

УДК 159.9+37.013.77

ББК 88.40+74.66

П 24

*Коллектив авторов:*

*З.А. Аксютина, Е.К. Артищева, О.В. Брезгина,  
В.В. Гуньков, Г.Ю. Дмух, Т.А. Марфутенко, Т.А. Ольховая*

*Рецензенты:*

Заведующая лабораторией Субъектной самореализации и инновационных технологий Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, доктор педагогических наук, профессор, академик Международной академии акмеологических наук *Е.И. Тихомирова*

Начальник отдела развития образования, профессор кафедры Дошкольной педагогики Педагогического института Южного федерального университета, доктор педагогических наук, доцент *И.Э. Куликовская*

**Педагогика высшей школы:** монография / З.А. Аксютина, Е.К. Артищева, О.В. Брезгина и др. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2013. – 190 с.

ISBN 978-5-906535-43-6

Высшая школа перешла на государственные образовательные стандарты, основные и дополнительные профессиональные образовательные программы, единые требования к подготовке выпускников вузов.

В монографии рассмотрены теоретические и практические аспекты реализации вопросов обучения, воспитания, развития и психологической подготовки специалистов (бакалавров, магистров) в высшей школе.

Монография может быть полезна для студентов, аспирантов, преподавателей, руководства факультетов, учебных институтов и университетов.

**УДК 159.9+37.013.77**

**ББК 88.40+74.66**

**ISBN 978-5-906535-43-6**

© З.А. Аксютина, Е.К. Артищева,  
О.В. Брезгина и др., 2013  
© ООО «ЦРНС», 2013

## АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ

---

*Аксютина З.А.*, Омский государственный педагогический университет (г. Омск), доцент кафедры Социальной педагогики и социальной работы, кандидат педагогических наук, доцент – *глава 6*.

*Артищева Е.К.*, Балтийский федеральный университет им. И. Канта (г. Калининград), докторант кафедры Педагогики и образовательных технологий Высшей школы педагогики Балтийского федерального университета им. И. Канта, кандидат педагогических наук, доцент – *глава 2*.

*Брезгина О.В.*, Нижневартковский экономико-правовой институт (филиал) Тюменского государственного университета (г. Нижневартовск), доцент кафедры Иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации, кандидат педагогических наук – *глава 1*.

*Гуныков В.В.*, Оренбургский государственный университет (г. Оренбург), старший преподаватель кафедры Общей физики, кандидат физико-математических наук – *глава 4* (в соавторстве).

*Дмух Г.Ю.*, Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток), доцент, кандидат педагогических наук – *глава 3*.

*Марфутенко Т.А.*, Филиал Ставропольского государственного педагогического института (г. Железноводск), старший преподаватель кафедры Начального и дошкольного образования – *глава 5*.

*Ольховая Т.А.*, Оренбургский государственный университет (г. Оренбург), профессор кафедры Теории и методологии образования, доктор педагогических наук – *глава 4* (в соавторстве).

## ОГЛАВЛЕНИЕ

---

---

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ</b> .....	6
<b>ГЛАВА 1. ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ</b> .....	8
1.1. Характеристика содержания понятий «поликультурное образование», «межкультурное общение» и «межкультурная коммуникация».....	9
1.2. Исследование и обучение межкультурной коммуникации: мировой и российский опыт .....	16
1.3. Компетенции межкультурной коммуникации .....	24
1.4. Дидактические условия и пути формирования компетенций межкультурной коммуникации .....	34
1.5. Тренинги как одна из форм подготовки к межкультурному общению .....	43
<i>Библиографический список к главе 1</i> .....	49
<b>ГЛАВА 2. КОРРЕКЦИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА</b> .....	54
2.1. Уровни методологии изучения коррекции знаний .....	55
2.2. Сущность коррекции знаний в учебном процессе вуза .....	57
2.3. Цели, направленность, структура и виды коррекции знаний в учебном процессе вуза.....	61
2.4. Закономерности, принципы и функции коррекции знаний в учебном процессе вуза.....	68
2.5. Замечания о технологии коррекции знаний.....	72
<i>Библиографический список к главе 2</i> .....	82
<b>ГЛАВА 3. МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ ЭЛЕКТРОТЕХНИКОВ</b> .....	87
<i>Библиографический список к главе 3</i> .....	105

<b>ГЛАВА 4. НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СТУДЕНТОВ И ЕГО РАЗВИТИЕ КАК НОВАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> .....	106
4.1. Ценность науки в современном социуме .....	106
4.2. Влияние сети Интернет на эффективность научных исследований .....	107
4.3. Структурные компоненты научно-исследовательского потенциала .....	112
4.4. Барьеры развития НИП .....	117
4.5. Анализ опыт организации научно-исследовательской деятельности студентов (на примере Оренбургского государственного университета) .....	118
<b>Библиографический список к главе 4</b> .....	124
<b>ГЛАВА 5. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВЫСШЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ</b> .....	126
5.1. Творческая компетентность в контексте педагогической деятельности .....	126
5.2. Эвристические задания как средство формирования творческой компетентности будущего педагога.....	136
5.3. Методические аспекты разработки эвристических заданий по информационным технологиям для формирования творческой компетентности будущих педагогов.....	147
<b>Библиографический список к главе 5</b> .....	158
<b>ГЛАВА 6. АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ОБЪЕКТА УГЛУБЛЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА</b> .....	159
6.1. Методологический анализ понятия социальное воспитание .....	159
6.2. Взаимодействие субъектов социального воспитания как системный фактор его детерминации .....	167
6.3. Компонентно-элементный состав социального воспитания.....	174
<b>Библиографический список к главе 6</b> .....	186

## *ПРЕДИСЛОВИЕ*

---

---

Система высшего образования России проходит новые и новые этапы модернизации. Пересматриваются и обновляются учебные планы и программы подготовки специалистов, идет поиск новых подходов и технологий осуществления учебно-воспитательного процесса в высшей школе. Высокие требования в современных условиях предъявляются к уровню профессионально-педагогической подготовки преподавательского состава.

Высшая школа перешла на государственные образовательные стандарты, основные и дополнительные профессиональные образовательные программы, единые требования к подготовке выпускников вузов.

В связи с этим, как показывают специальные исследования и анализ практической деятельности вузов, в последнее время существенно возрастает интерес студентов, аспирантов, преподавателей, руководства факультетов, учебных институтов и университетов к изучению наиболее острых вопросов обучения, воспитания, развития и психологической подготовки специалистов (бакалавров, магистров) в высшей школе.

Первая глава монографии посвящена анализу особенностей поликультурного образования в высшей школе, которое отвечает возрастающему интересу к проблемам межкультурной коммуникации, целью которой является интеграция человека в другую культуру, самореализация при сохранении взаимосвязи с родным языком, культурой, бесконфликтная идентификация личности в многокультурном обществе.

Во второй главе рассмотрен малоизученный в педагогике вопрос коррекции знаний студентов вуза. Рассматривается методология изучения коррекции знаний, вводится определение понятия «коррекция знаний», закономерности и принципы коррекции знаний, выявляются сущность, цели, направленность, структура, функции и виды коррекции знаний в учебном процессе. Рассматриваются концептуальные подходы к построению методологии коррекции знаний в учебном процессе вуза.

В третьей главе исследованы вопросы преподавания математических дисциплин в ходе обучения в ВУЗе по направлению подготовки 140400 «Электроэнергетика и электротехника», квалификация (степень) – бакалавр. Показано влияние математических дисциплин на формирование профессиональных компетенций. Анализируется необходимость разработки современных учебно-методических комплексов, включающих практико-ориентированные задания для аудиторной и самостоятельной работы студентов.

В четвертой главе приведены результаты анализа проблемы развития научно-исследовательского потенциала студентов современного универси-

тета. Авторы анализируют особенности развития науки в информационном обществе, обращаются к феномену приобщения студентов к научным школам. Определены структурные компоненты научно-исследовательского потенциала и барьеры его развития. Представлен опыт реализации условий, влияющий на развитие научно-исследовательского потенциала студентов в современном университете.

В пятой главе рассматривается процесс формирования творческой компетентности студентов педагогических вузов на основе интеграции эвристической и интерактивной технологий обучения, концентрацией которых являются эвристические задания когнитивного, креативного и оргдеятельностного типа.

В заключительной главе последовательно решается ряд исследовательских задач. Рассмотрен вопрос о роли социального воспитания в формировании содержательной стороны углубленной профессиональной подготовки. Дан методологический анализ социального воспитания как объекта углубленной профессиональной подготовки на основе системного подхода с применением аппарата категориально-системной методологии. Разработана модель социального воспитания на основе категориально-системного анализа его компонентно-элементного состава. Отражены особенности взаимодействия как системного фактора, детерминирующего процесс социального воспитания.

Представленная работа во многом является уникальной как по составу авторского коллектива (представители различных научных школ из ведущих университетов России), так и по многоаспектности охвата и глубине рассматриваемых проблем.

Монография может быть полезна для студентов, аспирантов, преподавателей, руководства факультетов, учебных институтов и университетов.

# ГЛАВА 1

## ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

---

Изменения социально-экономических и политических условий неизбежно влекут за собой изменение требований к результатам образования за счет обновления содержания и организации процесса обучения. Поликультурное образование является одной из основных тенденций сегодняшнего дня, главной задачей является диалог и взаимодействие культур, т.е. межкультурное общение.

Основоположником теории и практики межкультурной коммуникации считают американского учёного Эдварда Холла. Он впервые заговорил о необходимости межкультурного обучения, которое основывается на практическом использовании взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам. Отдельные аспекты проблемы межкультурной коммуникации исследовали зарубежные учёные М. Беннет, С. Бочнер, Дж. С. Вурцель, В. Гудикунст, Р. Когделл, Г. Колье, Дж. Мартин, М. Пейдж, К. Ситарам, Р. Хаммер, М. Хуле и др.

Вопрос о поликультурном образовании в нашей стране имеет свою историю. До недавнего времени проблемы межкультурного общения были предметом дискуссий в сфере преподавания иностранных языков. Сегодня, как показывает анализ научной литературы, вопросы межкультурной коммуникации обсуждаются с нарастающей интенсивностью с позиций научного культуроведения, философии языка, лингвистики, дидактики, методики. При этом не подвергается сомнению, как неизбежность широкого межкультурного общения, так и необходимость научного управления его процессами.

Значительный вклад в разработку теории и практики межкультурной коммуникации внесли: С.Г. Айвазова, А.К. Бабурина, М.Б. Бергельсон, Л.Г. Веденина, Н.Д. Гальскова, З.Г. Гасанов, Т.Г. Грушевицкая, Г.Д. Дмитриев, Л.М. Дробижева, Ф.Г. Золотавина, Т.Н. Ломтева, В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова, Г.В. Телегина, С.Г. Тер-Минасова, И.И. Халеева, Н.В. Штыкова и др. Проблему стереотипов, являющихся психологическим барьером в межкультурном общении, исследовали: И.Б. Гасанов, И.С. Кон, С.И. Королёв, Н.М. Лебедева, С.Г. Тер-Минасова и др.; толерантность как необходимое условие эффективной межкультурной коммуникации рассматривали А.С. Денисов, Л.М. Дробижева, Г.Д. Дмитриев, В.А. Лекторский, В. Таланов, В.А. Тишков и др.; особое внимание в своих работах уделяли социокультурному компоненту В.П. Коннецкая, К.С. Кричевская, Г.Д. Томахин, В.П. Фурманова, Х. Хамерли и др.; культурные основы образования, полифункциональность и многообразие культуры изучали Г.Д. Дмитриев, Н.Б. Крылова и др.

Поликультурное образование ставит задачу развивать способности и умения вести диалог, критически осмысливать культурные основы собственного поведения, преодолевать этноцентризм, признавать равенство шансов для всех, осуществлять эффективную межкультурную коммуникацию; то есть формировать компетенции межкультурного общения.

Категория «компетенции» является следствием нового подхода к человеческим ресурсам, связанного с потребностью в адаптации человека к часто меняющимся условиям жизни и профессиональной деятельности. Предметом интереса многих учёных (Л.В. Бугуевой, М.Л. Вайнштейн, Е.И. Гарбер, Н.Н. Гордеевой, Э.Ф. Зеер, Е.М. Ивановой, Е.А. Климовой, А.К. Марковой, Г.М. Романцева и др.) стали вопросы, связанные с формированием ключевых компетенций, т.е. межкультурных и межотраслевых знаний, умений и способностей, необходимых для адаптации и продуктивной деятельности специалиста.

В основе каждой компетенции лежат общеучебные умения, которым в той или иной степени уделяли внимание в своих работах Ю.К. Бабанский, Е.И. Бойко, Д.Н. Богоявленский, М.А. Данилов, И.К. Журавлёв, Л.Я. Зорина, В.Г. Казаков, В.В. Краевский, Е.Н. Кабанова-Меллер, А.М. Левинов, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, Н.А. Лошкарёва, А.А. Люблинская, Н.А. Менчинская, В.И. Орлов, Л.М. Перминова, П.И. Пидкасистый, К.К. Платонов, О.И. Поверенная, Е.А. Прибыткова, Н.Н. Пospelов, А.В. Хуторской и др.

В рамках проблемы межкультурной коммуникации эффективность формирования компетенций зависит от успешного включения поликультурного образования в систему непрерывного образования, от разработки научно-обоснованной структуры компетенций, способствующих эффективному межкультурному общению, от осознания условий успешного существования личности в поликультурном профессиональном пространстве.

### **1.1. Характеристика содержания понятий «поликультурное образование», «межкультурное общение» и «межкультурная коммуникация»**

Одной из основных тенденций развития общественного сознания и современной культуры является признание множественности истин, их своеобразия и ценности. Философия плюрализма – сложная задача для современного общества: культурные, этнические, социальные различия создают проблемы для многих людей, т.к. они не учились специально воспринимать и ценить это разнообразие. Педагогическое преломление темы мультикультуризма актуализирует проблему поликультурного образования. Термин «поликультурное образование» является калькой, сформированного в западной интеллектуальной культуре в 70-е годы прошлого века понятия «multicultural educa-



tion». В российской педагогике он стал использоваться в начале 90-х годов, в появлении и развитии этого понятия Э.Р. Хакимов выделяет 3 этапа:

I этап – «поли-этно-культурное образование», субъектом культуры здесь признается этнос, главным признаком которого является родной язык;

II этап – «поли-социо-культурное образование» – субъект культуры – социальные группы, главный признак – культурная идентичность;

III этап – «поли-лично-культурное образование» – субъект культуры – личность, главный признак – гражданская идентичность [67].

Поликультурное образование – это интеграция человека в иную культуру, возможность самореализации при сохранении взаимосвязи с родным языком, культурой, что в итоге способствует бесконфликтной идентификации личности в многокультурном обществе. Идея поликультурного образования является частью определенной идеологии, философский смысл – многообразии мира культуры. Развитие поликультурного образования обусловлено не только современными историческими и социокультурными предпосылками, но и опирается на ряд традиций отечественной и зарубежной философии, педагогики и психологии. Поликультурное образование расширяет горизонты образовательной деятельности; способствует формированию полифонического видения мира; воспитанию толерантности как нравственному идеалу и нормы поведения, вместе с тем, оно не свободно от определенной доли односторонности – абсолютизируя идею многообразия мира культуры, умаляет идею его единства. Осмысление мира культуры как единого и, в то же время, многообразного – сложная задача. Для ее решения необходим особый, диалогический способ мышления. Такой способ мышления не задан человеку изначально, ему необходимо обучаться. Оптимальная образовательная стратегия возможна лишь при условии соединения принципов монокультурности и поликультурности, их взаимной коррекции, равновесия. Этой стратегией является диалог, эффективное общение между культурами, т.е. межкультурное общение.

Проблема поликультурного образования привлекает внимание отечественных ученых. Идёт процесс становления специфического понятийно-терминологического аппарата. Пока большинство используемых понятий не имеют однозначного толкования и чётких определений. Ключевыми для поликультурного образования являются понятия «межкультурное общение» и «межкультурная коммуникация». Изучение проблем, связанных с общением и коммуникацией осложняется различием трактовок самих понятий «общение» и «коммуникация». Существуют противоположные позиции относительно взаимосвязи этих понятий: одни авторы полностью отождествляют их, другие видят в коммуникации только одну из плоскостей общения, третьи же вообще упоминают либо только «общение», либо только «коммуникацию».

Рассмотрим понятия «коммуникация» и «общение» с позиции структуры, функций, этимологии. Структура коммуникации включает, по меньшей

мере, двух участников-коммуникантов, ситуацию, которую они пытаются осмыслить и понять, тексты, выражающие смысл ситуации, мотивы и цели, процесс материальной передачи текстов. В свою очередь в структуре общения выделяются три взаимосвязанные стороны: коммуникация, интеракция, перцепция.

Коммуникативная сторона или обмен информацией характеризуется умением устанавливать психологический контакт; учётом особенностей коммуникативного воздействия; аргументированностью, логичностью и адекватностью ситуации общения; эффективностью использования вербальных и невербальных средств общения.

Интерактивная сторона или взаимодействие характеризуется уместностью принятых решений; чётким распределением обязанностей между сотрудниками; умелым разрешением конфликтов.

Перцептивная сторона или восприятие, познание и взаимопонимание включает: познание себя в процессе общения; познание и понимание собеседника; прогнозирование поведения партнёра по общению.

По типу использования семиотики, как в коммуникации, так и в общении выделяют вербальные и невербальные средства. Вербальное общение является достаточно исследованной разновидностью коммуникации. Если вербальная коммуникация является наиболее универсальной, то невербальная наиболее древней. Проведённые психологические исследования говорят о том, что непосредственно в общении слова занимают лишь 7 %; 38 % – это звуки и интонация, а 55 % – невербальная коммуникация. В социально-психологических исследованиях разработаны различные классификации невербальных средств общения. Так, например, Ю.А. Фомин представляет невербальную коммуникацию следующими системами: визуальной; акустической; тактильной; ольфакторной [62, с. 13], Г.Д. Дмитриев называет три категории: проксемика, кинетика, параязык [22, с. 118], В.А. Лабунская выделяет: кинесику, просодику и экстралингвистику, такесику, проксемику [38, с. 23]. Кинесические средства признаются наиболее значимыми. К кинесике относятся выразительные движения, проявляющиеся в мимике, жесте, позе, взгляде, походке. Мимике в передаче информации отводится особая роль. Исследования показали, что при неподвижном или невидимом лице лектора теряется до 10-15 % информации. Характеристики голоса относят к просодическим и экстралингвистическим. Просодикой называют такие ритмико-интонационные стороны речи, как высота, громкость голосового тона, тембр голоса, сила удара. Включение в речь пауз, психофизиологических проявлений человека: плача, кашля, смеха, вздоха и т.д. относят к экстралингвистической системе. Просодические и экстралингвистические средства регулируют поток речи, дополняют, замещают, предвосхищают речевые высказывания, выражают эмоциональные состояния. К такесическим средствам общения относятся: прикосновения, рукопожатия, объятия, поцелуи.

Они выполняют функцию индикатора статусно-ролевых отношений, символа степени близости общающихся. Неадекватное использование личностью такесических средств может привести к конфликтам в общении. Проксемика – способ использования пространства, общение всегда пространственно организовано. К проксемическим характеристикам относятся ориентация партнёров в момент общения и дистанция между ними, прямое влияние на которые оказывают культурные и национальные факторы. Обладая способностью не только усиливать или ослаблять речевое воздействие, все системы невербальной коммуникации помогают выявить такой существенный параметр общения, как намерения его участников.

Что касается функций общения и коммуникации, главной является достижение социальной общности при сохранении индивидуальности каждого её элемента.

Этимология слова «коммуникация» (от латинского *communico* – делаю общим, общаюсь) позволяет поставить понятия «коммуникация» и «общение» в синонимический ряд. Таким образом, анализ структуры, семиотических средств, функций и этимологии понятий «коммуникация» и «общение» выявляет как общее, так и специфическое в данных процессах.

Разные подходы к трактовке данных понятий в философии, социологии, лингвистике, психологии, педагогике (каждая из этих наук рассматривает ту или иную грань комплексной проблемы) служат поводом для осмысления материала, для поиска педагогических возможностей его использования в поликультурном образовании.

В социологической литературе общение и коммуникация рассматриваются как пересекающиеся, но несинонимические понятия. Здесь термин «коммуникация», появившийся в научной литературе в начале XX века, используется для обозначения процесса передачи информации от человека к человеку (обмен представлениями, идеями, установками, настроениями, чувствами и т.п. в человеческом общении), а также передачи и обмена информацией в обществе с целью воздействия на социальные процессы. Общение же рассматривается как межличностное взаимодействие людей при обмене информацией познавательного или аффективно-оценочного характера. В числе основных функций общения также выделяются контактная, призванная удовлетворить потребность человека в контакте с другими людьми, и воздейственная, проявляющаяся в постоянном стремлении человека определенным образом воздействовать на своего партнера. Поэтому общение означает воздействие, обмен мнениями, взглядами, влияниями, а также согласование или потенциальный либо реальный конфликт.

Когда говорят о коммуникации в узком смысле слова, то, прежде всего, имеют в виду тот факт, что в ходе совместной деятельности люди обмениваются между собой различными представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами. Общение не может быть приравнено ни к передаче

сообщений, ни даже к обмену информацией. Информация в процессе общения не только передаётся, но и формируется, уточняется, развивается. Известный русский философ Г.С. Батищев противопоставляет коммуникацию в обычном понимании этого слова (которую он называет также психо-коммуникацией) как процесс текстовых, жестовых и эмоциональных сообщений, приём и передачу информации глубинному общению [9, с. 122]. Бердяев Н.А. также считал, что необходимо делать различия между коммуникацией и общением, наделяя коммуникацию рациональными, а общение иррациональными характеристиками [12, с. 184].

Психологи полагают, что общение – это одна из универсальных форм активности личности, проявляющаяся в установлении и развитии контактов между людьми, которая порождается потребностями в совместной деятельности.

В педагогике под общением понимают взаимодействие, в результате которого происходит изменение одним субъектом поведения другого субъекта в собственных интересах или же в интересах социума. В педагогическом отношении плодотворен подход к пониманию общения как эстетической потребности быть в гармонии с миром, с природой, с обществом. В общении с педагогом и через педагога с личностями и произведениями культуры студенты проникают в способ мышления, расширяют свой диапазон видения изучаемых явлений и фактов и тем самым приобретают целостность. Побуждая к диалогу, преподаватель учит студентов соразмышлять. Общение – встреча позиций по сущностным проблемам, в обсуждении которых проявляются, уточняются, дополняются, обогащаются и преобразуются такие взгляды, интересы и мотивы, которые в той или иной мере определяют личность [10, с. 29].

В англо- и немецкоязычной лингвистической литературе термин «коммуникация» понимается как обмен мыслями и информацией в форме речевых или письменных сигналов, что само по себе является синонимом термина «общение». В свою очередь, слово «общение» обозначает процесс обмена мыслями, информацией и эмоциональными переживаниями между людьми.

Для нас общение – это актуализация коммуникативной функции языка в различных речевых ситуациях, мы считаем понятия «коммуникация» и «общение» синонимичными.

Коммуникация и культура тесно взаимосвязаны, можно сказать, что всё общение культурно окрашено. С точки зрения В.Г. Алексеевой, по отношению к общению культура выполняет три функции:

1. культурные ценности, мнения и суждения о них составляют значительную часть содержания межличностных коммуникаций и в значительной мере определяют его структуру. Общение играет роль проводника культуры;
2. культура диктует форму общения, в её сфере создаётся система социальных норм, которым должны соответствовать происходящие в данном обществе коммуникативные и интеракционные процессы;

3. культурные традиции играют большую роль в организации и функционировании социальных институтов [5, с. 34].

Известны многочисленные толкования слова «культура» (около 250) и все они валидны для тех или иных целей. Как отмечает Н.Б. Крылова, многочисленные дефиниции свидетельствуют не о ненадёжности и недостатках научной классификации, а о внедрённости культуры во все проявления социальной жизни, её контекстности, многомерности, полисистемности, высокой степени значимости для социума [37, с. 34].

В педагогике (и истории педагогики) на протяжении последних двухсот лет растёт внимание к культурологическим проблемам образования. Это стало результатом специфичных для разных стран традиций системного рассмотрения взаимодействия культуры и образования. Культуру нельзя увидеть, услышать, почувствовать или попробовать; реально можно наблюдать различия в человеческом поведении, утверждает американский антрополог Ф. Бок. Во введении к сборнику статей по культурной антропологии он пишет, что культура – это то, из-за чего ты становишься чужаком, когда покидаешь свой дом. С представителями своей культуры, продолжает учёный, ты видишь мир одинаково, прибывая в чужом обществе – испытываешь трудности, ощущения беспомощности и дезориентированности [29, с. 17].

Известный американский специалист в области межкультурного образования С. Нието разделяет взгляд, присущий многим учёным мира, что культура может пониматься как постоянно меняющиеся ценностные ориентации, социальные и политические отношения, мировоззрение, разделяемые группой людей, связанных вместе общей историей, географическим положением, религией [21].

Пассов Е.И. так же связывает понятие культуры с системой ценностей, воплощённых или не воплощённых материально, которые созданы и накоплены обществом во всех сферах бытия от быта до философии.

С точки зрения В.С. Библера феномен культуры пронизывает все решающие события жизни человека. Он даёт три определения культуры:

1. культура – форма общения людей разных культур;
2. культура – «форма самодетерминации индивида в горизонте личности»;
3. культура – изобретение «мира впервые» [13, с. 290].

Эти определения взаимосвязаны, переходят одно в другое, в совокупности дают единое понятие культуры, которое интегрирует многие стороны человеческой деятельности и социального бытия. В широком смысле культура есть совокупность проявлений жизни, достижений и творчества народа или группы народов. Понимание и осмысление культуры как целостной и неделимой связаны с понятием личности, так как культура – порождение человека, присуща только ему. Библиер В.С. утверждает, что каждый индивид есть – потенциально-целостная, способная бесконечно развивать себя культура [13, с. 296].

В рамках одного общества, даже моноэтнического, существует множество различных типов культур. Их формирование осуществляется по ряду признаков: по профессии или роду занятия (культура журналистов, врачей и т.д.), по географическим признакам (южане, северяне, жители Чукотки и т.д.), по вероисповеданию (христиане, мусульмане, атеисты), по происхождению (эмигранты из бывших союзных республик, эмигранты из Азии и т.д.), по социальному статусу (средний класс, безработные, элита), по политическим взглядам (либералы, демократы), по расовым / этническим признакам (белые, азиаты, афро-американцы, мексиканцы и т.д.). Развивая понятие культуры как личностного образования, Г.Д. Дмитриев считает, что каждый человек есть пересечение многих культур. Следовательно, любое общение между индивидуумами, между индивидуумом и группой, между группами, между культурами в целом является межкультурным.

Межкультурная коммуникация характеризуется тем, что её участники используют при прямом контакте специальные языковые и неязыковые варианты, отличные от тех, которыми они пользуются при общении внутри одной и той же культуры. Межкультурной коммуникацией Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров называют «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [15, с. 96].

С точки зрения И.И. Халеевой, межкультурная коммуникация – это совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам. Она происходит между партнёрами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом и осознают тот факт, что каждый из них является «другим» и каждый воспринимает чужеродность «партнёра» [68, с. 11].

Известны различные классификации форм межкультурной коммуникации. Так Larry A. Samovar называет:

- межрасовую коммуникацию;
- межэтническую коммуникацию, когда участники коммуникации имеют различное этническое происхождение в рамках одной и той же расы;
- внутрикультурную коммуникацию между членами одной и той же культуры, когда речь идёт о членстве в многочисленных субкультурных группах [4, с. 58-61].

Dodd Ch. выделяет:

- коммуникацию между представителями различных этнических культур;
- коммуникацию между представителями различных этнических групп внутри одной культуры;
- коммуникацию между представителями различных религиозных конфессий и течений;

- отношения между нациями и государствами на официальном уровне;
- отношения между представителями различных субкультурных и профессиональных групп;
- общение между представителями молодёжных течений (массовая культура, поп-культура и т.д.);
- взаимоотношения между полами [30, с. 19].

Таким образом, можно прийти к выводам, что:

1. поликультурное образование имеет место, если личность в общении с представителями иной культуры старается понять их систему ценностей и поведения, интегрировать новый опыт в собственную культурную систему; если наряду с познанием чужой культуры возникает стремление к анализу родной культуры.
2. Основной задачей поликультурного образования должно быть развитие способности к межкультурному общению.
3. В настоящее время идет процесс становления терминологического аппарата, относящегося к поликультурному образованию. Понятия «общение» и «коммуникация» имеют как общие, так и отличительные признаки. Общими являются их соотносительность с процессами обмена и передачи информации и связь с языком как средством передачи информации. Отличительные признаки обусловлены различием в объеме содержания этих понятий. Это связано с тем, что они используются в разных науках, которые на первый план выдвигают различные аспекты этих понятий. Под общением в основном понимается межличностное взаимодействие, а под коммуникацией – информационный обмен в обществе.
4. Коммуникация и культура тесно взаимосвязаны, при этом, следует заметить, что всё общение культурно окрашено. В свою очередь, межкультурная коммуникация есть общение, осуществляемое в условиях значительных культурно-обусловленных различий, таких, что эти различия существенно влияют на успех или неудачу коммуникативного события.
5. Особенностью межкультурной коммуникации является пользование её участниками при прямом контакте, как вербальными средствами, так и древнейшей системой коммуникации – невербальными средствами, отличными от тех, которыми коммуникаторы обычно пользуются при общении внутри одной и той же культуры.

## **1.2. Исследование и обучение межкультурной коммуникации: мировой и российский опыт**

Сейчас мы оказались в такой же ситуации, как американцы в 60-е годы прошлого века, когда межкультурные контакты на уровне повседневной жиз-

ни стали источником конфликтов, взаимонепонимания, растерянности. Население США требовало воплотить «американскую мечту» о равенстве и справедливости в жизнь; активизировались выступления против расизма и дискриминации; расширилась этнокультурная мозаика страны, вызванная наплывом эмигрантов из Азии, Африки, Центральной и Южной Америки. В те годы стали активно проводиться научные исследования процессов межкультурной коммуникации. В конечном счете, это привело к тому, что в учебных программах многих американских университетов появилась новая дисциплина – межкультурная коммуникация.

В большинстве зарубежных странах поликультурное образование возведено в ранг национальной политики. Научные ассоциации ежегодно проводят национальные и международные форумы по проблемам культурного плюрализма. Открываются новые исследовательские институты, центры, программы. Судебные и правоохранительные органы стали проявлять внимание к нарушениям, связанным с ущемлением прав личности. При приёме на работу в крупных компаниях и учебных заведениях работников обязывают пройти многокультурный тренинг, по завершении которого они дают подписку о том, что будут толерантны к многокультурному разнообразию на рабочем месте. Многокультурность становится неотъемлемой чертой профессионализма.

Официальной датой рождения дисциплины «межкультурная коммуникация» можно считать 1959 год, когда вышла книга известного американского антрополога Холла «The Silent Language». Холл впервые поставил вопрос о необходимости создать методологию, которая позволила бы проводить исследования для обучения различным культурным ситуациям так же, как обучают языку.

Межкультурная коммуникация формировалась сначала как межпредметная дисциплина. Учебные программы и методики обучения заимствовались из разных предметов. Холл привлёк к работе специалистов из разных отраслей науки: лингвистов, педагогов, психологов, антропологов, социологов. Эклектичный характер межкультурной коммуникации сыграл положительную роль при разработке содержания курса новой дисциплины: достижения различных областей знания постепенно интегрировались в самостоятельную дисциплину со своим предметом и методом.

Холл Э. понимал под преподаванием межкультурной коммуникации межкультурное обучение, которое основывается на практическом использовании межкультурного взаимодействия людей, возникающего при непосредственных контактах с представителями других культур. Учебный процесс он рассматривал как процесс анализа конкретных примеров межкультурного общения, благодаря которому расширяется межкультурная компетенция, т.е. осведомлённость индивида в области культуры других народов. Развитием теории и практики межкультурной коммуникации занимались учёные М. Беннет, В. Гудикунст, Г. Колье, Дж. Мартин, М. Пйдж, Р. Хаммер, М. Хуле и др.



