. Особенностью данного стиля является точный выбор позиции общения.

*Гуманистический стиль* общения предполагает в небольшой степени личностное общение, основанное на потребности в понимании, сочувствии, сопереживании. Это исповедальное, интимное, психотерапевтическое общение. Наиболее существенной чертой гуманистического общения является конгруэнтность (полное соответствие, совпадение). Диалог данного стиля строится на организации взаимопонимания, основой которого будет сопереживание.

Стиль делового общения включает четкий, ясный и поэтапный комплекс мероприятий, основанных на знаниях возможностей партнеров, умений маневрировать финансовыми и материальными ресурсами.

Авторитарный стиль предполагает ролевой подход к достижению коммуникативных целей, при котором ведущий подчеркивает свое превосходство, выдерживает ощутимую дистанцию иерархического положения.

Демократический стиль общения предполагает взаимодействие адресата и адресанта на равных началах, в условиях взаимного уважения, взаимной выгоды, с четкой ориентацией на взаимную доверительность и ответственность.

При проблемно - целевом стиле общения характер общения определяет закон ситуации. При данном стиле общения говорящие всегда готовы к мобильной адаптации в соответствии с изменениями, готовы проявить понимание.

Специалисты в области психологии общения выделяют следующие два уровня общения (стили), распространяемые на речевую коммуникацию в целом: *событийный* (информационный) и *деловой* (конвенциональный).

Событийный уровень свойственен любой сфере общения: бытовой, деловой, профессиональной. Его основные признаки: всегда есть предмет общения, осуществление

тактики принятия партнера, реализация ситуации партнерства в общении, самопрезентация личности. Деловой уровень характеризуется четкой ролевой дифференциацией. Его основные признаки: не всегда есть предмет общения, осуществление тактики принятия партнера, ситуация партнерства реализуется лишь в соответствии с ролью, самопрезентация согласно своей роли.

Необходимо сказать, что формы и типы диалогового взаимодействия различаются по ряду признаков: условия общения, количество участников, цель общения, характер ситуации. О. Я. Гойхман, Т.М. Надина различают следующие типы:

1. Условия общения: прямое и непосредственное, опосредованное (диалоговое взаимодействие на телевидении, по радио), предполагающие общение опосредованное, массовое, личностное, ролевое.

2. Количество участников: монолог, диалог, полилог.

3. Цель диалогового взаимодействия: информирование, убеждение, развлечение (информирование, анализ происходящего или развлечение).

4. Характер ситуации: деловой, бытовой.

Таким образом, мы вслед за Г.С. Мельник выделяем несколько типов диалогового взаимодействия:

- по числу, характеру и степени вовлеченности участников в процесс взаимодействия (монолог, диалог, полилог);

- по организационным формам воздействия (деловая беседа, совещание, конференция);

- по средствам общения: речевое и неречевое (невербальное) общение. Невербальное общение включает в себя: а) оптико - кинетическое (жесты, мимика, пантомимика); б) паралингвистическое (качество голоса, диапазон голоса); в) экстралингвистическое (паузы, плач, слезы); г) конституционное (язык тела и телодвижения) виды общения. Количество и качество диалогового взаимодействия зависит от возраста, национальности, типа темперамента, статуса его участников.

Для организации диалога в обучении необходимо задать его тему, которая определяется с помощью обращения. В лингвистике выделяют две формы обращений – *вопросительная* и *повествовательная*.

Повествовательная форма обращения обладает большей управляющей силой, нежели вопросительная. Однако вопрос всегда требует ответа, реагирования партнера, поэтому

побудительное воздействие сильнее, нежели у повествовательной формы, которая чаще используется в ремарках и замечаниях. Обе формы дополняют друг друга и равноправно участвуют при организации диалога. Ответ партнера по диалогу в некоторой степени сохраняет тему обращения.

Следует отметить, что условия, в которых протекает диалогическая речь, определяет ряд ее особенностей, к которым относятся:

- краткость высказывания;
- широкое использование внеречевых средств (мимика, жесты);
- большая роль интонации;
- разнообразие особых предложений неполного состава;
- свободное от строгих норм книжной речи синтаксическое оформление высказывания, заранее не подготовленного;
- преобладание простых предложений, характерное для разговорной речи вообще (Золотова Г.А., Дручина Г.П., Онищенко Н.К., 1993).

Диалог формируется как процесс и продукт речевой деятельности двух коммуникантов, включающий: а) знания говорящего о мире, о ситуации общения, его мнение, оценки, эмоции; б) учет знаний, мнений адресата; в) ориентировку на социальные роли в соответствии с ситуацией, определенными стратегиями и тактиками [6, с.158].

Выбор оптимальных языковых единиц делает речевое общение стратегическим процессом, однако стратегичность коммуникации еще не гарантирует ее успешности, поскольку она, как и любая другая стратегическая деятельность, носит вероятностный характер по причине обусловленности ее большим количеством факторов.

Речевая стратегия связана с планированием речевого поведения. Большую роль в этом процессе играют личностные качества субъектов речи. Обдумывая предстоящую коммуникацию, будущие речевые партнеры принимают решение об использовании тех или иных речевых действий, а также их последовательности. Чтобы определить и спланировать свои речевые действия, говорящему необходимы знания о человеке, с которым он будет взаимодействовать. Это значит, что еще до коммуникативного акта его участник должен владеть информацией о своем собеседнике, его целях вступления в коммуникацию, коммуникативном замысле в целом, его знании о предстоящем речевом событии, манере поведения.

Большую роль для исхода коммуникации играет взаимное знание о социальных и психологических характеристиках сторон, этнокультурных привычках, знание социального статуса, темперамента, типа восприятия мира. Эти знания обуславливают конструирование будущего коммуникативного акта и его успешное протекание. В реальном общении достаточно часто возникают ситуации, когда из множества альтернатив говорящий выбирает способ языкового обозначения неадекватный коммуникативной реакции, и в результате речевого действия не приводят к желаемому результату.

Существует несколько видов стратегий: а) инвективные (когда коммуникативные проявления выступают отражением эмоционально - биологических реакций); б) куразные (говорящий тяготеет к этикетным формам социального взаимодействия); в) рационально - эвристические, опирающиеся на рассудочность и здравомыслие) направлены на завоевание авторитета, на изменение мировоззрения адресата [Седов 1999; Формановская 2002].

Подобно тому, как в шахматной игре, зная, как ходят шахматные фигуры, игрок делает ход за ходом в зависимости от того, как складывается ситуация на шахматном поле, говорящий комбинирует речевые тактики по требованиям ситуации общения. Поведение коммуникантов в ситуациях конфликтного риска требует от них владения богатым репертуаром конструктивных тактик и умения творчески их использовать. Это высший уровень коммуникативной компетенции человека говорящего. Таким образом, *тактика* представляет собой совокупность коммуникативных приемов. Чем больше говорящий владеет языковой и коммуникативной компетенцией, тем более многообразны и подвижны его тактики. Так, например, при реализации стратегии просьбы могут быть использованы разнообразные тактики: игра на своем несчастье ( - *Елена Алексеевна, помогите мне, пожалуйста.* - *Зоя, конечно, я помогу, но не сейчас.* - *Если вы не поможете мне сейчас, я просто умру.*); комплимент, лесть в отношении партнера ( - *Марина, почему вы ко мне подошли с этим вопросом?* - *Юрий Григорьевич, вы все знаете, понимаете. Только вы можете мне помочь*); нажим, упрашивание ( - *Михаил, почему ты грустный?* - *У меня все хорошо.* - *Я отсюда никуда не уйду, пока ты мне все не расскажешь*).

Таким образом, выделяют следующие виды тактик:

- «утрирование», когда говорящий намеренно значительно увеличивает смысл события;
- «перевоплощение» с целью получения максимума информации;
- «приведение примера» (общее мнение обосновывается конкретным примером);

- «усиление» (диалоговое взаимодействие направлено на контроль за вниманием собеседника);

- «уступка»;
- «контраст» (конфликт интересов);
- «неожиданность»;
- «провокация».

На характер протекания диалога и предмет речи влияют также:

- условия информативности, когда возникает желание получить недостающую информацию;

- наличие разных взглядов, вкусов, характеров участников разговора, что в свою очередь вызывает стремление воздействовать на убеждения, поведения другого.

Поэтому следует помнить, что в процессе обмена информацией коммуниканты сотрудничают друг с другом, внося свой вклад в диалог, которое строится по *принципу кооперации* (сотрудничества) [Г. Грайс] и *по принципу вежливости* [Дж. Лич].

Принцип кооперации включает в себя 4 правила (постулата): 1) необходимое количество информации (сообщение значимых фактов; 2) качество информации (не навреди партнеру); 3) отношения (релевантность (говорить по существу) (учитывая ожидания партнера)); 4) способ выражения (манера речи): избегать многословия, неоднозначности, неточных выражений.

Принцип вежливости – социально - культурный компонент коммуникативной деятельности, этическая категория, действенный языковой / речевой механизм диалоговых взаимодействий. В принцип вежливости входят следующие правила: 1) такт (вести себя в соответствии с правилами, с национально специфическими стереотипами); 2) великодушие; 3) одобрение; 4) скромность; 5) согласие; 6) симпатия (способность встать на точку зрения другого, понять и принять мир отношений других).

Для успешного структурирования диалогов необходима целенаправленная речевая практика, основанная на лексическом запасе, на умении выбрать нужные слова с учетом ситуации, облечь их в предложения по законам грамматики изучаемого языка и актуального членения высказываний. Для того чтобы при конструировании диалогов студенты могли уделять главное внимание ее мотивационно - содержательной стороне, необходима автоматизация действий и операций с лексико - грамматическим материалом.

Выбор формы языковых единиц, их сочетание и размещение в синтагмах не должны отвлекать студентов при построении диалогов.

В процессе коммуникативной деятельности коммуникантов выделяются следующие этапы: восприятие и формирование общего суждения (поля диалога, проблемы) – поиск (ответов, вопросов, решений) – оценка (гипотез, реплик) – выбор (решения, ответа) – формирование личного суждения [М.Г. Казакина, И.Я. Лернер, Г.И. Щукина]. Эти этапы решают, по существу, задачу «перематывания культуры из безличной формы всеобщности в личную форму культуры индивида» [1, с. 29].

Каждая языковая личность уникальна, у нее свой языковой и социокультурный тезаурус, своя система коммуникативных ценностей. Но несмотря на свою неповторимость, речь любого говорящего подчинена законам как языка, так и рече - и текстообразования, упорядоченного использования стилистических и жанровых правил, норм социально - коммуникативного поведения. Языковая личность наделена в общении коммуникативными (говорящий / слушающий), социальными (образованные / необразованные, начальник / подчиненный, старшее поколение / молодежь, оптимисты / пессимисты и др.) и психологическими (ребенок, родитель, взрослый) ролями, воплощающиеся в бесконечном разнообразии диалогов.

Коммуникативная культура языковой личности – это одна из характеристик его общения, включающая коммуникативный потенциал говорящего.

**Коммуникативный потенциал** – это характеристика возможностей человека, которые определяют качество его общения. Коммуникативный потенциал – это единство трех его составляющих: 1) коммуникативные свойства личности; 2) коммуникативные способности (способность владеть инициативой в общении, способность проявлять активность, эмоционально откликаться на состояние партнеров, способность к взаимной самостимуляции к общению); 3) коммуникативная компетентность (знание норм и правил общения), которая приобретает из социального опыта, знания языка общения, из опыта восприятия искусств, из опыта межличностного общения.

Опыт общения занимает особое место в структуре коммуникативной компетенции языковой личности. С одной стороны, он социален и включает интериоризированные нормы культуры, с другой – индивидуален, поскольку основывается на индивидуально - коммуникативных способностях и психологических событиях, связанных с общением. Динамический аспект этого опыта составляют процессы социализации и

индивидуализации, реализуемые в общении, обеспечивающие социальное развитие студентов, а также адекватность его реакции на ситуацию общения и их своеобразие. Это, в свою очередь приводит к искусству адаптации к ситуации, свободе действий в процессе диалогового взаимодействия, умений организовывать личностное коммуникативное пространство и индивидуальную коммуникативную дистанцию.

Работа над речевым этикетом (формы выражения вежливости, галантности, почтительности, корректности и др.) в процессе формирования коммуникативной культуры способствует регулированию коммуникативного поведения в соответствии со статусно - ролевыми и личностными отношениями коммуникантов в официальной / неофициальной обстановке коммуникативной деятельности [6,с.177].

Речевой этикет – неотъемлемый элемент культуры коммуникативного поведения. Естественно, в каждой культуре существуют субкультуры, поэтому социостилистическая дифференциация выражений речевого этикета отвечает структуре социума: старшее поколение - молодежь, житель города – житель деревни и т. д.: здравствуйте, привет, чао, мое почтение, бог в помощь и др. Поэтому в обучении РКИ этот аспект должен занимать достойное место, в противном случае не будет усвоено русское обращение к преподавателю по имени и отчеству, уместный выбор вариантов имен, ты - / Вы - форм обращения и др.

Ты - / Вы - формы обращения специально предназначены для выделения коммуникативной роли адресата. Обращения а) способствуют коммуникативному взаимодействию говорящих, б) регулируют представления о речевой ситуации, о ролевых позициях коммуникантов, их социальных и личностных взаимоотношениях.

Следует учитывать то, что любая перемена в речевой ситуации коммуникативной деятельности приводит к изменениям в системе обращений (с точки зрения единичности / множественности адресата): нельзя сказать «товарищ телезритель», нормативным считается – «товарищи телезрители».

Формы обращений ты - / Вы - - механизм включения и переключения отношений уважительности / фамильярности, официальности / неофициальности, «холодности» / «теплоты».

Известно, что любое из видов общения может быть эффективным лишь тогда, когда не возникает коммуникативных барьеров. Г.Я. Буш, Г.Г. Воробьев, А.А. Леонтьев рассматривая общение как этап творческого мироосмысления, выделяют барьеры

диалогического взаимодействия, существенно затрудняющие процесс научного поиска, информирования и взаимопонимания. Все эти барьеры преодолимы.

К таким барьерам можно отнести:

- ситуационный барьер (разделенность реплик во времени, возможность и желание участвовать в общении);

- псевдо - или квазидиалогический коммуникативный барьер, заменяющий реальное общение;

- барьер «Qui pro quo» («одно вместо другого»), создающийся отсутствием внимания к собеседнику;

- прескриптивный барьер, сводящий любой диалог к монологу лидера общения.

Следует помнить, что не преодоление этих барьеров ведет к коммуникативным неудачам (КН) в процессе диалогового взаимодействия.

Под *коммуникативной неудачей* мы понимаем нарушение процесса обмена информацией между коммуникантами в силу объективных экстралингвистических и / или лингвистических факторов, влекущее за собой неверную передачу или восприятие коммуникативной установки коммуниканта, выраженной через интенцию высказывания, и ведущее к полному или частичному неосуществлению намерения говорящего и / или к появлению незапланированных эмоциональных реакции. Появление коммуникативных неудач служит индикатором того, что в конкретной коммуникативной ситуации применяемой коммуникантом для осуществления своего коммуникативного намерения тактика как реализация выбранной стратегии не является эффективной.

Оценка сбоев в общении с точки зрения реализации / нереализации в конечном итоге интенции отдельного высказывания, а также с точки зрения дальнейшего развертывания / прекращения хода диалога позволяет выделить **частные коммуникативные неудачи** (сбои общения, характеризующиеся нереализацией коммуникативной установки отдельного высказывания), **коммуникативные затруднения**, или частичные коммуникативные неудачи (хезитации коммуникативного процесса, которые преодолеваются в результате подключения механизма корректировки), и **глобальные коммуникативные неудачи** (нарушения в ходе диалога, препятствующие его дальнейшему развертыванию). Все перечисленные коммуникативные неудачи могут быть вызваны ошибками кодирования (трудности с выбором языкового знака; неверный выбор языкового знака; оговорки, искажения; допущение различного рода грамматических

ошибок) или неверным выбором кода (адресат не владеет кодом или не знает элементов кода).

Оценка сбоев в общении с точки зрения реализации / нереализации в конечном итоге интенции отдельного высказывания, а также с точки зрения дальнейшего развертывания / прекращение хода диалога позволяет выделить **частные коммуникативные неудачи** (сбои общения, характеризующиеся нереализацией коммуникативной установки отдельного высказывания), **коммуникативные затруднения или частичные коммуникативные неудачи** (гезитации коммуникативного процесса, которые преодолеваются в результате подключения механизма корректировки), и **глобальные коммуникативные неудачи** (нарушения в ходе диалога, препятствующие его дальнейшему развертыванию).

В качестве причины сбоя коммуникации может также выступать неприятие адресантом коммуникативной установки собеседника, находящее свое выражение в использовании механизма уклонения как формы ее игнорирования при наличии у реципиента потенциальной возможности адекватного реагирования на реплику - стимул. При этом в качестве механизма корректировки адресант может использовать повтор иницилирующего высказывания; оформление этой же интенции другими языковыми средствами, заявлением о том, что ответ адресата не устает и т.д.

Коммуникативные неудачи подразделяются также на неудачи в области понимания (искажения передаваемого сообщения), неудачи социально - культурного характера и неудачи в отношениях.

К лингвистическим факторам, вызывающим сбои в коммуникации, относятся код передачи сообщения и характер акта референции. КН первой группы провоцируются адресантом и возникают в том случае, когда он неудачно преобразует сообщение в соответствующий коду сигнал. К неудачам кодирования относятся: трудности с выбором языкового знака, неверный выбор языкового знака, оговорки, искажение слова, допущение различного рода грамматических ошибок.

КН второй группы обусловлены нарушением правила интрасубъетивности (общности) кода. Это происходит тогда, когда адресат не владеет кодом, или он не знает элементов кода, которые необходимы для верного прочтения коммуникативной установки адресанта.

В реальном общении возможны также ситуации, когда нарушения дискурса возникают из - за того, что реципиента не устраивает выбранная адресантом система кодирования.

В условиях межкультурной коммуникации, когда один из участников строит свое общение на неродном языке, адресанту следует в ходе диалога уточнить для неносителя языка значение отдельных элементов кода, которые заведомо могут не входить в его пресуппозиционный фонд. В поясняющих комментариях на базовом языке также нуждаются различного рода иноязычные включения. Говорящему следует также следить за чистотой речи, ограничивая употребление речевых явлений из сфер, которые не входят в систему литературного языка. В частности, необходимо избегать пользования инвектив, поскольку их употребление огрубляет речь и может вызвать негативную реакцию реципиента.

Экстралингвистическими факторами, обуславливающими появление коммуникативных неудач, являются:

- искажение передаваемого сообщения;
- использование невербальных компонентов коммуникации;
- психический феномен «внимание».

В процессе общения возникают искажения передаваемых сообщений. Это возникает в связи с несовпадением акустического образа вербализуемого адресатом высказывания (т.е. неудачи в области понимания, связанные с фонетическим, логическим непониманием). Иначе говоря, эти КН можно отнести к смысловым. В качестве корректировки сбоев общения в данной ситуации следует: говорить громко, четко выговаривать звуки, не завывать темп речи до такого уровня, когда становится невозможно вычлнить в потоке речи отдельные слова.

Появление в ходе диалога коммуникативных неудач может также обуславливаться введением в коммуникацию невербальных компонентов, которые не попадают в зону видимости адресанта, не существуют в его родном языке или имеют в нем отличное значение.

Другим фактором, оказывающим деструктивное воздействие на ход речевого общения, является психический феномен «внимание» или «отношение». КН отношений – это чисто психологический феномен, возникающий при чувстве неприязни, недоверии между партнерами. Для того, чтобы коммуникация была успешной, каждый из участников речевого взаимодействия в определенный момент должен быть сосредоточен на функциях, выполняемых им на данном этапе развертывания диалога. Сбои общения могут возникать, во - первых, по вине коммуниканта, выступающего в роли адресата, если в момент приема

сообщения его внимание переключается на посторонние внешние или внутренние раздражители. Прежде всего, для адекватного восприятия сообщения необходимо проявить к собеседнику физическое внимание – направить органы чувств и весь корпус на объект внимания. Для этого адресанту следует повернуться лицом к говорящему, поддерживать с ним визуальный контакт. Вербализация высказывания не должна осуществляться слишком медленно.

Во - вторых, появление коммуникативных неудач может быть обусловлено отсутствием или неверным употреблением адресантом коммуникативных средств.

Таким образом, можно выделить следующие КН:

- *интеракционные* (создающиеся неумением формировать диалогическое взаимоотношение в нужной последовательности и психологической выверенности и проявляющийся как невладевание конкретными риторическими формами, организующими логику процесса коммуникации;

- *контекстные* (возникающие при неверно организованном лингвистическом контексте (неясная формулировка, неграмотно построенный вопрос, злоупотребление омонимией, паронимией), экстарлингвистическом несоответствии речевой цели;

- *установочно - мотивировочные* (позволяющие в результате нарушения последовательности в мотивации: не сфокусировано внимание, не сфокусирован интерес к теме,;

- *рецепционные* (лишающие возможности студентов воспринимать материал урока). Они возникают вследствие сообщения неверной информации, неточной аргументации, излишней информации.

Особенности диалогического общения как формы речи не позволяют в ходе коммуникации полностью избежать появления коммуникативных неудач, однако, правильное понимание коммуникативных неудач как явления, знание факторов, обуславливающих появление сбоев в коммуникации, и умение адекватно выбрать механизм корректировки в зависимости от причин появления коммуникативной неудачи способствуют преодолению сбоев в общении и повышают эффективность речевых взаимодействий.

Коммуникативные неудачи могут быть вызваны различием в картинах мира коммуникантов, т.е. социально - культурные коммуникативные неудачи, которые могут порождаться национальными особенностями, различиями в возрасте, поле или

профессиональной направленности. Например, в странах Востока нельзя у мужчины спрашивать о женщинах его семьи, в Англии, в транспорте – спрашивать, когда человек выходит. Нарушения в коммуникативном поведении (правила вежливости), канала связи, эмоционального состояния могут также относиться к коммуникативным неудачам. Например: - *Что ты орешь!?* - *Вы мне не тычьте!* – *Почему ты жарешь котлеты на этом масле?* – *Могу совсем не жарить.*

Большое количество КН вызваны природой языковых единиц: а) многозначностью слов; б) окказионализмами (жаргонизмы, диалектизмы и т. д.); в) неточным указанием на денотат; г) неточным пониманием значений грамматических средств.

При возникновении КН необходимо соблюдать психологические законы общения и учитывать те факторы, которые обеспечивают эффективность коммуникации. Важным фактором эффективной коммуникации являются выбранные стили общения, о чем говорилось ранее.

Невербальная коммуникация, представленная различными невербальными средствами, очень часто является многословнее в коммуникативной деятельности, чем вербальная (мимика, жесты (простые, сложные (постучать по дереву), индивидуальные, взаимные (пожать друг другу руки), индивидуально - взаимные (поцеловать даме руку), исконными (поклониться родителям), заимствованными (реверанс), жаргонные жесты (неологизмы), поза), которые отражают эмоциональные, интенциональные, социальные пласты смыслов. Например:

- *Это ваш муж?*

- *Да.* (Жесты и мимика могут передавать следующую информацию: 1) *Да, к моему несчастью.* 2) *Да. Как мне повезло!*).

Еще Л.С. Выготский указывал на то, что в своих базовых, первичных формах мышление носит невербальный характер. Ученый говорил о существовании в сознании говорящего некоего аморфного представления о будущем содержании высказывания до начала процесса вербализации. Детальную разработку и теоретическое обоснование вопрос о соотношении вербального и невербального мышления получил в исследованиях Н.И. Жинкин. Основу его концепции составляет гипотеза о существовании в сознании человека особого языка интеллекта – универсально - предметного кода (УПК), на котором, по мнению ученого, и осуществляется основные глубинные операции мышления. Это непроизносимый код, в нем

отсутствуют материальные признаки слов натурального языка, здесь нет последовательности знаков, а есть изображения [3, с.158 - 159].

Концепция Н.И. Жинкина была развита в работах современных отечественных психолингвистов, и, прежде всего – в многочисленных книгах и статьях И.Н. Горелова [1974,1980,1997, 2003]. На основе наблюдений за живым общением и серии оригинальных экспериментов И.Н. Горелов доказал существование в сознании языковой личности особого невербального базиса речи. Этот базис соотносим с тем, что Н.И. Жинкин назвал универсально - предметным кодом. Отличие состоит в том, что, по мнению И.Н. Горелова, язык интеллекта имеет не столько образный, сколько жестово - мимико - звуко - изобразительный характер. Знаковый материал этого кода есть не что иное, как нейрофизиологические следы репрезентативно - двигательных коммуникативных способов передачи информации (жестового, мимического, интонационно - звукового и т.д.). В процессе формирования высказывания «вербальная часть сообщения накладывается на предварительно выраженную невербальную систему коммуникации». Именно этот базис становится примерным знаковым материалом, опосредующим первичные формы мышления.

Невербальные средства усиливают внимание, эмоциональный, этический, оценочный контакты. Роль невербальных средств очень важна, поскольку национальная специфика повседневного коммуникативного поведения ярка, незнание ее может привести к культурному шоку [Верещагин, Костомаров 1990].

Невербальная коммуникация включает в себя владение мимикой и пантомимикой, которые несут до 40 % информации. Мимическая и пантомимическая выразительность в неречевом общении является эффективным средством организации диалогового взаимодействия. Процесс коммуникации оказывается неполным, если мы отказываемся от невербальных его средств – паралингвистики, визуального общения. Безусловно, невербальная коммуникация является показателем уровня коммуникативной культуры человека.

Пространство и время общения являются основой и первым условием любых взаимоотношений людей. К собственно пространственно - временным параметрам относятся: вид ориентации партнеров в момент общения, дистанция между ними, длительность общения. Формы невербального поведения личности могут выступать в качестве своеобразных «организаторов» пространственно - временных характеристик

общения, которые являются необходимыми для диагностирования и для определения содержательного и технологического компонентов формирования коммуникативной культуры.

Умения управлять своими эмоциями, настроением, регулировать свою психическую деятельность очень важны в процессе общения, также как и актерские умения – умения «заражать» других людей своими мыслями, чувствами, переживаниями.

Всякое взаимодействие людей по существу стремится избежать односторонности. В этом играют роль три момента: во - первых, общее свойство нашего организма, так или иначе, реагировать на взаимодействие; во - вторых, тесная связь между нашими представлениями. Суждениями, эмоциями; в - третьих, способность речевой реакции вызвать ответную реакцию. Поэтому коммуникативно - исполнительской мастерство личности в процессе диалоговой речи проявляется в умениях языковой личности найти адекватной теме общения коммуникативную структуру, соответствующую цели общения и умению продемонстрировать коммуникативно - исполнительскую технику общения (эмоционально - психологическая саморегуляция языковой личности).

Коммуникативно - исполнительская техника в процессе диалогового взаимодействия проявляется в умениях:

- 1) верно оценивать социально - психологический настрой коммуникантов в процессе диалога;
- 2) «считывать» изменения в лице, голосе, жестах коммуникантов;
- 3) «вскрыть подтекст» мимических движений, взгляда;
- 4) прогнозировать «ход» диалогового взаимодействия.

Сами экспрессивные навыки личности проявляются как культура речевых высказываний, соответствующих нормам речи, эмоционально - мимическим сопровождениям высказывания. Таким образом, эмоции в процессе диалогового взаимодействия – это особый класс субъективных психологических состояний, отражающихся во взаимоотношениях коммуникантов с окружающим миром. Однако эмоциональность в процессе коммуникации – это еще и категория надындивидуальная, обусловленная этнопсихологией, являющаяся частью коммуникативной эрудиции участников диалогового взаимодействия (Г.А. Бершгам, Л.С. Выготский, М.М. Громыко, С.Д. Максименко, Р.С. Немов).

Вследствие этого непосредственное общение немислимо без невербальных компонентов (жестов, позы, интонации, тембра голоса, темпа речи), которые поддерживают контакт понимания, эмоциональный контакт, морально - оценочный контакт, этический контакт, влияющий на зоны общения коммуникантов [Формановская, 2002].

Говоря о зонах общения (интимной, социальной, публичной), необходимо заметить, что они носят национальную специфику. Например, то, что у китайцев входит в зону личного, интимного общения, у латиноамериканца может представлять собой зону социального общения.

Следует отметить, что помимо жестов, мимики важную роль в процессе общения играет язык глаз (бросить взгляд, взгляд свысока, бросить косой взгляд, ловить чей - то взгляд, провожать взглядом и т.д.). Язык глаз - это богатая область невербального общения, имеющая также национальную специфику. Так, например. Представители Европы при общении смотрят в глаза друг другу, а на Востоке и в некоторых странах Африки этот жест глазами воспринимается как дерзость, невежливость.

Столь же разнообразны и национально направлены проявления фонации (степень громкости, скорость речи, тембр, тон) в процессе диалогового взаимодействия: итальянцы говорят громко, быстро; финны, латыши – тихо, медленно.

Однако в процессе диалогового взаимодействия красноречивы не только жесты, мимика, проявления фонации, но и паузы, молчание коммуникантов, которые могут означать: согласие, нежелание отвечать, стеснительность, обиду.

Невербальные средства усиливают внимание, эмоциональный, этический, оценочный контакты. Роль невербальных средств очень важна, поскольку национальная специфика повседневного коммуникативного поведения ярка, незнание ее может привести к культурному шоку [Верещагин, Костомаров 1990].

Следовательно, владение всеми видами невербальной коммуникации между участниками диалогового взаимодействия говорит о весьма высоком уровне развития коммуникативной культуры обучающихся, включающей не только а) творчество мышления (гибкость мышления); б) культуру речевого действия (грамотность, выразительность мыслей); в) психоэмоциональную регуляцию коммуникативного поведения; но и г) культуру эмоций, жестов, движений, предполагающую овладение искусством адаптации к ситуации, свободу действий, умение организовывать личное коммуникативное пространство и выбор «межкоммуникативной» дистанции.

Вербальная коммуникация используется в качестве знаковой системы человеческую речь. При помощи речи осуществляется кодирование и декодирование информации. И.А. Зимней введены термины «говорение» и «слушание» как психические компоненты в ситуации вербальной коммуникации.

Глубокое понимание природы вербального мышления демонстрируют работы Л.С. Выготского, говорящие о том, что мысль совершается, воплощается в слове; в слове мысль перевоплощается. В ходе такого перевоплощения часто изменяется не только форма мысли, но ее содержание, наполнение. Именно этот процесс перерождения мысли и должен быть назван вербальным.

В различных коммуникативных ситуациях повседневного общения мы имеем дело с неодинаковыми способами формирования и формулирования мысли, что в свою очередь зависит от жанрово - стилевого взаимодействия людей. Многообразии форм разворачивания замысла в диалогическом тексте отражает многообразие социально значимых ситуаций коммуникативного взаимодействия людей, с жанровым сценарием, по которому разворачивается ролевое взаимодействие в той или иной коммуникативной ситуации, с индивидуальными социально - психологическими особенностями языковых личностей, вступающих в общение.

Все индивидуальные черты речевого портрета высвечивает неофициальная по преимуществу сфера речи, то есть то, что обычно называется повседневным общением. Б.М. Гаспаров предложил для обозначения этой коммуникативной среды обитания человека термин языковое существование, т.е. «продолжающийся на протяжении всей жизни личности процесс ее взаимодействия с языком. В этом процессе язык выступает одновременно и как объект, над которым говорящий постоянно работает, приспособляя его к задачам, возникающим в его текущем жизненном опыте, и как среда, в которую этот опыт оказывается погружен и в окружении которой он совершается» [2,с. 5].

Именно в языковом существовании, ядром которого выступает жизненная идеология (М.М. Бахтин), наиболее ярко и отчетливо проявляется своеобразие диалогического мышления каждой языковой личности. Языковое сознание говорящего индивидуума отражает накопленные в течение всей жизни человека социально - психологические впечатления. А каждое социальное взаимодействие людей, каждый коммуникативный акт, при всей его типичности – явление столь же уникальное, сколь неповторим облик языковой личности. В этом своем качестве он вбирает в себя и отражает в себе уникальное стечение

обстоятельств, при которых и для которых он был создан: коммуникативные намерения автора, всегда множественные и противоречивые и никогда не ясные до конца ему самому; взаимоотношения автора и его непосредственных и потенциальных, близких и отдаленных, известных ему и воображаемых адресатов; всевозможные «обстоятельства» - крупные и мелкие, общезначимые или интимные, определяющие важные или случайные; общие и идеологические черты и стилистический климат эпохи в целом, и той конкретной среды и конкретных личностей, которым адресовано сообщение жанровые и стилевые черты, как самого сообщения, так и той коммуникативной ситуации, в которую он включается; и множество ассоциативных с предыдущим опытом, так или иначе попавших в орбиту данного языкового действия [2, с. 10].

Мы, вслед за Г.И. Богиним выделяем 5 уровней становления языковой личности в зависимости от степени развития коммуникативной компетенции. Эти уровни соответствуют различной готовности говорящего к совершению речевых поступков. Это модель демонстрирует разную степень владения языком вне зависимости от возраста.

**Уровень 1** – уровень правильности предполагает освоение говорящим данного языка с его элементарными правилами.

**Уровень 2** – уровень скорости или интериоризации – увеличение скорости порождения текстов диалогового характера.

**Уровень 3** – уровень насыщенности.

**Уровень 4** – уровень адекватности, на котором языковая личность студентов овладевает умением адекватно использовать стилистические ресурсы языка.

**Уровень 5** – уровень адекватного синтеза, с овладением которого студенты получают возможность добиваться речевых эффектов [Богин Г.И., 1984].

Оценку речи в своем исследовании мы проводили по характеристикам, выделенным в исследовании А.Н. Ксенофонтовой: 1) ясность выражения мысли, точность словесного выражения, содержательность, логика речевого выражения; 2) образность, эмоциональность; 3) богатство словарного запаса, правильность произношения [Ксенофонтова, 1995]. В естественных условиях общения они возникают как бы сами собой, исходя из содержания деятельности, ее эмоционального накала.

Таким образом, диалог, являясь коммуникативной единицей, рассматривается нами как:

- момент самоактуализации языковых и речевых знаний, навыков и умений в процессе РД;

- универсальный инструмент познания иной социокультурной среды; - эмоционально - познавательная деятельность, в процессе коллективной коммуникации различных ЯЛ.

Диалог задает контекст личностно ориентированного обучения иностранных студентов, при котором происходит развитие субъекта этой деятельности [Карпей, Ван Урс, 1993] – языковой личности.

. В нем усваиваются знания, выработанные многими поколениями, и сохраняется то, чем владеет обучающийся, что известно ему. Эти две стороны составляют диалогическую форму обучения [В.С. Библер, С.Ю. Курганов], определяющегося по разным основаниям.

Так, можно выделить диалогическое взаимодействие *по типу адресата* – с реальным партнером и с воображаемым, общение с самим собой и с божеством. *По положению собеседников* относительно друг друга можно различать контактное и дистантное диалоговое взаимодействие. При контактном общении собеседники рядом, адресат конкретен, высказывания строятся и интерпретируются с опорой на непосредственно наблюдаемую ситуацию, мимику и жесты, интонационные модуляции партнера, которые порой могут сказать больше, чем слова. Разговорная речь как функциональная разновидность во многом определяется этими чертами.

Например:

- *Этот по какому идет?*

- *По четвертому.* (Речь идет о маршруте следования).

Диалоговое взаимодействие можно рассматривать с точки зрения: а) форм существования языка (различают общение *устное – письменное*); б) организации текста (по признаку переменной / постоянной коммуникативной роли я - говорящего и ты - слушающего различают общение *диалогическое – монологическое*); в) количества участников различают общение *межличностное – публичное – массовое*; г) взаимоотношений обучающихся и обстановки общения (различают общение *частное – официальное*); д) соблюдения / несоблюдения канона, строгих правил построения различают *творческое – стереотипное* диалоговое взаимодействие; е) личностных отношений и оценок при соблюдении или нарушении социального равновесия различают общение *кооперативное* (диалог в тональности согласия) – *конфликтное*; ж) характера передаваемого содержания различают общение *информативное – фатическое* (бытовая речь, мини рассказы, шутки, анекдоты) [Формановская 2002].

Таким образом, диалог является а) процессом и продуктом коммуникативной деятельности, в которой коммуниканты вербально и невербально, путем смены коммуникативных, психологических ролей стремятся к достижению желаемого результата; б) продуктом отражения картины мира; в) учебной единицей, формирующей, обогащающей знания и представления студентов о языковых единицах, развивающей коммуникативно - познавательную активность коммуникантов, повышающей уровень общей и коммуникативной культуры ЯЛ2, которая определяется объемом и качеством освоенного и усвоенного языкового материала, принципами и правилами коммуникативного взаимодействия, стратегиями и тактиками ведения диалогов.

В результате вышесказанного, хотелось бы отметить, что каждая языковая личность уникальна, у нее свой языковой и социокультурный тезаурус, своя система коммуникативных ценностей. Есть личности многословные и немногословные; правдивые и неправдивые; говорящие по теме и отклоняющиеся от нее и т.д. Но, несмотря на неповторимость каждой личности, речь любого говорящего подчинена законам как языка, так и рече - и testoобразования диалогового характера, упорядоченного использования стилистических и жанровых правил, норм социально - речевого поведения, поэтому возможно создание типологии языковых личностей, демонстрирующих социально - групповое поведение (молодой - пожилой, мужчина - женщина, высокообразованный - необразованный, житель города - деревни. Ясно, что общество заинтересовано в воспитании языковой личности высокого уровня.

Каждая языковая личность в общении наделена коммуникативными, социальными и психологическими ролями, совокупность которых создает варианты речевого поведения, воплощающиеся в бесконечном разнообразии высказываний и диалоговых высказываниях.

*Коммуникативная роль* определяется позицией участников общения. В коммуникации партнеры исполняют роли: а) говорящего (адресанта), б) слушающего (адресата), в) косвенного адресата как активного участника общения, г) наблюдателя как пассивного участника общения. Искусство смены ролей определяет смену реплик, смену тем, смену тактик, смену стиля.

Говорящий несет в своей речи мотивы, цели, выражает определенные интенции, эмоции, оценки, отношения, ожидания реакции адресата плюс приспособление к адресату – по теме, стилю и др. Говорящему свойственна ориентировка на действительность, отражаемую в высказывании, ориентировка на обстановку официальности / неофициальности общения.

Слушающий имеет в своем распоряжении 6 способов реагирования на тему диалога и речевые действия партнера: согласующиеся реакции (приветствие - приветствие), совпадение антиципаций партнеров (упрек - извинение), конкурирующая реакция (упрек - упрек), отсроченная реакция (упрек - переспрос), корректирующая реакция («вы не совсем правы»), игнорирующая реакция [Сухих 1989].

Следует отметить, что инициатор и адресат коммуникативного акта все более ясно осознаются как действенные факторы коммуникативного процесса, учитывать которые необходимо в их органической связи. Как начальная и конечная точки диалогового взаимодействия, адресат и адресант неизбежно «входят в сущностную характеристику речевого произведения, они составляют органическое единство, не могут быть расчленимы ... Совокупность условий, определяющих формирование того или иного речевого произведения субъектом, и соответствующее восприятие его адресатом, включающее условие адекватности речевого воздействия на коммуниканта, составляют неразрывную целостность и сущность самой языковой коммуникации [4, с. 139]. Таким образом, диалог выступает как реализация позиции говорящего относительно позиции партнера, приближающего к постижению интерактивной сущности диалога.

Интерактивная природа диалога начинает выявляться тогда, когда учитываются прагматические обстоятельства речевой деятельности его участников.

Необходимо помнить, что в процессе диалогового взаимодействия адресант и адресат играют различные социальные роли. Мы, вслед за К.Ф. Седовым *под социальной ролью понимаем нормативный, одобренный обществом образ поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную позицию* [Седов 2004]. Социальная роль – это позиция или статус, формально установленное признанное место языковой личности в иерархии социальных групп. Понятия статус и роль взаимосвязаны. Статус характеризует языковую личность и отвечает на вопрос «кто есть личность?», а роль - «что она делает». Как и любое другое поведение, речевое поведение в рамках межличностного поведения подчиняется законам статусно - ролевого взаимодействия.

Социальные роли говорящих складываются из позиции, которую люди занимают в обществе, функции, свойственной этой позиции, и нормативного образца поведения, следующего из позиции и функции. Из этих данных вытекают понятия ролевого (речевого) поведения и ролевого (речевого) ожидания. Права и обязанности также составляют грани социальной роли и ролевых общественных ожиданий. Социальные роли связаны с

социально - психологическими, составляя с ними единство. Так, психологические групповые роли, складывающиеся в малых коллективах, могут быть представлены как лидер, весельчак, гуляка, заводила и т.д.; оптимист, равнодушный, ненадежный.

Сфера устного общения предполагает наличие различных видов адресата: личного и безличного, единичного и множественного. «Речевая деятельность разыгрывается как минимум между двумя партнерами: говорящим и слушающим, и разворачивается как деятельность в беспрестанной смене ролей у того и другого, ставит человека в позицию порождающего речь, то в позицию ее воспринимающего» [5, с.33].

Вопрос о том, в какой момент речи происходит смена ролей адресанта и адресата остается открытой проблемой в лингвистике [Арутюнова 1981]. Каждый из партнеров коммуникации при выборе им языковых средств испытывает на себе влияние целого ряда экстралингвистических факторов. На примере диалогической речи наиболее отчетливо можно проследить, как варьируются номинации адресата в зависимости от ряда вызываемых им ассоциаций у адресанта и на основании экстралингвистических факторов.

Экстралингвистическая обусловленность акта коммуникации складывается из многих факторов: объективных и субъективных. К объективным факторам В.Д. Девкин относит: визуальный, темпоральный, степень официальности (неофициальности) обстановки, избранная тема разговора, стандартность ситуации, национальная специфика. Национальная специфика как экстралингвистическая данность вскрывается при сопоставлении языкового материала, используемого носителями разных языков в одинаковых коммуникативных ситуациях. В отношении социально стереотипных диалогов существуют национальные особенности построения фраз, специфические клише, приемлемые для данной ситуации.

К субъективным факторам можно отнести: возраст, социальное положение, профессиональную принадлежность, образование, морально - этические установки, физическое и психическое состояние коммуникантов.

На наш взгляд, наиболее значительна роль адресата в сфере личного диалогического общения. В рамках данного исследования под термином «адресат» нами понимается партнер по диалогической коммуникации, которому адресуется высказывание.

Участники диалога (отправитель и получатель (коммуниканты); адресант и адресат) проходят три фазы коммуникативной деятельности: 1 фаза - завязывание разговора; 2 фаза - его поддержание и 3 фаза - его завершение. В первой фазе используются обращения,

приветствия; во второй фазе коммуниканты делают все возможное, чтобы удержать внимание друг друга, интерес к теме разговора и к личности коммуникантов; в третьей фазе отправитель и получатель (адресант и адресат) подводят итоги коммуникативной деятельности, прощаются, что - то желают друг другу или негативно высказываются по поводу чего - либо.

Представления о типичном выполнении той или иной роли складываются в стереотипы ролевого поведения. Они формируются на основе опыта частой повторяемостью ролевых признаков, характеризующих поведение, манеру говорить двигаться. В повседневном речевом общении языковая личность переключается с одних стереотипов ролевого поведения на другие. Речевое переключение в межличностном общении имеет большое значение, ибо успех зависит от того, насколько говорящий и слушатель владеют формами языка, соответствующими данной ситуации [Л.П. Крысин, 1989]. В определенный период своих межличностных взаимоотношений языковая личность определенными состояниями своего Я: Я - взрослый; Я - родитель; Я - дитя [Э. Берн, 1997].

Роль дитя – источник наших желаний, чувств, источник психической энергии. Все это проявляется в соответствующих речеповеденческих реакциях: «Превосходно!», «Здорово!», «Пропади все пропадом!» и т.д.

Роль родителя - это наша совесть, автопилот, сформировавшийся в результате воспитания и социального опыта, это носитель моральных правил и этикетных норм. В процессе коммуникации это может проявляться в виде фраз: «Сколько можно повторять!», «Что вы себе позволяете!», «Ни в коем случае...», «Как вам не стыдно!»...

Взрослый – это носитель рационального начала. Взрослый контролирует и родителя, и дитя в процессе коммуникации. Речевые реакции этого Я - состояния: «Возможно, вы правы, но я хотел бы изложить свои соображения», «Не будем нервничать», «Давайте разберемся» и т.д.

В речевом поведении человека происходит постоянная демонстрация присущих ему психических и социальных признаков и проигрывание переменных ситуативных ролей, ориентация в статусе партнера и его ролях, его авторитете, оценка официальности / неофициальности обстановки общения и личностных отношений с партнерами, если таковые имеются.

Три составляющих нашего сознания ярко проявляются в процессе коммуникации, поскольку, общаясь друг с другом, мы надеваем одну из трех масок. Однако и в рамках принятой роли есть возможность выбора той или иной речевой стратегии.

Таким образом, каждый человек в своих коммуникативных проявлениях неповторим. Внимательно вслушиваясь в речь незнакомого собеседника, наблюдая его в разных коммуникативных ситуациях, мы можем составить портрет языковой личности, поскольку речь – это визитная карточка человека. «Человек говорящий» предстает в виде многогранного, многопланового объекта исследования, неповторимость которого определяется уникальной комбинацией социально - психологических характеристик. Поэтому, говоря о языковой личности, мы должны знать о разновидностях речевого поведения людей. Ряд ученых [А.Б. Добрович, 1987; М.Е. Литвак, 1997] выделяют следующие коммуникативные черты языковой личности в процессе коммуникации: доминантность / недоминантность (демонстрация инициативы; влияние на собеседника); мобильность / ригидность (способность перестраиваться, быстро и легко менять речевые средства в зависимости от характера собеседника, темы общения); экстраверсии / интроверсии (характер стремления к общению).

Характер человека ярче всего проявляется по тому, как человек строит отношения с партнером по коммуникации. При этом учитывается: 1) тип взаимодействия коммуникантов (вопрос - ответ, уход от ответа; просьба, ее выполнение; 2) тональность, заинтересованность, оценочность; 3) этикетный характер речевого поведения.

Языковая личность в процессе коммуникации предстает перед нами как многогранное явление, представленное следующими компонентами: «Я» - отношение к себе, «ВЫ» (отношение к близким), «ОНИ» (отношение к людям), «ТРУД» (отношение к любой деятельности), «ТЫ» (отношение к друзьям), «МЫ» (отношение к родственникам, к роду, клану) [Э. Берн, 1997; М.Е. Литвак, 1997].

Следует также отметить, что важной характеристикой языковой личности выступает ее половая принадлежность. Нужно сказать, что проблема гендерной лингвистики только начинают входить в кругозор современной отечественной науки о языке (Земская, Китайгородская, Розанова 1993; Купина, Шалина 1998; Стернин 1997; Холод 1997) и т.д. Наиболее значимыми фактами зависимости речевого поведения от половой принадлежности говорящего. К их числу можно отнести тяготение женщин к деминутивам,

типичность в их речи специальной экспрессивной лексики, а, соответственно, в речи мужчин – жаргонной, грубой и табуированной.

Не менее, чем пол, на характер диалогового взаимодействия влияет и профессиональная принадлежность говорящих (Куликова 1998; Шевченко 1981 и др.). Род деятельности человека влияет на речь по - разному. Так, например, непосредственно на речевое поведение влияет работа преподавателя: «привычка к публичности речи, ко множественному адресату, отсюда большая напряженность органов речи даже в условиях неофициального персонального общения».

Мы можем общаться письменно или устно, контактно или дистантно, в форме диалога или монолога, в обстановке официальной или дружеской, исполнять роль начальника или подчиненного, будучи при этом человеком определенного пола, возраста, с определенным образовательным уровнем, играя роль то ребенка, то родителя, то взрослого – и так до бесконечности.

Успех диалогового взаимодействия зависит от выполнения определенных правил, которые можно выделить в следующих показателях:

- информативность;
- полнота информации;
- тождественность;
- прогностические способности (адресант и адресат должны иметь набор общих знаний о мире);
- истинность;
- релевантность
- ясность;
- мотивированность.

Таким образом, в основе диалога, во - первых, находится предмет диалога, и при этом он должен быть таким, чтобы существовала принципиальная возможность его рассмотрения с альтернативной точки зрения.

Во - вторых, важным условием возникновения диалогового взаимодействия является положительное отношение партнеров друг к другу и признание ими некоторых общих правил взаимодействия. Партнеры по диалогу могут руководствоваться различными стратегиями поведения. Например, стратегия убеждения предполагает логические

доказательства, стратегия авторитета – ссылки на социальные нормы и традиции, внушение.

В - третьих, результатом диалога может быть решение проблемы или наоборот, углубление конфликта и даже разрыв диалогических отношений. Последнее является наиболее серьезным негативным результатом диалога. Все остальные решения являются позитивными, хотя на практике могут проявляться различно: отказ от прежних позиций, нахождение частичного решения, отсутствие решения, углубление противоречий.

В - четвертых, диалог имеет характерные только для него мотивационные схемы. Мотив, побуждающий к высказыванию, бывает заключен не во внутреннем замысле самого объекта, а в вопросе спрашивающего. Это является существенной особенностью вопросно - ответного варианта диалогического взаимодействия.

В - пятых, существенной особенностью диалога является его ситуативность, допускающая возможность неполного высказывания.

В - шестых, для диалога характерно использование внеязыковых компонентов общения (мимики, жестов, выразительных пауз, интонационные средства). Большую роль в облегчении восприятия и понимания диалогической речи играют также сила, интонация и тембр речи.

#### **Список использованной литературы:**

1. Библер, В. С. Школа диалога культур / В. С. Библер // Советская педагогика. – 1988. – № 11. – С. 29 – 34.
2. Гаспаров, Б.М. Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования / Б.М. Гаспаров. – Новое литературное обозрение. - М., 1996. – 352 с.
3. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М., 1982. – 160 с.
4. Колшанский, Г. В. Коммуникативная функция и структура языка / Г. В. Колшанский. – М. : Наука, 1984. – 174 с.
5. Кубрякова Е.С. Текст и его понимание // Рус. текст. – Вып. 2. – СПб, 1994.
6. Формановская Н.И. Речевое общение: Коммуникативно - прагматический подход. – М.: Русский язык, 2002. – 213 с.

**Е.Ф. Баранов**

к.т.н., старший преподаватель кафедры

**Т.В. Стебеньева**

к.э.н., главный специалист

АНО ДПО Институт международных стандартов учета и управления,

г. Москва, Российская Федерация

**С.Н. Ларин**

к.т.н., старший научный сотрудник

ФГБУН Центральный экономико - математический институт РАН,

г. Москва, Российская Федерация

## **ПРЕИМУЩЕСТВА ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

**Аннотация.** В работе в качестве основных условий модернизации сферы образования в России определена необходимость информатизации всех ее составляющих, а также показаны новые возможности организации процесса обучения с использованием электронных образовательных ресурсов. Рассмотрены информационные потоки и среды, в рамках которых функционируют современные образовательные технологии. Обосновано, что через формализацию дидактического контента информационных потоков можно устанавливать взаимосвязи между предметными областями изучаемых образовательных дисциплин и разрабатывать индивидуальные планы обучения будущих специалистов. Рассмотрены некоторые вопросы актуальной проблемы поиска и обоснования педагогических подходов к формированию и развитию у будущих специалистов способностей к творческому мышлению. Определены основополагающие принципы и целевые компоненты данного подхода. Подтверждена методологическая целесообразность использования для этого лично - ориентированных ЭОР. Через механизмы формализации наиболее известных отношений между информационными потоками дидактического контента и объемами знаний дисциплин учебного плана уточнены

особенности восприятия личностно - ориентированных ЭОР и использования их преимуществ будущими специалистами в процессе обучения.

**Ключевые слова:** сфера высшего профессионального образования, педагогические подходы и принципы, будущий специалист, развитие творческого мышления, информатизация, электронные образовательные ресурсы.

## **Введение**

Следствием проведения рыночных преобразований российской экономики стало коренное изменение требований общества к качеству образования, отношений работодателей к формированию у будущих специалистов необходимого состава профессиональных компетенций и уровня развития творческого мышления. Указанные обстоятельства предопределили необходимость реформирования всей образовательной системы и, прежде всего, в сфере высшего профессионального образования.

В основу реформирования российской системы образования положена необходимость ее всесторонней информатизации при помощи формирования и использования современных педагогических технологий (СПТ), которые формируются в виде некоторой совокупности электронных образовательных ресурсов (ЭОР), связанных между собой информационными потоками дидактического контента предметных областей (ПО) различных образовательных дисциплин [18]. Применение СПТ в образовательном процессе можно рассматривать, с одной стороны, в качестве инновационного инструментария для подготовки и обучения будущих специалистов, а с другой стороны - в качестве критических информационных технологий, поскольку именно они становятся базовой основой формирования информационной образовательной среды (ИОС) высших учебных заведений (ВУЗов) благодаря использованию средств и возможностей современных информационно - вычислительных технологий [17]. Создание СПТ на основе использования сетевых информационно - коммуникационных технологий (ИКТ), применения современных методов и средств обработки информационных потоков дидактического контента сегодня стало одной из определяющих тенденций развития мирового и российского образовательного пространства.

Более того, в ответ на глобальные вызовы XXI века в настоящее время в нашей стране активно разрабатываются новые образовательные концепции по различным ПО образовательной сферы. В этих документах заложены современные подходы и указаны

перспективы развития, а также направления достижения указанных выше целей. В числе этих направлений следует выделить такие как повышение качества образования на всех уровнях, реализация принципов опережающего получения знаний, расширение практики использования методов развивающего обучения через разработку и внедрение СПТ, повышение доступности знаний за счет использования ЭОР, осуществление информационной поддержки образовательного процесса средствами современных ИКТ. Сегодня в России уже реализуются концепция развития математического образования и концепция нового учебно - методического комплекса по отечественной истории. В рамках федеральной целевой программы «Развитие образования на 2016 - 2020 годы» будут созданы концепции и по другим предметным областям [15].

### **1. Информатизация сферы образования**

В современных условиях одним из важнейших факторов прогрессивного развития общества становится ширококомасштабная информатизация сферы образования. Наглядным примером этого является активное использование электронных образовательных ресурсов (ЭОР) и других мультимедийных интерактивных образовательных технологий для преподавания различных учебных дисциплин в высших учебных заведениях (ВУЗах) [3, 16].

Информатизация сферы высшего образования оказывает положительное влияние как на обучаемых, стимулируя у них развитие творческого мышления и самостоятельности в обучении, так и на педагогов, повышая уровень их интеллектуальной работы за счет грамотного использования информационных потоков дидактического контента знаний в ИОС ВУЗа. Более того, рассматривая информатизацию системы высшего образования указанных позиций, многие специалисты приходят к выводу, что при помощи информатизации становится возможным более успешно реализовать комплекс мероприятий по расширению использования средств ИКТ не только в управлении образовательным процессом, но и в обучении контингента будущих специалистов, обеспечивая при этом гарантированное повышение уровня их профессиональных знаний [1, 4, 5, 12].

Однако при внедрении информатизации в систему образования возник ряд проблем, связанных с решением таких вопросов как: определение методических подходов для формализации знаний и их представления в ЭОР, разработка алгоритмов и технологий их

использования, а также создание информационных баз знаний и систем управления ими. Покажем некоторые из возможных путей решения указанных вопросов.

Одной из основных трудностей формализации содержания ПО образовательных дисциплин становится слабая адаптируемость их наполнения информационными потоками дидактического контента знаний, представленных в ИОС ВУЗа, по отношению к объемам знаний, которые имеются у контингента будущих специалистов. Для решения этой проблемы в ИОС ВУЗа целесообразно создавать и использовать упрощённые модели знаний, которые имеются у контингента будущих специалистов, а также применять различные методики информатизации их обучения. Кроме того, для повышения эффективности обучения будущих специалистов можно использовать методы искусственного интеллекта, в частности при создании информационных баз знаний. Их состав может включать в себя наряду с информационным дидактическим контентом ПО образовательных дисциплин и соответствующие им методики и техники обучения.

В этом случае целесообразно представить информационные потоки дидактического контента знаний в рамках ИОС в виде формализованной структуры в зависимости от их наполнения и особенностей применения в процессе обучения. В качестве педагогического инструментария здесь могут применяться модели адаптивной навигации в ИОС, с помощью которых можно учитывать логические зависимости и характеристики информационных потоков дидактического контента знаний ПО образовательных дисциплин применительно к использованию их в соответствующих ЭОР, а также текущий и целевой уровни знания контингента будущих специалистов [8].

При таком подходе реализуется так называемая управляемая навигация, при помощи которой порядок переходов между информационными потоками дидактического контента знаний ПО образовательных дисциплин определяется сценариями обучения. При этом последовательность изучения дидактического контента знаний ПО, а также оценка уровня знаний контингента будущих специалистов определяются педагогом. Сценарный подход позволяет формировать информационные базы знаний на основе информационных потоков дидактического контента ПО различных образовательных дисциплин и выбирать конкретные модели управляемой навигации для их последующей динамической адаптации к изменениям уровня знаний в моделях обучения будущих специалистов. Для реализации этого подхода необходимо разработать формализованное представление знаний будущего специалиста и знаний, представленных в информационных потоках дидактического

контента ПО различных образовательных дисциплин материализованных в составе ЭОР в рамках СОТ, а также правил их выбора для оценки степени усвоения знаний будущими специалистами.

Для организации наполнения знаниями информационных потоков дидактического контента в составе ЭОР могут использоваться различные подходы, а именно: формирование полнотекстовых информационных баз данных, использование возможностей медиа - технологий, разработка баз знаний, применение экспертных систем и др. Представленные в формализованном виде знания об информационных потоках дидактического контента ПО изучаемой образовательной дисциплины (её целях, объектах, процессах, закономерностях и их взаимосвязях) многие специалисты называют предметными знаниями. К предметным знаниям также относятся разного рода контрольные задания и знания о методах их выполнения. Для представления предметных знаний чаще всего используют семантические сети или фреймы, при помощи которых в рамках использования СОТ существенно упрощается обработка запросов и диалоговая работа будущих специалистов с ЭОР [2, 6, 7].

Предметные знания можно представить также в виде иерархической модели логического воздействия на будущих специалистов при помощи методов структурирования информационных потоков дидактического контента ПО изучаемой образовательной дисциплины. Формализация представления знаний в этом случае заключается в их распределении по иерархическим уровням на отдельные темы, разделы и подразделы в составе тем и т.д. Используя основы теории концептуального анализа, информационные потоки дидактического контента ПО образовательной дисциплины можно представить в формализованном виде как некое множество концептуальных решеток тем и разделов [12].

В большинстве случаев для представления такого рода концептуальных решеток удобно использовать диаграммы Хассе, которые образуют сети узлов, соответствующих множествам информационных потоков дидактического контента и обладающих некоторым набором свойств. Такая сетевая структура позволяет определить отношения порядка, следуя которым каждый родительский узел включает в себя, с одной стороны, все объекты являющиеся его потомками, а с другой стороны, - обладает всем набором свойств своих родителей [9].

Для формализации учета динамики и достигнутого уровня знаний на предыдущих этапах в ходе адаптивного обучения должны моделироваться оценки уровня знаний будущих

специалистов. Это значит, что и методы управления процессом обучения (навигации) в ИОС ВУЗа можно представить в виде сценария - формализованного описания методики обучения и оценки уровня знаний, регламентирующей порядок изучения информационных потоков дидактического контента знаний ПО образовательной дисциплины и требования к подготовке будущих специалистов [8].

В процессе адаптивного обучения формируются определенные логические взаимосвязи между этапами, которые необходимо учитывать для обеспечения принципа постепенного изучения тем и разделов ПО образовательной дисциплины по представленным в них информационным потокам дидактического контента знаний.

## **2. Обоснование педагогических подходов к развитию у будущих специалистов творческого мышления**

В качестве методологических основ для обоснования педагогических подходов, направленных на повышение уровня развития творческого мышления и формирование необходимого состава профессиональных компетенций у будущих специалистов, предлагается использовать следующие принципы:

- системный, в контексте которого все составляющие компетентностного подхода к образованию объединены в оптимально действующую и динамично развивающуюся педагогическую систему;

- лично - деятельностный, в соответствии с которым образовательный процесс направлен не только на усвоение новых знаний, но и на повышение уровня развития творческого мышления и необходимого состава профессиональных компетенций у будущих специалистов, создание условий для активизации их внутренних резервов;

- коммуникативно - компетентностный, позволяющий в качестве теоретической основы формулирования целей образовательных систем по конечному (предполагаемому) результату определить структуру и состав профессиональных компетенций будущего специалиста;

- проблемно - проектный, позволяющий организовать образовательный процесс, в котором будущие специалисты самостоятельно ведут целенаправленный поиск информации, ее переработку и актуализацию знаний в процессе выполнения ими профессиональных проблемных заданий разного уровня трудности [17, с.79].

Практическая реализация указанных выше принципов будет способствовать повышению уровня развития творческого мышления будущих специалистов только в случае их комплексного применения и единообразного подхода к их толкованию. В этом случае нами предлагается рассматривать обоснование педагогических подходов к повышению уровня развития творческого мышления и формирование у будущих специалистов необходимого состава профессиональных компетенций в форме логического конструкта, воспроизводящего основные характеристики исследуемого объекта на основе указанных выше теоретико - методологических принципов организации образовательного процесса в условиях его информатизации. К ним относятся его компонентный состав, структура и содержание.

Компонентный состав указанного логического конструкта можно представить через такие характеристики, как:

- цели обучения, которые выполняют роль системообразующего компонента и определяют содержание остальных компонентов;

- методические рекомендации, которые формируют условия для самостоятельного обучения, предлагая возможный порядок изучения тем и разделов, описывая структуру дидактического контента учебных дисциплин, раскрывая вопросы выбора будущими специалистами индивидуальной траектории обучения и повышения уровня развития их творческого мышления;

- обучающие задания, в которых отражаются характер, методы и подходы к повышению уровня развития творческого мышления и формированию необходимого состава профессиональных компетенций будущих специалистов;

- дополнительный дидактический контент по учебным дисциплинам для повышения уровня развития творческого мышления будущих специалистов, который предполагает появление у их самостоятельности в достижении целей обучения и выполнении заданий, а также может включать небольшие информационные блоки для решения конкретных проблемных ситуаций, описание продуктивных способов профессиональной деятельности и состава критериев оценки качества обучения;

- тестовые задания, которые направлены на осуществление различных видов контроля и оценку уровня знаний будущих специалистов, а также степени сформированности у них необходимого состава профессиональных компетенций;

- список рекомендуемых литературных источников, включая ссылки на электронные ресурсы;

- специализированные программные продукты, ориентированные на практическое использование [13, с. 33; 14, с. 137].

Единообразие обоснования педагогических подходов, направленных на повышение уровня развития творческого мышления и формирование необходимого состава профессиональных компетенций будущих специалистов обеспечивается единой структурой основных компонентов этого процесса, к которым относятся целевой, содержательный, технологический и результативный. Раскроем ниже их краткое содержание.

Целевой компонент обеспечен единством цели и составом задач, решение которых направлено на ее достижение. Основной целью обоснования педагогических подходов является повышение уровня развития творческого мышления и формирование необходимого состава профессиональных компетенций у будущих специалистов.

В содержательном компоненте объединены формальный (лекции, практические занятия, семинары и др.), неформальный (участие в научно - практических конференциях, конкурсах и др.) и информальный (индивидуальная подготовка курсовых работ, ведение дневника и личного портфолио и др.) дидактический контент, используемый при реализации указанных форм подготовки будущих специалистов.

Технологический компонент обоснования педагогических подходов, направленных на повышение уровня развития творческого мышления и формирование необходимого состава профессиональных компетенций будущих специалистов, представляет собой систему этапов и методов обучения, обеспечивающих совокупность их действий при решении указанных выше задач. При этом в образовательном процессе в основном используются игровые технологии обучения, а также технологии проектного, контекстного и проблемного обучения, встроенные в структуру личностно - ориентированных ЭОР. Каждому этапу целостного процесса повышения уровня творческого мышления и формирования необходимого состава профессиональных компетенций будущих специалистов соответствуют свои формы организации образовательного процесса (разные формы обучения): формальное обучение в рамках учебной деятельности аудиторного типа (лекции, семинары, контрольные мероприятия), самостоятельная работа (информальное

обучение), а также различные элементы неформального обучения, направленные на повышение уровня развития творческого мышления будущих специалистов.

Результативный компонент представляет структуру и состав профессиональных компетенций будущих специалистов в разрезе мотивационного, когнитивного и рефлексивно - оценочного компонентов, а так же критерии оценки их сформированности. Среди таких критериев можно выделить: степень выраженности мотивов обучения, уровень усвоения дидактического контента, наличие умений и способностей к самостоятельному обучению.

В современных условиях обоснование педагогических подходов, направленных на развитие у будущих специалистов творческого мышления и необходимого состава профессиональных компетенций, представляет собой комплексный и циклический процесс разработки сжатого образа (модели) учебной дисциплины, основанного на теоретических и практических достижениях педагогической науки, сложившихся традициях, новых целях и ценностях системы профессионального образования, современных тенденциях развития и требованиях организации образовательного процесса, возможностях компьютерных технологий и средств программирования. При этом основная цель обоснования педагогических подходов, направленных на развитие у будущих специалистов творческого мышления и необходимого состава профессиональных компетенций, заключается в повышении качества образовательного процесса и, соответственно, подготовки профессиональных специалистов [20]. В результате обоснования педагогических подходов формируются структурные модели дидактического контента совокупности конкретных учебных дисциплин, которые представляют собой систему, состоящую из взаимосвязанных компонентов (модулей), объединенных в личностно - ориентированные электронные образовательные ресурсы (ЭОР). В современных условиях практика обоснования педагогических подходов должна опираться на учет потребности будущих специалистов в получении качественных знаний, а также повышение уровня развития их творческого мышления и необходимого состава профессиональных компетенций за счет расширения применения дидактических возможностей личностно - ориентированных ЭОР.

При обосновании педагогических подходов, направленных на повышение уровня развития творческого мышления и необходимого состава профессиональных компетенций у будущих специалистов целесообразно использовать личностно - ориентированные ЭОР,

которые в современной системе образования можно рассматривать как инновационные педагогические технологии, поскольку:

- при их использовании учитывается мотивационная, методическая и организационная поддержка преподавателей и будущих специалистов, реализуемая через новые дидактические возможности лично - ориентированных ЭОР;

- дидактический контент каждой учебной дисциплины структурирован на основе четкого выделения взаимосвязанных компонентов и наделяет их предметную область системными свойствами;

- дидактический контент учебных дисциплин в рамках лично - ориентированных ЭОР разделен на относительно стабильные и легко воспроизводимые составные элементы (модули), что позволяет их использовать в образовательном процессе [10, с. 104].

Таким образом, для повышения уровня развития творческого мышления и формирования состава профессиональных компетенций будущих специалистов могут использоваться обоснованные нами педагогические подходы, поскольку они представляет собой целостную по структуре систему, способную к развитию в будущем - ведь каждый ее компонент, обладая определенными свойствами, является всего лишь частью совокупности свойств всей системы профессиональной подготовки будущих специалистов. Методологическая достаточность использования для этого лично - ориентированных ЭОР заключается в универсальности, гибкости, легкой адаптации этих инновационных педагогических ресурсов к целям, структуре и содержанию любых видов обучения по различным дисциплинам. При наличии указанных компонентов такой подход может выступать залогом качества подготовки будущих специалистов на основе индивидуальных образовательных траекторий и самостоятельного усвоения дидактического контента, представленного в составе лично - ориентированных ЭОР.

### **3. Особенности использования лично - ориентированных ЭОР будущими специалистами в процессе обучения**

Как известно, в основу рационального содержания организационной структуры образовательного процесса положен ряд принципиальных положений, определяющих его временные, причинно - следственные и семантические связи между информационными потоками дидактического контента и объемами знаний, включенных в план обучения  $u_i$  по различным дисциплинам [19]. В современных условиях на динамику изменения объемов

знаний будущих специалистов оказывают значительное воздействие информационные потоки дидактического контента образовательных дисциплин, изучаемых на одной или на разных стадиях обучения. Структура образовательного процесса в значительной степени определяется наличием взаимосвязей информационных потоков дидактического контента, поскольку именно они принимаются во внимание при выборе конкретных образовательных дисциплин и определении последовательности их изучения [9, с.182]. В рамках разработки методик обучения будущих специалистов в информационных средах с учетом использования СОТ представляется целесообразным уточнить некоторые механизмы формализации наиболее известных отношений между информационными потоками дидактического контента и объемами знаний дисциплин учебного плана  $u_i$ .

*1. Преэмптентность программ обучения будущих специалистов по различным дисциплинам.*

Организация образовательного процесса базируется на предположении, что каждый обучаемый к моменту начала очередного этапа своего обучения должен обладать необходимым и достаточным объемом знаний для эффективного усвоения новых объемов знаний дидактического контента по конкретной дисциплине. Применительно к данному случаю базисом декомпозиции образовательного процесса будет следующий набор допущений, выраженный в форме аксиом [7]:

*Аксиома 1.* Информационное пространство  $IP$  ВУЗа имеет  $N$  - мерную ( $N \rightarrow \infty$ ) размерность, а каждая  $i$  - я ось ( $i=1, N$ )  $IP_i$  соответствует объему дидактического контента знаний по конкретной образовательной дисциплине  $D_i$ , ( $i=1, N$ );

*Аксиома 2.* Для отображения в этом  $N$  - мерном пространстве  $IP$  объема дидактического контента знаний, которыми обладает некоторый обучаемый как  $j$  - й субъект обучения, будем использовать точку  $IP_j = \langle q_{j1}, q_{j2}, \dots, q_{ji}, \dots, q_{jN} \rangle$ , где  $q_{ji}$  – проекция точки  $IP_j$  на ось  $IP_i$ ;

*Аксиома 3.* Также будем полагать, что  $i$  - я ось  $N$  - мерного пространства  $IP$  ( $i=1, N$ )  $IP_i$  количественно может быть измерена при помощи неотрицательной шкалы значений. Другими словами каждая точка  $q_i$  на  $i$  - й оси соответствует конкретному объему дидактического контента знаний по образовательной дисциплине  $D_i$ . Так, если значение  $q_{ji} = 0$ , то это значит, что у  $j$  - го обучаемого нет достаточного объема знаний по дисциплине  $D_i$ , и наоборот, если значение  $q_{ji} \neq 0$ , то у  $j$  - го обучаемого имеется достаточный объем знаний по дисциплине  $D_i$  в объеме  $q_{ji}$ .

Аксиома 4. Объем знаний  $Q_j^*$ , которыми обладает  $j$ -й обучаемый, функционально определяется значениями координат точки  $IP_j$  в пространстве  $\mathbb{R}^N$ :

$$Q_j^* = Q(q_{j1}, q_{j2}, \dots, q_{ji}, \dots, q_{jN}). \quad (1)$$

В случае, когда у  $j$ -го обучаемого нет достаточного объема знаний по некоторой дисциплине  $d_i (i=1, N)$ , выражение (1) примет вид

$$Q_j^* = Q(q_{j1}, \dots, q_{ji-1}, 0, q_{ji+1}, \dots, q_{jN}). \quad (2)$$

Точка  $IP_j$  с размерностью  $N$  реально отражает объем знаний  $j$ -го обучаемого, однако ее прикладное значение очень ограничено. Поскольку размерность информационного пространства  $IP$  практически бесконечна ( $N \rightarrow \infty$ ), то невозможно точно определить тот состав дисциплин  $D = \{d_i\} (i=1, N)$ , объемом дидактического контента знаний по которым обладает конкретный обучаемый. В этой связи обычно используется более упрощенное представление об объемах дидактического контента знаний обучаемых, связанное с определением состава дисциплин, изучение которых необходимо для получения квалификационной характеристики  $j$ -го обучаемого на каждом этапе его обучения по выбранной специальности.

Следуя описанной выше логике, для процесса обучения по специальности  $S_l$  границы усеченного множества объема знаний дидактического контента определяются числом  $K_l$  образовательных дисциплин  $D_l = \{d_k\} (k=1, K_l)$ , включенных в учебный план  $u_l$ . Для каждой отдельно взятого этапа обучения  $i$ -й, ( $i=1, n_i$ ) еще более усеченное множество объема знаний дидактического контента будет определено границами состава изучаемых на этом этапе дисциплин  $D_{il} = \{d_{ih}\}, (h=1, H_{il})$ . Для конкретного этапа обучения  $PO_{lmh}$  состав изучаемых дисциплин может сузиться до одной дисциплины  $d_{ih} \in D_{il}$ .

На период времени начала обучения по специальности  $IPS_{jO_{il}}$  модель знаний  $j$ -го будущего специалиста представляет собой совокупность объемов знаний дидактического контента, которые он имел на момент, предшествовавший началу обучения по специальности  $S_l$ . Определение начальной модели знаний  $j$ -го будущего специалиста  $IPS_{jO_{il}}$  и ее сравнение с эталонной моделью знаний  $IPS_{Enl}$  представляет собой процедуру вступительных испытаний. Преемственность различных образовательных дисциплин заключается в том, что полученный в результате изучения некоторой дисциплины  $d_{ih}$  объем знаний дидактического контента или какая-то его часть могут использоваться для изучения дисциплины  $d_{ij}$  – например, в качестве инструментария, либо в качестве фактографического базиса [7].

Документальное подтверждение наличия в образовательной программе дисциплины  $d_{lhi}$  разделов и / или тем, без изучения которых освоение дисциплины  $d_{lji}$  станет затруднительным или даже невозможным, в ВУЗе приобретает форму «Протоколов согласования программ обучения».

Несоблюдение преемственности программ обучения приводит к нарушению графика образовательного процесса и к снижению его эффективности, поскольку недостающие объемы знаний дидактического контента будущие специалисты приобретают в ходе планового обучения по дисциплине  $d_{lji}$ .

Для формализации подмножества объема знаний дидактического контента  $IP'_{lhi}$ , который является обязательным условием для успешного изучения дисциплины  $d_{lji}$ , выразим его предикатом вида  $\mathfrak{R}(IP'_{lhi}, d_{lji})$ , который принимает значение 1 («верно») или 0 («не верно») в зависимости от того, является ли объем знаний дидактического контента  $IP'_{lhi}$  необходимым для изучения дисциплины  $d_{lji}$  или нет:

$$\begin{cases} 0, & \text{если не обязателен} \\ \mathfrak{R}(IP'_{lhi}, d_{lji}) = (3) \\ 1, & \text{если необходим,} \end{cases}$$

С учетом (3) можно предложить следующее условие формализации преемственности программ обучения: если для изучения дисциплины  $d_{lji}$  необходим объем знаний дидактического контента  $IP'_{lhi}$ , то объем знаний дидактического контента  $IP'_{lhi}$ , который получает будущий специалист в процессе изучения дисциплины  $d_{lhi}$ , должен включать объем знаний дидактического контента  $IP'_{lhi}$  в качестве подмножества:

$$\exists d_{lhi}, d_{lji} : \mathfrak{R}(IP'_{lhi}, d_{lji}) = 1 \rightarrow IP'_{lhi} \subseteq IP'_{lhi} \quad (4)$$

2. *Определение состава и последовательности изучаемых дисциплин на разных этапах обучения будущих специалистов.*

Преемственность программ обучения является необходимым, но не достаточным условием эффективной организации процесса обучения будущих специалистов. Более важным фактором считается фактическое наличие у них базовых объемов знаний дидактического контента  $IP'_{lhi}$  к моменту времени начала  $t_{jdm}$  изучения им дисциплины  $d_{lji}$ . Если у будущих специалистов нет базовых объемов знаний дидактического контента  $IP'_{lhi}$ , то несмотря на формальную согласованность и преемственность программ обучения по дисциплинам  $d_{lhi}$  и  $d_{lji}$ , педагог, проводящий занятия по дисциплине  $d_{lji}$ , будет вынужден,

прежде всего, формировать у них недостающие объемы знаний дидактического контента в ущерб изучению собственно дисциплины.

Не приводит к желаемому результату и параллельное изучение дисциплин  $d_{lhi}$  и  $d_{ljj}$  на одной и той же стадии обучения с «оперативным» согласованием графика образовательного процесса. Одной из важнейших причин этого является длительность процесса накопления «недостающих» объемов знаний дидактического контента  $IP'_{lhi}$ , из-за чего на эффективное изучение дисциплины  $d_{ljj}$  может не хватить отведенного учебным планом времени.

В результате, формализовать соблюдение последовательности изучаемых дисциплин можно следующим образом: если для изучения дисциплины  $d_{ljj}$  необходим объем знаний дидактического контента  $IP'_{lhi}$ , формируемый при изучении дисциплины  $d_{lhi}$ , то она должна изучаться на более раннем этапе обучения, чем дисциплина  $d_{ljj}$ :

$$\exists d_{lhi}, d_{ljj} : \Re(IP'_{lhi} d_{ljj}) = 1 \rightarrow (j > i) \& (t_{jlm} \geq t_{iclm}), (5)$$

где  $t_{jlm}$  и  $t_{iclm}$  – соответственно моменты времени начала  $j$ -й и времени окончания  $i$ -й этапов обучения.

*3. Исключение дублирования программ обучения будущих специалистов по выбранным специальностям.*

На момент времени окончания обучения по специальности  $IPS_{jOcl}$  модель знаний  $j$ -го будущего специалиста можно представить как совокупность объемов знаний дидактического контента, которыми он овладел за время обучения по специальности  $S_j$ . Размерность этой модели  $N(IPS_{jOcl})$  зависит от состава дисциплин, включенных в учебный план  $u_j$ . Эта модель формируется путем ее пополнения объемами знаний дидактического контента, которые получает будущий специалист в процессе изучения им отдельных дисциплин.

Согласование преемственности программ обучения приводит к тому, что процесс изучения каждой отдельно взятой дисциплины  $d_{lhi}$  можно рассматривать как относительно независимый этап обучения  $PO_{lhi}$ , на момент времени завершения которого модель знаний будущего специалиста пополняется новыми объемами знаний дидактического контента  $IP_{lhi}$ . Поскольку каждый педагог обладает значительной свободой в выборе объема знаний дидактического контента и его включении в программы обучения, то нельзя исключать вероятности их возможного дублирования, особенно если изучаемые дисциплины взаимосвязаны. Понятно, что

в некоторых случаях изучение одного и того же объема знаний дидактического контента в рамках двух и более дисциплин помогает будущим специалистам повысить уровень своих знаний, но их объемы при этом не увеличиваются, что снижает эффективность образовательного процесса в целом.

На этом основании можно сделать вывод, что объем знаний дидактического контента  $Q_{kl}$  в модели  $IP_{OkI}$  нельзя представлять как сумму объемов знаний дидактического контента  $q_{lk}$  по всем дисциплинам  $d_{lk} \in D_l$  ( $k=1, K_l$ ) учебного плана  $u_l$ . С большой долей вероятности можно утверждать, что он функционально зависим от их теоретико - множественного объединения объемов знаний дидактического контента по всем дисциплинам с учетом возможности дублирования их изучения:

$$Q_{kl} = \mathfrak{Z}(IP_{jOkI}) = \mathfrak{Z}(IP_{jOk} \cup (\forall i=1, n_i) \cup (\forall h=1, H_{hi}) IP_{hi}) \quad (6)$$

В выражении (6) символом  $\mathfrak{Z}$  обозначен оператор функционального отражения точки  $IP_{jOkI}$  в информационном пространстве  $IP$  на используемой количественной шкале оценивания фактического объема знаний дидактического контента, усвоенного будущими специалистами. В случае изучения одной дисциплины  $d_i \in D_i$ , когда начальный объем знаний дидактического контента по этой дисциплине у будущего специалиста отсутствует (т.е.  $IP_{jOk} = \emptyset$  и, соответственно,  $q_{ni} = 0$ ), его модель знаний пополняется подмножеством  $IP_i$ , а выражение (6) принимает вид:

$$q_i = \mathfrak{Z}(IP_i). \quad (7)$$

Для адекватного учета особенностей процесса накопления объемов знаний дидактического контента, состоящих в их представлении в итоговой модели объема знаний [11, 21], а иногда и дублируемых при изучении различных дисциплин, будем использовать свойства операции теоретико - множественного объединения, обозначив ее через  $\cup$ .

Допустим, что в момент времени начала обучения  $j$  - й будущий специалист обладает объемами знаний дидактического контента  $IP_{jn}$ . В процессе обучения  $PO$ , состоящем из двух этапов  $PO = \langle PO_1, PO_2 \rangle$ , он получает дополнительные объемы знаний дидактического контента  $IP_1$  по дисциплине  $d_1$  и  $IP_2$  по дисциплине  $d_2$ . Тогда в момент времени завершения обучения модель объема знаний дидактического контента  $IP_{jk}$  будущего специалиста может быть представлена в виде

$$IP_{jk} = IP_{jn} \cup IP_1 \cup IP_2. \quad (8)$$

Если объемы знаний дидактического контента по дисциплинам  $d_1$  и  $d_2$  полностью совпадают или частично пересекаются, то множества  $IP_1$  и  $IP_2$  можно представить как объединение непересекающихся подмножеств

$$IP_1 = IP_1^- \cup IP', \text{ при } IP_1^- \cap IP' = \emptyset$$

$$\text{и } IP_2 = IP_2^- \cup IP', \text{ при } IP_2^- \cap IP' = \emptyset,$$

где  $IP_1^- \subseteq IP_1$  и  $IP_2^- \subseteq IP_2$  – подмножества знаний по дисциплинам  $d_1$  и  $d_2$  соответственно, а  $IP'$  – совпадающая часть этих подмножеств, т.е.  $IP' \subseteq IP_1$  и  $IP' \subseteq IP_2$ . При этом пересечение множеств  $IP_1$  и  $IP_2$  оказывается непустым, поскольку

$$IP_1 \cap IP_2 = (IP_1^- \cup IP') \cap (IP_2^- \cup IP') = IP',$$

в результате их объединение получим

$$IP_1 \cup IP_2 = (IP_1^- \cup IP') \cup (IP_2^- \cup IP') = IP_1^- \cup IP_2^- \cup IP'. \quad (9)$$

С учетом (9) выражение (8) принимает вид

$$IP_{jk} = IP_{jk} \cup IP_1^- \cup IP_2^- \cup IP',$$

Таким образом, в итоговой модели объема знаний дидактического контента  $IP_{jk}$  будущего специалиста подмножество  $IP'$  присутствует всего один раз, подтверждая тем самым нецелесообразность дублирования изучения одного и того же объема знаний дидактического контента по различным дисциплинам.

Дополнительное подтверждение некорректного применения простого суммирования объема знаний дидактического контента по изучаемым дисциплинам можно получить, если проанализировать изменения объема знаний дидактического контента в модели  $IP_{jk}$  с учетом возможного дублирования программ обучения. Для этого обозначим через  $q_1$  и  $q_2$  объемы знаний дидактического контента, которые обучаемый получает в процессе изучения дисциплин  $d_1$  и  $d_2$ . Тогда, используя выражение (7), определим их значения следующим образом:

$$q_1 = \mathfrak{Z}(IP_1) = \mathfrak{Z}(IP_1^- \cup IP') \text{ и } q_2 = \mathfrak{Z}(IP_2) = \mathfrak{Z}(IP_2^- \cup IP').$$

Отсюда видим, что простая сумма объемов знаний дидактического контента по дисциплинам  $d_1$  и  $d_2$

$$Q_A = q_1 + q_2 = \mathfrak{Z}(IP_1^- \cup IP') + \mathfrak{Z}(IP_2^- \cup IP') \quad (10)$$

не может считаться объективной основой для оценивания результатов изучения дисциплин  $d_1$  и  $d_2$ , поскольку в выражении (10) присутствует одновременно в различных слагаемых общее для  $d_1$  и  $d_2$  подмножество  $IP'$ . Это подтверждает, что

значение  $Q_A$  завышено по сравнению с теоретическим суммированием множеств, а именно:

$$Q_T = \mathfrak{Z}(IP_1 \cup IP_2) = \mathfrak{Z}(IP_1^- \cup IP_2^- \cup IP'), \quad (11)$$

В выражении (11) общее подмножество  $IP'$  учитывается только один раз. Учитывая выражения (9) и (11) формализуем определения минимального  $Q_{min}$  и максимального  $Q_{max}$  значения объема знаний дидактического контента  $Q_T$ . Если программы обучения по дисциплинам  $d_1$  и  $d_2$  полностью совпадают, то их изучение полностью дублируется и будущий специалист фактически дважды получает одни и те же знания  $IP$ , т.е.  $IP_1 = IP_2 = IP$ . Следовательно,  $IP_1 \cap IP_2 = IP$  и  $IP_1 \cup IP_2 = IP$ , т.е.  $Q_{min} = \mathfrak{Z}(M \cup M) = \mathfrak{Z}(M)$ .

Напротив, при отсутствии дублирования программ обучения по каждой дисциплины  $d_1$  и  $d_2$  будущий специалист получает совершенно разные объемы знаний дидактического контента  $IP_{1max}$  и  $IP_{2max}$ , то  $IP_1 \cap IP_2 = \emptyset$  и поэтому

$$Q_{max} = \mathfrak{Z}(IP_1 \cup IP_2) = \mathfrak{Z}(IP_{1max} \cup IP_{2max}).$$

На этом основании исключение дублирования программ обучения можно формализовать следующим образом: максимальный суммарный объем знаний дидактического контента по дисциплинам  $d_{ik} \in D_i (k=1, K_i)$ , входящим в учебный план  $u_i$ , достигается в том случае, когда множества знаний  $IP_{ik}$  по этим дисциплинам не пересекаются:

$$\forall k_1, k_2 = 1, K_i, k_1 \neq k_2 : d_{ik_1} \neq d_{ik_2} \rightarrow IP_{ik_1} \cap IP_{ik_2} = \emptyset. \quad (12)$$

Предложенные подходы к формализации образовательного процесса создают реальную основу для разработки методик обучения будущих специалистов в информационных средах с учетом использования СОТ и проведения на этой основе исследования оптимизационной модели учебного плана  $u_i$ , в которой могут учитываться, в частности, требования очередности, преемственности и согласованности программ изучения конкретных дисциплин.

## Заключение

В результате проведенных исследований было установлено, что создание СПТ на основе использования сетевых информационно - коммуникационных технологий (ИКТ), применения современных методов и средств обработки информационных потоков дидактического контента знаний ПО различных образовательных дисциплин в составе ЭОР

сегодня стало одной из определяющих тенденций развития мирового и российского образовательного пространства.

В современных условиях внедрение информатизации в сферу высшего образования оказывает положительное влияние как на будущих специалистов, стимулируя у них развитие творческого мышления и самостоятельности в обучении, так и на педагогов, повышая уровень их интеллектуальной работы за счет грамотного использования информационных потоков дидактического контента знаний в ИОС ВУЗа.

Для обоснования педагогических подходов, направленных на развитие у будущих специалистов творческого мышления и необходимого состава профессиональных компетенций, предлагается использовать комплексный и циклический процесс разработки сжатого образа (модели) учебной дисциплины, основанного на теоретических и практических достижениях педагогической науки, сложившихся традициях, новых целях и ценностях системы профессионального образования, современных тенденциях развития и требованиях организации образовательного процесса, возможностях компьютерных технологий и средств программирования.

Разработанные в результате исследования педагогические подходы можно использовать в качестве инновационного инструментария для формализации представления информационных потоков дидактического контента знаний ПО различных образовательных дисциплин в составе ЭОР, объединенных в рамках СПТ. Такой подход позволит существенно повысить уровень знаний будущих специалистов за счет развития их способностей к творческому мышлению и повышения его уровня при использовании в педагогической практике лично-ориентированных ЭОР.

Материал подготовлен при поддержке РГНФ, проект №14 - 06 - 00024а «Модернизация сферы высшего профессионального образования: комплексное исследование особенностей применения электронных образовательных ресурсов».

#### **Список использованной литературы:**

1. Воронкова О.Б. Информационные технологии в образовании. – М.: Феникс, 2010. – 315 с.
2. Ефремов О.Ю. Педагогика. – СПб.: Питер, 2010. – 352 с.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учебное пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 192с.
4. Коноплева И.А., Хохлова О.А., Денисов А.В. Информационные технологии. – М.: Проспект, 2011. – 328 с.

5. Князева М.Д., Трапезников С.Н. Информационные технологии в образовании: Компьютерное сопровождение образовательного процесса: Монография. – М.: РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2010. – 220 с.
6. Ларин С.Н., Лазарева Л.Ю. Применение сетевых технологий и новых методов структуризации дидактического контента для повышения эффективности образовательного процесса // Национальные интересы: приоритеты и безопасность, 2014. №20. С. 45 - 53.
7. Ларин С.Н., Соколов Н.А. Аксиоматическая модель дидактического контента знаний предметной области образовательных дисциплин // Обозрение прикладной и промышленной математики, 2014, Том 21, Выпуск 4. С.374 - 375.
8. Ларин С.Н., Соколов Н.А. Информационные потоки в образовательных средах как основа использования педагогического инструментария современных образовательных технологий // «Национальные интересы: приоритеты и безопасность», 2015, №14(299). С.44 - 51.
9. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. – М.: УРСС, 2010. – 224 с.
10. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого - педагогический и технологический аспекты). – М: ИИО РАО, 2008. – 274с.
11. Рудинский И.Д. Построение аксиоматической модели знаний как предмета педагогического контроля, обеспечивающей его структурную формализацию [Электронный ресурс]. URL: [http://www.iiorao.ru/iio/pages/izdat/ison/publication/ison\\_2011/num\\_6\\_2011/%D0%F3%E4%E8%ED%F1%EA%E8%E9%20%C8.%C4.pdf](http://www.iiorao.ru/iio/pages/izdat/ison/publication/ison_2011/num_6_2011/%D0%F3%E4%E8%ED%F1%EA%E8%E9%20%C8.%C4.pdf).
12. Современные образовательные технологии / Под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2011. – 432 с.
13. Стебеньяева Т.В., Баранов Е.Ф., Ларина Т.С. Подготовка квалифицированных специалистов на основе использования инновационных технологий и электронных образовательных ресурсов // Социально - гуманитарный вестник Юга России, Научный журнал. – 2014. – №4(47). – С. 30 - 35.
14. Стебеньяева Т.В., Ларина Т.С., Юдинова В.В. Повышение качества профессионального саморазвития обучаемых с использованием электронных образовательных ресурсов в информационно - образовательных средах // Вопросы гуманитарных наук. – 2015. – №3. – С.135 - 139.
15. ТАСС [Электронный ресурс]. URL: <http://tass.ru/school/reglamenti-obrazova-niya/2202184>.

16. Тюрина Л.Г. Теоретическое обоснование вузовского учебника как педагогической системы. – М.: МГУП, 2006.

17. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: Учебное пособие. – М.: Академия, 2008. – 255с.

18. Шадриков В.Д., Шемет И.С. Информационные технологии в образовании: плюсы и минусы // Высшее образование в России, 2009, №11. С. 61 - 65.

19. Larin S.N., Stebenyaeva T.V., Lazareva L.Y. Practical application of modern educational technology in higher education. // «Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives». Proceedings of the 6th International symposium (January 15, 2015). «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2015. 328 P. Pp. 82 - 87.

20. Plaza I., Arcega F., Ibáñez F. Quality and innovation in Higher Education: Code of Good Practices. // Frontier in Education. – IEEE. – Washington, 2010 [Электронный ресурс]. Режим доступа – URL: <http://fieconference.org/fie2010/>.

21. Stebenyaeva T.V., Khudoley G.S. Models and methods of formalization of the domain and didactic content of educational disciplines. // Transformation of approaches to education in Russia and CIS states / ed. by K. Reiss. – Stuttgart, ORT Publishing, 2013. – 262 p. Pp.163 - 176.

© Е.Ф. Баранов, Т.В. Стебеняева, С.Н. Ларин, 2016

## **УДК 378**

**А.А. Карнаухова**, к. пед.н., доцент кафедры рекламы и связей с общественностью  
Северо - Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова  
Г. Якутск, Российская Федерация

## **ПРОЕКТНО - ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ МЕТОД КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «РЕКЛАМА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ» В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ ВУЗА**

### **Аннотация**

В статье рассматриваются особенности развития профессиональных компетенции бакалавров по направлению «Реклама и связи с общественностью», определяются условия

успешности применения проектно - исследовательского метода в условиях информационной образовательной среды вуза, приводятся примеры успешной реализации данного метода при формировании профессиональных компетенций посредством электронных проектов студентов СВФУ.

#### **Ключевые слова**

Проектно - исследовательский метод, профессиональные компетенции бакалавров направления «Реклама и связи с общественностью», электронный проект, информационная образовательная среда вуза.

Понятие «Информационное общество» в России появилось относительно недавно, и связано это, в первую очередь, с активным внедрением информационных технологий в жизнедеятельность людей. Основным ресурсом информационного общества является информация - ценность ее на сегодняшний день неоспорима. Названное выше общество появилось в мире еще в 70 - х годах 20 века в Японии, стране, чьи информационные разработки были и являются наиболее совершенными [6,7,8]. Основной деятельностью информационного общества является коммуникация - процесс обмена информацией, мнениями и др. Современный мир осуществляет коммуникацию посредством интернет - технологий.

Инфокоммуникации популярны в среде массовых коммуникаций по двум причинам: низкая стоимость затрат на организацию кампаний в интернете и огромный охват аудитории круглосуточно, который позволяет сделать торговую марку массово узнаваемой. На наш взгляд, необходимо также говорить о психологическом факторе Интернет - пространства. В интернете человек не боится коммуникативных неудач, так как может принимать любую социальную роль, обрывать процесс коммуникации, обдумывать свои действия (отсроченная коммуникация).

Поэтому аудитория в интернете чувствует себя психологически комфортно и активно готова вступать в коммуникативный акт. Исходя из изложенного выше, факт необходимости активного действия со стороны специалистов по рекламе и связям с общественностью для продвижения чего или кого - либо в сети интернет неоспорим.

Республика Саха (Якутия) не является исключением. На сегодняшний день в интернет - пространстве Республики функционируют многочисленные порталы (ya.1, yakt.ru и др.), на базе которых формируется социальные, новостные, рекламные системы. Поэтому у

предпринимателей Республики возникает острая необходимость организовывать эффективную коммуникацию в интернет - пространстве. Успешность данной коммуникации зависит от выбранных средств и приемов инфокоммуникации, так как каждая группа целевой аудитории выбирает определенные способы общения в сети.

Несомненно, особую нишу в данной работе занимает специалист по рекламе и связям с общественностью, так как именно он ответственен за успешное продвижение неизвестного аудитории инновационного проекта.

Поэтому для вуза, выпускающего бакалавров направления рекламы и связей с общественностью, становится важным формирование компетенций, помогающих выпускникам организовывать эффективную коммуникацию посредством инфокоммуникационных технологий.

Требования Федерального государственного стандарта бакалавриата по направлению «Реклама и связи с общественностью» направлены на формирование специалиста, обладающего высокими познаниями в организации медиакоммуникаций. Стандарт предусматривает развитие у бакалавров таких профессиональных компетенций, как

- взаимодействие с различными организациями, учреждениями, отдельными людьми с целью получения необходимой для создания продукции информации, а также с целью координации и организации работ по вовлечению данных организаций, учреждений, людей в производственный процесс;

- сопровождение творческих коллективов и команд, создающих различные виды продуктов, учет и координация их деятельности в их взаимодействии с техническими, организационно - управленческими и иными структурами;

- вовлечение аудитории в производство интерактивного контента, а также в самом производстве информационной медиапродукции, интерактивных проектов, телекоммуникационных сервисов;

- привлечение внимания различных организаций, структур, учреждений к деятельности конкретных проектов в сфере медиа.

По нашему мнению, проектно - исследовательский метод, является одним из эффективных при развитии профессиональных навыков бакалавров по направлению «Реклама и связи с общественностью», так как на основе данного метода строится любая исследовательская работа обучающегося в компьютеризированной образовательной среде.

Эффективной реализация данного метода будет при следующих условиях:

- в вузе создается целостная информационная образовательная среда, направленная на усиление ее пространственно - предметной и культурно - речевой характеристик, способствующая саморазвитию и самореализации студентов в общении на всех этапах обучения (с 1 по 4 курсы);

- в образовательном процессе актуализируется содержательная сторона общения, предполагающая развитие профессиональных компетенций в ходе проектной деятельности обучающихся, организацию студенческих проектных групп, способствующих осознанию необходимости развития самим субъектом профессиональных умений, побуждению личности к мобилизации своих внутренних потенциальных резервов (познавательных, мотивационных, волевых), направленных на овладение будущей профессией;

- обеспечивается активизация коммуникативной деятельности студентов посредством информационных технологий с учетом степени их сложности, уровня информационной и коммуникативной компетентности обучающихся, возможностей мультимедийных средств и компьютерных программ [2].

На современном этапе развития педагогической науки любой подход и метод требует усиления информационной составляющей в условиях информационной формации развития общества. Актуализирована задача не только самостоятельно разобрать проблему, но и найти аналоги решения, пойти дальше предшественников. Поэтому обладание профессиональными компетенциями становится необходимым условием для самореализации личности в будущем [3]. Нельзя не отметить, что умения быстро находить необходимую информацию создают условия для использования уже готовых материалов, с избытком представленных в Интернете. Последнее обстоятельство серьезно повышает требования к информационно - коммуникативной подготовке преподавателя, как с позиции определения возможного плагиата, так и с позиции мотивации студентов на реальную самостоятельную работу по решению проблемных задач.

Необходимо отметить, что задача перехода к обучающим средам как насущной потребности информатизации образования была поставлена в целом ряде работ еще в конце 70 - х гг. (Д.Н. Джонассен [1], Г.В. Пантелейко [4], Ю.А. Первин [5], Д. Ротерей [6], Д. Сюзел [7] и др.), однако предметом активного обсуждения стала лишь в последнее время.

Как показывает анализ исследований и материалов конференций по проблемам информатизации образования, существует целый ряд авторских трактовок, определяющих

специфику обучающей среды, основанной на компьютерных технологиях. Это явление во многом обусловлено неустоявшейся, динамично развивающейся терминологической базой компьютерных технологий обучения

По нашему убеждению, работа с обучающимися по проблемно - информационному методу позволяет сформировать современного специалиста по рекламе и связям с общественностью, который обладает приемами и способами PR - деятельности в информационной коммуникационной среде.

Среди наиболее эффективных возможно назвать следующие: организация работы в блогах и с блогерами, эмуляция дискуссий в блогосфере, интернет - реклама, разработка и поддержка корпоративного сайта проекта и др.

В данной статье нами представлены результаты организации эффективной коммуникации PR - специалистов, выпускников кафедры рекламы и связей с общественностью Северо - восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. Успешность данной деятельности обусловлена сформированностью у выпускников профессиональных компетенций посредством проектно - исследовательской деятельности.

Одним из приемов реализации проектно - исследовательского метода в обучении бакалавров по направлению «Реклама и связи с общественностью» является разработка и реализация электронных проектов - веб - сайтов.

В современных инфокоммуникациях принято разграничивать виды сайтов по их функциональности и возможностям в сети интернет. Так, существуют статичные и динамичные сайты. Первый вид сайтов характеризуется отсутствием обновлений и обратной связи. Их задача - заявить о проекте аудитории. Такие сайты принято называть визитками. Второй вид сайтов позволяет специалисту по связям с общественностью организовывать связь с целевой аудиторией, привлекать партнеров, осуществлять продажи. Таким образом, динамичный корпоративный сайт осуществляет эффективную взаимосвязь между коммуникантами в круглосуточном режиме и позволяет реализовывать на своей базе различные PR - мероприятия.

Результатом реализации проектно - исследовательского метода в информационной образовательной среде нашего вуза стали электронные проекты студентов, получившие признание в регионе: «Корпоративный сайт магазина «SEVEN» в городе Якутске», «Веб - сайт Детской Школы Искусств № 2 города Якутска», «Социальный проект «Фестиваль

красок», «Коммерческий электронный проект «Вода Булуус», «Электронный проект «Сайт анти - СПИД», «Электронный проект «Сайт - помощник молодой семьи» и др.

Целью проектной деятельности являются понимание и применение студентами знаний, умений и навыков, приобретенных при изучении различных дисциплин (на интеграционной основе). Ведущая задача проектной деятельности в информационной образовательной среде – создание оптимальных возможностей для творческого развития бакалавров и удовлетворение их запросов.

Реализация проблемно - исследовательского метода основана нами на принципах организации проектной деятельности:

- посильности проекта для выполнения определенным студентом;
- создания необходимых условий для успешного выполнения проектов (наличие медиатеки, интернета, библиотеки и т.д.);
- подготовки студентов к выполнению проектов (проведение специальной ориентации для того, чтобы у обучающихся было время для выбора темы проекта, на этом этапе можно привлекать студентов, имеющих опыт проектной деятельности);
- обеспечения руководством проекта со стороны преподавателя для обсуждения выбранной темы, плана работы (включая время исполнения) и ведения дневника, в котором студент делает соответствующие записи своих мыслей, идей, ощущений – рефлексия. Дневник должен помочь при составлении отчета о результативности реализованного электронного проекта. Студент прибегает к помощи дневника во время собеседований с руководителем проекта;
- четкого обозначения вклада каждого участника исследования в случае групповой работы над проектом (любой участник проекта получает индивидуальную оценку);
- презентации результатов работы по проекту в той или иной форме [2].

Анализ результатов работы по использованию проблемно - информационного метода позволяет сделать вывод о том, что в процессе формирования профессиональных компетенций обучающихся в информационной образовательной среде вуза произошло закономерное качественное изменение ряда профессиональных компетенций бакалавров, а именно, уровень компетенций повысился.

Разработка сайтов позволяет бакалаврам направления рекламы и связей с общественностью развивать навыки осуществления эффективной коммуникации с массами. Учет современных реалий в требованиях к выпускнику, использование проектно -

информационного метода в процессе обучения позволяют формировать в течение обучения конкурентоспособного специалиста в области массовых коммуникаций, обладающего навыками работы в интернет - пространстве не только Республики Саха (Якутия), но и на более широких бизнес - площадках.

Для успешного формирования профессиональных компетенций студентов необходимо организовать единую информационную образовательную среду, которая позволит обеспечить всех участников образовательного процесса определенной познавательной свободой. Каждое информационное средство имеет свое направление и возможности, которые необходимо использовать рационально. Только таким образом у выпускника вуза возможно формирование информационных, коммуникативных и исследовательских умений, которые будут способствовать его самореализации в последующем.

Ниже представлены описания наиболее успешных электронных проектов студентов - бакалавров направления «Реклама и связи с общественностью» Северо - Восточного федерального университета имени М.К.Аммосова.

Первый проект, позволивший организовать эффективную деятельность рекламодателя - «Корпоративный сайт магазина «SEVEN» в городе Якутске». Данный сайт специализируется на продажах компьютерной техники, оргтехники, телевизоров, аудио, видео, фото товаров. Покупатель сможет приобрести ноутбуки, нетбуки, игровые приставки, мультимедиа плееры различного назначения, носители информации, наушники, микрофоны, GPS навигаторы, аксессуары и многие другие товары. По умеренным ценам представлены товары известных мировых брендов, а большой ассортимент позволит подобрать себе товар и молодым людям, и покупателям пожилого возраста. Весь представленный в каталоге ассортимент товаров имеется в наличии на наших складах в г. Якутске [7]. Данный сайт является одним из первых электронных магазинов в Якутии.

Многие жители нашей Республики особенно северных улусов не имеют возможности приобрести необходимые им товары не приезжая в Якутск, также жители города, ценящие свое время или не имеющие его в достаточном количестве, для них возможна покупка в Интернет - Магазины. Здесь покупатели смогут приобрести товары, не выходя из дома. Также выбрав понравившийся товар можно оформить покупки и доставку по телефону.

Курьер доставит товар в удобное, предварительно оговоренное время, а покупателям с районов доставляют товары в кратчайшие сроки [7].

Практическая деятельность маркетинга оказывает большое влияние на людей, будь они покупатели, продавцы или рядовые граждане. Маркетинг стремится к достижению максимально возможного потребления товаров и услуг, через удовлетворение покупателей, предоставляя им максимально широкий выбор и повышение качества жизни. Экономический же смысл маркетинга состоит в ускорении отдачи производственных фондов предприятия или организации, повышению конкурентоспособности на рынке, мобильности производства.

Именно в компетенцию маркетинга входит своевременный поиск новых товаров или услуг и продвижение их на тех рынках, где может быть достигнут максимальный коммерческий эффект. Именно поэтому маркетинг, как совокупность сложившихся методов изучения рынков, ко всему прочему еще направляет свои усилия на создание эффективных каналов сбыта и проведение комплексных рекламных кампаний [1; 45].

Для продвижения онлайн - мегамаркета «Seven» авторами проекта использовались различные формы позиционирования магазина:

1. Акции в социальной сети «ВКонтакте».
2. Конкурсы рисунков, видеороликов или интересных фото.
3. Реклама на телевидении с узнаваемыми героями.
4. Спонсорство.

Безусловно, такого рода мероприятия и участие в рекламных роликах узнаваемых артистов Республики значительно увеличивает рейтинг сайта и тем самым число посетителей / покупателей магазина «Seven» растет.

Перспективное планирование продвижения интернет - магазина «Seven» заключается в следующем:

1. В будущем «Онлайн мегамаркет Seven» планирует расширить список предлагаемых услуг и товаров. Считаем, что по сравнению с конкурентными магазинами, которые продают цифровые и электронные товары, магазину требуется развитие и продвижение.
2. Необходимо открыть филиалы в центре города Якутска, например, в торговых центрах, т.к. основными конкурентами являются такие магазины, как «М - видео», «DNS», «Эльдорадо», имеющие собственные здания и целевую аудиторию.
3. Открыть точки выдачи товаров в центральных улусах РС (Я) (Мегино - Кангаласский улус, Чурачинский, Таттинские улусы)

4. Постоянно обновлять сайт интернет - магазина «Seven». Периодически увеличивать количество участников сайта. Оповещать о проводимых акциях, скидках, мероприятиях. Проводить дискуссии, отвечать на комментарии. Не отставать от моды, привлекать артистов, певцов, знаменитых личностей для продвижения сайта.

5. Планируется также улучшить систему скидок для оптовиков.

6. Работать над минусами Интернет - торговли. Существуют проблемы, которые не в силах предотвратить – это плохая связь, технические проблемы, невозможность испробовать товар в действии, отношение людей с осторожностью к Интернет - торговле.

7. Преодолеть языковой барьер. Возможно не на самом сайте, а в телефоне для справок, посетитель / покупатель сможет выбрать язык, на котором он бы хотел сделать заказ (якутском, русском, английском).

8. Проводить мероприятия, которые станут для города Якутска или центральных улусов традицией, которую жители будут помнить всегда и ассоциировать с приятным, дружеским отношением интернет – магазина «Seven».

9. Возможно продвижение сайта в социальных сетях, таких как Одноклассники и Facebook.

10. Распространять свою символику на разных носителях. Будь то кружка на промо – акции или флешка каждому 1000 - ому покупателю.

Интернет – магазин «Seven» достаточно давно существует в сфере интернет – торговли города Якутска, но останавливаться на достигнутом нельзя. У магазина на сегодняшний день появились свои постоянные клиенты, друзья – звезды якутской эстрады, а значит, продвижение успешное.

Второй проект, реализованный студентами СВФУ, направлен на продвижение образовательного учреждения. В современном обществе любая организация, стремящаяся к своему признанию среди целевой аудитории, обязана иметь корпоративный сайт. Сайт образовательной организации имеет ряд существенных отличий от сайта любой другой компании. Эти отличия продиктованы жесткими рамками закона об образовании и постановлениями правительства РФ. Перед руководителями образовательного учреждения встает вопрос: как сделать сайт, который бы привлекал аудиторию своей броскостью и одновременно выполнял все требования закона об образовании?

Цель проекта - на основе выявленных особенностей и специфики продвижения образовательного учреждения в интернете разработать веб - сайт для Детской Школы Искусств № 2 города Якутска.

Чтобы сайт был не просто визитной карточкой, а реальным инструментом привлечения клиентов - необходимо тщательно продумать его содержание, структуру и дизайн. В ситуации ограниченного государственного финансирования образования сайт - визитка школы может быть также инструментом установления контактов с образовательными и деловыми кругами, поиска форм сотрудничества, грантов и субсидий. С развитием информационных технологий, ростом конкуренции на рынке труда, повышением требований к молодым специалистам возрастает роль образования.

В этой связи возрастает роль продвижения как источника информации о предложениях на рынке образовательных услуг, и в то же время как способа формирования имиджа учебного заведения.

Важно, чтобы посетитель сайта не только прочитал, какие образовательные услуги оказываются, чем они знамениты, но и связаться для уточнения деталей по оказанию той или иной услуги. Выбор непосредственного средства продвижения образовательных услуг обусловлен спецификой конкретных видов услуг. Специфика продвижения образовательной услуги заключается в том, что полезность ее должна характеризоваться как информативностью, так и эмоциональностью, так как для целевой аудитории - большей частью молодежи эмоции в личностном отношении значат ничуть не меньше, чем содержательная информация. Сайт образовательной организации должен соответствовать Требованиям, установленным Федеральным Законом «Об образовании».

Анализ теоретических источников позволил нам дополнить определения «Сайт образовательной организации». Сайт образовательного учреждения - это целостная, концептуально обоснованная и структурно выстроенная система, регламентируемая законом об образовании Российской Федерации, объединяющая в себе взаимосвязанные между собой "веб - страницы", содержание которых подчинено общей идее продвижения образовательного учреждения среди целевой аудитории.

Так же нами были уточнены цели и особенности создания сайта образовательного учреждения:

1. Необходимо дать возможность потенциальным и действительным клиентам ближе познакомиться с образовательным учреждением, его устройством и деятельностью.

2. Стоит предоставить достоверную информацию из первоисточника средствами массовой информации, что демонстрирует открытость учреждения.

3. Качественный сайт способствует быстрому и простому проведению полноценной презентации учреждения для широчайшего круга интернет - пользователей. Для этого на ресурсе необходимо разместить текстовые и мультимедийные материалы, отражающие условия обучения, управленческую и образовательную политику организации, ресурсное обеспечение учебного процесса, результаты обучения и т.д.

4. Публикация и обновление различной справочной, аналитической и ознакомительной информации укрепит доверие к учреждению, об этом не стоит забывать при создании сайта.

5. Размещение на ресурсе удобной формы обратной связи даст возможность получить отзывы о деятельности организации от различных групп пользователей, это поможет руководству сделать выводы о развитии учреждения и эффективности решения основных задач.

6. Соответствие требования постановлений правительства РФ.

Следующим этапом работы стало исследование сайтов - конкурентов ДШИ №2.

Для сравнительного анализа конкурентной среды нами был выбран сайт ДШИ №1 и сайт второй школы - ДШИ поселка Жатай.

Следующим этапом нашей работы стало СОЗДАНИЕ САЙТА «MUZ - YKT.RU». Целью для создания сайта явилось желание представить Детскую школу в новом амплуа, сделать уклон в сторону ее конкурентоспособности; представить ее новому зрителю - пользователю Интернета и по возможности укрепить место для дальнейшего развития, если это будет возможно и интересно, и плодovито.

Целевой аудиторией являются непосредственно участники образовательного процесса, то есть учащиеся и их родители и потенциальные партнеры, заинтересованные лица, возможно, педагоги и конкуренты.

Навигация и информационная архитектура четкая, ясная, удобная. Подбор материалов очень важен и должен соответствовать указаниям Федерального Закона. На первом этапе был создан огромный контент: множество фотографий преподавателей, учеников, различная информация документального характера, фонотека. Была проведена оцифровка документации: Устав, Лицензии, приложения к лицензии, Аккредитации, архив, которые обязательно должны располагаться в открытом доступе.

Разработка дизайна - уникальное, яркое графическое решение: при этом веб дизайн сайта должен быть разработан с ориентацией не на эстетические взгляды создателей, а на вкусовые предпочтения целевой аудитории, так чтобы Веб дизайн не мешал восприятию и читабельности текста, не увеличивал скорость загрузки страниц сайта. Без соблюдения этих пунктов невозможна разработка эффективного web - дизайна. Для того, чтобы достигнуть цели, необходимо решить ряд вопросов, связанных с классификацией и анализом сайтов, наполнением сайта тематическим контентом и описанием программного обеспечения для разработки сайтов. Логически обоснованная структура - необходимый элемент, без которого невозможно разработать качественный дизайн и текстовое наполнение web - сайтов. Дизайн для web - сайтов, при разработке которого не учитываются логические связи в структуре, в дальнейшем имеет проблемы с количеством пользователей и качеством навигации. Сайт был успешно запущен, и на настоящий момент поддерживается выпускниками кафедры рекламы и связей с общественностью СВФУ.

Третий проект в инфокоммуникационной сфере «Социальный проект «Фестиваль красок». Данное мероприятие направлено на массовую психологическую разгрузку, отдых и развлечение, чтобы люди могли свободно общаться без капли стеснения и не задумываться, что скажут о них другие люди, когда все едины и являются частью одного и того же.