Исследования американских учёных в области межкультурной коммуникации были направлены на:

- систематическое изложение основных проблем и тем межкультурной коммуникации, овладение основными понятиями и терминологией;
- развитие культурной восприимчивости, способности к правильной интерпретации конкретных проявлений коммуникативного поведения в различных культурах;
- формирование практических навыков и умений в общении с представителями других культур. В результате многолетнего опыта американские исследователи Р. Когделл и К. Ситарам разработали «Кодекс этики межкультурного коммуникатора», который, по мнению авторов, должен способствовать выработке толерантного отношения ко всему «инаковому» [56].

В европейских странах межкультурные проблемы стали актуальными в 80-х годах XX в. В Германии, например, возникла и успешно развивается межкультурная педагогика. Всё большую значимость приобретает межкультурная германистика. Особое внимание в методике обучения иностранному языку получает наука о сущности категории чужого, иностранного, иного, т.е. ксенология, разработкой основных положений которой занимаются учёные самых различных областей знания – философы, педагоги, психологи, историки, культурологи. Центральным положением данного направления является взаимообмен и взаимоотношения между своим и чужим, знакомым и неизвестным, т.е. взаимообогащение двух или нескольких культур: культуры как бы учатся друг у друга, не теряя при этом собственного своеобразия.

Германистами ФРГ были разработаны и апробированы концепция и ступени межкультурного обучения. Принято различать четыре ступени:

1. Приобретение ориентировочных знаний. При этом изучается специфика среды, формы социального поведения, разнообразные обычаи и традиции, релевантные в повседневной жизни;
2. Понимание отличных от собственной культуры систем ориентации: норм, оценок, отношений, убеждений, т.е. основных стандартов культуры. Иными словами, на второй ступени обучения речь идёт о чужом, ином коллективном менталитете.
3. Координация различных схем поведения и поступков в соответствии с культурными традициями. Существующие правила и формы поведения должны правильно пониматься и использоваться в различных ситуациях.
4. Обобщающее понимание и знание культуры. Предполагается постепенная выработка подтверждённого опытом и практикой репертуара общих правил, стратегий и техник, необходимых для быстрого и беглого усвоения культуры и умения реагировать в реальном ином пространстве. Следующим шагом, как констатируют герма-

нисты ФРГ, является наполнение конкретным материалом определенных ступеней обучения.

В нашей стране поликультурное образование обязано своим становлением С.Г. Айвазовой, А.К. Бабуриной, М.Б. Бергельсон, Л.Ю. Бондаренко, Г.Н. Волкову, Е.А. Галочкиной, Н.Д. Гальсковой, З.Т. Гасанову, Т.Г. Грушевицкой, Г.Д. Дмитриеву, Т.Г. Добросклонской, Л.М. Дробижевой, В.Г. Костомарову, М.Н. Кузьмину, Н.М. Кристисен, К.М. Мартыненко, И.Г. Милославскому, А.В. Павловской, В.Д. Попкову, А.П. Садохину, Л.Г. Семёиной, С.Г. Тер-Минасовой и др.

В России идеи межкультурной коммуникации начали развиваться с идеями принципиально нового подхода к преподаванию иностранных языков. Преподаватели иностранных языков одними из первых осознали, что для эффективного общения с представителями других культур недостаточно отличного владения иностранным языком без знания культуры страны изучаемого языка. Чем лучше человек знает иностранный язык, тем больше вероятность для него оказаться в ситуации взаимонепонимания и даже конфликта с носителями языка: языковые ошибки достаточно добродушно встречаются носителями языка, культурные же, как правило, не прощаются и производят самое отрицательное впечатление. Сейчас уже практически ни у кого не осталось сомнения в том, что преподавание иностранного языка должно включать преподавание культуры того народа, язык которого изучается.

Неподдельный интерес к проблеме межкультурной коммуникации объясняется её многомерным пространством. Лингвист М. Бергельсон выделяет следующую типологию случаев межкультурного общения:

- контекст коммуникации: образовательный процесс, бизнес, туризм, миграция, социальная работа;
- сфера коммуникации: между индивидуумами, между индивидуумом и группой, между культурами в целом (опосредованный процесс взаимодействия культурных ценностей, стереотипов идей посредством средств массовой информации, общественно значимых фигур, общественного мнения, моды);
- типы взаимодействующих культур: культуры-доноры и культуры-акцепторы, статичные и динамичные, с ориентацией на индивидуума и с ориентацией на группу, с большой и малой дистанцией власти, глобальные и традиционные;
- продолжительность (интенсивность) контакта: краткая (до одного месяца), средняя (от двух-трех месяцев до двух-трех лет), длительная (больше двух лет);
- мотивация контакта: служебная необходимость, неизбежность, осознанный интерес, высшие гуманитарные соображения [11].

Всё вышесказанное свидетельствует о небывалом интересе к межкультурной коммуникации, как в зарубежных странах, так и в России. Вместе с

тем нельзя не отметить, что поликультурное образование имеет своих сторонников и противников как на Западе и в США, так и в России. Основной довод противников – возможность декультурации молодого поколения, противоречия с собственной культурной идентичностью: потеря ориентации в привычном социокультурном пространстве, утрата идентичности и поддержки своей культурной группы.

В последние годы социальные, политические, экономические потрясения мирового масштаба привели к небывалой миграции народов, их переселению, расселению, столкновению, смешению, что, разумеется, приводит к конфликту культур. По этому поводу Л.Н. Гумилев писал, что когда какой-либо народ долго и спокойно живет на одном месте, то ему кажется, что только его способ жизни, манеры, поведение и т.д., то есть всё, что называется «стереотипом поведения» правильны и единственно возможны. Соприкасаясь с иной культурой, каждый представитель данного народа «удивляется, теряется и пытается рассказать своим соплеменникам о чудачествах другого народа» [20, с. 92-96]. Духовные миры людей удивительно многообразны. Сегодня, как никогда ранее, необходимо учиться находить единство и гармонию, без чего всё это богатство не только не имеет смысла, но и небезопасно для человека и его будущего. Человечество должно научиться жить в рамках новой культуры – культуры терпимости и согласия, культуры диалога. Общение, являясь во многом процессом стихийным, может способствовать некоторому искажению господствующих в обществе норм и ценностей в процессе присвоения их личностью. Педагогике необходимо определить возможности управления общением. Реализация этих возможностей необходима для повышения воспитательного процесса в нём.

Анализ проведённых исследований, связанных с проблемой поликультурного образования позволил уточнить сущность понятий «конфликт культур», «культурный шок», «стереотип», «предубеждения», без которых невозможно обучение межкультурной коммуникации.

Предпосылкой для «конфликта культур» могут стать барьеры общения, которые являются причиной непонимания собеседников. Шевандрин Н.И. выделяет три формы барьеров общения:

1. барьеры понимания:

- фонетический барьер (нев्यразительная быстрая речь, речь-скоороговорка, речь с большим количеством звуков-паразитов);
- стилистический барьер (несоответствие стиля речи коммуникатора и ситуации общения или стиля общения и актуального психологического состояния партнера по общению);
- семантический барьер (различия в системах значений слов);
- логический барьер (сложна и непонятна или неправильна логика рассуждений, доказательств);

2. барьеры отношения (неприязнь, недоверие к коммуникатору, которое распространяется и на передаваемую им информацию);

3. барьеры социально-культурного различия (социальные, политические, религиозные, профессиональные различия, приводящие к разной интерпретации понятий, потребляемых в процессе общения) [47, с. 24]. Последние играют особенно большую роль в межкультурной коммуникации, так как культурный барьер гораздо опаснее и неприятнее языкового.

Важной категорией теории межкультурной коммуникации при рассмотрении адаптации представителей одной культуры к условиям существования в другой является понятие «культурного шока». Ионин Л.Г. называет этим словосочетанием «конфликт двух культур на уровне одного сознания» [29, с. 18]. Тер-Минасова С.Г. выделяет прямой или непосредственный конфликт культур (реальное общение с представителями другой культуры) и косвенный или опосредованный (книги, фильмы, картины, реклама и т.п.), в случае косвенного конфликта, «культурный барьер менее видим и осязаем, что делает его еще опаснее» [62, с. 24]. Многие исследователи указывают на стрессогенное воздействие новой культуры. В состоянии «культурного шока» индивид может находиться длительный период, пока полностью не адаптируется и ассимилируется с новой культурой.

Антрополог К. Оберг выделил шесть аспектов «культурного шока»:

1. напряжение, к которому приводят усилия, требуемые для достижения необходимой психологической адаптации;
2. чувство потери или лишения (друзей, статуса, профессии и собственности);
3. чувство отверженности представителями новой культуры или отвержение их;
4. сбой в ролях, ролевых ожиданиях, ценностях, чувствах и самоидентификациях;
5. неожиданная тревога, даже отвращение, негодование в результате осознания культурных различий;
6. чувство неполноценности от неспособности «совладать» с новой средой [39, с. 194].

Обычно «культурный шок» трактуется как негативное, неприятное для индивидуума состояние, сопровождающееся ощущением социальной некомпетентности и беспомощности. Однако некоторые исследователи рассматривают «культурный шок» как нормальную реакцию, как часть обычного процесса адаптации к культурному стрессу и даже позитивным моментом для тех, кого неожиданное расстройство планов побуждает к саморазвитию. Померанц Г. писал, что часто «чужаки приспособляются к новому окружению, не подчиняясь ему, развивая способности, которых на новой родине не хватает. У себя, на старой родине, они могли бы быть не очень предприимчивы» [53, с. 50]. И, тем не менее, большинство людей, прежде всего вынужденные мигранты и беженцы остро переживают встречу с другой культурой.

Арутюнов С.А. выделяет следующие стадии культурной адаптации: ассимиляция – полная или почти полная утеря исконного состояния и столь же полное освоение нового состояния; аккультурация – приобретение основных черт нового состояния, при сохранении основных черт искомого; консолидация – сложение нового, более крупного единства на основе ряда более мелких родственных общностей; сближение – любое взаимопроникновение культурных черт различных общностей при сохранении ими основных черт своей специфики [30, с. 16]. Адаптируясь к новым условиям при встрече с новой культурой, человек не может овладеть её ценностями, он не отказывается от своих прежних норм и установок. Скорее всего, он приобретает понимание правил, которые управляют общественными отношениями в этой культуре.

Серьезным психологическим барьером в процессе межкультурного общения могут стать стереотипы, т.е. схематический стандартизированный образ или представление о социальном явлении или объекте, обычно эмоционально окрашенный и обладающий устойчивостью. Выражает привычное отношение человека к какому-либо явлению, сложившееся под влиянием социальных условий и предшествующего опыта. В научной литературе выделяют социальные, индивидуальные, национальные стереотипы.

Социальными называют те стереотипы, которые разделяются большой группой людей внутри социальной общности.

Индивидуальные стереотипы относятся к межкультурным установкам, например предубеждение, этноцентризм.

Национальные стереотипы – относительно устойчивое представление о моральных, умственных, физических качествах, присущих представителям различных этнических общностей. Королев С.И. подразделяет национальные стереотипы на автостереотипы и гетеростереотипы: автостереотипы – мнение нации о себе; гетеростереотипы – совокупность оценочных суждений о других народах [32, с. 147].

Гасанов И.Б. рисует схему возникновения и развития национального стереотипа, который является разновидностью социального. При первичной оценке любых явлений разделяет их на «знакомое» и «незнакомое». В связи с тем, что человек, прежде всего, опирается на личный опыт, знакомое расценивается как «свое» и, как правило, положительное, а незнакомое воспринимается, как «чужое» и, соответственно, враждебное [18, с. 22].

Лебедева Н.М. выделяет четыре характеристики стереотипов, которые влияют на коммуникативное поведение.

1. Стереотипизирование – результат когнитивного «отклонения», вызванного иллюзией связи между групповым членством и психологическими характеристиками (например, англичане – консервативны, немцы – педантичны).

2. Стереотипы влияют на способ происхождения информации, её отбора (например, об ингруппе обычно запоминается более благоприятная информация, а об аутгруппе – наиболее неблагоприятная).
3. Стереотипы вызывают ожидание определенного проведения от других, и индивидуумы невольно пытаются подтвердить эти ожидания.
4. Стереотипы рождают предсказания, склонные подтверждаться [39, с. 110].

Психологической основой формирования стереотипов являются предрасположения, которые ограничивают сферу общения между представителями разных культур, вызывают настороженность с обеих сторон, отчужденность, что в свою очередь затрудняет коммуникацию. Гёте И.В. писал, что каждая нация имеет особенности, которыми она отличается от других. Из-за этих различий нации чувствуют себя отделёнными друг от друга, взаимно притягиваются или отталкиваются. Внешние проявления внутренних особенностей одной нации обычно представляются другой чем – то отталкивающим, в лучшем случае смешным [19, с. 417]. По мнению И. Кона, предрасположения разделяют людей, отвлекают их внимание от социальных проблем [31, с. 5]. Несмотря на то, что стереотипы зачастую бывают по содержанию негативными, враждебными или неоправданными, нельзя считать, что все они подлежат осуждению, пишет И.Б. Гасанов. Эту же точку зрения поддерживает С.Г. Тер-Минасова, т.к. в контексте проблем межкультурной коммуникации стереотипные представления о других народах подготавливают столкновение с чужой культурой, ослабляют удар, снижают культурный шок.

Все вышесказанное подтверждает:

1. Сложившаяся ситуация требует общественного видения проблемы межкультурной коммуникации и формирования умений жить вместе. И, поскольку, межкультурная коммуникация, как всякое общение, может быть во многом процессом стихийным, педагогике необходимо определить возможности управления общением с целью стимулирования его позитивного воздействия и реализации возможностей, необходимых для повышения в нем воспитательного потенциала.
2. Присутствие в зарубежном педагогическом опыте позитивных идей и практических путей их воплощения в области обучения межкультурной коммуникации может быть полезным при их разумной адаптации для российской педагогики.
3. Межкультурная коммуникация является достаточно быстро развивающейся областью научного исследования в России. Тем не менее, современное состояние подготовки к межкультурной коммуникации в России характеризуется недостатком общих методологических основ и общих концептуальных подходов.

4. По-прежнему актуальны для российских специалистов, теоретиков и практиков, вопросы концептуального осмысления: Какие компетенции входят в структуру межкультурной коммуникации? При каких условиях возможно эффективное обучение межкультурному общению? Как интегрировать поликультурное образование в систему профессиональной подготовки специалиста неязыкового вуза?

### 1.3. Компетенции межкультурной коммуникации

Концепция профессиональной компетентности предполагает введение человека в общий культурный мир ценностей. В содержание компетентности включаются три аспекта:

- проблемно-практический, т.е. адекватность распознавания и понимания ситуации, адекватная постановка и эффективное выполнение целей, задач, норм в данной ситуации;
- смысловой аспект, т.е. адекватное осмысление ситуации в более общем культурном контексте;
- ценностный, т.е. способность к адекватной оценке ситуации, её смысла, целей, задач, норм.

Представляется уместным рассмотреть понятия «компетентность» и «компетенция». В «Современном словаре иностранных слов» (М., 1999) приводятся следующие определения: «компетентность» – 1) обладание компетенцией; 2) обладание знаниями, позволяющими судить о чём-либо; «компетенция» – круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлён.

Существуют различные точки зрения на то, что включает понятие компетентность. Краевский В.В. и Хуторской А.В., например, считают, что помимо знаний, компетентность в определённой области – это обладание способностями, позволяющими обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней [35, с. 9].

Зимняя И.А. вводит в понятие компетентности интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека [27, с. 35].

Болотов В.А., Сериков В.В. выводят на первый план опыт личности и считают, что по своей природе компетентность является продуктом обучения, но не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида [14, с. 12].

В 1996 г. по программе Совета Европы был поставлен вопрос о том, что для реформ образования существенным является определение ключевых компетенций. В обобщающем докладе В. Хутмахер отметил, что само понятие компетентность, входя в ряд таких понятий, как умение, способность, компетенция, мастерство, содержательно до сих пор не определено. Тем не

мене, все исследователи соглашались с тем, что понятие «компетенция» ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что».

Советом Европы определены пять ключевых компетенций, которыми должны владеть молодые европейцы:

1. «... политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты, ненасильственно участвовать в подержании и улучшении демократических институтов;
2. компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того, чтобы контролировать проявление расизма и ксенофобии и развития климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;
3. компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации всё большую важность приобретает владение более чем одним языком;
4. компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой масс-медийными средствами и рекламой;
5. способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни» [28, с. 38].

Понятие «ключевые компетенции» было введено в начале 90-х гг. Международной организацией труда в квалификационные требования к специалистам в системе последипломого образования, повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров. В середине 90-х гг. это понятие уже начинает определять требования к подготовке специалистов в профессиональной школе. Оно трактуется как общая способность человека мобилизовать в ходе профессиональной деятельности приобретённые знания и умения, а также использовать обобщённые способы выполнения действий.

Стремительные изменения, происходящие в мире, убеждают в необходимости внедрения термина «ключевые компетенции» в практику профессиональной подготовки, под которыми имеются в виду межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах. Это обусловлено тем, что межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности при ускорении интеграционных процессов и доста-



точной неопределённости, и непредсказуемости в профессиональной деятельности становятся необходимым условием успешной каждодневной работы любого специалиста. Ключевые компетенции обеспечивают универсальность специалиста и уже, поэтому не могут быть узкоспециализированными.

С точки зрения В.В. Краевского и А.В. Хуторского, в ключевых компетенциях получают своё концентрированное взаимосвязанное воплощение все компоненты общепредметного содержания образования:

- реальные объекты изучаемой действительности;
- общекультурные знания об изучаемой действительности;
- общие и общеучебные умения, навыки, обобщённые способы деятельности [35, с. 12].

Проблема ключевых компетенций является сегодня актуальной. Конкурентоспособность на рынке труда требует высокой квалификации по основной специальности и развитой мобильности знаний специалиста в различных сферах жизни. Помимо знаний, умений, навыков от работников требуются такие качества, как ответственность, самостоятельность, коммуникативные способности, умение творчески решать проблемы, компетентность не только по специальности, но и в социально-экономических вопросах, в психологии, в сфере правовых отношений, в области компьютерной техники, экологии и т.д.

Поиск путей выхода за рамки знаниевой парадигмы предпринимался давно: разрабатывались и апробировались образовательные концепции, среди которых культурологическая модель содержания образования И.Я. Лернера и В.В. Краевского. Авторы выделили четыре разнородных компонента культурного опыта: знания о мире, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения [25, с. 75]. Леднёв В.С. и Коган М.С. высказали идею о том, что не совокупность научно-предметных областей, а практико-преобразовательная, познавательная, коммуникативная, ценностно-ориентационная, эстетическая деятельность должна выступать основой образования. Ильин В.С. предложил идею построения содержания образования в соответствии со структурой личности, в которой необходимо выделить основные ситуации жизнедеятельности человека. Проанализировав историю становления и развития компетентностного подхода, И.А. Зимняя называет три этапа.

Первый этап (1960-1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция / компетентность, вводится понятие «коммуникативная компетентность».

Второй этап (1970-1990 гг.) характеризуется использованием категории компетенция / компетентность в теории и практике обучения языку, в обучении общению, разрабатывается содержание понятия «социальные компе-

тенции / компетентности). Исследователи в мире и в России начинают не только изучать компетенции, но и строить обучение, имея в виду формирование компетенций как конечный результат процесса образования.

Третий этап исследования компетентности как научной категории применительно к образованию, который был начат в 90-е годы прошлого века, характеризуется появлением работ Л.П. Алексеевой, Л.В. Бугуевой, М.Л. Вайнштейн, Е.И. Гарбер, Н.Н. Гордеевой, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней, Е.М. Ивановой, Е.А. Климовой, В.В. Краевского, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Л.А. Петровской, Г.М. Романцева, А.В. Хуторского, Н.С. Шабыгиной, А. Шелтон и др. В документах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже рассматриваются как желаемый результат образования. В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: скрытое сокровище» Жак Делор сформулировал «четыре столпа», на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить», которые по сути являются основными глобальными компетентностями [27, с. 37].

Анализ различных точек зрения учёных позволил сделать вывод, что для того, чтобы быть востребованным на рынке труда и быть способным интегрироваться в мировую культуру, молодому специалисту с высшим образованием необходимы: специальная компетенция – подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий; методическая компетенция – способность пополнять и комбинировать специальные знания, абстрагироваться, ставить цели и находить оптимальный путь для их достижения, принимать решения; информационная компетенция – владение информационными технологиями: самостоятельный поиск, анализ, преобразование, хранение и передача информации; социальная компетенция – умение работать в команде, способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации; коммуникативная компетенция – владение эффективными способами взаимодействия с окружающими и удалёнными людьми; межкультурная компетенция – знания о межкультурных процессах, деятельностные способности личности, включающие в себя полноценное функционирование в инокультуре.

Невозможно овладеть той или иной компетенцией изолированно друг от друга, все они пересекаются между собой. Дисциплины гуманитарного цикла в вузе, в частности иностранный язык, должны видеть главную цель в подготовке специалиста, способного к межкультурному общению.

В силу своей специфики, иностранный язык обладает большими возможностями для развития коммуникативной, межкультурной и социальной компетенций, совокупность которых раскрывает желаемый результат поликультурного образования.

Теоретической основой для структурирования модели межкультурной коммуникации послужили следующие положения:

- межкультурное общение – адекватное взаимодействие представителей разных социокультурных общностей (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров);
- человек – пересечение многих культур (В.С. Библер, Г.Д. Дмитриев);
- познание «чужой» культуры может осуществляться только через свою собственную (М.М. Бахтин, А.Л. Бердичевский);
- для эффективного межкультурного общения необходимо владение совокупностью специфических процессов (И.И. Халева).

С этих позиций в качестве ключевых компетенций межкультурного общения выделены: межкультурная, коммуникативная, социальная компетенции.

Аналитико-синтетическое обобщение научной литературы, трактовок компетенций, предлагаемых разными авторами, позволило определить набор компонентов, входящих в каждую из данных компетенций, и построить структурную модель межкультурной коммуникации, представленной на рис. 1.1.



Рис. 1.1

Целесообразно рассмотреть подробнее каждую из компетенций. Под межкультурной компетенцией нужно понимать, как знания о межкультурных процессах, так и деятельностные способности личности: успешное посредничество в межкультурных контактах, умение анализировать межкультурные ситуации, умение критически мыслить. Формирование межкультурной компетенции подразумевает, прежде всего, духовное развитие. В качестве цели рассматривается подготовка человека для полноценного функ-

ционирования в инокультуре, развитие способности анализировать другую культуру, адекватно реагировать на опыт этой культуры, вместе с тем, межкультурная компетенция может быть реализована только при условии толерантности к представителям другой культуры. Межкультурная компетенция является основой для формирования национального самосознания, для развития способности видеть собственную национальную перспективу. При этом она не ограничивается выявлением различий между культурами, а способствует развитию способности вести диалог, воспитанию толерантности к иным взглядам на жизнь, к иному человеческому опыту, иным нормам и культурным представлениям. Таким образом, формируя толерантное и вместе с тем критическое отношение к «инокультуре», возможно сформировать межкультурную компетенцию.

Изменения, происходящие в нашем обществе, выдвинули проблему толерантности (от латинского *tolerantia* – терпение, снисхождение) на авансцену жизни: проводятся конференции, посвящённые этой проблематике, появилось множество публикаций в академических и общественно-политических журналах, многие исследователи посвятили свои работы вопросам толерантности. В 1995 г. ООН приняла «Декларацию принципов терпимости». Толерантность выражается в стремлении достичь взаимопонимания и согласия в процессе общения и взаимодействия методом разъяснения и убеждения. По своей природе толерантность не так проста, как может показаться на первый взгляд. Это демонстрирует В.А. Лекторский, который даёт характеристику различных видов толерантности:

- «толерантность как безразличие»
- «толерантность как невозможность взаимопонимания»
- «толерантность как снисхождение»
- «толерантность как расширение собственного опыта и критический диалог».

Каждая культура как ценностная и познавательная система не только вступает в борьбу с другой системой, но так или иначе пытается учесть опыт другой системы, расширяя тем самым свой собственный опыт [41, с. 51]. Дробижева Л.М. поддерживает эту точку зрения, она рассматривает толерантность не как позицию самоограничения и намеренного невмешательства, согласия на взаимную терпимость, а как принятие других такими, какие они есть, и готовность взаимодействовать с ними [24]. Вместе с тем, В. Таланов и А.Г. Новиков видят трудность достижения толерантности во взаимоисключении, с одной стороны она необходима, а с другой стороны, как бы и невозможна, так как приходится принимать и терпеть глубоко чуждые образы жизни, в случае избытка толерантности к недостаткам людей, сложно избежать поощрения пороков.

Характеристика толерантности, предложенная Е.М. Макаровым даёт возможность более точно понять её сущность. Он считает, что толерантность

активна, т.е. ей не присуще пассивное отношение к происходящему или терпение ко всему, например, холоду, голоду, нищете, насилию, несправедливости. Толерантность не имеет ничего общего с равнодушием, безразличием, нерешительностью; толерантность предполагает компромисс, разумную устойчивость, постоянную готовность к диалогу. Она несовместима с фундаментализмом, ей присуща гибкость в подходах и переосмысление своей позиции, когда это надо. Она исключает ортодоксальное отстаивание, тем более навязывание каких-то своих низменных принципов и взглядов; толерантность основана на паритете двух сторон. Равенство двух сторон, как правило, исключает патернализм, когда одной из сторон хочется быть покровителем другой. Отношение старшего к младшему, сильного к слабому, хотя и предполагает терпимость, однако в полной мере не относится к толерантности. Как показывает жизнь, патернализм довольно часто переходит в не толерантные отношения; толерантность несовместима с монополизмом, т.е. стремлением сделать свою позицию господствующей и не считаться с позицией другого. Она предполагает признания наличия другого мнения. Уникальности и ценности другой человеческой личности. На этой основе создаётся атмосфера доверия, равенства, терпимости друг к другу. Стремление к монополизму всегда создаёт напряжённость, встречает сопротивление, что значительно снижает возможность диалога, доверия, равноправных отношений [44].

Чтобы воспитать толерантное поведение, необходимо ясно представлять желаемую цель. Для диагностики можно использовать предложенные А.С. Денисовым три возможных уровня толерантности: высокий уровень – бесконфликтное существование различных общественных групп; средний – возникающие конфликты централизованно прекращаются; низкий – состоящие войны между общественными группами [21]. Общественной целью должна стать реализация высокого уровня толерантности.

Толерантность – одна из составляющих межкультурной компетенции, другой составляющей является критическое мышление. Для эффективного общения с иной культурой необходимо развивать способность анализировать эту культуру, продумывать свои суждения о точности информации, т.е. мыслить критически. Человек, обладающий критическим мышлением умеет: определять ложные стереотипы, ведущие к неправильным выводам; выявлять предвзятые отношения, мнения и суждения; отличать факт, который всегда можно проверить, от предположения и личного мнения; отделять главное от несущественного в тексте или в речи и уметь акцентироваться на первом; выявлять эмоционально окрашенные слова, которые могут вызвать конфликт; понимать, что стереотипные слова, клише, штампы, неподтвержденные предположения не всегда точны и могут вести к формированию стереотипов; избегать категоричности в утверждениях. Элементом критического мышления можно считать рефлексивное мышление, т.е. осмысление своих собственных действий.

Следующей компетенцией, необходимой для эффективной межкультурной коммуникации является коммуникативная компетенция. Разработкой коммуникативного направления в той или иной степени занимались многие научные коллективы и методисты: Б.В. Беляев, И.Л. Бим, М.Н. Вятютнев, П.Б. Гуревич, Г.А. Китайгородская, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, О.Д. Митрофанова, Е.И. Пассов, В.Л. Скалкин, Э.Ю. Сосенко, А.П. Старков Э.П. Шубин, А.Н. Щукин, и др.

Пассов Е.И. считает, что подлинную коммуникативность отличают: мотивированность, целенаправленность, личностная ориентация; речемыслительная активность; взаимодействие обучаемых; ситуативность, функциональность; эвристичность; содержательность; проблематичность; новизна; выразительность в использовании вербальных и невербальных средств общения [48, с. 65-66]. Образовательный процесс можно назвать коммуникативным, если перечисленные параметры будут соблюдены и эффективно использованы.

При овладении языком формируется коммуникативная компетенция, означающая способность правильно использовать язык в различных ситуациях общения. В связи с тем, что по своей сути коммуникативная компетенция интегративна, учёные по-разному трактуют это явление. Верещагин Е.М. и Костомаров В.Г. понимают под коммуникативной компетенцией «совокупность социальных, национально-культурных правил, оценок и ценностей, которые определяют, как приемлемую форму, так и допустимое содержание речи на изучаемом языке», Селиванова Н.А. – «способность понимать и порождать иноязычное высказывание», Холидей А. – «внутреннюю готовность и способность к речевому общению». Существует несколько точек зрения на то, какие компоненты включать в данную компетенцию, их анализ позволил выделить следующие составляющие:

- языковую или лингвистическую компетенцию, т.е. языковые знания, умения и навыки в области фонетики, лексики и грамматики (Д. Хаймс, Л.Ф. Бахман, К.С. Кричевская, В.Г. Владимирова, Е.Я. Григорьева);
- социолингвистическую компетенцию, т.е. способность использовать языковые средства в соответствующей ситуации общения (Д. Хаймс, Л.Ф. Бахман, В.Г. Владимирова, Е.Я. Григорьева);
- дискурсивную компетенцию, т.е. способность адекватно использовать языковые средства для построения высказываний и текстов в соответствии с нормами языка в устной и письменной речи (Д. Хаймс, Л.Ф. Бахман, В.Г.Владимирова, Е.Я. Григорьева);
- Владимирова В.Г., Григорьева Е.Я. выделяют социокультурную компетенцию, базирующуюся на лингвострановедческих знаниях и страноведческих знаниях, которые в свою очередь в числе компонентов коммуникативной коммуникации называет К.С. Кричевская.

В связи с тем, что взаимопонимание в межкультурном обучении может быть достигнуто лишь в том случае, если участники диалога знакомы с культурой, признают её самоценность, т.е. приемлют друг друга в своей инаковости, решающее значение должно быть отведено социокультурной компетенции, как составляющей коммуникативной компетенции. Социокультурная компетенция подразумевает умение применять знания о национально-культурных особенностях иноязычных стран и включает в себя:

- лингвострановедческие знания (фоновые знания, знание реалий страны изучаемого языка, безэквивалентную лексику, знания правил речевого и неречевого поведения в типичных ситуациях общения);
- страноведческие знания (знания о природно-климатических, экономических, общественно-политических и социальных особенностях страны изучаемого языка, основных этапах её исторического и культурного развития);
- культуроведческие знания (знания традиций, особенностей национального характера, быта, национальной психологии).

Суммируя вышесказанное, в структуре коммуникативной компетенции целесообразно выделять:

- лингвистическую (языковую);
- социолингвистическую;
- дискурсивную;
- социокультурную компетенции.

Следующая компетенция межкультурной коммуникации – социальная компетенция. Данная компетенция представляет желание и готовность личности к взаимодействию с другими, осознание при этом своей роли в процессе общения. Немецкий учёный Генрих Пирер понимает социальную компетенцию как повышенную чувствительность к человеку, способность распознавать конфликты и конструктивно их разрешать, уважать других, с пониманием относиться к их слабостям [3]. Социальная компетенция – это многоплановое понятие. Сюда относятся: способность работать в команде, т.е. сотрудничать и уметь управлять конфликтом; знание человека; открытость и чувствительность по отношению к представителям другой культуры.

Роль команды в деятельности современной организации неопределима. Поначалу командные методы работы доказали свою эффективность в Японии, где групповая ориентация членов общества является важным элементом культуры, постепенно стали почти общепринятыми в большинстве развитых стран. Команда – группа людей, которая выполняет определённую задачу и в которой проявляется синергетический эффект, суть которого состоит в том, что результат усилий членов команды оказывается больше суммы тех результатов, которые могли бы получить члены команды, работая порознь.