Фестиваль красок является одним из самых ярких, веселых и красочных фестивалей мира. Основная идея данного мероприятия - на площадь выходят мужчины, женщины, старики, дети, и осыпают друг друга цветным порошком или обливают подкрашенной водой. Для всех людей Фестиваль красок ассоциируется как веселье, возможность найти новых друзей, получить множество ярких моментов в жизни, поучаствовать в боях красками и сделать свои лучшие летние фото.

Фестиваль красок берет свое начало в Индии: праздник Холи - ежегодный индуистский фестиваль весны, который традиционно проводится в конце февраля - начале марта. В индусском календаре Холи, как правило, выпадает на полнолуние. В первую ночь Холи разводятся костры, символизирующие сожжение Холики. На второй день участники праздника совершают своеобразный крестный ход, осыпая друг друга красками и поливая водой. По этой причине Холи часто называют фестивалем красок.

В самой Индии праздник Холи является традиционным, в других же странах, например, в Германии, Франции, Бразилии, США, он известен как Фестиваль красок, который не

привязан к религии или к самому празднику, однако вобрал в себя самую главную традицию - осыпать друг друга краской. Фестиваль красок также нашел отражение и в нашей стране, неоднократно проводился в таких городах, как Воронеж, Нижний Новгород, Новосибирск, Калининград, Екатеринбург, а в Санкт - Петербурге и Москве он и вовсе стал ежегодным.

Краски на празднике Холи используются только из натуральной основы: желто - оранжевая шафрановая паста, ярко - красный порошок сандалового дерева, волшебные желтые крупички куркумы, синяя краска из цветов гибискуса и зеленая смесь из хны.

Так как в городе Якутске еще не было такого мероприятия, мы разработали проект реализации фестиваля в нашем городе и выявили следующие этапы работы:

- Исследование: сбор, анализ и систематизация информации;
- Планирование: поиск спонсоров, партнеров, назначение места и времени проведения, создание программы мероприятия;
- Организация: разработка информационного бюллетеня, буклета, сайта, продвижение, проведение фестиваля;
- Оценка эффективности: опрос, отзывы, статьи, публикации и репортажи в СМИ, количество посещений на сайте.

Для информирования людей мы создали – информационный бюллетень и буклет, а также для заинтересовавшихся людей, которые хотели бы и в дальнейшем узнавать новости или сотрудничать с нами, разработали сайт этого мероприятия.

На печатных носителях везде указан адрес сайта, что способствует его продвижению и популяризации. Так как это мероприятие является красочным и ярким, основные цвета – это зеленый и желтый, разноцветный задний фон. Чтобы потенциальный клиент не выбрасывал рекламные носители, авторы использовали "зацепку" - календарь предстоящих культурных событий, а именно, сам Фестиваль Красок. Сайт фестиваля имеет два вида. Первый вид – это сайт - визитка, состоящий из двух страниц: на первой странице указаны дата, время, место проведения, на второй – информация о самом фестивале, а также фотографии. Второй вид – это интернет - магазин, состоящий уже из пяти страниц: главная страница, страница о фестивале, галерея, магазин и корзина, где мы предлагаем краски, и контакты – страница, где посетители могут связаться с руководителями проекта. Сайт удобен для использования и получения информации. Везде сохранены авторские права,

имеется логотип организации – Happiness Project, что значит, «мы хотим дарить счастье людям».

В 2015 году благодаря запуску сайта авторами проекта были привлечены единомышленники, и Фестиваль красок в г. Якутске состоялся на берегу реки Лена.

Следующий коммерческий электронный проект «Вода Булуус».

Якутия славится своей уникально чистой природой, ее источники девственно чисты, а леса не загрязнены так, как во многих странах.

Обладая исключительным природным богатством, Якутия поражает многих туристов. Излюбленным местом для посещения является ледник Булуус.

Слово "булуус" переводится с якутского языка как "ледник" или "погреб". Это место признано ландшафтно - гидрологическим природным заказником республиканского значения. Общая площадь территории заказника составляет 1105 гектаров. В некоторые местах толщина наледи достигает 3 метров. Находится источник Булуус в 3,5 километрах к юго - востоку от села Красный ручей (Кысыл - Юрюйе) Хангаласского улуса Якутии. Вода добывается из скважины глубиной 67 метров. Пресная вода на Булуусе признана очень чистой. Качество воды источника контролируется с 1939 года. В летнее время ледник начинает таять и образует полости, напоминающие тоннели [9,10].

Вода источника Булуус обладает высоким качеством и содержит необходимые для организма человека микроэлементы. Особое значение имеет присутствие в химическом составе родниковой воды кремневой кислоты (18 – 40 мг / л), которая замедляет процессы старения организма человека и предупреждает возникновение различных заболеваний [9,10].

На сегодняшний день не каждая страна может похвастаться таким богатым достоянием. Булуус является одним из самых удивительных шедевров природы Якутии. Как говорил знаменитый итальянский художник и ученый Леонардо Да Винчи: «Вода – сок жизни на Земле». И это действительно так, если вода чистая и содержит в себе необходимые для человека компоненты.

Стоит отметить, что Булуус может принести пользу не только людям, но и привлечь больше туристов, а значит, создать положительный имидж Республики. Поэтому возникла идея создания проекта продвижения воды «Булуус». Самой

главной целью стало продвижение этой воды на российском уровне. Наши задачи состояли в следующем:

- Разработать фирменный стиль: цветовое решение, графическое оформление, материал, шрифт.
- Разработать слоган.
- Создать информационный бюллетень.
- Создать сайт, обеспечивающий доставку воды.

На первом этапе работы было принято решение использовать цветовую гамму, ссылаясь на психологическое воздействие на человека. Это должны быть неброские, простые цвета, не вызывающие агрессию и в то же время привлекающие внимание. Выбраны три ведущих цвета: белый, синий и черный. На языке цветов белый означает чистоту и невинность, синий – постоянство и расположение, черный – классику и традиции. При создании слогана авторы проекта старались сделать упор на сам ледник Булуус. Его величественные ледяные вершины, его холод и кристальная чистота вдохновили на создание следующего слогана – Ледяное совершенство– icy perfection.

Такое слоган отражает необычное место рождения воды и подчеркивает ее уникальность, а также звучит просто, ясно и лаконично. Для информирования общественности авторы решили создать информационный бюллетень, который будет подробно рассказывать о воде из источника. Такая информация хорошо подойдет для туристов, которые в скором времени могут стать потенциальными покупателями. Бюллетень был выполнен в соответствующей гамме и с разработанным графическим дизайном. На главной стороне размещен проведенный опрос с двумя ключевыми вопросами и результатами в виде круглой диаграммы. На обратной стороне короткие и интересные факты о воде.

Самой главной работой стало создание сайта, с возможностью заказа воды. Мы приняли решение создать разную цветовую гамму бутылки: от красного до синего. Бутылки стандартного объема - 0,5 литра, изготовлены из алюминия. Этот материал достаточно дешевый, но при этом не выделяет химических веществ в воду и не влияет на вкус воды. Сайт разрабатывался в программе Wix, которая позволяет моментально создавать сайты, выбирая имеющиеся шаблоны. Сайт прост в использовании и не требует особых навыков и умений. Он удобен для каждого потенциального покупателя и содержит в себе все необходимое для заказа воды. Также, мы предусмотрели обратную связь с

посетителями сайта - будущими клиентами: каждый пользователь может оставить свой отзыв или предложение, пройдя предварительную регистрацию. Сайт оформлен в соответствующей гамме цветов, без лишних отвлекающих внимание деталей. Данный проект в настоящее время запущен авторами и проходит этап апробации.

Следующий проект - турмаршрут «Северное сияние». Данный проект является новым и никому не известным продуктом на туристском рынке Якутии. Поэтому рекомендуется проведение рекламных программ с целью повышения осведомленности о туристском маршруте среди потенциальных потребителей. Основными целями рекламы туристского маршрута «Северное сияние» стали: информировать потенциальных потребителей о турмаршруте «Северное сияние»; побудить потенциальных покупателей приобрести турпродукт.

Целевая аудитория:

- Пол: мужской
- Возраст: от 25 до 50 лет;
- Профессия: не имеет значения
- Семейное положение: не имеет значения
- Место жительства: жители России и других стран, преимущественно Китая, Германии, Японии;
- Уровень дохода: выше среднего.
- Психологические характеристики: люди, ведущие активный образ жизни, предпочитающие экстремальный вид отдыха.

Портрет потенциального клиента: молодой обеспеченный мужчина, проживающий в России или за рубежом, предпочитающий активный образ жизни. Исходя из того, что целями рекламы являются информирование и побуждение потребителя к покупке турпродукта, нами была поставлена задача разработать рекламный продукт, в котором будут сочетаться наиболее полная и достоверная информация об объекте рекламы и яркий, красочный художественный образ, способный привлечь внимание потенциального клиента. Учитывая вышеперечисленное, нами был разработан логотип, слоган туристского маршрута, три макета рекламных буклетов, сайт проекта.

Слоган туристского маршрута «Северное сияние» - «Познай Дух Севера!». Логотип туристского маршрута представляет собой наименование туристского маршрута «Северное сияние» в фирменном начертании. Над наименованием расположен слоган туристского

маршрута – «Дух Севера». Слева от наименования туристского маршрута расположен графический знак: голова дракона, выдыхающая северное сияние. Логотип выполнен в голубых и белых тонах. Выбор таких цветов обусловлен тем, что они ассоциируются с зимой и холодом. Голубой цвет считается «холодным». Так он называется вследствие связи с цветами «холодных» предметов: лед, вода, небо и т.п. Как небесный цвет, голубой ассоциируется с ясным небом, прозрачностью воды, впечатлительностью лириков. Нередко также возникают ассоциации со льдом, стеклом, кристаллом и холодом. Особенно эффективным для рекламы туристских услуг является использование интернет - технологий. Web - сайт — это современный и эффективный способ коммуникации и бизнеса между фирмой и пользователями — потенциальными потребителями туристических продуктов и услуг.

Нами был разработан Web - сайт для продвижения и продажи туристского маршрута «Северное сияние». Web - сайт имеет четыре страницы:

1. «Главная» – описание природного явления северное сияние и информация о туркомплексе;
2. «О маршруте» - на странице представлен подробный план туристского маршрута «Северное сияние», паспорт турмаршрута, сертификаты и лицензии.
3. «Купить путевку» - заявка на приобретение путевки.
4. «Контакты» - контактная информация организации: адрес, телефон, e - mail, skype.

Проблема развития туризма в Республике Саха (Якутия) является одной из важнейших. Большинство жителей Якутии предпочитают отдыхать за пределами Республики. Хотя Республика обладает многочисленными туристско - рекреационными ресурсами. Одним из таких ресурсов является уникальное природное явление – северное сияние.

Мы полагаем, что создание качественного турпродукта, нацеленного на наблюдение за северным сиянием, и его эффективное рекламное сопровождение способствует тому, чтобы Якутия вошла в список регионов, у которых северное сияние является престижной торговой маркой, способной приносить прибыль бюджету республики.

Северное сияние могло бы стать таким же брендом Якутии как холод и бриллианты. Чем активнее будет продвигаться бренд Республики, тем наиболее желаемым местом для отдыха станет Якутия. Возможно, с помощью нашего туристского проекта «Северное сияние» это станет возможным.

Использование современных технологий для продвижения своего стартапа в Якутии достаточно популярны. Сайт является наиболее эффективным приемом установления коммуникации с целевой аудиторией для популяризации проекта. Разработка сайтов стартапов позволяет бакалаврам направления «Реклама и связи с общественностью» развивать навыки осуществления эффективной коммуникации с массами. Учет современных реалий в требованиях к выпускнику позволяет формировать в течение обучения конкурентоспособного специалиста в области массовых коммуникаций, обладающего навыками работы в интернет - пространстве не только Республики Саха (Якутия), но и на более широких бизнес - площадках.

### **Список использованной литературы:**

1. Джонассен Д.Н. Компьютеры как инструменты познания / Д.Н. Джонассен // Информатика и образование. –1996. – №4. – С. 117 - 139.
2. Карнаухова А.А. Формирование коммуникативной компетенции учащихся в информационной образовательной среде городской школы: автореферат дис. .... канд. пед. наук. – Хабаровск, 2011. – 20 с.
3. Максимова Е.Б. Формирование коммуникативной компетенции студентов вузов: автореферат дис. .... канд. пед. наук. – Москва, 2007. – 20 с.
4. Пантелейко Г.В. Использование информационных технологий в управлении развитием школы: автореферат дис. .... канд. пед. наук. – Ростов - н / Дону, 2007. – 20 с.
5. Первин Ю.А. Информационная культура: Компьютер и слово: 5 класс: Пособие для общеобразовательных учреждений. Изд. 2 - е. / Ю.А. Первин. – М.: Дрофа, 1998. – 192 с.
6. Роберт И.В. Новые информационные технологии в обучении: дидактические проблемы, перспективы использования / И.В. Роберт // Информатика и образование. – 1991. – №4. – С. 18 - 26.
7. Худякова А.В. Использование различных источников информации для формирования у учащихся опыта самостоятельного учения. – Информационные технологии в образовании. – М., 2003. – 158 с.
8. Хуторский А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А.В. Хуторский // Интернет - журнал «Эйдос». [Электронный ресурс]. – URL: <http://vvvvvvelδος.itjjjoumai / 2005 / 1212. htm>. (дата обращения: 10.10.2015).

9. Министерство по делам предпринимательства, развития туризма и занятости Республики Саха (Якутия): официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.minpred.ru>

10. История поселения: официальный информационный портал Республики Саха (Якутия) [Электронный ресурс].– Режим доступа: <http://www.sakha.gov.ru/special/node/15431>

© А.А. Карнаухова,2016

УДК37

**Л.С. Коваленко**

Войсковая часть 2337, МО РФ

Преподаватель

## **МЕТОДОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВОЕННОГО ПРОФИЛЯ**

Формирование конфликтологической культуры особенно актуально для обучающихся образовательных организаций военного профиля. Обстановка на государственной границе обладает спецификой в конфликтном взаимодействии, которая связана с рациональным управлением коллективом в рамках обеспечения безопасности всей страны.

Обучающиеся должны знать не только общие положения о конфликтах в рамках межличностной коммуникации и деловой этики, а также специфику конфликтных отношений в коллективе, специфику управленческих конфликтов. Практика профессионального образования обучающегося неизбежно выдвигает проблему исследования - отсутствия теоретических и практических основ формирования конфликтологической культуры обучающихся образовательных организаций военного профиля, не позволяющих подготовить их к видам профессиональной деятельности. Объективность конфликта в профессиональной сфере ориентирует обучающегося на выделение соответствующего вида профессиональной культуры – конфликтологической

культуры. Исследование конфликтологической культуры обучающегося решает проблему качества процесса подготовки и как следствие усилит эффективность их дальнейшей деятельности. Несмотря на имеющееся значительное количество исследований в области педагогики, нельзя не отметить малую разработанность тем, затрагивающих содержательно - смысловую сферу и культурное становление выпускников образовательных организаций военного профиля.

В связи с этим необходимо выполнять требования ФГОС третьего поколения по совершенствованию подготовки обучающихся, как профессионала самого высокого уровня, обладающего соответствующей общей и профессиональной культурой, в том числе конфликтологической в рамках компетентностного подхода. Как известно, в основе такого подхода лежит оценка качества подготовки обучающегося вуза не только как результат совокупности полученных знаний, умений и навыков но, прежде всего, как наличие комплекса сформированных общекультурных и профессиональных компетенций, позволяющих ему успешно адаптироваться к условиям соответствующей профессиональной деятельности, нередко сопровождающейся конфликтами и конфликтными ситуациями.

Для понимания термина «конфликтологическая культура», необходимо, во - первых, уяснить, что такое «конфликт» и что такое «культура», а во - вторых определить связь между этими понятиями.

Конфликт (анг. conflict столкновение) - широкий термин, активно применяемый в психологии, социологии, других науках, а также философии, конфликтологии и обыденном сознании [12, с. 52]. Он изучался такими исследователями, как А.Я. Анцупов, Е.М. Бабосов, В.Р. Веснин, Н.В. Гришина, О.Н. Громова, А.Н. Елсуков, С.М. Емельянов, Ю.Г. Запрудский, А.Г. Здравомыслов, О.А. Иванова, Э.А. Уткин и др..

Считается, что именно противоречие лежит в основании любого конфликта, хотя далеко не каждое противоречие является и становится конфликтом. Следовательно, одно из самых общих и простых определений конфликта связано с пониманием его как обостренного противоречия. Конфликт - это столкновение объективных или субъективных противоречий, которое выражается и проявляется в противоборстве сторон [1, с. 29].

Е.А. Замедлина предлагает сузить широкое понимание конфликта и считать, что конфликты могут возникать только при социальном взаимодействии. Сущность конфликта же заключается не столько в возникновении противоречия, столкновении интересов,

сколько в способе разрешения создавшегося противоречия, в противодействии субъектов социального взаимодействия в целом. Исходя из этого, возникает необходимость выделить более узкое определение конфликта, применимое только к живым существам, в том числе и к человеку [6, с. 49].

Н.А. Мельникова определяет конфликт как «открытое столкновение противоположных позиций, интересов, взглядов, мнений субъектов взаимодействия» [16, с. 72]. При этом субъектом конфликтного взаимодействия могут выступать отдельный обучающийся или группа обучающихся.

А.Г. Здравомыслов: «Итак, конфликт - это важнейшая сторона взаимодействия людей в обществе, своего рода клеточка социального бытия. Это форма отношений между потенциальными или актуальными субъектами социального действия, мотивация которых обусловлена противостоящими ценностями и нормами, интересами и потребностями» [8, с. 92]. С определением социального конфликта, который предложил А.Г. Здравомыслов, можно согласиться, т.к. при взаимодействии обучающихся друг с другом может возникнуть социальный конфликт из-за разных интересов ценностей, взглядов и потребностей в жизни.

Ю.Г. Запрудский: «Социальный конфликт - это явное или скрытое состояние противоборства объективно расходящихся интересов, целей и тенденций развития социальных объектов, прямое и косвенное столкновение социальных сил на почве противодействия существующему общественному порядку, особая форма исторического движения к новому социальному единству» [7, с. 25].

А.В. Дмитриев: «Под социальным конфликтом обычно понимается тот вид противостояния, при котором стороны стремятся захватить территорию либо ресурсы, угрожают оппозиционным индивидам или группам, их собственности или культуре таким образом, что борьба принимает форму атаки или обороны» [2, с. 59].

Высшей формой противоречий в социальных процессах является социальный конфликт. Он характерен для определенного типа взаимоотношений и взаимодействий между социальными общностями и охватывает все виды социальных процессов, в которых они участвуют. Следует отличать социальные конфликты от индивидуальных, в которых принимают участие отдельные люди.

В отечественной литературе наиболее полное определение социального конфликта дал Е.М. Бабосов (Социологический словарь): «Конфликт социальный - предельный случай

обострения социальных противоречий, выражающийся в столкновении интересов различных социальных общностей - классов, наций, государств, различных социальных групп, социальных институтов и т.п., обусловленном противоположностью или существенным различием их интересов, целей, тенденций развития» [5, с. 72].

Анализ и оценка конфликтов предполагают их группировку, систематизацию, деление по существенным признакам, типам и видам. Такая классификация нужна как своего рода модель изучения предмета в ее целостности, методологический инструмент различения всего спектра конфликтных проявлений.

Конфликты, как уже отмечалось при характеристике их основных черт, явление не только неизбежное и повсеместное, но и многоликое. Каждое конфликтное столкновение по - своему уникально, неповторимо по причинам возникновения, формам взаимодействия двух или более сторон, исходу и последствиям.

Теперь рассмотрим понятие «культура».

Термин «культура» – фундаментальное понятие в современном обществознании. В наше время ученые насчитывают больше чем 500 трактовок данного понятия, что стало результатом разнообразия проявления культуры [10, с. 107].

Культура - это уровень развития социума, сил и возможности человека, который выражен в типах и формах организации жизнедеятельности людей, в их отношениях, в материальных и духовных ценностях, которые человек создает [17, с. 82].

Понятие «культура» преодолело достаточно долгий путь развития. Изначально латинское слово «cultura» употребляли, подразумевая возделывание, обработка земли [11, с. 30].

Стоит сказать, что в европейских языках термин «культура» на протяжении долгого времени служило термином в сельском хозяйстве. В философии, науке и в художественной литературе оно употреблялось в качестве метафоры. Много лет потребовалось, чтоб метафора перевоплотилась в научный термин и философскую категорию.

В наше время термин «культура» используется в следующих значениях:

1. Определенная сфера жизни общества, которая получила закрепление в качестве института: министерства культуры, средние специальные учебные заведения, вузы, которые готовят специалистов по культуре, театры, музеи, которые занимаются производством и распространением духовных ценностей.

2. Совокупность духовных ценностей и норм, которые присущи большой социальной группе, общности, народу и нации. Тут в качестве примера можно привести такие виды культуры: элитарная культура, русская культура, молодежная культура и так далее.

3. Уровень качественного развития духовных достижений. Слово сочетание «культурный человек» употребляется в значении воспитанный и так далее [13, с. 47].

В психологии термин «культура» обозначает «взаимосвязь между прошлым и будущим». Культура обозначает рост мира, культ разума, язык, который объединяет человечество, среда, которая растит и питает личность [9, с. 27]. Многие ученые отмечают, что ни одна из сфер жизни общества не могут существовать независимо от культуры [14, с. 124].

Многие исследователи считают, что основы культуры, элементы культуры должны быть основой обновленного содержания высшего образования и развивать у обучающихся духовную культуру, культуру мышления, профессиональную культуру, коммуникативную культуру, психологическую культуру, информационную культуру, экологическую культуру и конфликтологическую культуру.

Культура (анг. culture) – ценности, нормы и продукты материального производства, характерные для данного общества [17, с. 81]. Понятие «культура» исследовалось С.Л. Рубинштейном, В.М. Акименко, Ю.М. Лотманом, Ф. Тромпенаарс, Ч. Хампден и понималось различными авторами по-разному.

Изучение и теоретический анализ данной проблемы свидетельствует о том, что вопросами конфликтологической культуры занимались многие ученые, в том числе Г.И. Козырев, Н.И. Исаева, Н.В. Самсонова, Е.В. Селезнева, А.И. Шипилов, О.И. Щербакова и др.

По мнению О.И. Щербаковой «конфликтологическая культура – это культура поведения человека в конфликте, выражающаяся в сформированности социально значимых свойств и качеств личности, обуславливающих взаимовыгодное решение проблем межличностного взаимодействия людей. Выявление совокупности данных свойств и качеств личности, как и условий их целенаправленного формирования, может и должно явиться предметом специального психологического исследования» [20, с. 39].

Самсонова Н. В., рассматривает конфликтологическую культуру личности как стремление (потребность, желание) и умение человека предупреждать и разрешать социальные конфликты. Такая культура – это качественная характеристика

профессиональной жизнедеятельности специалиста в конфликтогенной профессиональной среде [18, с. 112]. По ее мнению конфликтологическая культура предстает как совокупность составляющих: компетенция, компетентность, готовность, а психологическими блоками конфликтологической культуры специалиста являются: информационный, аксеологический, операционный а также блок конфликтогенных профессионально важных индивидуальных свойств и качеств специалиста (основные сферы индивидуальности) и блок личностных свойств и качеств.

В современных условиях образование предполагает целостную систему обучения и воспитания, имеющую своим результатом сформированность у обучающегося компетенций, включающих комплекс морально - психологических и профессиональных качеств. Важнейшими факторами, влияющими на формирование таких качеств у обучающихся являются состояние организованности, дисциплины в коллективе и особенно характер возникающих противоречий во взаимоотношениях между обучающимися. Изучение и анализ положения дел в этой области свидетельствует о том, что в основе более 26 % нарушений дисциплины среди обучающихся лежат конфликты и конфликтные ситуации. Поэтому так важно формировать у обучающихся как можно более высокий уровень конфликтологической культуры, позволяющий выводить любую ситуацию конфликтующих сторон на целесообразный рациональный уровень. Такой подход способствует расширению мировоззрения обучающегося и развитию его интеллектуальных, волевых и эмоциональных качеств, которые являются важнейшими составляющими конфликтологической культуры.

В образовательном процессе нельзя упускать из поля зрения и обстоятельство на которое указывает Л. Шинелева - на стрессовую ситуацию, которую вызывает конфликт, на факторы, ухудшающие психологический климат конфликтующих сторон: организационные, конфликт ролей, не налаженные каналы информации и конечно же личностные [19, с. 3].

Для снижения уровня психологической напряженности важно формировать у обучающихся понимание причин возникшей ситуации, видение существующих болевых точек, и своевременное принятие действенных мер для снятия стресса. Поэтому профессорско - преподавательскому составу так важно постоянно изучать и учитывать в учебно - воспитательной деятельности особенности возраста обучающихся, их индивидуальные и личностные качества, черты характера и темперамента, мотивации и

склонности. Как свидетельствует педагогическая практика при возникновении конфликта или конфликтной ситуации обучающийся, обладающий высоким уровнем конфликтологической культуры, прежде всего, стремится определить: возник конфликт или это еще только конфликтная ситуация, (они имеют свои особенности), к какому типу конфликт (конструктивному или деструктивному) относится, его причины, цели, предмет и объект, а также каков ранг оппонентов. Такой обучающийся обычно не сосредотачивается на личных качествах другого участника конфликта, ему не присущи сильные переживания и высокий уровень тревожности.

В конфликтной ситуации помочь вывести обучающихся на компетентный уровень может преподаватель. Обычно он оптимизирует ситуацию за счет осознания участниками конфликта возникшего противоречия, характера и особенностей предмета и объекта конфликта, их значения и смысла, подлинной а не мнимой ценности, путем доброжелательного личного отношения, демонстрируя исключительную искренность, уместный юмор, позитивное отношение к участникам учебной деятельности, используя элементарные приемы релаксации, делая особый акцент на том, что всё, что происходит вокруг нас, по преимуществу мы определяем и осуществляем сами и от нас зависит к каким последствиям мы, в конечном счете, придем.

Для формирования высокого уровня конфликтологической культуры обучающегося образовательной организации военного профиля необходимо ставить следующие цели:

1. Оптимизировать содержание и организацию образовательного процесса, чтобы они обеспечивали формирование конфликтологической культуры обучающихся на требуемом уровне, соответствовали интересам и потребностям обучающихся;

2. Обеспечить уяснение всеми участниками образовательного процесса научных основ природы и динамики протекания конфликта, стратегий поведения, управления и разрешения конфликтов и конфликтных ситуаций. В этой связи:

- следует понять и принять объективную неизбежность встреч с конфликтными ситуациями в профессиональной деятельности;

- целесообразно определить, систематизировать и усвоить вероятные конфликтные ситуации предстоящей профессиональной деятельности, поведения и отношений (последние возникают тогда, когда в процессе общения или деятельности затрагивают эмоции и интересы);

3. Обеспечить творческий подход в выборе форм, методов и средств учебной деятельности обучающихся с учетом формирования конфликтологической культуры.

Формируя конфликтологическую культуру у обучающегося, необходимо учитывать его следующие качества: организаторские (деловитость, инициативность, требовательность), коммуникативные (открытость, доброжелательность, тактичность), перцептивно - гностические (наблюдательность, интеллектуальная активность, гибкость, критичность мышления, интуиция), экспрессивные (оптимизм, отзывчивость, самообладание, толерантность). А также оценивать уровень его подготовки, физическое и психическое здоровье. И без того высокие требования, предъявляемые к профессионально - личностным качествам обучающегося возрастают. Такие требования определяют специфику организации профессионально - педагогического образования. В современных условиях педагогическое образование призвано решать два комплекса взаимосвязанных задач: во - первых, содействовать социально - ценному развитию обучающегося, его общекультурной подготовке, формированию гражданской и нравственной зрелости; во - вторых, способствовать профессиональному становлению в избранной области профессиональной деятельности. Развитие личности обучающегося - цель, основа и условие эффективного профессионального образования. В связи с этим одним из важнейших теоретико - методологических подходов в подготовке современного обучающегося является культурологический подход, поскольку он обусловлен объективной связью обучающегося с культурой как системой ценностей. Культура воспринимается, осваивается и воспроизводится каждым обучающимся индивидуально. Усвоение культуры - это взаимонаправленный процесс, для которого характерны все закономерности коммуникативной деятельности. Культура передается не в процессе пассивного освоения готовой информации, а в личностном общении с обучающимися, то есть в общении с личностями как носителями своих устремлений.

Далее рассмотрим методологию формирования конфликтологической культуры. Методология формирования конфликтологической культуры состоит в определении: методологических подходов к формированию конфликтологической культуры, методологических принципов, критериев и показателей, методов и технологий формирования, уровней развития конфликтологической культуры.

Рассмотрим более подробно данную методологию.

Процесс формирования конфликтологической культуры у обучающихся образовательных организаций военного профиля необходимо рассматривать на основе следующих подходов: системного, личностно - деятельностного и компетентностного.

Основным компонентом формирования конфликтологической культуры обучающегося образовательной организации военного профиля состоит в выборе теоретических и методологических основ исследования.

В качестве общенаучной основы и теоретико - методологической стратегии исследований выбраны подходы методологии высокого уровня, используемые в разных дисциплинах. В данном исследовании значительными в этом отношении являются системный и личностно - деятельностный подходы. Как практико - ориентированная тактика исследований часто выбираются подходы, которые составляют конкретную научную методологию, цель которых состоит в том, чтобы реализовать отличительные особенности практического применения изучаемого явления, определить механизмы и процедуры для достижения научных целей. Компетентностный подход в данном исследовании был выбран как практико - ориентированная тактика.

Системный подход составляет определенное направление общей методологии научного познания и социальной практики, основой которого является рассмотрение объектов как систем [2, с. 80]. Системный подход рассматривается в качестве метода анализа всех факторов, которые влияют на изучаемое педагогическое явление, которое рассматривает некоторый сложный объект, как связанные с собой отдельные подсистемы. В качестве инструмента системного подхода выступает системный анализ, который представляет собой набор методов и приемов для изучения таких сложных объектов.

Системный подход, который применяется к процессу формирования конфликтологической культуры у обучающегося проявляется в его рассмотрении в качестве системы, которая обладает целостностью и состоит из целевого, содержательного, процессуального, оценочно - результативного компонентов.

В данном исследовании значение системного подхода проявляется в том, что он позволяет: выделять цель и ожидаемые результаты; определить основные части процесса формирования конфликтологической культуры (целевой, содержательный, процессуальный, оценочно - результативный); показать основные условия существования системы формирования конфликтологической культуры; определить средства, способствующие процессу формирования конфликтологической культуры.

Личностно - деятельностный подход состоит из положений личностно - ориентированных и деятельностных подходов.

Личностный подход в педагогике учитывает субъективность и уникальность каждого обучающегося и создает условия для формирования у каждого позитивного самовосприятия;

обеспечивает пребывание в положении сотрудничества, удаление педагогического давления и принуждения. Особенность личностного подхода заключается в том, что он предполагает: изучение личностных качеств и особенностей обучающегося, его сильных и слабых сторон; выбор оптимальных форм и методов, приемов психолого - педагогического воздействия; создание благоприятных условий для самоопределения и признания мотивов, целей, выбора средств учебной самостоятельности в усвоении конфликтологических знаний, умений и навыков, отражения результатов; характер взаимодействия, который отражается на сотрудничестве, искренность и доверие в процессе формирования конфликтологической культуры у обучающихся; содержание формирования конфликтологической культуры обучающихся, которое можно установить в зависимости от материала, который приобретает субъективную ценность; самосознание, самооценка, самокоррекция поведения и отношений, опора на потенциал личности и развития ее задатков и способностей; практическое осуществление спланированного воздействия; анализ достигнутых результатов в целях коррекции индивидуального воздействия или его видоизменения, когда работа недостаточно эффективна.

Особенность деятельностного подхода позволит рассматривать деятельность обучающихся и преподавателей при формировании конфликтологической культуры в процессе их взаимодействия, раскрывать преподавателям творческий потенциал у обучающихся на основе общедидактических принципов, способствовать деятельности обучающихся для самостоятельной работы и самосовершенствования.

При формировании конфликтологической культуры обучающихся в образовательных организациях военного профиля необходимо руководствоваться дидактическими принципами:

- работа, основанная на выделении учебных дисциплин, формирующих конфликтологическую культуру обучающихся (из числа общекультурных, профессиональных компетенций);
- определении методов согласования учебных дисциплин в процессе обучения;
- изучении механизмов формирования конфликтологической культуры обучающихся и их функционирования;
- адекватности, основанной на соответствии содержания психофизиологическим особенностям обучающихся.

А также при формировании конфликтологической культуры обучающихся в образовательных организациях военного профиля необходимо руководствоваться принципами воспитания:

- внимательном, чутком отношении к обучающимся, уважении к личности;
- поддержании здорового морально - психологического климата в коллективах, создании атмосферы доброжелательности и взаимопомощи;
- пропаганде здорового образа жизни, культивировании моды на здоровье и физическое совершенство, обеспечивающих возможности военнослужащих переносить большие физические и психологические нагрузки.

Ведущее место в процессе формирования конфликтологической культуры у обучающихся принадлежит методам. Понятие метода производно от греческого "metodos" - это прием, способ или образ действия, в переводе на русский язык - «путь», то есть метод предполагает определенный способ реализации целей. В самом общем значении понятие "метод" указывает на определенные способы достижения какой - либо цели. Для формирования конфликтологической культуры у обучающихся образовательных организаций военного профиля предлагается применять методы: диагностические (наблюдение, тестирование, опрос и анкетирование, качественный, количественный, статистический анализ), информационные (лекции, беседы, дискуссии, демонстрация видеоматериалов, разъяснения, примеры), личностного развития (проведение тренинговых занятий, личностно ориентированное взаимодействие, групповая и индивидуальная работа), коллективного взаимодействия (методы поведенческих навыков, обсуждение и анализ проблем, связанных с конфликтными ситуациями, деловые и ролевые игры).

В формировании конфликтологической культуры могут сыграть роль обучающие системы, электронные и технологические учебники, учебно - информационные комплексы и т.д. Для формирования конфликтологической культуры так же целесообразно применять программные продукты, позволяющие моделировать функционирование социальных систем в целом и межличностное взаимодействие в частности. Немалую роль в формировании конфликтологической культуры может сыграть учебно - исследовательская и научно - практическая работа обучающихся, выполнение исследовательских проектов.

Далее необходимо определить критерии и показатели. В ходе проведенного анализа соответствующих источников по проблеме исследования определили, что критерии эффективности в основном должны иметь качественную характеристику. Именно это

позволяет их эффективно использовать при анализе степени (меры) изменений в отношении обучающихся к обучению и воспитанию в целом, об уровне развития их интересов и направленности, о проявлении творческой, научно - познавательной, исследовательской активности и т.д. Критерий (от греческого *kriterion* - средство для суждения) определяется в научной терминологии как «признак, на основании которого производится оценка, определение или классификации чего - либо, мерило оценки» [15, с. 72]. Критерием является понятие, включающее в себя показатели, как его конкретные составляющие. Показатель - это характеристика изучаемого объекта, который опосредует связь между наблюдаемыми и ненаблюдаемыми характеристиками объекта, а, в конечном счете, между объектом и субъектом познания. Показатели делятся на качественные и количественные. Качественные показатели фиксируют наличие или отсутствие определенного свойства, количественные - меру его выраженности или развития [15, с. 41].

При определении критериев формирования конфликтологической культуры возникает проблема различной трактовки, в которой авторы акцентируют внимание на исследуемых сторонах процесса обучения и воспитания. В педагогической деятельности выявление и использование критериев позволяет не только определить исходный уровень конфликтологической культуры у обучающихся, но и увидеть происходящие изменения. Всего определяем виды критериев: рефлексивно - личностный, практическо - результативный и мотивационно - целевой.

Рефлексивно - личностный критерий - отражает содержание воспитательных ценностей. Данный критерий выражался в оценке степени осознания своих возможностей (оптимизм), выраженности профессиональной идентификации, степени удовлетворенности на этапе формирующего эксперимента.

Практически - результативный критерий - проявлялся в конкретных результатах обучения. Он предусматривал результаты дисциплины, стили поведения в конфликтах, умение рационально и бесконфликтно организовать свою профессиональную деятельность (конфликтность).

Мотивационно - целевой критерий - учитывал направленность потребности - мотивационной сферы профессионального сознания военнослужащих на формирование конфликтологической культуры. Это выражалось в степени осознания потребности в самообучении и самовоспитании, мотивах обучения.

Показателями в исследовании принимаем выраженность профессиональной идентификации; степень удовлетворенности; результаты дисциплины; стили поведения в конфликтах; степень осознания потребности в обучении; выраженность стремления к самосовершенствованию.

На сегодняшний день существует множество технологий формирования конфликтологической культуры. Проведем анализ некоторых из них.

К примеру, П.Д. Червонный определяет, что «конфликтологическая культура исключительно коммуникативное качество личности» [21, с. 113]. Соответственно, и технология формирования конфликтологической культуры у него включает в себя исключительно компоненты формирования коммуникативных качеств.

По технологии формирования О.И. Щербаковой формирование конфликтологической культуры заключается в расширении знаний о конфликтах в конкретных ситуациях. При таком подходе формирования конфликтологической культуры личность, оказавшись в незнакомой для себя ситуации - окажется в затруднительной ситуации, что не делает данную технологию эффективной.

Технология, разработанная Н.В. Самсоновой, включает в себя все необходимые компоненты, которые противопоставлены друг другу и основываются на особенности каждого структурного элемента. При этом, технология Н.В. Самсоновой позволяет развивать конфликтологическую культуру комплексно, учитывая все качества, которые могут повлиять на данный параметр. Однако, данная технология не учитывает индивидуальный подход, не выделяет в особенности так же профессиональную принадлежность. Принцип технологии Н.В. Самсоновой состоит в том, что, первоначально, разрабатывается цель программы, на основании которой представляются признаки развития конфликтологической культуры. На основании этих признаков разрабатывается диагностический компонент программы, подбираются методики, и затем уже определяется содержательный компонент программы, основанный на всех компонентах.

Таким образом, технология формирования конфликтологической культуры у обучающихся образовательных организаций военного профиля должна включать 2 типа технологий: диагностические технологии и технологии реализации для каждого блока (содержательного, мотивационного и личных качеств).

1. Содержательный блок конфликтологической культуры обучающегося включает знания и умения в области конфликтологии. Диагностические технологии формирования содержательного блока включают:

1) Технологии диагностики конфликтов.

Управление конфликтом включает в себя не только задачи, связанные непосредственно с управлением, но и следующие задачи, связанные с диагностикой: профилактика, прогнозирование, предотвращение. Также сюда можно отнести определение типов психологических акцентуаций различных людей.

2) Технологии конструктивного управления конфликтом.

Включают урегулирование конфликта, контроль конфликта, стимулирование конструктивных конфликтов.

3) Технологии переговоров в конфликте.

Для переговорного процесса основой является оптимальное реагирование. Диалог заключается в переговорном процессе, учете точки зрения оппонента, соразмерном ответе. Удобен подход «выигрыш–выигрыш».

4) Технологии оптимизации делового общения.

Определяющим фактором является оптимальное реагирование без перехода на личные отношения. Данный пункт включает технологии развития коммуникативного поведения, которые тесно связаны с этикой, вербальными и невербальными сигналами. В общении в целом нужно посылать больше положительных сигналов, меньше отрицательных сигналов. Важно уметь правильно определять, каким образом могут восприниматься вербальные и невербальные средства общения, чтобы неосознанно не направлять неконструктивную информацию.

5) Технологии развития стрессоустойчивости и управления внутренними конфликтами.

Стрессоустойчивость позволяет переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья. Данное качество можно развивать с помощью различных психотренингов, воздействующих на подсознание с точки зрения повышения мотивации, а также с помощью тренировки работоспособности.

6) Технологии защиты и сопротивления.

К сожалению, не всегда оппоненты обладают конструктивными навыками общения. А.П. Егидес предлагает конструктивную в условиях современной конкурентной атмосферы

стратегию: «Сначала - непротivление конфликтогенным посылам в надежде на то, что человек узрит контраст своего поведения и нашего и откажется от своих конфликтогенных действий. Затем ненасильственное сопротивление. Но если и это не поможет, то - психологическое давление. И если и это уже не поможет, то все же насильственное сопротивление» [3, с. 26].

7) Технологии посредничества и обучения конструктивному конфликтному взаимодействию.

Для обучающихся целесообразно будет попробовать свои силы в урегулировании конфликтных ситуаций и попробовать себя в роли преподавателя.

8) Технологии урегулирования групповых конфликтов.

Включают изучение крупных конфликтов и конфликтов личности и группы. Здесь можно применить умения в сфере посредничества. Необходимы будут также знания по истории, политологии, философии. Процесс управления глобальными конфликтами сводится к их прогнозированию и своевременному предотвращению. Управление региональными конфликтами сводится к основным этапам управленческой деятельности такого рода - прогнозированию, предупреждению, регулированию и разрешению [4, с. 88].

Технологии реализации формирования содержательного блока включают: - традиционные методы обучения (лекции, семинары, выполнение самостоятельной работы); - интерактивные методы обучения (психологические тренинги, мозговой штурм, анализ ситуаций, деловые и ролевые игры и т.д.).

2. Мотивационный блок включает самоактуализацию, мотивацию, ответственность и другие качества, отвечающие за самоорганизацию. Диагностические технологии: - технологии мотивации.

Мотивация - это умение определять цель и достигать ее, не теряя энтузиазма, она связана с удачными шаблонами поведения и следования им, с подсознанием человека. Основная часть обучающихся заинтересована в управлении эмоциями, следовательно, будут с успехом проходить занятия, связанные с личностным развитием, поскольку существует связь между внутриличностными и межличностными конфликтами. На данных занятиях вырабатываются принципы оптимального реагирования, эмоциональная компетентность, развиваются качества, необходимые для внутренней саморегуляции и самоконтроля, а значит и способности к саморазвитию и самообразованию. Одних вербальных установок здесь недостаточно. Реализовать подобные теоретические подходы также помогает

создание атмосферы, направленной на поощрение обучающихся. Действенный способ повысить мотивацию обучающихся - заинтересовать их предметом, применяя творческий подход: проведение конкурсов, олимпиад; активные и интерактивные методы обучения.

3. Блок личностных качеств включает различные положительные качества: справедливость, гуманизм, зрелость и т.д., необходимые для конструктивного общения.

Диагностические технологии - технологии деконфликтизации: установка на управляемый (конструктивный) конфликт, установка на сотрудничество и диалог. Главной здесь является идея преимущества управляемого конфликта [22, с. 61].

Технологии реализации: - вербальные установки от преподавателей; - создание деконфликтизированной обстановки в вузе; - демократический стиль управления обучающимися. Это достаточно сложная технология, поэтому с точки зрения порядка усвоения она распределяется следующим образом: вуз демонстрирует; обучающийся повторяет; обучающийся сопоставляет с полученными знаниями; обучающийся выбирает; обучающийся преобразует конфликтогенную среду сам, успешно предупреждает и разрешает конфликты.

Уровни развития конфликтологической культуры включают высокий, средний, низкий.

Высокий уровень - наличие глубоких, исчерпывающих знаний в области конфликтологии, грамотное и логически стройное изложение материала при ответе, умение формулировать выводы из изложенного теоретического материала, знание дополнительно рекомендованной литературы, умение предупреждать конфликтные ситуации, а при их возникновении их направлять в конструктивное русло. Средний уровень - наличие твердых и достаточно полных знаний в области конфликтологии, незначительные ошибки при освещении заданных вопросов, четкое изложение материала, не умение предупреждать конфликтные ситуации, но успешно направлять их в конструктивное русло. Низкий уровень - наличие знаний в области конфликтологии, изложение ответов хотя и с ошибками, но уверенно исправляемыми после дополнительных и наводящих вопросов, не умение предупреждать конфликтные ситуации и направить их в конструктивное русло.

В результате проведения теоретического анализа литературы по теме исследования нами была предложена методология формирования конфликтологической культуры у обучающихся образовательных организаций военного профиля. Благодаря сформированной конфликтологической культуре выпускники будут готовы к возможным конфликтным ситуациям, что несомненно скажется на их профессиональной подготовке.

### Список использованной литературы:

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология в схемах и комментариях / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – СПб.: Питер, 2014. – 512 с.
2. Дмитриев, А. В. Конфликтология / А. В. Дмитриев. – Изд. 3 - е, перераб. - М. : Альфа - М; ИНФРА - М, 2009. – 336 с.
3. Егидес А.П. Психология конфликта: учеб. пособие / А.П. Егидес. – М.: Московский финансово–промышленный университет «Синергия», 2013. – 320 с.
4. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. – СПб.: Питер, 2009. – 384 с.
5. Журавлев, В. И. Основы педагогической конфликтологии: учебник / В. И. Журавлев. – М. : РПА, 2007. – 536 с.
6. Замедлина, Е. А. Конфликтология / Е. А. Замедлина. – М. : РИОР, 2005. –219 с.
7. Запрудский, Ю. Социальный конфликт: политологический анализ / Ю. Запрудский. – Ростов - на - Дону: изд - во Ростовского ун - та, 2001. – С. 152.
8. Здравомыслов, А.Г. Социология конфликта: учеб.пособие для студентов вузов / А.Г. Здравомыслов. 2 - е изд., доп. – М.: АО «Аспект - пресс», 1995. – 384 с.
9. Зинченко В. П. Человек развивающийся : Очерки рос. Психологии : учеб. для студентов, аспирантов и преподавателей ун - тов / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. - М.: Тривола, 1994. - 304 с.
10. Кармин А.С. Культурология. 2 - е изд. – СПб., 2003.
11. Кирамова К. И. Культурология вопросах и ответах : учеб. пособие / К. И. Кирамова – М. : ТК Верби, Проспект, 2004. – 208 с.
12. Конфликтология: Учеб. пособие для студ. вузов. – Ростов - на - Дону: Феникс, 2001. – 316 с.
13. Кравченко А. И. Культурология : учеб. пособие для вузов 4 - е изд. / А. И. Кравченко. – М. : Академический Проект, 2003. – 496 с.
14. Культурология: Хрестоматия. В 3 - х тт. / Авт. - сост. С.Б. Белоглазова и др. – Владивосток: Изд. ВГУЭС, 2003.
15. Ломанов, И. А. Межличностные конфликты во взаимоотношениях суворовцев и способы их конструктивного разрешения: дисс...канд.псих.наук. - М., 1997. – 270 с.
16. Мельникова, Н. А. Шпаргалка по социальной психологии. – М. : Аллель - 2000, 2005. – 221 с.
17. Современный словарь иностранных слов. – СПб. : Дуэт, Комета, 1994. – 325 с.

18. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: Монография. - Калининград, 2003.
19. Шинелева, Л. Стресс? Значит, ты жив // Граница России № 33 (911). - 2013. - 4 - 10 сентября.
20. Щербакова О.И. Конфликтологическая культура личности специалиста: контекстный подход. - М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2010.
21. Червонный П.Д. Формирование конфликтологической компетентности в воспитательной работе с курсантами МВД Украины [Электронный ресурс]. - Электрон. дан. – Режим доступа: <http://dlib.eastview.com/browse/doc/29016183>.
22. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. – СПб.: Питер, 2003. - 250 с.  
© Коваленко Л. С., 2016

**УДК37**

**В.В. Корнилова**

к.п.н., доцент кафедры рекламы и связей с общественностью  
Северо - Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова  
г. Якутск, Российская Федерация

## **МЕДИАРИЛЕЙШНЗ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

### **Аннотация**

В статье актуализируется проблема профессиональной подготовки студентов. Описаны теоретические аспекты взаимодействия с масс - медиа. Раскрыто содержание структурных компонентов методики обучения студентов медиарилейшнз в высшей школе.

### **Ключевые слова**

медиарилейшнз, теория и методика обучения, студенты, вуз

Актуальность темы определяется необходимостью научного обоснования деятельности педагога в социопрактическом плане как объекта исследования в системе высшего профессионального образования. В данной монографии предлагается методология

медиаарилейшнз, под которой мы понимаем предмет научного исследования PR - технологии медиаарилейшнз, обращение к которой продиктовано необходимостью анализа реальных потребностей и тенденций развития профессиональной подготовки в области рекламы и связей с общественностью. Под методологией понимается «учение о способах изучения и познания наук» [9, с. 10]. Следовательно, речь пойдёт о теории и методике преподавания медиаарилейшнз будущим бакалаврам и магистрантам по связям с общественностью.

Как профессиональная деятельность «Связи с общественностью» (далее по тексту – СО) стала востребована в середине 80 - х гг. XX в. В связи с возникновением новых экономических отношений, изменениями в политической системе, вхождением страны в мировое информационное пространство. За это время СО преобразовались в науку – пиарологию, направленную на формирование и установление благоприятных отношений человека, организации, государства с внешним окружением.

Сегодня процесс подготовки специалистов данного профиля идёт быстрыми темпами и осуществляется многими вузами России. В Северо - Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова подготовка будущих бакалавров связей с общественностью началась в 2011 г., чтобы восполнить пробел в подготовке специфических для Якутии кадров, способных формировать систему ценностей общества в едином направлении с государственными органами управления.

Согласно квалификационной характеристике будущему бакалавру необходимо иметь целостное представление о коммуникационных процессах; технике и технологиях массовых, деловых и персональных коммуникаций; технологиях и технике пропаганды конкурентных свойств коммерческих компаний, некоммерческих и общественных организаций, государственных учреждений и органов; общественном мнении, – что является кадровой философией в сфере массовых коммуникаций (далее по тексту – СМИ / масс - медиа).

Работа со СМИ является приоритетным направлением деятельности студентов. Данный вид деятельности в профессиональном сообществе имеет обозначение медиаарилейшнз (от англ. media relations – MR), под которым понимается целенаправленная и систематическая работа со СМИ, в результате которой устанавливаются и развиваются доброжелательные отношения, деловое сотрудничество с журналистами, распространяется значимая для

организации информация, способствующая формированию медийного образа организации и её первых лиц.

Соответственно, взаимоотношения со СМИ должны осуществляться на постоянной и регулярной основе, иметь чёткий алгоритм действий, но в организациях зачастую недооценивается роль бакалавров и магистрантов по связям с общественностью, в штате предприятия отсутствует квалифицированный персонал по работе с медиа, а в учебной литературе не в полной мере представлена теория и методика преподавания данной PR - технологии, противодействию негативным информационным потокам и манипуляции. В связи с этим возникает необходимость уделять больше внимания методике обучения медиарилейшнз будущих бакалавров и магистрантов по связям с общественностью. Но недостаточность методологических исследований по указанной проблематике в условиях Северо - Востока России влечёт, на наш взгляд, определенные трудности в реализации регионального PR - образования по взаимодействию со СМИ.

В связи с этим, перед нами стоит цель описать теорию и разработать методику обучения медиарилейшнз. Теоретическую основу исследования составили труды таких учёных, как И.В. Алёшиной, В.П. Беспалько, М.П. Бочарова, И.А. Василенко, Д.А. Вылегжанина, М.В. Гундарина, В.В. Ильина, В.В. Краевского, А.Д. Кривоносова, Б.Р. Мандела, Г.К. Селевко, О.Г. Филатовой, А.Н. Чумикова, М.А. Шишкиной, Э.Г. Юдина и др.

Анализ данных работ показал, что медиарилейшнз является составляющей PR - деятельности. Специфика MR определяется целевой аудиторией, а именно – СМИ. В Федеральном законе Российской Федерации «О средствах массовой информации» [13] под СМИ понимается периодическое печатное издание, телерадиовидеопрограмма, кинохроникальная программа, иная форма периодического распространения массовой информации.

В словаре методических терминов [2] СМИ трактуются как каналы оперативного распространения информации (печать, радио, ТВ, кино) среди широких масс населения, имеющие общие черты и некоторые особенности, касающиеся способов передачи информации, установления контакта и обратной связи с аудиторией, лингвистических характеристик сообщения.

В исследовании И.В. Алёшиной [1] — организационно - технические комплексы, обеспечивающие быструю передачу и массовое тиражирование словесной, образной,

музыкальной информации, ведущая роль которых состоит в формировании общественного мнения и отражается определением «четвертая власть».

В работе А.Н. Чумикова и М.П. Бочарова [17] учёными даётся следующее определение – это пресса, радио и телевидение, которые продолжают играть огромную роль в жизни мирового и российского общества, они отмечают, что последнее десятилетие характеризуется дифференциацией СМИ и ее углублением, конвергенцией, воздействием интернета, формированием новых «социальных СМИ»: традиционные, интегрированные в пространство интернет - коммуникаций, изначально созданные, как интернет - медиа и вся система контента сетевых ресурсов.

Роль СМИ определена исследователем Б.Р. Манделем, который отмечает [11], что с их помощью реализуются разнообразные задачи информирования населения о происходящих событиях и явлениях в каждой конкретной стране и во всем мире; их деятельность основана на сборе, производстве, хранении и трансляции (публикациях, показе, распространении и пр.) информации. Журналисты в своих материалах могут открыть общественности – и политику правящих кругов, и одиозные стороны их деятельности, а также являются эффективным средством управления общественным мнением.

Функционально СМИ решают следующие задачи: «Наблюдение за миром (сбор и распространение информации); редактирование (отбор и комментирование информации); формирование общественного мнения; распространение культуры» [11, с. 5]. А также Б.Р. Мандель особо отмечает [11], что важнейшей функцией СМИ является политизация общества и политическое просвещение широких слоев населения.

Значит, основными задачами MR должны стать: определение информационной политики предприятия, создание базы данных СМИ, составление плана работы и графика специальных событий, организация и проведение мероприятий для журналистов, написание новостных материалов, подготовка выступлений руководства организации, проведение мониторинга своей работы, разработка рекомендаций для оптимизации политики информационного сопровождения компании.

В современных исследованиях, посвященных изучению взаимодействия со СМИ, мы обнаруживаем, что журналисты являются основной целевой аудиторией бакалавров и магистрантов по связям с общественностью.

По мнению учёных Д.Н. Кривоносова, О.Г. Филатовой, М.А. Шишкиной [10], медиарилейшнз – это система эффективных взаимоотношений со СМИ, которая имеет ярко

выраженную информационную специфику, группу целевой общественности, с которой специалисты в основном используют журналистские методы работы. Доктор политических наук, профессор А.Н. Чумиков указывает [18], что взаимодействие со СМИ – это направление PR - деятельности, которое традиционно именуется «медиаарелейшнз» и определяется как взаимоотношения / связи со средствами массовой информации (медиа / СМИ) – составная и ведущая часть более широкой специализации – паблик рилейшнз (от англ. public relations – PR) – связи с общественностью. Исследователь М.В. Гундарин [6] считает, что работа со СМИ является системой постоянно возобновляющихся, направленных на создание медийного образа организации, позитивных взаимоотношений между организацией и средствами массовой информации (и / или их работниками). Практики под **медиаарелейшнз** понимают «форму отношений государственных и коммерческих структур со СМИ целью поддержания имиджа и репутации организации или первого лица» [8].

Следовательно, медиаарелейшнз обеспечивает регулярные связи с журналистским сообществом, установление доброжелательных отношений со СМИ, создание положительной репутации организации в масс - медиа.

Для грамотного построения взаимоотношений с представителями медиасообщества, по мнению исследователя Г.Н. Татариновой [16], необходимо создать определенную систему работы с ними, которая включает в себя следующие задачи: создание базы данных СМИ, информационных потоков, плана периодичности проведения пресс - конференций (брифингов), приемов для журналистов, регулярной рассылки пресс - релизов, подписание договоров со СМИ по поводу освещения деятельности организации, мониторинг СМИ, отслеживание обратной связи, подготовку выступлений лидеров организации в СМИ, обслуживание интернет - представительства.

В исследовании профессора А.Н. Чумикова [18] указывается на то, что при осуществлении медиаарелейшнз следует ставить и решать следующие профессиональные задачи: создавать базы данных традиционных СМИ и новых медиа (медиакарты); писать новостные материалы для непосредственной публикации, инициирование интервью первых руководителей; разрабатывать проекты со СМИ, конкурсы для журналистов; иметь свой пул СМИ – группу журналистов, разделяющих интересы организации / темы, взаимодействующие с организацией на регулярной доверительной основе; формировать

информационные потоки и управлять ими; привлекать СМИ к участию и оповещению корпоративных событий.

Следовательно, для формирования теоретического представления о медиарилейшнз следует разработать методику обучения, способствующую формированию умений и навыков по изучению взаимодействия с масс - медиа.

Данная методика обучения опирается на следующие теоретико—методологические подходы:

1. аксиологический – ценностный, описанный В.В. Ильиным [7], указывает на то, что сущность подхода позволяет определить круг наиболее значимых аксиологических ориентиров, обуславливающих характер и содержание направленности процесса обучения PR - технологии. В этом смысле ценностный аспект медиарилейшнз является смыслообразующим в подготовке студентов к работе с журналистами;

2. системный – требует, описанный Э.Г. Юдиным [19], комплексного изучения процесса взаимодействия с масс - медиа, что позволяет исследовать специфические и общие тенденции развития медиарилейшнз. Данный подход позволит всесторонне и комплексно изучить PR - технологию, обеспечивая соблюдение профессиональной этики в работе с журналистами, а также способов самореализации обучающихся в образовательном процессе;

3. деятельностно - компетентностный подход, описанный Ф.Г. Ялаловым [21], предполагает активное формирование компетенций в профессиональной деятельности, то есть в процессе получения знаний, умений, навыков и опыта работы с целью приобретения профессиональных компетенций. Данный подход обеспечит результативное обучение медиарилейшнз.

Данные теоретико - методологические подходы являются важным педагогическим ориентиром нашего исследования. Они позволяют эффективно выстроить процесс обучения бакалавров и магистрантов по связям с общественностью.

Представленные в исследовании теоретико - методологические подходы должны обеспечить усвоение студентами следующих принципов работы с журналистами, которые подробно описаны в работе И.А. Алёшиной [1]:

1. гибкость и адаптивность к ситуации: для решения проблемы некомпетентного и недобросовестного освещения деятельности организации в СМИ следует использовать институт аккредитации, положение о которой регулирует отношения на нормативной

основе, закрепляет условия, права и обязанности взаимодействия сторон: какие СМИ (или конкретные журналисты) получают доступ в организацию, с какой целью, на какой срок;

2. возражать, если позиция неправильно отражена публично: для того, чтобы оперативно реагировать на допускаемые ошибки журналистами, позвонить репортеру, добиться исправлений, иначе это может иметь отдалённые последствия, став медиа - фактом, способом предотвращения данного инцидента может стать процедура предварительного согласования материала до запуска в печать;

3. дать журналистам выполнять свою работу: представитель СМИ достаёт историю вне зависимости от последствий, роль же PR - специалиста — быть адвокатом для организации, и пока обе стороны понимают и уважают позицию друг друга, сотрудничество может быть в интересах организации;

4. разделять информацию с союзниками: целевые группы могут быть полезными союзниками в работе с общественностью и медиа.

Таким образом, студентам следует знать, что в работе с журналистами необходимо быть гибким и адаптивным к возникающим ситуациям, оперативно реагировать на информационные ошибки и устранять их, устанавливать эффективное сотрудничество с журналистами.

Говоря о специфике медиарелейшнз, необходимо отметить тот факт, что он содержит определенный профессиональный кодекс, положениями которого нужно руководствоваться в работе. Опираясь на данный кодекс возможна реализация следующих основных функций, описанных И.М. Синяевой, В.М. Масловой и В.В. Синяевым [15]:

1. аналитико - прогностическая функция проявляется в выработке информационной политики, её стратегий и тактики, включает качественный анализ СМИ, общественного мнения и подготовку новостных материалов;

2. организационно - технологическая предопределяет меры и действия по проведению и организации акций, специальных мероприятий для СМИ;

3. информационно - коммуникативная направлена на продуцирование и тиражирование информации, направленной общественности;

4. консультативно - методическая обеспечивает разработку программы сотрудничества, социального партнёрства с информационными агентствами;

5. социально - гуманистическая отражает формирование и поддержание благоприятных, доверительных и добросовестных отношений со СМИ.

Для реализации функций необходимо определить, с помощью каких методов работы их следует осуществить. Данные методы представлены в работе исследователя Б.Р. Манделя [11], который предлагает следующие:

1. метод систематизации, архивирования и анализ полученной информации включает анализ полученной информации, подготовку информационных продуктов, создание электронных баз данных. Далее новостная информация распространяется по СМИ с помощью пресс - релизов;

2. метод мелькания необходим для постоянного упоминания о товаре, кандидате, услуге или организации (аналитических, новостных, сравнительных) в СМИ, это становится возможным при наличии хороших взаимоотношений с журналистами, редакторами СМИ всех типов;

3. метод оперативного реагирования представляет собой постоянное отслеживание информации, желательна по подписке информационного агентства, «его основная функция — снабжать оперативной политической, экономической, социальной, культурной информацией редакции газет, журналов, телевидения, радиовещания, а также другие учреждения, организации, частных лиц, являющихся подписчиками на его продукцию. Функционирование агентства ориентировано на сбор новостей» [11, с. 44];

4. метод мониторинга СМИ, под которым подразумевается фиксирование и обработка материалов заданной тематики в периодических печатных, радио, телевидении и в интернет - изданиях. Мониторинг производится в три этапа: создание базы данных посредством просмотра издания, фиксирования, копирования и занесения материалов заданной тематики в неё; обработка, систематизация и архивирование базы данных; анализ и подготовка отчета;

5. метод фрагментации, отвлечения и создания фактов, где под фрагментацией понимается подача информации единым потоком для создания «белого шума» (обильного потока новостей), в таком случае, непосвящённому человеку сложно уловить какую - либо тенденцию в новостном потоке; это применяется для отвлечения внимания аудитории от неуютной информации субъекта PR с помощью другой, поданной в сенсационной форме; создание фактов представляет собой соединение происходивших и правдивых фактов, создание «псевдособытий» для переключения внимания;

6. метод интеграции коммуникационных функций позволяет объединить в единое целое все то, что может повлиять на общественное мнение, сбалансировать интересы компании и

общественности. Суть метода состоит в подаче информации СМИ с соблюдением ее эксклюзивности PR - специалистом, поддерживающим интересы общественности. При этом целенаправленно, поверхностно оговариваются и негативные стороны, проблемы организации. На случай, если же негативная информация «всплывает», то выделяют следующие способы реагирования на данные инциденты: инстинктивная реакция – отрицание достоверности информации; каменная стена – игнорирование проблемы; формальный ответ – используется официальными структурами, здесь следует помнить, что это уменьшает доверие к организации; перехват инициативы в свои руки – агрессивная тактика перехвата негативных новостей до того, как будет нанесен урон репутации организации;

7. метод создания медиакарты представляет собой полную базу данных на СМИ, которая должна постоянно обновляться и включать в себя следующие данные: базовый перечень СМИ; списки СМИ по отраслям, владельцам, группам влияния, отношению к власти; тираж и состав аудитории СМИ; график выходов; структура СМИ, редакций; контактная информация. Перед составителем медиакарты стоит важнейшая задача: проведение полного анализа регионального медиарынка, а также подготовка полного аналитического отчета, который отразит тенденции развития медиарынка, его лидеров, расположение предпочтений аудитории и др. Для создания медиакарты следует разработать анкету для участников рынка, провести кабинетные исследования и глубинные интервью с участниками рынка и проанализировать полученные данные.

Методы, предлагаемые исследователем Б.Р. Манделем, способствуют осуществлению медиарилейшнз с помощью определённых форм работы, предлагаемых учёными А.Н. Кривоносовым, О.Г. Филатовой и М.А. Шишкиной [10]: система регулярного информирования СМИ о деятельности субъекта PR: постоянная рассылка пресс - релизов и других информационных материалов в целевые СМИ для создания постоянного информационного фона в отношении фирмы, организации, персоны, выступающих инициаторами такой связи; мероприятия для журналистов: к ним относятся пресс - конференции, брифинги, встречи с журналистами и др., они очень важны и эффективны для установления долговременных, позитивных связей со СМИ. В таком случае может сработать принцип личной дружбы с журналистом, который не может быть заменен никаким другим формальным принципом; подготовка выступлений представителей субъекта PR: они реализуются в виде специальных интервью, статей, заявлений,

опровержений, комментариев. Форма и жанр выступления зависят от ситуации и специфики СМИ.

В дополнение к формам, предлагаемым вышеуказанными авторами, другой исследователь, Д.А. Вылегжанин [5], указывает на следующие информационные материалы: бэкграундер – регулярную информацию, не содержащую сенсационных новостей; занимательную статью – информацию, написанную в увлекательном стиле, вызывающую интерес к данному материалу; кейс - история – описание случая успешного применения товара; авторскую статью – материал, подписанный руководством организации, что повышает доверие к информации в глазах читателей; обзорную статью – анализ деятельности нескольких предприятий данной отрасли; факт - лист – описание деятельности организации, которое используется печатными изданиями для дополнения других материалов; биографию – сведения о руководителях организации; заявление – материал, отражающий позицию организации по какому-либо вопросу и др.

Важным для нашего исследования нам представляется подход к выделению различных форм (жанров), описанных исследователями А.Н. Чумиковым и М.П. Бочаровым [17], составляющие основную часть массовых текстовых потоков, что позволяет аудитории следить за наиболее значимыми событиями. Среди информационных жанров авторы выделяют следующие: заметку (содержит результат изучения, дает сигнал о существовании / отсутствии, основных чертах явления, события); корреспонденцию (освещает предмет, событие, явление с его описанием, элементами оценки, прогноза); отчет (отражает мероприятие с точки зрения принятия на них различных документов и материалов, а также самого хода и порядка проведения); интервью (содержит изложение фактов или высказывание о событиях от имени интервьюируемого); репортаж (создает эффект присутствия; наглядно представляет событие, наглядность несет простую информативную функцию). Среди аналитических жанров учёные отмечают следующие: журналистское расследование, версию, письмо, обзор событий, обзор СМИ, рецензию, рейтинг и др., которые целесообразно использовать для того, чтобы раскрыть глубину содержания явления, события, взаимосвязь оценок, суждений и выводов. К художественно - публицистическим жанрам они относят: очерк (синтетический жанр, соединяющий репортажное и аналитическое начала); фельетон (сатирический показ какого-то недостатка); пародию (имитация поведения людей с целью их осмеяния, с применением гиперболы) и др.

В данных жанрах проявляется повышенная требовательность к языку, художественности и эмоциональной насыщенности текстов, глубине авторского обобщения действительности.

Изучая работу исследователя Б.Р. Мандела [11], мы выявили ряд следующих форм:

1. среди информационных: блиц - опрос (ответы на один и тот же вопрос разных лиц, с целью извещения аудитории о существовании каких - либо мнений взглядов, предпочтений), публикация типа «вопрос - ответ» (возникает в результате соединения вопроса читателя и ответа на него журналиста, либо иного компетентного лица).

2. среди аналитических жанров: аналитический отчет (представляет результат публичного общения людей на собраниях, заседаниях для демонстрации взаимосвязи суждений и оценок, выводов, предложений, содержащихся в речи выступавших с реальными проблемами, существующими в данный момент); аналитический опрос (посвящен политическим темам, экономике, культуре, предполагает развернутые ответы респондентов), беседу (обмен мыслями и репликами журналиста и респондента); социологическое резюме (содержит краткое изложение каких - либо итогов социологических исследований, аналитический характер публикации определяется обращением к материалам, которые сами являются анализом действительности);

3. среди художественно - публицистических жанров: памфлет (жанр близкий к фельетону, высмеивает героя, который представляется автору носителем общественного зла), сатирический комментарий (малый жанр с установкой на использование художественных средств, таких как иронии и гиперболы).

Описанные формы взаимодействия с масс - медиа позволяют подготовить бакалаврам связи с общественностью и магистрантам стратегических коммуникаций материал и представить его в соответствии с требованиями к жанрам для подачи в СМИ.

Также мы не можем не отметить специальные методы обучения противодействия манипуляциям, описанные М.Р. Манделем [11]. Автор отмечает, что широкое использование манипулятивных технологий неблагоприятно сказывается на массовом сознании, поэтому возрастает уровень пассивности и агрессии в обществе, в связи с этим, для осуществления технологии медиарилейшнз следует подходить ко всему потоку информации с «позиции интерпретатора» (термин М.Р. Мандела): сокращение контактов, в связи с этим следует избегать встреч с манипулятором; уход от захвата, в связи с этим следует сопротивляться «присоединению» манипулятора или его давлению на психику, на

время уйти, успокоиться, а потом вернуться; отсеивание шума, в связи с этим следует выработать свою точку зрения и при получении скрытой информации «отфильтровать шум»; непредсказуемость, в связи с этим следует создать искусственную непредсказуемую реакцию посредством сдерживания или блокирования манипуляции информационными потоками; отключение эмоций, в связи с этим следует воспринимать информацию беспристрастно, обдумывая её самостоятельно; диалогичность мышления, в связи с этим следует вести мысленный, а не открытый диалог, разрушая тем самым поток вербальной информации манипулятора; создание альтернатив, в связи с этим следует прерывать монолог манипулятора своими вопросами и сомнениями, тем самым противостоя навязываемому мнению манипулятора; включение здравого смысла, в связи с этим следует выделять главный довод манипулятора, проверять его здравый смысл и логичность осмыслением ответа на вопрос, «а как бы сделал я?»; включение памяти и проекция в будущее, в связи с этим следует включать интуицию – основной объект манипулятора, для этого он использует различные технологии, «вытравливания» из памяти исторического времени, навязывая своё действие, поэтому необходимо постоянное обращение к памяти, восстановление проблемы, поиск справочной достоверной информации, которую надо соединить воедино; смена языка, в связи с этим следует отказаться от восприятия языка, терминологии, понятий манипулятора, нужно пересказать то же самое, но своими словами.

Следовательно, бакалавр и магистрант по связям с общественностью должен понимать последствия, возникающие в результате необдуманных действий, которые могут нанести вред не только своему работодателю, но и обществу, в целом, и себе, в частности.

Для того, чтобы оценить результат своей работы, следует изучить информационное поле организации. Так, А.Н. Чумиков [18] отмечает, если раньше PR - специалист осуществлял обычный пресс - клипинг – ручной мониторинг СМИ, формируя папку или «подшивку» публикаций в изданиях материалов об организации, затем этот материал подвергался систематизации и анализу, теперь же существуют медийные интернет - библиотеки, где размещают выпуски печатных изданий, телепередач и радио, переведенные в электронный формат. Следовательно, традиционный мониторинг СМИ стал уступать место мониторингу по электронному запросу. Автор указывает, что: «Фактически появился качественно новый рыночный элемент, называемый сетевым информационным полем, требовавший особых подходов к анализу и регулированию» [18, с. 159]. Отметим, что

анализ материалов СМИ и других сетевых ресурсов в целях составления медиапортрета организации / территории / персоны называется информационным аудитом.

Для оценки эффективности нам необходимо прибегнуть к измерению количественных показателей путем прямых подсчетов, когда качественная оценка будет осуществляться через опросы, интервью, изучение мнений, комментариев и отзывов, привлеченных журналистов в традиционных СМИ и новых медиа.

В работе А.Д. Кривоносова, О.Г. Филатовой и М.А. Шишкиной [9] мы обнаруживаем следующие категории оценки, которые авторы разделяют на количественные и относят к ним следующие показатели общее количество публикаций в СМИ, созданных PR - специалистом, публикаций в СМИ сторонних журналистов, упоминаний организации в СМИ, мероприятий, организованных для журналистов за отчетный период, журналистов, посетивших мероприятия, аккредитованных журналистов, просмотров новостных материалов.

Среди качественных показателей выделим следующие статус материала (полоса, объем, комментарий редактора, рубрика), органа (международный, общенациональный, региональный, городской, местный); авторскую позицию в информационном материале, позитивную / негативную оценку целевой аудитории, отзывы журналистов о проведенных мероприятиях, событиях и др.

Таким образом, грамотно выстроенная работа с журналистами позволяет бакалавру и магистранту по связям с общественностью осуществить комплекс действий, направленных на управление информационными потоками, производство и распространение новостей, расширив объём открытой информации, обеспечивающей общественности возможность её оперативного получения из информационных источников.

Ожидаемым результатом данной деятельности, по мнению исследователей А.Д. Кривоносова, О.Г. Филатовой и М.А. Шишкиной [10], может стать: создание оптимальной информационной среды субъекта PR, обеспечение регулярного информирования СМИ, разработку эффективного паблисити и поддержание позитивного общественного мнения о нём.

Исходя из всего вышесказанного, мы пришли к выводу о необходимости разработки методики обучения медиарилейшнз, под которой понимается целенаправленный педагогический процесс обучения будущих бакалавров и магистрантов по связям с общественностью по взаимодействию со СМИ.

Структурно методика обучения медиарилейшнз состоит из четырёх взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов: целевой, содержательный, технологический и результативный.

*Целевой компонент* представлен единством цели и задач, обеспечивающих её достижение. Цель – изучить теорию и разработать методику обучения взаимодействию со СМИ. Она достигается с помощью следующих задач: определить подходы к обучению, раскрыть содержание и методы обучения, выбрать педагогические условия и технологии, разработать порядок их реализации, оценить эффективность педагогического процесса. Перечисленные цель и задачи методики находят отражение в содержании и методах обучения студентов взаимодействию со СМИ.

*Содержательный компонент* представляет собой смысловое наполнение цели методики, характеризующееся закономерностями, принципами и функциями обучения. К основным закономерностям мы относим: соответствие цели и задач организации своей работе, что позволит упорядочить формы и методы медиарилейшнз; целостное и последовательное взаимодействие с журналистами, а также оперативное функционирование в информационной среде; вариативность, предусматривающая различные методы обучения для самостоятельного выбора студентами форм учебной и внеучебной работы; применение критериальной оценки результатов для диагностики результатов работы преподавателя; рефлексивное саморазвитие обучающихся.

Выделенные закономерности обеспечивают принципы, в которых отражены основные требования к целевому компоненту, основанное на соответствии: цели и задач методики обучения, это позволяет упорядочить формы работы со студентами, сформировать у них умения и навыки составлять новостные материалы и проводить специальные события; образовательного процесса реалиям жизни с опорой на производственную практику, потому что будущий бакалавр и магистрант должны приобрести практический опыт осуществления медиарилейшнз, усвоив нормы профессионального поведения с журналистами; цели медиарилейшнз целям общественного блага, в результате этого данная деятельность не должна наносить ущерб законным интересам, чести, достоинству журналистов и общественности в целом. Иными словами для осуществления профессиональной социально безопасной деятельности студенту необходимо знать и соблюдать профессиональные, общечеловеческие и морально - этические требования и нормы поведения.

Комплексное решение цели и задач, с учётом закономерностей и принципов работы, предопределяет дальнейшую реализацию функций методики обучения медиарилейшнз. Для её осуществления характерна полифункциональность. Среди основных функций необходимо выполнять следующие: диагностическую (обучение осуществлению ситуационного анализа); смыслообразующую (понимание и оценку явлений и процессов, влияющих на положение организации и формирование на этой основе личностных ориентиров); образовательную (изучение теории и практики медиарилейшнз); развивающую (поддержание динамики изменений в личности студентов, выявление и развитие умений и навыков осуществления взаимодействия со СМИ, стимулирование саморазвития); координирующую (упорядочение процесса обучения); интегрирующую (приведение в единое целое ранее несогласованных форм и методов для работы с журналистами).

Следовательно, для реализации методики необходимо сформировать представление о медиарилейшнз, которое является основой содержания обучения данной технологии.

*Технологический компонент* обеспечивают педагогические условия, педагогические технологии, формы организации и внеаудиторной работы, основные этапы обучения студентов.

Для реализации методики мы предлагаем следующий набор педагогических условий: *проектирование образовательной среды в вузе* позволяет придать факторам социальной ситуации развития общую целевую направленность, создавая тем самым благоприятные условия для обучения (организация студенческого коллектива, обеспечение взаимодействия с журналистами, создание образовательной среды, которая обеспечит формирование знаний, умений и навыков взаимодействия со СМИ); *педагогическая поддержка обучающихся* состоит в определении профессиональной этики в работе с журналистами, так как речь идёт о педагогической помощи развивающейся личности, её способности к адаптации в медийной среде, выстраиванию взаимоотношений с профессиональным сообществом; *включение студентов в медийное сопровождение*, под которым мы понимаем научно - практическую деятельность студентов, направленную на усвоение программного материала посредством обеспечения медийного сопровождения проектов, их подготовку, реализацию, презентацию широкой общественности, это способствует усвоению профессиональных умений, приобретение опыта будущей работы, практическую реализацию взаимодействия со СМИ и решение актуальных проблем

современного общества; *обеспечение рефлексивного саморазвития* предусматривает рефлексии педагогического опыта, обеспечение развития значимости личностной позиции обучающихся к самовоспитанию, совершенствованию своего опыта работы со СМИ, понимание ответственности за результат своей работы, отражающей морально - этические ориентиры профессии.

Педагогические условия обоснованы требованиями Федерального образовательного стандарта будущих бакалавров и магистрантов по связям с общественностью и определяют выбор педагогических технологий обучения [3] студентов: *технология контекстного обучения* [4] как концептуальная основа для интеграции различных видов деятельности студентов с помощью использования всех форм и методов обучения, представляющих моделирование реального процесса организации медиарилейшнз с помощью конкретных ситуаций (кейс - стади) и ситуационных задач; *технология личностно - ориентированного обучения* [12] представляет ориентацию методики обучения медиарилейшнз на становление и развитие личности бакалавра и магистранта, формирование знаний о сущности и содержания медиарилейшнз, методах и формах работы со СМИ, данная технология позволит нам обеспечить MR - сопровождение проектов, диалогическое взаимодействие преподавателя, журналистов, работодателей, студентов в рамках научного PR - проектирования; *технология проблемного обучения* [14] предполагает создание проблемных ситуаций в работе со СМИ и активную работу по их разрешению с помощью медиации; *технология проектного обучения* [14] обеспечивает практическую реализацию проектной деятельности и позволяет получить результат экспериментальным путём, данная технология основана на концепции оптимизации образовательного процесса в вузе, удовлетворяющего социальному заказу вузовской системе образования на подготовку будущих бакалавров и магистрантов по связям с общественностью.

Для формирования знаний о медиарилейшнз реализуются следующие формы организации деятельности студентов: *аудиторная работа*, представленная в виде проблемных лекций, эвристических бесед, практических и семинарских занятий и др. Углубление медийного потенциала курсов дисциплин осуществляется с помощью: изучения теоретической литературы, материалов периодической печати, электронных источников; подготовки и участия в практических занятиях; погружения в специально созданные ситуации – кейсы, моделирующие реальность. И *внеаудиторная работа*, осуществляется в процессе научного PR - проектирования и производственной практики

студентов и раскрывает содержательную сущность теории и методики, ориентированной на формирование умений и навыков медиарилейшнз.

Технологический компонент предусматривает реализацию трёх этапов работы, отражённых в табл. 1.

Таблица 1

Этапы методики обучения медиарилейшнз

Этапы	Задачи	Результаты
1 этап подготовите льный	1. Определение критериев и показателей работы 2. Разработка методики 3. Анализ состояния педагогического процесса	1. Диагностика сформированности знаний взаимодействия со СМИ 2. Методика обучения медиарилейшнз 3. Создание проектной группы работы со СМИ
2 этап организац онный	1. Утверждение приоритетных педагогических условий и технологий работы 2. Апробация методики 3. Мониторинг педагогического процесса	1. Обеспечение ресурсов для осуществления медиарилейшнз 2. Определение эффективности педагогических условий и технологий работы 3. Анализ результатов педагогического процесса
3 этап преобразую щий	1. Коррекция работы 2. Обновление педагогических условий и технологий работы	Эффективный целостный процесс обучения медиарилейшнз

Из табл. 1 видно, что разработав технологический компонент методики обучения медиарилейшнз, мы пришли к следующему выводу: особенностью направления подготовки «Связи с общественностью» является тесная взаимосвязь теории и практики, это позволяет добиться высоких показателей в подготовке будущих бакалавров и магистрантов. Заявленная интеграция осуществляется посредством создания комплекса разнообразных педагогических условий и технологий, форм аудиторной и внеаудиторной

работы студентов, призванных обеспечить студентов знаниями, научить ставить и находить верное решение поставленных задач, увидеть последствия своих действий.

Данный компонент позволит студентам результативно усвоить следующие наиболее эффективные методы работы с журналистами: метод создания медиакарт; метод оперативного реагирования; метод систематизации, архивации и анализа полученной информации; метод фрагментации, отвлечения, создания фактов; метод мониторинга СМИ. Выбор данных методов в совокупности позволяет получить знания, которые могут отразиться в обороте информационных материалов об организации, на мнении журналистов о деятельности предприятия и общественном мнении с помощью следующих видов работы: организации специальных мероприятий для журналистов; подготовки выступлений перед журналистами; создании новостных материалов журналистам; проведении переговоров, опросов среди журналистов.

*Результативный компонент* представляет собой оценку эффективности методики, позволяющей обосновать критерии и показатели работы преподавателя путём сравнения результатов на начальном и конечном этапе работы. Общим показателем работы становится обеспечение эффективности методики на завершающем этапе работы. Оцениваемые критерии и показатели работы представлены в табл. 2.

Таблица 2

Критерии и показатели оценки эффективности обучения медиарилейшнз

Критерий	Показатель
Когнитивный	наличие у студентов достаточно полных представлений и знаний о медиарилейшнз
Смыслообразующий	развитая потребность в осмыслении сущности и содержания медиарилейшнз
Рефлексивный	стремление правильно оценив ситуацию, применить необходимые методы и формы работы с журналистами

Из табл. 2 видно, что выявленные критерии и показатели сформированности знаний, умений и навыков осуществления медиарилейшнз обучающихся позволяют определить эффективность методики обучения медиарилейшнз будущих бакалавров и магистрантов по связям с общественностью. Положительная динамика

сформированности знаний, умений и навыков осуществления медиарилейшнз отражает конечный результат педагогической деятельности, который ведёт к саморазвитию обучающихся.

Проведённое исследование по проблеме научного обоснования методики обучения медиарилейшнз, продиктовано необходимостью анализа реальных потребностей и тенденций развития профессионального образования.

В данной работе даётся определение методики обучения медиарилейшнз, под которой понимается целенаправленный педагогический процесс обучения будущих бакалавров и магистрантов по связям с общественностью по взаимодействию с масс - медиа. Определена специфика обучения, она состоит в том, что содержит профессиональный кодекс, положениями которого нужно руководствоваться в работе с масс - медиа.

На основе аксиологического, личностно - ориентированного, системного подходов разработана методика, представляющая собой целостное единство взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов: целевой, содержательный, технологический, результативный, – обеспечивающее представление о методике обучения студентов медиарилейшнз.

Реализация цели и задач методики основана на необходимых педагогических средствах, а именно: содержании, педагогических условиях, педагогических технологиях, аудиторной и внеаудиторной работах, позволяющих осознать назначение методики обучения медиарилейшнз, социально ответственного поведения выпускников.

#### **Список использованной литературы:**

1. Алёшина И.В. Паблик рилейшнз для менеджеров / И.В. Алешина. – М.: ИКФ «ЭКМОС», 2006. – 480 с.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.gramota.ru/>
3. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М., 1995. – 304 с.
4. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.

5. Вылегжанин Д.А. Теория и практика паблик рилейшнз: учеб. пособие / Д.А. Вылегжанин. – М.: Флинта: МПСИ, 2008. – 376 с.
6. Гундарин М.В. Теория и практика связей с общественностью: основы медиарилейшнз / М.В. Гундарин. – М.: Форум – Инфа, 2007. – 337 с.
7. Ильин В.В. Аксиология / В.В. Ильин. – М.: Изд - во МГУ, 2005. – 216 с.
8. Информационный портал «pr.web - 3» [электронный ресурс]. Режим доступа: [http://pr.web - 3.ru/](http://pr.web-3.ru/)
9. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / В.В. Краевский. – М.: ИД Академия, 2008. – 400 с.
10. Кривоносов А.Д., Филатова О.Г, Шишкина М.А. Основы теории связей с общественностью / А.Д. Кривоносов и др. – СПб.: Питер, 2010. – 384 с.
11. Мандель Б.Р. PR: методы работы со средствами массовой информации / Б.Р. Мандель. — М.: Вузовский учебник, 2010. – 203 с.
12. Машарова Т.В. Педагогическая технология: личноно - ориентированное обучение / Т.В. Машарова. – М.: Педагогика, 1999. – 144 с.
13. Официальный сайт компании "КонсультантПлюс" [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru>
14. Селевко Г.К. Воспитательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: НИИ Школьные технологии, 2005. – 320 с.
15. Синяева И.М. Маслова В.М. Синяев В.В. Сфера PR в маркетинге / И.М. Синяева и др. – М.: ЮНИТИ - ДАНА, 2007. – 383 с.
16. Татаринова Г.Н. Управление общественными связями / Г.Н. Татаринова. – СПб.: Питер, 2004. – 315 с.
17. Чумиков А.Н., Бочаров М.П. Связи с общественностью: теория и практика: учебник / А.Н. Чумиков, М.П. Бочаров. – М.: Дело АНХ, 2008. – 560 с.
18. Чумиков А.Н. Медиарилейшнз: учеб. пособие для студентов вузов / А.Н. Чумиков. – М.: ЗАО издательство «Аспект Пресс», 2014. – 184 с.
19. Юдин Э.Г. Системный подход и принципы деятельности / Э.Г. Юдин. – М.: Мысль, 1997. – 320 с.
20. Ялалов Ф.Г. Деятельноно - компетентностный подход к практико - ориентированному образованию / Ф.Г. Ялалов. – Нижнекамск, 2007. – с. 16 - 20.

© В.В. Корнилова, 2016

**С. Н. Ларин**

кандидат технических наук, старший научный сотрудник  
ФГБУН Центральный экономико - математический институт РАН,  
г. Москва, Российская Федерация

**Т.В.Стебенева**

кандидат экономических наук, главный специалист

**Л.Ю.Лазарева**

кандидат технических наук, главный специалист  
АНО ДПО Институт международных стандартов учета и управления,  
г. Москва, Российская Федерация

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ, ФОРМ И МЕТОДОВ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

**Аннотация.** Авторами статьи обоснована необходимость проведения ускоренной информатизации отечественной сферы образования как одной из важных составляющих процесса ее реформирования. Рассмотрены некоторые аспекты актуальной проблемы формирования у будущих специалистов уровня компетентности в соответствии с требованиями современных условий развития нашей страны. Обосновано, что для решения этой проблемы целесообразно использовать современные педагогические технологии, которые обладают набором средств, предназначенных для выполнения определенных профессиональных функций и решения задач, соответствующих определенным уровням профессиональной компетентности. Показаны новые возможности усвоения контингентом обучаемых знаний, навыков и умений, открывающиеся благодаря внедрению и расширению практики использования в сфере образования современных педагогических технологий. При этом итоговая оценка уровня профессиональной компетентности будущего специалиста интегрируется на протяжении всего процесса его обучения. Она синтезируется на основе совокупности отдельных показателей, которые описаны в работе. Указанные обстоятельства предопределили актуальность развития теории моделирования

педагогических тестов. Показано, что в условиях применения современных педагогических технологий и электронных образовательных ресурсов тестирование является одной из эффективных форм контроля уровня знаний обучаемых, а сам тест – объективным методом экспертной оценки степени усвоения обучаемыми новых знаний.

**Ключевые слова:** сферы образования, специалист, уровень компетентности, современные педагогические технологии, электронные образовательные ресурсы, профессиональные функции, комплексная оценка, педагогический тест, моделирование.

## **Введение**

В ходе реформирования сферы образования в России необходимо учитывать глобальные вызовы XXI века и находить пути решения связанных с ними важнейших проблем жизнедеятельности общества и отдельного человека в информационном пространстве [15]. Для достижения этой цели в настоящее время разработана новая образовательная концепция. В числе ее перспективных направлений можно выделить следующие: повышение качества образования на всех уровнях; реализация принципов опережающего получения знаний; расширение практики использования методов развивающего обучения на основе разработки и внедрения СПТ; повышение доступности знаний за счет развития системы дистанционного образования, осуществление информационной поддержки образовательного процесса средствами СПТ [18].

В основе создания СПТ лежит эффективное использование методологических подходов обеспечения функционирования информационных ресурсов (баз данных и знаний, электронных образовательных ресурсов (ЭОР), электронных библиотек и т.д.) и телекоммуникаций, программного обеспечения и сетевых информационных технологий. Многие специалисты считают, что развитие и внедрение СПТ является одним из ключевых направлений научно - технического прогресса в сфере образования.

Указанные обстоятельства повлекли за собой принципиально новые изменения информационной образовательной среды (ИОС) ВУЗов в глобальном информационном пространстве в реальном времени. При этом под ИОС ВУЗов будем понимать информационную систему, объединяющую посредством сетевых технологий, программных и технических средств организационно - методического сопровождения и ЭОР, предназначенных для повышения доступности процесса обучения и эффективности подготовки специалистов [7]. Наиболее характерными возможностями функционирования

ИОС ВУЗов являются обеспечение свободного доступа к структурированному дидактическому контенту учебно - методических мультимедийных комплексов, получение консультаций в on - line или off - line режимах, а также формирование индивидуальных траекторий обучения по различным образовательным дисциплинам.

### **1. Расширение практики использования современных педагогических технологий в образовательном процессе**

В процессе формирования ИОС ВУЗов необходима интеграция всех ЭОР в составе СПТ для осуществления информационных взаимосвязей и информационного обмена между всеми участниками образовательного процесса. В качестве основы для этого может быть использована сеть Интернет, позволяющая в открытом доступе реализовывать групповые взаимодействия, обладающая массовой интерактивностью коммуникаций, широкими возможностями интегрирования и оперативного объединения ЭОР в рамках СПТ, превращения их в мощные сетевые информационно - образовательные ресурсы.

В качестве базовой основы применение СПТ в сфере образования можно рассматривать ЭОР, поскольку именно они формируют ИОС ВУЗов благодаря использованию современных средств информационно - коммуникационных технологий и возможностей вычислительной техники. Таким образом, посредством разработки ЭОР в ВУЗах происходит формирование инфраструктуры сетевых и распределенных баз знаний, а также технологий доступа и работы с ними для всего контингента обучаемых. По существу, разрабатывая ЭОР и внедряя СПТ в образовательный процесс, можно успешно решить проблему изменения качественного состояния ИОС не только в отдельно взятом ВУЗе, но и во всей сфере образования в целом. Кроме того, это позволит реализовать новые возможности для опережающего получения знаний и внедрения методологии развивающего образования в интересах каждого обучаемого, а также будет способствовать повышению совокупного интеллектуального ресурса всего общества [40].

Проблемы формирования у будущих специалистов, обучаемых в системе высшего профессионального образования, соответствующего уровня компетентности обсуждаются на протяжении последних лет на самых различных уровнях [10, 11, 37]. Это направление совершенствования системы профессионального образования в России на современном этапе ее развития обусловлено целым рядом причин. Важнейшая из них - потребность общества в специалистах, способных применять новые знания, полученные при обучении, в своей профессиональной деятельности. Анализ многочисленных публикаций на эту тему

свидетельствует о том, что эта проблема, затрагивает практически все стороны развития образовательной деятельности [8, 16, 19, 32, 38, 40]. Особую значимость эта проблема приобретает при расширении практики использования СПТ в образовательном процессе.

В данной статье мы остановимся лишь на основных подходах, принципах, формах и методах оценки достижения будущими специалистами требуемого уровня профессиональной компетентности. Поскольку оценивать и контролировать можно лишь то, что изучалось или, по крайней мере, указано в рабочей программе, то, говоря о развитии определенных профессиональных компетентностей, необходимо четко представлять: где и как эти компетентности формируются, закрепляются и контролируются. Иначе говоря, решать эти вопросы необходимо с позиций системного подхода [12].

Основные подходы, принципы, формы и методы повышения уровня профессиональной компетентности будущих специалистов формируются в рамках СПТ и, следовательно, имеют своей целью структурированное представление некоторой совокупности измеримых функций, средств обучения и ряда других показателей. При этом основная цель разработки и функционирования СПТ заключается в предоставлении будущим специалистам гарантированной возможности получения необходимого объема знаний, соответствующего заданному уровню их профессиональной компетентности в условиях их подготовки в рамках системы высшего профессионального образования.

## **2. Иерархическая структура современных педагогических технологий**

По своему составу структура СПТ имеет свою иерархию, которая представлена несколькими уровнями.

На верхнем уровне осуществляется оценка и аттестация достигнутого будущими специалистами уровня профессиональной компетентности посредством проведения экзамена, тестового контроля уровня знаний или разработки и защиты квалификационной работы (КР). Темы экзаменационных вопросов, тестового контроля уровня знаний и КР, а так же требования к их содержанию должны быть сформулированы таким образом, чтобы будущий специалист мог в полной мере продемонстрировать реальный уровень своей профессиональной компетентности.

Второй по иерархии уровень СПТ предназначен для оценки компетентности будущих специалистов в решении базовых задач по конкретным направлениям их профессиональной подготовки. На этом уровне контроль достигнутого уровня знаний осуществляется в ходе подготовки и защиты профессионально ориентированных работ

(ПОР) по конкретным направлениям профессиональной подготовки. Отличие ПОР от КР, используемых на первом уровне СПТ, заключается в их направленности на комплексное решение вполне определенной совокупности профессиональных задач или функций, правильность выполнения которых подтверждает наличие у будущего специалиста определенного уровня профессиональной компетентности при выполнении им определенной группы функциональных заданий. Элементы второго уровня содержат эффективные методические разработки, указания по их выполнению и информационно - технологические средства, обеспечивающие доступ к составляющим компонентам третьего и четвертого уровней иерархии СПТ.

Третий уровень иерархии СПТ образуют электронные образовательные ресурсы (ЭОР), развивающие у будущего специалиста профессиональные способности к самостоятельному подбору необходимых методов для решения поставленных задач, а также умение компоновать схему решения (алгоритм) поставленной задачи и демонстрировать самостоятельный подход к решению такого рода задач. Особенности третьего уровня иерархии заключаются в том, что он содержит набор необходимых методов и технологий их практического использования (методик, инструкций, компьютерных программ и т.п.), конкретные параметры и уникальные условия решения задач, а также средства конструирования и анализа процесса их решения, обеспечивая определенное повышение уровня профессиональной компетентности будущего специалиста. Элементами данного уровня СПТ являются различные формы представления ЭОР (электронные учебники, специализированные оболочки и базы данных и др.), функционирование которых осуществляется на основе стандартных программно - технических средств, предназначенных для комплексного использования будущими специалистами в целях повышения уровня своей профессиональной компетентности.

На четвертом иерархическом уровне СПТ представлен определенный набор средств, поддерживающих процессы активного изучения конкретных объемов нового знания, выраженного в материалах представленного дидактического контента в целях повышения уровня профессиональной компетентности будущих специалистов. При помощи этих средств формируется не только новая совокупность профессиональных знаний, но понимание важности их использования будущим специалистом в его профессиональной деятельности. На этом уровне наиболее важным моментом является умение будущего

специалиста показать логику и взаимосвязи конкретных объемов нового знания с уже имеющимися у него знаниями и умениями для повышения уровня своей профессиональной компетентности. К элементам этого уровня относятся средства обучения и контроля, основанные на некотором множестве элементарных приемов и схем реализации отдельных, как правило, четко заданных шагов (действий) в рамках ведущих направлений профессиональной деятельности специалиста.

### **3. Выполнение функций контроля в рамках современных педагогических технологий**

Очевидно, что каждое из средств СПТ предназначено для обеспечения выполнения определенных профессиональных функций и решения задач, соответствующих определенным уровням профессиональной компетентности. При этом они должны удовлетворять следующим минимальным требованиям:

- применение того или иного элемента обязательно должно соответствовать определенному уровню развития профессиональной компетентности будущего специалиста, применения полученных знаний и умений, проявления способности решать поставленные задачи, а так же, анализировать полученные решения;

- каждое из полученных решений может использоваться для закрепления и контроля определенного уровня в процессах развития профессиональных компетентностей будущего специалиста;

Для этого используются включенные в них механизмы настройки и проведения тестов с целью закрепления и последующего контроля усвоения новых объемов знаний, проводимого в рамках СПТ.

- составляющие всех иерархических уровней СПТ содержат элементы, позволяющие оценивать (измерять) достигнутый уровень профессиональной компетентности будущих специалистов с позиций его итоговой оценки;

При этом механизмы оценки могут быть заложены как вне этого элемента (например, оценивается сам факт выполнения задания), так и формироваться внутри элемента в ходе работы с ним (непосредственно во время его выполнения).

- все составляющие иерархических уровней СПТ предназначены для реализации в процессе использования компьютерной техники при автоматизированных режимах работы с ней.

#### **4. Методический подход к выбору показателей для оценки профессиональной компетентности**

По - видимому, в качестве основного показателя профессиональной компетентности целесообразно положить оценку степени соответствия индивидуальных показателей специалиста ожиданиям работодателя и общества от уровня его профессиональной подготовки. Исходя из этого, и должна формироваться методика становления, закрепления и контроля заданного уровня профессиональной компетентности будущих специалистов с использованием основных подходов, принципов, форм и методов формирования его оценки.

Вполне естественно, что аналогичным образом должна строиться и система измерения получаемых результатов. Конечным результатом этих измерений выступает показатель степени достигнутого уровня профессиональной компетентности, который может принимать значения в специальной шкале оценок, например: 1 - соответствует; 2 - в целом соответствует; 3 - недостаточно соответствует; 4 - не соответствует. Разработке такой шкалы оценок предшествует исследование подходов к формированию аналогичных систем становления, закрепления и контроля уровня профессиональной компетентности будущих специалистов.

Предъявляемые требования к профессиональной компетентности будущих специалистов существенно отличаются в зависимости от различных специальностей и направлений подготовки. Сталкиваясь с этими особенностями каждый специалист на новом для себя месте работы должен уметь быстро адаптироваться. Как правило, при прочих равных условиях, быстрее других включится в полноценный рабочий ритм и удовлетворительно исполняет свои функции тот специалист, который обладает более высоким уровнем профессиональной компетентности, поскольку суть компетентности специалиста заключается в наличии у него способностей умений решать свои профессиональные задачи в конкретной сложившейся ситуации.

Казалось бы, для повышения уровня профессиональной компетентности будущих специалистов достаточно составить соответствующие учебные программы и провести обучение, но на самом деле все обстоит далеко не так. Попробуем разобраться в причинах этого.

Бесспорно, что будущим специалистам придется выполнять, в основном, некий набор стандартных профессиональных функций в рамках своих компетенций. Проблема при этом

заключается в том, что выполнение этих функций может осуществляться в условиях большого количества различных, порою уникальных ситуаций и еще большего числа вариантов траекторий их развития. Именно здесь и должен проявляться уровень профессиональной компетентности специалиста – его способность и умение оценить ситуацию и подготовить соответствующее результатам оценки решение – то, что мы и называем: исполнять стандартные профессиональные функции в каждой конкретной ситуации.

На основании изложенного можно сделать вывод о том, что ключом к решению многих актуальных вопросов высшего профессионального образования становится необходимость выработки у будущих специалистов способностей и умений находить решение стандартных профессиональных задач в широком спектре возможных ситуаций. И здесь возникает несколько проблем. Как правило, число возможных ситуаций очень велико и их практически невозможно учесть, да и вопрос о различимости и классификации ситуаций также остается открытым. Именно поэтому, казалось бы, стандартная профессиональная задача при изменении ситуации приводит порою к принципиально другому решению и существенным усложнениям. Дело в том, что практически все так называемые «профессиональные» задачи имеют слабоструктурированное содержание и для их решения формальными методами чаще всего оказывается недостаточно информации. Например, требуется заключить очередной договор на поставку комплектующих. Формально можно просто поменять в предыдущем договоре лишь даты и отдать проект договора на подпись. Однако за прошедшее время могли измениться конъюнктура на рынке поставщиков этих комплектующих, или на рынке потребления товаров фирмы, или курс валюты и т.д. В любом случае необходимо оценить ситуацию и подготовить варианты поиска адекватных решений, т.е. структурировать задачу, а, попросту говоря, добавить недостающую информацию.

Заблаговременно рассмотреть все ситуации, конечно же, невозможно. Однако, обладая достаточными базовыми знаниями и практическим опытом решения подобных задач, можно овладеть соответствующей методикой их решения в широком диапазоне ситуаций. Поэтому будущий специалист в период своего обучения должен неоднократно решать такого рода задачи по возможно более широкому спектру. Тем самым вопрос переводится в методическую плоскость: как перестроить процесс обучения и контроля его результатов?

Будущий специалист должен иметь четкое представление о единстве не только окружающего его мира, но и сферы его профессиональной деятельности. Полученные им знания должны корреспондироваться между собой, образуя единые логические цепочки, позволяющие решать основные профессиональные задачи. В этой связи встает проблема метадисциплинарности, междисциплинарности и трансдисциплинарности образования, когда вся система высшего профессионального образования скоординировано работает на конечный продукт - подготовку компетентного специалиста в своей области, готового в целом к эффективному исполнению будущих функций. При этом скоординированная деятельность должна привносить нечто принципиально новое, не получаемое при изучении отдельных дисциплин. По нашему мнению, процесс достижения такого рода целей должен существенно отличаться от действующего и соответственно существенно перестроен.

Опыт показал, что действующие учебно - методические планы должны быть ориентированы на переход к компетентно - ориентированному образованию, которое должно пронизывать весь процесс подготовки будущих специалистов требуемого уровня профессиональной компетентности. Одним из компонентов механизма компетентно - ориентированного образования станет широкое применение специализированных средств обучения, максимально правдоподобно обеспечивающих воспроизведение ситуаций, возникающих при решении профессиональных задач. Такие средства, вообще говоря, давно известны - это различные игры и тренинги. Однако пока они применяются в образовательном процессе крайне недостаточно. Дело в том, что их практическая реализация требует весьма существенных затрат, а их подготовка основывается на методах трансдисциплинарного подхода, что влечет за собой необходимость наличия квалифицированных специалистов - тьюторов.

Нам представляется, что разрешение создавшегося противоречия видится в разработке и внедрении в рамках СПТ автоматизированных средств широкого спектра направленности, что, конечно же, не исключает и применения узкоспециализированных средств, которые ориентированы на обучение методике решения разноплановых прикладных профессиональных задач. Например, комплекс по работе со служебными документами может включать несколько уровней сложности, а именно:

- могут быть сформулированы лишь задачи подбора форм документов из имеющейся базы или предоставления специалисту возможности самостоятельно найти необходимую форму - это первый уровень профессиональной компетентности;

- грамотное заполнение формы документа в данной ситуации - это уже второй уровень профессиональной компетентности;

- внесение в имеющуюся форму документа изменений, вызванных конкретной ситуацией, может рассматриваться как достижение третьего уровня профессиональной компетентности специалиста.

Заметим, что такого рода профессиональные компетентности необходимы для специалистов по каждому направлению подготовки. Необходимость повышения уровня профессиональной компетентности будущего специалиста остается первичной задачей, но разработка содержательно - логического наполнения всего комплекса учебно - методических документов должна вестись специалистами в данной области профессиональной деятельности.

### **5. Оценка уровня профессиональной компетентности**

Итоговая оценка уровня профессиональной компетентности будущего специалиста интегрируется на протяжении всего процесса обучения, являясь синтезом отдельных показателей. Условно можно выделить, по меньшей мере, три результирующих показателя: оценка выполнения и защиты КР, оценка по окончании основного курса обучения и непрерывное формирование оценок по мере выполнения отдельных заданий, ориентированных на контроль достигнутого уровня компетентности при решении частных вопросов и задач.

Важным этапом, в наибольшей мере носящим интегральный характер, явится оценка уровня профессиональной компетентности будущего специалиста при подготовке и защите КР. Дело в том, что для выполнения и защиты КР предполагается решить совокупность взаимосвязанных профессиональных задач, качество выполнения которых должно свидетельствовать о достигнутом уровне профессиональной компетентности будущего специалиста. Заметим, что это потребует пересмотреть направленность тем КР, а также рекомендуемую методику их выполнения, исключая возможность простой компиляции найденного материала.

Механизм формирования оценки достигнутого уровня профессиональной компетентности в процессе подготовки специалиста должен быть адекватен логике построения процесса развития соответствующего уровня профессиональной компетентности: по мере обучения должен формироваться заданный уровень профессиональной компетентности и параллельно конструируется значение

соответствующего показателя. Каждая оценка выполнения контрольного задания вносит вклад в формирующийся показатель уровня профессиональной компетентности. Заметим, что таким показателем может выступать некая совокупность отдельных интегральных качественных оценок, как отражение сути данной профессиональной компетентности будущего специалиста. Кроме того, необходимо формировать и отдельные оценки по специализированным компонентам заданного уровня профессиональной компетентности будущего специалиста.

В качестве показателей могут выступать следующие характеристики:

- интерпретация (в соответствии с разработанной шкалой) специального содержательного глоссария и демонстрация отдельных элементарных действий и схем реализации специальных заданий по основным направлениям профессиональной деятельности;

- выполнение в конкретных условиях при помощи общих стандартных и профильных программно - технических средств заданий в рамках отдельных функций данного направления профессиональной деятельности;

- умение сформировать алгоритм процесса решения поставленной профессиональной задачи и способность проведения анализа полученного решения;

- грамотно использованный набор средств и методов для решения поставленных профессиональных задач;

- время, затраченное на решения поставленных профессиональных задач;

- решение теоретических задач, связанных с профессиональной деятельностью (в целом или частично);

- анализ выполнения отдельных профессиональных функций по составляющим элементам, в том числе, написание отчетов, исправление ошибок, разрешение спорных ситуаций и др.

Видно, что одни из этих показателей дают прямые оценки достигнутых результатов, другие носят комплексный характер и формируются на некотором протяжении процесса обучения, в основном на основе значений полученных частных показателей. Состав показателей может обновляться в соответствии с запросами конкретных пользователей, а инструментарий оценки уровня профессиональной компетентности будущего специалиста должен обеспечивать их совокупную оценку.

## **6. Использование педагогических тестов в рамках современных педагогических технологий**

В условиях масштабной информатизации сферы образования и расширения практики применения СПТ процедуру оценки усвоения обучаемыми дидактического контента образовательных дисциплин при помощи педагогических тестов следует рассматривать как процесс объективного измерения достигнутого ими уровня знаний [23, 24].

В сфере образования нашей страны отношение к педагогическим тестам не однозначное. В связи с информационной насыщенностью учебного процесса тестовая форма контроля знаний значительно экономит время и позволяет во многих случаях преодолеть субъективизм оценок уровня знаний обучаемых, а также повышает их мотивацию к получению новых знаний. Применение тестового контроля способствует определению уровня усвоения знаний обучаемыми в процессе изучения той или иной образовательной дисциплины [29].

В условиях функционирования в большинстве высших учебных заведений (ВУЗов) СПТ многие ученые и квалифицированные специалисты - педагоги в целом правильно трактуют процедуру контроля уровня знаний обучаемых при помощи тестов. Вместе с тем для того, чтобы избежать неоднозначного понимания терминов в данном исследовании попытаемся более четко сформулировать определение педагогического теста.

Прежде всего, следует отметить, что терминологически понятие «тест» происходит от английского «test» и на русский язык переводится как «испытание», «проверка». Кроме того, в современной литературе по этой проблеме имеются многочисленные публикации, в которых представлены самые разные понятийные определения термина «тест» [33, 35, 36, 39]. Как правило, они отличаются друг от друга по смысловому содержанию, но при этом практически всегда в них включен ряд существенных признаков, свойственных только этому термину, а именно:

- 1) педагогический тест рассматривается многими специалистами как специальным образом сформированный набор специфических заданий возрастающей сложности;
- 2) система педагогических тестов предназначена для получения качественных оценок уровня знаний обучаемых через выполнение ими определенных заданий [30];
- 3) система педагогических тестов позволяет эффективно измерить уровень усвоения знаний обучаемыми в ходе образовательного процесса.

В дополнение к сказанному, многие учёные - педагоги при раскрытии сущности исследуемого термина расширяют его содержание, включая в него в качестве основополагающих признаков структуру и последовательность проведения теста (В.В. Зиновьев, В.П. Левин, А.Н. Майоров и др.[22, 25 - 28]). Более точной нам представляется трактовка сущности термина «педагогический тест», данная В.С. Аванесовым. В частности он раскрывает сущность этого термина как систему взаимосвязанных и возрастающих по сложности заданий, совокупность которых позволяет с высокой степенью надёжности и валидности оценить знания и навыки, полученные обучаемыми в процессе изучения дидактического контента конкретной образовательной дисциплины и ее предметной области [2 - 6].

Дополним приведенное выше определение следующим пояснением. С позиций системного подхода педагогический тест представляет собой именно упорядоченную определенным образом диагностическую экспертную систему, в которой по функциональному признаку объединены в различные множества задания - тесты. Разного рода задания - тесты являются теми составными элементами, на основе которых формируется система педагогических тестов по всей совокупности образовательных дисциплин, изучаемых в ВУЗах.

### **7. Основные характеристики педагогических тестов**

Естественно, что в условиях расширения практики применения в ВУЗах СПТ для формирования качественных тестов необходимо соблюдать определенные требования, состав и содержание которых нашли свое отражение в специализированной литературе, посвящённой проблеме компьютерного тестирования. В этих работах уделено немало внимания требованиям к педагогическим тестам. Наиболее значимыми из них с позиций дидактики являются следующие требования:

- 1) содержание теста должно соответствовать целям тестирования;
- 2) содержание теста должно быть комплексным и иметь системный характер;
- 3) содержание и формы представления тестовых заданий должны быть взаимосвязаны;
- 4) содержание теста должно однозначно определять уровень знаний обучаемых;
- 5) содержание теста должно соответствовать современному уровню развития той или иной области науки [11, 29].

Как правило, для получения результатов при использовании педагогических тестов, необходимо провести ряд измерений, которые обычно осуществляются при

помощи стандартных математических методов. Применение стандартных математических методов предопределяет необходимость соответствия результатов педагогических тестов стандартными характеристиками точности процедур измерения. В соответствии с теорией моделирования педагогических тестов качественный уровень разработанного педагогического теста должен соответствовать таким характеристикам точности процедур измерения как *надёжность, валидность и эффективность* [15, 26].

Характеристика надёжности теста определяется стабильными и устойчивыми показателями, получаемыми в случае необходимости проведения повторных измерений при помощи одного и того же теста или его аналога. Следует отметить, что повышение содержательного разнообразия тестовых заданий ведет к снижению надёжности теста. Практика показывает, что использование теста при проверке усвоения обучающимися знаний по конкретной теме всегда будет давать более надёжный результат, чем использование теста при проверке того или иного раздела (курса) образовательной дисциплины. Данное обстоятельство имеет место по причине того, что дидактический контент даже одного раздела охватывает значительно больший объем материала (концептуальных положений, закономерностей различной природы, а также непосредственных фактов) по сравнению с конкретной темой этого же раздела.

На надёжность педагогических тестов значительное влияние оказывает сложность их выполнения. Ее значение можно выразить через соотношение правильных и неправильных ответов, полученных от обучаемых на включенные в тест задания. Надёжность теста в целом резко снижается, если: в его состав включены задания, на которые большинство обучаемых дают правильные ответы, а также, наоборот, в составе теста преобладают задания, на которые большинство обучаемых дают неправильные ответы. Наибольшую надёжность и практическую ценность имеют тесты, в состав которых включены задания, на которые дают правильные ответы 50 - 85 % обучаемых.

Таким образом, характеристика надёжности теста, по сути, отражает точность проведения измерения и устойчивость полученных при этом результатов к случайным воздействиям посторонних факторов. Это значит, что в случае незначительных изменений условий тестирования и состояния обучаемых при проведении тестирования конечные результаты теста изменятся несущественно.

Для практических расчётов коэффициента надёжности теста ( $K_H$ ) наиболее распространена формула Кьюдера - Ричардсона:

$$K_H = \frac{k}{k-1} \left( 1 - \frac{\sum_{j=1}^k p_j q_j}{\sigma_b^2} \right),$$

где  $K_H$  – коэффициент надёжности,  $k$  – число заданий в тесте,  $p_j$  – доля правильных ответов на  $j$  - ое задание,  $q_j$  – доля неправильных ответов на  $j$  - ое задание,  $\sigma_b^2$  - дисперсия индивидуальных баллов  $n$  обучаемых.

Для вычисления значений дисперсии обычно применяется формула:

$$\sigma_b^2 = \frac{\sum_{i=1}^n b_i - \frac{\left(\sum_{i=1}^n b_i\right)^2}{n}}{n-1},$$

где  $b_i$  – индивидуальные баллы  $i$  - ого обучаемого.

Показателем высокой надёжности теста считается расчетное значение коэффициента надёжности  $K_H$  в пределах от 0,9 до 0,99. В этом случае оценку надёжности теста можно считать отличной. В случае, если расчетное значение коэффициента надёжности  $K_H$  теста находится в пределах от 0,8 до 0,89, он получает хорошую оценку. Если расчетное значение коэффициента надёжности  $K_H$  теста находится в пределах от 0,7 до 0,79, то его оценка не может быть выше удовлетворительной. И, наконец, если расчетное значение коэффициента надёжности  $K_H$  теста составляет менее 0,69, то его надёжность считается неудовлетворительной, а значит, его дальнейшее использование в педагогической практике не представляется возможным [11, 13, 22].