Чтобы сформировать у студентов социальную компетенцию используя средства и возможности гуманитарных дисциплин и, в частности, иностран-

ного языка, необходимо научить студентов не только работать в команде, но и управлять конфликтом. Как показывает практика, большинство людей воспринимают конфликт как негативное явление, которое следует избегать. Важно признать, что конфликты неизбежная часть человеческой жизни и их не нужно драматизировать. Доказано, что в отсутствии конфликтов прекращается развитие. Помимо негативных моментов, конфликт имеет и позитивные: выявляет проблемы; помогает человеку познать себя; ослабляет эмоциональное напряжение; способствует развитию.

Неэффективное поведение большинства людей в конфликте чаще всего объясняется неумением выбрать правильную стратегию поведения: конфронтацию – прямое столкновение; избегание – уход от борьбы, попытку представить ситуацию так, как будто конфликта нет вовсе; приспособление – признание поражения ради сохранения отношений; компромисс – обмен уступками для достижения приемлемого соглашения; сотрудничество – совместную работу для обоюдного удовлетворения интересов.

Для успешного управления конфликтом нужно уметь вовремя распознать его сигналы, которые могут выглядеть так: взгляд на другого человека как на противника; потеря контролируемого внимания по отношению к другому человеку; отрицание ответственности; уменьшение способности к самораскрытию; уменьшение готовности изменить свою точку зрения; ограничение коммуникаций; искажение восприятия.

Конфликт можно предотвратить, для этого необходимо тщательно проанализировать ситуацию и воспользоваться подходящими приёмами прерывания конфликтной ситуации, например, бывает целесообразно: выражать чувства открыто; не расширять предмет спора; не использовать авторитеты как оружие; избегать выражений типа «Вы всегда» или «Вы никогда»; не навешивать ярлыков; преодолевать тенденцию к сопротивлению.

Не всегда можно, да и нужно избегать конфликтную ситуацию. Всё зависит от того насколько важно добиться определённого результата, и от потребности в сохранении нормальных отношений с другой стороной, вовлечённой в конфликт.

Подводя итог, нужно сказать, что:

1. Проведённый анализ ситуации, сложившейся на рынке труда показывает настоятельную необходимость компетентного подхода в образовании. Под компетентным подходом имеется в виду акцентуация внимания на результат образования, в качестве которого рассматривается не сумма полученных знаний, а способности личности действовать в различных проблемных ситуациях.
2. Широкое определение понятийного содержания компетентности существенно затрудняет её измерение и оценку в качестве результата обучения. В этой связи, предпринята попытка выделить и теоретически обосновать ключевые компетенции межкультурной коммуникации, определить входящие в каждую из них составляющие.



3. В структуру межкультурной коммуникации целесообразно включить: межкультурную, коммуникативную и социальную компетенции, каждая из которых по своей сути интегративна и в реальной жизни не существует изолированно, но проведённое структурирование будет способствовать более тщательному изучению и формированию данных компетенций.

#### **1.4. Дидактические условия и пути формирования компетенций межкультурной коммуникации**

Человек приобретает новые формы поведения, овладевает новыми видами деятельности только тогда, когда он научается изменять способы и структуры своих действий, образовывать новые связи между отдельными предметами и их свойствами, между различными ситуациями и вызвавшими их причинами. Обучение при этом выступает своеобразным способом, который аккумулирует практический опыт для решения задач подобного рода. Такой опыт представляет собой совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности, формирование которых является одной из основных задач обучения.

В научной литературе встречаются различные определения умений и навыков из-за сложности этих понятий, многогранности их свойств. Анализируя «поле мнений», составленное Л.Ф. Спириным, А.А. Донсков определил, что свыше 80 % педагогов и психологов считают, что умение – более высокая категория, чем навыки [23, с. 17]. Так, например, В.И. Смирнов определяет умения как способ выполнения действия, освоенный человеком путём упражнений и обеспечиваемый совокупностью приобретённых знаний и навыков [52, с. 171], К.К. Платонов считает умение конечной целью педагогического процесса, его завершением. В одной из своих статей он пишет о необходимости пересмотра соотношения категорий, связанных с умением, т.к. в педагогике ранее было общепризнанным, продолжает автор, что знания порождают умения, а последние – навыки. Платонов К.К. не согласен с этой точкой зрения, он утверждает, что на основе знаний вырабатываются навыки, а на их основе, в свою очередь, – умения [52, с. 103].

Помимо различий в определении, учёные отмечают различия в процессе формирования умений и навыков. Так, например, А.А. Люблинская пишет, что навык вырабатывается довольно быстро, а овладение умениями идёт значительно медленнее. Если для формирования навыков необходимы неизменные условия, то для умений требуются изменяющиеся условия. При овладении умениями человек применяет необходимые способы и приёмы действия и всё шире и свободнее научается их использовать в самых различных сферах своей деятельности. В основе умения лежит анализ условий и путей решения

некоторой задачи, отбор из имеющихся в опыте человека знаний, способов действий и навыков, их применение в нужной последовательности. Умения как целостные образования не автоматизируются, хотя на высоком уровне владения ими, уточняет автор, человек быстро и обычно удачно находит основной вопрос задачи, расчленяет её условия, выделяет важнейшие данные и выполняет все необходимые умственные действия. Растёт обобщённость умения, один из существенных показателей умственного развития обучаемых, тогда как о навыках сказать такого нельзя [43, с. 105-106].

Другая группа учёных, например, Д.Н. Богоявленский, Е.Н. Кабанова-Меллер, Н.А. Менчинская рассматривают навык как более совершенную стадию овладения действиями. Они понимают под умениями возможность осуществлять какое-либо действие, операцию. Формирование умения рассматривается как начальная ступень овладения действием, а формирование навыка как высший этап – становление автоматизированных действий. Характерные обоснования этой точки зрения на природу умений и навыков приводит А.М. Левинов. Он пишет, что умение – более низкая ступень овладения материалом, чем соответствующий навык. Возможна такая ситуация, когда учащийся уже умеет применять алгоритм, но ещё самостоятельно не видит признаков его применимости. Автор квалифицирует этот случай как умение. Навык определяется им как самостоятельность видения признаков применимости тех или иных алгоритмов и самостоятельность применения самих алгоритмов [40].

К характеристике навыков относятся: автоматизированность, устойчивость, гибкость, сознательность и др. Однако признаком сформированности навыка является качество действия, а не его автоматизация, т.к. автоматизировать можно и неправильно выполняемое действие.

Важность проблемы усвоения знаний и развития студентов в процессе обучения очевидна. Существенным в решении этой задачи является формирование общеучебных умений. Данная проблема изучалась Ю.К. Бабанским, Е.И. Бойко, М.А. Даниловым, А.Н. Леонтьевым, Н.А. Лошкарёвой, В.А. Кулько, Е.Н. Кабановой-Меллер, Ю.А. Самариным, Н.А. Менчинской, Т.И. Шамовой, Т.Д. Цехмистровой, И.Э. Унт и другими исследователями. Формирование учебных умений является решающим способом совершенствования организации учебного процесса. Журавлёв И.К. писал, что знания и умения сами по себе не обеспечивают должного развития творческих сил учеников. Их нужно специально обучать таким интеллектуальным действиям, как самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новые ситуации [25, с. 286].

Известны различные классификации общеучебных умений, так, например, И.К. Журавлёв, Л.Я. Зорина, И.Я. Лернер выделяют: организационные учебные умения (осознание и определение цели задания, планирование последовательности выполнения, контроль и др.); практические учебные уме-

ния (чтение, письмо, умение слушать, составление конспектов, работа с таблицами и графиками и т.д.); интеллектуальные учебные умения.

Перминова Л.М. относит к общим учебным умениям интеллектуальные, организационные, информационные, коммуникативные умения [50, с. 172].

Краевский В.В. и Хуторской А.В. предлагают систематизировать общеучебные умения, навыки и способы деятельности по следующим группам: когнитивные (познавательные); креативные (творческие); оргдеятельностные (методологические); коммуникативные; мировоззренческие качества [35, с. 11, 18].

После анализа различных точек зрения учёных, сделан вывод, что процесс формирования компетенций межкультурной коммуникации должен базироваться на следующих общеучебных умениях: организационных, интеллектуальных, коммуникативных, информационных. Если у студента будут сформированы организационные умения, он сможет определять последовательность в выполняемой работе, контролировать и оценивать не только результат, но и процесс своей деятельности, прогнозировать результат, корректировать действия, рассчитывать время выполнения заданий. Развитые интеллектуальные умения будут способствовать внимательному восприятию информации, рациональному запоминанию, логическому осмыслению учебного материала, выделению в нём главного; умению решать проблемные задачи, осуществлению самоконтроля учебно-познавательной деятельности. Коммуникативные умения помогут выстраивать стратегию общения: управлять диалогом, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, конструктивно критиковать. Не менее важно не только уметь находить нужную информацию в различных источниках, но и преобразовывать её с использованием рациональных приёмов анализа учебной информации. Общеучебные умения необходимы студенту не только для организации учебной, но и для будущей профессиональной деятельности.

Для уточнения механизмов формирования общеучебных умений были изучены работы отечественных и зарубежных учёных. Так, например, К.К. Платонов выделяет пять этапов в системе формирования умений:

1. первоначальное умение: осознание цели действия, поиск способов его выполнения, опирающийся на ранее приобретённые знания и навыки; деятельность методом проб и ошибок;
2. недостаточно умелая деятельность: знания о способах выполнения действия, использование ранее приобретённых, несистематических для данной деятельности навыков;
3. отдельные общие умения: ряд отдельных высокоразвитых, но узких умений, необходимых в различных видах деятельности, например, умение планировать свою деятельность, организаторские умения и т.д.;

4. высокоразвитое умение: творческое использование знаний и навыков данной деятельности с осознанием не только цели, но и мотивов выбора, способа её достижения;
5. мастерство: творческое использование различных умений [52, с. 279].

В основе общеучебных умений лежат мыслительные операции. Поспелов Н.Н. описывает пути формирования способов познавательной деятельности – основных мыслительных операций: анализа и синтеза, обобщения, сравнения и классификации. Особое значение имеют анализ и синтез. Чтобы обучить анализу и синтезу, необходимо научить практически и мысленно: разлагать объекты на составные части; выделять отдельные существенные стороны объекта; изучать каждую часть как элемент единого целого; соединять часть объекта в единое целое.

Сформированность общеучебных интеллектуальных умений определяет уровень владения учебной деятельностью. Формирование умений осуществляется как с помощью специальных развивающих заданий (прямым путём), так и посредством текстов (косвенным путём). Поспелов Н.Н. называет три уровня творческого чтения: познавательный (главная цель – усвоение), аналитический (главная цель – критика) и творческий (главная цель – созидание). Наиболее распространённые приёмы работы с текстом: выделение существенного, смысловая группировка, записи прочитанного, составление плана, конспекта, тезисов, схем, диаграмм, графиков, формулирование выводов, чтение – поиск, чтение – сортировка [54, с. 45]. Тот, кто овладел операциями анализа и синтеза, глубоко понимает изучаемый текст, выделяет утверждения, которые доказываются, способы и приёмы доказательства, оценивает их эффективность; умеет проводить анализ структуры текста, т.е. ясно представлять, о чём говорится, и что именно говорится, из каких смысловых частей состоит текст, и какие связи проявляются между ними; не только вычленяет смысловые части трудного текста, но и выявляет и разрешает содержащиеся в нём проблемные ситуации; проводит критический анализ текста, т.е. сознательно и объективно относится к каждому утверждению, доказательству или опровержению, высказывая при этом своё личное мнение.

Развитие интеллектуальных умений осуществляется также в процессе записей прочитанного. Делая выписки отдельных фактов, названий, терминов, определений, выводов, цифровых данных и т.п., вдумчивый человек разбирается в смысле текста, отбирает наиболее существенное для усвоения, устанавливает связи между отдельными частями текста, даёт им оценку.

Составление плана также способствует формированию мыслительных операций. Работа над планом концентрирует внимание на главном, организует самоконтроль, ускоряет изучение материала, содействует прочному запоминанию его.

Тезисы требуют умения проводить анализ и синтез текста и одновременно совершенствуют их. Они более детально, чем план расчленяют текст

и выражаются в виде кратких утверждений, которые доказываются при помощи рассуждений. Тезисы позволяют выявить основные идеи текста, чётко сформулировать их в определённой системе.

Наиболее сложна работа над конспектом, которая требует умений делать выписки, составлять план и тезисы текста, т.е. конспектирование стимулирует совершенствование всех мыслительных операций, в том числе и операций анализа, и синтеза. Аналогичные результаты достигаются в процессе работы над аннотациями, резюме, рефератами.

Таким образом, общеучебные умения лежат в основе всех специальных умений, их сформированность определяет уровень владения учебной деятельностью. Общеучебным умениям нужно специально обучать, т.к. отставание в учёбе связано не с отсутствием способностей, а с «применением непродуктивных способов учебной работы, т.е. неумением учиться» [25].

Следующий важный аспект эффективности достижения цели заключается в оптимальном отборе и конструировании содержания учебного материала. Гуманистическая парадигма в образовании выдвигает требования к содержанию образования, которым в наибольшей степени соответствует концепция, разработанная И.Я. Лернером. В соответствии с этой концепцией в содержании образования выделяются четыре основных компонента:

- научные знания о природе, обществе, технике, мышлении и способах действия;
- опыт осуществления способов деятельности, включающий в себя наряду со знаниями интеллектуальные и практические умения и навыки;
- опыт творческой, поисковой деятельности;
- опыт эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, к знаниям, к деятельности, к себе самому.

Общие принципы отбора содержания давно служат предметом обсуждения в педагогике и дидактике. Бабанский Ю.К. предлагает следующие критерии отбора содержания учебного материала: целостное отражение в содержании образования основных компонентов социального опыта, перспектив его совершенствования, задач всестороннего развития личности; выделение главного и существенного в содержании образования, т.е. отбор в нём самых необходимых, универсальных, перспективных, воспитательно-значимых и общепризнанных элементов; соответствие возрастным особенностям и возможностям учеников; соответствие выделенному на изучение данного предмета времени; учёт отечественного и зарубежного опыта формирования содержания образования; соответствие содержания имеющейся учебно-материальной и методической базы, а так же перспектив её развития [6].

Содержание учебного материала призвано обеспечить студентам не только возможность овладеть еще одним способом обучения, но и проникнуть в новую культуру. Естественно, невозможно владеть всем культурным достоя-

нием своего народа, тем не менее, каждый индивид является носителем родной культуры. Усиление социокультурного компонента должно стать основополагающим принципом в отборе содержания учебного материала.

Сопоставление культур, их взаимопроникновение позволяет понять не только специфику национальных культур, но и их связь с общечеловеческими ценностями. Как ранее было сказано, компонентами социокультурной компетенции являются:

- лингвострановедческие знания (реалии, безэквивалентная лексика, невербальные средства общения);
- культуроведческие знания (знания о традициях, национальном характере, быте);
- страноведческие знания (экономические, общественно-политические, социальные, природо-климатические, исторические знания).

Критериями отбора национально-культурного компонента содержания обучения межкультурной коммуникации могут выступать: культурологическая ценность; типичность; общеизвестность; ориентация на современную действительность; тематичность и функциональность; учет адресата отбора; экзотичность [36, с. 14]. С наибольшей тщательностью необходимо подходить к отбору лингвострановедческих и культуроведческих знаний, т.к. большая часть вербального и невербального общения проходит на основе определённого мировоззрения, характерного для определённой культуры, для конкретной истории. С позиции социологической теории коммуникации процесс общения людей – это обмен информацией, причём один из коммуникаторов владеет некоторой информацией, которая неизвестна другому, иначе содержательного общения не наступает. Информационное неравенство возникает за счёт того, что часть знаний одного из собеседников получена в результате личного опыта. С другой стороны, в процессе коммуникации есть общая часть информации, образующая исходный пункт для общения, при отсутствии которой коммуникация невозможна. Фоновые знания и являются этой общей частью. Они составляют основу лингвострановедческих знаний, т.е. знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения, когда коммуниканты принадлежат к различным лингвоструктурным общностям. Попытки описать фоновые знания неоднократно предпринимались как в зарубежных, так и отечественных исследованиях (В.П. Коннецкая, Г.Д. Томахин, В.П. Фурманова, Х. Хамерли и др.).

Фурманова В.П. выделяет следующие разделы фоновых знаний, которыми должен овладеть индивид для успешного общения в ситуациях межкультурной коммуникации:

- историко-культурный фон, включающий информацию о культуре общества в процессе его исторического развития;
- социокультурный фон;

- этнокультурный фон, включающий информацию о быте, традициях, праздниках;
- семиотический фон, содержащий информацию о символике, обозначениях, особенностях иноязычного окружения [65, с. 27]. Хамерли Х. к фоновым знаниям относит:
- информационную культуру (знания по истории, географии, общие сведения, которыми обладает типичный представитель общества);
- поведенческую культуру (особенности взаимоотношений в обществе, нормы, ценности, разговорные формулы, невербальный язык);
- традиционную культуру (художественные ценности) [2].

В семантической структуре номинативных единиц языка присутствует экстралингвистическое содержание, которое прямо и непосредственно отражает национальную культуру. Эта часть значения слова называется национально-культурным компонентом, а номинативные единицы языка, содержащие такой компонент, принято называть лексикой с национально-культурным компонентом семантики. К национально-окрашенной лексике можно отнести реалии и безэквивалентную лексику. Под реалиями понимают названия присущих только определенным нациям и народам предметов материальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ и т.п. Реалии наиболее наглядно отражают близость между языком и культурой: появление новых реалий в материальной и духовной жизни общества ведет к возникновению реалий в языке. Они быстро реагируют на все изменения в развитии общества. Безэквивалентная лексика наиболее ярко и наглядно иллюстрирует идею отражения языком действительности, однако её удельный вес в лексическом языке невелик, для примера: в русском языке 6-7 % (по данным Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова) [62, с. 50].

Овладение невербальными средствами иноязычного общения, бесспорно, приближает к полноценному коммуникативному акту. Они так же, как и вербальные средства общения нуждаются в «переводе». В овладении невербальными средствами общения выделяют три этапа:

1. осознание невербальных средств общения родного языка и сопоставление их с аналогичными средствами изучаемого языка;
2. осознания невербальных средств общения на иностранном языке;
3. активизация и использование невербальных средств иностранного языка в общении:
  - при «проигрывании» различных социальных ситуаций и социальных ролей;
  - при инсценировке иноязычных пьес и т.п.;
  - в монологической речи с целью воздействия на аудиторию [7, с. 8].

Знакомясь с чужой невербальной коммуникацией, обучаемый непроизвольно сопоставляет её со своей, что способствует лучшему пониманию собственной культуры.

Среди компонентов, входящих в культуроведческие знания, целесообразно акцентировать внимание на прагматическом материале. Основным средством обучения иностранному языку является языковая среда, а все остальные вспомогательным, призванным создать более или менее выраженную «иллюзию приобщения учащихся к естественной языковой среде». К категории средств обучения, которые больше всего могут приблизить обучаемого к естественной культурной среде относятся аутентичные материалы, такие как, афиши-объявления, театральные программы, анкеты-опросники, билеты проездные и входные, вывески, этикетки, меню и счета, карты, схемы-планы, рекламные проспекты по туризму, отдыху, покупкам, найму на работу и др. Эти материалы по своей доступности и обиходности весьма значимы для создания чувства приобщения к чужой культуре. Специфичность этих средств в обеспечении общения с реальными предметами и стимулировании коммуникативной коммуникации. Прагматические материалы можно группировать исходя из их содержания, конкретной функции в реальной жизни и соотносительности с тематикой и сферами общения. Функционально-целевое назначение прагматических материалов может быть различным. Они используются:

1. для приобретения лингвострановедческих знаний;
2. для организации речевого общения, развития устной речи по сферам и ситуациям общения;
3. для семантизации языковых единиц и развития смысловой и лингвистической догадки, для развития оценочных суждений, для развития любознательности, познавательной активности, интереса, социоориентации.

Таким образом, необходимым условием для успешного формирования компетенций межкультурной коммуникации является усиление социокультурного компонента при отборе содержания учебного материала, который включает в себя лингвострановедческие, культуроведческие, страноведческие, природо-климатические, исторические знания. При этом важно, чтобы социокультурный компонент содержания обучения не служил своеобразной рекламой чужому образу жизни. Его предназначение, расширить общий, социальный, культурный кругозор студентов.

Межкультурная коммуникация, как форма общения различных языков и культур реализуется с наибольшей полнотой в том случае, когда в процессе подготовки к ней значительное место отводится родной культуре [8, с. 32], т.к. адекватное понимание других невозможно без понимания себя. Важно, чтобы студенты получили возможность увидеть и осмыслить вариативность типов и видов культур, существующих в рамках региона, проанализировать существующие стереотипы о родной культуре, попытаться определить источник их появления и предположить их опасность при межкультурном общении. Например, обсуждая такие темы, как «Предубеждение и стереотипы» и др., студенты познают иную действительность, иные социальные образцы



поведения, сопоставляют и сравнивают их с имеющимся у них опытом, приобретённым в родной культуре, учатся понимать представителей иных социально-культурных сообществ. Картина мира, сформированная в родной культуре актуализируется и приобретает проблемный характер [17, с. 89].

Методика обучения межкультурному общению держится на системном, коммуникативном, личностно-ориентированном и деятельностном подходах. Указанные подходы в учебном процессе теснейшим образом должны быть взаимосвязаны, взаимообуславливать и взаимопроникать друг в друга. Все они представляются чрезвычайно важными.

Системно обучать общению – значит строить процесс обучения с учётом такой иерархии взаимодействующих факторов и условий, которая поможет определить последовательность в отборе содержания учебного материала, а также закономерность его методической организации. Интеграция теоретических знаний в определённую систему должна иметь логическую структуру. Осознание того, что эта структура обусловлена сущностью объекта, ведёт к постановке цели и созданию плана деятельности, реализация которых обеспечивает желаемый результат. Дальнейшая последовательность действий осмысливается при системном подходе как свод правил, совокупность методов и приёмов деятельности.

Коммуникативный подход обеспечивает инициативное участие человека в общении. При коммуникативном подходе предметом обучения становится не только язык и его экспрессивные возможности, но и поведение говорящего в условиях речевого общения.

Личностно-ориентированный подход основывается на том, что каждая личность универсальна, и главной задачей воспитания является формирование индивидуальности, создание условий для развития творческого потенциала. Основным механизмом этого процесса является собственная активность личности, включённой в воспитательный процесс в качестве субъекта. Главное внимание направляется на развитие субъектных свойств личности: внутренней независимости, самостоятельности, самодисциплины, самоконтроля, самооценки, самоуправления, саморегуляции, способности к рефлексии. Понятие самооценки гораздо шире понятия самоконтроля. Необходимо, чтобы студент был в состоянии адекватно оценивать свои знания, поступки, возможности, для этого у него должна быть сформирована та или иная шкала ценностей, с которой он сможет сверять свои достижения. Необходимые условия для самопознания и самооценки – умение вести дискуссию, диалог, аргументировать собственные действия, принимаемые решения. Если студент умеет объяснить и аргументировать свои действия, в тоже время способен выслушать и услышать аргументы своих одноклассников, при необходимости скорректировать свои действия, то это свидетельствует о сформированности у него самоконтроля. Если же он способен сделать выводы о своих возможностях достигать определённые результаты – это уже самооценка.

При деятельностном подходе в учебном процессе возникают значимые для студентов цели, реализуются важные мотивы, доминируют индивидуальные смыслы. Каждый участвует в организации учебного процесса и организует свою деятельность с учётом интересов других обучаемых и планов преподавателя. Деятельностный подход предполагает интенсивную, постоянно усложняющуюся деятельность, т.к. только благодаря собственной деятельности человек усваивает знания, развивает способности, совершенствует личностные качества. Студента невозможно обучить, если он не захочет научиться сам. Владение знаниями и развитием происходит только в собственной активной деятельности. Побудить студентов к деятельности возможно через выявление дефицита информации, проблемными ситуациями, в том числе интерактивными образовательными технологиями.

Суммируя вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

1. Процесс формирования компетенций межкультурной коммуникации должен базироваться на следующих общеучебных умениях: организационных, интеллектуальных, коммуникативных, информационных.
2. Необходимым условием для успешного формирования компетенций межкультурной коммуникации является усиление социокультурного компонента в содержании учебного материала, который включает в себя лингвострановедческие, культуроведческие, страноведческие, природо-климатические, исторические знания. При этом важно, чтобы социокультурный компонент содержания обучения не служил своеобразной рекламой чужому образу жизни. Его предназначение, расширить общий, социальный, культурный кругозор студентов.
3. Межкультурная коммуникация, как форма общения различных языков и культур реализуется с наибольшей полнотой в том случае, когда в процессе подготовки к ней значительное место отводится родной культуре [8, с. 32], т.к. адекватное понимание других невозможно без понимания себя.
4. Методика обучения межкультурному общению держится на системном, коммуникативном, личностно-ориентированном и деятельностном подходах. Указанные подходы в учебном процессе теснейшим образом должны быть взаимосвязаны, взаимообуславливать и взаимопроникать друг в друга. Все они представляются чрезвычайно важными.

## **1.5. Тренинги как одна из форм подготовки к межкультурному общению**

Под образовательной технологией понимается деятельность педагога и студентов в образовательном процессе, построенная на конкретной идее в

соответствии с определёнными принципами организации и взаимосвязи целей, содержания, методов. Важными показателями технологии являются измеримость и воспроизводимость результатов. В качестве организационной формы разработанной технологии предлагаются тренинги. Преимущества данной формы: во-первых, многократное повторение какого-либо способа деятельности приводит к формированию навыков и умений, во-вторых, анализ помогает отслеживать недостатки и улучшать деятельность через изменение и апробирование новых её вариантов.

Интенсивная индивидуальная и групповая работа, способствующая осознанию путей решения проблем, изучению теоретического материала и отработки практических навыков, обмену опытом и информацией в комфортной среде должны быть важными характеристиками тренинговых форм. Тренинги целесообразно строить на основе занимательных практических заданий и упражнений, работе в парах и группах, ролевых игр, направленных на отработку личностных навыков. Ролевые игры – наиболее часто используемая методика. Цель ролевых игр – предоставление студентам возможности опробовать приобретенные навыки и скорректировать их. Кроме этого, в ходе тренингов можно использовать следующие формы работы: групповое обсуждение; анализ случаев из практики, проигрывание реальных ситуаций с получением обратной связи; упражнения, разминки для поддержания динамики и рабочей активности группы. Использование педагогом средств обратной связи помогает в процессе тренинга менять поведение и установки учащихся. В таких условиях видеозапись и последующее обсуждение помогут достичь главных целей.

Любые приёмы, используемые в тренинге наиболее эффективны, когда в них вовлекается вся группа. Понятия целесообразнее вводить путем группового обсуждения. Такая методика имеет следующие преимущества: повышает личностную самооценку учащихся, стимулирует обучение, в процессе обсуждения можно на самом деле получить массу новых идей. Установление положительного эмоционального фона помогает решать общие задачи. Прежде всего, создается комфортная учебная среда. Студенты не боятся, что что-то будет непонятно или трудновыполнимо, в группе единомышленников все занятия проходят легко и непринужденно. Учет индивидуальных особенностей студентов – гарантия качества образования.

Первый этап – тренинг самоопределения, благодаря которому студент познаёт культурные основания собственного поведения. Самоопределение личности является деятельным отношением к ситуации, это – сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции. Самоопределение – общепризнанная ценность, идеал, которого должна достичь личность к определенному возрасту. Замедление этого процесса, то есть отсутствие определенности (во взглядах, сфере деятельности, личной жизни и т.д.) у взрослого человека, свидетельствует о его незрелости. Различают два способа самоопределения (М.А. Павлович, О.Н. Просвирякова):

1. интенсивное самоопределение (идентичность);
2. экстенсивное самоопределение (идентификация).

Под идентичностью понимается интроспективное определение человека, направленность на самого себя. Это определение «вглубь», «рефлексия-в-себя» (Г.В.Ф. Гегель). Под идентификацией же понимается определение человека «вширь». Это «рефлексия-в-другое». Значимость самоопределения заключается в том, что человек развивает личные ценностные установки и формирует гражданскую позицию исходя из своего субъективного жизненного опыта и человеческих ценностей. Именно ценностные ориентиры являются стержнем в поведении и деятельности людей, а по внешним проявлениям человека судят о его образованности и культуре. Без умения делать осознанный выбор, без способности к самоопределению, человек теряет возможность обрести культуру, успешно реализовать себя.

Жизненное самоопределение включает профессиональное, нравственное, гражданское, культурное, поскольку характеризует акт выбора человеком ценностей собственной жизни. В осмыслении целей самоопределения нельзя ограничиваться задачами: «кем быть» и «каким быть», важнее – «как жить», как построить свой образ жизни. В рамках одного общества, даже моноэтнического, существует множество различных типов культур. Их формирование осуществляется по ряду признаков. Самоопределяясь в конкретном типе культуры, каждый человек делает свой выбор в пользу одного из вариантов поведения.

Под культурным самоопределением подразумеваются осознание личностью своего места в спектре культур и деятельность, направленную на причисление себя к тому или иному групповому образованию. Культурное самоопределение – важный элемент подготовки к межкультурному общению, оно не статично, а способно изменяться. В его структуре выделяют два компонента – когнитивный, т.е. знания, представления об особенностях своей группы и осознание себя её членом и аффективный, т.е. оценка качеств собственной группы, значимость членства в ней.

Культурное самоопределение проявляется по мере вхождения индивида в социокультурное пространство и его расширения: от семьи, учебного заведения, города, региона, страны до мира. Чем больше опыт межкультурного общения и шире социокультурное пространство, в котором определяет своё место человек (Я – сын Я – студент Я – россиянин Я – гражданин мира), тем лучше он осознаёт свою роль, место, значимость и ответственность в глобальных общечеловеческих процессах.

Особое значение в культурном самоопределении отводится языку, так как именно в языке находит своё отражение культура и через него она передаётся от поколения к поколению. Классической иллюстрацией восприятия иной культуры через язык служит басня Гюнтера Андерса «Лев». Впервые услышав львиный рык, муха сказала курице: «Как странно он жуужжит!» Та

возразила: «Он не жужжит, он квохчет, но делает он это действительно как-то странно...». Судя по языку, участники коммуникации будут формировать своё представление о культурном самоопределении собеседника.

В процессе тренинга студенты получают знания об основных групповых образованиях как своей, так и другой культуры. Тренинг помогает осознать свою роль и функцию в качестве межкультурного коммуникатора, что способствует формированию компетенций межкультурного общения. Студенты учатся понимать, что культурное самоопределение не статично, а способно изменяться, кроме того, каждый человек имеет право не следовать сложившимся тенденциям своего культурно-группового образования.

Второй этап – когнитивно-аналитический тренинг, на котором большое внимание уделяется текстам, развивающим умения «... самостоятельно обнаруживать разные виды связей между явлениями и процессами, ... связывать между собой то, что, казалось бы, далеко отстоит друг от друга, но что вместе с тем всё-таки подчиняется единым закономерностям, принципам, научному взгляду» [25, с. 45]. Главной целью когнитивно-аналитического тренинга является формирование межкультурной компетенции, т.е. критического мышления и толерантности, которые рассматриваются как противоположности, находящиеся в неразрывном единстве. Важной задачей для преподавателя при проектировании данного этапа технологии выступает тщательный подбор текстов. Обязательное требование к текстам – их аутентичность. К основным характеристикам аутентичности относятся:

- структурная аутентичность, т.е. особенности построения текста, его логика, содержательная и формальная целостность;
- лексико-фразеологическая аутентичность, т.е. наличие лингвистического материала: терминов, прилагательных эмоционально-оценочного характера, фразеологических оборотов, типичных для носителя языка;
- функциональная аутентичность, т.е. естественность отбора лингвистических средств для решения речевой задачи. Студентам необходимо предлагать для чтения различные по стилю тексты;
- грамматическая аутентичность, т.е. использования свойственных для данного языка грамматических структур.

Целенаправленный подбор текстов, отражающих социокультурную и коммуникативную поведенческую специфику иносоциума, способствует формированию у студентов сети образных понятий, относящихся к фоновым знаниям. Основным видом деятельности студентов на когнитивно-аналитическом тренинге является работа с аутентичными текстами. Чтение в наибольшей степени способствует развитию культуры умственного труда, т.к. требует мобилизации всех интеллектуальных умений, опыта эмоциональных переживаний.