Повышению надёжности теста обычно способствует увеличение количества включенных в него заданий. Однако в реальности достаточно проблематично разработать тест с большим количеством заданий, поскольку всегда существует целый ряд ограничений самого разного рода, а именно: по времени проведения теста, по требованиям соблюдения санитарных норм, по затратам времени, по индивидуальным возможностям обучаемых и др.

Характеристика валидности теста по своему содержанию близка к требованию полноты и всесторонности проверки, пропорционального представления всех элементов изучаемого дидактического контента предметной области той или иной образовательной дисциплины. Термин «валидность» происходит от английского «valid», что переводится как

действительный, пригодный, действенный. Сущность этой характеристики заключается в том, что в процессе формирования теста обязательно должен принимать участие квалифицированный педагог, который досконально знает все разделы учебной программы, свободно владеет навыками использования СПТ в образовательном процессе, хорошо умеет ставить цели и конкретные задачи для усвоения знаний контингентом обучаемых [34]. Только при соблюдении этих условий разработанные тесты смогут стать действенным инструментарием для оценки уровня знаний определённых категорий обучаемых. Без указания характеристика валидности теста его нельзя считать надёжным инструментом измерения и оценки уровня знаний обучаемых.

Неотъемлемым условием валидности теста является чёткая и ясная постановка вопросов - заданий в пределах усвоенного обучаемыми объема знаний предметной области той или иной образовательной дисциплины. Тест не будет действенным для обучаемых, которым он адресован в том случае, если включенные в него вопросы - задания выходят за пределы усвоенного обучаемыми объема знаний, а также не достигают этих пределов или превышают запроецированный уровень знаний. В педагогической практике принято выделять несколько видов валидности теста, а именно: концептуальная, критериальная, содержательная, прогностическая и др. Валидность теста считается достаточно высокой, если коэффициент корреляции (линейный, ранговый и др.) правильных ответов и общего числа заданий будет в пределах 0,3 – 0,8.

Характеристика валидности теста является своего рода показателем его эффективности. Однако ее значение практически никогда не остается постоянным. Оно зависит от контингента обучаемых, условий проведения теста, характера применения усвоенного объема знаний в их будущей деятельности. Не случайно поэтому, для одной ситуации конкретный тест может оказаться высоковалидным, а для другой – бесполезным или даже вредным. Характеристика валидности теста позволяет осуществлять интерпретацию его результатов относительно цели тестирования. Другими словами, валидность теста представляет собой некую меру соответствия теста целям, заявленным перед проведением самого тестирования (использования конкретного теста).

Наряду с характеристиками надежности и валидности важнейшей характеристикой педагогических тестов является их эффективность. Понятие «эффективность» происходит от латинского «effectus», что в переводе можно трактовать как исполнение или действие. Поэтому понятие «эффективность» обычно характеризует результат (эффект), полученный

после выполнения определенного действия. Поскольку эффект в большинстве случаев можно измерить, то и его характеристика – эффективность также относится к числу измеряемых понятий. Обычно она определяется через отношение величины самого эффекта к величине затрат, времени, ресурсов и т.п.

Однако, при оценке эффективности педагогических тестов возникает существенная проблема, суть которой заключается в наличии взаимоисключающих противоречий. Действительно, с одной стороны, можно легко предположить, что тест, который полностью соответствует по сложности заданий уровню знаний обучаемых следует считать наиболее эффективным тестом. Но, с другой стороны, также легко можно предположить, что ни один тест никогда не будет точно соответствовать по сложности заданий уровню знаний обучаемых, поскольку каждый обучаемый имеет свои индивидуальные способности к обучению и усвоению новых знаний. Именно поэтому для оценки уровня знаний обучаемых необходим набор тестов с различными по степени сложности заданиями. Только при помощи такой системы педагогических тестов можно с достаточно высокой долей объективности получить реальные оценки уровня знаний обучаемых.

Для оценки эффективности теста на практике часто используют его дифференцирующие способности. Этот показатель считается более высоким, если в процессе использования конкретного теста имеются существенные различия между суммами баллов, набранными обучаемыми. Возможным показателем дифференцирующих способностей теста может быть дисперсия. В этом случае из двух тестов по одной и той же образовательной дисциплине и одного и того же контингента обучаемых более эффективным будет считаться тот, у которого показатель дисперсии имеет большее значение. При одинаковом числе заданий в обоих тестах показателем их сравнительной эффективности с позиций дифференцирующих способностей может считаться отношение большего значения дисперсии к ее меньшему значению, выраженное в процентах.

С учетом выше сказанного, необходимо раскрыть такое понятие как дифференцированная эффективность теста. Нам представляется, что ни один тест не может считаться эффективным на протяжении всего периода подготовки обучаемых. Эффективность каждого конкретного теста определяется той совокупностью дидактического контента знаний, для которой набор включенных в него заданий полностью соответствует установленному уровню сложности. Следовательно, каждый конкретный тест может быть эффективным для одного уровня знаний и не являться

таковым для другого уровня знаний. Таким образом, для получения объективных оценок уровня знаний обучаемых необходимо сформировать систему эффективных тестов, каждый из которых будет оптимальным инструментом для измерения уровня знаний обучаемых на определенных этапах их обучения.

#### **8. Преимущества и недостатки педагогических тестов**

В условиях применения СПТ тестирование считается одной из эффективных форм контроля уровня знаний обучаемых, а сам тест – объективным методом степени усвоения обучаемыми новых знаний. Кроме того, тестовый контроль является научно обоснованным методом эмпирического исследования и в определенной сфере позволяет преодолеть субъективный подход к оценке знаний обучаемых. Как правило, каждый тест является высокотехнологичным средством автоматизации и по этой причине при его использовании не требует от педагогов дополнительных затрат труда. Поскольку каждый тест представляет собой набор заданий, возрастающий по степени сложности, то тестовый контроль с успехом применяется в качестве средства текущего, тематического и промежуточного, а в некоторых случаях и итогового контроля.

Естественно, что существует ряд образовательных дисциплин, в которых новые знания и представляющий их дидактический контент структурируются и формализуются достаточно легко. Это относится к большинству естественных наук, для которых формирование тестовых заданий происходит относительно быстро. Однако существуют и другие образовательные дисциплины, для которых формирование тестовых заданий вызывает определенную сложность в силу трудности структуризации и формализации дидактического контента новых знаний. Несмотря на это в основу всех образовательных дисциплин положены базовые знания предметных областей [31]. Именно проверка базовых знаний является сферой тестового контроля. Ее проведение позволяет педагогам экономить время и уделить больше внимания общению с обучаемыми на уровне концептуальных положений, значимых выводов, а также понимания проблематики той или иной образовательной дисциплины.

Применение тестового контроля позволяет педагогам без дополнительных затрат времени получить представление об уровне знаний всех обучаемых по каждому разделу образовательной дисциплины. При этом полученные обучаемыми суммы баллов могут стать основой для формирования рейтинга оценки уровня их. Кроме этого, тестирование до настоящего времени продолжает считаться нетрадиционной формой контроля уровня

знаний обучаемых, что создает у них дополнительные стимулы и мотивацию к систематическим занятиям по изучаемым образовательным дисциплинам.

На основании сделанных выше выводов и заключений сформулируем основные преимущества тестового контроля уровня знаний обучаемых:

- индивидуальный характер и возможность контроля личной образовательной деятельности каждого обучаемого;
- возможность систематичного проведения тестового контроля на всех этапах образовательного процесса;
- возможность сочетания тестового контроля с традиционными формами педагогического контроля;
- способность педагогического теста охватывать все разделы учебной программы и обеспечивать полную проверку теоретических знаний;
- объективность оценок уровня знаний обучаемых при помощи тестового контроля;
- возможность учета специфики каждой образовательной дисциплины и ее отдельных разделов за счет применения современных методик разработки и многообразия форм тестовых заданий;
- возможность применения современной технологии тестового контроля;
- возможность массового многовариантного тестирования с использованием различных форм тестов;
- возможность учета индивидуальных особенностей обучаемых, требующих применения различных тестов и тестовых заданий;
- предъявление ко всем обучаемым единых требований в ходе тестирования уровня их знаний;
- возможность стандартизации тестового контроля;
- возможность применения дифференцированных шкал для оценки уровня знаний обучаемых;
- обеспечение полноценного измерения уровня знаний обучаемых за счет высокой надежности тестов;
- высокая содержательная валидность тестов за счет включения в задания всего дидактического контента знаний по образовательной дисциплине;

- высокая эффективность педагогических тестов, позволяющая получать оценки уровня знаний практически любого контингента обучаемых с минимальными затратами средств и времени;

- правильная организация тестирования позволяет исключать недобросовестное отношение некоторых обучаемых к оценке уровня их знаний;

- направленность на постоянное стимулирование самостоятельной работы обучаемых;

- возможность учета региональных особенностей при проведении тестирования [1, 9, 13, 14].

Вместе с тем, тестовый контроль уровня знаний обучаемых обладает и рядом недостатков, а именно:

- в большинстве тестов основная масса заданий стандартизирована, что лишает сам процесс тестирования некоего творчества;

- ответ практически на любое задание теста неизбежно несет в себе некий элемент случайности;

- проведение тестового контроля уровня знаний обучаемых формирует у них определенную фрагментарность знаний в разрезе тем предметной области изучаемой образовательной дисциплины;

- стандартизация представления знания при разработке тестов и непосредственном проведении тестирования сдерживает развивает творческих мыслительных навыков обучаемых;

- проведение тестирования выявляет информационный уровень знаний обучаемых, но не даёт представления об их способностях и навыках [17, 20 - 22].

На современном этапе наиболее существенным недостатком тестового контроля знаний в нашей стране можно считать значительный объем практически несистематизированных и различных по качеству представленного в них дидактического контента тестов.

В то же время теория моделирования педагогических тестов не стоит на месте и постоянно развивается. Так, уже сегодня активно внедряются новые оригинальные методы формирования и технологии использования тестов, которые открывают новые возможности для выявления скрытых способностей обучаемых и реального уровня их знаний. Практическая реализация преимуществ педагогического тестирования возможна при условии сочетания требований теории моделирования педагогических тестов, которые обеспечивают надёжность, валидность и эффективность тестов для контроля и оценки

уровня знаний обучаемых, с новыми методами формирования и технологиями использования тестов. При этом необходимо помнить, что далеко не все оценки уровня знаний обучаемых можно получить путем проведения тестирования. Так, например, невозможно диагностировать тестированием такие показатели уровня знаний обучаемых, как знание фактов и умение сопроводить свой ответ конкретными примерами, умение логически связно и доказательно излагать свои мысли, а также некоторые другие показатели, характеризующие уровень знаний, умений и навыков, полученных обучаемыми в ходе образовательного процесса. Указанные обстоятельства свидетельствуют о том, что тестирование не может полностью заменить собой другие (в том числе и традиционные) формы и методы оценки уровня знаний обучаемых. Оно должно гармонично сочетаться с ними на протяжении всего образовательного процесса.

### **Заключение**

Полученные нами в ходе проведения исследования результаты позволили сформировать следующие выводы:

1. Постановка проблемы оценки результатов в системе высшего профессионального образования должна носить комплексный характер и непременно включать оценку достигнутого за время обучения уровня профессиональной компетентности будущих специалистов.
2. Вопросы становления, закрепления и контроля результатов в системе высшего профессионального образования составляют единую проблему и должны рассматриваться и решаться исключительно с системных позиций, особенно в свете их использования для повышения уровня профессиональной компетентности будущих специалистов.
3. Непосредственно оценка достигнутого уровня профессиональной компетентности будущих специалистов должна формироваться на основе комплексной процедуры педагогического тестирования, адекватной самому процессу высшего профессионального образования.
4. Оценка уровня знаний обучаемых при помощи тестового контроля имеет важное образовательно - развивающее значение, поскольку она способствует всестороннему изучению дидактического контента предметной области образовательной дисциплины, расширению и углублению объемов знаний обучаемых, а также совершенствованию и развитию их познавательных интересов.

5. Тестовый контроль как один из универсальных инструментов педагогических измерений уровня знаний обучаемых в рамках СПТ создаёт предпосылки для формирования эффективной системы управления качеством образования. Развитая технологическая база обучения делает тестирование не только средством для контроля и оценки уровня знаний обучаемых, но и стимулирует их к самостоятельной образовательной деятельности. Эффективные системы тестов по разным предметным областям изучаемых образовательных дисциплин сегодня становятся неотъемлемой частью образовательного процесса в любом ВУЗе.

Материал подготовлен при поддержке РГНФ, проект №14 - 06 - 00023а «Методологические основы внедрения и практического применения инновационных технологий, методов и форм организации образовательного процесса в высших учебных заведениях».

#### **Список использованной литературы:**

1. Абовский Н. Системный подход к тестированию знаний. // *Alma mater*, 2007. – №6. – С. 26 - 27.
2. Аванесов В.С. Тест как педагогическая система. // *Педагогические измерения*, 2007. – №1. – С. 33 - 35.
3. Аванесов В.С. Вопросы методологии педагогических измерений. // *Педагогические измерения*, 2005. – №1. – С. 3 - 27.
4. Аванесов В.С. Тесты в системе полного усвоения знаний. // *Педагогическая диагностика*, 2004. – №4. – С. 17 - 21.
5. Аванесов В.С. Тесты: история и теория. // *Педагогическая диагностика*, 2004. – №3. – С. 19 - 22.
6. Аванесов В.С. Эффективность педагогических тестов и тестовых заданий [Электронный ресурс]. – Режим доступа – URL – <http://www.testolog.narod.ru>.
7. Алфеева Е.Л. Модель информационной среды профессиональной деятельности в образовании // *Информационные технологии*, 2006, №10. С. 65 - 71.
8. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско - методологического анализа // *Педагогика*, 2005. – № 4.
9. Аскеров Ш. Оценка знаний: поиск рационального варианта. // *Народное образование*, 2004. – №1. – С.141 - 148.

10. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика, 2003. – № 10.
11. Воронов М.В. Развитие и контроль компетентностей студентов гуманитарных направлений подготовки. Качество вузовского образования и критерии его оценки: Научные труды СГА. М.: Изд - во СГУ, 2007.
12. Воронов М.В., Слива А.В., Фокина В.Н. Компетентностное обучение в условиях информационно - коммуникационных дистанционных образовательных технологий [Электронный ресурс]. Код доступа: URL [http://www.muh.ru/content/pps/100823\\_stat\\_52.doc](http://www.muh.ru/content/pps/100823_stat_52.doc).
13. Головеева Л.Ю. Современные средства оценивания результатов обучения. – Учебно - методическое пособие. – Барнаул: БГПУ, 2008.
14. Долинер Л. Компьютерные тесты успеваемости как средство оптимизации учебного процесса. // Вестник МГУ, Серия 20, Педагогическое образование, 2004. – №2. – С. 25 - 26.
15. Запрягаев С.А., Караваева Е.В., Карелина И.Г., Салецкий А.М. Глобализация и системы обеспечения качества высшего образования. – М.: Изд - во МГУ, 2007. – 292 с.
16. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно - целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
17. Иванов Б.С. Основы педагогической диагностики и мониторинг образовательной деятельности. Монография. – СПб.: Издательство СПбГПУ, 2003. –120 с.
18. Иванов С.Ю., Иванов А.С. Образование: ракурсы и грани // Вестник высшей школы Alma mater, 2009, №2. С.59.
19. Ильина Н.А., Дмитриев И.В., Корнеева Т.Б. Образовательные компетенции в дистанционном обучении // Интернет - журнал «Эйдос». – 2005 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/.html>.
20. Кабанова Т.А., Новиков В.А. Тестирование в современном образовании. Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 2010. – 384 с.
21. Кандевский В. Создание, распространение, использование тестовых методов в России. // Педагогическая диагностика, 2004. – №4. – С. 5 - 16.
22. Ковалёва Г.С. Разработка тестов за рубежом. // Педагогическая диагностика, 2004. – №4. – С. 107 - 117.

23. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. – СПб.: Каро, 2008. – 368 с.
24. Ларин С.Н., Малков У.Х., Баранова Н.М. Экспертная система оценки инновационных и технологических качеств электронных образовательных ресурсов. // Национальные интересы: приоритеты и безопасность, 2014, № 25. С. 55 - 59.
25. Левин В.П., Зиновьев В.В. Тестовые технологии в образовании // Дидакт, 2002. – № 1. – С. 59 - 62.
26. Левин В.П., Зиновьев В.В. Методика конструирования педагогических тестов // Дидакт, 2002. – № 2. – С. 30 - 33.
27. Левин В.Л., Зиновьев В.В. Методика конструирования педагогических тестов: отбор материала тестового задания и составление технологической матрицы // Дидакт, 2002. – № 3. – С. 15 - 21.
28. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. – М.: Интеллект - центр, 2002. – 296 с.
29. Михайлычев Е.А. Дидактическая тестология. – М.: Народное образование, 2001. – 232 с.
30. Нестерова Н. Процесс оценивания как важнейший компонент современной системы качества образования. // Педагогическая диагностика, 2006. – №2. – С.73 - 85.
31. Рудинский И.Д. Концепция формально - структурного описания системы педагогического контроля знаний. // Информатика и образование, 2003. – №2. – С.20 - 25.
32. Садовская Е.А. Профессиональная компетентность будущих преподавателей - исследователей университета: Методические указания к практическим занятиям по дисциплине «Педагогика высшей школы». – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004.
33. Сафаров Р.Х. Состояние и пути развития компьютерного тестирования в профессиональном образовании // Вестник ТГГПУ, 2010, №4(22). – С. 328 - 332. – Казань: ТГГПУ, 2010.
34. Снигирова Т.О. валидности тестовых заданий. // Педагогическая диагностика, 2006. – №8. – С. 3 - 10.
35. Устинова И.Г., Лазарева Е.Г. Применение тестирующих программ в современном образовательном пространстве [Электронный ресурс]. – Режим доступа – URL – [http://portal.tpu.ru/f\\_dite/conf/2014/1/c1\\_Ustinova.pdf](http://portal.tpu.ru/f_dite/conf/2014/1/c1_Ustinova.pdf).

36. Феськов Н.С., Якобчук А.П. Педагогический тест как инструмент объективного измерения уровня подготовки [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL – <http://www.giac.unibel.by/modules.php>.

37. Фурсенко А.А. О реализации приоритетных национальных проектов в сфере образования // Alma mater (Вестник высшей школы), 2006. – №1. – С.21 - 25.

38. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно - ориентированной парадигмы образования // Народное образование, 2003. – № 2.

39. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. – М.: Логос, 2002. – 432с.

40. Ялалов Ф.Г. Деятельностно - компетентностный подход к практико - ориентированному образованию // Интернет - журнал «Эйдос». – 2007 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/.htm>.

© С.Н. Ларин, Т.В. Стебенева, Л.Ю. Лазарева, 2016

## **УДК 007: 37.02**

**Р.В. Майер**, д.п.н., профессор кафедры физики и дидактики физики  
Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г.Короленко  
Г. Глазов, Российская Федерация

## **КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ**

### **Аннотация**

Рассмотрены различные имитационные модели системы “учитель–ученик”, которые учитывают: 1) переход непрочных знаний в прочные; 2) зависимость понимания ученика от скорости изложения материала; 3) зависимость усилий ученика от его отставания от требований учителя. Представлены программы, моделирующие понимание и обучение, проанализирована динамика роста знаний ученика для разомкнутых и замкнутых дидактических систем.

### **Ключевые слова**

Дидактика, имитационное моделирование, понимание, усвоение, ученик.

## **Введение**

Одно из направлений развития современной теории обучения состоит в применении информационно–кибернетического подхода к анализу дидактических систем, использовании математических [2, 9, 11] и имитационных (или компьютерных) моделей [3, 7, 12]. Это связано с тем, что многие величины, характеризующие состояние системы “учитель–ученик” (уровень требований учителя  $L$ , количество знаний ученика  $Z$ ) поддаются измерению. Для определения количества информации в тексте может быть использован семантический метод [2], состоящий в подсчете смысловых единиц, понятий, связей между ними и т.д. За единицу измерения количества знаний (или усвоенной учеником информации) может быть выбрано понятие, элементарное суждение или математическая формула. Рисунок несет в себе столько информации, сколько содержит его наиболее краткое словесное описание. Каждый элемент учебного материала (ЭУМ) характеризуется сложностью, которая пропорциональна затратам усилий или времени, требуемым для его усвоения.

Сущность метода имитационного моделирования состоит в построении компьютерной модели обучения и проведении серии вычислительных экспериментов с целью понимания поведения системы или оценки различных стратегий управления, обеспечивающих ее функционирование. Это помогает исследовать процесс обучения в случаях, когда проводить педагогический эксперимент невозможно или нецелесообразно. С целью сохранения общности выводов используется обезразмерное моделирование, при котором объем сообщаемой информации (или количество знаний ученика) и время измеряются в условных единицах УЕИ или УЕВ [4]. Логичность и формализованность, воспроизводимость и конкретность отличает метод моделирования от “метода качественных рассуждений”. При этом существует проблема правильного выбора параметров модели. Р. Шеннон отмечал, что “почти в любой имитационной модели многие переменные рождаются на основании весьма сомнительных данных. Во многих случаях их значения могут быть определены только на основе предположений опытного персонала или с помощью весьма поверхностного анализа некоторого минимального объема данных” [10, с. 48]. Поэтому важно проверить модель на ее соответствие практике.

### **1. Зависимость усвоения от скорости сообщения информации**

Учебный материал дискретен, он состоит из отдельных теоретических блоков, которые в свою очередь делятся на элементы учебного материала (ЭУМ): понятия, формулы,

утверждения, иностранные слова, логические переходы и т.д. Обучение аналогично просмотру учебного фильма, в ходе которого на экране последовательно сменяются блоки информации (предложения, рисунки, формулы). Будем считать, что ученик понимает новый блок сообщаемой информации в том случае, если он понимает каждый входящий в него ЭУМ. Если ученик не усвоил какой-либо ЭУМ в блоке, то он не усваивает блок в целом (то есть не может решить задачу, доказать теорему, правильно перевести предложение). Пусть в блоке  $m$  ЭУМ, тогда на усвоение одного блока у ученика имеется время  $t_1 = m/u$ , где  $u$  – скорость сообщения информации учителем (число ЭУМ за 1 УЕВ). Когда ученик понимает все  $m$  ЭУМ, он понимает весь блок. Вероятность понимания одного ЭУМ с одного раза  $p = 0,7-0,9$ . Если ученик не понял ЭУМ с первого раза, то он обращается к нему снова до тех пор, пока не поймет, либо пока не закончится время  $t_1$ , отводимое на понимание данного блока, и от учителя не придет следующий блок информации. Пусть все ЭУМ имеют информационный объем  $I_1 = 1$ . Время однократного обращения ученика к ЭУМ  $t_{обр} = 1/v_M$ , где  $v_M$  – скорость его мыслительной деятельности в УЕВ<sup>-1</sup>: чем больше мыслительных действий совершает ученик за условную единицу времени, тем быстрее он обдумает и поймет данный ЭУМ.

#### Программа 1 (Free Pascal).

```
Uses crt; Const dt=0.01; vm=1.5; u=0.7; p=0.7; Var Pon_bl,
EUM,N_bl,k,flag,M: integer; t,t1,tobr,x,z: real;
BEGIN Randomize; Repeat t:=t+dt; If t1>0 then t1:=t1-dt;
If t1<=0 then begin M:=5; z:=random(100); If z<30 then M:=4;
If z>60 then M:=6; t1:=M/u; inc(N_bl); EUM:=0; flag:=0;
{writeln(' Soobsh blokov ',N_bl);} end; inc(k); tobr:=1/vm;
If k*dt>tobr then begin k:=0; x:=random(100)/100;
If (EUM<M)and(x<p) then inc(EUM); If (EUM=M)and(flag=0) then
begin inc(Pon_bl); {writeln('PONYL ', Pon_bl);} flag:=1; end;
end; until (KeyPressed)or(N_bl>=2000); writeln('Soobsh blokov
',N_bl,' Ponyat blokov ', Pon_bl, 'VREMYA ',t); ReadKey; END.
```

Программа 1, позволяющая изучить зависимость усвоения от скорости поступления информация, состоит из цикла по времени с шагом 0,01. Перед усвоением блока переменные  $EUM$  и  $flag$  обнуляются, счетчик блоков  $N\_bl$  увеличивается на 1, а также рассчитывается время  $t_1 = m/u$ , отводимое на усвоение одного блока. Количество ЭУМ в блоке  $m$  задается так: с вероятностью 0,3  $m = 4$ , с вероятностью 0,3  $m = 6$ , с вероятностью

0,4  $m = 5$ . В среднем  $m = 5$ . Когда время работы ученика с одним ЭУМ  $k * dt$  превышает значение  $t_{обp} = 1/v_M$ , программа моделирует случайный процесс понимания ЭУМ с вероятностью  $p$ . Если случайное  $x$  из интервала  $[0; 1]$  меньше  $p$ , то считается, что ученик понял ЭУМ и переменная  $EUM$  увеличивается на 1. Если при этом  $EUM = m$ , то есть ученик понял весь блок из  $m$  ЭУМ, то  $Pon\_bl$  увеличивается на 1, флаг поднимается ( $flag = 1$ ). Если ученик не успевает понять все  $m$  ЭУМ за время  $t_1$ , то считается, что он не понял данный блок. После этого ученик “изучает” второй блок информации и т.д. Так повторяется до тех пор пока  $N\_bl$  не превысит 2000.

Программа выводит на экран количество сообщенных блоков  $N\_bl$ , число понятых блоков  $Pon\_bl$  и затраченное время  $\Delta t$ , что позволяет определить скорости сообщения  $u' = N\_bl / \Delta t = u / 5$  и скорость усвоения знаний  $V = Pon\_bl / \Delta t$  (в блок / УЕВ). На рис. 1.1 представлены графики зависимости скорости усвоения  $V$  от скорости сообщения информации учителем  $u$  (в ЭУМ / УЕВ) при различных значениях скорости мышления ученика  $v_M$ . Видно, что при небольшой скорости сообщения информации учителем скорость усвоения  $V = u' = u / 5$ , так как ученик с данной скоростью совершения мыслительных операций успевает понять практически все сообщаемые учителем блоки. Дальнейшее увеличение скорости сообщения информации  $u$  приводит к тому, что ученик не успевает воспринять ее полностью: скорость усвоения  $V$  достигает максимума, а затем снижается. Чем больше скорость мыслительных действий ученика  $v_M$ , тем больше максимально возможная скорость усвоения  $V$  и соответствующая ей скорость сообщения информации учителем  $u$ . В книге [2, с. 108–157] рассмотрены различные математические модели  $I_{yч} = \varphi(I)$ , связывающие объем усвоенного  $I_{yч}$  и изложенного на лекции материала  $I$ . Представленные на рис. 1.1 кривые похожи на графики функции  $I_{yч} = \varphi(I)$ . Это объясняется тем, что  $I = u'T = uT / 5$ ,  $I_{yч} = VT$ , где  $T$  – длительность лекции.

Коэффициент понимания материала равен отношению количества понятых блоков к общему количеству сообщенной информации:  $K = I_{yч} / I$  или  $Pon\_bl / N\_bl$ . При малых скоростях передачи информации  $u$  ученик понимает практически все, что сообщает учитель, поэтому  $K = 1$ . По мере увеличения  $u$  коэффициент понимания  $K$  плавно уменьшается до 0 (рис. 1.2). При увеличении скорости мыслительных действий  $v_M$  скорость сообщения информации  $u$  учителем, соответствующая  $K = 0,5$ , увеличивается.

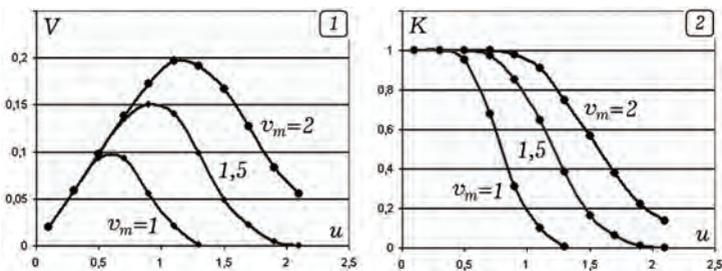


Рис. 1. Зависимость усвоения от скорости сообщения информации.

Используя электронные таблицы Excel, удалось достаточно точно подобрать функцию, соответствующую получившимся графикам. Для  $v_M = 1,5$ :

$$V = \frac{dZ}{dt} = \frac{u'}{1 + \exp(a(u'-b))}, \quad u' = \frac{u}{5}, \quad a = 27 \text{ УЕВ}, \quad b = 0,24 \text{ 1/УЕВ}.$$

Здесь  $u'$  и  $V$  показывают количества переданных и усвоенных блоков за одну УЕВ. Если  $u < 0,7$ , то  $1 + \exp(a(u/5 - b)) \approx 1$ , скорость увеличения знаний ученика  $V$  (блок / УЕВ) равна скорости сообщения знаний учителем  $u' = u/5$ . Если  $u > 1$ , то  $V$  уменьшается, стремясь к 0. По мере обучения увеличивается скорость мышления  $v_M$  ученика, повышается способность усваивать новый материал. Скоростям  $v_M = 1, 1,5, 2$  соответствуют следующие значения параметров:  $a = 39, b = 0,16$ ;  $a = 27, b = 0,24$ ;  $a = 18, b = 0,32$ . Если  $v_M$  увеличивается, то  $a$  уменьшается, а  $b$  возрастает.

Получившиеся графики можно интерпретировать иначе. Допустим, ученик решает задачи, каждая из которых требует выполнения  $m$  сложных операций. Вероятность правильного выполнения каждой операции равна  $p$ . Если ученик не выполнил операцию с первого раза, то он делает вторую попытку и т.д., каждый раз затрачивая время  $t_{обр} = 1/v_M$ . На каждую задачу отводится фиксированное время  $t_1 = m/u$ . Графики на рис. 1.2 показывают зависимость вероятности решения задачи от скорости их поступления  $u' = u/5$  (обратно пропорциональной  $t_1$ ), при различных скоростях мышления  $v_M$ .

## 2. Многокомпонентная модель ученика

Допустим, изучаемая тема включает в себя  $N$  элементов учебного материала (ЭУМ), которые связаны друг с другом, а учитель требует усвоения всей изученной информации, то есть его уровень требований  $L$  равен количеству сообщенных им знаний  $I(t)$ . Будем

считать, что сложность  $i$ -того ЭУМ  $S_i$  пропорциональна затратам времени и усилий, требующихся для усвоения данного ЭУМ. Если у самого простого ЭУМ  $S = 1$ , то у более сложных  $S$  больше 1. Уровень требований, предъявляемых учителем  $L = S_1 + S_2 + \dots + S_N$ . Если все  $N$  ЭУМ имеют сложность 1, то  $L = N$ . Скорость передачи информации равна количеству знаний, сообщаемых учителем в условную единицу времени (УЕВ):  $u = dI / dt = dL / dt$ ; она измеряется в УЕВ<sup>-1</sup>. Предположим, что: 1. Состояние ученика в каждый момент времени определяется количеством непрочных знаний  $Z_1$ , количеством умений  $Z_2$  и навыков  $Z_3$  (прочных знаний). Непрочные знания забываются быстрее прочных знаний. 2. В процессе обучения ( $k=1$ ) у ученика увеличивается количество непрочных знаний  $Z_1$ , причем часть непрочных знаний превращаются в более прочные (сначала в умения  $Z_2$ , а потом в навыки  $Z_3$ ). 3. При отсутствии обучения ( $k=0$ ) происходит забывание: прочные знания (навыки) постепенно превращается в менее прочные, а количество непрочных знаний  $Z_1$  уменьшается по экспоненциальному закону [4–6].

Используя зависимость  $V(u')$ , промоделируем процесс обучения. Пусть в течение дня учитель проводит два урока по 2 часа каждый. На первом уроке учитель сообщает новую информацию со скоростью  $u = 0,2$  УЕВ<sup>-1</sup>. После небольшого перерыва следует второй урок, на котором ученик повторяет изученный материал. Уровень требований учителя  $L$  при повторении на 1 ЭУМ превышает уровень знаний ученика  $Z$ . На следующий день все повторяется. Процесс обучения можно описать с помощью такой математической модели:

$$\frac{dZ_1}{dt} = \frac{k \cdot u}{1 + \exp(30(u - 0,24))} + p\alpha(L - Z) - k\alpha_1 Z_1 - (1 - k)\gamma_1 Z_1,$$

$$\frac{dZ_2}{dt} = k\alpha_1 Z_1 - k\alpha_2 Z_2 - (1 - k)\gamma_2 Z_2, \quad \frac{dZ_3}{dt} = k\alpha_2 Z_2 - (1 - k)\gamma_3 Z_3,$$

где  $Z = Z_1 + Z_2 + Z_3$ . Во время сообщения нового материала  $k=1$ ,  $p=0$ ,  $u \neq 0$ ; происходит увеличение количества непрочных знаний  $Z_1$ , часть непрочных знаний становятся прочными,  $Z_2$  и  $Z_3$  растет. Во время повторения  $k=1$ ,  $p=1$ ,  $u=0$ , поэтому  $Z_1$  незначительно увеличивается со скоростью пропорциональной разности  $L - Z$ , где  $L(t)$  – уровень требований учителя. Знания становятся более прочными,  $Z_2$  и  $Z_3$  растет.

При отсутствии обучения  $k=0$ ,  $p=0$ , происходит забывание, скорости уменьшения знаний первой, второй и третьей категорий соответственно равны  $\gamma_1 Z_1$ ,  $\gamma_2 Z_2$ ,  $\gamma_3 Z_3$ .

Программа 2 (Free Pascal).

```
{N+}Uses crt, graph; Const dt=0.005; Mt=0.5; Mz=20; a=0.004; e=
2.72; g1=7E-4; g2=g1/e; g3=g2/e; a1=0.01; a2=a1/e; Var DV,MV,k,p
:integer; Z1,Z2,Z3,Z,u,t,L: single;
BEGIN DV:=Detect; InitGraph(DV,MV,'');
Repeat t:=t+dt; u:=0; p:=0; k:=0; If sin(0.02*t)>0.96 then begin
u:=0.2; k:=1; end; If sin(0.02*t-2)>0.96 then begin k:=1; p:=1;
circle(round(Mt*t),500-round(Mz*L),1); end else begin p:=0; end;
Z:=Z1+Z2+Z3;L:=Z+1; Z1:=Z1+(k*u/(1+exp(30*(u-0.235))))+p*a*(L-Z)-
k*a1*Z1-(1-k)*g1*Z1*dt;Z2:=Z2+(k*a1*Z1-k*a2*Z2-(1-k)*g2*Z2)*dt;
Z3:=Z3+(k*a2*Z2-(1-k)*g3*Z3)*dt; circle(round(Mt*t),500-round(Mz
*(Z1+Z2+Z3)),1); circle(round(Mt*t),500-round(Mz*(Z2+Z3)),1);
circle(round(Mt*t),500-round(Mz*Z3),1); circle(round(Mt*t),500-
round(Mz*u*120),1); until Keypressed; CloseGraph; END.
```

Используется программа 2; результаты моделирования представлены на рис. 2. Видно, как во время обучения растет общее количество знаний ученика  $Z(t)$  за счет сообщения новой информации; во время повторения (уроки 2) увеличиваются прочные знания второй и третьей категории  $Z_{23} = Z_2 + Z_3$ .

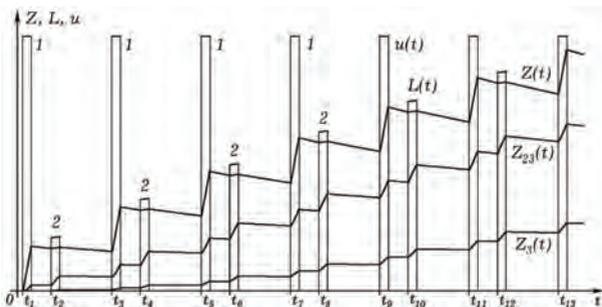


Рис. 2. Увеличение количества знаний с течением времени.

### 3. Зависимость результата обучения от чередования занятий

Упрощенная информационно–кибернетическая модель дидактической системы (рис. 3.1), состоит из источника информации (учителя), приемника информации (ученика), которые соединены прямым каналом связи (от учителя к ученику) и обратным каналом связи (от ученика к учителю) [5, 8].

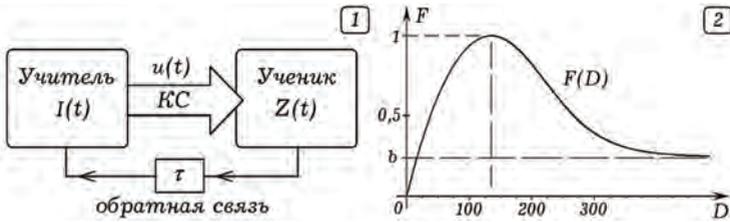


Рис. 3. Кибернетическая система обучения. Зависимость  $F = F(D)$ .

Результат обучения зависит от степени понимания изучаемого материала. Человек понимает сообщаемую ему информацию, если он в состоянии соотнести ее с собственной категориальной системой понятий [1]. В его сознании происходит перекодирование поступающей речевой или текстовой информации, ее “укладывание” в собственную понятийную систему с последующим запоминанием. Чем сложнее утверждение учителя или записанная им формула (то есть выше скорость  $u = dL/dt$ ), тем больше мыслительных действий должен совершить ученик, чтобы ее понять. Если учитель излагает сложный материал, перескакивая через некоторые рассуждения, представляющие трудность для ученика, то ученик не сможет или не успеет связать сообщаемую ему новую информацию с собственной системой понятий и не поймет всех проводимых рассуждений.

В связи с этим рассмотрим другую модель разомкнутой дидактической системы, которая учитывает следующее [4–6]: 1. Если пренебречь забыванием, то скорость увеличения знаний ученика  $V = dZ/dt$  пропорциональна его усилиям  $F$ , затрачиваемым в единицу времени, которые зависят от разности  $D$  между уровнем требований учителя  $L$  и знаниями ученика  $Z$ . 2. Мотивация к обучению и затрачиваемые учеником усилия  $F$  при небольших  $D = L - Z$  возрастает, достигает максимума, а при больших  $D$  ученик осознает, что не может усвоить требуемый материал, и  $F$  уменьшается, стремясь к некоторому пределу  $0,1-0,3$ . 3. Канал связи “учитель–ученик” имеет определенную пропускную способность. При небольшой скорости  $u = dL/dt$  изложения нового материала учителем коэффициент передачи канала связи  $K$  равен 1, а при больших  $u$  ученик не успевает воспринять, понять и усвоить рассуждения учителя, поэтому  $K$  уменьшается до 0. 4. При правильной организации учебной деятельности ученик все время занят: он либо изучает новый материал, либо повторяет и применяет полученные знания на практике. Имеем:

$$dZ_1/dt = k\alpha \cdot K(u)F(D) - k\alpha_1 Z_1 - \gamma_1 Z_1 + \gamma_2 Z_2,$$

$$dZ_2/dt = k\alpha_1 Z_1 - k\alpha_2 Z_2 - \gamma_2 Z_2 + \gamma_3 Z_3, \quad dZ_3/dt = k\alpha_2 Z_2 - \gamma_3 Z_3,$$

$$Z = Z_1 + Z_2 + Z_3, K(u) = 1/(1 + \exp(0,25u - 3)), D = L - Z,$$

$$F(D) = 1,65k(1 - \exp(-0,01D)) \left( 0,15 + \frac{0,85}{1 + \exp(0,02D - 4)} \right).$$

Здесь  $\gamma_1 = 2 \cdot 10^{-3}$ ,  $\gamma_2 = \gamma_1 / 2,72$ ,  $\gamma_3 = \gamma_2 / 2,72$  УЕВ<sup>-1</sup> – коэффициенты забывания, учитывающие переход прочных знаний в непрочные, а затем в незнание;  $\alpha = 14$ ,  $\alpha_1 = 5 \cdot 10^{-3}$ ,  $\alpha_2 = \alpha_1 / 2,72$  УЕВ<sup>-1</sup> – коэффициенты усвоения. Параметры модели подобраны так, чтобы результаты имитационного моделирования соответствовали здравому смыслу и педагогической практике. На основе записанных выше уравнений была создана компьютерная программа 3, моделирующая обучение. Она содержит цикл по времени, в котором определяется количество различных видов знаний ученика в следующий момент времени  $t + \Delta t$  и результат выводится на экран в текстовом или графическом виде.

Допустим, учитель в течение времени  $T$  сообщает новый материал со скоростью  $u = \text{const}$  так, что уровень требований  $L(t) = u \cdot t$ . При  $t > T$  обучение прекращается,  $L = 0$ . При небольшой скорости изложения  $u$  ученик усваивает всю сообщенную информацию. Если скорость передачи новых знаний велика, то ученик не успевает за учителем, его отставание увеличивается и в какой-то момент  $t'$  он отрывается от учителя, понимая и усваивая лишь часть изучаемого материала (рис. 4.1,  $u = 9$  УЕВ<sup>-1</sup>). Если скорость  $u$  еще больше, то ученик “отрывается” от учителя раньше, усваивая еще меньше.

### Программа 3 (Free Pascal).

```
{$N+} Uses crt, graph; Const dt=0.005; Mt=1;Mz=0.12; B=0.15; g1=
0.002; g2=g1/2.72; g3=g2/2.72; sp=4; a=14; a1=0.005; a2=a1/2.72;
Var DV,MV: integer; F,D,Z,Z1,Z2,Z3,k,KK,L,L1,t,v,vv: single;
BEGIN DV:=Detect; InitGraph(DV,MV,''); v:=11;
Repeat t:=t+dt; k:=1; If sin(0.3142/20*sp*t)>0 then L:=L+v*dt;
If t>400 then begin k:=0; L:=0; end; D:=(L-Z); F:=0; If L>Z then
F:=1.65*(1-exp(-D/100))*(B+(1-B)/(1+exp((D-200)/50))); Z1:=Z1+(
k*a*F/(1+exp((vv-12)/4))-k*a1*Z1-g1*Z1+g2*Z2)*dt; Z2:=Z2+(k*a1*Z1
-k*a2*Z2-g2*Z2+g3*Z3)*dt; Z3:=Z3+(k*a2*Z2-g3*Z3)*dt; Z:=Z1+Z2+Z3;
KK:=Z/(v*200); vv:=(L-L1)/dt; L1:=L; circle(10+round(Mt*t),500-round(Mz*(Z)),1);
circle(10+round(Mt*t),500-round(Mz*(Z2+Z3)),1);circle(10+round(
Mt*t),500-round(Mz*(Z3)),1);line(0,500,800,500);
{If abs(t-400)<0.01 then writeln(t,v*200,'Z=',Z,KK);}
until (KeyPressed)or(t>900); CloseGraph; END.
```

Пусть в течение времени  $T = 400$  УЕВ организуется обучение, в ходе которого планируется половину времени потратить на изучение теоретического материала ( $L$

растет), а другую половину — на закрепление путем выполнения практических заданий ( $L$  остается постоянной). Рассмотрим две методики обучения, предусматривающие: 1) разбиение теоретического и практического материала на  $s$  порций; чередование изучения теории и практики так, чтобы суммарные значения времени изучения теории  $t_T$  и практики  $t_{II}$  были одинаковы и равны  $T/2$ ; 2) изучение всей теории в течение  $T/2$ , а затем выполнение практических заданий. Используя метод имитационного моделирования, установим, какая из рассмотренных методик дает более высокий результат.

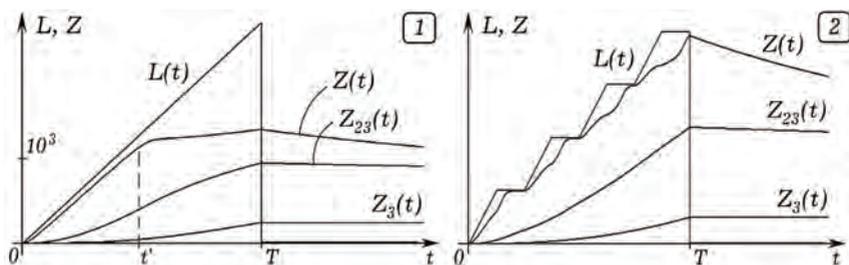


Рис. 4. Обучения при непрерывном и ступенчатом увеличении  $L$ .

**Ситуация 1.** Учитель разбивает теоретический материал на  $s=4$  части и чередует их с практическими заданиями. Графики на рис. 4.2 соответствуют максимальной скорости изложения нового материала  $u_m$ , при которой ученик еще усваивает практически всю информацию. Моделирование показывает, что если увеличить количество порций  $s$  ( $s=6, 8, \dots, 16$ ), то максимальная скорость  $u_m$ , при которой ученик еще способен усвоить весь новый материал, становится больше. При этом увеличивается общее количество знаний, сообщенных учителем и усвоенных учениками к концу обучения (в момент  $t=T$ ). Этот результат можно интерпретировать так: если в классе имеется 20 учеников с различными коэффициентами усвоения  $\alpha$ , то чередование теории и практики при высокой скорости изложения теоретического материала обеспечит усвоение сообщаемых знаний большим количеством учеников.

**Ситуация 2.** Учитель не делит учебный материал на части; он половину времени обучения  $T$  излагает теоретические вопросы с некоторой постоянной скоростью так, что  $L(t) = u \cdot t$ , а затем организует повторение, то есть  $L = \text{const}$  (рис. 5). При этом  $u = 9,5$  УЕВ $^{-1}$ ,  $s=1$ . Видно, что сначала по мере увеличения отставания  $D$  прилагаемые

учеником усилия  $F$  возрастают (от 0 до  $t_1$ ), а затем остаются высокими (от  $t_1$  до  $t_2$ ), так как  $D$  близко к оптимальному значению. Скорость изложения нового материала все-таки слишком велика, поэтому отставание ученика  $D$  возрастает настолько, что он отрывается от учителя (от  $t_2$  до  $t_3$ ) и начинает прилагать меньше усилий  $F$ . Ученик осознает свое отставание от учителя (его мотивация снижается) и плохо усваивает учебный материал (интервал от  $t_3$  до  $t_4$ ). Начиная с момента  $t = T/2$ , учитель организует повторение ( $L = \text{const}$ ,  $u = 0$ ), ученик выполняет практические задания. В течение времени от  $t_4$  до  $t_5$  отставание  $D$  уменьшается, усилия  $F$  резко возрастают, достигая максимума. Происходит скачок: в течение короткого времени суммарные знания  $Z$  ученика увеличиваются почти до уровня требований  $L$  учителя. После окончания обучения ( $t > T$ ) усилия  $F$  обращаются в ноль, за счет забывания непрочные знания ученика  $Z_1$  быстро уменьшаются, а прочные знания уменьшаются медленнее. При других параметрах модели обучение протекает иначе: ученик может не “оторваться” от учителя, либо “оторваться”, но не догнать его к концу занятия.

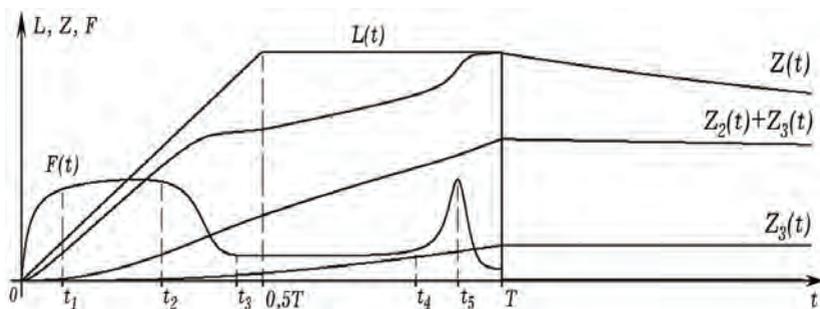


Рис. 5. Результаты моделирования обучения ( $u = 9,5 \text{ УЕВ}^{-1}$ ,  $s = 1$ ).

На рис. 6 представлены графики зависимостей: 1) количества усвоенных знаний  $Z(T)$  и коэффициента обученности ученика  $K_L = Z(T)/L(T)$  от скорости сообщения информации  $u$  при различных  $s = 1, 2, 4, 8, 16$  (рис. 6.1 и 6.2); 2) максимального количества усвоенных знаний  $Z_m$  и соответствующей скорости изложения  $u_m$  от  $s$  (рис. 6.3). Из графиков  $Z(u)$  и  $K_L(u)$  видно: 1) при  $u > u_m$  значения  $Z(u)$  и  $K_L(u)$  резко снижаются: ученик перестает усваивать материал; 2) при увеличении  $s$  максимально возможное

количество усвоенных знаний  $Z_m$  и соответствующая скорость изложения  $u_m$  растут, стремясь к предельным значениям. Скачкообразный характер зависимости степени усвоения материала от скорости его изложения (графики  $Z(u)$ ,  $K_L(u)$ ) вблизи критического значения  $u_m$  соответствует границе между двумя состояниями, когда ученик понял и усвоил изучаемый материал и когда не смог этого сделать.

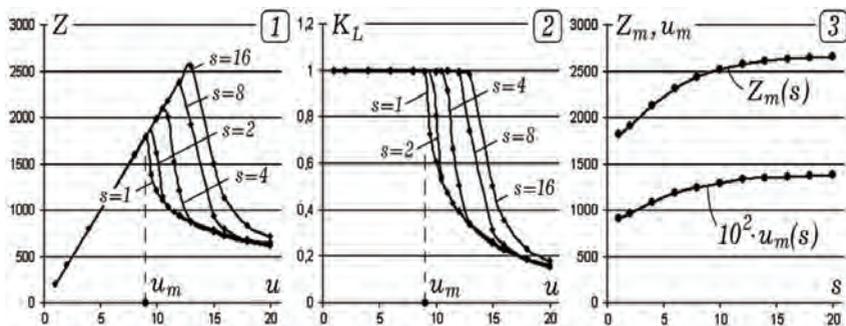


Рис. 6. Графики  $Z(u)$ ,  $K_L(u)$  при различных  $s$ ; графики  $Z_m(s)$ ,  $u_m(s)$ .

#### 4. Моделирование замкнутой дидактической системы

Для изучения поведения замкнутой дидактической системы при различных режимах управления необходимо создать ее имитационную модель, учитывающую обратную связь (рис. 3.1). Кроме модели ученика (п. 3) она должна содержать еще и модель учителя, который отслеживает состояние ученика, и когда его отставание  $D$  превышает критическое значение, изменяет методику обучения: организывает повторение, понижает уровень требований, уменьшает скорость изложения материала и т.д.

Используется программа 4. Она содержит цикл по времени, в котором задается уровень требований учителя и определяется количество знаний ученика на следующем временном шаге. Модель позволяет проанализировать поведение системы “учитель–ученик”, при различных ее параметрах и законе регулирования. Предполагается, что учитель может: 1) сообщать новую информацию со скоростью  $u \neq 0$ , при этом  $L = L_0 + u \cdot (t - t_0)$ ; 2) организовывать повторение изученного материала, при этом  $L = \text{const}$ ,  $u = 0$ . Модель учителя в данном случае сводится к нескольким условным операторам, отвечающим за изменение  $L$ . Проанализируем несколько ситуаций.

#### Программа 4 (Free Pascal).

```
{ $N+ } Uses crt, graph; Const dt=0.005; Mt=1.5; Mz=0.12; B=0.15;
g1=0.002; g2=2E-4; g3=2E-5; a1=15; a2=0.005; a3=0.0017; Var DV,
MV, ff, f1, f2, p: integer; F, D, Z1, Z2, Z3, v, vv, k, L, L1, Z, t, tt, KK: single;
BEGIN DV:=Detect; InitGraph(DV, MV, ''); v:=15;
Repeat t:=t+dt; k:=1; If (ff=0) then L:=L+v*dt; If (D>150) and
(f1=0) then begin f1:=1; tt:=10; inc(p); end; tt:=tt-dt; If (tt<0)
and(f1=1) then ff:=1; If (ff=1) and(f2=0) then begin L:=L-100;
f2:=1; end; If (ff=1) and(D<50) then begin ff:=0; f1:=0; f2:=0; end;
If t>400 then begin k:=0; L:=0; end; D:=(L-Z); F:=0; If L>Z then
F:=1.65*(1-exp(-D/100))*(B+(1-B)/(1+exp((D-200)/50))) else F:=0;
Z:=Z1+Z2+Z3; Z1:=Z1+k*(a1*F/(1+exp((vv-12)/4))-a2*Z1)*dt-g1*Z1*
dt; Z2:=Z2+k*a2*Z1*dt-k*a3*Z2*dt-g2*Z2*dt; Z3:=Z3+k*a2*Z2*dt-g3*
Z3*dt; KK:=Z/(v*400); vv:=(L-L1)/dt; L1:=L; circle(10+round(Mt*t
),500,1); circle(10+round(Mt*t),500-round(Mz*L),1); circle(10+
round(Mt*t),500-round(Mz*Z),1); circle(10+round(Mt*t),500-round(
Mz*(Z2+Z3)),1); circle(10+round(Mt*t),500-round(Mz*Z3),1); {If
abs(t-400)<0.01 then writeln(t, ' ', v*400, ' ', Z, ' ', KK, ' ', p);}
until Keypressed; CloseGraph; END.
```

**Ситуация 1.** Учитель непрерывно отслеживает состояние ученика, и когда его отставание  $D$  превышает 150 ЭУМ, учитель мгновенно реагирует, переставая сообщать новую информацию и организуя повторение изученного материала в течение 20 УЕВ. Во время повторения уровень требований учителя остается постоянным, ученик выполняет практические задания, стараясь запомнить изученное ранее. После этого учитель снова приступает к изложению нового материала. Результаты моделирования представлены на рис. 7.1 ( $u = 12$  УЕВ<sup>-1</sup>), вертикальные линии соответствуют моментам  $t_1, t_2, t_3, \dots$ , когда  $D = 150$  ЭУМ. При увеличении скорости изложения  $u$  система адаптируется, ученик чаще задает вопросы, демонстрируя свое непонимание, учитель вынужден чаще останавливать изложение нового материала и заниматься повторением. Средняя скорость передачи знаний не превышает некоторого предельного значения, зависящего от характеристик ученика. Если  $u < 8$  УЕВ<sup>-1</sup>, то ученик успевает усвоить новый материал, и учитель не прерывается на повторение.

**Ситуация 2.** Учитель непрерывно отслеживает состояние ученика, и когда ученик начинает отставать на 150 ЭУМ, учитель реагирует с задержкой  $\tau = 10-20$  УЕВ. Он перестает сообщать новую информацию и организует повторение изученного материала до тех пор, пока  $D$  не окажется меньше 50. Как только ученик сократит отставание до 50 ЭУМ, учитель начинает снова излагать новый материал (рис. 7.2,  $u = 11$  УЕВ<sup>-1</sup>).

Вертикальные линии показывают моменты, когда  $D$  начинает превышать порог 150 ЭУМ. Горизонтальные участки графика  $L(t)$  соответствуют повторениям изученного материала.

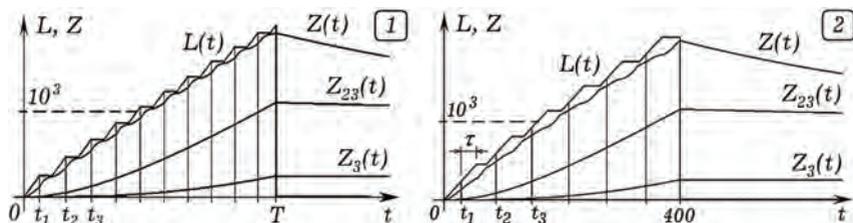


Рис. 7. Результаты моделирования ситуаций 1 и 2.

**Ситуация 3.** Учитель непрерывно отслеживает состояние ученика, и когда отставание  $D$  становится больше 150 ЭУМ (моменты  $t_1, t_2, t_3, \dots$ ), реагирует с задержкой  $\tau = 10-20$  УЕВ. Он снижает уровень требований на 100 ЭУМ и организует повторение изученного материала до тех пор, пока  $D$  не уменьшится до 50 (рис. 8.1,  $u = 15$  УЕВ $^{-1}$ ). После повторения учитель опять начинает излагать новый материал с той же скоростью  $u$ .

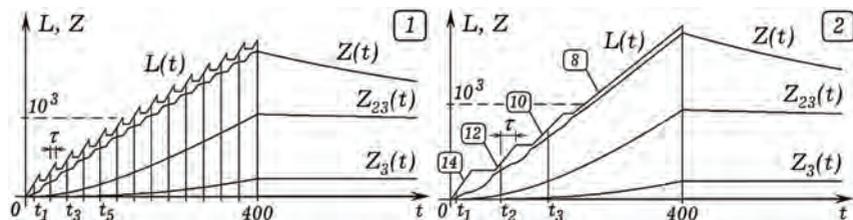


Рис. 8. Результаты моделирования ситуаций 3 и 4.

**Ситуация 4.** Учитель непрерывно отслеживает состояние ученика, и когда тот начинает отставать на 150 ЭУМ, учитель реагирует с задержкой  $\tau = 20$  УЕВ. Он перестает сообщать новую информацию и организует повторение изученного материала (горизонтальные участки на графике  $L(t)$ ) до тех пор, пока  $D$  не окажется меньше 50. Как только ученик сократит отставание  $D$  до 50 ЭУМ, учитель начинает снова излагать материал, но уже с меньшей скоростью (рис. 8.2). Каждый раз скорость изложения уменьшается на 2 УЕВ $^{-1}$ , принимая значения 14, 12, 10, 8 УЕВ $^{-1}$ . Этот способ управления позволяет учителю найти оптимальную скорость изложения  $u$  и адаптироваться к слабому ученику.

**Ситуация 5.** Учитель непрерывно отслеживает состояние ученика. Когда ученик начинает отставать на 150 ЭУМ ( $t_1, t_2, t_3, \dots$ ), учитель сразу организует повторение изученного материала, до тех пор пока  $D$  не окажется меньше 50. После этого учитель уменьшает скорость изложения на  $1,5 \text{ УЕВ}^{-1}$ . Если ученик все хорошо усваивает и в течение 40 УЕВ отставание  $D$  не превышает 150, то учитель увеличивает скорость изложения на  $4 \text{ УЕВ}^{-1}$  (рис. 9.1). Моменты времени  $t'_1, t'_2, t'_3$ , соответствующие увеличению  $u$ , отмечены треугольными метками. Видно, что после одного увеличения следуют 3 повторения, сопровождающиеся уменьшением скорости изложения. Подобный метод управления позволяет учителю адаптироваться как к слабому, так и к сильному ученику.

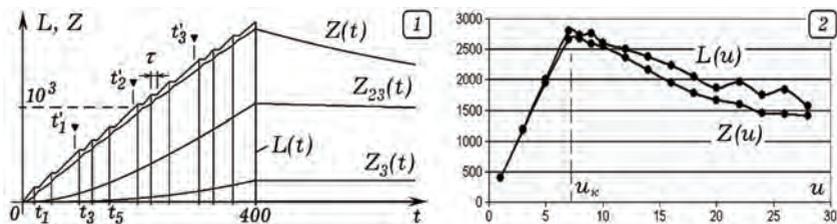


Рис. 9. Результаты моделирования ситуации 5. Графики  $L(u)$  и  $Z(u)$ .

Во всех этих ситуациях реализуется замкнутая система управления, учитель адаптируется к уровню знаний ученика и его максимальной скорости восприятия новой информации. При этом независимо от скорости  $u$  передачи информации учителем скорость обучения ученика  $dZ/dt$  не превышает некоторого предельного значения, определяемого пропускной способностью прямого канала связи КС (рис. 3.1). Для ситуации 1 (п. 4) получены графики зависимостей общего уровня требований учителя  $L$  и суммарных знаний ученика  $Z$  в конце занятия от скорости изложения нового материала (рис. 9.2). Видно, что пока скорость  $u$  сообщения информации ниже критического значения  $u_k$ , передача знаний от учителя к ученику происходит без перерывов, количество знаний  $Z \approx L$  и возрастает пропорционально скорости  $u$ . Когда скорость изложения  $u$  превышает критическое значение  $u_k$ , учитель вынужден периодически прерывать изучение теории и заниматься повторением; при этом  $L$  и  $Z$  уменьшаются. Получается, что независимо от скорости передачи информации учителем увеличение знаний ученика в

течение фиксированного времени обучения  $T$  не превышает некоторого предельного значения (около 2700 ЭУМ), определяемого пропускной способностью прямого канала связи “учитель–ученик” (рис. 3.1). Все это хорошо согласуется со второй теоремой Шеннона: если скорость передачи не превышает пропускной способности канала связи с шумом, то всегда найдется способ кодирования, при котором сообщение будет передаваться с требуемой достоверностью (то есть ученик усвоит сообщаемую информацию). Если же производительность источника превышает пропускную способность канала связи с шумом, то не существует никакого метода кодирования, позволяющего безошибочно передать сообщение. Под кодированием понимается “переработка” учеником сообщенной информации и ее “укладывание” в собственную систему знаний с последующим запоминанием. Роль шума играют случайные процессы, препятствующие пониманию.

Изучим зависимость коэффициента обученности  $K_L = Z/L$ , количества усвоенной учеником информации  $Z$  и числа прерываний учителя  $N_{II}$  от коэффициента усвоения ученика  $\alpha$ . Для этого зададим конечную скорость  $u$  сообщения информации учителем, и проведем серию вычислительных экспериментов при различных коэффициентах усвоения. Результаты позволяют утверждать, что с ростом коэффициента усвоения число прерываний учителя снижается до 0, количество усвоенных учеником знаний  $Z$  повышается до  $uT$ , коэффициент обученности  $K_L$  стремится к 1. Компьютерная модель замкнутой дидактической системы также позволяет проанализировать зависимости суммарного времени изучения теории  $t_T$ , выполнения практических заданий  $t_{II}$ , коэффициента обученности  $K_L$  и числа прерываний учителя  $N_{II}$  от скорости  $u$  изложения теоретического материала. В результате проведения серии вычислительных экспериментов получены графики, изображенные на рис. 10. Видно, что при увеличении скорости  $u$  изложения материала: 1) суммарное время изучения теории  $t_T$  сначала равно длительности обучения  $T$ , а затем плавно уменьшается; 2) суммарное время повторения  $t_{II}$  сначала равно нулю, а затем растет, стремясь к  $T$ ; 3) число прерываний учителя  $N_{II}$  сначала равно нулю, затем быстро возрастает, достигает максимума при  $u = 12 - 14 \text{ УЕВ}^{-1}$ , а затем медленно убывает; 4) коэффициент обученности ученика  $K_L$  уменьшается от 1 до 0,8. Величины  $K_L$ ,  $N_{II}$  и  $L$  с ростом  $u$  изменяются не плавно, а ступенчато, потому что возможно только целое число прерываний.

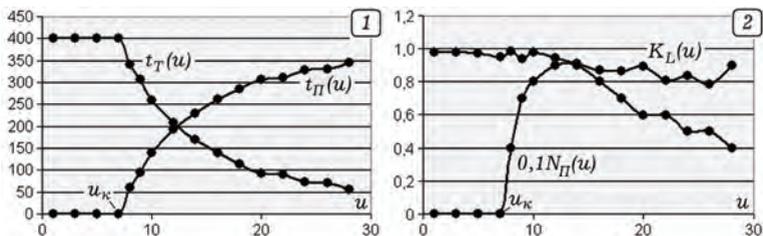


Рис. 10. Графики зависимостей  $t_T(u)$ ,  $t_П(u)$ ,  $K_L(u)$  и  $N_П(u)$ .

По графикам, представленным на рис. 9.2 и 10, можно определить критическое значение скорости  $u_k$  сообщения теоретического материала; оно составляет примерно  $7 \text{ УЕВ}^{-1}$ . Если  $u > u_k$ , то ученик уже не может самостоятельно понять и усвоить весь учебный материал, учитель вынужден прерываться и заниматься повторением, разъяснением и выполнением практических заданий. При используемых параметрах модели оптимальная скорость изложения нового материала лежит в интервале  $7 - 9 \text{ УЕВ}^{-1}$ . Когда  $u > 14 \text{ УЕВ}^{-1}$ , ученик не успевает понять теоретический материал, так как скорость  $u$  сообщения информации с учетом ее сложности велика, и коэффициент передачи канала связи мал. Поэтому учитель вынужден слишком много времени тратить на повторение и закрепление, во время которого количество знаний ученика повышается.

### Заключение

В работе рассматриваются математическая и компьютерная модели процесса обучения, полученные на основе информационно-кибернетического подхода к анализу дидактических систем. При этом учитывается, что: 1) при обучении увеличивается количество непрочных знаний ученика, и они частично становятся прочными; 2) непрочные знания забываются быстрее прочных; 3) при увеличении скорости передачи нового материала ученик не успевает понять и усвоить всю сообщаемую ему информацию; 4) при увеличении отставания ученика от требований учителя усилия, прилагаемые учеником, сначала увеличиваются, достигают максимума, а затем уменьшаются; 5) информация о состоянии ученика поступает к учителю с некоторой задержкой по обратному каналу связи; 6) учитель может управлять процессом обучения, изменяя скорость сообщения новой информации или организовав повторение изученного материала. С помощью имитационной модели удалось обосновать следующее: 1) при увеличении скорости сообщения нового материала скорость понимания (усвоения) сначала растёт,

достигает максимума, а затем снижается; 2) при чередовании теоретических и практических занятий ученик усваивает большее количество знаний; 3) результаты функционирования кибернетической системы “учитель–ученик” высоки, когда учитель адаптируется к возможностям ученика так, чтобы тот прикладывал максимально высокие усилия; 4) при любом способе управления существует максимальная скорость, с которой ученик еще может усваивать новую информацию. Рассмотренные модели дидактической системы не следует абсолютизировать: они справедливы в той степени, в какой получающиеся результаты соответствуют педагогической практике.

### Литература

1. Коробов, Е.Т. Понимание как дидактическая проблема // Московский психологический журнал. 2005. N 11. URL: <http://magazine.mospsy.ru/nomer11/s10.shtml>
2. Леонтьев, Л. П., Гохман, О. Г. Проблемы управления учебным процессом: математические модели. – Рига, 1984. – 239 с.
3. Магазинников, Л. И. Компьютерное управление обучением: пределы возможности [Электронный ресурс]. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12831123>.
4. Майер, Р. В. Имитационное моделирование изучения студентами вузовского курса, учитывающее психологические закономерности усвоения и забывания // Концепт. – 2015. – № 12 (<http://e-koncept.ru/2015/15430.htm>).
5. Майер, Р.В. Кибернетическая педагогика: Имитационное моделирование процесса обучения: монография. – Глазов: Глазов. гос. пед. ин-т, 2014. – 141 с. (<http://maier-gv.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. Новиков, Д.А. Закономерности итеративного научения. – М.: Институт проблем управления РАН, 1998. – 77 с.
8. Розанова, Л. В. Основы кибернетики: конспект лекций. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2009. – 60 с.
9. Титов, Б.А., Рябинова, Е.Н. Математическая модель усвоения учебной информации в образовательном процессе // Вестник Самарского государственного аэрокосмического университета N 3 (27), 2011, С. 334–340.

10. Шеннон, Р. Имитационное моделирование систем: искусство и наука. – М.: Мир, 1978. – 302 с.

11. Hunt, E. The Mathematics of Behavior. – New York: Cambridge University Press, 2007.– 346 p.

12. Mayer, R.V. Computer Model of the Physical Facts Learning // International Journal of Current Science Research. – Volume 2. Issue 1. 2016. – pp. 198 – 203.

© Р.В. Майер, 2016

**УДК37**

**Ю.Д. Овчинников**

к.т.н., доцент кафедры «Биохимии, биомеханики и естественно - научных дисциплин»

**О.Г. Лызарь**

к.п.н., доцент, декан факультета «Адаптивной и оздоровительной физической культуры»

ФГБОУВПО «Кубанский государственный университет физической культуры,  
спорта и туризма»

г.Краснодар, Российская Федерация

## **ЛОГИКО - КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕДМЕТАХ СПОРТИВНОГО ПРОФИЛЯ: ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ**

Каждая специализация имеет свои особенности и сами изучаемые предметы можно условно разделить на две большие группы: спортивный профиль и не спортивный (математика, физика, информатика и др.). Например, все оздоровительные технологии базируются на законах биомеханики движений. В спорте высших достижений без специализированных знаний биомеханики тоже не обойтись. Поэтому место компетенций в этих группах будет, различно предполагая взаимосвязь теории и практики. Для того чтобы разрешить такую методическую особенность следует механизм реализации компетенций рассматривать через конкретный учебный предмет (курс).

Содержательно - логические взаимосвязи компетенций через конкретный предмет - «Биомеханика двигательной деятельности» должны осуществляться с учетом особенностей

специализаций по подготовке специалистов спортивного направления. В специализации «Адаптивная физическая культура» важны факторы конкурентоспособности будущего специалиста [18, с.81]. Именно в этой специализации профессиональные и общекультурные компетенции имеют не только огромное социальное значение, но и выступают как фактор конкурентоспособности в подготовке будущих специалистов с использованием социального маркетинга и системного менеджмента. Предмет «Биомеханика двигательной деятельности» является профильным предметом для спортивных специальностей, а биомеханика как наука на современном этапе развития представляет симбиоз многих научных направлений важных для жизни и деятельности человека. Авторы предлагают свой методический подход к выстраиванию механизма реализации профессиональных компетенций в учебном предмете с помощью уровневой системы, методом «проектных технологий» [9,12,17]. Но в тоже время «Биомеханика двигательной деятельности» выступает как предмет не рыночного типа, сочетающий в себе научную теорию и практику - ориентированные направления важные для будущего специалиста.

Логико - компетентностный подход в предметах спортивного профиля освещен в целом ряде научных и научно - методических работ [8 - 40]. Первый раздел главы «Профессиональные компетенции в предметных технологиях: методические аспекты» показывает, с одной стороны, логико - компетентностный подход в преподаваемом предмете, с другой стороны, ставит задачу развития предметной технологии с учетом профессиональных компетенций.

В статье представлен новый образовательный стандарт, так называемый ФГОС полученный высшими учебными заведениями спортивного профиля. Настоящий федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования – программ бакалавриата по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура (далее соответственно – программа бакалавриата, направление подготовки). Данный образовательный стандарт важен, так как готовит бакалавров, но еще не специалистов в области физической культуры. Работодатель ждет готового специалиста, которого не надо доучивать и переучивать. Например, учителей в области физической культуры для общеобразовательных школ, которых по - прежнему не хватает. В общеобразовательной школе свои образовательные стандарты и хорошо бы было проследить, как они

состыкуются с вузовскими профессиональными компетенциями. Можно было бы подготовить не только сравнительную, но и аналитическую карту.

Представленный к рассмотрению документ охватывает три уровня компетенций: общекультурные компетенции (ОК), общепрофессиональные компетенции (ОПК); профессиональные компетенции (ПК) в сетевой форме реализации образовательных программ. Компетенции должны показывать уровень качества подготовки специалистов в той или иной области. Но бакалавр – это еще не специалист и не известно, при каких условиях им станет, так как не разработан и не представлен в новых стандартах механизм реализации профессиональных компетенций. Что в итоге получает каждый участник освоения ФГОС? А именно администрация учебного заведения, преподаватель, студент? В чем взвесить им конечный результат своего труда по овладению новыми стандартами. Главное: какой результат получит работодатель, государство и общество в целом. Самым ценным и бесценным результатом для человека всегда являлось его собственное здоровье. Рекомендовать потребителю как поддерживать собственное здоровье должен специалист, а выполнять рекомендации может только каждый человек индивидуально, но не группой. Модно стало устраивать дни здоровья, которые похожи на некий флэш - моб.

Компетенции слово не новое, очень обсуждаемое в научной литературе последних лет [1,2,3,4,5,6,7,56]. Прочтя целый ряд статей о профессиональных компетенциях, приходишь к выводу, что каждый автор по своему прав в своих утверждениях и понятиях смысла компетентности [46,47,48,49,50,51,52,53,56,57]. Преподаватель находясь, не один год в своей профессии вырабатывает свое понимание общекультурных и профессиональных компетенций исходя из специфики преподаваемого предмета [2,11,16]. Преподавая профильный предмет «Биомеханика двигательной деятельности» на протяжении трех десятилетий знакомилась с многими научными школами, были использованы различные методики преподавания, проведена не одна сотня учебных экспериментов со студентами, откорректированы который раз рабочие программы и вывод один, что нынешние изменения, а именно введение в предмет компетенций, это очередной виток развития предмета и преподавателя [17,19,20]. Приходится научиться понимать, насколько технологичен предмет, в каких научно - исследовательских и научно - методических направлениях его можно и нужно развивать [38,40]. Биомеханика является сложной междисциплинарной наукой, находящейся на стыке многих научных направлений, при том, что студентами второго года обучения воспринимается только на уровне научных

понятий[28,с.59]. Именно в рабочих программах данный предмет изучается как общая биомеханика двигательной деятельности в объеме 144 часа на втором курсе. В дальнейшем профильный предмет не получает своего развития, хотя он важен не только в спортивной, но и профессиональной деятельности [8,13,21]. Следует отметить еще одну важную проблему. Специалисты в области дошкольного воспитания не изучают предмет «Биомеханику двигательной деятельности», из - за сложности понимания научных понятий, хотя затем работают инструкторами - методистами ФК. Будущим специалистам сервиса и туризма была бы полезна эргономическая биомеханика, помогающая создать комфорт и безопасность потребителю услуг. Биомеханика полезна и нужна не только в спорте высших достижений, но и обычному потребителю[31,32,33,40].

Приобщить студентов к научным исследованиям не просто. Как показывает опыт, необходимо выстроить систему учебных экспериментов[8,с.5,10]. Выполнить эту сложную задачу в предмете удалось благодаря использованию метода «проектных технологий»[9,10,15,17,19]. Впервые возникло научно - методическое направление «Биомеханика в проектных технологиях», которое переросло в научно - исследовательское направление, открыв дорогу интересным исследованиям студентов[31,32,33,34]. Лучшие студенческие проекты получили общественное признание в виде научных публикаций в различных журналах, сборниках[22,23,24,25,26,27,28,29,30,35]. Повышение социальной значимости предмета и общественного признания студентов - один из факторов реализации общекультурных и профессиональных компетенций. Анализ показал, что не все студенты готовы психологически к освоению проектных технологий[9,14]. Умение понимать информацию является проблемой из - за развития краткосрочной памяти, сформированной в общеобразовательной школе. Школьник получил кусок текстовой информации, зазубрил, запомнил на время для ответа учителю или ответа на тест и забыл. В результате не формируется система информационных знаний. Приобщение к научным исследованиям происходит на уровне понятийности [28,с.59 - 62]. Именно такой методический подход помогает студенту осознать, что он делает. Метод проектных технологий показывает механизм реализации профессиональных компетенций в учебном предмете [9,с.32;17,с.39,40]. Но эффективен он только тогда, когда он работает в уровневой системе. В научно - методических статьях удалось показать реально работающую систему, состоящую из 10 уровней [9,11,12]. Все десять уровней одновременно работать не могут, но они позволяют развиваться предмету последовательно с подведением результата на каждом

уровне. Тем более, учебный процесс в Вузах спортивного профиля имеет свою специфику: многие студенты занимаются спортом профессионально, обучаются на индивидуальном графике, работают в различных учреждениях и организациях. На занятиях по «Биомеханике двигательной деятельности» выполнение лабораторных и расчетно - графических работ заключается в выполнении учебных экспериментов с использованием специализированных методов биомеханики[8,с.3 - 5].В изданном лабораторном практикуме предложена не только система проведения лабораторных работ по предмету, но и показана 10 бальная система оценки работы студента в каждой лабораторной работе, его рейтинговый бал в группе[8,с.60 - 76].Для студентов заочников издано методическое пособие, показывающее как выполнить контрольную работу в трех вариантах, но самостоятельно, без проведения учебных экспериментов, студенты выполнить контрольную работу не смогут.

Реалии сегодняшнего дня требуют новых подходов в любой профессиональной деятельности. Нынешним своим студентам говорим, что быть студентом - тоже профессия, профессия по овладению знаниями, умениями, навыками. Быть студентом во все времена считалось престижным.

В образовательных организациях различного типа практически ежегодно вводятся новые образовательные стандарты[51,52,54,55]. Предполагается, что каждый стандарт имеет свои особенности и является продолжением предыдущих образовательных стандартов. В основе данного образовательного стандарта «Физическая культура» (ФГОС) поставлены три группы компетентностей: общекультурные компетенции (ОК),общепрофессиональные компетенции(ОПК); профессиональные компетенции(ПК) в сетевой форме реализации образовательных программ .Получение образования по программе бакалавриата допускается только в образовательной организации высшего образования (далее–организация). Обучение по программе бакалавриата в организациях осуществляется в очной, очно - заочной, и заочной формах обучения. Объем программы бакалавриата составляет 240 зачетных единиц (далее - з.е.) вне зависимости от формы обучения, применяемых образовательных технологий, реализации программы бакалавриата с использованием сетевой формы, реализации программы бакалавриата по индивидуальному учебному плану, в том числе ускоренному обучению.

Срок получения образования по программе бакалавриата:

- в очной форме обучения, включая каникулы, предоставляемые после прохождения государственной итоговой аттестации, вне зависимости от применяемых образовательных технологий, составляет 4 года. При этом объем программы бакалавриата в очной форме обучения, реализуемый за один учебный год, составляет 60 з.е.;

- в очно - заочной или заочной формах обучения, вне зависимости от применяемых образовательных технологий, увеличивается не менее чем на 6 месяцев и не более чем на 1 год (по усмотрению организации), по сравнению со сроком получения образования по очной форме обучения. Объем программы бакалавриата в очно - заочной или заочной формах обучения, реализуемый за один учебный год, определяется организацией самостоятельно;

- при обучении по индивидуальному учебному плану вне зависимости от формы обучения устанавливается организацией самостоятельно, но не более срока получения образования, установленного для соответствующей формы обучения. При обучении по индивидуальному плану лиц с ограниченными возможностями здоровья организация вправе продлить срок не более чем на один год по сравнению со сроком, установленным для соответствующей формы обучения.

Для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также кандидатов в члены сборных команд Российской Федерации по видам спорта и их резервного состава (в соответствии с Федеральными стандартами спортивной подготовки по видам спорта (пункт 14 раздела V «Особенности осуществления спортивной подготовки по отдельным спортивным дисциплинам по виду спорта»), утвержденные Министерством спорта Российской Федерации и согласованные Министерством юстиции Российской Федерации, для обеспечения круглогодичной спортивной подготовки для лиц, проходящих спортивную подготовку на этапе высшего спортивного мастерства (кандидатов в члены сборных команд Российской Федерации по видам спорта и их резервного состава) часть тренировочного процесса должна проходить на тренировочных сборах продолжительностью не менее 172 дней в год) вправе продлить срок не более чем на один год по сравнению со сроком, установленным для соответствующей формы обучения[54,55].

Объем программы бакалавриата за один учебный год при обучении по индивидуальному плану вне зависимости от формы обучения не может составлять более 75 з.е. При реализации программы бакалавриата организация вправе применять электронное обучение

и дистанционные образовательные технологии. При обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья электронное обучение и дистанционные образовательные технологии должны предусматривать возможность приема - передачи информации в доступных для них формах.

Спектр применения профессиональных навыков в профессиональной деятельности является широким на первый взгляд, но все же необходимо подробнее в стандарте расписать не только направления профессиональной деятельности, но и структурное развитие указанных направлений с учетом региональных особенностей.

Новый стандарт рассматривает профессиональную деятельность выпускников бакалавров по следующим направлениям:

- Образование в сфере физической культуры,
- спорт,
- двигательную рекреацию и реабилитацию,
- пропаганду здорового образа жизни,
- сферу услуг,
- туризм,
- сферу управления,
- научно - изыскательные работы,
- исполнительское мастерство.

В новом законе выпускник трактуется как объект профессиональной деятельности со следующими перечисленными признаками:

- лица, вовлеченные в деятельность в сфере физической культуры и спорта, и потенциальные потребители физкультурно - оздоровительных и спортивных услуг;
- процессы формирования мировоззренческих, мотивационно - ценностных ориентаций и установок на сохранение и укрепление здоровья, ведение здорового образа жизни, оптимизации психофизического состояния человека, освоения им разнообразных двигательных умений и навыков, и связанных с ними знаний, развития двигательных способностей и высокой работоспособности;
- учебно - методическая и нормативная документация.

В документе мы находим виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу бакалавриата:

- педагогическая;
- тренерская;
- рекреационная;

- организационно - управленческая;
- научно - исследовательская;
- культурно - просветительская.

При разработке и реализации программы бакалавриата организация ориентируется на конкретный вид (виды) профессиональной деятельности, к которому (которым) готовится бакалавр, исходя из потребностей рынка труда, научно - исследовательских и материально - технических ресурсов организации. Программа бакалавриата формируется организацией в зависимости от видов учебной деятельности и требований к результатам освоения образовательной программы:

- ориентированной на научно - исследовательский и (или) педагогический вид (виды) профессиональной деятельности как основной (основные) (далее - программа академического бакалавриата);

- ориентированной на практико - ориентированный, прикладной вид (виды) профессиональной деятельности как основной (основные) (далее - программа прикладного бакалавриата).

Рассмотрим требования к результатам освоения программы бакалавриата.

В результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Их в рабочей программе указывает преподаватель по согласованию с учебной частью. Согласно ФГОС «Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК):

- способностью использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции (ОК - 1);

- способностью анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции (ОК - 2);

- способностью использовать основы экономических знаний в различных сферах жизнедеятельности (ОК - 3);

- способностью использовать основы правовых знаний в различных сферах жизнедеятельности (ОК - 4);

- способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК - 5);

- способностью работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК - 6);
- способностью к самоорганизации и самообразованию (ОК - 7);
- способностью использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (ОК - 8);
- способностью использовать приемы первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций (ОК - 9).

Общекультурные компетенции свидетельствуют об известных обще этических нормах поведения в обществе и на занятиях и поэтому студентам они понятны. Проблема начинается с прочтения и восприятия на уровне общепрофессиональных компетенций, взаимосвязи теории и практики в учебном процессе и практики, существующей в рабочих моментах спортивных и образовательных организаций. Внимательно читаем, как прописаны общепрофессиональные компетенции, чтобы сравнить их с группой профессиональных компетенций:

«Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать профессиональными компетенциями (ПК), соответствующими виду (видам) профессиональной деятельности, на который (которые) ориентирована программа бакалавриата:

#### 1. Педагогическая деятельность:

- способностью использовать основные положения и принципы педагогики, методы педагогического контроля и контроля качества обучения, актуальные дидактические технологии (ПК - 1);
- способностью осуществлять образовательный процесс на основе положений теории физической культуры (ПК - 2);
- способностью разрабатывать учебные планы и программы конкретных занятий (ПК - 3);
- способностью проводить учебные занятия по физической культуре с детьми дошкольного, школьного возраста и обучающимися в образовательных организациях, организовывать внеклассную физкультурно - спортивную работу (ПК - 4);
- способностью применять средства и методы двигательной деятельности для коррекции состояния обучающихся с учетом их пола и возраста, индивидуальных особенностей (ПК - 5);

- способностью осуществлять пропаганду и обучение навыкам здорового образа жизни (ПК - 6);

- способностью обеспечивать применение навыков выживания в природной среде с учетом решения вопросов акклиматизации и воздействия на человека различных риск - геофакторов (ПК - 7).

## 2. Тренерская деятельность:

- способностью использовать знания об истоках и эволюции формирования теории спортивной тренировки, медико - биологических и психологических основах и технологии тренировки в избранном виде спорта, санитарно - гигиенических основах деятельности в сфере физической культуры и спорта (ПК - 8);

- способностью формировать мотивацию к занятиям избранным видом спорта, воспитывать у занимающихся моральные принципы честной спортивной конкуренции (ПК - 9);

- способностью реализовывать систему отбора и спортивной ориентации в избранном виде спорта с использованием современных методик по определению антропометрических, физических и психических особенностей занимающихся (ПК - 10);

- способностью разрабатывать перспективные, оперативные планы и программы конкретных занятий в сфере детско - юношеского и массового спорта (ПК - 11);

- способностью использовать в процессе спортивной подготовки средства и методы профилактики травматизма и заболеваний, организовывать восстановительные мероприятия с учетом возраста и пола занимающихся, применять методики спортивного массажа (ПК - 12);

- способностью использовать актуальные для избранного вида спорта технологии управления состоянием человека, включая педагогический контроль и коррекцию (ПК - 13);

- способностью совершенствовать индивидуальное спортивное мастерство в процессе тренировочных занятий, владением в соответствии с особенностями избранного вида спорта техникой движений, технико - тактическими действиями, средствами выразительности (ПК - 14);

- способностью осуществлять самоконтроль, оценивать процесс и результаты индивидуальной спортивной деятельности, сохранять и поддерживать спортивную форму (ПК - 15).

### 3. Рекреационная деятельность:

- способностью формировать и поддерживать мотивацию у населения к рекреационной деятельности, используя коммуникативные и организаторские способности (ПК - 16);

- способностью организовывать и вести рекреационную деятельность в организациях различного типа с учетом особенностей занимающихся, а также гигиенических и естественно - средовых факторов (ПК - 17);

- способностью выбирать средства и методы двигательной рекреации для коррекции состояния занимающихся различного пола и возраста с учетом их профессиональной деятельности (ПК - 18);

- способностью реализовывать программы оздоровительной тренировки для различного контингента занимающихся, включающие в себя технологии управления массой тела, рационального питания и регуляции психического состояния (ПК - 19);

- способностью организовывать и проводить туристско - экологические, туристско - спортивные и туристско - оздоровительные мероприятия для различных групп населения (ПК - 20).

### 4. Организационно - управленческая деятельность:

- способностью организовывать и проводить массовые физкультурные и спортивно - зрелищные мероприятия (ПК - 21);

- способностью разрабатывать оперативные планы работы и обеспечивать их реализацию в структурных подразделениях организаций (ПК - 22);

- способностью составлять индивидуальные финансовые документы учета и отчетности в сфере физической культуры, работать с финансово - хозяйственной документацией (ПК - 23);

- способностью вести профессиональную деятельность с учетом особенностей функционирования различных типов спортивных объектов (ПК - 24);

- способностью организовывать физкультурно - спортивные мероприятия с учетом действующих норм и правил безопасности для участников, зрителей и обслуживающего персонала (ПК - 25);

- способностью планировать оснащение физкультурно - спортивной организации соответствующим оборудованием, экипировкой и инвентарем (ПК - 26);

- способностью осуществлять маркетинговую деятельность по продвижению физкультурно - спортивных услуг и товаров (ПК - 27).

5. Научно - исследовательская деятельность:

- способностью выявлять актуальные вопросы в сфере физической культуры и спорта (ПК - 28).

- способностью применять методы обработки результатов исследований с использованием методов математической статистики, информационных технологий, формулировать и представлять обобщения и выводы (ПК - 29);

- способностью проводить научный анализ результатов исследований и использовать их в практической деятельности (ПК - 30).

6. Культурно - просветительская деятельность:

- способностью применять методы и средства сбора и обобщения информации о достижениях физической культуры и спорта в её историческом развитии, приемы агитационно - пропагандистской работы по привлечению населения к занятиям физкультурно - спортивной деятельностью (ПК - 31);

- способностью использовать приемы общения при работе с коллективом занимающихся и каждым индивидуумом (ПК - 32);

- способностью формировать через средства массовой информации, информационные и рекламные агентства общественное мнение о физической культуре как части общей культуры и факторе обеспечения здоровья (ПК - 33)»[54, статья 3451; 55, статья 6242].

Если провести анализ всех представленных компетенций, то увидим ключевое слово «способность». Как выявить способности и затем их развить не у ребенка и не у школьника, а у взрослого человека студента высшего учебного заведения. Студенты спрашивают, что представляют собой способности, как их можно ощутить и увидеть. Пробежал быстрее всех, метнул копье дальше всех и увидел сильнейшего, более способного спортсмена. В предмете способность увидеть можно, но развить ее сложнее тем более облачив ее в разные группы компетенций. Проблема следующая: как теоретическую компетенцию перенести в практическую компетентность человека на протяжении длительного времени, т.е. профессиональную. Профессия это ведь не кратковременное состояние, дело всей жизни. Современному работнику приходится постоянно совершенствоваться, иначе «нельзя» быть в профессии. «Профессионализм» подразумевает получение результата от проделанной работы. Результат должен состоять в том, чтобы принести пользу конкретному человеку. Ощутить результат студент может только на практике с опытом.

Прочитав, все заявленные группы компетенций в их содержательном аспекте создается впечатление, что писавший компетенции не задумывался, как все написанное выполнять на практике. Сложная работа предстоит студенту и преподавателю с решением очень многих неизвестных величин, но решать то их придется как всегда на скорость. Тем более, что они включаются в набор требуемых результатов освоения программы бакалавриата, согласно пунктов 5.5;5.6;5.7 указанных в стандарте[54,55].

Все рабочие программы в связи с новым стандартом подверглись корректировке. Однако следует отметить, что рабочие программы нуждаются в выстраивании структурно - логической взаимосвязи теории и практики с выходом на конечный результат. Преподаватель в раздумье, как проследить результат освоения по учебному предмету в рабочей программе [21,с.178].

Важной проблемой является отсутствие механизма реализации группы компетенций в каждом предмете. Каждый преподаватель делает попытку справиться с этой сложной задачей самостоятельно, предлагая свои вариации. Например, по курсу «Биомеханика двигательной деятельности» механизм реализации профессиональных компетенций предложен в виде уровневой системы [9,с.32 - 35]. Студенты не понимают, что собой представляют «профессиональные компетенции» и зачем им они нужны? Тем более, что далеко не все из них получают диплом специалиста. Магистратура есть не по всем направлениям, количество мест в ней ограничено. Студенты, имеющие диплом бакалавра не понимают: кто они на рынке труда, даже с учетом полученных профессиональных компетенций? Как они у него будут отражены и записаны в документе об образовании. Как продолжить дальше образование, и по какому направлению, чтобы стать специалистом? В чем будут состоять профессиональные компетенции специалиста? Надо понимать, что подготовка конкурентоспособного специалиста сложный многогранный процесс, а для некоторых узко профильных специальностей - этот процесс и вовсе является штучным товаром [13,с.128 - 129].

Как преподавателю помочь студенту в формировании профессиональных качеств, с учетом трех групп компетенций? Необходимо выработать систему, которая будет помогать в работе. Три практических шага вхождения в «профессионализм»:

1. Работа с информацией .Анализ ситуации. Оперативное принятие решение по ситуации.
- 2.Разбор ситуационного анализа: установление причинно - следственной связи. Выбор метода работы.

3. Выстраивание результата работы. Этапы и направления. Нерешенные проблемы. Пути решения проблем. Установление системы обратной связи.

Такая схема помогает сконцентрировать студента на выбранной профессиональной деятельности, учиться видеть главное, анализировать плюсы и минусы в проделанной конкретной работе.

Компетенции должны показывать уровень качества подготовки специалистов в той или иной области. Но бакалавр – это еще не специалист и не известно, при каких условиях им станет. Что в итоге получает каждый участник освоения ФГОС? А именно администрация учебного заведения, преподаватель, студент? В чем взвесить им конечный результат своего труда по овладению новыми стандартами. Самое главное, какой результат получит работодатель, государство и общество в целом. Самым ценным и бесценным результатом деятельности для человека всегда являлось его собственное здоровье. Поэтому нужно чтобы оно было в плюсе вне зависимости от введенных стандартов. Каждый выпущенный специалист должен понимать, что он делает и осознавать, что своими действиями он не нанесет вред здоровью другого человека. Выпускник имеет свои представления о профессиональных компетенциях, преподаватель выстраивает свою рабочую модель профессиональных компетенций подготовки будущего специалиста, подтверждая свой профессионализм, работодатель выставляет свои профессиональные предпочтения на рынке труда и как этим трем сторонам не просто договориться между собой, а совместить свои профессиональные представления о качественном специалисте. Качественный специалист - это конкурентоспособный специалист не у работодателя, а у потребителя оздоровительных (безопасных) услуг для собственного здоровья. Работодатель часто думает о прибыли, но не о здоровье потребителя и о развитии молодого специалиста и его имидже. Имидж не компании, а имидж конкретного специалиста обладающего определенными знаниями, умениями и практическими навыками должен быть приоритетным на рынке труда. Хотелось бы подчеркнуть, что практический навык приходит с опытом у тренеров, массажистов и других категорий специалистов. Например, кинезиологи должны знать не только методы кинезиологии, но и ощущать проблемы пациента с помощью прикосновений пальцев. Это не каждому дано чувствовать организм другого человека. А вот человеческие качества не приобретаются, а с ними рождаются и раскрываются они в процессе воспитания в рабочей обстановке. Преподаватели

физической культуры должны любить детей и уметь заботиться об их здоровье, а умеют ли они писать учебные планы согласно компетенциям...это вопрос второй.

### Список литературы.

1.Абрамова Д.А., Жукова Н.М. Проектирование модульной структуры содержания учебной дисциплины, основанной на компетенциях // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина. 2012. № 4 - 2. С. 42 - 46.

2.Амосова Ю.А. К вопросу о компетенциях будущего педагога в области формирования ценностей здорового образа жизни // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 2. С. 141 - 143.

3.Аржанухин С.В. Современный ВУЗ: от управления по компетенциям обучающихся к управлению по компетенциям педагогических работников / В книге: Университет XXI века: старые парадигмы и современные вызовыМатериалы XVIII Всероссийской научно - практической конференции. Редакционная коллегия: Л. А. Закс, Л. А. Мясникова, С. Д. Балмаева, Г. А. Брандт, А. В. Дроздова, С. А. Мицек, Н. В. Хмелькова.. 2015. С. 15.

4.Гакова Е.В.К вопросу о компетенциях и компетентности обучающихся в образовательной среде университета // Письма в Эмиссия. Офлайн: электронный научный журнал. 2014. № 2. С. 2157.

5.Кондратенко О.А. Инфографика в Вузе: формируем визуальную компетенцию // Перспективы науки и образования. 2014. № 2 (8). С. 109 - 115.

6.Митин А.Е., Митин Е.А. Овладение гуманитарными технологиями специалистов по физической культуре как новой профессиональной компетенцией // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2010. № 12 (70). С. 83 - 87.

7.Мусихин П.В. Обучение, основанное на компетенциях // Успехи современного естествознания. 2004. № 9. С. 105 - 107.

8.Овчинников Ю.Д. Биомеханика двигательной деятельности. Лабораторный практикум. Учебное пособие // PalmariumAcademicPublishing (Saarbrücken)Германия,2014.77с.

9. Овчинников Ю.Д. Биомеханика в проектных технологиях // Физическая культура, спорт - наука и практика. - 2013. - № 3.С.32 - 35.

10. Овчинников Ю.Д. Предметные технологии и проблема межпредметного взаимодействия // Проблемы современной науки и образования. - 2013. № 4 (18). С. 77 - 80.
11. Овчинников Ю.Д. Логико - компетентностный подход: общекультурные и профессиональные компетенции. [Текст] / Ю. Д. Овчинников // Гуманитарные, социально - экономические и общественные науки. 2013. - № 5. - С.144 - 145.
12. Овчинников Ю. Д. Проектные технологии: создание уровневой системы.[ Текст] / Ю. Д. Овчинников // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота. - 2013. - № 7. С. 115 - 117.
13. Овчинников Ю.Д. Трансформация предметных технологий в профессиональную деятельность // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота. - 2013. - № 10. С. 128 - 129.
14. Овчинников Ю.Д. Методические аспекты в педагогической биомеханике // Педагогика и современность. Научно - педагогический журнал. 2014. - №1. - С.22 - 25. 22.
15. Овчинников Ю.Д. Методология развития практических заданий в профильных дисциплинах // Междисциплинарный ежемесячный научно - практический журнал «Апробация». - 2014 - №1(16). С.82 - 84
16. Овчинников Ю.Д. Логико - компетентностный подход в изучении предметов спортивного профиля // Высшее образование в России. - 2014. - №1. С.159 - 160.
17. Овчинников Ю.Д. Проектные технологии в учебном предмете как механизм реализации профессиональных компетенций студентов // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. 2014. № 2 (15). С. 39 - 44.
18. Овчинников Ю.Д. Содержательно - логические взаимосвязи в дисциплине «Биомеханика двигательной деятельности»(на примере специализации «Адаптивная физическая культура») // Физическая культура, спорт - наука и практика. 2014. № 3. С. 81 - 83.
19. Овчинников Ю.Д. Предметно - технологическая связь в практических заданиях // Теоретические и методологические проблемы современного образования: Материалы XVI Международной научно - практической конференции 25 - 26 марта 2014 г. / Науч. - инф. издат. центр «Институт стратегических исследований». - Москва: Изд - во «Спец. книга», 2014. - с.304.

20.OvchinnikovYuryDeralgorithmusderlogiko – kompetent nostnostnogoansatzbeidererfor schungvongegenstandessportlichenpro fils // Europäische Wissenschaft Abgeben Scientific Journal №1 2015 (<http://www.ew-a.org>).P.15 - 1

21.Овчинников Ю. Д. Оптимизация учебной программы профильного цикла // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2015.№ 2.С.148 - 153.

22.Овчинников Ю. Д. Флорбольный клуб: приобщение к командным играм [Текст] / Ю. Д. Овчинников, А. А. Арнаутова // Молодой ученый. — 2015. — №6. — С. 741 - 743.

23. Овчинников Ю. Д. Исторический календарь гиревого спорта для школьников [Текст] / Ю. Д. Овчинников, В. А. Бородулькина // Молодой ученый. — 2015. — №10. — С. 1350 - 1357.

24.Овчинников Ю. Д. Дартс — полезная игра и международный вид спорта [Текст] / Ю. Д. Овчинников, В. А. Скворцова // Молодой ученый. — 2015. — №8. — С. 438 - 442.

25.Овчинников Ю. Д. Кто он такой, силач? Расскажем детям вместе [Текст] / Ю. Д. Овчинников, М. А. Жеребцова // Вопросы дошкольной педагогики. — 2015. — №2. — С. 35 - 37.

26.Овчинников Ю. Д. Педагогическая биомеханика: правильная осанка у детей — памятка родителям [Текст] / Ю. Д. Овчинников, М. А. Жеребцова // Молодой ученый. — 2015. — №5. — С. 511 - 513.

27.Овчинников Ю.Д.,Бородулькина В.А. О биомеханике осанки человека // Перспективы развития науки и образования: сборник научных трудов по материалам Международной научно - практической конференции 28 февраля 2015 г.: в 13 частях. Часть 4. Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2015. 164 с.С.96 - 98.

28.Овчинников Ю.Д.,Бородулькина В.А. Изучение понятийного аппарата биомеханики движений(на примере гиревого спорта) / Научно - исследовательский журнал «Internationalscientificreview» подготовлен по материалам специализированной международной научно - практической конференции «Международное научное обозрение проблем и перспектив современной науки и образования». Международное научное обозрение проблем и перспектив современной науки и образования: Сборник материалов 1 й междунар.науч - практ.конф.:7 - 8 мая 2015 г. - Мюнхен, Германия: изд. «Проблемы науки», 2015 - 87с.

29. Овчинников Ю.Д., Воскобойник Е.И. Некоторые исторические аспекты эргономики в современной интерпретации // Проблемы современной науки и образования. - 2014. №2(20). С.123 - 126.

30. Овчинников Ю.Д., Воскобойник Е.И. Эргономическая биомеханика в практической деятельности человека // Актуальные проблемы естественных и гуманитарных наук. - 2014. - №6. С.743 - 744.

31. Ovchinnikov, Yuri D., Vytkalov Sergey O., Ergonomic biomechanics in design technologies in higher educational institutions of a sports profile. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. // European science reviews. - 2014. - № 5 - 6

32. Овчинников Ю.Д., Выткалов С.О. Биомеханические свойства товаров // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. Таганрог. Центр научной мысли. - 2014. - № 4.

33. Овчинников Ю.Д., Выткалов С.О. Биомеханика и кинезиология: область применения // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. 2015. № 2 (104). С. 77 - 79.

34. Овчинников Ю.Д., Выткалов С.О. Прикладная кинезиотерапия в биомеханике движений тела человека // Международный научно - исследовательский журнал. 2015. № 1 - 3 (32). С. 97 - 99.

35. Овчинников Ю.Д., Лухтанов Ю.В. Организация спортивной деятельности ребенка // Проблемы педагогики № 2 (3), 2015. С.75 - 79.

36. Ovchinnikov Yury, Lyzar Oleg Studying of the principles of biomechanics in improving technologies. 10th International Scientific Conference European Applied Sciences: modern approaches in scientific researches Hosted by the ORT Publishing and The Center For Social and Political Studies “Premier” Conference papers, June 5, 2014. Stuttgart, Germany. P.27 - 31.

37. Овчинников Ю.Д., Лызарь О.Г. Изучение биомеханики движений детей с синдромом Дауна // Адаптивная физическая культура №3 (63), 2015 С. 31 - 32

38. Овчинников Ю.Д., Лызарь О.Г. Предметные технологии в развитии научно - исследовательской деятельности студентов // Профессиональное образование в современном мире» №3(18) 2015. С.173 - 184.

39. Овчинников Ю.Д., Сергеев С.В. Флорбол: от истории игры к биомеханическим движениям // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 3 - 2. С. 131 - 133

40. Овчинников Ю.Д., Чоп Е.О. Эргономическая биомеханика оборудования рабочего места // Молодой ученый. - 2014. - №8(67), июнь - 1. С.393 - 395.

41. Оглоблин К.А. Формирование профессиональных компетенций в сфере культуры здоровья у студентов факультета физической культуры УГПИ // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2009. № 3. С. 53 - 57.

42. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура (уровень бакалавриата) // Приказ (МИНОБРНАУКИ РОССИИ) 1 сентября 2014.

43. Панина Г.В. К вопросу о компетенциях и статусе бакалавра // Высшее образование в России. 2009. № 6. С. 40 - 46.

44. Приказ Министерства спорта, туризма и молодежной политики Российской Федерации от 27 ноября 2008 г. № 55 «Об утверждении Положения о присвоении почетных спортивных званий» (Зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 18 февраля 2009 г., регистрационный № 13385).

45. Пункт 4 Правил осуществления мониторинга системы образования, утвержденных постановлением Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 г. № 662. (Собрание законодательства Российской Федерации, 2013, № 33, ст. 4378).

46. Саксонова Ю.И. Формирование профессиональных компетенций будущего специалиста // Современные наукоемкие технологии. 2007. № 4. С. 92 - 93.

47. Сенашенко В.С., Кузнецова В.А., Кузнецов В.С. О Компетенциях, квалификации и компетентности // Высшее образование в России. 2010. № 6. С. 18 - 23.

48. Сериков Г.Н. Гуманно - ориентированная интерпретация профессиональных компетенций педагогов // Вестник Южно - Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2009. № 31 (164). С. 10 - 16.

49. Свирина А.А. Сулова О.М. Исследование структуры и динамики потребностей работодателей в компетенциях выпускников высшей школы // Образование и общество. 2014. Т. 3. № 86. С. 93 - 99.

50. Соломонова А.А. «Компетенция» в образовательном стандарте и «коммуникативная компетенция» в методике преподавания РКИ: составление понятий. // Русский язык за рубежом. 2010. № 4 (221). С. 43 - 48

51. Тарасенко А.А., Фомиченко С.Ф., Воеводина С.С. Реформа высшей школы: конкурентные преимущества бакалавра и магистра физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2012. № 7. С. 3 - 7.

52. Тарасенко А.А., Воеводина С.С. Профессиональный стандарт в системе подготовки спортсменов в физкультурно - оздоровительных технологиях // Физическая культура, спорт - наука и практика. 2014. № 4. С. 81 - 88.

53. Утлик Э.П. О компетенциях и компетентностном подходе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2015. № 1. С. 59 - 65.

54. Федеральный закон от 27 июля 2006 г. № 149 - ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» (Собрание законодательства Российской Федерации, 2006, № 31, ст. 3448), Федеральный закон от 27 июля 2006 г. № 152 - ФЗ «О персональных данных» (Собрание законодательства Российской Федерации, 2006, № 31, ст. 3451).

55. Федеральный закон от 4 декабря 2007 г. № 329 - ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (Собрание законодательства Российской Федерации, 2007, № 50, ст. 6242).

56. Черникова Т.Н. Сущность понятий «компетенции» / «компетентность», «Компетентностный подход», «ключевые компетенции» // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2011. № 23. С. 338 - 343.

57. Ядровская М.В. Технологии обучения с элементами моделирования в формировании профессиональных компетенций // Вестник Донского государственного технического университета. 2010. Т. 10. № 6 (49). С. 978 - 983.

© Ю.Д. Овчинников, О.Г. Лызарь, 2016г.

**УДК37**

**Ю.С. Репринцева**

к.п.н., доцент кафедры географии,

ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет»

г. Благовещенск, Российская Федерация

## **АКСИОСФЕРА ШКОЛЬНОЙ ГЕОГРАФИИ КАК ПРОСТРАНСТВО ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

### **Аннотация**

Автор рассматривает актуальную проблему российского образования – становление личности школьника и формирование ценностных основ обучения в общеобразовательной

школе. Дается характеристика пространственно - временного аксиологического пространства – аксиосферы школьной географии как сферы ценностного самоопределения школьников в процессе обучения географии.

### **Ключевые слова**

Аксиосфера школьной географии, терминальные ценности, инструментальные ценности, субъектные ценности, пространство школьной географии, ценностное самоопределение.

Важнейшей характеристикой современной личности человека является способность к самоопределению и самореализации в современном социокультурном пространстве. Как отмечается в Концепции духовно - нравственного развития и воспитания личности гражданина России, одним из важных требований к содержанию образования выступает ориентация на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации [25].

Термин «самоопределение» относится к центральным и важным категориям в философии, социологии, психологии, педагогики для обозначения процесса взросления человека, осознание себя как индивидуума, ориентации его в мире ценностей, формирования жизненной перспективы, планов, выбора профессии.

Для настоящего исследования представляется важным обратиться к толкованию категории «самоопределение» в современной науке и выделить такой тип как «ценностное самоопределение».

В *философской науке* понятие «самоопределение» появилось в XIX веке, когда наблюдается освобождение человека от церкви. Самоопределение в философии рассматривается как способ взаимосвязи, взаимодействия человека и общества (С. Кьеркегор, Ж. - П. Сартр, М. Хайдеггер) [28, 40, 45] и определяется нравственным смыслом и понимание себя (Л.М. Архангельский, А.А. Гусейнов, О.Г. Дробницкий, И. Кант, В. Франкл) [16, 17, 21]. Нередко философы связывают самоопределение с такими понятиями как «свобода» и «выбор» (Г. Гегель, И. Кант, К. Ясперс) [12, 21, 51], «рефлексия собственной деятельности» (Б. Кроче, Н.В. Савелова, К. Ясперс), «идентичность» и «идентификация» (Ж. - П. Сартр, М. Хайдеггер, П. Шульц) [40, 45, 47]. По мнению ряда философов, самоопределяясь, человек создает, творит самого себя, проектирует свою сущность через «выбор себя» (С. Кьеркегор), «процесс конструирования, становления Я» (П. Шульц), «выбор внутреннего Я» (К. Ясперс), «собственное понимание» (М. Хайдеггер),

«поиск самого себя» (Ж. - П. Сартр), «процесс конструирования, становления Я» (П. Шульц), «идеальное проецирование себя в будущее» (М.М. Бахтин). Многие философы в основе самоопределения выделяют ценностное содержание как «движение в вечных ценностях через рефлексию бытия» (Ж. - П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс).

*Социологическая наука* рассматривает самоопределение как результат вхождения в определенную социальную структуру в зависимости от той или иной области жизнедеятельности и отношений, в результате чего выделяются различные виды самоопределения (Е.И. Головаха, Ю.А. Левада, З.А. Ядов).

Так, разные авторы говорят о разных видах самоопределения обучающихся: о личностном (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург, И.С. Кон, А.В. Мудрик), ценностном (А.А. Горнышева, Т.А. Демина, А.И. Кирьякова, Е.А. Кострюкова, Н.Н. Лебедева, О.Ю. Мацукевич, Т.А. Носова, Н.П. Терентьева, О.А. Чернуха и др.), ценностно - смысловом (Ф.К. Нуриманова, И.Е. Скопина и др.), профессиональном (Т.В. Аникаева, А.С. Быков, Л.А. Елфутина, С.О. Зуева, С.В. Калинина, И.Д. Лаптева, Г.С. Малучиев, Г.Д. Рахманкулова, В.О. Суворова, Е.П. Шевчук и др.), жизненном (В.И. Журавлев, В.Л. Лебедева, С.Л. Рубинштейн), нравственном (М.Е. Дуранов, Н.Д. Зотов), эстетическом (Е.М. Сафронова, Н.Б. Крылова, Э.А. Орлова), культурном (Е.А. Исаев, Л.М. Лисина, М.Л. Платонова).

В *психологической науке* понятие «самоопределение» рассматривается с различных позиций, однако большинство психологов - исследователей отмечают ценностную составляющую самоопределения через формирование ценностной позиции человека как субъекта своей жизнедеятельности, что только подчеркивает значимость настоящего исследования (К.А. Абульханова - Славская, Л.И. Божович, П.Г. Щедровицкий и др.) [48]. Другие ученые определяют самоопределение как становление активной личностной позиции в самосовершенствовании (А.Н. Леонтьев, И.Д. Фрумин) [29, 44], как осознанный выбор собственных позиций личностью и средств ее самоосуществления в жизненных обстоятельствах жизни (О.С. Газман, Д.А. Леонтьев, А.В. Мудрик, С.Л. Рубинштейн, В.А. Петровский и др.) [11, 30, 35, 38].

Проблеме самоопределения личности в *педагогических исследованиях* посвящено немалое количество работ таких авторов как Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, О.С. Газман, А.В. Кирьякова, Н.Б. Крылова, В.В. Сериков и др. [6, 7, 11, 23, 27, 42]. В этих исследованиях самоопределение сравнивается с процессом выбора им собственной

позиции, жизненного пути, проявлении избирательности, осуществлением поиска нравственной, подлинно человеческой жизни на осознанной основе.

Е.А. Александрова и Н.М. Борытко раскрывают понятие «самоопределение» как способность человека осуществлять нравственный выбор, ориентироваться в ценностях и смыслах, что способствует формированию активной жизненной позиции [2, 7].

Мы разделяем позицию А.В. Кирьяковой, которая в своих исследованиях отмечает, что основой самоопределения личности выступает ценностно - смысловое самоопределение, то есть определение себя относительно общекультурных человеческих ценностей с целью выделения и обоснования собственной жизненной позиции, концепции [23]. Ценностно - смысловое самоопределение порождает и обуславливает самоопределение личности в социальной, профессиональной, семейной и других сферах жизни общества [13].

*Ценностное самоопределение* определяется в науке как частное понятие относительно самоопределения человека вообще и как указывает О.А. Чернуха, оно тесно взаимосвязано со всеми многообразными отношениями человека с окружающим миром, влияет на формирование личности в целом, определяет общую направленность личности. Ценностное самоопределение играет ключевую роль в становлении личности школьника, особенно подростка [46].

В диссертационном исследовании Д.Л. Григоренко ценностное самоопределением обучающихся определяется как процесс и результат обретения ими смыслов в мире ценностей на основе личного опыта при соотнесении его с культурно - историческими достижениями человечества. Критериями и показателями сформированности ценностного самоопределения школьников, по мнению автора выступают:

- включенность в самоанализ (способность критически относиться к собственной позиции; стремление выражать свое отношение, оценку; стремление глубже разобраться в значимых для себя вопросах);
- осознание себя личностью выбирающей, свободной и ответственной в своем выборе (готовность прислушаться к чужим аргументам, приводить свои, анализировать различные точки зрения, конструктивно участвовать в диалоге);
- ориентация на нравственные ценности, гуманистические принципы в системе отношений «я – другие» (направленность на сотрудничество; доверие к окружающим; уважение к чужому мнению; способность к сопереживанию) [14].

Мы в своем исследовании разделяем позицию В.И. Юсовой, которая под ценностным самоопределением рассматривает процесс и результат активного определения личностной позиции в культуросообразном образовательном процессе через рефлексию, выбор и последующую интериоризацию в системе ценностей и выстраивание на этой основе смысла своего существования, жизненных и профессиональных стратегий [50]. На наш взгляд, ценностное самоопределение школьников происходит через выбор, оценку и присвоение ценностей, наиболее значимых для личностного роста и развития каждого.

Ценностное самоопределение личности происходит в течение всей жизни человека через ценностно - смысловое развитие (А.Г. Здравомыслов, И.О. Мартынюк, В.Д. Повзун, В.А. Ядов) [18]. Данное личностное новообразование создает своего рода платформу для самоопределения личности в других не менее значимых жизненных сферах, является генетически исходным, определяющим развитие всех других видов самоопределения [13]. В этой связи, особой задачей общеобразовательной школы становится создание оптимальных условий для обеспечения ценностного самоопределения обучающихся, поскольку оно в свою очередь, как утверждает О.А. Чернуха, положительно влияет на процесс их социализации [46]. Школьная среда выступает неким пространством ценностного самоопределения обучающихся.