Проверку своих знаний и возможностей студенты получают на заключительном тренинге практических умений, где целесообразно использовать работу в малых группах. Групповой опыт противодействует отчуждению, помогает решению межличностных проблем; человек избегает непродуктивного замыкания в самом себе со своими трудностями, обнаруживает, что его проблемы не уникальны, что и другие переживают сходные чувства. Группа отражает общество в миниатюре, в ней моделируется система взаимоотношений и взаимосвязей, характерная для реальной жизни, это дает студентам возможность увидеть закономерности общения и поведения других людей и самих себя, не очевидные в житейских ситуациях. В группе человек может обучаться новым умениям, экспериментировать с различными стилями отношений среди равных партнеров; если в реальной жизни подобное экспериментирование всегда связано с риском непонимания, неприятия и даже наказания, то на тренинге можно попробовать вести себя иначе, чем обычно, «примерить» новые модели поведения, научиться по-новому относиться к себе и к людям – и все это в атмосфере благожелательности, принятия и поддержки. В группе участники могут идентифицировать себя с другими, «сыграть» роль другого человека для лучшего понимания его и себя и для знакомства с новыми эффективными способами поведения, применяемыми кем-то; возникающие в результате этого эмоциональная связь, сопереживание, эмпатия способствуют личностному росту и развитию самосознания.

Тренинг практических умений призван создавать условия для самораскрытия участников. При подготовке к тренингу практических умений студенты осуществляют самостоятельный поиск информации, ее творческое осмысление и самостоятельные действия в постоянно меняющихся условиях. Студенты учатся самостоятельно искать способы решения собственных проблем и расширяют варианты своего поведения. Приоритетом в задачах тренинга должны быть приобретение и закрепление у студентов навыков успешного общения.

Между обучением по традиционной методике и предлагаемой технологией можно предположить различия по следующим параметрам: форме организации учебного процесса, мотивации студентов, результату обучения. Таким образом:

1. основной организационной формой традиционного обучения является урок, преподаватель передает знания, формирует умения и навыки, оценивает результаты. Технология обучения компетенциям межкультурной коммуникации предполагает тренинговую форму, преимущества которой рассмотрены выше;
2. традиционное обучение основывается на требованиях педагога, преподаватель – инициативное и ответственное лицо, студент – объект педагогических воздействий. В основе предлагаемой технологии –

ориентация на развитие личности, преподаватель – организатор учебного процесса, студент – субъект собственного развития;

3. результат обучения по традиционной методике – определённая сумма знаний, умений и навыков. В качестве результата обучения по разработанной технологии предполагаются деятельностные способности будущих специалистов адаптироваться к нестандартным ситуациям.

\* \* \*

Одной из наиболее актуальных проблем современного общества и, в частности, сферы образования является проблема подготовки конкурентоспособного специалиста готового к эффективному межкультурному общению и сотрудничеству. Острота этой проблемы и необходимость её изучения вызваны социокультурной трансформацией, происходящей в мире, нестабильной системой взаимоотношений на рынке труда, ростом асоциальности. Качественно иное состояние общества требует нового специалиста с оптимальной степенью развития компетенций межкультурной коммуникации, имеющих большое значение в успехе или неудаче устремлений, возникающих в условиях взаимодействия разных культур.

Перед обществом стоит задача пересмотреть этические и культурные аспекты образования и обеспечить возможность понять другого во всём его своеобразии. Следует начать с того, чтобы научиться понимать самих себя, предпринять усилия, основанные на знаниях, опыте и самокритике. Особое значение приобретает поликультурное образование, основной задачей которого является развитие способности к межкультурному общению, рассматриваемому через совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам.

Провозглашённый курс на строительство гражданского общества актуализирует необходимость развития поликультурного образования, которое должно решать задачи значимые как для человечества в целом, так и для каждого человека в отдельности.

Межкультурная коммуникация является быстро развивающейся областью научного исследования. Тем не менее, механизмы формирования компетенций межкультурной коммуникации разработаны недостаточно. Присутствие в зарубежном педагогическом опыте позитивных идей и практических путей их воплощения в области обучения межкультурной коммуникации может быть полезным при их разумной адаптации и для российской педагогики.

Задача образования заключается в том, чтобы преобразовать знания, умения, навыки в определённые компетенции, необходимые будущему специалисту в профессиональной деятельности. Среди существующего многообразия компетенций, в число компетенций для эффективного межкультур-

ного общения, интеграции личности в поликультурное профессиональное пространство, которые возможно формировать средствами иностранного языка, входят межкультурная, коммуникативная и социальная компетенции.

В качестве оптимальных дидактических условий для формирования компетенций межкультурной коммуникации – ключевого фактора поликультурного образования – можно выделить:

- сформированность общеучебных умений, а именно: организационных, интеллектуальных, коммуникативных, информационных;
- усиление роли социокультурного компонента при отборе содержания;
- опору на родную культуру;
- системный, коммуникативный, личностно-ориентированный и деятельностный подходы при организации учебного процесса;
- трениговую форма организации учебного процесса;
- диагностику личностного продвижения студентов в процессе формирования компетенций межкультурного общения.

## Библиографический список к главе 1

1. Deckstein D. *Suddeutsche Zeitung*. – 2000. – № 4.
2. Hammerly H. *Synthesis in Second Language Teaching* // Second Language Publications. – 1982.
3. Heinrich von Pierer. *Wirtschaftswoche*. – № 38. – S. 128.
4. Larry A. Samovar, Richard E. Potter. *Communication between cultures*. – Wadsworth Publishing Company, 1995. – P. 58-61.
5. Алексеева В.Г., Буева Л.П. Общение как фактор развития личности // Социологические исследования. – 1982. – № 2. – С. 31-38.
6. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. (Общедидактический подход). – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
7. Баженова Н.Г. Невербальные средства общения в обучении французскому языку // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 3. – С. 8-11.
8. Барышников Н.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 28-35.
9. Батищев Г.С. Особенность культуры глубинного общения // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 122-124.
10. Багракова С.Н. Педагогическое общение как диалог в культуре // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 27-33.
11. Бергельсон М. Образовательные и научные обмены в свете теории и практики межкультурной коммуникации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.russcomm.ru/tca\\_biblio](http://www.russcomm.ru/tca_biblio) (дата обращения: 22.07.2013).
12. Бердяев Н.А. О человеке, его свободе и духовности. – М., 1999. – 194 с.



13. Библер В.С. От наукознания – к науке культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
14. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
15. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
16. Владимирова В.Г., Григорьева Е.Я. Новая программа по французскому языку для школ с углубленным изучением французского языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 91-93.
17. Гальскова Н.Д., Соловцова В.И. К проблеме содержания обучения иностранным языкам на современном этапе развития школы // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 31-35.
18. Гасанов И.Б. Национальные стереотипы и «образ врага». – М.: РАУ, 1994. – 40 с.
19. Гете И.В. Собрание сочинений. Т. 10. Об искусстве и литературе: пер. с нем. / Под общ. ред. А. Аникста и Н. Вильмонта. – М.: Худ. лит., 1980. – 510 с.
20. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – М.: Кристалл, 2000. – 638 с.
21. Денисов А.С. Глобалистика об уровнях толерантности // Материалы региональной научно-практической конференции. Толерантность как способ выживания народов в условиях Севера / Ред. кол. Е.М. Макаров, А.Г. Новиков. – Якутск: ЯНЦ СО РАН, 1994. – С. 122-123.
22. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.
23. Донсков А.А. Формирование у школьников общеобразовательных умений во взаимосвязи с мотивацией учебных действий: дисс. ... канд. пед. наук. – Омск, 2001. – 145 с.
24. Дробижева Л.М. Толерантность и рост этнического самосознания: пределы совместимости. – М., 1997. – С. 52-53.
25. Журавлёв И.К. Особенности учебников по учебным предметам с ведущими компонентами «способы деятельности» и «формирование эмоционально-ценностных отношений» // Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения. Ч. 2 / Под ред. И.Я. Лернера, Н.М. Шахмаева. – М.: Изд. РАО, 1992. – 160 с.
26. Журавлёв И.К. Проблемы закономерностей процесса обучения // Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под редакцией В.В. Краевского, И.Я. Лернера; Науч.-исслед. Ин-т общей педагогики АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 329 с.
27. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
28. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., 1991. – 221 с.

29. Ионин Л.Г. Социология культуры. – М., 1991. – 280 с.
30. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. – М: Русский язык, 1992. – 254 с.
31. Кон И.С. Психология предрассудка // Новый мир. – М., 1996. – № 9. – С. 187-191.
32. Королев С.И. Вопросы этнопсихологии в работах зарубежных авторов. – М., 1970. – 179 с.
33. Костомаров В.Г., Боровикова Н.Д. Об одной из единиц описания текста в аспекте диалога культур // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 3-6.
34. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3-11.
35. Краевский В.В., Хуторской А.В. Проект «Стандарт общего образования» Общепредметное содержание образовательных стандартов. – М., 2002. – 18 с.
36. Кричевская К.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка. // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1. – С. 13-17.
37. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
38. Лабунская В.А. Невербальное поведение. – Ростов-н/Д: РГУ, 1986. – 134 с.
39. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. – М.: «Ключ-С», 1999. – 223 с.
40. Левинов А.М. О содержании понятий «навык» и «умение» // Советская педагогика. – 1980. – № 3. – С. 68-72.
41. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 48-57.
42. Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 7-11.
43. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника. – М.: Просвещение, 1977. – 224 с.
44. Макаров Е.М. Универсальность толерантности // Материалы региональной научно-практической конференции. Толерантность как способ выживания народов в условиях Севера / Ред. кол. Е.М. Макаров, А.Г. Новиков. – Якутск: ЯНЦ СО РАН, 1994. – С. 8-11.
45. Новиков А.Г. Через терпимость и понимание к возрождению нового уровня духовной культуры этносов // Материалы региональной научно-практической конференции. Толерантность как способ выживания народов в условиях севера / Ред. кол. Е.А. Макаров, А.Г. Новиков. – Якутск: ЯНЦ СО РАН, 1994. – С. 28-32.
46. Новиков А.М. Воспитание молодёжи и национальная идея России // Специалист. – 2000. – № 1. – С. 2-4.

47. Опыт организации коллективного исследования проблем общения. Общение как педагогическая проблема. Сборник научных трудов / Под ред. А.В. Мудрика. – М., 1974. – 137 с.
48. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
49. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – М.: Просвещение, 2000. – 127 с.
50. Перминова Л.М. Дидактика: учебное пособие для самостоятельной работы студентов. – Курск: КГПИ, 1991. – 242 с.
51. Платонов К.К. О знаниях, навыках, умениях // Советская педагогика. – 1963. – № 2. – С. 103-107.
52. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М.: Педагогика. – 293 с.
53. Померанц Г. Долгая дорога истории // Знамя. – 1991. – № 11. – С. 183-187.
54. Поспелов Н.Н., Поспелов И.Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
55. Психология делового общения / Авт.-сост. Ю.А. Фомин. – Мн.: Амалфея, 1999. – 242 с.
56. Ситарам К., Когделл Р. Основы межкультурной коммуникации // Человек. – 1992. – № 5. – С. 106.
57. Сысоев В.П. Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного и родного языков // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 1. – С. 42-46.
58. Сысоев В.П. Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 4. – С. 14-21.
59. Таланов В. Образование и культура толерантности // Высшее образование в России. – 2001. – № 3. – С. 150-152.
60. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.
61. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М., 1989. – 320 с.
62. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово / Slovo, 2000. – 624 с.
63. Толерантность и согласие: материалы международной конференции «Толерантность, взаимопонимание и согласие» (г. Якутск, июль 1997) / Отв. ред. В.А. Тишков. – М., 1997. – 188 с.
64. Томахин Г.Д. Реалии в языке и культуре // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 3. – С. 13-18.
65. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. – Саранск: Изд-во Мордовского университета, 1993. – 116 с.

66. Хайнц Абельс. Интеракция, идентификация, презентация. Введение в интерпретативную социологию: пер. с нем. яз. / Под общ. ред. Н.А. Головина и В.В. Козловского. – СПб.: «Алетейя», 1999. – 272 с.

67. Хакимов Э.Р. Появление и развитие понятия «поликультурное образование» в Российской педагогике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.tltsu.ru> (дата обращения: 10.07.2013).

68. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.

69. Хуторский А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

## КОРРЕКЦИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

---

Коррекция знаний обучающихся как явление педагогической действительности до настоящего времени не нашло отражения в систематических исследованиях. Наиболее разработаны вопросы коррекции в рамках коррекционной педагогики по отношению к обучающимся с существенными физическими или умственными особенностями. Основная цель такой коррекции – социальная адаптация обучающихся. Рассматриваются также вопросы педагогической коррекции, связанной с педагогической запущенностью обучающихся. Соответствующая цель – психологическая и социальная адаптация, необходимая для качественного обучения. Освещение некоторых психологических аспектов коррекции знаний по отношению к «обычным» обучающимся имеется в работах Е.Д. Божович, Г.А. Вайзер, В.Ф. Венда, П.Я. Гальперина, Л.Н. Ланды, Н.А. Менчинской, Н.Ф. Талызиной, Н.И. Шевандрина и др. В то же время цели такой коррекции четко не выявлены. Между тем в условиях качественной адаптации к жизни с психологической, социальной и медицинской точек зрения важна еще и «общественная» адаптация – умение соответствовать потребностям общества, найти свое профессиональное место. В дидактических исследованиях, несмотря на устойчивость словосочетания «коррекция знаний» (поиск в электронном каталоге диссертаций дает 29 634 работ, где встречается это словосочетание), нет четкого определения рассматриваемого понятия, не выявлены сущность, цели, направленность, структура, функции и результаты коррекции знаний в учебном процессе. Исследовав феномен коррекции знаний теоретическими и эмпирическими методами, мы попытались это сделать.

Следует отметить, что традиционно необходимость коррекции знаний констатируется по результатам контроля. Многие авторы [9] полагают коррекцию знаний составной частью контроля. Другие [31] – признают относительную самостоятельность процессов контроля и коррекции знаний. В то же время контроль не может выявить причины в пробелах знаний, обосновать пути их коррекции. Поэтому связывать коррекцию знаний целесообразно не с контролем, а с целостной педагогической диагностикой. Последний выдвинутый нами тезис находит подтверждение и в формулировках других авторов [28]. Коррекция знаний как педагогический процесс должна быть спутником диагностической деятельности, ее логическим продолжением и итогом. Отсюда очевидно, что методологически изучение коррекции знаний неразрывно связано с изучением педагогической диагностики и базируется на тех же основах [4].

## 2.1. Уровни методологии изучения коррекции знаний

Методология есть система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе. В широком смысле – это совокупность наиболее общих, мировоззренческих принципов, применяемых при решении как теоретических, так и практических задач; в узком – учение о методах [24]. Методологическое знание при этом выступает в двух формах: 1) как предписание, алгоритм, норма фиксации содержания и последовательности определенной деятельности (нормативная методология) и 2) как описание фактически выполненной деятельности (дескриптивная методология) [15, с. 16]. Если рассматривать коррекцию знаний в социопрактическом плане как объект исследований в области педагогики, то коррекция будет выступать как объект анализа в методологии педагогической науки. Методология изучает процесс и результаты исследования [36, с. 10]. Признавая первичность педагогической диагностики по отношению к коррекции знаний и учитывая современные представления о методологии педагогики [46], мы пришли к следующему определению методологии коррекции знаний. *Методология коррекции знаний – исходящая из методологии педагогической диагностики система знаний об отправных положениях коррекции знаний, о принципах подхода к рассмотрению коррекции знаний как педагогического явления, ее методах, системе корректирующей деятельности, а также путях внедрения добытых знаний в практику воспитания, обучения и образования.*

В составе и структуре методологического знания принято выделять [13] четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический. Реализация данных уровней в методологии педагогики убедительно доказывается в исследовании С.И. Брызгаловой [15].

Первый уровень – философский: его содержание – основные философские учения в их влиянии на общие принципы и категории познания. Можно считать признанным тот факт, что объектом философии образования является образование как социокультурный феномен, предметом – его философская рефлексия [11]. Рассматривая коррекцию знаний в аспекте философии образования, мы должны определить области философского знания, которые позволяют, во-первых, сделать предметом своей рефлексии коррекцию знаний как социокультурный феномен, включенный в образование, а, во-вторых, выявить наиболее существенные и универсальные характеристики коррекции знаний. В рамках проблем философии образования, намеченных, Л.А. Беляевой [11], на философском уровне методологии изучения коррекции знаний в учебном процессе вуза должны решаться, по меньшей мере, следующие проблемы:

- проблема сущности коррекции знаний как педагогического феномена, относящегося к образованию в целом;

- проблема деятельности педагога по коррекции собственных знаний и деятельности и коррекции знаний обучающихся, ее сущности, целей, структуры, функций и места в системе педагогической деятельности;
- проблема деятельности обучающихся по коррекции знаний, ее сущности, целей, структуры, функций и места в системе учебной деятельности;
- проблема человека как предмета педагогической деятельности в целом и коррекции знаний, в частности;
- философское обоснование «идеальной» модели коррекции знаний;
- концептуальное, мировоззренческое обогащение научных знаний о коррекции знаний, педагогического мышления и практического осуществления учебного процесса.

Решение указанных проблем может осуществляться в рамках течений прагматизма, экзистенциализма, диалектического материализма. В частности, философия прагматизма позволяет методологически обосновать цели коррекции знаний в учебном процессе вуза, выбор средств, планирование действий по коррекции знаний. Экзистенциализм методологически обосновывает такие аспекты коррекции знаний как самокоррекция знаний и взаимокоррекция знаний студентов, рефлексивность коррекции знаний, раскрывает проблему человека как предмета коррекции собственных знаний. Методологическая функция диалектического материализма будет выполнена при разработке и обосновании системы методов, средств, организационных форм коррекционной деятельности в современных условиях образовательного процесса.

Общенаучный уровень методологии изучения коррекции знаний характеризуется целостным, системным, синергетическим и акмеологическим подходами. В частности, О.М. Кондратьева [31] предприняла попытку рассмотрения коррекции знаний с позиций системного и синергетических подходов. Соглашаясь с правоммерностью такого рассмотрения, мы на первое место выдвинули бы все же обоснование необходимости коррекции знаний с точки зрения акмеологического подхода, так как считаем навык самокоррекции важной частью профессионализма в любой сфере деятельности, также полагаем необходимым подчеркнуть необходимость целостного рассмотрения коррекции знаний во взаимосвязи с педагогической диагностикой и учебным процессом.

Конкретно-научный уровень методологии изучения коррекции знаний реализуется в системе таких подходов как деятельностный, экзистенциальный, личностно-ориентированный, компетентностный, гуманистический, аксиологический.

Четвертый уровень – технологический. На этом уровне коррекция знаний должна быть представлена с одной стороны как самостоятельная технология, развивающаяся в рамках учебного процесса в вузе, а с другой стороны как элемент образовательной технологии. Таким образом, являясь со-

ставляющей в структуре образовательной технологии в целом, коррекция знаний и сама имеет структурные компоненты технологии: содержательный, процессуальный, диагностический. Для данного уровня методологии характерны такие подходы [53] как экопсихологический (создание благополучного социально-психологического климата в учебных группах и педагогических коллективах); психодидактический (подбор дидактических средств так, чтобы они стимулировали личностное развитие студента, учет индивидуальных психологических особенностей); индивидуально-творческий (направленность коррекции знаний как процедуры на актуализацию творческого потенциала каждого студента); полисубъектный (использование различных форм совместной деятельности, сотрудничества преподавателей и студентов); креативный (осознание корректирующей деятельности как деятельности творческого характера, а систему заданий для коррекции знаний как стимула формирования творческой индивидуальности); фасилитационный (гибкое использование различных средств коррекции знаний).

Итак, методология изучения коррекции знаний – исходящая из методологии педагогики и изучения тенденций общественного развития система знаний об отправных положениях коррекции знаний, о принципах подхода к рассмотрению коррекции знаний как педагогического явления, ее методах, системе корректирующей деятельности. Изучение процесса коррекции знаний неразрывно методологически связано с изучением педагогической диагностики. Необходимость изучения коррекции знаний имеет методологическое обоснование на всех уровнях методологии, является требованием практики. Коррекция знаний в учебном процессе и педагогическая диагностика взаимодействуют, обуславливают друг друга. Для раскрытия этой взаимосвязи необходимо подробнее остановиться на сущности коррекции знаний как педагогического явления.

## 2.2. Сущность коррекции знаний в учебном процессе вуза

Понятие о коррекции (корректировке) как отдельном этапе учебного процесса впервые в явном виде зафиксировано в работах сторонников кибернетической концепции обучения С.И. Архангельского, В.Е. Котова, Н.В. Кузьминой, И.Я. Лернера, Е.И. Машбица, Н.Ф. Тальзиной и др. Некоторые аспекты коррекции, связанной с дидактическим процессом, представлены работами В.И. Земцовой, М.В. Потапова, А.В. Усовой, Н.О Яковлевой, Е.В. Яковлева и др. В связи с корректирующим контролем проблема рассмотрена в докторской диссертации М.Р. Кудяева [38] (1999), в кандидатских диссертациях В.Н. Ефимова [23] (1983) и Н.В. Изотовой [27] (2004, на материале иностранного языка в вузе), в связи с самоконтролем – в диссертации Н.М. Дергуновой [22] (2009, на материале химии в школе), У.А. Ботезат-Белой [14]



(2000, на материале иностранного языка в начальной школе). Попытки систематизации представлений о коррекции знаний предприняты в исследованиях Т.В. Никитиной [42] (2012, на материале физики в вузе), О.М. Кондратьевой [31] (2006, на материале математики в вузе), Н.А. Дергуновой [21] (2007, на материале математики в вузе), И.Л. Садовской [48] (2000, на материале биологии в вузе), А.В. Слепухина [52] (1999, на материале математики и информатики в школе), А.И. Иваницкого [25] (1991, на материале физики в школе), Л.Н. Терновой [58] (2010, на материале физики в школе). При этом различные авторы в связи с коррекцией употребляют различные термины: кроме устойчивых словосочетаний «коррекция знаний», «коррекция знаний и умений» нами встречены следующие «дидактическая коррекция» (Т.В. Никитина), «коррекция в образовательном процессе» (Е.Б. Цагарелли [61]), «коррекция учебных результатов учащихся» (Е.А. Суховиенко [55]), «коррекция познавательных умений» (Р.М. Кудяев), «коррекция учебной деятельности» (С.В. Сафонова [49]), «коррекция учебно-познавательной деятельности» (О.М. Кондратьева), «коррекция целей педагогического процесса» (Е.А. Суховиенко), «коррекция процесса обучения» (Л.Н. Терновая [58]), «коррекция обучения» (А.А. Попова), «коррекция процесса усвоения знаний» (Н.Ф. Талызина), «коррекция усвоения знаний» (И.Л. Садовская), «коррекция исследовательского поведения» (И.Ю. Данилова [20]), «коррекция результатов процесса формирования ключевых компетенций» (М.В. Ильина), «коррекция работоспособности студента» (С.И. Операйло [43]) и даже «коррекция личности» (Н.И. Шевандрин). Таким образом, очевиден широкий диапазон возможных направлений исследований по проблематике коррекции в связи с дидактическим процессом и наличие различных объектов такой коррекции.

В большинстве работ перечисленные термины употребляются без комментариев об их педагогическом либо психологическом содержании. Наиболее близко к определению понятия подходит Т.В. Никитина: «Термин «коррекция» используется во многих областях научного знания, как правило, он связан с поправкой, уточнением определенных параметров системы по сравнению с эталоном. Коррекция знаний и умений направлена на исправление и устранение причин «неусвоения» знаний и умений, на выстраивание перспектив организации учебно-познавательной деятельности субъектов образовательного процесса» [42]. В том же ключе, но со смещением акцента с причин пробелов в знаниях на сами пробелы дает определение коррекции обучения А.А. Попова – «деятельность субъекта, направленная на устранение дефектов обучения, выражающихся в расхождении реальных результатов учебной деятельности и эталонов» [46, с. 69]. При этом оба исследователя полагают, что существуют эталонные результаты обучения.

Действительно, слово коррекция (лат. *correctio*) дословно переводится как исправление [35]. При этом предполагается, что это нерадикальное из-

менение: «Коррекция – исправление неких недостатков, неправильностей, не требующее коренных изменений корректируемого процесса или явления» [17]. Само «исправление» трактуется в разных источниках по-разному – обобщенно как *процесс* обнаружения отклонений и внесения изменений в корректируемое явление, как соответствующая *деятельность*, как *система мероприятий*, направленная на исправление недостатков с помощью специальных средств [33] и как *совокупность прикладных знаний, умений и навыков*, связанных с оказанием человеку практической помощи в исправлении чего-либо [32]. Имеет место определение психологической коррекции как одного из видов психологической помощи, деятельности, направленной на «исправление особенностей психологического развития, не соответствующих оптимальной модели», а также деятельности, направленной на формирование у человека нужных психологических качеств для повышения его социализации и адаптации к изменяющимся жизненным условиям [47, с. 154]. Нам представляется, что определение коррекции как деятельности всех субъектов учебного процесса по отдельности и во взаимодействии, в группах и индивидуально является самым естественным и правильным. В то же время важно как объяснить суть самой деятельности, так и найти ее дидактический объект.

При изучении алгоритма диагностической деятельности многие авторы выделяют коррекционный этап: Е.А. Михайлычев [41] – разработку плана коррекционных мер, Л.Н. Давыдова [19], Т.В. Куприянчик [39] – практическое применение педагогического диагноза, коррекцию, И.Ю. Гутник [18] – коррекцию, Н.В. Шуняева [63] – выбор корректирующих воздействий для оптимального достижения учащимися поставленных целей обучения и так далее. Терновая Л.Н. построила модель коррекции процесса обучения физике на основе результатов диагностики достижений учащихся, которая структурно состоит из двух взаимодействующих блоков: «диагностика» и «коррекция процесса обучения» [58, с. 80]. Такая модель, с одной стороны подтверждает единство диагностики и коррекции, а с другой, подчеркивает определенную обособленность обсуждаемых элементов учебного процесса. В более узкой постановке вопроса О.М. Кондратьева резюмирует, что процесс контроля и процесс коррекции знаний и умений в вузе целесообразно рассматривать как относительно самостоятельные процессы. Это позволяет анализировать их более полно, учитывая специфику каждого [31]. Отделение процесса коррекции знаний от других явлений дидактической практики четко прослеживается также в работах Т.В. Никитиной, А.В. Слепухина, Н.Ф. Талызиной, Л.Н. Терновой и некоторых других. В частности А.В. Слепухин выделяет коррекцию знаний как составную часть учебного процесса [52]. Фиксируя, что коррекция и регулирование связаны с педагогической диагностикой, поскольку ее результат является исходным материалом для регулирования, Е.А. Суховиенко категорично разделяет данные элементы учеб-

ного процесса: «Коррекция и регулирование ... не являются составными частями педагогической диагностики, представляя собой самостоятельные виды педагогической деятельности, предусматривающие свои цели, средства, процесс и результат» [55, с. 91]. Понимая разницу между «коррекцией» и «регуляцией» в соответствии с мнением Т.В. Никитиной: «коррекция связана с исправлением недостатков, ошибок в знаниях и умениях, а регуляция – с изменением (увеличением / уменьшением) объема, сложности, трудности учебного материала и др.» [42, с. 12], мы полагаем задачу коррекции сугубо дидактической, а регуляции – управленческой. При этом для всех субъектов педагогического процесса решение задачи коррекции представляется более полезным, чем регуляции. Суть корректирующей деятельности позволяет выявить определение А.В. Карпова [29, с. 554]: «коррекция – процесс обнаружения отклонений в ожидаемых результатах деятельности и внесения изменений в ее процесс в целях обеспечения необходимых результатов». Никитина Т.В. рассматривает коррекцию знаний и умений в вузе как составную часть процесса обучения, связывая ее в первую очередь с деятельностью преподавателя. Талызина Н.Ф. считает целесообразным обучение самокоррекции [56]. Последняя позиция находится в ключе концепции менеджмента знаний, в которой знание трактуется как личностное, персональное, обладающее сложной структурой [26], знания не могут быть переданы как вещь, преподаватель сообщает лишь «речевую оболочку знаний в форме информации» [45, с. 56]. В связи со сказанным необходимо согласиться с О.М. Кондратьевой, которая понимает процесс коррекции двояким образом: во-первых, как *процесс* преобразования собственного опыта студента, в результате которого происходит устранение недостатков в знаниях и умениях студента, а, следовательно, повышение уровня его знаний; во-вторых, как *деятельность* преподавателя или самого студента, направленная на такое преобразование [31].

Таким образом, мы полагаем коррекцию и диагностику в учебном процессе вуза двумя взаимосвязанными педагогическими явлениями, которые нуждаются в отдельном рассмотрении. Коррекция в дидактике может быть проанализирована с двух сторон. *Во-первых, коррекция есть процесс обнаружения отклонений в ожидаемых результатах обучения и внесения изменений в процесс обучения в целях обеспечения необходимых результатов. Иначе говоря, корректирующая деятельность распадается на две взаимосвязанные и последовательные составляющие. Во-вторых, коррекция есть процесс преобразования опыта обучающегося, позволяющий вывести его результаты обучения на более высокий уровень по сравнению с текущим состоянием. С учетом других подходов к определению коррекции следует отметить, что данный процесс включает в себя не только соответствующую деятельность всех субъектов образовательного процесса, но и совокупность у них знаний, умений и навыков о способах осуществления та-*

*кой деятельности и систему мероприятий, в которых эта деятельность реализуется.*

Следует отметить, что для процесса коррекции должен быть характерен постоянный анализ новых полученных результатов, сопоставление их (аналогично случаю психокоррекции) с «оптимальной моделью»; неслучайно финансовые словари характеризуют коррекцию как «обратное движение», «движение в сторону, противоположную предыдущему движению» [34]. Данное замечание находится в ключе идей Т.И. Шамовой, Т.М. Давыденко [62] о необходимости развития рефлексивной культуры личности, основным показателем которой является способность работать в условиях неопределенности. Исследователи указывают, что рефлексивный подход указывает на механизм реализации гуманитарно-культурологического и личностно-деятельностного подходов, которые задают современную содержательную ориентацию образовательного процесса [62, с. 42]. Трубайчук Л.В. [59, с. 81] выдвигает тезис: «Рефлексия является пусковым механизмом учебной деятельности, позволяя, с одной стороны, обнаружить и установить границы своего незнания, а с другой стороны, уметь переходить границы своих возможностей, раздвигать их в области мышления и деятельности, тем самым *изменять себя*», то есть по сути утверждает, что рефлексия дает возможность коррекции. Соглашаясь с тем, что «при создании условий для интенсификации рефлексии успешность решения субъектом разнообразных задач существенно возрастает» [62, с. 42], мы полагаем организацию коррекции в дидактическом процессе одним из таких условий.

В то же время наша попытка описания структуры коррекции в учебном процессе сразу ставит ряд вопросов, главные из которых заключаются в том, *что* мы будем корректировать и необходимо ли это, *что* мы *включим* в понятие процесс обучения (где корректировать?) и не будет ли точнее говорить о внесении изменений в учебную деятельность, *где* взять *критерии* оптимальности обсуждаемой «оптимальной модели» (в какой степени корректировать?). Именно на эти вопросы современная дидактика не дает однозначного ответа, и они являются сейчас достаточно дискуссионными. Только получив ответы на указанные вопросы, мы сможем ответить на главный вопрос, который интересует любого преподавателя и студента – как построить методику коррекции знаний (*как* корректировать?).