В контексте нашего исследования под *пространством ценностного самоопределения обучающихся* мы понимаем *своеобразный «полигон» общезначимых ценностей, обеспечивающий процесс поиска, выбора, присвоения и проектирования систем ценностей, приоритетных для личностного развития и самореализации школьников.*

Категория пространства рассматривается на стыке нескольких наук – физики, философии, культурологии, архитектуры, психологии, педагогики.

Под пространством чаще всего подразумевают форму координации объектов [49].

Современная психология устанавливает, что пространство как таковое никогда не дано нам, что, напротив, оно постоянно наполнено множеством более или менее всеобъемлющих систем отношений, к которым принадлежат различные предметы.

Следует отметить, что в том или ином пространстве имеется смысловое ядро, позволяющее выделять его из более широкого контекста и определять его границы. Пространство предполагает наличие в его поле субъектов, взаимоотношения между которыми представляют собой в совокупности систему отношений или коммуникативных связей, образующих архитектуру данного пространства [49]. Л.В. Мосиенко обращает

внимание, что изучение пространства состоит не в статичном рассмотрении объектов, существующих в его контексте, а динамику их взаимоотношений, определяющих направления развития пространства [34].

На особую роль личности в пространстве указывает Н.М. Борьтко. Автор отмечает, характерные признаки пространства – его протяженность, структурность, взаимосвязь и взаимозависимость элементов, его выделенность из среды, обязательно воспринимаемая человеком субъективно (как образ пространства, выделенного из среды). Таким образом, раскрывается роль самоопределения как механизма преобразования информационной среды в аксиологическое пространство. Самоопределение как поиск и нахождение индивидуальных смыслов в предлагаемой информации, внутренняя самодетерминация взаимодействия, носит ценностно - смысловой характер. Оно заключается во внутренней идентификации себя с определенной общностью, принятии ее ограничений и запретов как регулятивов деятельности, поведения и общения» [7].

Понятие «образовательное пространство» раскрыто в трудах С.К. Бондыревой, Б.С. Гершунского, Г.Н. Серикова, Э.К. Самерхановой, Е.И. Тихомировой [42, 43]. Е.И. Тихомирова отмечает, что в образовательном пространстве у человека развивается потребность в саморегуляции процесса познания, деятельности и взаимоотношений, развивается системно организационный процесс инициации, построения, поддержания и управления всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей освоения образовательного пространства. В результате осуществляется самоактуализация как проявление всестороннего, непрерывного развития интеллектуального, коммуникативного, духовно - творческого потенциала человека [43].

Анализ исследований по проблемам пространства в гуманитарных науках и педагогике в частности, позволил выделить ряд важных позиций для понимания пространства школьной географии и пространства аксиосферы школьной географии.

Под **пространством школьной географии** мы понимаем *открытое целостное образование, не имеющее четких границ, в котором происходит трансляция географической информации между субъектами учебно - воспитательного процесса посредством педагогического взаимодействия и методического обеспечения этого процесса.*

На наш взгляд, пространство школьной географии обладает следующими *признаками и чертами*:

– *широкая географическая информативность* (наличие разнообразных тем и содержательных блоков в разных курсах географии, например, в курсе «География России. Хозяйство» рассматриваются три содержательных блока: «Общая характеристика хозяйства», «География отраслей и межотраслевых комплексов» и «Природно - хозяйственные регионы России»);

– *структурность пространства, его целостность, процессуальность* (все курсы школьной географии четко структурированы, географический материал усложняется от курса к курсу);

– *открытость и интеграция с другими науками естественно - научного цикла* (в курсах школьной географии достаточно широко раскрываются вопросы биологического, экологического содержания);

– *динамичность и постоянное развитие* (географическая информация непостоянна, она требует дополнения в зависимости от различных социальных и экономических процессов, происходящих в социальных сферах и экономике страны. Особенно данный признак пространства ярко проявляется в школьных курсах экономической географии (9 - 10 классы) в связи с увеличением в содержании статистических данных);

– *ориентация на ценностно - ориентационную деятельность субъектов учебно - воспитательного процесса* (возможность посредством содержания школьной географии формировать системы общезначимых для личности школьников ценности, на наш взгляд, так называемые ценности школьной географии (терминальные, инструментальные и субъектные)).

Обозначенные признаки и черты пространства школьной географии были перенесены на конкретную его область – аксиосферу, систематизирующим началом которой выступают ценности и ценностные отношения между субъектами учебно - воспитательного процесса, при этом формируемая система ценностей выступает фундаментальным ядром формирования личностных качеств обучающихся в процессе обучения географии. Специфика нашего исследования определила рассмотрение особенностей конструирования аксиосферы школьной географии, её потенциала как пространства ценностного самоопределения обучающихся и восхождения к ценностям.

Понятие «аксиосфера» стало использоваться в науке по аналогии с понятиями «ноосфера», разработанным В.И. Вернадским и П.Тейяром де Шарденом, и «семиосфера», разработанным Ю.М. Лотманом.

В 60 - е годы XX века одним из первых ввел понятие «аксиосфера» В.Н. Сагатовский. Он утверждал, что «аксиосфера – это совокупность ценностей, являющихся обобщенными устойчивыми представлениями о предпочитаемых благах и приемлемых способах их получения, в которых сконцентрирован предшествующий опыт субъекта и на основе которых принимаются решения о его дальнейшем поведении. При таком понимании аксиосферы система ценностей выступает фундаментальным основанием образа жизни» [39, с. 28].

Г.П. Выжлецовым был выделен один из важнейших принципов существования аксиосферы культуры – её структура всегда определяется социокультурным пространством и существует в определенном историческом времени [9, 10].

Сущность аксиосферы человека в современных условиях А.М. Беляева рассматривает с точки зрения таких аспектов как гносеологический, феноменологический, социологический.

*Гносеологический аспект* исследования аксиосферы человека проявляется в связи с познавательной, практической и оценивающей деятельностью. Как правило, ценность обнаруживает себя в процессе деятельности, через оценку, причем оценка может быть как актуальной, так и потенциальной. Можно утверждать, что аксиосфера человека непосредственно связана с деятельностью, которая позволяет очень точно сориентироваться в ценностном поле личности. Так же, как утверждает автор, аксиосфера во многом определяет поведение человека и является его регулятором.

*Феноменологическая трактовка* аксиосферы человека определяет важную особенность ценностного сознания – глубокую внутреннюю связь с эмоциями человека, воплощение опыта предметного общения человека с окружающим миром.

*Социологический аспект* в рассмотрении аксиосферы человека предполагает анализ существующего мира ценностей и особенностей функционирования ценностных систем. Разные ученые выделили самые разнообразные варианты ценностных систем: ценности общечеловеческие и национальные, ценности материальные, социальные и духовные, ценности - цели (терминальные ценности) и ценности - средства (инструментальные ценности), высшие ценности (человек) и т.д. [4].

Таким образом, проанализировав и обобщив разные взгляды на определение понятие «аксиосферы» в рамках нашего исследования мы рассматриваем и характеризуем **аксиосферу школьной географии** как частную аксиосферу единой ценностной сферы человека, системы ценностей которой формируются через содержание школьной географии и в процессе ее изучения (рисунок 1).

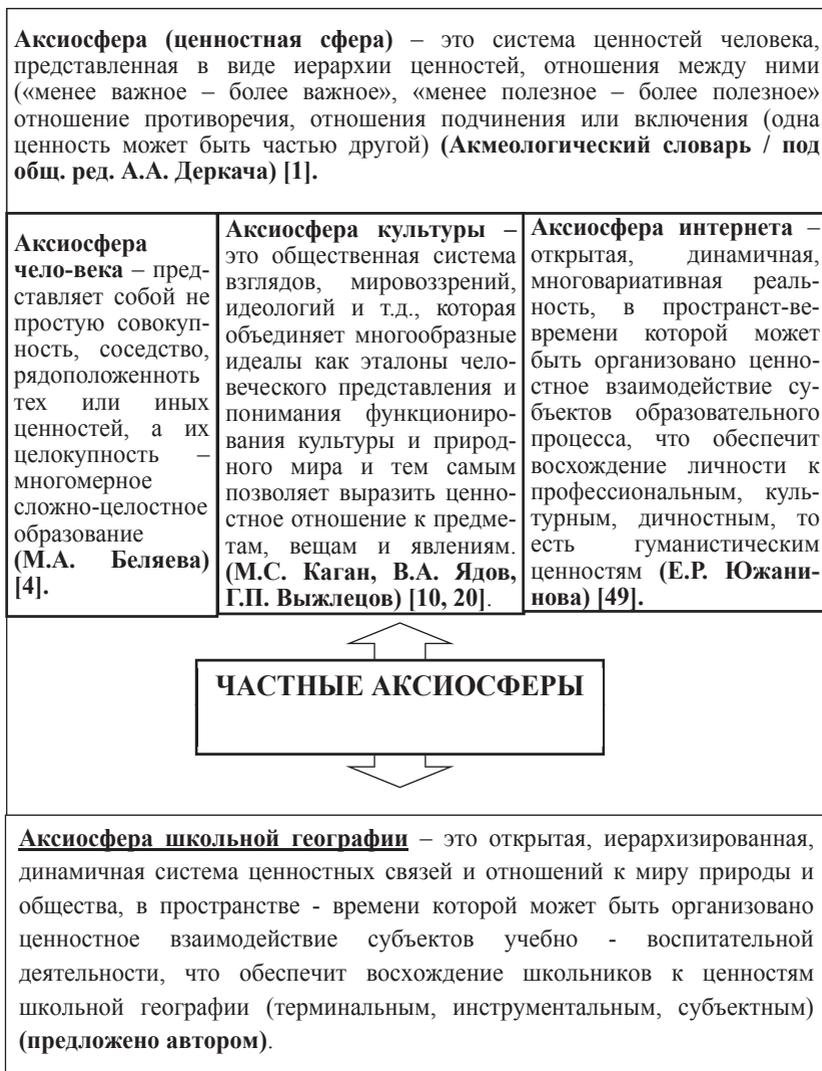


Рисунок 1. Разные взгляды на понятие «аксиосфера»

На наш взгляд, аксиосфера школьной географии является объектом изучения аксиологической географии.

Основоположником понятия «*аксиологическая география*» является кандидат культурологии *Ю.Г. Вешнинский*. 1980 - е годы он основал аксиологическую географию (аксиогеографию) – новую научную дисциплину на стыке географии, социологии, культурологии, экономики, психологии, имиджелогии и искусствоведения.

Аксиологическую географию автор рассматривает как новое направление отечественной культурологии, основанное на построении аксиологических (эстетически - оценочных) карт различных частей постсоветского культурного пространства.

Ю.Г. Вешнинский разработал методику, на основе которой стало возможно получение в ходе обработки данных анкетных опросов списков самых эстетически привлекательных и самых эстетически непривлекательных по мнению респондентов городов (зданий, архитектурных ансамблей), ранжирование их по частоте упоминания в позитивном или негативном контекстах, а затем построение оценочных рейтинговых шкал городов, регионов и целых стран. На основе этих шкал, в свою очередь, делаются оценочные карты стран, регионов и городов, наглядно демонстрирующие их, если так можно выразиться, «аксиологический рельеф» [8].

В отличие от культурологии, в географической науке аксиологическая география не нашла отражение вовсе.

Мы считаем, что *аксиологическая география* – это самостоятельная ветвь географии, изучающая гуманистические основы взаимоотношения общества и природы, а также общечеловеческие ценности разных народов Земли.

*Предметом изучения* аксиологической географии является пространственно - временная структура аксиосферы географии и ценностные процессы взаимодействия природы, человека и его деятельности на земной поверхности [37].

В нашем исследовании мы придерживаемся позиции М.А. Беляевой относительно особенностей функционирования аксиосферы. Исследователь отмечает, что значительную устойчивость аксиосфере в социальной системе придает стабильность и равновесие. Между тем, аксиосфера человека способна перестраиваться, модифицироваться в новых социальных условиях (возможно, и социальные условия могут трансформироваться с учетом новых ценностных позиций), а изменение ценностей – это условие существования культуры и человека, это закономерный, неизбежный процесс [4].

Родовым понятием для выявления природы аксиосферы школьной географии выступают ценности школьной географии.

Каждое общество создает свою специфическую систему ценностей, выражающую доминирующие интересы, цели, принципы этого общества. Ценности являются основой формирования и сохранения ценностной ориентации в сознании людей, позволяют индивиду занять определенную позицию, обрести точку зрения, дать оценку. Ценности мотивируют деятельность и поведение, поскольку ориентация человека в обществе и стремление к достижению отдельных целей соотноситься с ценностями, включенными в структуру личности.

Понимая под ценностями интегрирующий системообразующий компонент структуры личности, воздействующий на развитие мотивационно - потребностной сферы, определяющий направленность личности и являющийся одним из важнейших механизмов ее саморегуляции можно полагать, что ценности являются своеобразной социальной базой личности и лежат в основе ее ценностных ориентаций.

Под *ценностями школьной географии* мы понимаем *систему ценностей обучающихся, формирующуюся в процессе изучения школьной географии и являющуюся важнейшим компонентом структуры личности.* Нам видится уместным выделение следующих групп *ценностей школьной географии*: терминальные, инструментальные и субъектные. Мы рассматриваем эти ценности именно в таком порядке, поскольку сначала идет формирование фундаментальных (терминальных) и базовых (инструментальных) ценностей каждой индивидуальной личности школьника, а только позже в индивидуальном сознании обучающихся утверждаются субъектные ценности посредством влияния внешних факторов, среди которых – содержание школьной географии (таблица 2).

Таблица 2.

Аксиосфера школьной географии

<b>АКСИОСФЕРА ШКОЛЬНОЙ ГЕОГРАФИИ</b>		
<i>Терминальные ценности</i>	<i>Инструментальные ценности</i>	<i>Субъектные ценности</i>
– красота природы и искусства; – познание;	– исполнительность; – ответственность; – самоконтроль;	– самопрезентация; – самореализация; – творчество;

– уверенность в себе.	– смелость в отстаивании своего мнения; – широта взглядов.	– свобода.
-----------------------	--	------------

**1. Терминальные ценности** – это ценности и убеждения, которые позволяют обучающимся достичь конечного желаемого результата в процессе обучения географии. Ценности этой группы являются фундаментальными, поскольку они ориентированы на достижение конечной цели обучения. Мы выделили следующие терминальные ценности:

- *красота природы и искусства* – эмоционально - ценностное отношение к окружающей среде и объектам культуры;
- *познание* – расширение географического кругозора;
- *уверенность в себе* – способность действовать самостоятельно, решительно; умение настоять на своем, не отступая перед трудностями.

**2. Инструментальные ценности** – это альтернативные типы поведения и личностные черты, посредством которых обучающиеся стремятся достичь желаемого результата (терминальные ценности). Эти ценности – базовые, поскольку они обеспечивают успешность и качество протекающих в сознании школьников процессов и выступают основанием для восхождения к ценностям более высокого уровня. К инструментальным ценностям относятся:

- *исполнительность* – умение держать свое слово;
- *ответственность* – умение работать сообща для достижения общей цели;
- *самоконтроль* – умение осознано оценивать и корректировать свою деятельность на уроках географии;
- *смелость в отстаивании своего мнения* – умение настоять на своем, не отступая перед трудностями;
- *широта взглядов* – умение понять чужую точку зрения, слушать.

**3. Субъектные ценности** – ценности, имеющие особое значение для становления гармоничной личности, развития её субъектных качеств. Данная группа ценностей обладает наибольшей значимостью в процессе ценностного самоопределения обучающегося в аксиосфере школьной географии, поскольку способствует обретению смыслов жизни. Мы выделили следующие субъектные ценности:

- *самопрезентация* – умение представить информацию о себе окружающим, умение продемонстрировать перед классным коллективом продукт своей деятельности;

– *самореализация* – раскрытие своего личностного потенциала (творческого, интеллектуального) на уроках географии;

– *творчество* – умение творчески мыслить на уроках географии при устных ответах, подготовке докладов, рефератов, мультимедиа презентаций;

– *свобода* – возможность на уроке географии беспрепятственно выражать себя.

Акцентируя внимание на характеристике содержания «аксиологической географии» через призму сформированных ценностей аксиосферы школьной географии, рассмотрим подходы к аксиологизации содержания школьных курсов географии.

Основными подходами к аксиологизации содержания школьной географии на наш взгляд являются следующие:

– выявление аксиологического (лично - ценностного) результата изучения содержания школьных курсов географии;

– ценностное наполнение содержания каждого урока географии посредством комплекса ценностно - смысловых учебных заданий.

Аксиологический (лично - ценностный) результат изучения содержания школьных курсов географии определяется тремя группами учебных действий, которые формируются и закрепляются у школьников в процессе учебной деятельности.

▪ ***Эмоционально - оценочные учебные действия.***

Благодаря оцениванию школьник демонстрирует свое отношение к рассматриваемому вопросу, показывает свою позицию, при этом сама оценка сопровождается глубоким эмоциональным переживанием обучающегося, поскольку определяется уровнем его возможностей.

*Например:* оценивать отражение особенностей атмосферных явлений в народном творчестве и фольклоре.

▪ ***Учебные действия лично - индивидуального характера.***

Эта группа действий направляет школьника на внутреннюю переоценку своего поведения, поступков, на анализ ответственного или безответственного отношения к учебному процессу.

*Например:* проводить самостоятельный поиск информации; составлять описание местности, в которой школьник провел летние каникулы; использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни.

▪ ***Морально - этические действия.***

В процессе формирования морально - этических действий происходит восхождение школьников к ценностям школьной географии, завершение формирования аксиосферы школьной географии.

*Например:* уважительно относиться к представителям разных рас; характеризовать культурно - исторические регионы мира, памятники всемирного культурного наследия; выявлять особенности материальной и духовной культуры населения материков.

Многочисленные психологические исследования свидетельствуют о том, что содержание обучения может быть включенным в структуру учебной деятельности обучающихся только в форме системы заданий. Д.Б. Богоявленская отмечает, что любое содержание становится предметом обучения, когда оно принимает для обучающегося вид определенной задачи, задание является той всеобщей и обязательной формой изложения материала, в которой он только может быть включен в процесс обучения [5].

В этой связи учебные задания являются важным средством обучения. При этом задания, выступающие средством создания лично значимой учебной ситуации, способствующей формированию ценностного отношения к ценностям школьной географии, на наш взгляд целесообразно понимать как *задания ценностно - смыслового характера*.

На наш взгляд, именно ценностно - смысловые учебные задания способствуют формированию эмоционально - ценностного отношения к миру.

Ссылаясь на классификацию заданий ценностно - смыслового характера, предложенную Н.А. Григорьевой, дополнив ее и апробировав на содержание школьной географии, можно выделить следующие уровни усвоения опыта эмоционально - ценностного отношения к миру [15] (таблица 3).

Таблица 3.

Уровни усвоения опыта эмоционально - ценностного отношения к миру

<b>Уровень</b>	<b>Тип задания ценностно - смыслового характера</b>	<b>Примеры ценностно - смысловых учебных заданий</b>
I	<i>Объективно ориентированные, внешне обусловленные – ориентированы на контроль усвоения содержания школьной географии, посредством выявления личностной позиции школьника.</i>	Охарактеризуйте факторы климатообразования в Амурской области, зная, что климат области резко континентальный с чертами муссонности.
II	<i>Субъективно ориентированные,</i>	Как геологическое развитие

	<i>извне обусловленные</i> – ориентированы на формирование у школьников действий аналитико - синтетического типа, через рассмотрение содержания школьной географии.	Дальнего Востока отразилось на формировании современного рельефа Амурской области – равнинная южная и средняя часть и гористые север, запад и восток? Обоснуйте свой ответ.
III	<i>Объективно ориентированные, субъективно обусловленные задания</i> – ориентированы на контроль усвоения содержания географии посредством овладения творческо - поисковыми действиями.	Как понимали свой долг перед Отечеством при подписании Айгуньского договора генерал - губернатор Восточной Сибири Н.Н. Муравьев и генерал - губернатор провинции Хэйлуцзян И Шань?
IV	<i>Субъективно ориентированные, субъективно обусловленные – задания на «личностный смысл»</i> не поддаются конструированию извне, отличаются направленностью формирования выраженной личностной позиции школьников.	Какие виды услуг в Московской области способствуют развитию личности человека? Обоснуйте свое мнение.

Таким образом, школьники в процессе обучения географии в ходе урочной и внеурочной деятельности, то есть в пространстве школьной географии, самоопределяются относительно ценностей неоднозначно. Как показал констатирующий эксперимент нашего исследования, если этот процесс протекает стихийно, без участия учителя, то самоопределение относительно некоторых ценностей школьной географии не происходит вообще. В частности, такая ценность как красота природы и искусства сформирована лишь у 10 % респондентов, зачастую обучающиеся даже и не задумываются, насколько трепетно они относятся к окружающей среде и объектам культуры и всемирного наследия; некоторые же ценности не понимаются в их полном объеме и интерпретации, например, ценность познания, широта взглядов.

### Список использованной литературы:

1. Акмеологический словарь / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд - во РАГС, 2004. – 161 с.
2. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников Е.А. Александрова. – М.: НИИ школьных технологий, 2010. – 336 с.
3. Бахтин, М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин. – М.: Рос. откр. ун - т, – 1995. – 139 с.
4. Беляева, М. А. Аксиосфера человека: динамика взаимодействия объектного и субъектного: автореф. дис. ... канд. филос. наук / М. А.Беляева. – М., 2009. – 28 с.
5. Богоявленская, Д.Б. Исследования творчества и одаренности в традициях процессуально - деятельностной парадигмы / Д.Б. Богоявленская // Основные современные концепции творчества и одаренности. – 1997. – № 3. – С. 20 - 25.
6. Бондаревская, Е.В. Теория и практика лично ориентированного образования: монография / Е.В. Бондаревская. — Ростов н / Д.: Изд - во Рост. пед. ун - та, 2000. – 352 с.
7. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Н.М. Борытко; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
8. Вешнинский, Ю.Г. Аксиология постсоветского культурного пространства на рубеже тысячелетий: дис. ... канд. культурологии / Ю.Г. Вешнинский. – М., 2010. – 161 с.
9. Выжлецов, Г.П. Аксиология: становление и основные этапы развития / Г.П. Выжлецов // Социально - политический журнал. – 1996. – № 1. – С. 86 - 100.
10. Выжлецов, Г. П. Аксиология культуры / Г. П. Выжлецов. – СПб: Изд - во ЛГУ, 1996. – 152 с.
11. Газман, О.С. Самоопределение / О.С. Газман // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. – М.: Инноватор, 1995. – С. 81 - 87.
12. Гегель, Г. Сочинения / Г. Гегель. – М: Политиздат, 1959. – 158 с.
13. Гинзбург, М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии, 1988. – №2. – С. 20 - 26.
14. Григоренко, Д.Л. Ценностное самоопределение учащихся подросткового возраста в процессе школьного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д.Л. Григоренко. – СПб., 2013. – 24 с.

15. Григорьева, Н.А. Ценностные ориентации личности: теоретические основания и практика формирования: учеб. пособие к спецкурсу / Н.А. Григорьева. – Волгоград: Перемена, 2003. – 118 с.
16. Гусейнов, А.А. О человеке и смысле его жизни / А.А. Гусейнов // Наука. Общество. Человек. К 75 - летию со дня рождения академика И.Т. Фролова. – М.: Наука, 2004. – С. 25 - 48.
17. Дробницкий, О.Г. Некоторые аспекты проблемы ценностей / О.Г. Дробницкий. – Л.: Наука, 1966. – 206 с.
18. Здравомыслов, А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.
19. Исаев, В.Д. Человек в пространстве цивилизации и культуры / В.Д. Исаев. – Луганск: Авгаштя, 2003. – 188 с.
20. Каган, М.С. Философия теории ценности / М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
21. Кант, И. Соч.: в 6 т. / И. Кант. – М., 1963 - 1964.
22. Караковский, В.А. Стать человеком: общечеловеческие ценности основа целостного учебно - воспитательного процесса / В.А. Караковский. – М.: НМО «Творческая педагогика», 1993. – 245 с.
23. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей / А.В. Кирьякова. – Оренбург: Изд - во ОГПУ, 1996. – 188 с.
24. Кон, И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 320 с.
25. Концепция духовно - нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков: Серия «Стандарты второго поколения». – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.
26. Кострюкова, Е.А. Выбор как фактор ценностного самоопределения старших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Кострюкова. – Оренбург, 1999. – 18 с.
27. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
28. Кьеркегор, С. Наслаждение и долг / С. Кьеркегор. – Ростов - на - Дону, 1998. – 328 с.
29. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

30. Леонтьев, Д.А. Внутренний мир личности / Д.А. Леонтьев // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – 732 с.
31. Леонтьев, Д.А. Динамика смысловых процессов / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал. – Т. 18. – № 6. – 1997. – С. 13 - 27.
32. Леонтьев, Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15 - 26.
33. Лернер, И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории И.Я. Лернер. – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.
34. Мосиенко, Л.В. Ценностное самоопределение студентов в пространстве университетской субкультуры / Л.В. Мосиенко. – Оренбург: Университет, 2012. – 347 с.
35. Мудрик, А.В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения / А.В. Мудрик. – М.: Знание, 1977. – 63 с.
36. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
37. Репринцева, Ю.С. Введение в «аксиологическую географию»: постановка проблемы / Ю.С. Репринцева // География в школе. – 2015. – №7. – С. 28 - 31.
38. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. Спб.: Питер, 2002. – 705 с.
39. Сагатовский, В.Н. Экология аксиосферы / В.Н. Сагатовский // Всерос. науч. конф. «Бренное и вечное: экология человека в современном мире»: тез. докл. и выступлений. Вып. 4 / редкол.: Г.П. Выжлецов, И.Ф. Игнатьева; НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород: [б. и.], 2001. – С. 20 - 22
40. Сартр, Ж. - П. Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии / Пер. с фр., предисл., примеч. В. И. Колядко. – М.: Республика, 2000. – 638 с.
41. Сериков, В.В. Личность и образование. Теория и практика проектирования образовательных систем / В.В. Сериков. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
42. Сериков, В.В. Развитие личности в образовательном процессе: монография / В.В. Сериков. – М.: Логос, 2012. – 448 с.
43. Тихомирова, Е.И. Личностное развитие человека в пространстве современного образования / Е.И. Тихомирова // Вестник ОГУ. – 2011. – № 2. – С. 355 - 359.
44. Фрумин, И.Д. Образовательное пространство как пространство развития / И.Д. Фрумин, Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 26 - 35.
45. Хайдеггер, М. Бытие и время / Пер. с нем. В. В. Бибихина. – М.: Академический проект, 2010. – 453 с.

46. Чернуха, О.А. Ценностное самоопределение старшеклассников в обучении социально - гуманитарным дисциплинам на профильном уровне: дис... канд. пед. наук / О.А. Чернуха. – Волгоград, 2013. – 260 с.

47. Шульц, П. Философская антропология. Введение для изучающих психологию / П. Шульц. – Новосибирск: НГУ, 1996. – 118 с.

48. Щедровицкий, П.Г. Очерки по философии образования / П.Г. Щедровицкий. М.: Педагогика, 1993. – 154 с.

49. Южанинова, Е.Р. Ценностное самоопределение студентов университета в аксиосфере интернета: дис. ... доктора пед. наук / Е.Р. Южанинова. – Оренбург, 2015. – 391 с.

50. Юсова, В.И. Ценностное самоопределение студента в культуросообразном образовательном процессе педагогического колледжа: автореф. канд. пед. наук / В.И. Юсова. Чита, 2010. – 21 с.

51. Ясперс, К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М.: Республика. – 527 с.

© Ю.С. Репринцева, 2016

**УДК37**

**Т.В. Стебеньева**

к.э.н., главный специалист

**Г.С. Худoley**

к.э.н., консультант

**Т.С. Ларина**

научный сотрудник

АНО ДПО «Институт стандартов международного учета и управления»,

г. Москва, Российская Федерация

**ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И МЕХАНИЗМЫ  
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ  
(НА ПРИМЕРЕ НАУКОЕМКИХ  
И ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНЫХ ПРОИЗВОДСТВ)**

**Аннотация.** В статье обоснована необходимость проведения ускоренной информатизации отечественной системы повышения квалификации специалистов наукоемких и высокотехнологичных производств как одной из важных составляющих

процесса реформирования российской экономики. Определено, что в современных условиях определяющую роль в обеспечении успешного функционирования как предприятий наукоемкого и высокотехнологичного сектора, так и других инновационных отраслей мировой и отечественной экономики, обеспечивает высококвалифицированный персонал – тот интеллектуальный капитал, который формируется в процессе обучения специалистов в рамках систем непрерывного профессионального обучения и повышения квалификации (НПОиПК). Показаны новые возможности повышения квалификации контингентом специалистов наукоемких и высокотехнологичных производств, открывающиеся благодаря внедрению и расширению практики использования в системе НПОиПК современных педагогических технологий (СПТ). Обоснованы перспективы перехода от репродуктивной к креативной модели организации процесса повышения квалификации. Они реализуются, главным образом, при помощи разнообразных электронных образовательных ресурсов (ЭОР), для разработки которых используются различные технологии. Представлены результаты сравнительного анализа новой и традиционной технологий разработки ЭОР. Доказано, что внедрение в процесс повышения квалификации ЭОР в рамках СПТ коренным образом меняет взаимодействие профессионалов - наставников и квалифицированных педагогов специализированных образовательных учреждений (СОУ) с контингентом специалистов наукоемких и высокотехнологичных производств и способствует повышению эффективности этого процесса.

**Ключевые слова:** наукоемкие и высокотехнологичные производства, повышение квалификации специалистов, современные педагогические технологии, электронные образовательные ресурсы, дидактический контент, формализация, механизмы.

## 1. Введение

Информационный обмен знаниями в части познания объективных законов развития окружающей среды, научной деятельности, технического прогресса, культурного наследия и коммуникаций во все времена выступал в качестве одной из наиболее значимых составляющих роста уровня социально - экономического развития мирового сообщества. Даже небольшая историческая ретроспектива в любую из сфер жизнедеятельности мирового сообщества наглядно доказывает, что именно качественные изменения в формировании и наполнении информационного пространства становились решающим фактором ускорения ее поступательного развития [11, с. 70].

Эта тенденция не могла не затронуть и такую важную сферу жизнедеятельности мирового сообщества как сфера повышения квалификации специалистов наукоемких и высокотехнологичных производств. Поэтому совсем не случайно в современных условиях широкомасштабная информатизация этой сферы становится одним из важнейших факторов прогрессивного развития общества, внедрения новейших информационных коммуникаций и инновационных технологий, ускоренного становления экономики знаний и роста ее влияния на развитие мирового сообщества. При этом главной целью широкомасштабной информатизации сферы повышения квалификации специалистов наукоемких и высокотехнологичных производств в нашей стране становится внедрение СПТ в практическую деятельность СОУ и крупных предприятий наукоемкого и высокотехнологичного сектора для повышения квалификации своих специалистов [9, с. 38].

Как известно, сфера повышения квалификации специалистов является одной из важных составных частей реформируемой в настоящее время сфер образования и экономики России. В ходе консолидации происходящих в этих сферах процессов необходимо учитывать глобальные вызовы XXI века и находить пути решения связанных с ними важнейших проблем жизнедеятельности общества и отдельного человека в информационном пространстве [5, с. 81]. Для достижения этой цели в настоящее время разработана новая образовательная концепция. В числе ее перспективных направлений можно выделить следующие: повышение качества образования и повышения квалификации специалистов на всех уровнях; реализация принципов опережающего получения знаний; расширение практики использования методов развивающего обучения на основе разработки и внедрения СПТ; повышение доступности знаний за счет информационной поддержки процессов обучения и повышения квалификации специалистов средствами СПТ [7].

С внедрением СПТ в сферу образования и повышения квалификации специалистов открываются новые возможности для перехода от репродуктивной к креативной модели этого процесса. Если для первой модели характерна «передача» знаний от педагогов - наставников специалистам непосредственно через личный контакт, то характерными особенностями второй модели являются стимулирование творческих способностей специалистов для анализа различных моделируемых ситуаций и выработки ими самостоятельных решений задач в ходе повышения квалификации с использованием СПТ.

В этой связи развитие традиционных средств повышения квалификации и создания СПТ должны опираться на реализацию принципов дополнения и взаимосвязи [2, с. 97]. Указанное обстоятельство свидетельствует о принципиально новом изменении информационной образовательной среды (ИОС) СОУ и крупных предприятий наукоемкого и высокотехнологического сектора в глобальном информационном пространстве в реальном времени. При этом под ИОС в указанных структурах будем понимать информационную систему, объединяющую посредством сетевых технологий, программных и технических средств организационно - методическое сопровождение и ЭОР, предназначенные для обеспечения эффективности процессов обучения и подготовки специалистов в рамках систем НПОиПК [1].

Ведущие специалисты сфер образования и повышения квалификации персонала предприятий определяют СПТ как информационную систему, в которой посредством многогранной совокупности форм, методов, способов и средств создания, сбора, передачи, хранения и обработки информации объединены современные научно - технические знания, соответствующие конкретным предметным областям и обеспечивающие реализацию программ обучения и повышения квалификации [12, с. 104]. Данное определение ставит в прямую зависимость повышение эффективности реализации этих программ от уровня их интеграции в СПТ. Наличие различных СПТ определяется многообразием средств обучения, применяемых в процессах обучения и подготовки специалистов в рамках систем повышения квалификации.

## **2. Современное состояние в сфере повышения квалификации**

Структура мировой экономики в последние 10 - 20 лет все большее переориентируется на внедрение и производство инновационных продуктов, услуг и технологий. Чтобы оставаться конкурентоспособными на рынке, большинство крупных корпораций и компаний должны активно заниматься инновационной деятельностью. Немаловажную роль в обеспечении успешного функционирования как самих корпораций, так и практически всех инновационных отраслей мировой экономики, сегодня обеспечивает высококвалифицированный персонал – тот интеллектуальный капитал, который либо изначально формируется в процессе обучения будущего специалиста основным навыкам и умениям в рамках выбранной им профессии, либо приобретается им в процессе прохождения подготовки в рамках структурированных и неструктурированных систем НПОиПК специалистов корпораций [13, 14].

Формирование у специалистов предприятий в рамках систем НПОиПК профессиональных навыков и умений, соответствующих современному уровню развития производства, сегодня является одним из важнейших направлений совершенствования системы профессионального образования не только в России, но и во всем мире. Анализ многочисленных публикаций на эту тему свидетельствует о том, что эта проблема, затрагивает практически все стороны развития образовательной деятельности в сфере повышения квалификации [4, 16 - 20, 23, 25].

Основные подходы, принципы, формы и методы повышения квалификации профессиональных специалистов интегрированы через информационные СПТ в определенную систему НПОиПК, в которой структурировано представление некоторой совокупности измеримых функций, средств общения со средой и ряда других показателей. При этом основная цель разработки и функционирования такого рода систем НПОиПК персонала организаций заключается в предоставлении профессиональным специалистам гарантированной возможности получения необходимого объема знаний, соответствующего заданному уровню их профессиональной компетентности.

В основе такого подхода к повышению квалификации специалистов лежат принципы концепции непрерывного образования, в частности принцип организации ступенчатого обучения персонала на производстве [15, с. 148]. При этом под непрерывностью профессионального образования специалистов подразумевается не эпизодическое переобучение работников в связи с устареванием объема их знаний, а планируемый на основе прогнозов развития производства непрерывный процесс систематического повышения квалификации на основе перехода от простых к более сложным профессиональным знаниям, навыкам и умениям, а так же от узкой к многопрофильной специализации.

На сегодняшний день можно выделить три принципиально разных подхода к формированию систем НПОиПК на корпоративном уровне [13, 14].

Большая часть крупных предприятий наукоемкого и высокотехнологического сектора стремится создавать развитую систему внутреннего обучения своих сотрудников с использованием профессионалов из числа ведущих специалистов, для которых обучение становится одним из основных видов деятельности. При этом все подразделения этих предприятий условно (или реально) покупают услуги по обучению своего персонала у этих специалистов. Другими словами, в соответствии с первым подходом на предприятии создается специализированное подразделение, основной функцией которого является повышение квалификации сотрудников через их обучение в системе НПОиПК [13, 14].

Особенностью второго подхода к формированию систем НПОиПК является привлечение для обучения специалистов крупных предприятий наукоемкого и высокотехнологического сектора наиболее опытных менеджеров, которые параллельно со своей основной деятельностью осуществляют повышение квалификации других сотрудников, основываясь на реально выполняемых ими производственных функциях. Этот подход основывается на использовании «внутренних» интеллектуальных ресурсов предприятия и поэтому часто называется «системой обучения, основанной на внутренних ресурсах организации» (organizational resources based - ORB) или ORB - системой [5, с. 124]. Не смотря на то, что второй подход гораздо меньше распространен в реальной практике, с точки зрения предприятия в целом его несомненным преимуществом является более полное использование внутренних резервов по сравнению с созданием отдельного специализированного подразделения [13, 14].

Третий подход характерен для предприятий, которые выстраивают процесс повышения квалификации своих специалистов только на основе «корпоративных» сессий. Для их проведения, как правило, привлекаются внешние специалисты (не из среды самой корпорации). Данный подход полностью опирается на «внешние» ресурсы, он пока еще достаточно широко распространен во многих странах, но с точки зрения предприятия его эффективность обеспечивается далеко не всегда [13, 14].

Обычно задача менеджера по обучению заключается в том, чтобы помочь каждому специалисту максимально точно выбрать программу и обеспечить возможность пройти обучение в полном объеме, а задача специалиста – максимально полно усвоить знания и суметь применить их в своей практической деятельности. В результате обоюдной заинтересованности в достижении конечного результата посредством обучения специалистов предприятий наукоемкого и высокотехнологического сектора в системе НПОиПК происходит повышение уровня их профессиональной квалификации [13, 14].

### **3. Методологический подход к разработке ЭОР и их применению для повышения квалификации специалистов**

В основе создания СПТ лежит эффективное использование методологических подходов обеспечения функционирования информационных ресурсов (баз данных и знаний, ЭОР, электронных библиотек и т.д.) и телекоммуникаций, программного обеспечения и сетевых информационных технологий. Многие ученые, квалифицированные педагоги и профессионалы - наставники считают, что развитие и внедрение СПТ является одним из ключевых направлений научно - технического прогресса в сфере повышения квалификации контингента специалистов наукоемких и высокотехнологических производств.

Применение СПТ, сформированных в форме совокупности взаимосвязанных ЭОР в рамках отдельных направлений повышения квалификации можно рассматривать в качестве критических информационных технологий, поскольку именно они становятся базовой основой профессионального роста специалистов наукоемких и высокотехнологичных производств благодаря, использованию современных средств информационно - вычислительной техники и формированию информационно - технологической инфраструктуры СОУ. Таким образом, посредством применения СПТ, сформированных на основе ЭОР, в СОУ или на крупных предприятиях наукоемкого и высокотехнологичного сектора создается инфраструктура распределенных баз знаний технологий и телекоммуникационных сетей, доступных для всего контингента специалистов этих предприятий [3].

Наиболее характерными возможностями функционирования ИОС СОУ являются обеспечение свободного доступа к структурированному дидактическому контенту методических мультимедийных комплексов, получение консультаций в on - line или off - line режимах, а также формирование индивидуальных траекторий обучения и повышения квалификации специалистов по различным профессиональным дисциплинам. Поэтому решение главной проблемы информатизации сферы повышения квалификации заключается в достижении коренной рационализации интеллектуальной деятельности обучаемых и роста эффективности и качества их подготовки как будущих специалистов за счет использования СПТ.

В процессе формирования ИОС СОУ происходит интеграция всех ЭОР в состав СПТ для осуществления информационных взаимосвязей и информационного обмена между всеми участниками процессов обучения и повышения квалификации. В качестве основы для этого может быть использована сеть Интернет, позволяющая в открытом доступе реализовывать групповые взаимодействия, обладающая массовой интерактивностью коммуникаций, широкими возможностями интегрирования и оперативного объединения ЭОР в рамках СПТ, превращения их в мощные сетевые информационно - образовательные ресурсы.

В качестве базовой основы применения СПТ в сферах образования и повышения квалификации специалистов можно рассматривать ЭОР, поскольку именно они формируют ИОС СОУ благодаря использованию современных средств информационно - коммуникационных технологий и возможностей вычислительной техники. Таким образом,

посредством разработки ЭОР в СОУ происходит формирование инфраструктуры сетевых и распределенных баз знаний, а также технологий доступа и работы с ними для всего контингента специалистов наукоемких и высокотехнологичных производств. По существу, разрабатывая ЭОР и внедряя СПТ в процессы обучения и повышения квалификации специалистов, можно успешно решить проблему изменения качественного состояния ИОС не только в отдельно взятом СОУ, но и во всей сфере повышения квалификации в целом. Кроме того, это позволит реализовать новые возможности для опережающего получения знаний и внедрения методологии развивающего обучения в интересах каждого специалиста, а также будет способствовать повышению совокупного интеллектуального ресурса всего общества [21].

В этой связи определенный интерес представляет анализ существующего опыта разработки ЭОР и возможности применения современных средств информационно - коммуникационных технологий и вычислительной техники для этих целей.

В настоящее время процесс разработки ЭОР многократно апробирован в различных СОУ, однако его конечный результат в виде полноценного внедрения ЭОР в процесс повышения квалификации специалистов достигается не всегда. Это обстоятельство объясняется рядом причин, а именно:

- отсутствием комплексного подхода к процессу разработки ЭОР;
- отрывом практики разработки и внедрения ЭОР от требований процесса повышения квалификации специалистов;
- отсутствием полноценной поддержки разработки и внедрения ЭОР со стороны руководства СОУ;
- отсутствием четких регламентов разработки и использования ЭОР;
- несовместимостью программного обеспечения, используемого для разработки ЭОР с техническими возможностями имеющегося в СОУ оборудования [15, с. 169].

Указанные причины настоятельно требуют коренным образом изменить сложившийся подход к практике разработки и внедрения ЭОР в практическую деятельность СОУ. Но для этого потребуются изменить и саму технологию разработки ЭОР. Однако, прежде чем рассмотреть особенности нового подхода, кратко опишем существующие недостатки традиционной схемы разработки ЭОР. К ним, прежде всего, относятся следующие:

- ведущие педагоги СОУ практически не участвуют в разработке ЭОР виду полного отсутствия мотивации;

- ЭОР, разработанные без участия ведущих педагогов СОУ, далеко не всегда становятся востребованным в процессе повышения квалификации специалистов;

- продолжительность и стоимость проекта создания ЭОР существенно зависит от того, насколько больше внимания уделяется представлению его дидактического контента по сравнению с используемой методикой обучения;

- при разработке новых ЭОР необходимо каждый раз повторять весь цикл, начиная с обучения педагогов их использованию в процессе повышения квалификации специалистов и заканчивая заменой традиционных учебных пособий на современные ЭОР.

Зная существующие недостатки традиционной схемы разработки ЭОР, определим ключевые особенности новой технологии, которые будут способствовать успешной разработке и внедрению ЭОР в практическую деятельность СОУ, а именно:

- четкая регламентация процессов разработки всех составляющих ЭОР;

- сокращение числа этапов и продолжительности периода разработки ЭОР;

- сокращение затрат финансовых ресурсов на разработку ЭОР;

- наличие у ведущих педагогов СОУ полноценных возможностей для самостоятельной разработки ЭОР без привлечения сторонних организаций;

- наличие мотивации ведущих педагогов СОУ и их максимальная вовлеченность в процессы разработки и внедрения ЭОР в процесс повышения квалификации специалистов.

Приведенные выше и ряд других особенностей новой технологии разработки ЭОР позволяют отказаться от излишней и не всегда оправданной сложности интерфейсов, а также перегруженности ЭОР интерактивными и мультимедийными элементами. Применение новой технологии гарантирует простую и эффективную разработку ЭОР по принципу конвейера. При этом сами ЭОР будут в полном объеме соответствовать всем формальным и методическим требованиям к качеству представленного в них дидактического контента [6, с. 218].

Таким образом, к основным преимуществам использования новой технологии разработки ЭОР по сравнению с «традиционной» относятся следующие:

1) уменьшение продолжительности проектов разработки ЭОР за счет сокращения количества этапов;

2) значительное сокращение числа участников проекта разработки ЭОР и упрощение взаимодействия между ними;

3) уменьшение финансовых расходов на разработку ЭОР за счет отказа от сложных интерфейсов и привлечения сторонних исполнителей;

4) уменьшение затрат времени на обучение ведущих педагогов СОУ умению и навыкам использования программных продуктов, применяемых при разработке ЭОР;

5) переориентация на разработку универсальных ЭОР, которые могут быть легко адаптированы к разным формам повышения квалификации специалистов;

6) участие ведущих педагогов СОУ в процессе разработки ЭОР обеспечивает высокое качество представленного в них дидактического контента.

Сегодня большую часть ЭОР разрабатывается с применением инновационных прорывных информационно - коммуникационных технологий (ИКТ), обеспечивающих быстрое накопление интеллектуального потенциала общества. Внедрение ЭОР в рамках СПТ в образовательный процесс коренным образом меняет устоявшиеся педагогические функции и приводит к тому, что ведущие педагоги СОУ становятся консультантами, исследователями и организаторами информационного пространства, которое целиком и полностью интегрировано в ИОС СОУ. Применение СПТ способствует активному развитию и преобразованию процесса повышения квалификации специалистов за счет выработки у них новых навыков выполнения различных операций, процедур и способов действий, с учетом новых целевых и мотивационно - смысловых установок, новых форм и видов опосредования своей профессиональной деятельности в рамках ИОС СОУ.

В настоящее время в сферах обучения и повышения квалификации накоплен достаточный опыт и имеются инновационные технологии разработки ЭОР в рамках СПТ, применение которых в процессах обучения и повышения квалификации позволяет: повысить уровень их индивидуализации с учетом способностей специалистов к усвоению дидактического контента; сделать процесс повышения квалификации специалистов более самостоятельным, придать ему поисковый характер; стимулировать постоянное стремление и готовность специалистов к самообразованию; открыть новые возможности для развития междисциплинарных связей; обеспечить гибкость, мобильность, постоянное и динамичное обновление знаний специалистов в ходе процесса повышения квалификации. Таким образом, при помощи инновационного инструментария СПТ достигается эффективность процесса повышения квалификации специалистов наукоемких и высокотехнологичных производств.

#### 4. Использование механизмов формализации информационных потоков дидактического контента профессиональных дисциплин для повышения квалификации специалистов

Структура процесса повышения квалификации в значительной степени определяется наличием взаимосвязей информационных потоков дидактического контента ЭОР, поскольку именно они принимаются во внимание при выборе в рамках конкретных направлений повышения квалификации профессиональных дисциплин и определении последовательности их изучения [10, с. 130].

В рамках разработки методик повышения квалификации в информационных средах с учетом использования СПТ представляется целесообразным предложить механизмы формализации информационных потоков дидактического контента и объемов знаний профессиональных дисциплин плана повышения квалификации специалистов  $u_i$ . Рассмотрим некоторые из них более подробно.

*4.1. Преэмптентность программ обучения по различным дисциплинам.* Практически в любом СОУ или на крупных предприятиях наукоемкого и высокотехнологичного сектора организация процесса повышения квалификации в рамках конкретных направлений базируется на предположении, что каждый специалист к моменту начала очередного этапа своего карьерного роста должен обладать необходимым и достаточным объемом знаний для эффективного усвоения новых объемов дидактического контента знаний по конкретным профессиональным дисциплинам в рамках выбранного им направления повышения своей квалификации. Применительно к данному случаю базисом декомпозиции процесса повышения квалификации будет следующий набор допущений, выраженный в форме аксиом:

1. Информационное пространство ( $IP$ ) СОУ или крупного предприятия наукоемкого и высокотехнологичного сектора имеет  $N$  - мерную ( $N \rightarrow \infty$ ) размерность, а каждая  $i$  - я его ось которого ( $(i=1, N) IP_i$ ) соответствует объему дидактического контента знаний по конкретной профессиональной дисциплине  $PD_i$ , ( $i=1, N$ );

2. Для отображения в этом  $N$  - мерном пространстве  $IP$  объема дидактического контента знаний, которыми обладает каждый специалист как  $j$  - й субъект обучения, будем использовать точку  $IP_j = \langle q_{j1}, q_{j2}, \dots, q_{jn}, \dots, q_{jN} \rangle$ , где  $q_{ji}$  – проекция точки  $IP_j$  на ось  $IP_i$ ;

3. Также будем полагать, что  $i$  - я ось  $N$  - мерного пространства ( $i=1, N$ )  $IP_i$  количественно может быть измерена при помощи неотрицательной шкалы значений. Другими словами

каждая точка  $q_i$  на  $i$ -й оси соответствует конкретному объему дидактического контента знаний по профессиональной дисциплине  $PD_i$ . Так, если значение  $q_{ji} = 0$ , то это значит, что у  $j$ -го специалиста нет достаточного объема знаний по профессиональной дисциплине  $PD_i$ , и наоборот, если значение  $q_{ji} \neq 0$ , то у  $j$ -го специалиста имеется достаточный объем знаний по профессиональной дисциплине  $PD_i$  в объеме  $q_{ji}$ .

4. Объем знаний  $Q_j^*$ , которыми обладает  $j$ -й специалист, функционально определяется значениями координат точки  $IP_j$  в пространстве  $IP$ :

$$Q_j^* = Q(q_{j1}, q_{j2}, \dots, q_{jn}, \dots, q_{jN}). \quad (1)$$

В случае, когда у  $j$ -го специалиста нет достаточного объема знаний по некоторой профессиональной дисциплине  $pd_i (i=1, N)$ , выражение (1) примет вид

$$Q_j^* = Q(q_{j1}, \dots, q_{j-1}, 0, q_{j+1}, \dots, q_{jN}). \quad (2)$$

Точка  $IP_j$  с размерностью  $N$  реально отражает объем знаний  $j$ -го специалиста, однако ее прикладное значение очень ограничено. Поскольку размерность информационного пространства  $IP$  практически бесконечна ( $N \rightarrow \infty$ ), то невозможно точно определить тот состав профессиональных дисциплин  $PD = \{pd_i\} (i=1, N)$ , объемом дидактического контента знаний по которым обладает конкретный специалист. В этой связи обычно используется более упрощенное представление об объемах дидактического контента знаний контингента специалистов наукоемких и высокотехнологичных производств, связанное с определением состава профессиональных дисциплин, изучение которых необходимо для повышения квалификационных характеристик  $j$ -го специалиста на каждом этапе в рамках выбранного им направления или специальности.

Следуя описанной выше логике, для процесса повышения своей квалификации по специальности  $S_j$  границы усеченного множества объема знаний дидактического контента определяются числом  $K_j$  профессиональных дисциплин  $PD_k = \{pd_{jk}\} (k=1, K_j)$ , включенных в план повышения квалификации специалистов  $u_j$ . Для каждого отдельно взятого этапа повышения квалификации  $i$ , ( $i=1, n_i$ ) еще более усеченное множество объема знаний дидактического контента будет определено границами состава изучаемых на этом этапе профессиональных дисциплин  $PD_{ih} = \{pd_{ih}\}, (h=1, H_{ih})$ . Для конкретного этапа повышения квалификации  $PO_{mih}$  состав изучаемых профессиональных дисциплин может сузиться до одной дисциплины  $pd_{ih} \in PD_{ih}$ .

На период времени начала повышения квалификации по специальности  $IPS_{jOnl}$  модель знаний  $j$ -го специалиста представляет собой совокупность объемов знаний дидактического

контента, которые он имел на момент, предшествовавший началу повышения квалификации по специальности  $S_i$ . Определение начальной модели знаний  $j$  - го специалиста  $IPS_{jOnd}$  и ее сравнение с эталонной моделью знаний  $IPS_{Etd}$  представляет собой процедуру оценки объем знаний, которыми он владеет на этот момент. Преемственность различных профессиональных дисциплин заключается в том, что полученный в результате изучения некоторой профессиональной дисциплины  $pd_{lihi}$  объем знаний дидактического контента или какая - то его часть могут использоваться для изучения профессиональной дисциплины  $pd_{ljhj}$  – например, в качестве инструментария, либо в качестве фактографического базиса.

Документальное подтверждение наличия в программе повышения квалификации по профессиональной дисциплине  $pd_{lihi}$  разделов и / или тем, без изучения которых освоение этой дисциплины  $pd_{ljhj}$  станет затруднительным или даже невозможным приобретает форму «Протоколов согласования программ повышения квалификации».

Несоблюдение преемственности программ повышения квалификации приводит к нарушению графика этого процесса на предприятии и, как следствие, к снижению его эффективности, поскольку недостающие объемы знаний дидактического контента специалисты приобретают в ходе планового повышения квалификации по профессиональной дисциплине  $pd_{ljhj}$ .

Формализуем подмножество объема знаний дидактического контента  $IP'_{lihi}$ , который является обязательным условием для успешного изучения профессиональной дисциплины  $pd_{ljhj}$ , через предикат вида  $\mathfrak{R}(IP'_{lihi}, pd_{ljhj})$ , который принимает значение 1 («верно») или 0 («не верно») в зависимости от того, является ли объем знаний дидактического контента  $IP'_{lihi}$  необходимым для изучения профессиональной дисциплины  $pd_{ljhj}$  или нет:

$$\begin{cases} 0, \text{ если объем знаний } IP'_{lihi} \text{ не обязателен} \\ \mathfrak{R}(IP'_{lihi}, pd_{ljhj}) = (3) \\ 1, \text{ если объем знаний } IP'_{lihi} \text{ необходим,} \end{cases}$$

С учетом (3) можно предложить следующее условие формализации преемственности программ повышения квалификации: если для изучения профессиональной дисциплины  $pd_{ljhj}$  необходим объем знаний дидактического контента  $IP'_{lihi}$ , то объем знаний дидактического контента  $IP_{lihi}$ , который получает специалист в процессе изучения профессиональной дисциплины  $pd_{lihi}$ , должен включать объем знаний дидактического контента  $IP'_{lihi}$  в качестве подмножества:

$$\exists pd_{lihi}, pd_{ljhj} : \mathfrak{R}(IP'_{lihi}, pd_{ljhj}) = 1 \rightarrow IP'_{lihi} \subseteq IP_{lihi} \quad (4)$$

4.2. *Определение состава и последовательности изучаемых профессиональных дисциплин на разных этапах повышения квалификации.* Преемственность программ повышения квалификации является необходимым, но не достаточным условием эффективной организации этого процесса. Более важным фактором считается фактическое наличие у специалиста базовых объемов знаний дидактического контента  $IP'_{l_{ih}}$  к моменту времени начала  $t_{julm}$  изучения им профессиональной дисциплины  $pd_{l_{jh}}$ . Если у специалиста нет базовых объемов знаний дидактического контента  $IP'_{l_{ih}}$ , то, несмотря на формальную согласованность и преемственность программ повышения квалификации по профессиональным дисциплинам  $pd_{l_{ih}}$  и  $pd_{l_{jh}}$ , педагог - наставник, проводящий занятия по профессиональной дисциплине  $pd_{l_{jh}}$ , будет вынужден, прежде всего, формировать у специалиста недостающие объемы знаний дидактического контента в ущерб изучению собственно дисциплины.

Не приводит к желаемому результату и параллельное изучение профессиональных дисциплин  $pd_{l_{ih}}$  и  $pd_{l_{jh}}$  на одном и том же этапе повышения квалификации с «оперативным» согласованием графика этого процесса. Одной из важнейших причин такого положения дел является длительность процесса накопления «недостающих» объемов знаний дидактического контента  $IP'_{l_{ih}}$ , из - за чего на эффективное изучение профессиональной дисциплины  $pd_{l_{jh}}$  может не хватить отведенного времени, определяемого разрабатываемым на предприятии планом повышения квалификации специалистов  $u_i$ .

В результате, формализовать соблюдение последовательности изучаемых профессиональных дисциплин можно следующим образом: если для изучения профессиональной дисциплины  $pd_{l_{jh}}$  необходим объем знаний дидактического контента  $IP'_{l_{ih}}$ , формируемый при изучении профессиональной дисциплины  $pd_{l_{ih}}$ , то она должна изучаться на более раннем этапе повышения квалификации, чем профессиональная дисциплина  $pd_{l_{jh}}$ :

$$\exists d_{l_{ih}}, d_{l_{jh}} : \Re(IP'_{l_{ih}}, d_{l_{jh}}) = 1 \rightarrow (j > i) \ \& (t_{julm} \geq t_{iklm}), \quad (5)$$

где  $t_{julm}$  и  $t_{iklm}$  – соответственно моменты времени начала  $j$  - й и времени окончания  $i$  - й этапов повышения квалификации.