### **2.3. Цели, направленность, структура и виды коррекции знаний в учебном процессе вуза**

Определив давно существующее, но практически не исследованное педагогическое явление коррекции в учебном процессе вуза, констатируем, что необходимо четче очертить ряд методологических характеристик, свя-

занных с этим явлением, прежде всего целей его внесения в перечень основных элементов учебного процесса, объектов и субъектов педагогического явления, принципов такового, функций, закономерностей и принципов. Сразу сузим диапазон возможных объектов коррекции и подходов к ее организации. В дальнейшем мы будем говорить о «коррекции знаний», выбрав данный термин как наиболее адекватный тому процессу, который сопровождает обучение студентов. При этом мы выделяем *знания* как одну из важнейших целей обучения, средство обучения, а также фундамент и составную часть всех востребованных современным обществом результатов обучения. Знания в современном обществе представляются не просто зафиксированной информацией, а сложной характеристикой личностного присвоения информации, имеющей явный и неявный компонент. Коррекция знаний студентов в дидактическом аспекте должна привести к следующему результату: совершенствование всех основных качеств знаний (полнота и глубина; систематичность и системность; оперативность и гибкость; конкретность и обобщенность; свернутость и развернутость; осознанность и прочность), познавательной деятельности и учебных умений. На уровне учебного предмета (учебной дисциплины) ликвидация пробелов в знаниях должна осуществляться как относительно целевого компонента его дидактической модели, так и относительно всего комплекса вспомогательных знаний – междисциплинарных, логических, методологических, межпредметных, историко-научных, оценочных и других [7].

Предполагаемый результат коррекции знаний в учебном процессе вуза носит субъективный характер, и может быть определен как состояние сбалансированности между возможностями каждого обучающегося, определяемыми общей подготовкой и психологическими особенностями, и фактически полученными в вузе знаниями по каждому предмету, уровнем сформированности компетенций, а впоследствии и профессиональной компетентностью в целом. Отсюда *цель* коррекции знаний в учебном процессе вуза – совершенствование качеств знаний студентов, перевод их учебных знаний на более высокий уровень, достижение соответствия между реальными знаниями и учебным потенциалом обучающегося. Кондратьева О.М. замечает, что цели коррекции влияют на методическую систему контроля (а значит и диагностики), обуславливая его цели и, как следствие, формы, способы и средства.

При определении *субъекта* коррекции знаний как лица, осуществляющего корректирующую деятельность, следует вспомнить о тесной взаимосвязи между коррекцией знаний и педагогической диагностикой. Тогда естественным образом все субъекты диагностики [3] будут являться и субъектами коррекции знаний – сами студенты (самокоррекция и взаимокоррекция знаний), затем преподаватели и вузовские психологи, а уже далее другие должностные лица и структурные отделы вуза.

Остановившись на термине «коррекция знаний», мы уже зафиксировали элемент учебного процесса, являющийся *объектом* коррекции. Поэтому, в данном контексте под объектами коррекции знаний мы будем понимать только людей – участников учебного процесса, на которых направлена деятельность по коррекции знаний. Так как коррекция знаний осуществляется по результатам педагогической диагностики, то естественным образом все объекты последней становятся объектами коррекции знаний: в первую очередь, отдельные студенты и преподаватели (индивидуальные объекты коррекции), затем учебные группы студентов и коллективы преподавателей. При этом в литературе преимущественно имеет место эпизодическое освещение вопросов коррекции знаний одного типа индивидуального объекта – обучающегося, применительно к учебному процессу вуза это чаще всего студент-первокурсник. Имеются замечания о необходимости групповой коррекции знаний (О.М. Кондратьева, Т.Ю. Субботина [54]), но при этом прилагательное-определение «групповая» характеризует скорее форму организации коррекции индивидуальных знаний, чем коррекцию фонового уровня знаний учебной группы как целостного элемента учебного процесса. Коррекция знаний преподавателя в качестве объекта не рассматривается. Между тем любой педагог-практик знает, что в процессе работы совершенствуется не только психологические, методические, но и предметные знания и умения. Эпизодическая коррекция знаний происходит в процессе обязательного повышения квалификации, самокоррекция сопровождает весь учебный процесс, часто знания педагога корректируются в ходе учебного диалога с обучающимся, при попытке подобрать семантическую форму консультации и т.д. В зарубежной педагогике достаточно близко подходят к проблематике коррекции знания преподавателя, выделяя так называемого «рефлексивного учителя». Ядро модели такого учителя составляет цикл: «планирование – подготовка – действие – сбор наработанного материала – анализ – оценивание – рефлексия – планирование» [30]. В такой модели по мнению английских исследователей перед учителем открываются широкие возможности приобретения знаний в классе [1]. Коррекция знаний группы педагогов не может быть не признана теоретическим объектом при обсуждении нашей проблемы, но также, как и соответствующая диагностика не исследована.

Сущность обучения такова, что дидактические аспекты коррекции знаний невозможно отделить от психологических, связанных с процессами усвоения знаний. Поэтому структурно коррекцию знаний можно представить моделью, изоморфной модели педагогической диагностики в учебном процессе вуза [7] (рис. 2.1).

Также как и диагностика коррекция знаний в учебном процессе вуза может осуществляться на различных уровнях управления – внешний уровень (отклик на результаты аттестационных мероприятий в виде изменения федеральных установок), уровень вуза, уровень факультета, уровень кафед-

ры, уровень преподавателя, взаимокоррекция обучающихся и, наконец, самокоррекция.

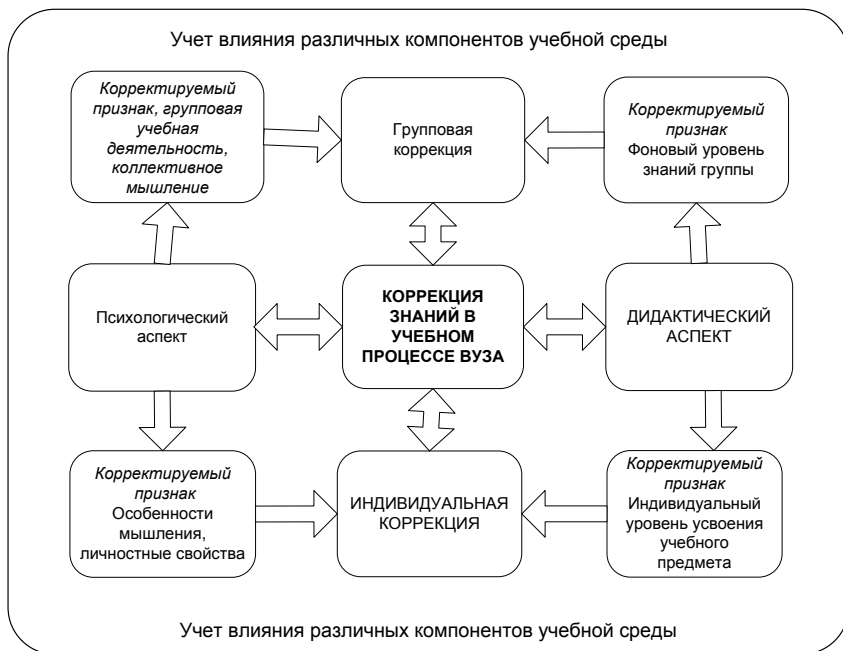


Рис. 2.1. Структура коррекции знаний в учебном процессе вуза

Даная модель предоставляет весьма вариативные возможности содержательного наполнения. В связи с этим необходимо рассмотреть существующие типы и виды коррекции.

Талызина Н.Ф. [56, с. 51] выделяет три типа коррекции существующего состояния системы (в том числе процесса усвоения знаний):

1. реагирования на ожидаемые изменения ситуации (в этом случае по косвенным признакам предвосхищаются вредные воздействия на систему и в соответствии с их характером производится перестройка программы);
2. реагирование на изменения в ситуации, которые уже состоялись, но еще не успели негативно повлиять на запланированное состояние системы (коррекция программы осуществляется в соответствии с изменившимися условиями работы системы);
3. реагирования на ошибки (в этом случае имеют место отклонения в ходе процесса под влиянием тех или иных вредных воздействий на него, а коррекция программы осуществляется в соответствии с характером отклонений, на основании анализа ошибок).

В реальном дидактическом процессе как правило осуществляется только третий тип коррекции, реже – второй. В то же время необходимость этих этапов может существенно снизиться, если осуществлять первый – пропедевтический тип корректировки.

Сказанное позволяет рассматривать два направления коррекции: профилактическую (предупреждение появления ошибок) и развивающую обратную связь (реакция на уже допущенные ошибки).

Профилактическая коррекция проводится с целью предупреждения изменений, имеющих негативное влияние на объем и качество знаний и умений студентов. Данный вид коррекции не предваряется непосредственным контролем, но опирается на статистические данные о структуре знаний студентов. Осуществляется такая коррекция, как правило, в фоновом режиме. В реальном учебном процессе такая коррекция направлена в большей степени на коррекцию фонового уровня знаний учебной группы, чем на индивидуальные знания каждого отдельно взятого студента. Профилактические корректирующие мероприятия направлены на предупреждение забывания элементов базовых для восприятия дальнейшего материала знаний, а также на предупреждение появления ошибочных знаний. Несмотря на некоторую специфику профилактическая коррекция знаний отвечает общим принципам коррекции и подчиняется тем же требованиям. Идеи профилактической коррекции отвечают вводимые многими вузами пропедевтические курсы по различным предметам (чаще естественнонаучного и математического цикла) [42].

Все остальные виды коррекции развивают обратную связь. Ряд авторов считают, что коррекция является составляющей обратной связи [8] – по каналу обратной связи на вход поступают сведения, контролирующее состояние системы и корректируют отклонения в его функционировании. Другие [56] под обратной связью понимают только сведения о состоянии системы в процессе управления. Будем полагать коррекцию знаний не составной частью обратной связи, а ее логичным развитием, неким переходным процессом между результатами диагностики и получением новых знаний. Такой подход четче очерчивает коррекцию знаний как отдельный важный элемент учебного процесса.

Исследуя коррекцию знаний как реакцию на выявленные дидактическим контролем ошибки, целесообразно рассматривать коррекцию знаний в разных масштабах соответственно стадии неуспеваемости. При отставании функции преподавателя должны быть по возможности минимизированы, необходимо создавать условия для самокоррекции и взаимокоррекции знаний. Исключение составляет стадия отставания, которая может перерасти в неуспеваемость. На этом этапе предпочтительна коррекция знаний при активном участии преподавателя. Начальные стадии неуспеваемости [6] могут быть преодолены посредством самокоррекции и взаимокоррекции знаний. Третья стадия требует коррекции при активном участии преподавателя, ка-



федры, возможно факультета. Четвертая стадия неуспеваемости может быть преодолена лишь на уровне вуза, требует системы дополнительных корректирующих (репетиторских) курсов.

Чаще всего субъектом коррекции знаний выступает преподаватель, даже в процессах самокоррекции и взаимокоррекции он все же вынужден осуществлять некие консультативные и организационные функции. Среди видов корректирующей деятельности преподавателя можно выделить:

- по организационным формам: индивидуальную, групповую и фронтальную;
- по степени планирования: «стихийную» [31] и запланированную;
- по степени открытости целей осуществления коррекции: направленную на коррекцию в «активном режиме» и на коррекцию в «фоновом режиме» [31];
- по субъекту коррекции: направленную на коррекцию индивидуальных знаний каждого студента и на коррекцию фонового уровня знаний учебной группы (или лекционного потока).

Коррекция знаний в «активном режиме» означает осуществление запланированной корректирующей деятельности преподавателя, при которой студентам сообщается о цели коррекции определенных их учебных достижений. Коррекция знаний в «фоновом режиме» означает осуществление запланированной корректирующей деятельности преподавателя относительно некоторого (обычно небольшого) объема учебного материала, но студентам эта цель не сообщается. Отметим, что «фоновый режим» коррекции, описываемый О.М. Кондратьевой [31], не является синонимом «фонового уровня знаний» [2] как характеристики знаний группового субъекта обучения. «Стихийная» коррекция – это спонтанная корректирующая деятельность преподавателя (побочный продукт его деятельности в процессе обучения) при отсутствии поставленной цели коррекции как для преподавателя, так и для студентов.

Опираясь на ряд современных исследований, связанных с коррекцией знаний [25, 31, 37, 42, 52, 57], и собственный опыт работы, мы можем выделить следующие виды коррекции знаний в дидактическом процессе:

- по степени вмешательства преподавателя: коррекция знаний при непосредственном участии преподавателя (очная, заочная или дистанционная) и коррекция без его непосредственного участия (взаимокоррекция и самокоррекция знаний студентов в том числе с использованием возможностей информационных технологий);
- по этапам обучения: коррекция базовых знаний, текущих знаний, знаний темы, модуля, итоговых знаний по учебной дисциплине, остаточных знаний по учебной дисциплине, знаний по комплексу взаимосвязанных дисциплин;
- по систематичности осуществления: разовая коррекция, периодическая коррекция, систематическая коррекция;

- *по срокам реализации*: текущая (оперативная) коррекция и отсроченная (опережающая либо запаздывающая);
- *по объектам усвоения*: коррекция усвоения понятий, фактов, качеств мышления, способов деятельности, познавательных умений и т.д.;
- *по формам социальной опосредованности*: внешняя коррекция и самокоррекция;
- *по видам конкретных форм обучения*: коррекция знаний на лекциях, практических занятиях, семинарах, лабораторных и контрольных работах, консультациях, коллоквиумах, зачетах, экзаменах, в процессе аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов;
- *по способам осуществления*: письменная или устная, с применением компьютера или без него;
- *по наличию цели коррекции*: коррекция в «активном режиме», коррекция в «фоновом режиме», «стихийная»;
- *по субъекту коррекции*: коррекция индивидуальных знаний, коррекция фонового уровня знаний.
- *по форме проведения*: индивидуальная или групповая.

Признается [31], что при постановке цели коррекции важно учитывать мотивацию студентов. Тарасенкова Н.А. [57] отмечает, что ведущие мотивы учебно-познавательной деятельности определяют отношение обучающихся к коррекции знаний. Внешними по отношению к цели деятельности мотивами порождается негативное отношение к коррекции (как к вынужденному акту), а внутренними познавательными мотивами – положительное (как к необходимому акту). Безусловно, при выборе способов и средств коррекции знаний преподавателю необходимо добиться преобладания внутренних мотивов учебно-познавательной деятельности.

Крылова Т.В. [37] доказала, что репрезентативная выборка студентов в процессе обучения подвергается закономерной дифференциации на три основные подгруппы: 1) подгруппа с доминированием мотивации достижения и выраженным стремлением к сверхнормативной деятельности (это студенты, ориентированные на творческую и научную работу, стремящиеся выйти за пределы учебных программ и нормативов); 2) подгруппа с доминированием мотивации учения и нормативным типом ее осуществления (эти студенты имеют достаточно высокую профессиональную мотивацию и направленность); 3) подгруппа с преобладанием мотивации сохранения статуса (главной целью таких студентов является сохранение статуса студента с последующим этапом получения диплома, чтобы в дальнейшем использовать его по своему усмотрению). Подходы к коррекции знаний у данных трех групп должны быть различными.

Достаточно естественной также кажется дифференциация студентов по уровню успеваемости [31]. Тогда могут быть сформированы подгруппы студентов с высоким уровнем успеваемости, со средним и с низким. Такой под-

ход достаточно успешно был реализован, в частности, в эмпирической работе О.М. Кондратьевой. Мы полностью разделяем мысль о том, что необходимо корректировать знания студентов с различным уровнем успеваемости, а не только у неуспевающих. В то же время, как уже писалось, успеваемость – показатель, не всегда точно отражающий реальный уровень знаний студента, кроме того, при подобном делении сразу неявно задается некий «порог» для развития, определяется место студента в учебном процессе, что может негативно сказаться на мотивации. Тесно примыкает к задаче коррекции знаний также задача коррекции программы обучения – в таковой нуждаются одни обучающиеся потому, что испытывают затруднения, а другие – потому, что могут идти к намеченной цели быстрее, чем предполагалось [52].

Представляется, что наиболее верным подходом при определении стратегии коррекции знаний является учет индивидуальных психологических особенностей студентов, выявляемых на основе прежде всего объективных, и только затем субъективных методов психологического обследования при участии и соруководящей (совместно с преподавателем-предметником) роли профессиональных психологов (психологической службы вуза).

## **2.4. Закономерности, принципы и функции коррекции знаний в учебном процессе вуза**

Анализируя процесс коррекции знаний, приходим к выводу, что общие закономерности коррекции знаний находятся в полном согласовании с закономерностями диагностики. А именно следует выделить:

### **1. Закономерности цели коррекции знаний.**

Цель коррекции знаний зависит от:

- уровня осуществления педагогического процесса;
- потребностей и возможностей педагогического процесса.

### **2. Закономерности содержания коррекции знаний.**

Содержание коррекции знаний зависит от:

- потребностей педагогического процесса и целей коррекции;
- темпов социального и научно-технического прогресса;
- возрастных возможностей;
- уровня развития теории и практики коррекции знаний;
- материально-технических и экономических возможностей учебных заведений.

### **3. Закономерности качества коррекции знаний.**

Эффективность каждого нового этапа коррекции знаний зависит от:

- продуктивности предыдущего этапа и осуществления соответствующей диагностики;
- характера и объема корректируемого учебного материала;

- организационно-педагогического воздействия субъектов коррекции знаний;
- профессионально важных личностных качеств студентов;
- продолжительности и видов коррекции знаний.

#### **4. Закономерности средств коррекции знаний.**

Эффективность средств коррекции знаний зависит от:

- знаний и навыков субъектов коррекции знаний в применении средств коррекции;
- цели коррекции знаний;
- содержания коррекции знаний;
- возраста обучающихся;
- профессионально важных личностных качеств студентов;
- материально-технического обеспечения;
- организации процесса коррекции знаний.

#### **5. Закономерность управления коррекцией знаний.**

Продуктивность коррекции знаний зависит от:

- интенсивности обратных связей в системе обучения;
- качества диагностики.

#### **6. Закономерность стимулирования коррекции знаний.**

Продуктивность коррекции знаний зависит от:

- внутренних стимулов (мотивов) коррекции;
- внешних (общественных, экономических, педагогических) стимулов.

**Принципы** коррекции знаний и их требования таковы:

1. *Системность*. Модель коррекции знаний представляет собой систему взаимосвязанных и взаимодействующих элементов, включающую, в частности, ее цели, содержание, средства, функции, роли участников; это необходимо учитывать при ее рассмотрении и осуществлении коррекции знаний.
2. *Целесообразность* [31]. Отбор содержания учебного материала, относительно которого осуществляется коррекция знаний, форм, способов и средств коррекции должны быть целесообразны.
3. *Целенаправленность* (профессиональная направленность). Коррекция знаний должна быть направлена на достижение главной цели: обеспечение требуемого уровня личностного развития, обучения и воспитания студентов, повышение эффективности их профессиональной подготовки.
4. *Систематичность*. Коррекция знаний как система мероприятий осуществляется регулярно и планомерно.
5. *Процессуальность*. Корректируемые знания рассматриваются в динамике, раскрываются не только компонентный состав и структура и качества знаний, но и закономерности их варьирования в учебном процессе.

6. *Всесторонность*. Коррекция знаний в учебном процессе охватывает все личностные объекты. Индивидуальная и групповая коррекция знаний осуществляются во взаимосвязи.
7. *Воспитывающий и развивающий характер*. Коррекция знаний способствует формированию личности профессионала, воспитывает у него общественно значимые ценности, сознательное отношение участников педагогического процесса к профессиональной деятельности;
8. *Персонализация*. (Принцип индивидуального характера коррекции), Коррекция знаний предполагает учет индивидуальных особенностей каждого студента в процессе корректирующей деятельности [31];
9. *Гуманистическая направленность*. Коррекция знаний студента осуществляется на базе уважительного отношения к его личности, искреннего внимания к нему, стремления познать обучающегося с соблюдением такта и морально-этических норм; должна способствовать личностному развитию и самоутверждению обучающегося, профессиональному самоопределению, формированию социально значимых качеств.
10. *Научно-обоснованный подход*. Коррекция знаний осуществляется с обоснованием и опорой на современные научные достижения.
11. *Преимственность и интеграция мероприятий*. Мероприятия о коррекции знаний, проводимые различными категориями должностных лиц, должны быть согласованными, предполагать обмен, совместное обсуждение.
12. *Эффективность*. Диагностика, проводимая по результатам коррекции знаний должна фиксировать наличие статистически значимого положительного сдвига в уровне знаний и качествах знаний.
13. *Компетентность*. Субъект диагностики должен обладать знаниями о приемах и средствах корректирующей деятельности. В случае внешней коррекции лицо, которое ее осуществляет, должно иметь высокий уровень предметных знаний.

В этом перечне принципы целесообразности и индивидуального характера коррекции обоснованы О.М. Кондратьевой [31], а остальные являются результатом переноса принципов педагогической диагностики на коррекцию знаний как объект изоморфной структуры. При этом мы считаем ряд принципов педагогической диагностики не характерным для коррекции знаний – это принципы целостности (коррекция знаний допускает дискретность), детерминированности (результат коррекции знаний плохо поддается прогнозу и часто не имеет четкого описания), объективности (скорее следовало бы выделить принцип субъективности), конфиденциальности (коррекция знаний по своей сущности не сопряжена с конфиденциальной информацией).

Относительно функций коррекции знаний в учебном процессе вуза мы разделяем точку зрения О.М. Кондратьевой, выделяющей обучающую, развивающую, воспитательную и мотивационно-стимулирующую функции.

Несмотря на то, что педагогическая диагностика и коррекция знаний являются относительно самостоятельными элементами дидактического процесса, успешность коррекции во многом зависит от качества предваряющего ее контроля и системы педагогической диагностики в целом. К организации контроля и коррекции знаний и умений студентов выдвигаются следующие требования [31, 50, 52]:

- в процессе разработки методической системы контроля и коррекции знаний в учебном процессе необходим тщательный учет особенностей мотивационной сферы студентов группы, состояния их обученности и обучаемости;
- наличие задач разного уровня сложности при проведении контроля; при этом задачи низкого уровня должны соответствовать обязательным результатам обучения, указанным в государственных стандартах высшего образования: задачи высших уровней сложности могут превышать обязательный уровень, способствовать повышению познавательной активности студентов со средним и высоким уровнем знаний, формированию их позитивного отношения к коррекции в связи с более глубоким пониманием учебного материала;
- планирование преподавателем такой частоты осуществления контрольных мероприятий, которая без перегрузки студентов давала бы возможность своевременно получать сведения о появлении пробелов в их знаниях;
- учет в процессе отбора заданий для контроля и коррекции семиотических особенностей заданий, предъявление заданий, соответствующих одному содержанию, но в разных формах постановки;
- использование в учебном процессе таких приемов корректирующей деятельности преподавателя, которые способствуют развитию у студентов навыков самоконтроля и самокоррекции;
- согласованность контроля и коррекции с системой целостной педагогической диагностики в учебном процессе вуза;
- преимущественный выбор таких форм, способов и средств корректирующей деятельности, которые позволяли бы максимально учитывать индивидуальные особенности студентов;
- асинхронность коррекции знаний.

В то же время подобное описание системы средств оставляет окончательный выбор стратегии коррекции знаний исключительно за преподавателем или (в лучшем случае) преподавательским коллективом.

Таким образом, удалось собрать воедино разрозненные представления о коррекции знаний, сформулировать основные закономерности и принципы

коррекции знаний, выделить ее функции в учебном процессе вуза, определить цели, субъекты и объекты коррекции знаний, ее виды, построить структурную модель. В то же время необходимо отметить, что несмотря на существование разнообразных видов коррекции знаний в дидактическом процессе и связанных с ними видов корректирующей деятельности преподавателя, в настоящее время чаще всего осуществляется так называемая «стихийная коррекция». Очевидно, назрела необходимость построить современную содержательную модель коррекции знаний как запланированного элемента процесса обучения и разработать эффективную технологию такой коррекции знаний.

## 2.5. Замечания о технологии коррекции знаний

Разрабатывая технологию коррекции знаний, в качестве исходной позиции мы считаем, что ее основой является педагогическая диагностика. Концептуальная модель коррекции знаний студентов на основе педагогической диагностики опирается на тесное взаимодействие педагогической диагностики и коррекции знаний, отражающееся в единой системе общих закономерностей педагогической диагностики и коррекции знаний в учебном процессе вуза, сходной системе принципов, реализации функций педагогической диагностики в процессе коррекции знаний, наложении процессов диагностики и коррекции знаний на корректирующем этапе диагностики.

Так как коррекцию знаний мы представляем как отдельный элемент учебного процесса и вид деятельности преподавателя и студента, то ее рассмотрение в концептуальном плане должно включать теоретический и прикладной аспекты. В качестве теоретического представления мы должны признать, что коррекция знаний объективно существует как педагогический феномен и как элемент учебного процесса имеет собственное содержание, структуру, принципы, функции в учебном процессе. С прикладной точки зрения коррекция рассматривается как деятельность различных субъектов процесса обучения, для каждого из которых имеющая специфические цели, задачи, методы и средства.

Основная идея коррекции знаний на основе педагогической диагностики заключается в ее направленности на успешность обучения студентов, преодоление неуспеваемости и отставания. Данная идея обосновывается существенными свойствами коррекции знаний.

Говоря о технологии некоторой деятельности в учебном процессе, принято адресовать ее преподавателю. Характерным в этом плане является определение Е.А. Суховиенко [55, с. 57]: «Технология педагогической диагностики – *внешняя* объектная часть *диагностической деятельности педагога*, предполагающая инструментальность (проверяемость) целей, наличие мас-

сового субъекта и объекта, алгоритмизованность, структурированность, стандартизацию, унификацию, воспроизводимость (передаваемость) процесса, эффективность и воспроизводимость результата». Мы полагаем, что технология должна быть описана так, чтобы использоваться не только преподавателями, но и студентами.

Прежде чем переходить к описанию содержательного, процессуального и диагностического компонентов технологии коррекции знаний на основе педагогической диагностики и способам встраивания этой технологии в образовательную технологию в целом, дадим ей общую классификационно-типологическую характеристику по модифицированной С.И. Брызгаловой [15] системе Г.К. Селевко.

*Уровень применения* технологии коррекции знаний на основе педагогической диагностики в учебном процессе вуза – дидактическая технология (так как может быть реализована только на определенном предметном содержании).

*Философская основа* – диалектический материализм, прагматизм при ограниченном влиянии теорий позитивизма, рационализма и экзистенциализма.

*Ведущий фактор* – социогенная.

*Научная концепция* – деятельностная, развивающая.

*Ориентация на личностные структуры* – информационная, операционная, эвристическая.

*Характер содержания и структуры* – общеобразовательная.

*Тип организационных форм* – академическая, индивидуальная и групповая, дифференцированное обучение.

*Подход к субъектам коррекции* – личностно-ориентированная.

*Доминирующие методы и средства коррекции* – в соответствии с целью коррекции и результатами диагностики.

Оптимальной образовательной технологией для встраивания технологии коррекции знаний в опоре на педагогическую диагностику является технология блочно-модульного обучения с тест-рейтинговой системой контроля и оценки знаний. При этом программа учебной дисциплины в соответствии с концепциями П. Юцявичене и В.С. Безруковой [10, 64] представляется в виде совокупности тематических модулей (тем), каждая из которых представляет собой относительно самостоятельную, логически обособленную и завершенную часть знания по предмету.

Каждый модуль (тема) характеризуется целями образования, информационным содержанием и предполагает определенный результат в плане сформированности какой-либо компетенции. При этом для каждого модуля подобраны элементы учебно-методического комплекса, в том числе разработанная система диагностики.

*Содержательный* компонент предполагает описание целей коррекции знаний применительно к предметному содержанию и этапу учебного про-



цесса с учетом индивидуальных психологических особенностей студентов и уровня их знаний и умений. В зависимости от вида коррекции цели могут быть поставлены различным способом. Основное требование технологии – диагностическая постановка целей, то есть результат коррекции должен быть четко описан.

Далее содержательный компонент включает в себя непосредственно содержание коррекции знаний соответственно учебной дисциплине.

*Диагностический* компонент технологии коррекции знаний представляет ее основу и состоит из рейтингового контроля и корректирующей диагностики.

Текущий (рейтинговый) *контроль*, осуществляемый по итогам модуля (от одной до трех контрольных точек) формирует рейтинг студента по учебной дисциплине. Текущий контроль должен быть унифицированным, иметь четкие критерии оценки. Соответствующие задания текущего контроля – часть УМК, закрытая от студентов и используется всем коллективом преподавателей, ведущих рассматриваемую дисциплину. Рейтинг является объективным показателем успешности обучения. Студенты, не имеющие положительной аттестации хотя бы по одному из контрольных мероприятий, к экзамену (зачету) по дисциплине не допускаются. В случае получения неудовлетворительной оценки за работу, входящую в рейтинговую оценку студент должен ликвидировать пробел в подготовке (осуществить коррекцию знаний) и выполнить данную работу повторно (как правило, по параллельным формам заданий).

В противоположность рейтинговому контролю – оценки за корректирующую диагностику не всегда выставляются в балльном выражении и не формируют рейтинг за дисциплину. Корректирующая диагностика, выполняемая на любом уровне, служит исключительно в целях формирования успешности обучения студентов, основана на доверии между студентом и преподавателем. В исключительных случаях преподаватель может добавить поощрительные баллы к рейтингу обучающегося, который особо добросовестно реализует процесс коррекции и самокоррекции знаний. При этом используются все средства коррекции знаний, но основой и связующим элементом всех таких средств являются тесты коррекции знаний [5], которые позволяют технологизировать процесс коррекции знаний на всех уровнях диагностики и коррекции. В отличие от дискретного характера рейтингового контроля – отдельные контрольные точки, корректирующая диагностика предполагает непрерывный режим, сопровождает весь процесс обучения. Корректирующая диагностика неразрывно связана с содержательным компонентом коррекции знаний и реализуется в процессуальном.

Чтобы представить *процессуальный компонент* коррекции знаний необходимо описать формы и средства коррекции знаний.

Обобщая разрозненные представления о средствах коррекции знаний в учебном процессе вуза, мы пришли к выводу, что в качестве средств коррекции знаний можно рассматривать:

- всю систему аудиторных и внеаудиторных занятий студента, включая пропедевтический курс (если в нем есть объективная необходимость), при этом необходимо акцентировать внимание преподавателей и студентов на коррекционной составляющей занятия;
- учебно-методические комплексы по дисциплинам вузовской подготовки;
- рейтинговую систему мониторинга и оценки учебных достижений на основе унифицированной системы контроля, включающей разнообразные виды и формы.

Анализ возможностей существующих дидактических средств как средств коррекции знаний на основе педагогической литературы, материалов периодики и собственного опыта, позволил составить табл. 2.1.

Таблица 2.1

**Средства коррекции знаний в учебном процессе вуза**

Группа средств коррекции знаний	Потенциал эффективности	Обсуждается в связи с коррекцией знаний в источниках
<b>Форма организации процесса обучения (и коррекции знаний как неотъемлемой части)</b>		
Пропедевтический курс	+++	Т.В. Никитина, Н.А. Мамаева [40]
Репетиторский курс	+++	М.С. Капелевич
Лекция	+	*М.Р. Кудяев
Практическое занятие	+++	*М.Р. Кудяев
Семинар	+++	*М.Р. Кудяев
Лабораторная работа	+++	*Л.Г. Горбунова
Контрольная работа	++	С.А. Смирнов
Самостоятельная работа	+++	Т.В. Никитина, И.Л. Садовская
Консультация	+++	О.А. Кондратьева Т.В. Никитина
<b>Материальные средства коррекции знаний</b>		
Учебная литература	+++	О.А. Кондратьева, Т.И. Березикова [12]
Первоисточники	++	*Ю.В. Сорокопуд
Справочная литература	+++	*Р.С. Пионова
Дидактические (раздаточные) материалы	+++	О.А. Кондратьева
Модели	++	*Ю.В. Сорокопуд
Средства наглядности	++	*Ю.В. Сорокопуд, *Р.С. Пионова
Технические средства (ауди-, видео- и аудиовидеоматериалы)	++	*Ю.В. Сорокопуд *Р.С. Пионова
Лабораторное оборудование	++	*Ю.В. Сорокопуд *Р.С. Пионова
Рабочие и вспомогательные средства	+	*Э. Дрефшедт [44, с. 317], *П.И. Пидкасистый
Учебно-методический комплекс	+++	*Ю.В. Сорокопуд
Микроклимат	+	*П.И. Пидкасистый, А.Ф. Меняев
Расписание занятий	++	*П.И. Пидкасистый, А.Ф. Меняев
Режим питания обучающихся	+	*П.И. Пидкасистый, А.Ф. Меняев
<b>Компьютерные средства коррекции знаний (средства информационных технологий)</b>		
<b>1. Средства для создания ориентировочной основы деятельности обучающихся</b>		
Электронные издания учебного назначения	+++	Е.А. Суховиенко, *О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк

Продолжение табл. 2.1

Группа средств коррекции знаний	Потенциал эффективности	Обсуждается в связи с коррекцией знаний в источниках
Компьютерные обучающие системы	++	А.В. Слепухин, *О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк
Интерактивная доска	++	*Ю.В. Сорокопуд
<b>2. Средства, ориентированные на приобретение обучающимися знаний в определенной предметной области</b>		
автоматизированные и экспертные обучающие системы	++	*Ю.В. Сорокопуд
автоматизированные системы контроля знаний	+	*Ю.В. Сорокопуд
компьютерные задачки	++	*Ю.В. Сорокопуд
компьютерные лабораторные практикумы	++	*Ю.В. Сорокопуд
компьютерные обучающие программы	+++	*Ю.В. Сорокопуд
Автоматизированные обучающие курсы	+++	*О.Ю. Ефремов
Электронный учебник	+++	Е.А. Суховиенко
<b>3. Компьютерные средства, используемые для формирования у обучающихся в процессе учения необходимых профессиональных навыков и умений</b>		
Системы автоматизированного проектирования	+	*Ю.В. Сорокопуд
автоматизированные системы научных исследований,	+	*Ю.В. Сорокопуд
компьютерные функциональные и комплексные тренажеры	+	*Ю.В. Сорокопуд
компьютерные деловые и ситуационные игры	+++	*Ю.В. Сорокопуд
автоматизированные моделирующие системы	++	*Ю.В. Сорокопуд
<b>4. Средства, применение которых возможно для решения нескольких дидактических задач одновременно</b>		
автоматизированные библиотечные системы	+	*Ю.В. Сорокопуд
автоматизированные справочные системы	+	*Ю.В. Сорокопуд
Информационно-поисковые системы,	+	*Ю.В. Сорокопуд
информационно-расчетные системы	+	*Ю.В. Сорокопуд
Банки данных и базы знаний	+	*Ю.В. Сорокопуд
универсальные системы управления базами данных	+	*Ю.В. Сорокопуд
Электронные таблицы	+	О.М. Кондратьева
Математические пакеты	++	О.М. Кондратьева
Интернет	+	*О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк
Мультимедиа	++	Е.А. Суховиенко
Электронный методический обучающий комплекс	+++	Т.В. Никитина
<b>Идеальные средства коррекции знаний</b>		
Общий микроклимат, настроение субъектов учебного процесса	++	*Р.С. Пионова
Знаковые системы	+	Н.М. Дергунова
Достижения культуры или произведения искусства	+	*Р.С. Пионова
Методы и приемы обучения	+++	О.А. Кондратьева, М.Р. Кудяев

## Продолжение табл. 2.1

Группа средств коррекции знаний	Потенциал эффективности	Обсуждается в связи с коррекцией знаний в источниках
<i>Педагогическая диагностика</i>		
Педагогические тесты контрольно-диагностирующего характера	+++	М.Р. Кудяев, А.В. Слепухин, Н.В. Изотова, О.А. Кондратьева, Е.А. Суховиенко
Тесты коррекции знаний		Е.К. Артищева
Мониторинг	+	Т.В. Никитина, Е.А. Суховиенко
Итоговый контроль	+	Л.Н. Терновая [58]
Информационная карта	+	Н.В. Изотова

*Примечание:* Знак «+» означает слабый потенциал, знак «++» – средний потенциал и «+++» – сильный потенциал.

«Звездочка» перед фамилией автора означает тот факт, что исследователь изучал рассматриваемое дидактическое средство не в прямой постановке относительно *целей коррекции знаний*, а применительно к *целям обучения*, опосредованно включающим и задачу коррекции знаний

Следует подробнее остановиться на включении в таблицу раздела педагогической диагностики, традиционно отсутствующего в классификациях дидактических средств. В таблицу включены отдельные средства педагогической диагностики, которые описаны различными авторами в прямой постановке вопроса о коррекции знаний. Кроме того, анализ групповых и индивидуальных методов педагогической диагностики, объединяющей дидактический и психологический подходы, подтверждает полезность данных методов для коррекции знаний (и это не включено в таблицу). Коррекция знаний реализуется в методах индивидуального дидактического контроля: наблюдение, дидактические тесты, компьютерная диагностика, программный контроль, устная, письменная и графическая проверка, практический и лабораторный контроль, работа с книгой и с информацией, а также групповых методов дидактического контроля: наблюдение, фронтальный устный опрос, аддитивный тест. Также для коррекции знаний студента необходимо использовать методы индивидуальной психологической диагностики в учебном процессе вуза: наблюдение, анкетирование, тесты интеллекта, креативности, способностей, достижений и личностные, опросники, беседа, контент-анализ, проективные и психофизиологические методики, эксперимент, а также методов групповой психологической диагностики: наблюдение, контент-анализ, анкетирование, опрос, эксперимент, социометрия. В то же время отдельные средства и даже методы педагогической диагностики, применяемые для коррекции знаний, еще не делают ее самой средством коррекции знаний. В этом плане нам представляется ценным замечание О.М. Кондратьевой о том, что коррекция знаний студента может происходить в любой момент учебной деятельности. По мнению автора, тогда она *непрерывно осуществляется и в процессе контроля*. Мы же делаем уточнение: *в процессе педагогической диагностики*. В итоге, с одной стороны, кор-

рекция знаний осуществляется в процессе педагогической диагностики, а, с другой стороны, методы и средства педагогической диагностики являются средствами коррекции знаний. Таким образом, *педагогическая диагностика является средством коррекции знаний*, а так как традиционно по результатам обнаружения отклонений в ходе диагностики ставится *цель* коррекции и соответственно ей отбираются *средства* коррекции, то она является еще и *системообразующим элементом коррекции знаний*.

Задача описания процессуального блока заключается в фиксации места и взаимосвязи средств коррекции знаний в учебном процессе вуза.

В связи с этим, *первый* важный элемент процессуального компонента технологии коррекции знаний – разработка структурно-логических схем учебных дисциплин специализации, выявление междисциплинарных логических связей и согласование графика прохождения дисциплин таким образом, чтобы данные связи не нарушались. В простейших случаях этого можно достичь за счет расписания занятий. В то же время, как показывает опыт, данный этап коррекции знаний по сути является этапом коррекции процесса обучения и требует изменения тематических планов дисциплин и даже учебного плана специализации. Несмотря на организационные сложности, данная задача решается и позволяет поднять качество знаний в целом и частично решить проблему коррекции знаний каждого студента.

Второй элемент процессуального компонента технологии коррекции знаний – *подбор средств коррекции* для фронтальной работы в соответствии с фоновым уровнем знаний группы и психологическим климатом группы, а также индивидуальной коррекции в связи с уровнем знаний каждого студента и его индивидуальными особенностями. Здесь речь идет о выборе предпочтительных средств коррекции. Основные направления в выборе таких средств сформированы в результате опыта работы с использованием тестов коррекции знаний.

Средства коррекции знаний реализуются через формы коррекции знаний. Отдельной формой коррекции знаний могут служить пропедевтический и репетиторский (индивидуальный или в малой группе) курсы по предмету. Причем, если первая служит целям профилактической коррекции и связана с объективным нарушением структурно-логических связей между дисциплинами в вузе или на переходных этапах «школа – вуз», «бакалавриат – специализация», то вторая свидетельствует о нарушении диагностической функции обратной связи в нормальном учебном процессе и должна восприниматься как вынужденная мера, которой надо всячески избегать. В учебном процессе вуза в качестве отдельной формы коррекции знаний можно рассматривать консультацию [16], в целом же коррекция знаний не имеет отдельных организационных форм и реализуется через общие формы обучения: лекции, практические занятия, семинары, лабораторные и контрольные работы, а также самостоятельную работу студентов во внеаудиторное время и научную работу студентов.

*Последний элемент* процессуального компонента – *оценка* сдвига в уровне знаний студентов в результате проведенной коррекции знаний. Таковая осуществляется по результатам текущего контроля, наиболее корректно оценивать сдвиг между результатами текущих контролей и итоговым контролем. Оценку сдвига можно произвести по распространенным в психологии статистическим критериям, наиболее адекватен в этой ситуации критерий Мак-Немара [51].

Экспериментальная работа, проведенная нами, подтвердила, что наполнение цепочки цель – средства – результат в рамках предлагаемой концепции приводит к прогнозируемому и воспроизводимому не только в экспериментальной, но и в опытной работе результату, что уже позволяет думать о полученной технологии коррекции знаний. Кроме того, разработанная нами схема коррекции знаний на основе педагогической диагностики обладает всеми основными качествами педагогических технологий.

1. Системность. Разработанный нами тест коррекции знаний позволил организовать разрозненные дидактические средства в систему средств коррекции знаний.
2. Комплексность. Коррекция знаний в предлагаемой концепции представляется многофакторным и содержательно разнообразным педагогическим явлением, рассматриваемых с дидактических и психологических позиций.
3. Целостность. Технология имеет цель – коррекция знаний студента, концептуальную основу, базирующуюся на общих закономерностях и принципах коррекции знаний и педагогической диагностики и их тесном взаимодействии.
4. Научность. Основные позиции теории коррекции знаний обоснованы и находят отражение в педагогических исследованиях.
5. Концептуальность. Технология построена на основе концептуальной модели коррекции знаний на основе педагогической диагностики.
6. Развивающий характер. Технология коррекции знаний направлена на совершенствование педагогического процесса, развитие личности студента, выделение и использование психогенных факторов развития индивида, личностной ориентации учебного процесса.
7. Структурированность. Технология обладает внутренней организацией целей и содержания, позволяет построить алгоритм коррекции знаний в опоре на тесты коррекции знаний.
8. Иерархичность. Коррекция знаний может быть реализована на разных уровнях управления процессом обучения.
9. Логичность. Формально-описательный аспект технологии выражается в логике и четкости действий, зафиксированных на конкретном предметном содержании в методических разработках для проведения занятий.

10. Вариативность и гибкость. В зависимости от условий осуществления технологии, прежде всего индивидуальных особенностей обучающихся может меняться алгоритм проведения коррекции.
11. Процессуальность. Коррекция знаний представляет собой процесс – развивающееся во времени взаимодействие его участников, направленное на достижение целей коррекции.
12. Управляемость. Коррекция знаний в вузе предполагает возможность диагностичной постановки цели, планирования, проектирования педагогического процесса, варьирования средств коррекции.
13. Инструментальность. Технология инструментально обеспечена учебно-методическим комплексом дисциплины.
14. Диагностичность. Технология предполагает непрерывный процесс диагностики.
15. Прогнозируемость. Применение технологии гарантированно приводит к положительному сдвигу.

В итоге, мы считаем возможным говорить о разработанной технологии коррекции знаний на основе педагогической диагностики, центральным элементом которой являются тесты коррекции знаний.

\* \* \*

Педагогическая действительность содержит малоизученное явление – коррекция знаний. *Коррекция знаний* в дидактике может быть проанализирована с двух сторон. Во-первых, как процесс обнаружения отклонений в ожидаемых результатах обучения и внесения изменений в процесс обучения в целях обеспечения необходимых результатов. Иначе говоря, корректирующая деятельность распадается на две взаимосвязанные и последовательные составляющие. Во-вторых, коррекция есть процесс преобразования опыта обучающегося, позволяющий вывести его результаты обучения на более высокий уровень по сравнению с текущим состоянием. Данный процесс включает в себя не только соответствующую деятельность всех субъектов образовательного процесса, но и совокупность у них знаний, умений и навыков о способах осуществления такой деятельности и систему мероприятий, в которых эта деятельность реализуется.

Коррекция знаний как педагогическое явление в учебном процессе вуза *взаимосвязана* с педагогической диагностикой. *Методология* коррекции знаний – исходящая из методологии педагогической диагностики система знаний об отправных положениях коррекции знаний, о принципах подхода к рассмотрению коррекции знаний как педагогического явления, ее методах, системе корректирующей деятельности, а также путях внедрения добытых знаний в практику воспитания, обучения и образования. Решение проблемы коррекции знаний может быть реализовано через совокупность весьма различных философских взглядов и течений – прагматизма, экзистенциализма,

диалектического материализма. При этом на первый план выходят целостный и акмеологический общенаучные подходы. Частную методологию коррекции знаний определяют характерные для педагогической науки и педагогической диагностики, в частности, подходы: деятельностный, экзистенциальный, личностный, компетентностный, гуманистический, аксиологический. Технологический уровень методологии педагогической диагностики опирается на экзопсихологический, психодидактический, индивидуально-творческий, полисубъектный, креативный и фасилитационный подходы.

*Цель* коррекции знаний в учебном процессе вуза – совершенствование качеств знаний студентов, перевод их учебных знаний на более высокий уровень, достижение соответствия между реальными знаниями и учебным потенциалом обучающегося.

*Субъекты* коррекции знаний совпадают с субъектами педагогической диагностики – сами студенты (самокоррекция и взаимокоррекция знаний), затем преподаватели и вузовские психологи, а уже далее другие должностные лица и структурные отделы вуза.

*Объекты* коррекции знаний разделяются на индивидуальные – отдельные студенты и преподаватели – и групповые – учебные группы (подгруппы), коллективы преподавателей – объекты личностного плана.

*Закономерности* цели, содержания, качества, методов, стимулирования коррекции знаний и управления коррекцией знаний подчинены общим закономерностям обучения и вытекают из закономерностей педагогической диагностики. *Принципы* коррекции знаний: системность, целесообразность, целенаправленность, систематичность, процессуальность, всесторонность, воспитывающий и развивающий характер, персонализация, гуманистическая направленность, научно-обоснованный подход, преемственность и интеграция мероприятий, эффективность, компетентность.

Структурная *модель* коррекции знаний в учебном процессе вуза изоморфна структурной модели педагогической диагностики педагогической диагностики в учебном процессе вуза и может быть представлена как система, состоящая из функционирующих во взаимосвязи коррекции знаний в психологическом аспекте (коррекция познавательной деятельности, познавательных умений, качеств мышления) и дидактическом аспекте (коррекция качеств знаний), применяемых как индивидуально к каждому обучающемуся, так и в целом к учебным группам или скомпонованным по признакам обучаемости микрогруппам внутри них. При этом учитывается разноплановое влияние образовательной среды.

Коррекция знаний в учебном процессе вуза может осуществляться на различных уровнях управления – внешний уровень (отклик на результаты аттестационных мероприятий в виде изменения федеральных установок), уровень вуза, уровень факультета, уровень кафедры, уровень преподавателя, взаимокоррекция обучающихся и, наконец, самокоррекция. На каждом из



этих уровней в той или иной степени с весьма меняющимся приоритетом реализуются основные *функции* коррекции знаний: обучающая, развивающая, воспитательная и мотивационно-стимулирующая.

Несмотря на существенное число видов коррекции и видов корректирующей деятельности преподавателя, в реальном учебном процессе преобладает «стихийная» коррекция – спонтанная корректирующая деятельность преподавателя (побочный продукт его деятельности в процессе обучения) при отсутствии поставленной цели коррекции как для преподавателя, так и для студентов. Самокоррекция и взаимокоррекция знаний студентов также происходит стихийно. Таким образом, коррекцию знаний студентов в вузе правомерно рассматривать как актуальную педагогическую проблему и искать пути ее разрешения. Одним из таких путей мы полагаем реализацию в учебном процессе вуза технологии коррекции знаний в опоре на комплексную педагогическую диагностику.

## Библиографический список к главе 2

1. Pedder D., James M., Macbeath J. How teachers value and practice professional learning // Research papers in Education. – 2005. – № 20 (3).

2. Артищева Е.К. Оценка фоновго уровня знаний как способ диагностики результатов усвоения учебного предмета: дисс. ... канд. пед. наук. – Калининград: КГУ, 1997.

3. Артищева Е.К. Педагогическая диагностика в учебном процессе вуза: сущность, цели, направленность и структура // Известия БГА РФ: психолого-педагогические науки. – 2013. – № 1. – С. 101-114.

4. Артищева Е.К. Педагогическая диагностика: некоторые аспекты методологии // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 4. – С. 119-122

5. Артищева Е.К. Роль и место тестов коррекции знаний в системе методов педагогической диагностики // Вестник РГУ им. И. Канта. Вып. 11: Серия «Педагогические и психологические науки». – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009. – С. 67-74.

6. Артищева Е.К., Брызгалова С.И. Неуспеваемость в вузе с точки зрения выпускников-дипломантов // Вестник РГУ им. И. Канта. Вып. 11. Серия «Педагогические и психологические науки». – Калининград: РГУ им. И. Канта, 2012. – С. 19-28.

7. Артищева Е.К., Брызгалова С.И. Педагогическая диагностика в вузе в аспекте коррекции знаний // Современные образовательные технологии: психология и педагогика: монография / Под. общ. ред. Е.В. Коротаевой, С.С. Чернова. – Книга 13. – Новосибирск: ООО «Агентство «СИБПРИНТ»», 2012. – С. 136-162.

8. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учеб.-метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1980.
9. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы. – М.: Просвещение, 1982.
10. Безрукова В.С. Педагогика: Проективная педагогика: учебное пособие. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996.
11. Беляева Л.А. Педагогическая деятельность в контексте философии образования // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 3 – С. 11-15.
12. Березикова Т. И. Вузовское учебное пособие как средство управления познавательной деятельностью студентов: дисс. ... к.п.н. – Томск, 2003.
13. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1983.
14. Ботезат-Белая У.А. Формирование у младших школьников контрольно-корректировочных действий в процессе лингводидактического тестирования ((На материале английского языка)): дисс. ... к.п.н. – Таганрог, 2000.
15. Брызгалова С.И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика. – Калининград: КГУ, 2004.
16. Брызгалова С.И., Артищева Е.К. Консультация в вузе как учебное занятие по коррекции знаний // Известия БГА РФ: психолого-педагогические науки. – 2012. – № 4. – С. 89-101.
17. Головин Ю.С. Словарь практического психолога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/25/symbol/202/page/6> (дата обращения: 5.11. 2012).
18. Гутник И.Ю. Педагогическая диагностика образованности школьников: дисс. ... к.п.н. – СПб., 1996.
19. Давыдова Л.Н. Формирование у будущих учителей умений педагогического диагностирования: дисс. ... к.п.н. – Волгоград, 1995.
20. Данилова И.Ю. Многоуровневая модель организации научно-исследовательской работы студентов как средство обеспечения качества образования в вузе: дисс. ... к.п.н. – Рязань, 2001.
21. Дергунова Н.А. Дифференцированное обучение теории вероятностей и математической статистике студентов-социологов в высшей школе: дисс. ... к.п.н. – Астрахань, 2007.
22. Дергунова Н.М. Методика самоконтроля учебных действий учащихся при изучении химии в основной школе: дисс. ... к.п.н. – СПб., 2009.
23. Ефимов В.Н. Дидактические основы построения системы контроля на аудиторных занятиях в вузе: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1983.
24. Ефремов О.Ю. Педагогика: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2010.
25. Иваницкий А.И. Тематический контроль и коррекция знания по физике в старших классах средней школы: дисс. ... канд. пед. наук. – Киев, 1991.
26. Игнатьева Е.Ю. Менеджмент знаний в управлении качеством образовательного процесса в высшей школе: монография. – Великий Новгород: АНО «ИНО-центр», НовГУ, 2008.

27. Изотова Н.В. Корректирующий контроль как фактор повышения качества обучения в вузе (на материале предметов гуманитарного цикла): дисс. ... к.п.н. – Брянск, 2004.

28. Ильина М.В. Педагогические условия формирования ключевых компетенций учащихся основной школы: дисс. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2011.

29. Карпов А.В. Психология менеджмента: учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005.

30. Киселева Н.С. Формирование учителя-исследователя в условиях британской системы непрерывного педагогического образования // Инновации в образовании. – 2013 – № 4. – С. 101-109.

31. Кондрацьєва. О.М. Методична система контролю і коригування знань та умінь студентів технічних спеціальностей у процесі навчання вищої математики: дисс. ... канд. пед. наук. – Черкаси, 2006.

32. Коррекция [Электронный ресурс] // Глоссарий. Психологические механизмы коррекции девиантного поведения школьников / В.Г. Баженов, В.П. Баженова. – Феникс, 2007. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/924/symbol/202> (дата обращения: 5.11. 2012).

33. Коррекция [Электронный ресурс] // Словарь по профориентации и психологической поддержке. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/27/word/psihologicheskaia-korekcija> (дата обращения: 5.11.2012).

34. Коррекция [Электронный ресурс] // Словарь финансовых терминов. – Режим доступа: [dic/academic.ru](http://dic/academic.ru) (дата обращения: 5.11.2012).

35. Коррекция [Электронный ресурс] // Словopedia. Толковый словарь Ушакова. – Режим доступа: <http://www.slovopedia.com/3/202/794923.html> (дата обращения: 5.11. 2012).

36. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие. – М.: Академия, 2006. – 400 с.

37. Крилова Т. В. Наукові основи навчання математики студентів нематематичних спеціальностей (на базі металургійних, енергетичних і електромеханічних спеціальностей вищого закладу технічної освіти): дисс. ... д-ра пед. наук. – Киев, 1999.

38. Кудяев М.Р. Корректирующий контроль в учебном процессе: дидактические основы построения и реализации системы: дисс. ... д-ра пед. наук. – Майкоп: АГУ, 1998. – 431 с.

39. Куприяничик Т.В. Аналитико-диагностическая деятельность учителя и учащихся как фактор обновления воспитательной работы в школе: дисс. ... к.п.н. – Красноярск, 1991. – 163 с.

40. Мамаева Н.А. Разработка педагогической модели коррекции математических знаний первокурсников в техническом вузе // Вестник АГТУ. – 2012. – № 2. – С. 135 – 140.

41. Михайлычев Е.А. К понятийному аппарату педагогической диагностики // Педагогическая диагностика. – 2005. – № 1. – С. 42-60.

42. Никитина Т.В. Коррекция знаний и умений по физике в пропедевтическом обучении студентов вуза: автореф. дисс. ... к.п.н. – Челябинск, 2012.
43. Операйло С.И. Диагностика и коррекция работоспособности студентов технического вуза: дисс. ... канд. пед. наук. – Киев, 1998.
44. Педагогика / Под ред. Г. Нойнера, Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1984.
45. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы. – М., 1999.
46. Попова А.А. Теоретические основы подготовки учителя к диагностической деятельности: дисс. ... д.п.н. – Челябинск, 2000.
47. Прикладная военная психология. – СПб.: Питер, 2006.
48. Садовская И.Л. Методика коррекции усвоения знаний в процессе обучения биологии в педагогическом вузе: дисс. ... к.п.н. – Красноярск, 2000.
49. Сафонова С.В. Педагогическая диагностика качества организации образовательного процесса в вузе: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2008.
50. Саховский Д.А. Контроль как средство оценки качества подготовки специалистов в системе начального и среднего профессионального образования: дисс. ... к.п.н. – Ставрополь, 2006.
51. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2002.
52. Слепухин А.В. Использование новых информационных технологий для контроля и коррекции знаний учащихся по математике: дисс. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1999.
53. Сорокопуд Ю.В. Педагогика высшей школы. – Ростов-н/Д: Феникс, 2011.
54. Субботина Т.Ю. Взаимосвязь индивидуального и коллективного контроля как условие повышения качества знаний при изучении физики в военном вузе: дисс. ... к.п.н. – Челябинск, 2004.
55. Суховиенко Е.А. Педагогическая диагностика успешности обучения учащихся в контексте информатизации образования: дисс. ... док. пед. наук. – Челябинск, 2006.
56. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: МГУ, 1975.
57. Тарасенкова Н.А. Використання знаково-символьних засобів у навчанні математики. – Черкаси: Відлуння-Плюс, 2002.
58. Терновая Л.Н. Коррекция процесса обучения физике на основе результатов итоговой диагностики достижений учащихся: дисс. ... к.п.н. – М., 2010.
59. Трубайчук Л.В. Перспективы в обучении школьников // Вестник института развития образования и повышения квалификации педагогических кадров при ЧГПУ. Центр личностно-ориентированного и развивающего обучения. Сер. 3. Актуальные проблемы образования. – 2004. – № 22. – С. 73-82.

60. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987.

61. Цагарелли Е.Б. Системный подход как теоретико-методологическая основа системы психолого-педагогической диагностики и коррекции в образовательном процессе // Мир образования – образование в мире. – 2011. – № 4. – С. 165-171.

62. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001.

63. Шуняева Н.В. Структура и содержание диагностической деятельности учителя физики при использовании информационных технологий: дисс. ... к.п.н. – Екатеринбург, 2004.

64. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989.

**МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
СТУДЕНТОВ ЭЛЕКТРОТЕХНИКОВ**

---

Современная экономическая ситуация на рынке труда требует высокой компетентности по основной специальности и достаточно развитой мобильности знаний выпускников вузов в различных сферах жизни. Для быстрой адаптации в профессиональной и социальной сферах работнику нужны основные (базовые) компетенции, не теряющие своего значения при изменении технологии производства и помогающие эффективно трудиться при смене основной профессии. Профессиональная компетентность является необходимым компонентом профессионализма человека, формируемым в процессе высшего профессионального обучения.

Компетентный подход в образовании – один из тех подходов, которые противопоставлены «знанию» (трансляции готового знания), один из тех, в которых осуществляется попытка внести личностный смысл в образовательный процесс. Компетентный подход в России – это инновация, возникшая в русле отечественной культурно-образовательной традиции, основными особенностями которой являются отраслевая направленность высшего профессионального образования, включение практик в образовательный процесс, построение образования на основе науки.

Компетентный подход предполагает переход от понятия «квалификация» к понятию «компетентность». Эти понятия хотя и находятся во взаимодействии, но не отождествляются. Квалификация не отменяется, но она недостаточна как интегрированный результат образования в новых условиях. Компетенция, как более широкое понятие, это обозначение интегральных характеристик качества подготовки выпускника, результата образования, знания, которые активизируются и обогащаются в деятельности по мере возникновения непредсказуемых проблем в условиях нарастающей динамики развития общества.

В научной педагогической литературе множество работ посвящено уточнению и разведению понятий «компетенция», «компетентность». Не повторяя многочисленных энциклопедических и словарных статьи, а также различные авторские интерпретации этих понятий, остановимся на варианте, более близком нам, автором которого является А.В. Хуторский. Компетенция в переводе с латинского *competentia* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области

и эффективно действовать в ней. Для разделения общего и индивидуального будем отличать синонимически используемые часто понятия «компетенция» и «компетентность»:

Компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личное отношение к ней и предмету деятельности.

Вслед за А.В. Хуторским мы будем разводить эти понятия, имея в виду под компетенцией некоторое отчужденное, наперед заданное требование в образовательной подготовке обучающегося, а под компетентностью – уже состоявшееся его личное качество (характеристику).

Профессиональная компетентность будущего магистра рассматривается как синтез компетенций, включающих в себя организационно-управленческие, научно-исследовательские, эксплуатационные, проектно-конструкторские, производственно-технологические составляющие.

Под организационно-управленческими компетенциями понимаются знания постановлений, распоряжений, приказов вышестоящих и других органов; умение использовать методические, нормативные и руководящие материалы, касающиеся выполняемой работы; знания основ трудового законодательства и гражданского права; способность оказывать методическую и практическую помощь при реализации проектов и программ, планов и договоров; способность работать в коллективе исполнителей с использованием современных методов управления и организации работы коллектива; способность организовать свой труд на научной основе и работу по повышению научно-технических знаний работников.

Под научно-исследовательскими компетенциями понимаются знания перспектив технического развития и особенностей деятельности учреждений, организаций, предприятий; умение использовать достижения науки и техники, передовой отечественный и зарубежный опыт в областях знаний, способствующих развитию творческой инициативы в сфере организации производства, труда и управления; осуществлять сбор, анализ, обработку и систематизацию научно-технической информации по направлению профессиональной деятельности с использованием современных информационных технологий; содействовать развитию творческой инициативы, рационализации, изобретательства; принимать участие во всех фазах исследований, разработки проектов и программ, проведения необходимых мероприятий, связанных с испытаниями и отладкой технологий изготовления изделий, оборудования и внедрением их в производство, а также участвовать в выполнении работ по стандартизации технических средств, систем, процессов, оборудования, в рассмотрении различной технической документации; осуществ-

влять взаимодействие со специалистами смежного профиля при разработке математических моделей объектов и процессов физической природы, алгоритмического и программного обеспечения технических систем, систем автоматизации и управления, в проектно-конструкторской деятельности и научных исследованиях.

Под эксплуатационными компетенциями понимаются знания правил и норм охраны труда, техники безопасности, производственной санитарии и противопожарной защиты; умение эффективно использовать природные ресурсы, материалы и энергию; способность осуществлять экспертизу технической документации, надзор и контроль за состоянием технологических процессов и эксплуатацией оборудования, всех средств технологического оснащения и автоматизации производства.

Под проектно-конструкторскими компетенциями понимаются знания принципов работы, технических, конструктивных особенностей разрабатываемых и используемых технических средств; знания методов проведения технических расчетов и приемов определения экономической эффективности исследований и разработок; способности к проведению комплексного технико-экономического анализа для обоснованного принятия инженерных и управленческих решений с использованием информационных технологий; соблюдение установленных требований, действующих норм, правил и стандартов.

Под производственно-технологическими компетенциями понимаются знания технологии проектирования, производства и эксплуатации изделий и средств технологического оснащения; знания основных требований, предъявляемых к технической документации, материалам, изделиям и средствам технического оснащения; умения осуществлять разработку методических и нормативных материалов и технической документации; соблюдение установленных требований, действующих норм, правил и стандартов.

Когнитивной основой всех компетенций являются научные знания, однако наиболее сильно этот аспект проявляется в подготовке магистров, что обеспечивает способность этих специалистов к решению сложных вопросов и принятию самостоятельных решений.

Для обеспечения возможности адаптации выпускника к динамично развивающейся сфере техники и технологии он должен обладать широким кругозором, общетехнической образованностью, выходящей за рамки общей образованности, формируемой средней школой. Фундаментальные знания, определяющие общетехническую образованность, должны формироваться в результате освоения студентом циклов естественно-научных и математических дисциплин, а также общих для широкого круга профессий знаний в области организационно-управленческой деятельности, информационных технологий, материаловедения, электротехники, инженерной графики и др.

Реализация образовательной программы подготовки бакалавров электротехнического направления, предусматривает выполнение ряда требова-



ний к профессиональной и личностной подготовке дипломированного специалиста.

Формирование профессиональной компетентности бакалавра представляет собой поэтапный процесс профессионально-личностного становления. Профессиональная компетентность развивается по мере приобретения бакалавром тех или иных компетенций.

Компетентностная модель специалиста с высшим образованием это своеобразный эталон (идеал), который при наиболее полном соответствии требованиям профессиональной деятельности должен быть реализован в процессе вузовской подготовки. Понятие модели специалиста является емким и многообразным. Ее получение предполагает описание такого множества переплетающихся факторов, которое во многих случаях с трудом поддается корректной интерпретации с помощью математических и статистических методов анализа и форм представления данных. Составление этой модели складывается из модели обучения и набора компетенций, которыми должен обладать выпускник.

Развернутые требования к выпускнику по направлению подготовки 140400 «Электроэнергетика и электротехника» (квалификация (степень) «бакалавр») приводятся в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования и являются развернутой базовой моделью, насчитывающей 51 профессиональную компетенцию.

Свертка базовой модели подразумевает выделение наиболее важных компетенций по количественным и качественным показателям. С целью обеспечения объективности исследования, могут быть использованы методы экспертных оценок, которые подразумевают формализацию и обработку неявной, качественной, субъективной информации, содержащейся во мнениях и высказываниях людей.

Чтобы рассмотреть исследуемые объекты с различных точек зрения и огрaдить исследование от ошибок, следует привлекать экспертов, принадлежащих к возможно большему числу различных направлений в соответствующей области. Для проведения экспертной оценки по рассматриваемому вопросу привлекались ведущие инженеры промышленных предприятий Приморского края, ведущие специалисты профессорско-преподавательского состава ДВФУ, специалисты научно-исследовательских учреждений региона и т.д.