4.3. *Исключение дублирования программ повышения квалификации по выбранному направлению или специальности.* На момент времени окончания этапа повышения квалификации по специальности  $IPS_{jOkd}$  модель знаний  $j$  - го специалиста можно

представить как совокупность объемов знаний дидактического контента, которыми он овладел за время повышения квалификации по специальности  $S_i$ . Размерность этой модели  $N(IP_{S_{jOkI}})$  зависит от числа профессиональных дисциплин, включенных в план повышения квалификации  $u_i$ . Эта модель формируется путем ее пополнения объемами знаний дидактического контента, которые получает специалист в процессе изучения им отдельных профессиональных дисциплин.

Согласование преемственности программ повышения квалификации приводит к тому, что процесс изучения каждой отдельно взятой профессиональной дисциплины  $pd_{ihi}$  можно рассматривать как относительно независимый этап повышения квалификации  $PO_{mih}$ , на момент времени завершения которого модель знаний специалиста пополняется новыми объемами знаний дидактического контента  $IP_{ihi}$ . Поскольку каждый педагог - наставник обладает значительной свободой в выборе объема знаний дидактического контента и его включении в программы повышения квалификации, то нельзя исключать вероятности их возможного дублирования, особенно если изучаемые профессиональные дисциплины взаимосвязаны между собой. Понятно, что в некоторых случаях изучение одного и того же объема знаний дидактического контента в рамках двух и более профессиональных дисциплин помогает специалистам повысить уровень своих знаний, но их объемы при этом не увеличиваются, что снижает эффективность процесса повышения квалификации в целом.

На этом основании можно сделать вывод, что объем знаний дидактического контента  $Q_{kl}$  в модели  $IP_{OkI}$  нельзя представлять как сумму объемов знаний дидактического контента  $q_{ik}$  по всем профессиональным дисциплинам  $pd_{ik} \in PD_i$  ( $k=1, K_i$ ) плана повышения квалификации  $u_i$ . С большой долей вероятности можно утверждать, что план повышения квалификации  $u_i$  функционально зависим от теоретико - множественного объединения объемов знаний дидактического контента по всем профессиональным дисциплинам с учетом возможности дублирования их изучения:

$$Q_{kl} = \mathfrak{Z}(IP_{jOkI}) = \mathfrak{Z}(IP_{jOk} \cup (\forall i=1, n_i) \cup (\forall h=1, H_{ii}) IP_{ihi}) \quad (6)$$

В выражении (6) символом  $\mathfrak{Z}$  обозначен оператор функционального отражения точки  $IP_{jOkI}$  в информационном пространстве  $IP$  на используемой количественной шкале оценивания фактического объема знаний дидактического контента, усвоенного специалистом. В случае изучения одной профессиональной дисциплины  $pd_i \in PD_i$ , когда начальный объем знаний дидактического контента по этой дисциплине у специалиста

отсутствует (т.е.  $IP_{jOк} = \emptyset$  и, соответственно,  $q_{ni} = 0$ ), модель знаний специалиста пополняется подмножеством  $IP_i$ , а выражение (6) принимает вид:

$$q_i = \mathfrak{I}(IP_i). (7)$$

Для адекватного учета особенностей процесса накопления объемов знаний дидактического контента, состоящих в их представлении в итоговой модели объема знаний, а иногда и дублируемых при изучении различных профессиональных дисциплин в ходе процесса повышения квалификации, будем использовать свойства операции теоретико - множественного объединения, обозначив ее через  $\cup$ .

Допустим, что в момент времени начала повышения квалификации  $j$  - й специалист обладает объемами знаний дидактического контента  $IP_{jn}$ . В процессе повышения квалификации  $PO$ , состоящем из двух этапов  $PO = \langle PO_1, PO_2 \rangle$ , он получает дополнительные объемы знаний дидактического контента  $IP_1$  по профессиональной дисциплине  $pd_1$  и  $IP_2$  по профессиональной дисциплине  $pd_2$ . Тогда в момент времени завершения процесса повышения квалификации модель объема знаний дидактического контента  $IP_{jk}$  специалиста может быть представлена в виде

$$IP_{jk} = IP_{jn} \cup IP_1 \cup IP_2. (8)$$

Если объемы знаний дидактического контента по профессиональным дисциплинам  $pd_1$  и  $pd_2$  полностью совпадают или частично пересекаются, то множества  $IP_1$  и  $IP_2$  можно представить как объединение непересекающихся подмножеств

$$IP_1 = IP_1^- \cup IP', \text{ при } IP_1^- \cap IP' = \emptyset$$

$$\text{и } IP_2 = IP_2^- \cup IP', \text{ при } IP_2^- \cap IP' = \emptyset,$$

где  $IP_1^- \subseteq IP_1$  и  $IP_2^- \subseteq IP_2$  – подмножества знаний по профессиональным дисциплинам  $pd_1$  и  $pd_2$  соответственно, а  $IP'$  – совпадающая часть этих подмножеств, т.е.  $IP' \subseteq IP_1$  и  $IP' \subseteq IP_2$ . При этом пересечение множеств  $IP_1$  и  $IP_2$  оказывается непустым, поскольку

$$IP_1 \cap IP_2 = (IP_1^- \cup IP') \cap (IP_2^- \cup IP') = IP',$$

в результате их объединения получим

$$IP_1 \cap IP_2 = (IP_1^- \cup IP') \cap (IP_2^- \cup IP') = IP_1^- \cup IP_2^- \cup IP'. (9)$$

С учетом (9) выражение (8) принимает вид

$$IP_{jk} = IP_{jn} \cup IP_1^- \cup IP_2^- \cup IP',$$

Таким образом, в итоговой модели объема знаний дидактического контента  $IP_{jk}$  специалиста подмножество  $IP'$  присутствует всего один раз, подтверждая тем самым

нецелесообразность дублирования изучения одного и того же объема знаний дидактического контента по различным профессиональным дисциплинам.

Дополнительное подтверждение некорректного применения простого суммирования объема знаний дидактического контента по изучаемым  $p$  дисциплинам можно получить, если проанализировать изменения объема знаний дидактического контента в модели  $IP_{jk}$  с учетом возможного дублирования программ повышения квалификации. Для этого обозначим через  $q_1$  и  $q_2$  объемы знаний дидактического контента, которые специалист получает в процессе изучения профессиональных дисциплин  $pd_1$  и  $pd_2$ . Тогда, используя выражение (7), определим их значения следующим образом:

$$q_1 = \mathfrak{Z}(IP_1) = \mathfrak{Z}(IP_1^- \cup IP^+) \text{ и } q_2 = \mathfrak{Z}(IP_2) = \mathfrak{Z}(IP_2^- \cup IP^+).$$

Отсюда видим, что простая сумма объемов знаний дидактического контента по профессиональным дисциплинам  $pd_1$  и  $pd_2$

$$Q_A = q_1 + q_2 = \mathfrak{Z}(IP_1^- \cup IP^+) + \mathfrak{Z}(IP_2^- \cup IP^+) \quad (10)$$

не может считаться объективной основой для оценивания результатов изучения профессиональных дисциплин  $pd_1$  и  $pd_2$ , поскольку в выражении (10) присутствует одновременно в различных слагаемых общее для  $pd_1$  и  $pd_2$  подмножество  $IP^+$ . Это подтверждает, что значение  $Q_A$  завышено по сравнению с теоретическим суммированием множеств, а именно:

$$Q_T = \mathfrak{Z}(IP_1 \cup IP_2) = \mathfrak{Z}(IP_1^- \cup IP_2^- \cup IP^+), \quad (11)$$

В выражении (11) общее подмножество  $IP^+$  учитывается только один раз. Учитывая выражения (9) и (11) формализуем определения минимального  $Q_{min}$  и максимального  $Q_{max}$  значения объема знаний дидактического контента  $Q_T$ . Если программы обучения по профессиональным дисциплинам  $pd_1$  и  $pd_2$  полностью совпадают, то их изучение полностью дублируется и специалист фактически дважды получает одни и те же знания  $IP$ , т.е.  $IP_1 = IP_2 = IP$ . Следовательно,  $IP_1 \cap IP_2 = IP$  и  $IP_1 \cup IP_2 = IP$ , т.е.  $Q_{min} = \mathfrak{Z}(M \cup M) = \mathfrak{Z}(M)$ .

Зато при отсутствии дублирования программ повышения квалификации по каждой профессиональной дисциплине  $pd_1$  и  $pd_2$  специалист получает совершенно разные объемы знаний дидактического контента  $IP_{1max}$  и  $IP_{2max}$ , то  $IP_1 \cap IP_2 = \emptyset$  и поэтому

$$Q_{max} = \mathfrak{Z}(IP_1 \cup IP_2) = \mathfrak{Z}(IP_{1max} \cup IP_{2max}).$$

На этом основании исключение дублирования программ повышения квалификации можно формализовать следующим образом: максимальный суммарный объем знаний

дидактического контента по профессиональным дисциплинам  $pd_{jk} \in D_1 (k=1, K_1)$ , входящим в план повышения квалификации  $u_i$ , достигается в том случае, когда множества знаний  $IP_{jk}$  по этим дисциплинам не пересекаются:

$$\forall k_1, k_2 = 1, K_1, k_1 \neq k_2 : d_{jk_1} \neq d_{jk_2} \rightarrow IP_{jk_1} \cap IP_{jk_2} = \emptyset. (12)$$

## 5. Основные результаты исследования

В процессе проведенных исследований были получены следующие научно - практические результаты.

1. Раскрыты новые возможности усвоения контингентом специалистов наукоемких и высокотехнологичных производств новых знаний, навыков и умений, открывающиеся благодаря внедрению и расширению практики использования в системе повышения их квалификации СПТ.

2. Обоснованы перспективы перехода от репродуктивной к креативной модели организации процесса повышения квалификации. Вместо личного контакта профессионалов - наставников на предприятиях или квалифицированных педагогов в СОУ с контингентом специалистов наукоемких и высокотехнологичных производств, что характерно для первой модели, для «передачи» знаний во второй модели в процессе повышения квалификации задействуются творческие способности этих специалистов благодаря использованию новых возможностей СПТ.

3. Представлены результаты сравнительного анализа новой и традиционной технологий разработки ЭОР и показаны основные преимущества последней. Доказано, что внедрение ЭОР в рамках СПТ в процесс повышения квалификации коренным образом меняет взаимодействие профессионалов - наставников и квалифицированных педагогов СОУ с контингентом специалистов наукоемких и высокотехнологичных производств и способствует повышению эффективности этого процесса.

4. Предложенные подходы к формализации процесса повышения квалификации создают реальную основу для разработки методик обучения в информационных средах с учетом использования СОТ и формирования на этой основе оптимизационной модели плана повышения квалификации  $u_i$ , в которой могут учитываться, в частности, требования очередности, преемственности и согласованности программ изучения конкретных профессиональных дисциплин.

5. Разработаны механизмы формализации наиболее известных отношений между информационными потоками дидактического контента и объемами знаний профессиональных дисциплин плана повышения квалификации специалистов.

## **6. Возможности практического применения**

Четко обоснованных и жестко установленных сроков и периодичности профессионального обучения специалистов в целях повышения их квалификации сегодня не существует. Решая эти вопросы, каждая компания исходит из того, что для поддержания высокой квалификации каждый специалист за период своей трудовой деятельности должен пройти несколько циклов обучения. Обычно они совпадают с жизненными циклами производимой продукции или оказываемых услуг. Поэтому в периоды смены отдельных видов продукции (как правило, от 3 - 4 - х до 7 - 8 - ми лет) каждый специалист должен пройти курс обучения, который позволит ему поддерживать необходимый уровень квалификации.

Используемый в практике работы систем НПОиПК профессиональных специалистов в крупных зарубежных компаниях спектр методов достаточно широк и разнообразен. Обычно выделяют шесть основных групп, а именно: самостоятельное повышение квалификации; повышение квалификации непосредственно в процессе работы; повышение квалификации с отрывом от производства; синхронизированное или дистанционное повышение квалификации с использованием ЭОР; асинхронизированное повышение квалификации с использованием ЭОР; смешанное повышение квалификации с одновременным использованием нескольких из перечисленных выше методов [8, 17, 22].

Использование очных видов повышения квалификации представляет большую проблему для очень крупных компаний, которые обучают сотни и даже тысячи сотрудников. В этом случае в процессе повышения квалификации заняты несколько преподавателей, что делает достаточно сложной стандартизацию знаний, поскольку информация при «каскадной» устной передаче теряется или трансформируется. В компаниях с широкой сетью филиалов значительные финансовые ресурсы тратятся на командировки либо преподавателей, либо специалистов. В то же время ряд сотрудников просто невозможно одновременно оторвать от работы. Это далеко не все причины, из - за которых все больше крупных зарубежных и российских компаний внедряет в процесс повышения квалификации своих специалистов технологии E - learning [13].

При синхронизированном повышении квалификации специалисты компании получают новые знания одновременно. Для этого крупные компании обычно проводят занятия с

использованием видео - или конференц - связи, а так же через on - line трансляции в сети Интернет. При этом сам процесс повышения квалификации специалистов компании может быть синхронным (чат) или асинхронным (форум). Однако, использование этих методов не лишено и недостатков. Так, в частности, их использование требует высокой технической оснащенности, а также наличия дорогостоящего оборудования. Серьезные сложности может вызвать необходимость одновременного отрыва значительной части персонала компании от выполняемой им работы [13, 14].

В последние годы среди средних и крупных компаний все большую популярность завоевывают методы асинхронизированного повышения квалификации с использованием ЭОР, которые представлены: различными информационно - образовательными порталами; системами дистанционного обучения на основе технологий LMS / LCMS; сетевыми мультимедийными программами обучения с компьютеризованными системами оценки уровня профессиональной квалификации специалистов [13, 14].

Основными причинами в пользу выбора этих методов являются: свободный выбор места и времени обучения; массовое повышение квалификации специалистов компании по внутрифирменным стандартам в сжатые сроки; значительное сокращение финансовых и временных издержек по сравнению с аудиторными занятиями; возможность быстрого обновления содержания и эффективный контроль уровня профессиональной квалификации специалистов [13, 14].

Таким образом, следует отметить, что СПТ представляют широкий простор для творчества в сфере повышения квалификации специалистов. Фактически, сегодня руководитель может воплотить любую свою идею в сфере обучения и повышения квалификации специалистов своей компании. Важно, чтобы при этом выбранные методы соответствовали целям обучения и повышения квалификации, а также использовались комплексно [13]. Именно эти особенности необходимо учитывать руководству крупных предприятий наукоемких и высокотехнологичных производств при организации систем НПОиПК своих специалистов.

## **7. Заключение**

Реализация сценария устойчивого развития отечественной экономики в условиях продолжающегося негативного воздействия санкционных ограничений со стороны США, Австралии, Канады, Новой Зеландии, большинства стран Европейского Союза и их сторонников невозможна без опережающего развития и ускоренной модернизации предприятий наукоемкого и высокотехнологичного секторов производства. Для

достижения указанной цели необходимо не только наличие в достаточных объемах материальных и финансовых ресурсов, эффективного технологического оборудования и прорывных инновационных разработок, но и высококвалифицированных специалистов.

Как известно, высококвалифицированным специалистом невозможно стать в течение ограниченного периода времени. Чаще всего этот процесс занимает достаточно много времени и поэтому неслучайно высококвалифицированными специалистами во все времена дорожили на любых предприятиях, а их подготовке уделяли самое пристальное внимание. Так было во времена существования бывшего СССР. К этому надо возвращаться и сегодня, несмотря на практически полный развал некогда эффективной системы НПОиПК специалистов в большинстве отраслей отечественной промышленности.

Однако в ряде ведущих отраслей удалось сохранить систему НПОиПК если не в полном объеме, то хотя бы частично. Данное обстоятельство позволяет надеяться, что при поддержке со стороны государства и научного сообщества, а также полной заинтересованности самих предприятий наукоемкого и высокотехнологичного секторов производства им удастся возродить систему повышения квалификации специалистов. Это значит, что производства наукоемкого и высокотехнологичного секторов будут не только существовать, но и развиваться за счет притока квалифицированных специалистов из сферы образования, а также за счет повышения квалификации специалистов в системах НПОиПК на предприятиях. Раскрытые в данной статье методы и технологии формализации процесса повышения квалификации специалистов наукоемких и высокотехнологичных производств будут активно способствовать успешной реализации этих процессов. Следовательно, сценарий устойчивого развития отечественной экономики в условиях продолжающегося негативного воздействия санкционных ограничений имеет все основания для своего осуществления в рамках не только предприятий наукоемкого и высокотехнологичного секторов, но и всей отечественной экономики в целом.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект №14 - 06 - 00012а «Инновационные технологии и методы непрерывного профессионального обучения и карьерного роста персонала организаций».

#### **Список использованной литературы:**

1. Алфеева Е.Л. Модель информационной среды профессиональной деятельности в образовании // Информационные технологии, 2006, №10. С. 65 - 71.

2. Бороздина Г. В. Основы психологии и педагогики: учебное пособие. – 3 - е изд. – Минск: Изд - во Гревцова, 2013.
3. Гаврилова Т.А., Хорошевский В.Ф. Базы знаний интеллектуальных систем. – СПб.: Питер, 2000.
4. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения: Учебник. – М.: Владос - Пресс, 2002.
5. Запрягаев С.А., Караваева Е.В., Карелина И.Г., Салецкий А.М. Глобализация и системы качества обеспечения высшего образования. – М.: Изд - во МГУ, 2007. – 292 с.
6. Иванов Д.А. Экспертиза в образовании. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.
7. Иванов С.Ю., Иванов А.С. Образование: ракурсы и грани // Вестник высшей школы Alma mater, 2009, № 2. С. 59.
8. Колесников А.В. Гибридные интеллектуальные системы. Теория и технология разработки / Род ред. А.М. Яшина. – СПб.: Изд - во СПбГТУ, 2001.
9. Князева М.Д., Трапезников С.Н. Информационные технологии в образовании: Компьютерное сопровождение образовательного процесса: Монография. – М.: РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2010. – 220 с.
10. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. – М.: УРСС, 2010. – 224 с.
11. Рапацевич Е.С. Педагогика. Современная энциклопедия. – М.: Современная школа, 2010. – 720 с.
12. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования. 2 - е издание, дополненное. – М: ИИО РАО, 2008. – 274 с.
13. Стебеньева Т.В., Юрятина Н.Н. Современные методы повышения квалификации персонала как составная часть системы поддержания конкурентоспособности продукции компании // Электронный научный журнал APRIORI. Секция: Гуманитарные науки, 2014, Выпуск 2 [Электронный ресурс]. URL:<http://apriori-journal.ru/journal-gumanitarnie-nauki/?id=215/>.
14. Стебеньева Т.В., Худoley Г.С., Ларина Т.С. Подходы к развитию систем непрерывного профессионального обучения и повышения квалификации за рубежом и их адаптация к современным российским реалиям // Materiály X mezinárodní vědecko - praktická konference «Efektivní nástroje moderních věd – 2014». - Díl 14. Pedagogika. Praha: Publishing House «Education and Science» s.r.o – 104 stran. Pp. 67 - 73.

15. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: Учебное пособие. – М.: Академия, 2008. – 255 с.
16. Bersin & Associates. Blended learning: What works? An industry study of the strategy, implementation, and impact of blended learning. – Oakland, CA: Bersin & Associates, 2003.
17. Development of Professional Expertise. Toward Measurement of Expert Performance and Design of Optimal Learning Environments / Edited by K. Anders Ericsson. Cambridge University Press, New York, USA, 2009.
18. Garet M.S., Porter A.C., Desimone L., Birman B.F., & Yoon K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, Vol 38. Pp. 915 - 945.
19. Graham C.R., Allen S., & Ure D. Blended learning environments: A review of the research literature. – Unpublished manuscript, 2003. Provo, UT.
20. Ingvanson L., Meiers M., & Beavis A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, Vol 13. P. 10.
21. Larin S.N., Stebenyaeva T.V., Lazareva L.I.U. Practical application of modern educational technology in higher education. // «Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives». Proceedings of the 6th International symposium (January 15, 2015). «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna, 2015, – 328 p. Pp.82 - 87.
22. Larin S.N., Yuryatina N.N. Advantages and disadvantages of the methods used for continuous professional training specialists in large international companies. // «The First International Conference on Eurasian scientific development». Proceedings of the Conference (April 11, 2014). «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna, 2014. – 496 p. Pp. 156 - 162.
23. Osguthorpe R.T., & Graham C.R. Blended learning systems: Definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 2003, Vol 4(3), Pp. 227 - 234.
24. Stebenyaeva T.V., Khudoley G.S., Larina T.S. Approaches to development of abroad systems for continuous professional training and increase qualification. // *European Sciences review. Scientific journal*, Vol 2, 2014 (March - April), Pp. 99 - 101. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, Vienna.

25. The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance. / Edited by K. Anders Ericsson, Neil Charness, Paul J. Feltovich, Robert R. Hoffman. Cambridge University Press, New York, USA, 2006.

© Т.В. Стебеньева, Г.С. Худoley, Т.С. Ларина, 2016

**УДК37**

**Н.М.Чайка,**

ассистент кафедры изобразительного  
искусства, методики преподавания и дизайна  
Гуманитарно - педагогической академии филиал)  
ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И.Вернадского» в г.Ялге

### **ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА - ХУДОЖНИКА СРЕДСТВАМИ ВЫСТАВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Аннотация. Изложены результаты собственных исследований автора по формированию творческой индивидуальности педагога - художника средствами выставочной деятельности. Проанализирована литература по теме. Выявлены критерии, показатели, уровни сформированности творческой индивидуальности. Представлены условия ее развития, важным из которых является выставочная деятельность. Подробно рассмотрены закономерности формирования творческой индивидуальности педагога - художника в условиях изучения, подготовки и создания экспозиций работ автора и студентов. Указаны новые личностные подходы к проблеме роста мотивации, получении знаний и творческой деятельности будущих преподавателей изобразительного искусства.

Для широкого круга специалистов по изобразительному искусству: научных работников, преподавателей, а также для начинающих исследователей, аспирантов, магистрантов и студентов соответствующего профиля.

Ключевые слова. Творческая индивидуальность педагога - художника; выставочная деятельность; критерии, показатели, уровни сформированности; компетенции; творческий потенциал; пленэр; мотивация; художественно - творческая деятельность.

Современный подход к образованию требует формирования творческой, высококравственной, компетентной индивидуальности специалиста в своей области, осознающей ответственность за настоящее и будущее своей страны, следующей духовным и культурным традициям своего народа.

Одним из важных условий успешного решения задачи формирования творческой индивидуальности студентов – процесс подготовки и их активное участие в художественно - выставочной деятельности, способствующей самореализации будущего учителя изобразительного искусства.

Художественно - творческая деятельность, как одно из средств формирования личности в современной системе образования имеет широкие возможности для развития индивидуальности, творческой активности и потенциальных возможностей личности, поскольку основывается на многовековом опыте, концентрируя в себе знания и умения многих поколений.

Изобразительное искусство приобщает студентов к богатому творческому наследию, воспитывает художественный вкус, развивает фантазию, художественно - творческий потенциал, способствует восстановлению связей между поколениями, развитию творческой личности.

Для изучения художественно - выставочной деятельности студентов, приобщения к ней необходимо исследовать общие понятия: творчество, индивидуальность.

Творчество рассматривается как психологический механизм поведения человека в высоком развитии внутреннего плана действий личности, реализация человеком собственной индивидуальности, статичная подсистема творческой одаренности и динамичные показатели умений и навыков, формирующее влияние специально созданных параметров среды, цикличность творческого характера, создание новых материальных и духовных ценностей, главный способ формирования профессионализма и мастерства и их критерии, творческий поиск, умение принимать эффективные и нестандартные решения, элементы проявления творческого потенциала специалистов.

Итак, индивидуальность – развитые и сформированные биологические, психологические и социально обусловленные духовные качества человека, их неповторимое своеобразие, то, в чем он отличен от других.

Критериями формирования творческой индивидуальности педагога - художника в процессе выставочной деятельности можно выделить: знаниевый, деятельностный и

мотивационный в выставочной деятельности; показателями: биологические, биолого - психологические, психологические и социально - обусловленные; и уровнями сформированности творческой индивидуальности – первый, второй, третий.

Одно из педагогических условий подготовки студентов к творческой профессионально - педагогической деятельности - введение в содержание выставочной изобразительной деятельности (организацию, подготовку, оформление, участие, проведение).

Все новые открытия творчества и путей его построения требует современное общество. В понятие "творчество" входит создание культурных ценностей, поскольку только они остаются в памяти. Творчество в деятельности педагога - художника рассматривали в своих трудах Загвязинский В.И., Козлов И.В., Отич А.Н. [1; 2; 9].

Способность осуществлять определенные вариации с понятиями, образами, идеями в области, где главным элементом психологического механизма поведения человека является высокое развитие внутреннего плана действий личности - вот основа успеха в ситуации решения творческих задач. Пономарев Я.А. разделяет способности на общие и отдельные (специальные) и отмечает, что общие способности связаны со способностью человека действовать "во внутреннем плане". [9, С.56 - 61] Для всех способностей большое значение приобретает уровень интеллектуально - мотивационного развития личности. Только человек с такими развитыми качествами способен на высокую творческую деятельность.

Яковлева А.А. отмечает, что творчество - это не определенный набор личностных черт, а реализация человеком собственной индивидуальности. Поэтому творческий процесс и является проявлением этой индивидуальности. Характеристики творчества процессуальные, поскольку не предусматривают наличия материального или идеального продукта. Она раскрывается в процессе субъект - субъектного взаимодействия и всегда адресуется другому человеку. На основании этих исследований можно сказать, что творчество - это презентация своей индивидуальности обществу [9, С.91 - 97].

Формирование, становление и развитие творческой одаренности в технической деятельности рассматривает Моляко В.О. В этих исследованиях способности рассматриваются в связи с творческим потенциалом человека. Творческая одаренность статична подсистемой, а умения и навыки - это динамические показатели, формируемые на основе одаренности. Одаренность регулирует и стимулирует творческую деятельность, способствует решению личностью проблем, связанных с приспособлением к ситуации, других людей и к себе самой. Одаренность всегда связана с творчеством. Если человек

обладает высокими творческими способностями, то ее деятельность более оригинальная [9, С.124 - 127]. Следовательно, наличие творческого потенциала приводит к более высоким результатам творческой деятельности человека.

Свойство, которое актуализируется лишь тогда, когда это позволяет среда - это творчество, считает Дружинин В.Н. Формирование его зависит от определенных условий: образца регламентированной поведения, позитивного образца творческого поведения, условий для подражания творческому поведению, социального подкрепления творческого поведения [6, С.74 - 88].

Так, Хозяинов Г.И. рассматривает творчество в таком восприятии: "Творчество - это деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей. Творчество имеет личностный, процессуальный и результативный аспекты. Она реализуется в производстве, науке, искусстве, политике, педагогике и т.д." [5; 9].

В широком масштабе представляемой Гагин Ю.А., в частности: творчество - это специальная человеческая деятельность, которая сочетает в себе значение как имманентной характеристики человека, такие признаки ее как способа существования, действительности, и оказывается в приумножении материальных и духовных ценностей, характерных новыми авторскими системами. "Творчество - важный способ реализации потенциала человека и основной механизм становления индивидуальности. Творчество - главный способ формирования профессионализма и мастерства, а с другой стороны - критерий профессионализма и мастерства"[9; 10].

Деркач А.А. считает, что высокий творческий потенциал, который проявляется в профессиональной деятельности, творческом поиске, умении принимать эффективные и нестандартные решения, напрямую связаны с уровнем профессионализма личности и деятельности. Творческая направленность профессиональных интересов; потребность в новаторской деятельности; способность к новациям; высокий уровень общего и некоторых специальных видов интеллекта; способность к формированию ассоциативных связей; развитое воображение; сильная волевая регуляция поведения и деятельности; самостоятельность; умение управлять своим состоянием, в том числе стимулировать свою творческую активность - важными характеристиками творческого потенциала [5, С.145 - 147].

Итак, творчество рассматривается в трудах вышеперечисленных ученых как психологический механизм поведения человека в высоком развитии внутреннего плана

действий личности, реализация человеком собственной индивидуальности, статичная подсистема творческой одаренности и динамичные показатели умений и навыков, формирующее влияние специально созданных параметров среды, цикличность творческого характера, создание новых материальных и духовных ценностей, главный способ формирования профессионализма и мастерства и их критерии, творческий поиск, умение принимать эффективные и нестандартные решения, элементы проявления творческого потенциала специалистов.

Несмотря на все разнообразие теоретических подходов к изучению творчества, выделяются более общие положения: как сложную многомерную и многоуровневую интегральную структуру, объединяющую в связанные между собой, но независимые когнитивные и некогнитивные личностные компоненты. Развитие творчества объясняют взаимодействием творческого потенциала личности с влиянием внешних факторов окружения.

В Большом энциклопедическом словаре, Современном Толковом словаре, Большой Советской энциклопедии, Словаре аналитической психологии, Энциклопедии моды и одежды и Медицинском словаре термин «индивидуальность» рассматривается как эксклюзив, разнообразие явления, человека; его их противостояние общему.

Видение системы характерных черт, признаков, свойств, различающих человека друг от друга является определением индивидуальности в малом академическом словаре. Толковый словарь Кузнецова С.А. представляет индивидуальность как в академическом словаре, добавляя при этом национальное развитие и сохранение своей культуры.

Как иностранное слово индивидуальность определяется в виде (от лат. Individuum - нераздельное целое) «отличительных признаков отдельного существа, отличающие его от других особей его вида»; *либо* «собранием качеств и признаков, характеризующих ту или другую отдельную личность; нравственная физиономия, или, если можно так выразиться, самость лица». В латинском Individuum, видится как «нераздельное, одно целое, особь. Совокупность отличительных существенных признаков предмета»[11; 12].

Толковый словарь Ожегова выделяет для индивидуальности «особенности характера и психического склада, отличающие одного индивидуума от другого».

Более расширенно рассматривает индивидуальность Толковый словарь Ушакова личностность качеств, «совокупность характерных индивидуальных особенностей и свойств, отличающих один индивидуум от другого», «личность, существо, как обладатель,

носитель индивидуальных особенностей, свойств, защита человеческой индивидуальности».

В педагогическом психологическом и социологическом словаре индивидуальность рассматривается более широко, через анализ темперамента и характера человека, его качеств и деятельности, где первоисточником всего являются задатки, преобразующиеся в воспитательном процессе.

Философский словарь определяет индивидуальность как совокупность неповторимых признаков отличающейся личности. Здесь важна индивидуальная, этническая ценность – добродетель.

По энциклопедии Брокгауза Ф.А. и Эфрона И.А индивидуальность «В самом широком смысле — отличительная особенность какого - либо существа или предмета, свойственная ему одному между всеми и делающая его тем, чем он есть; в более тесном смысле термин относится к одним одушевленным существам, а в теснейшем — только к единичным людям. И. Есть нечто положительное и не исчерпываемое никакими отвлеченными определениями. Разум может указывать только на значение этой стороны бытия в общем ходе космического и исторического процесса. Всякое развитие есть выделение индивидуальных образований из первоначальной слитности и безразличия. Новейшая наука (особенно со времен Канта и Лапласа) все более и более стремится представить историю мира как процесса такого развития или постепенной индивидуализации бытия (см. Мировой процесс). В истории человечества становится сознательной и самосознательной личностью»[9; 11; 12].

Рассмотрев слово «индивидуальность» в различных словарях, можно определить сущность этого термина как новое в явлении, неповторимых признаках совокупности национальных качеств, свойств человека, его яркого темперамента, характера как составляющую общества, что отличает его от других людей.

В исследованиях Кемерова В.Е. «понимание личности как целостности, как самостоятельности, которая возникла в ходе развития человеческого индивида в условиях определенных общественных отношений, будучи зафиксированным в теоретической форме, оказывается потом исходным и для понимания ее как субъекта воспроизведения общественных связей и как субъекта психической деятельности» [12, С.14 - 21]. Таким образом, из прошлого опыта преобразуется общественно - историческая сущность творческой личности путем перехода в собственной деятельности на новый уровень.

Необходимым условием для этого является творческое мышление, передовой инновационный опыт.

Ананьев Б.Г. видит индивидуальность в высшем уровне развития личности: "Если личность - "вершина" всей структуры человеческих свойств, то индивидуальность - это глубина личности и субъекта деятельности" [1, С.244 - 250].

В исследованиях Гильманова С.А. "индивидуальность" изучена в условиях проявления личностных черт в деятельности в социуме: целостности, способности организации личностного смысла, установки, ценности на самом высоком уровне развития личности; психологические и психофизические характеристики в построении личности, ее деятельность и коммуникативность в обществе; независимость от обстоятельств [9, С.88 - 92].

Глубокий анализ творчества художнических индивидуальностей осуществил Боровский А.А. Также оригинальные личности и их работы - шедевры рассмотрены в серии журналов «Великие художники».

Итак, индивидуальности присуще неординарные признаки совокупности творческих качеств, свойств человека, его яркого темперамента, характера как составляющую общества, что отличает его от других людей, творческое мышление, использование передового инновационного опыта в своей профессиональной деятельности; высшем уровне развития личности, ее целостности, способности организации личностного смысла, направленности, ценности на самом высоком уровне развития личности; психологические и психофизические характеристики в построении личности, ее деятельность и коммуникативность в обществе; независимость от обстоятельств.

Таким образом, очевиден интерес многих исследователей и мастеров искусства к творческой деятельности художника, его самовыражение через выставочную деятельность. Актуальность исследования обусловлена отсутствием специального обобщающего исследования о развитии индивидуальности художника в становлении художественной культуры, а также необходимостью решать широкий круг теоретических вопросов, связанных с проблемой авторской индивидуальности в искусстве, интересом современной науки к культуре, которые становятся известными миру по своим уникальным талантам и их вкладу в общую художественную сокровищницу человечества.

Принимая во внимание научные труды педагогов [1; 2; 3; 5; 7; 9; 10], можно рассмотреть творческую индивидуальность как динамический процесс развития совокупности

профессионально - личностных качеств педагога - художника, его умений и способностей, позволяющих ему эффективно (на высоком уровне) осуществлять профессиональную деятельность.

Основные подходы к формированию творческой индивидуальности: аксиологический – обеспечение принятия ценностей студентом через социально - ориентированную деятельность; системно - деятельностный – воспитание как преобразование знания о ценностях в реально действующие мотивы поведения в системе всех видов образовательной деятельности: учебной, учебно - трудовой, художественной, коммуникативной, спортивной, досуговой; развивающий – использование разнообразных технологий духовно - нравственного развития.

Выделены критерии формирования творческой индивидуальности: знаниевый (систематизация полученных специальных знаний, профессионального этикета, нравственных и эстетических идеалов, культурных ценностей, коммуникативных знаний), деятельностный (умения и навыки творческой профессиональной деятельности, умения решать проблемы, сотрудничать, работать в коллективе), мотивационный (возможность реализовать интересы, повышение социального статуса, самореализация, значимость профессии, стремление понимать людей).

Из анализа научных источников определена творческая индивидуальность как система личностных качеств человека, учитывающих все стороны его жизни – начиная с генетических задатков, заканчивая влиянием окружающих его факторов, отличающая его от других и творчески реализованная в обществе.

Показателями сформированности творческой индивидуальности можно назвать: биологические (задатки, здоровье, система учений и навыков), биолого - психологические (индивидуальные особенности, качества творческой личности, разум, память, воля, чувства, свойства личности, потребности, самопознание), психологические (желания, интересы, ценности), социально - обусловленные (мотивация, смысл жизни, самореализация, творческая направленность, инновационная деятельность, рефлексия, результативность деятельности, психологически комфортная атмосфера, способы учета ограничений, типы личности).

Для процесса формирования приемлемы следующие примерные виды деятельности и формы занятий: знакомство с идеалами и художественными ценностями культуры России, культур народов России (в ходе изучения теоретических дисциплин, посредством бесед с

представителями творческих профессий, экскурсий на производства, к памятникам зодчества и на объекты архитектуры, знакомства с произведениями искусства в музеях, на выставках, по репродукциям, учебным фильмам); обучение видеть прекрасное в окружающем мире, природе родного края, понимать красоту окружающего мира через художественные образы; видеть прекрасное в поведении и труде людей, знакомство с местными мастерами прикладного искусства, наблюдение за их работой, участие в беседах; получение опыта самореализации в различных видах творческой деятельности, умения выражать себя в доступных видах и формах художественного творчества; практическая деятельность.

Одним из социологических влияний на творческую деятельность художника - педагога является выставочная деятельность. Формирующими задачами в ней являются развитие представлений о душевной и физической красоте человека, видение красоты природы, труда и творчества, интереса к произведениям искусства, выставкам, интереса к занятиям художественным творчеством, отрицательное отношение к негативу в обществе.

Выделим уровни формирования творческой индивидуальности будущего учителя изобразительного искусства в выставочной деятельности:

Первый уровень – приобретение социального теоретического знания о выставочной деятельности.

Второй уровень – получение опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества.

Третий уровень – получение опыта самостоятельного общественного действия, самореализация студентов в выставочной деятельности.

Итак, выделенными критериями формирования творческой индивидуальности педагога - художника в процессе выставочной деятельности можно определить: знаниевый, деятельностный и мотивационный в выставочной деятельности; показателями: биологические, биолого - психологические, психологические и социально - обусловленные; и уровнями сформированности творческой индивидуальности – приобретение знаний, получение опыта, самореализация.

Для полной сформированности творческой индивидуальности будущего преподавателя изобразительного искусства необходимы определенные психолого - педагогические условия, включающие в себя общие, специфические и частные. В общих рассматривается эффективность целостности образования. Специфические включают в себя художественно - педагогическое образование с учетом особенностей организации учебно - педагогического

процесса. Это когнитивный, художественно - практический и художественно - творческий опыт. Важными элементами специфических условий развития творческой индивидуальности являются ответственность, самовнушение, самоконтроль, самоотчет, интуиция, обоснованное формирование уверенности в себе, положительные эмоции, мотивация к самостоятельной творческой деятельности, развитие способностей к обоснованному риску, развитие воображения, тренировка продуцирования идей, применение проблемных методов обучения для развития способностей к открытиям, обучение эвристическим приемам решения педагогических задач через искусство, совместная с преподавателем исследовательская деятельность, поддержка стремления быть самим собой. Частные условия формирования творческой индивидуальности будущего преподавателя изобразительного искусства предусматривают: личностное развитие; освоение различных видов художественного творчества; свободу в творческой педагогической деятельности; наличие творческого потенциала для профессиональной деятельности, творческого поиска, быстрого и необычного способа решения проблемы, внутреннего конфликта имеющего и делаемого, механического воздействия (эмоциональное восприятие – активизация – творческая деятельность), уровня признания и познания, проекта ее дальнейшего развития; наличие характеристик индивидуальности – профессионального интереса к творчеству, желания заняться новой деятельностью, высокий интеллект, умения строить ассоциативные связи, воображения, воли, саморегуляции; наличие саногенного мышления, способствующего оздоровлению психики и развивающего творческую активность в деятельности; умение вести эвристический поиск – желание достичь цели, мобилизация интеллектуальных ресурсов, способность доводить дело до конца, глубоко, быстро переходить от одного аспекта задачи к другому, извлекать нужную информацию для решения задачи; поэтапное изучение своей личности (по Ю.Орлову) – познание и изучение себя как личности, разработка проекта самовоспитания (профессиональных, личностных, индивидуальных качеств, укрепление здоровья), реализация проекта; учет обществом творческого непослушания личности, самоутверждения, пассионарности (стремление к деятельности, связанной с изменением окружающего мира); наличие гениальности (по В.Эфроимсону) – потенциальные, развивающиеся, реализованные.

Опыт практики показал, что одним из важнейших условий формирования творческой деятельности и успешного решения задачи развития творческой индивидуальности студентов – процесс изучения, подготовки и их активное участие в художественно - выставочной деятельности (выставки различного уровня), способствующей самореализации будущего учителя изобразительного искусства.

Студенты знакомятся с историей и теорией искусства, с основными техниками и технологиями работы в материале, законами, приемами и средствами композиции, наукой о цвете; учатся разрабатывать эскизы, грамотно составлять план - конспект урока изобразительного искусства, составлять и корректировать программы обучения в соответствии с особенностями обучаемых, изготавливать методические и дидактические материалы к занятиям, выстраивать творческие композиции, изучая художественную культуру своего народа, приобретая широкопрофильную подготовку и способность к творческой выставочной деятельности.

Выставочная деятельность необходима студенту в равной степени с учебной, она активизирует и углубляет познавательную деятельность, способствует проявлению инициативы, ответственности, самостоятельности.

Развитие профессиональной грамоты в экспонировании своих произведений, воспитание вкуса в оформлении и подаче творческих работ, осознание своей причастности к художественной среде происходит на хорошо организованных, красиво и экспозиционно грамотно оформленных выставках.

Руководителю требуется вовремя поддержать инициативу студентов и помочь им в организации, оформлении и обсуждении выставок. Такая работа невозможна без опоры на установившиеся традиции, на изучение истории и теории изобразительного, народного и декоративного искусства и требует от студентов и педагогов более свободного взаимоотношения, обмена мнениями и знаниями, что создает доброжелательную среду в университете.

Традиционными можно назвать ежегодные, которые оформляются в специальных витринах на факультете и в выставочном зале вуза, тематические и отчетные за более длительный временной период выставки.

Особую ценность представляют совместные выставки студентов и преподавателей кафедр вуза, объединяющихся на основе общности взглядов, интересов и предпочтения тематики в искусстве. Такие выставки воспитывают уважение к совместной деятельности, к творчеству сокурсника, умение выделить достоинство каждого произведения, где каждая работа усиливает единство экспозиции, отличается неповторимостью и своеобразием авторского подхода.

Изобразительное искусство как подсистема художественной культуры обладает ее основными типологическими признаками. Оно, как любая другая область искусства, дает интересный материал для изучения процесса становления и развития индивидуальности, отражая личностные характеристики, внутренний мир автора. Процесс становления, дифференциации, а также адаптации, стереотипизации индивидуального сознания и

художественной деятельности происходит в рамках единой системы искусства. Но в каждой из них этот процесс имеет свои отличительные черты, свою локальную окраску, что связано с конкретными условиями развития культуры.

Появление первого опыта профессионального искусства, институтов и форм художественной жизни (изучение опыта деятельности профессиональных художников, участие в выставках преподавателей в родном городе, в других горах страны и мира, отражение выставочной деятельности в средствах массовой информации) утверждение статуса профессионального художника связаны с перестройкой творческого сознания. Профессионализация искусства, несмотря на трудности культурно - психологического порядка, дает начало развитию духовно - творческих сил, развитию процесса приобщения его к мировой цивилизации и культуре, к современному художественному процессу.

Для реализации практической деятельности в области организации выставок был приобретен опыт такой деятельности: участие в городских выставках: «Мир женщин» 13 марта 2013 года, г. Алушта, Краеведческий музей, «Мир женщин» 6 марта 2014 г., г.Алушта, Краеведческий музей; выставке, посвященной 200 - летию со дня рождения Т.Шевченко, библиотека РВУЗ «КГУ» (г.Ялта), 2014 г., выставке, посвященной открытию Дома творчества «Подмосковье» в г.Алушта (июль 2014 г.). Эти выставки определили дальнейший путь творческой деятельности, дали возможность самореализоваться как художник в профессиональной деятельности, выявили свое место в обществе.

Участие в региональных выставках: четвертом «Биеннале классического абстракционизма» в Севастопольском художественном музее им.Крошицкого, август 2011 года; девятом Биеннале камерной акварели Крыма, г.Симферополь, 2012 год; художников г.Алушты в Доме Художника КОНСХУ, июль, 2007 г.; май 2014 г. – весенняя выставка Доме Художника г.Симферополь; август 2014 г. – выставка, посвященная 200 - летию со дня рождения Т.Г.Шевченко; ноябрь - декабрь 2014 г. десятом Биеннале камерной акварели в Симферопольском художественном музее; зимней выставке (ноябрь 2014 г.) в музее им.А.Н.Бекетова в г.Алушта. Отбор работ в выставочном стимулировал на создание более профессиональных работ. Данный вид выставок поднял на более высокий уровень профессионализма, мотивировал для дальнейшей творческой деятельности, дал уверенность в выбранном направлении.

Приобретен опыт коллективной творческой деятельности при участии в совместной выставке преподавателей и студентов РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», посвященной 15 - летию кафедры изобразительного искусства, методики преподавания и дизайна «Крым – очей отрада» в Алуштинском литературно - мемориальном музее С.Н.Сергеева - Ценского, апрель 2013 года; Доме творчества в выставке, посвященной 70 -

летию КГУ (г.Ялта), несолько экспозиций в библиотеке университета. При этом студенты являются активными организаторами и участниками данных выставок (от разработки сценария проведения мероприятия до оформления выставочной экспозиции). На экспозициях были представлены лучшие учебно - методические и самостоятельные творческие произведения студентов. Мероприятия проходили по разработанным сценариям под руководством преподавателей весело, красочно, интересно, с конкурсами, награждением дипломами и подарками победителей конкурсов и активных участников выставки. Такие тематические выставки приобщают студентов к мировой культуре, в ходе подготовки к выставке они пробуют создать произведения по мотивам народного и декоративно - прикладного искусства, глубже изучая историю его развития, а главное, взглянуть на него со своей точки зрения. Очевидно, создавая условия успешному творческому процессу, выставочная деятельность стала точкой отсчета для многих студентов в их профессиональном росте, открывая на их творческом пути новые горизонты.

Важным явилось участие и организация (сертификат) в Международном летнем семинаре.COMP.LETE 2013.2 и международное сотрудничество между учебными заведениями Украины и Латвии с целью обмена опытом в сфере живописи на пленэре в городской среде для студентов специальностей «Дизайн» и «Изобразительное искусство» (июль 2013 года, г. Рига).

По итогам проведенного пленэра была организована выставка работ студентов. Сама работа на пленэре в другом городе служила мотивацией для более качественного и творческого выполнения работ студентами и преподавателем. Восторженное отношение жителей города и приехавших туристов помогли реализовать амбиции студентов как художников - профессионалов, которые осознавали ответственность за уровень подготовки.

В качестве самооценки и оценки творчества другими художниками проведена персональная выставка «Мой Крым» в Алуштинском территориальном центре. Выставка носит ретроспективный характер, посвящена 70 - летию университета. На выставке представлены работы разных лет исполнения в техниках выполнения: масляная живопись, акварельная, графика. Жанры также отличаются: натюрморты, пейзажи, образные работы. Картины показаны как поиск и творческое отражение внутреннего мира. При общем взгляде на творчество прослеживается основное технически - жанровое направление – акварельно - графический пейзаж.



Рис.1 На открытии персональной выставки в г.Алушта.

Необходимым в выставочной деятельности является приобретение опыта Международного пленэра. Таковым оказался творческий проект Товарищества передвижных выставок Санкт - Петербурга 21 век: сложная адаптация, выполнение 2 - 3 работ в день, экскурсии, неуверенность в себе, так как работа шла в частичном окружении мэтров живописи из разных уголков мира: Москвы, Новгорода, Архангельска, Ташкента, Бреста. Этот бесценный опыт общения стал результатом приобретения множества друзей, новых технологий в живописи и графике и возможности видения своего творчества глазами других людей. После плодотворного пленэра были отобраны работы для передвижной выставки, которая проходила в Бресте, Пружанах, Несвиже. Информация освещена местными СМИ: телевидение, газеты.



Рис.2 Пленэр в Журавлином, Белоруссия.

Следующим этапом творческой выставочной деятельности состоялось участие в проекте филиала Берлинской художественной галереи, в котором решались необычные задачи. В

составе 2 женских групп художниц проекта из Крыма, была выполнена большая работа, направленная на интересы немецкой публики. Необходимость работать наравне с молодежью во взаимодействии помогла приобрести новые знания и поделиться своим. По результатам была организована выставка, приглашены депутаты из Государственной Думы, Фонда поддержки Крымского искусства, заместитель З.Церетели, журналисты (один из них из «Литературной газеты»), художники г.Москвы. Очень много приветственных теплых слов, пожеланий для развития творчества. В дальнейшем запланирована выставка в Берлине. Участвующие в проекте студенты приобрели также огромный опыт творческой деятельности, делового общения, самореализации как художника, что очень важно для становления творческой индивидуальности.

Результатом всей выставочной деятельности можно считать взаимосвязь между общим процессом обучения студентов изобразительного искусства на занятиях, самообразованием и выставочной деятельностью студентов как единой системы взаимодополняющих элементов воспитания художественной, профессиональной и общечеловеческой культуры, становления творческой индивидуальности педагога - художника.



Рис.3 Участие в творческом проекте «Искусство вне политики», г.Москва.

Таким образом, введение в содержание занятий по изобразительному искусству выставочной деятельности (организацию, подготовку, оформление, участие, проведение) можно рассматривать как одно из педагогических условий подготовки студентов к творческой профессионально - педагогической деятельности, способствующих развитию творческой индивидуальности будущих учителей изобразительного искусства и приобретению ими собственного опыта презентации результатов творческой деятельности. Навыки, приобретенные в процессе выставочной деятельности, будут востребованы, даже если студент не продолжит свою профессиональную деятельность в качестве учителя.

В современном обществе постоянно происходит изменение личного статуса человека, меняются представления о его роли в истории, мере активности, правах, свободах, ответственности, смысле деятельности. В результате этого возрастает интерес к изучению творческих личностей самих создателей, выразителей неповторимого облика национальных культур, вносящих самобытный вклад в художественную культуру.

В итоге работы были рассмотрено творчество преподавателей и студентов в выставочной деятельности. Выделены критерии, показатели и уровни сформированности творческой индивидуальности будущего учителя изобразительного искусства. Проанализированы виды творческой выставочной деятельности.

Это исследование помогло определить сложение жанрово - видовой личностной системы творчества, основных его тематических направлений, особой стилистики.

В создании основ художественной культуры, формировании профессиональной школы, становлении индивидуально - личного статуса художников прослеживается роль русской культуры (русские лидеры, российское образование, традиции русского искусства, русский язык, как средство межнационального общения и приобщения к европейскому типу мышления и культурного развития).

Индивидуальность педагогов - художников, проявленная в его творческой и общественной деятельности, формируется на основе уникальной комбинаторики биопсихосоциокультурных качеств и обладает одновременно устойчивостью и пластичностью. Существенной характеристикой индивидуально - личного вклада художника в процесс культурного развития общества является наличие качества "пассионарности".

Особую динамичность развитию личности в художественной культуре на первом этапе придавал принцип культурного взаимодействия и его радикально модернизирующегося единства, новый взгляд на природу, общество, человека, инновационная роль русской культуры, творческие принципы реализма.

Итоги изучения формирования творческой индивидуальности будущего учителя изобразительного искусства через выставочную деятельность позволили заключить, что зрелая художественная культура развивается в условиях глобальности. Укрупняется ее масштаб взаимодействия с другими культурами мира, становится открытым ее информационное поле, усиливается интенсивность общения, происходит взаимопроникновение различных локальных, региональных форм искусства. Существенно

становится личностная концепция художественного опыта. Это обуславливает широкую возможность творческой ориентации, а также все большую дифференциацию художественных индивидуальностей, что является задачами дальнейшего формирования творческой индивидуальности будущего учителя изобразительного искусства.

### Список использованной литературы:

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. МПСИ, МОДЭК – 2008., - 432 с.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб пособие для студ. высш. учеб. заведений. - Издательский центр «академия», 2002. – 320 с.
3. Боровский А.А. Близкое чтение. М.: Новое литературное обозрение. 2009. - 288 с.,
4. Великие художники. Москва: Директ - Медиа. 2009., 48 с.
5. Деркач А.А., Зеер Э.Ф. Педагогика и психология высшей школы. Дубна: Изд - во «Феникс+», 2009. – 240с
6. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. С. - П.: Питер, - 2011., 320 с.
7. Отич А. Н. Искусство в системе развития творческой индивидуальности будущего педагога профессионального обучения: теоретический и методический аспекты. Черновцы: Зеленая Буковина, 2009. – 752 с.
8. Леонтьев В.Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования. – Новосибирск: ГП «Новосибирский полиграфкомбинат», 2002. – 264с.
9. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений– 4 - е изд. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 512с.
10. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224с.
11. Чудинов А.Н., Источник: "Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка". 1910 – 2068 с.
12. Электронный журнал «Педагогика искусства» <http://www.art-education.ru>

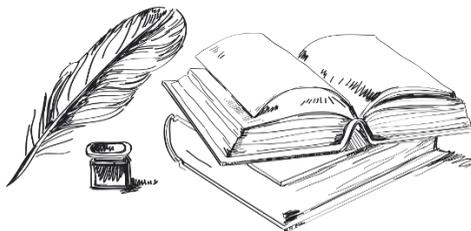
© Н.М.Чайка, 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

С.М.Андреева, А.М.Андреева СОЦИОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ДИАЛОГА	3
Е.Ф. Баранов, Т.В. Стебеньева, С.Н. Ларин ПРЕИМУЩЕСТВА ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	29
А.А. Карнаухова ПРОЕКТНО - ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ МЕТОД КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «РЕКЛАМА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ» В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ ВУЗА	48
Л.С. Коваленко МЕТОДОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВОЕННОГО ПРОФИЛЯ	66
В.В. Корнилова МЕДИАРИЛЕЙШНЗ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ	83
С. Н. Ларин, Т.В.Стебеньева, Л.Ю.Лазарева ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ, ФОРМ И МЕТОДОВ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	103
Р.В. Майер КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ	127
Ю.Д. Овчинников, О.Г. Лызарь ЛОГИКО - КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕДМЕТАХ СПОРТИВНОГО ПРОФИЛЯ: ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ	145
Ю.С. Репринцева АКСИОСФЕРА ШКОЛЬНОЙ ГЕОГРАФИИ КАК ПРОСТРАНСТВО ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ	165
Т.В. Стебеньева, Г.С. Худoley, Т.С. Ларина ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И МЕХАНИЗМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ (НА ПРИМЕРЕ НАУКОЕМКИХ И ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНЫХ ПРОИЗВОДСТВ)	182

Н.М.Чайка  
ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ  
ПЕДАГОГА - ХУДОЖНИКА  
СРЕДСТВАМИ ВЫСТАВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

205



## **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. Сборникам присваиваются соответствующие библиотечные индексы УДК, ББК и международный стандартный книжный номер (ISBN)

**Всем участникам высылается индивидуальный сертификат участника, подтверждающий участие в конференции.**

В течение 10 дней после проведения конференции сборники статей размещаются на сайте [aeterna-ufa.ru](http://aeterna-ufa.ru), а также отправляются в почтовые отделения для осуществления рассылки. Рассылка сборников производится заказными бандеролями.

**Сборники статей размещаются в научной электронной библиотеке [elibrary.ru](http://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](http://aeterna-ufa.ru)

**Научно-издательский центр «Аэтерна»**

<http://aeterna-ufa.ru> +7 (347) 266 60 68 \_\_\_\_\_ [info@aeterna-ufa.ru](mailto:info@aeterna-ufa.ru)



# ИННОВАЦИОННАЯ НАУКА

ISSN 2410-6070

**Свидетельство о регистрации СМИ – ПИ №ФС77-61597**

**Договор о размещении журнала в НЭБ (РИНЦ, [elibrary.ru](http://elibrary.ru))**

**№103-02/2015**

**Договор о размещении журнала в "КиберЛенинке" ([cyberleninka.ru](http://cyberleninka.ru))**

**№32505-01**

## **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.

Периодичность выхода: 1 раз месяц. Статьи принимаются до 12 числа каждого месяца. В течение 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»**

<http://aeterna-ufa.ru>

+7 (347) 266 60 68

[science@aeterna-ufa.ru](mailto:science@aeterna-ufa.ru)

**Научное издание**

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ  
АСПЕКТЫ  
ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ**

**КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ**

В авторской редакции

Подписано в печать 17.02.2016 г. Формат 60x84/16.  
Усл. печ. л. 14,30. Тираж 500. Заказ 376.

**Отпечатано в редакционно-издательском отделе  
НАУЧНО-ИЗДАТЕЛЬСКОГО ЦЕНТРА «АЭТЕРНА»  
450076, г. Уфа, ул. М. Гафури 27/2  
<http://aeterna-ufa.ru>  
[info@aeterna-ufa.ru](mailto:info@aeterna-ufa.ru)  
+7 (347) 266 60 68**