На основе экспертных оценок произведен количественный анализ уровней значимости перечисленных компетенций, формируемых у бакалавра в процессе вузовской подготовки для их ранжирования по степени важности. Экспертные оценки отражают уровень компетенции, знания и умения, опыт и интуицию специалистов. Вместе с этим под экспертным оцениванием такие авторы, как Ю.А. Долгов, В.С. Черепанов, С.Д. Бетелев, понимают методы выявления, формализации и обработки неявной, качественной, субъективной информации, которая может содержаться во мнениях, поведении и

высказываниях людей. Несмотря на субъективность экспертных оценок, они в достаточной мере содержат полезную и объективную информацию.

Перечень компетенций, которыми должен обладать выпускник позволяет сделать следующие выводы:

1. На производстве в современных условиях усилилась роль качеств не только профессионального, но и личностного характера инженера.
2. Увеличилась востребованность интегрированных знаний и умений современного специалиста.
3. Повысилась роль способностей и умений осуществлять экономически обоснованные действия и принимать рациональные решения.
4. На производстве востребованы интегрированное, межпредметное знание и владение информационными технологиями.

Несомненно, введение компетенционного подхода в образовании влечет трансформацию технологии подготовки выпускников, связанную не только и не столько с корректировкой содержания образования, сколько с применением инновационных методов обучения. Возникает необходимость проектирования инновационных технологий на основе межпредметной и других видов интеграции. Данное утверждение основывается на том, что молодой специалист должен обладать не только интегрированными знаниями и умениями, но и интегрированным сознанием, которое, по нашему мнению, может быть сформировано в процессе экспериментального интегрированного обучения. Для последующего построения модели интеграционных связей в учебном процессе были выделены наиболее важные из компетенций формируемых у бакалавра. Для сравнения уровня значимости произведен количественный анализ перечисленных компетенций на основе экспертных оценок.

Экспертные оценки отражают опыт, интуицию и знания специалистов относительно исследуемого объекта и, несмотря на их субъективность, содержат полезную объективную информацию. Задачей экспертного оценивания является получение количественного описания объекта управления путем обработки данных, полученных в результате направленного опроса специалистов-экспертов, принадлежащих к возможно большему числу различных направлений или научных школ в соответствующей области. Это позволяет рассмотреть объекты с различных точек зрения и ограждать исследование от ошибок, связанных с неправильной постановкой задачи.

Разновидностей экспертных методов довольно много, но большинство из них могут быть сведены к двум классам: методам прямого ранжирования и методам попарного сравнения. Наилучшими с точки зрения точности выводов являются методы прямого ранжирования, однако они ограничены человеческими возможностями: если объектов сравнения около 12-15, то эксперт не в состоянии проранжировать их правильно. Поэтому при большом числе объектов сравнения прибегают к психологически более комфортным методам попарного сравнения, при котором эксперт отдает предпочтение одному из факторов с точки зрения его влияния на параметр оптимизации.

В дальнейшем исследовании применим обладающий меньшей неопределенностью и более удобный для эксперта с психологической точки зрения метод весовых коэффициентов важности (ВКВ).

Несмотря на то, что все компетенции, формируемые у бакалавра приобрели качественную характеристику, приступить к созданию математической модели невозможно из-за большого числа факторов. По мнению С.И. Архангельского, моделью называется специально созданная форма для изучения некоторых характеристик реального объекта, подлежащего познанию, вследствие чего необходима свертка базовой модели молодого специалиста.

Статистический анализ ВКВ профессиональных компетенций позволяет выявить наиболее значимые параметры для дальнейшего исследования, что, несомненно, позволит сузить диапазон поиска решений.

Список профессиональных компетенций, имеющих наибольшие коэффициенты важности представляет собой уточненную модель молодого специалиста (бакалавра), по которой в дальнейшем будет строиться процесс обучения. Для дальнейшего построения математической модели интеграции учебных дисциплин необходимо выявить межпредметные связи и установить влияние каждой дисциплины учебного плана подготовки бакалавра электротехнического направления на профессиональную компетентность выпускника.

После соответствующей математической обработки результатов выделяем 15 наиболее значимых компетенций, которыми должен обладать бакалавр электротехнического профиля из первоначальных суммарных 51:

1. Способностью анализировать технологический процесс как объект управления (ПК-28);
2. Способностью к монтажу, регулировке, испытаниям и сдаче в эксплуатацию электроэнергетического и электротехнического оборудования (ПК-46);
3. Готовностью участвовать в монтажных, наладочных, ремонтных и профилактических работах на объектах электроэнергетики (ПК-27);
4. Готовностью к кооперации с коллегами и работе в коллективе и к организации работы малых коллективов исполнителей (ПК-32);
5. Способностью и готовностью использовать информационные технологии, в том числе современные средства компьютерной графики в своей предметной области (ПК-1);
6. Готовностью к проверке технического состояния и остаточного ресурса оборудования и организации профилактических осмотров и текущего ремонта (ПК-48);
7. Способностью использовать правила техники безопасности, производственной санитарии, пожарной безопасности и нормы охраны труда; измерять и оценивать параметры производственного микроклимата, уровня запыленности и загазованности, шума, вибрации, освещенности рабочих мест (ПК-22);

8. Готовностью к составлению инструкций по эксплуатации оборудования и программ испытаний (ПК-51);
9. Способностью рассчитывать режимы работы электроэнергетических установок различного назначения, определять состав оборудования и его параметры, схемы электроэнергетических объектов (ПК-16);
10. Готовностью обосновать принятие конкретного технического решения при создании электроэнергетического и электротехнического оборудования (ПК-14);
11. Способностью и готовностью анализировать научно-техническую информацию, изучать отечественный и зарубежный опыт по тематике исследования (ПК-6);
12. Способностью составлять и оформлять оперативную документацию, предусмотренную правилами эксплуатации оборудования и организации работы (ПК-26);
13. Способностью использовать современные информационные технологии, управлять информацией с использованием прикладных программ деловой сферы деятельности; использовать сетевые компьютерные технологии, базы данных и пакеты прикладных программ в своей предметной области (ПК-19);
14. Способностью применять методы испытаний электрооборудования и объектов электроэнергетики и электротехники (ПК-43);
15. Готовностью изучать научно-техническую информацию, отечественный и зарубежный опыт по тематике исследования (ПК-39).

Эти профессиональные компетенции вместе с моделью обучения специалиста формируют модель молодого специалиста, пригодную для дальнейшей разработки педагогических технологий и особая роль здесь отводится математической подготовке студентов.

Основной целью образовательного процесса является развитие основных профессиональных компетенций специалиста определенного профиля, создание для этого оптимальных условий.

При рассмотрении условий, влияющих на формирование основных профессиональных компетенций будущего специалиста, мы ограничимся условиями образования, помня о том, что и другие условия (влияние общества, семьи, состояние производства и др.) также воздействуют на данный процесс.

В качестве основы для выявления педагогических условий развития основных профессиональных компетенций мы взяли концептуальные положения личностно ориентированного профессионального образования, выделенные Э.Ф. Зеером:

1. личностное и профессиональное развитие студента рассматривается как главная цель, что изменяет место субъекта учения на всех этапах профессионально-образовательного процесса. Это положение предполагает субъективную активность, обучаемый сам творит уче-

ние и самого себя; при этом стирается грань между результатами обучения и воспитания, их различие обнаруживается лишь на уровне содержания и конкретных технологий обучения;

2. критериями эффективной организации профессионального образования выступают параметры личностного и профессионального развития. Оценка этих параметров возможна в процессе мониторинга профессионального становления личности;
3. в качестве психолого-дидактической единицы профессионального образования рассматривается учебно-профессиональная ситуация, которая моделирует все составляющие профессионального образовательного процесса;
4. ориентация на индивидуальную траекторию развития личности студента приводит к изменению соотношения нормативных требований к результатам образования, выраженным в государственных стандартах образования, и требований к самоопределению, самообразованию, самостоятельности и самоосуществлению в учебно-профессиональных видах труда. Стандарт образования – не цель, а средство, определяющее направление и границы использования содержания образования как основы профессионального развития личности на разных ступенях обучения;
5. социально-профессиональные особенности личности преподавателя интегрируются в содержание и технологии обучения, становятся факторами развития студентов, становления авторских учебных дисциплин и индивидуального стиля деятельности;
6. залогом полноценной организации профессионального образовательного процесса становится сотрудничество преподавателей и студентов. Обучение предоставляет уникальную возможность организации кооперативной деятельности преподавателей и студентов. Принципиально важным является положение о том, что личностно ориентированное образование создает условия для полноценного развития всех субъектов образовательного процесса.

Концептуальные положения личностно ориентированного высшего профессионального образования позволяют выделить условия развития основных профессиональных компетенций будущего специалиста.

Раскроем более подробно наиболее приоритетные, на наш взгляд, педагогические условия, которые наиболее эффективны при развитии основных профессиональных компетенций будущего специалиста.

Условия, обеспечивающие развитие основных профессиональных компетенций:

1. Мотивационные:

- создание ситуации успеха, интереса, мотивации к достижению определенного уровня основных профессиональных компетенций;

- обеспечение благоприятного психологического климата в процессе сотрудничества всех субъектов образовательного процесса.
2. Организационно-педагогические:
- многоуровневая подготовка будущих специалистов (базовая и специальная), основывающаяся на блочно-модульном построении содержания обучения и уровне подходе к организации обучения, структура которой влияет на развитие основных профессиональных компетенций, мотивацию учения, и целевые установки студентов. Выделение уровней (этапов) подготовки позволяет более глубоко изучать процесс формирования основных профессиональных компетенций, служит основанием для планирования и организации всего образовательного процесса;
  - лично ориентированные педагогические технологии, направленные на развитие основных профессиональных компетенций;
  - многоуровневая (комплексная) профессионально-психологическая аттестация студентов, определяющая уровень развития основных профессиональных компетенций студента на отдельных ступенях обучения, позволяющая выявить динамику профессионального роста обучаемых, развития их основных профессиональных компетенций и своевременно внести изменения в этот процесс. При этом оценивается уровень развития составляющих профиля специалиста: интеллектуально-познавательной, социально-профессиональной, психофизиологической и общепрофессиональной.
  - мониторинг развития основных профессиональных компетенций, позволяющий выявить динамику этого процесса.
3. Субъектные:
- активное включение студента в процесс формирования основных профессиональных компетенций (самодиагностика, самомониторинг). При использовании диагностического инструментария и разработке (при необходимости) рекомендаций по дальнейшему развитию основных профессиональных компетенций осуществляется сотрудничество преподавателя и студента;
  - наличие у субъекта деятельности выраженной потребности и устойчивых мотивов ее осуществления, принятие им цели и программы деятельности;
  - положительное эмоционально-психологическое самочувствие и физическое состояние студента в процессе учебно-профессиональной деятельности.

Создание и соблюдение перечисленных педагогических условий в процессе математической подготовки обеспечит формирование профессиональной компетентности выпускника технического вуза.

В настоящее время сильно возросла роль математики подготовки студентов. В современной науке и технике огромное число будущих инженеров

нуждаются в серьезной математической подготовке, которая давала бы возможность математическими методами исследовать широкий круг задач, применять современную вычислительную технику, использовать теоретические достижения на практике.

Стремительное развитие математической науки и ее возрастающее влияние на другие научные дисциплины и производство, привели к некоторому разобщенному восприятию математики как науки: существует ли единая наука математика или же математика представляет собой совокупность целого ряда математических наук?

Для ответа на этот вопрос, необходимо выяснить, какие цели преследует образование, что понимается под «содержанием образования», выделить уровни и этапы формирования образования.

Конечно, понятие «образование» связано с воспитанием, обучением и развитием студентов. Кроме того, это широкое социальное явление, связанное с экономикой, политикой, культурой, экологией, научно-техническим прогрессом и т.д. Цель образования реализуется в содержании.

В педагогической энциклопедии образование определяется, как «процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков».

Леднев В.С. под образованием понимает «общественно организуемый и номинируемый процесс постоянной передачи предшествующим поколениями последующим социально значимого опыта, представляющий собой в онтогенетическом плане бисоциальный процесс становления личности».

Что же включает в себя понятие «содержание образования»?

В работе В.В. Краевского и И.Я. Лернера, рассматривая содержание образования как систему, выделяют уровни его формирования:

- Уровень общего теоретического представления. Здесь определяются в обобщенном виде состав (элементы), структура (связи между элементами), функции содержания образования, представленного в педагогической интерпретации социального опыта;
- Уровень учебного предмета. Здесь фиксируются специфические функции составных частей содержания, которые определяют состав и структуру содержания;
- Уровень учебного материала. На этом уровне определяются конкретные элементы состава содержания, входящие в курс обучения определенному учебному предмету.

Содержание же математического образования будущего инженера является подсистемой более сложной системы содержания высшего профессионального образования. В связи с этим очень важно определиться с содержанием профессионального образования, а в частности, с содержанием математического образования будущих инженеров.

В работах, посвященных проблеме развития высшего образования, выделяют основные принципы построения новой системы профессионального образования:

- Принцип непрерывности. Студент может продолжить образование на всех жизненных этапах, в связи со своими возможностями и потребностями.
- Принцип гуманизации. Здесь реализуется идея общего развития личности.
- Принцип фундаментальности. Реализация этого принципа дает возможность адаптации специалиста в широкой сфере деятельности в условиях быстрых инновационных процессов.
- Принцип гибкости и открытости. Студент имеет право сделать выбор дальнейшего обучения или осуществления профессиональной деятельности.
- Принцип самостоятельности. Студент самостоятельно выбирает необходимую ему систему образовательных услуг, предоставляемых вузом.

Опираясь на общую теорию формирования содержания профессионального образования, можно выделить основные этапы процесса формирования содержания математического образования будущего инженера:

- уточнение целей содержания математического образования в новых социокультурных условиях;
- анализ состава, структуры и функций содержания математического образования на теоретическом уровне;
- на основе структурного и функционального анализов определение совокупности учебных элементов содержания математического образования.

Гершунский Б.С. в своей работе «Философия образования» определяет формирование потребности способности к наиболее новой жизненной самореализации личности как смыслообразующий фактор любой педагогической системы. Он выделяет высшие приоритеты образования:

- формирование веры человека в истинный смысл своей жизни;
- развитие его способностей, в том числе и способностей к самопознанию и адекватной оценке своих возможностей и жизненных предпочтений;
- формирование знаний, умений и навыков, необходимых для полноценной самореализации в трудовой и общественной деятельности;
- формирование нравственных качеств личности, определяющих критериальную основу его поступков и поведения.

Итак, главной целью математического образования является воспитание математической культуры мышления, которая представляет собой некий сплав логического мышления и математической интуиции. Но это далеко не единственная цель математического образования. В постоянном поле зрения внимания всех участников учебно-воспитательного процесса должно быть воспитание математической культуры мышления.



Выяснив, какие цели ставит перед собой образование, а в частности, математическое, определив понятие «образование», «содержание образования», в том числе и математическое, выделив принципы и уровни формирования содержания образования, выяснив приоритеты образования, необходимо вплотную подойти к вопросу проектирования содержания математического образования будущих инженеров в условиях модернизации образовательной системы.

В процессе обучения в университете закладываются основы как общих, так и профессиональных компетенций, что требует теоретической и практической подготовки не только по профилирующим дисциплинам, но и подготовку по дисциплинам математического и естественнонаучного цикла (математика, физика, информатика). Математика является ядром этого цикла дисциплин, так как служит универсальным языком для описания процессов и явлений различной природы, без овладения которыми невозможно получить качественные знания основ фундаментальных наук и профессиональную подготовку по специальности.

Математическая подготовка в инженерном образовании осуществляется на первом и втором курсах университетов, а все специальные дисциплины, связанные с будущей профессией, изучаются, как правило, на старших курсах. Вследствие этого студенты не видят актуальности математических знаний для решения современных инженерных задач. При изучении математики решение достаточно сложных задач, выполнение трудоемких вычислений снижает интерес к предмету со стороны студентов. Приступая к изучению специальных дисциплин, такие студенты испытывают трудности при решении профессионально направленных задач, базирующихся на математических методах. Усугубляет ситуацию использование на младших курсах малоактивных методов и форм обучения. Сказанное позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время в процессе обучения математике студентов технических университетов не достаточно развивается их математическая компетентность как качество математической подготовки современного инженера, умеющего использовать специализированные математические пакеты для эффективного решения профессиональных задач – создания, обслуживания и использования технических систем.

Для развития познавательного интереса к изучению математики, активизации творческого потенциала студентов необходимо ввести в рассмотрение задачи прикладного характера, в максимальной степени учитывающие потребности специальных дисциплин. Цель решения таких задач заключается не столько в получении ответа, сколько в приобретении нового знания (метода, приема, способа решения), с возможным переносом на другие предметы, т.е. предметное знание должно выступать в роли средства для получения межпредметного или общепредметного знания. Приведем примеры таких задач.

1. 20 % приборов монтируется с применением микромодулей, остальные – с применением интегральных схем. Надёжность прибора с применением микромодулей – 0,9, интегральных схем – 0,8. Найти: а) вероятность надёжной работы наугад взятого прибора; б) вероятность того, что прибор – с микромодулем, если он был исправлен. (Теория вероятностей).
2. При массовом производстве полупроводниковых диодов вероятность брака при формовке равна 0,1. Найти вероятность того, что из восьми диодов, проверяемых ОТК, бракованных будет: а) два; б) не менее двух; в) не более двух. (Теория вероятностей).
3. Найти приближенное значение:  $\sqrt[4]{1,02^3 + 15}$ . (Дифференциальное исчисление функции одной переменной и его приложения. Приближенные вычисления с помощью дифференциала).
4. Вычислить приближенно:  $\sqrt{4,05^2 + 2,93^2}$ . (Функции нескольких переменных. Приближенные вычисления с помощью дифференциала).
5. Определить работу силы  $F$ ,  $|F| = 15$  Н, которая действуя на тело, вызывает его перемещение на 4 м под углом 60 градусов к направлению действия силы. (Векторная алгебра. Скалярное произведение векторов и его приложения).
6. Два трактора, идущих с постоянной скоростью по берегам прямого канала, тянут барку с помощью двух канатов. Силы натяжения канатов  $|F| = 800$  Н и  $|G| = 960$  Н, угол между канатами равен 60 градусов. Определить сопротивление воды, испытываемое баркой, если она движется параллельно берегам и углы между канатами и направлением движения. (Векторная алгебра).
7. Сила  $F(a, b)$  приложена к точке  $M(x, y)$ . Записать уравнение прямой, вдоль которой направлена эта сила. (Аналитическая геометрия).
8. Нужно восстановить границы квадратного участка земли по трем сохранившимся столбам: один – в центре участка, остальные – на двух противоположных границах. На плане положение центрального столба определено точкой  $M(1, 6)$ , а боковых – точками  $A(5, 9)$  и  $B(3, 0)$ . Составить уравнения прямых, изображающих границы участка. (Аналитическая геометрия).
9. Ракета, пуск которой произведен под острым углом к горизонту, описала дугу параболы и упала на расстоянии 60 км от места старта. Зная, что наибольшая высота, достигнутая ракетой, равна 18 км, записать уравнение параболической траектории, приняв место старта за начало координат, а место падения – лежащим на положительной полуоси  $Ox$ , и определить параметр траектории. (Аналитическая геометрия. Кривые второго порядка).

10. Зеркальная поверхность прожектора образована вращением параболы вокруг ее оси симметрии. Диаметр зеркала 80 см, а глубина его 20 см. На каком расстоянии от вершины параболы нужно поместить источник света, если для отражения лучей параллельным пучком он должен быть в фокусе параболы? (Аналитическая геометрия. Поверхности второго порядка).
11. Известно, что прочность бруса с прямоугольным поперечным сечением пропорциональна его ширине  $b$  и квадрату высоты  $h$ . Найти размеры бруса наибольшей прочности, который можно вырезать из бревна радиусом 3 дм. (Дифференциальное исчисление функции одной переменной и его приложения. Исследование функции на экстремум).
12. Требуется изготовить закрытый цилиндрический бак вместимостью 50 кубических метров. Каковы должны быть размеры бака (радиус, высота), чтобы на его изготовление пошло наименьшее количество материала? (Дифференциальное исчисление функции одной переменной и его приложения. Исследование функции на экстремум).
13. Требуется изготовить коническую воронку с образующей, равной 20 см. Какова должна быть высота воронки, чтобы ее объем был наибольшим? (Дифференциальное исчисление функции одной переменной и его приложения. Исследование функции на экстремум).
14. С корабля, который стоит на якорю в 9 км от берега, нужно послать гонца в лагерь, расположенный в 15 км от ближайшей к кораблю точки берега. Скорость посыльного при движении пешком 5 км/ч, а на лодке 4 км/ч. В каком месте он должен пристать к берегу, чтобы попасть в лагерь в кратчайшее время? (Дифференциальное исчисление функции одной переменной и его приложения. Исследование функции на экстремум).
15. Определить приблизительно (в процентах, с точностью до целого числа) изменение силы тока проводника, если его сопротивление увеличится на 1 %. (Дифференциальное исчисление функции одной переменной и его приложения).
16. Электрическая цепь имеет в начальный момент времени сопротивление  $R$  Ом, которое в дальнейшем равномерно возрастает со скоростью  $v$  Ом/с. В цепь подано постоянное напряжение  $U$  В. Найти заряд, прошедший через цепь за  $t$  с. (Интегральное исчисление. Приложения определенного интеграла).
17. Вычислить силу давления воды на пластину, вертикально погруженную в воду, считая, что удельный вес воды равен  $9,81 \text{ кН/м}^3$ . Форма, размеры и расположение пластины указаны на дополнительном рисунке. (Интегральное исчисление. Приложения определенного интеграла).

18. Определить работу  $A$ , которую необходимо затратить на выкачивание воды из резервуара, представляющего собой лежащий на боку круговой цилиндр длиной  $L$  и радиусом основания  $R$ , через находящееся сверху отверстие. (Интегральное исчисление. Приложения определенного интеграла).
19. Масса ракеты с полным запасом топлива равна  $M$ , без топлива –  $m$ , скорость истечения продуктов горения из ракеты –  $c$ , начальная скорость ракеты равна нулю. Найти скорость ракеты после сгорания топлива, пренебрегая силой ее тяжести и сопротивлением воздуха. (Дифференциальные уравнения).
20. Известно, что скорость охлаждения тела в воздухе пропорциональна разности температур тела и воздуха. Температура тела в течение 20 мин снижается от 100 до 60 градусов. Температура воздуха равна 20 градусов. Определить время, за которое температура понизится до 25 градусов. (Дифференциальные уравнения).

Важнейшим из средств обеспечения прикладной направленности в преподавании математики и математического моделирования является реализация межпредметных связей. Данные задачи и многие другие математические задачи имеют прикладную направленность. Способность решать такие задачи потребуется при изучении физики, инженерной графики, теоретической механики, электротехники, деталей машин, материаловедения и многих других дисциплин. В процессе обсуждения практико-ориентированных задач, бакалавры понимают, в каких дисциплинах им понадобятся знания тех или иных математических формул, понятий, методов решения. Вместе с тем, студенты осознают полезность и необходимость математических дисциплин в формировании логического мышления. Важно, чтобы практико-ориентированных задач, которые бы наглядно убеждали, что каждый раздел математики может найти практическое применение, было как можно больше. Для этого необходимо корректировать учебно-методическое обеспечение математических дисциплин. Бакалавры должны знать и понимать то, чему они должны научиться в ходе вузовской подготовки. Разработка нового, практико-ориентированного учебно-методического обеспечения математических дисциплин является основой качественного обучения бакалавров.

Проблема качества математического обучения принадлежит к числу основных задач, стоящих перед высшим профессиональным образованием. Качество образования можно определить как «совокупность свойств и характеристик образовательного процесса, которые придают ему способность удовлетворять обусловленные или предполагаемые потребности в знаниях и навыках отдельных граждан, предприятий и организаций общества и государства». Планирование, обеспечение и подтверждение качества – это традиционные задачи построения систем качества, оговариваемых нормами международных стандартов семейства ИСО 9000.

Сегодня в Европе существует два взаимодополняющих подхода к качеству образования: практический, который заключается в определении качества как степени соответствия целям (различные цели потребителя – различное качество, что и диктует необходимость управления качеством), и второй подход, органический продолжающий первый и касающийся внутренних процессов, протекающих в рамках образовательного процесса.

Качество должно обеспечиваться:

- качеством образовательных программ;
- качеством потенциала научно-педагогического коллектива;
- качеством потенциала обучающихся;
- качеством условий и средств образовательного процесса (материально-технической, лабораторно-испытательной базы, учебно-методического обеспечения, учебных аудиторий и др.);
- качеством образовательных технологий;
- качеством управления образовательными системами и процессами;
- качеством внедрения информационных и компьютерных технологий.

С учетом основных требований к качеству обучения учебный процесс на кафедре алгебры, геометрии и анализа ДВФУ реализуется согласно требованиям образовательного стандарта по курсу математики для технических направлений.

По каждой изучаемой дисциплине на кафедре разработаны учебные программы и учебно-методические комплексы. Рабочие учебные программы регулярно пересматриваются и корректируются с учетом последних достижений науки и техники, а также с учетом изменений рабочих учебных планов обучения. Бакалавры в достаточной степени обеспечены пособиями по практическим и расчетно-графическим занятиям, а также материалами для самостоятельной работы. К каждому разделу изучаемых дисциплин разработаны обучающие и контролирующие тесты, которые успешно внедряются в учебный процесс. Планируется создание электронных конспектов и учебно-методических комплексов по всем читаемым дисциплинам кафедры в системе Blackboard.

На заседаниях кафедры регулярно обсуждаются вопросы текущей успеваемости, коррекции рабочих программ, своевременного проведения обязательных контрольных работ, проводится мониторинг по усвоению студентами того или иного учебного раздела изучаемой дисциплины. Преподаватели кафедры алгебры, геометрии и анализа ДВФУ проводят дополнительные занятия и консультации, кроме установленных графиком.

Кроме того, необходимым и закономерным условием для повышения качества подготовки бакалавров является разработка и внедрение новых информационных технологий в образовательный процесс. Арсенал современных технологических средств в образовании многообразен и быстро расширяется. При использовании новых информационных технологий необходи-

мо разумное их сочетание с традиционными методами обучения математике и компьютерными технологиями. Постоянное совершенствование новых информационных технологий стимулирует и ускоряет нововведения в сфере математического образования.

Сотрудники кафедры алгебры, геометрии и анализа проводят значительную работу по созданию автоматизированных обучающих комплексов, тестирующих программ, опорных конспектов, электронных учебников. К выполнению таких работ привлекаются студенты, наиболее активно участвующие в научно-исследовательской работе. В Дальневосточном федеральном университете разработана и успешно работает программа «Мотивация», позволяющая поощрять преподавателей, наиболее активно участвующих в учебно-методической работе кафедр.

Эффективность обучения математическим дисциплинам в существенной степени зависит от того, насколько грамотно будет обеспечено управление самостоятельной работой студентов. Этот процесс должен быть управляемым. При традиционных методах обучения математике самостоятельная работа остается бесконтрольной со стороны преподавателя. Это может быть реализовано с помощью разработки и внедрения в учебный процесс мультимедийных учебных курсов. Они включают в себя разнообразные системы тестирования и предоставляют возможность постоянной проверки математических знаний и, следовательно, обеспечивают лучшее усвоение изучаемого материала. Именно на эту цель ориентированы современные образовательные технологии.

Отсюда следует вывод, что для самостоятельной работы бакалавров, в ходе изучения математических дисциплин, необходимо обеспечение учебно-методическими комплексами высокого качества (с достаточным количеством практико-ориентированных заданий) и создание возможности самопроверки студентами правильности понимания теоретического материала и закрепления навыков практического применения полученных знаний.

В связи с постоянно возрастающим количеством информации которую приходится усваивать студентам (это связано с сокращением часов аудиторной нагрузки), все большую актуальность приобретают вопросы автоматизации процесса обучения и проверки усвоенных знаний. Часто студентам приходится работать самостоятельно, чтобы получить ту информацию, которую преподаватель не может вложить в лекционный курс в силу объективной нехватки времени. При таком подходе остается нерешенным вопрос о проверке качества усвоения материала. Частично решить его позволяет проводимый в университете рейтинговый подход оценки знаний студентов.

В рамках автоматизации процесса обучения математическим дисциплинам предполагается, что студент работает с электронным документом, подготовленным преподавателем и содержащим дополнительный материал достаточно большого объема. Такой вариант развития событий актуален как для

дневной, так и заочной форм обучения. Существующие на сегодняшний день программные средства позволяют встроить в среду отображения документа функции тестирования знаний. Однако, как правило, большинство таких систем лишь слепо копируют стандартную процедуру «Вопрос – ответ». Такое решение не является оптимальным и может быть усовершенствовано.

Невозможно научить всему. Образование должно дать человеку метод самообразования, ключ к овладению знаниями, развить способность и потребность в самосовершенствовании. Человек в современном мире не сможет жить всю жизнь с раз и навсегда полученным багажом знаний. Поэтому во всем мире происходит смена парадигм образования – от информирующей, транслирующей к культурно детерминированной, развивающейся. Поэтому главная задача современного образования – дать человеку «стартовую площадку» для саморазвития.

Одним из важнейших условий, определяющих качество подготовки бакалавров, является кадровое обеспечение образовательной деятельности. Поэтому система образования должна строиться на педагогической культуре, на соответствующей кадровой политике образовательного учреждения.

Важное место в системе управления качеством образования занимает мотивационная управленческая деятельность, которая включает разработку системы мотивации и повышения квалификации преподавательского состава и пробуждение интереса у студентов к всестороннему и непрерывному развитию и совершенствованию.

Таким образом, грамотные учебно-методические комплексы дисциплин, применение современных компьютерных технологий, практико-ориентированные задания, гибкая система оценки усвоенного материала, постоянная демонстрация связи математических дисциплин с другими техническими и естественнонаучными дисциплинами, т.е. качественное преподавание математики, формирует профессиональные компетенции будущего бакалавра. Главное, чтобы студенты понимали, что изучая математические дисциплины, они приближаются к более глубокому пониманию своей специальности. Явления и процессы, называемые во время аудиторных занятий новыми для студентов терминами, становятся конкретными, когда находят применение на практике.

Таким образом, изучение математических дисциплин, рассмотрение достаточного количества практико-ориентированных заданий формируют стиль мышления, необходимый студентам технических специальностей. А так же развивает: способность анализировать технологический процесс как объект управления; готовность участвовать в монтажных, наладочных, ремонтных и профилактических работах; способность и готовность использовать информационные технологии в своей предметной области; готовность к проверке технического состояния и остаточного ресурса оборудования; способность рассчитывать режимы работы электроэнергетических устано-

вок; определять состав оборудования и его параметры, схемы электроэнергетических объектов; способностью и готовностью анализировать научно-техническую информацию, изучать отечественный и зарубежный опыт; способностью применять методы испытаний электрооборудования и объектов электроэнергетики и электротехники и др.

### **Библиографический список к главе 3**

1. Приказ № 700 Министерства образования и науки Российской Федерации от 8 декабря 2009 г.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. по направлению подготовки 140400 Электроэнергетика и электротехника (квалификация (степень) «бакалавр»).
3. Викулова Н.А. Формирование профессиональных компетенций в процессе изучения математики.
4. Желонкина Т.П., Лукашевич С.А., Шершнева Е.Б. Учебно-методическое обеспечение – основа качества обучения студентов.
5. Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: Флинта, 1998. – 432 с.
6. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.
7. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. / Гл. ред. А.И. Каиров, Ф.И. Петров. – М.: Сов. Энциклопедия, 1964-1968.
8. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / Под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.
9. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – 126 с.



**НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ  
СТУДЕНТОВ И ЕГО РАЗВИТИЕ  
КАК НОВАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

---

---

**4.1. Ценность науки в современном социуме**

Отношение современного социума к науке двояко и парадоксально. С одной стороны, общество приветствует технический прогресс, с удовольствием пользуется техническими новинками и передовыми технологиями. В средствах массовой информации регулярно освещается выпуск новых мобильных устройств, создание новых технологий, публикуются результаты передовых исследований. Очень часто начало продаж нового мобильного телефона превращается в новость, занимающую первые полосы СМИ. Развитие технического прогресса ведет к стремительным изменениям в обществе. Новые технологии всё активнее проникают в жизнь простого обывателя. Электронная коммерция, интернет-почта, новости, твиттер и другие системы быстрой передачи коротких текстовых сообщений сейчас уже ни у кого не вызывают удивления. С другой стороны, соцопросы, проведенные в 2012 году, показывают, что только 3 % населения России против сокращения расходов на новые исследования [22, с. 7]. Таким образом, научная деятельность воспринимается нашими согражданами как один из наименее ценных видов деятельности.

В условиях современного бурного развития технологий необходимо поддержание отечественной науки и проведение мероприятий по поднятию престижа научной деятельности. Если этого не сделать, то очевидно скорое отставание уровня отечественного производства от аналогичных конкурирующих зарубежных предприятий. Отечественная промышленность будет вынуждена покупать новые технологии, новые средства производства. Очевидно, со временем это приведет к полной зависимости от продавцов технологий, снижению обороноспособности страны и, в конечном счете, к утрате суверенитета.

Сложившаяся ситуация требует изменения акцентов образования. Основными требованиями к выпускникам должны стать умение быстро ориентироваться в незнакомой ситуации, владение навыками быстрого освоения новых технологий, способность самостоятельно создавать новые технологии. Ины-

ми словами, перед современными университетами стоит задача воспитания исследователей, способных к самостоятельному научному поиску.

## **4.2. Влияние сети Интернет на эффективность научных исследований**

В настоящее время в обществе происходят стремительные изменения, затрагивающие экономические, политические, социальные и другие сферы. Причиной этому является в первую очередь бурное развитие информационных технологий. Увеличение количества каналов коммуникации между людьми приводит к увеличению скорости обмена информацией, и, как следствие, к ускорению эволюции идей, ускорению научно-технического прогресса [2]. По всей видимости, в ближайшие десятилетия скорость изменений будет увеличиваться и отличительной чертой нового времени будут постоянные изменения во всех сферах общества [9], былая стабильность окажется недоступной роскошью. Стремительность изменений уже сейчас заметна в системе высшего образования. За время обучения студента, в течение 4-5 лет, в научно-производственной сфере появляются новые приборы и технологии, которые не успевают войти в рабочие программы спецкурсов. Сложившаяся ситуация предъявляет качественно новые требования и к выпускникам, и к специалистам со стажем: на передний план выступает необходимость в готовности к любым изменениям, мобильность, умение самостоятельно осваивать новые технологии, способность самостоятельно разрабатывать новые методики. Современный специалист гораздо чаще предшественников вынужден обучаться новым способам и методам работы.

Впрочем, в научной среде такая ситуация не является новой, ускорение темпа развития науки отмечал еще Ломоносов: «... В новейшие времена науки столько возросли, что не только за тысячу, но и сто лет жившие едва могли того надеяться». С появлением сети интернет, электронной почты, онлайн-изданий, тематических интернет-форумов скорость обмена информацией между исследовательскими коллективами значительно увеличилась. Увеличилась конкуренция, исследователи вынуждены увеличивать темп работы, чтобы не быть аутсайдерами. Даже сам характер исследовательской деятельности в научных лабораториях в настоящее время непрерывно претерпевает существенные изменения. Быстрое изменение современной экспериментальной лабораторной базы является причиной того, что сегодняшний выпускник, прошедший подготовку по учебным планам, утвержденным 7-8 лет назад, уже заведомо владеет морально устаревшими методами исследований. Прогресс движется огромными темпами. Количество инноваций все время возрастает. Обратимся к ежегоднику «Наука России в цифрах» [17]. С 2000 по 2010 годы количество ежегодно выдаваемых патентов Российской

Федерации увеличилось на 175 %: с 17592 до 30322. За тот же период коэффициент изобретательской активности (число патентных заявок на 10000 населения) для России увеличился с 1,61 до 2,01. Количество передовых производственных технологий увеличилось на 25 %: с 688 до 864, причем наибольший рост приходится на такие виды деятельности, как производство, обработка и сборка. Только в период с 2009 по 2010 годы количество созданных передовых производственных технологий в научных исследованиях и разработках увеличилось с 386 до 443, что составляет 15 % прироста. Высшее профессиональное образование в те же годы пополнилось соответственно 386 и 433 передовыми разработками. Обратим внимание, что речь идет о ежегодном пополнении новыми разработками.

Развитие методов и средств измерений, а также методов обработки результатов измерений привело к увеличению потока новых экспериментальных данных. «Теоретики не успевают осмыслить новые факты просто потому, что те слишком быстро накапливаются. Многие открытия, несмотря на необычайную скорость освоения информации в современном мире, оказываются неожиданными для самих ученых» [15]. По окончании стадии накопления фактов начнется стадия выдвижения гипотез и формулировки теорий. Науку ожидает новый взрыв открытий. Есть все предпосылки к тому, что этот взрыв окажется непрерывным. При поступлении на работу новоиспеченный специалист будет вынужден постоянно осваивать новые приборы, новые методы исследований. Специалист будущего должен быть морально готов к радикальной смене рабочих парадигм. Кроме того, он должен быть способен создавать новые парадигмы. Нарастающий вал новых открытий и инноваций создает увеличение спроса на специалистов-исследователей, готовых к принятию новых идей, готовых учиться новым методам работы, способных обучить новому других.

По закону Мура вычислительная мощность компьютеров удваивается каждые два года. Этот эмпирический закон был сформулирован впервые в 1965 году и с тех пор развитие вычислительной техники довольно точно подтверждает его справедливость. В настоящее время разработчики процессоров приблизились к теоретическому пределу, за которым уменьшение размеров составных элементов микросхем невозможно. На замену однопроцессорным вычислительным системам пришли многопроцессорные системы и алгоритмы параллельных вычислений. В литературе всё чаще встречаются исследования принципов, которые будут основой вычислительных устройств совершенно нового типа – квантовых компьютеров. Скорее всего, закон Мура будет выполняться еще долгое время. Следовательно, будут увеличиваться объемы обрабатываемой информации, будут возрастать скорости вычислений. Совсем недавно (5.02.2013) появилось сообщение о создании первого в мире медицинского препарата с помощью суперкомпьютера [16]. Примечательно, что расчеты выполнялись на вычислительной базе МГУ. Более под-

робную информацию о разрабатываемых с помощью суперкомпьютера лекарствах можно получить на официальном сайте МГУ [www.question.msu.ru/2478](http://www.question.msu.ru/2478). Следует особо подчеркнуть, что те компьютеры, которые считались сверхпроизводительными еще 20-30 лет назад, сегодня уступают по количеству операций в секунду современным сотовым телефонам, медиаплеерам и бытовым телевизорам. В будущем проникновение микропроцессоров в бытовую электронику будет только увеличиваться. Таким образом, исследовательские качества потребуются не только работникам исследовательских лабораторий, но и простым обывателям.

Сеть интернет является информационной сетью, позволяющей абонентам практически мгновенно обменяться информацией даже при условии, если они находятся на разных континентах.

Высокое значение почты отмечалось различными исследователями. Например, в социологическом исследовании, описанном в книге «Открывая ящик Пандоры» [5], описывается процесс исследования проведенного в 1960-1970 годах параллельно в нескольких лабораториях при активной переписке. Повествование сопровождается словами исследователя: «Не знаю, что бы мы делали, если бы нас не выручила почта». Многократно увеличившаяся скорость передачи сообщений, ставшая практически мгновенной, открывает новые перспективы развития цивилизации. Независимые исследователи отмечали, что эффективность научно-исследовательской деятельность находится в прямой зависимости от интенсивности научного общения [10, с. 114]. В этом смысле сложно переоценить значимость интернета для обмена свежими идеями, последними результатами. Высокая скорость обмена информацией подстегивает конкуренцию, являясь косвенной причиной повышения мотивации исследователей. Это особенно актуально для «малонаселенных» научных областей. Легкость коммуникаций облегчает поиск единомышленников, позволяет оптимизировать «оппонентный круг». Кроме того, в развитом информационном пространстве легче столкнуться с коллегами, не разделяющими научных взглядов. Такие контакты являются мощнейшим мотивационным фактором. Наличие адекватного интеллектуального дитгера часто является одним из самых действенных мотиваторов к генерации новых идей и созданию революционных технологий.

Кроме того, в последнее время в литературе всё чаще встречается мнение о грядущем качественном преобразовании человечества. Ожидания связаны с увеличением коммуникативных каналов между индивидуумами. Сейчас уже почти каждый человек в европейской цивилизации является абонентом сотовой связи. Получают всё большее распространение социальные сети. Некоторые сети объединяют людей по профессиональному признаку: уже давно появились сообщества программистов. В последнее время начали появляться социальные сети, ориентированные на молодых ученых. Общение в таких сетях отличается специфической направленностью и научно-

ориентированной тематикой. Как известно из теории функциональных систем, увеличение количества связей между элементами приводит к увеличению объема информации, что вызывает качественное преобразование системы. В связи с этим некоторые исследователи предвещают к 2030 году качественную перестройку всего общества. Отмечается возможность возникновения коллективного разума человечества, подобного человеческому сознанию. Не исключено, что такое коллективное сознание существует уже сейчас, оно не осознается отдельными индивидуумами точно так же, как отдельные нейроны нервной системы не осознают смысла обрабатываемых ими импульсов.

Совсем недавно появилось новое понятие «мем», обозначающее единицу культурной информации [7, 8]. Мемом часто называют любую идею, осознанно или неосознанно передаваемую от индивидуума к индивидууму. Это может быть жест, фраза, идея, ритуал, видео или аудио объект. Вероятно, мемы являются структурными единицами всех известных культур. Описаны процессы, управляющие мемами, в частности, мемы подвержены мутации, эволюции, естественному отбору, искусственной селекции и т.д. Распространение информационных сетей способствует ускорению эволюции меметического портрета человечества, эволюции культур. Наука, как часть культуры, также подвержена влиянию ускорения меметического оборота. Примечательно, что за год до появления понятия «мем» Кун в книге «Структура научных революций» отмечал независимость парадигм от научного сообщества, их самостоятельное существование и независимую эволюцию [12].

Показателен пример, демонстрирующий борьбу мемов на примере распространения малых вычислительных систем. В настоящий момент мы можем наблюдать борьбу двух поколений таких устройств. Предыдущее поколение было основано на микроконтроллерах. Выберем для иллюстрации наиболее распространенное семейство таких устройств: Arduino [23, 24]. Впервые эта разработка была обнародована в 2005 году группой исследователей из разных стран. Эта система является очень удобной для изучения азов программирования. Она всё чаще начала находить применение в европейских и американских ВУЗах и школах. Особую ценность система Arduino представляет тем, что на ее основе можно самостоятельно изготавливать относительно дешевые автоматические устройства. По своей сути она является электронным конструктором с открытой архитектурой. Создатели запатентовали только товарный знак, предоставив всем желающим право свободного копирования и доработки. Во многих странах мира, в том числе и в России, появились разработчики, создающие клоны и выпускающие различные модификации совместимых устройств (Craftduino, Freeduino и т.д.). Несомненно, со временем эти простые контроллеры получили бы широкое распространение, как ранее завоевали мир сначала паровые двигатели, затем карбюраторные. Существенную роль в распространении новой технологии играла сеть интернет и разрешение на использование архитектуры. Однако

в 2011 году была выпущена система Raspberry Pi [25, 26], являющаяся полноценным компьютером, но отличающаяся от Arduino меньшими размерами и более низкой ценой. Появление новой более универсальной системы вполне может подавить распространение старой и попутно вызвать очередной виток в распространении встроенных в предметы обихода вычислительных устройств.

Признаки возникновения тотальной информационной среды можно проследить уже в настоящий момент. К примеру, министерство обороны США проводило такой эксперимент. В разных частях страны были оставлены 10 больших воздушных шаров, затем был объявлен конкурс с большим вознаграждением за их обнаружение. К участию принимались коллективные заявки. Все шары были найдены и сфотографированы в рекордно короткие сроки, за 9 часов. Это стало возможным благодаря повсеместному распространению сотовой связи. Участники обзванивали своих знакомых и просили их о помощи. Никогда ранее проделать такое было невозможно. Примечательно, что организаторы конкурса не предпринимали никаких действий по усовершенствованию коммуникаций, они лишь использовали потенциал существующей сети социальных связей, всего лишь проведя стимуляцию деятельности для решения конкретной проблемы.

Однако, наряду с положительными моментами, интернет и широкое распространение вычислительной техники несут в себе потенциальную угрозу. Как известно, у человека есть потребность в подмене реальности. С самого детства нас привлекают сказки о волшебниках, чудесах, превращениях. В более зрелом возрасте на смену сказкам приходят детективы, любовные романы, фантастика. Те, кто не любит читать, могут удовлетворить свою жажду суррогатной жизни посредством телевидения. Эти занятия существенно отвлекают временные и производственные ресурсы людей от продуктивной деятельности. Если чтение художественной литературы еще вынуждает заниматься творчеством, создавая воображаемые образы описываемых явлений, то для восприятия телепередач не требуется ничего кроме пассивного созерцания. Развитие мультимедийных технологий, компьютерные игры, онлайн-общение предоставляют богатые возможности для создания виртуальных миров. Если еще 15-20 лет назад перевоплощение в персонажа ролевой игры по мотивам произведений Толкина требовало от участника известных навыков в металлообработке или шитье для создания костюма, то в настоящий момент данную потребность можно реализовать очень просто: достаточно подключиться к одной из многочисленных онлайн-ролевых игр. Уже через несколько минут вы можете влиться в команду единомышленников и принять участие в осаде средневековой крепости, танковом бое времен Второй мировой войны или стать участником торгов на валютном рынке. Особые опасения вызывает востребованность симуляции исследовательской деятельности. Большое количество игр предоставляют миры

«для исследований», о чем напрямую говорится в рекламе. Таким образом, человек может получить суррогатную реализацию своих когнитивных и творческих потребностей, что может отвлечь потенциальных исследователей от научной деятельности. Авторам этих строк неоднократно приходилось слышать в неформальной беседе от молодых аспирантов, что в случае неудачи в научной карьере они вполне могут реализоваться в построении карьеры в виртуальной игровой реальности.

Компьютерные игры и мультимедийные технологии содержат в себе огромный потенциал. Они могут создавать эмоционально значимые ситуации, существующие только в воображении участников. Это явление можно использовать в обучении для создания дополнительной мотивации студентов. В настоящий момент такие проекты являются чрезвычайно трудоёмкими, поскольку требуют от преподавателя многократного увеличения усилий по созданию обучающей виртуальной реальности. Скорее всего, такое не под силу энтузиасту-одиночке. Тем не менее, сейчас начинают появляться виртуальные обучающие среды. Ярким примером такого мира является проект отечественных разработчиков [lingualeo.com](http://lingualeo.com). Этот проект посвящен изучению языков. В настоящее время он поддерживает только обучение английскому языку русскоязычных пользователей и пользователей, говорящих на португальском языке. Проект стремительно развивается, появляются дополнительные возможности, тренажеры, уроки. Разработчики регулярно сообщают о планах по увеличению количества доступных языков. Яркой чертой этого проекта является создание иллюзии по сопровождению пользователя. При достижении определенных результатов система автоматически предлагает новые задания. Текущий прогресс непрерывно отслеживается. Есть возможность соревнования с другими пользователями и сравнения достижений.

### **4.3. Структурные компоненты научно-исследовательского потенциала**

На наш взгляд, в сложившихся условиях необходимо сделать следующий шаг в развитии стратегий обучения и сосредоточить основной акцент не на формировании способности решения проблем на основе имеющихся знаний, а на способности самостоятельно создавать новые знания, самостоятельно формулировать проблемы, самостоятельно формировать новые парадигмы и самостоятельно создавать алгоритмы решения новых проблем.

Условимся называть совокупность качеств, обеспечивающих интеллектуальную и психологическую готовность, предрасположенность учащегося к самостоятельной научно-исследовательской деятельности, научно-исследовательским потенциалом (НИП). Общепринятого определения термина научно-исследовательский потенциал пока не существует. Тем не менее, в

литературе данный термин встречается довольно часто. Предпримем попытку формализовать это понятие. Под **потенциалом** (от латинского *potentia* – сила) в широком смысле понимаются источники, возможности, средства, запасы, которые могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели, возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области. Таким образом, определим **научно-исследовательский потенциал студента (НИП)** как совокупность возможностей студента для проведения самостоятельных исследований, предметного и объективного исследования действительности, производства нового знания, поиска новых парадигм и их применения.

Очевидно, личность изменяется во времени, она нестабильна, на больших временных интервалах и в разных культурно-социальных контекстах проявляются различные её качества. Отсюда можно сделать вывод, что научно-исследовательский потенциал не является набором постоянного числа характеристик. В разных условиях для успешного осуществления научно-исследовательской деятельности потребуются различные наборы качеств. Несмотря на широкий спектр требований, предъявляемых к исследователям в различных областях знания, самым важным качеством независимо от внешних условий является творческий потенциал личности. Именно он в первую очередь определяет способность человека создавать новые знания. К настоящему моменту накоплен большой потенциал средств исследования творческих способностей, это, например, тесты Торренса, Баррена, Медника. Очевидно, наличие творческих способностей, наличие потребности в творчестве и наличие возможности к осуществлению творческой деятельности являются необходимыми составляющими научно исследовательского потенциала. В процессе исследования творческих способностей был выявлен удивительный парадокс. Чем выше творческий потенциал сотрудника, тем хуже его служебная характеристика [14]. Это является следствием стремления сотрудника отступать от жестких инструкций, проявлять самостоятельность и использовать нестандартные подходы в работе, которые не всегда оканчиваются успехом. Кроме того, для творческих личностей характерна повышенная тревожность и внутренняя амбивалентность, что усложняет управление такими личностями и затрудняет межличностное общение. Все методики развития творческого потенциала по своей сути являются обучением принятию и созданию противоречий.

В настоящее время исследования осуществляются научными коллективами. Время талантливых одиночек прошло. В любом научном коллективе наблюдается распределение ролей. Как правило, в научной группе присутствуют генераторы идей, критики, исследователи-исполнители. Генераторы идей в большом количестве создают гипотезы и формулируют стратегические направления исследований. Как правило, генераторам не обладают нужной силой концентрации для доведения идей до логического финала,



они редко способны участвовать в долгой рутинной работе. Генераторы зачастую являются интеллектуальными снобами, ставящими себя на ступеньку выше коллег и кичащимися своей эрудицией и своими способностями к производству новых идей. Критики анализируют новые идеи и, опираясь на свою обширную научную эрудицию, выбирают наиболее перспективные варианты. Обладая излишне критическим мышлением, они редко способны производить большое количество идей, поэтому зачастую остаются в тени генераторов. Исследователи-исполнители редко производят идеи, не обладают такой эрудицией, как генераторы и критики, но обладают способностью к проведению рутинных исследований. Очевидно, эффективность научной группы будет определяться наличием исследователей, принадлежащих каждой из трёх описанных групп. Кроме того, численность групп не может быть одинаковой. Самой многочисленной является, как правило, группа исполнителей. Генераторы и критики остаются в меньшинстве и, как правило, осуществляют руководство. Очевидно, представитель каждой группы является совершенно необходимым звеном. Научный коллектив, состоящий только из генераторов или только из критиков не способен слаженно функционировать. Как следствие, даже в пределах одного научного коллектива понятие научно-исследовательского потенциала будет претерпевать существенные изменения при рассмотрении различных субъектов. Описанная выше типология ученых является весьма приблизительной и не единственной. Например, Ганс Селье описывает типологию, включающую 72 пункта [19]. Несмотря на то, что эта типология была предложена в качестве шутки, она заслужила широкое признание в науковедении.

Таким образом, можно ввести в рассмотрение понятие научно-исследовательского потенциала научной группы. Очевидно, НИП научной группы будет зависеть не только от качества участников, но и от взаимоотношений между участниками, и от ролевого состава группы.

Кроме того, решение различных научных задач требует различных действий. Следовательно, НИП индивидуума или научной группы существенно зависит от контекста решаемых проблем. В настоящее время является распространённой практикой формирование исследовательской группы под каждую конкретную задачу. Состав участников группы подбирается в соответствии с целями и задачами предстоящего исследования, ключевые участники проходят дополнительную подготовку, направляются на стажировки и т.п. При планировании научного исследования необходимо учитывать психологические знания, полученные в особом относительно недавно сформировавшемся отдельном русле исследований – психологии организаций.

При обучении новых специалистов и формировании молодых научных групп следует особо обратить внимание на эффекте, называемом эффект Матфея. Суть этого социального феномена заключается в том, что дополнительные преимущества получает тот, кто уже этими преимуществами обладает.

Очень ярко эффект Матфея проявляется при оценке и признании научных работ. Публикации известных ученых имеют преимущество перед публикациями их начинающих коллег. Это необходимо учитывать при формировании научных групп. Группа, состоящая только из молодых, но талантливых ученых, может оказаться аутсайдером в соревновании с более маститыми группами, в силу разных причин не предлагающих революционных идей. Поэтому при формировании научной группы полезно назначать куратора-консультанта, который будет участвовать в публикациях на правах соавтора, попутно ненавязчиво консультируя молодых исследователей в случае необходимости.

Очевидно, НИП является интегральным явлением, он определяется сочетанием следующих компонентов:

- *мотивация к исследовательской деятельности;*
- *собственная внутренняя активность;*
- *интроспекция, самоанализ, самокритика;*
- *способность к познанию, к восприятию новых идей;*
- *количество и качество коммуникаций с другими исследователями;*
- *способность принимать решения в неопределенных ситуациях;*
- *возможность к деятельности, наличие необходимого оборудования, наличие источников информации.*

Поясним некоторые составляющие. **Мотивационный компонент** определяется осознанием необходимости действий и четким представлением о возможных выгодах. Он влияет на эффективность исследования, так как является основой целеполагания действий. Очевидно, что для успешного проведения полноценного научного исследования необходимо не только осознание необходимости, но и должное количество действий, исследователь вынужден проводить многочисленные эксперименты, потерпеть значительное количество неудач, прежде чем будет выявлено нужное направление. Если мотивация определяет качество исследовательских актов, то **активность** определяет их количество. **Интроспекция** необходима для непрерывного сравнения получаемых результатов с поставленной целью, что необходимо для корректировки действий, для адекватной оценки продуктивности своих усилий. **Способность к восприятию нового** необходима для обучения новым способам взаимодействия с окружением, которое включает в себя рабочее оборудование, коллег-исследователей, новые идеи и парадигмы. **Коммуникация с другими исследователями** определяет скорость обработки новой информации группой исследователей и, как следствие, определяет скорость развития каждого входящего в группу субъекта.

На основе вышесказанного можно выделить ресурсы, наличие которых необходимо для обеспечения возможности развития НИП студентов. Особо отметим, что некоторые из таких ресурсов могут быть обеспечены современным университетом и современным университетским сообществом. Итак, к необходимым ресурсам относятся:

- информационный ресурс (внешний и внутренний). Внутренний информационный ресурс включает в себя сумму фактов и справочных сведений, усвоенных студентом. Внешний информационный ресурс состоит из доступных источников информации (преподавателей, библиотек, доступных периодических научных изданий, электронных информационных баз данных и информационных сетей);
- когнитивный (способность к умственному восприятию и переработке информации, или иначе: память, внимание, восприятие, действие, принятие решений и воображение);
- коммуникативный (обмен опытом с коллегами, включенность в научное сообщество);
- материальный (приборы, материалы, средства на проведение исследования);
- субъектный (мотивация «хочу знать», эмоции, самооценка «я – исследователь», «я – профессионал», уровень притязаний, нереализованные базовые потребности, позиция студента как субъекта исследовательской деятельности).

Субъектный ресурс крайне сложно корректировать, поскольку он определяется в первую очередь самим студентом. Возможно, здесь уместно говорить о профпригодности субъекта к научно-исследовательской работе. Известный исследователь Ганс Селье отмечал следующие качества как необходимые для ученого-исследователя [19]: энтузиазм, оригинальность мышления, интуиция, одаренность, логика, контакт с людьми, «зоркость» исследователя, способность к индуктивности мышления, гибкость мышления. Эти качества довольно трудно диагностировать. Вероятно, основными способами стимуляции развития НИП являются использование в учебном процессе специальных учебно-исследовательских задач и привлечение студентов к участию в научно-исследовательских проектах. «Не существует сколько-нибудь достоверных тестов на одаренность, кроме тех, которые проявляются в результате активного участия хотя бы в самой маленькой поисковой исследовательской работе» (А.Н. Колмогоров, лауреат премии Больцмана 1963 и премии Лобачевского 1986, Ленинской премии 1965, Госпремии СССР 1941).

Все способности человека возникают как отклик на социальный запрос или в результате решения актуальных проблем. Очевидно, одним из самых эффективных способов развития НИП студентов будет активное приобщение к научно-исследовательской деятельности в эффективных научно-исследовательских коллективах. Здесь можно осуществить передачу опыта решения новых проблем, познакомить обучаемого с актуальными нерешенными задачами, научить стратегии поведения. Такой подход является идеальным с точки зрения подготовки специалистов с высоким НИП. В качестве подтверждения этого мнения приведем слова лауреата нобелевской премии 1985 года И.Е. Тамма: «Успешно готовить теоретически активных исследо-

вателей науке и технике могут лишь те ученые, которые сами непосредственно занимаются – и не только занимаются, но и увлекаются исследовательской работой. Никакой пересказ учебников и даже новейших статей из научных журналов людьми, которые сами не ведут научно-исследовательской работы, научно-исследовательской работы, не решит задачи: ведь «ум юноши не сосуд, который надо заполнить, а факел, который нужно зажечь».

Выделим основные факторы, влияющие на формирование и развитие НИП студентов университетов:

- университетская образовательная среда с её исследовательскими традициями, научными школами, студенческим сообществом;
- научно-исследовательская деятельность в научных школах под руководством действующих ученых-исследователей;
- актуальные учебные программы, отражающие потребности завтрашнего дня;
- высокая квалификация преподавателей, ведущих семинарские, лабораторные и практические занятия.

Особо следует отметить, что наибольшую роль в развитии НИП имеют не лекционные, а практические занятия, где студентов обучают не сумме фактов, а способам решения проблем. Такие навыки передаются наиболее эффективно в процессе живого общения, личным примером.

Таким образом, можно выделить основные средства развития НИП на аудиторных занятиях:

- специальные учебно-исследовательские задачи;
- исследовательские проекты.

Под исследовательскими проектами мы понимаем творческие задания, выдаваемые одному или нескольким студентам, которые предполагают самостоятельный поиск теоретического материала, проведение небольшого исследования, оформление исследования в виде доклада с последующей защитой результатов на публичном выступлении.

#### **4.4. Барьеры развития НИП**

Известно, что студенты с высоким НИП существенно отличаются от прочих. Такие студенты очень часто испытывают неприязнь к жесткой дисциплине, к регламентированию графика учебы. Для них характерен высокий индивидуализм, который сочетается со стремлением к саморазвитию и самосовершенствованию. Зачастую они испытывают повышенную потребность в положительной оценке результатов своего труда, испытывают необходимость в повышенном внимании преподавателей. При этом они могут реализовывать свои способности часто исключительно в личностно и социально значимых областях. Очень часто они испытывают постоянное чувство не-

удовлетворённости, обладают повышенной ранимостью, гиперчувствительны к пренебрежению, невниманию или похвале. Все перечисленное существенно затрудняет работу со студентами, обладающими высоким НИП, и предъявляет к преподавателю повышенные требования. Обучение таких студентов невозможно без применения индивидуального подхода, активного использования творческих заданий, необходимо регулярно проводить мероприятия по поддержанию познавательной инициативы и соревновательного духа.

Студенты, не испытывающие трудностей в учении, не склонны к преодолению проблем во всех сферах от когнитивной до социальной. Сталкиваясь с проблемой, они склонны скорее избежать ее, чем решить. Зачастую такие студенты имеют слабую социальную адаптацию, испытывают трудности при общении с окружающими, это распространяется и на сверстников и на преподавателей. Нередко успешно обучающиеся студенты ориентированы на запоминание большого количества разнообразных сведений, на развитие эрудиции, в ущерб поиску нестандартных и оригинальных решений. В этом случае необходимо проводить дополнительные мероприятия с использованием задач повышенной сложности, требующих смекалки и нестандартного мышления.

При работе одаренным студентами часто требуется проводить дополнительные мероприятия по развитию общей коммуникативной компетенции и особенно социальной компетенции для повышения социализации и самоактуализации.

#### **4.5. Анализ опыт организации научно-исследовательской деятельности студентов (на примере Оренбургского государственного университета)**

Научные исследования давно перестали быть делом одиночек или небольших коллективов, работающих в маленьких лабораториях. Современные исследования проводятся большими коллективами в больших лабораториях, оснащенных дорогостоящим оборудованием. Развитие науки невозможно без взаимодействия научных коллективов, работающих в смежных областях человеческого знания. Современные открытия происходят на стыке наук. В свое время физика, химия, астрономия, математика образовались из единой науки, называвшейся натурфилософией. Сейчас происходит обратный процесс, и уже давно никого не удивляют такие названия отраслей знания как химическая физика, физическая химия, вычислительная биология, биологическая физика. Ни один учебный план и ни одна рабочая программа не сможет актуально отразить объем знаний, актуальных для проведения исследования в какой-либо конкретной лаборатории в определенный период времени. Даже если кто-нибудь попытается составить такую рабо-

чую программу, она безнадежно устареет уже на этапе утверждения. Поэтому самым адекватным механизмом приобщения молодых специалистов к современной науке является участие в действующей научной школе.

Традиции высшего образования невозможно рассматривать вне их связи с научными школами университетов, являющихся не только одним из ключевых элементов научного потенциала, но и в значительной мере определяющих гарантии и условия подготовки высококвалифицированных специалистов. Главная цель развития научных школ в российских университетах состоит в том, чтобы трансформировать их в крупную составляющую национальной инновационной системы страны, одновременно содействуя повышению уровня высшего профессионального образования.

Что же такое научная школа? Гессен С.И. писал, что «метод научного мышления передается путем устного предания, носителем которого является не мертвое слово, а всегда живой человек. На этом зиждется незаменимое значение учителя и школы. Никакие книги никогда не могут дать того, что может дать хорошая школа» [3, с. 35]. Термин «школа» при всей своей неопределенности означает, по общепринятому мнению историков, во-первых, единство обучения творчеству и процесса исследования, во-вторых, позицию, которой придерживается одна группа ученых в отношении других [21]. На сегодняшний день есть мнения о несовременности такой организации научной деятельности, как научная школа, о закономерной ее замене новыми формами воспитания исследователей. На наш взгляд, научная школа незаменима, в первую очередь, как питомник молодых талантов, где передаются не только научная информация, но и отношение к науке, не только методы и приемы исследования, но и определенная научная позиция, личностное знание; где формируются не только научные, но и нравственные убеждения, ценностные ориентации, в основу которых положена истина как главная ценность науки и настоящих ученых. Личностное знание – результат живого опыта научной деятельности одного человека, умноженный на опыт коллектива всей научной школы.

По мнению Н.А. Логиновой [13], приобщение к научной школе есть своеобразный процесс ученичества, в котором решающую роль играет предметно-научное и социально-коммуникативное мышление ученика. При этом в той или иной мере происходит понимание учителя, что определяется степенью близости структуры личности ученика учителю, иначе говоря, конгениальностью. Феномен ученичества может быть рассмотрен в биографическом плане как событийная встреча, определяющая жизненный (научный) путь молодого ученого. Обращаясь к механизмам ученичества в науке, Н.А. Логинова делает акцент на научно-педагогическом общении, в котором происходит становление не только субъекта научно-исследовательской деятельности с его способностями, но и личности с ее характером, ценностными ориентациями. Иначе говоря, под влиянием личности учителя и благодаря его

специальным педагогическим действиям происходит всестороннее развитие творческой индивидуальности ученика (студента, аспиранта), становление у него (ученика) позитивного, дифференцированного образа «Я – будущий профессионал», являющегося основой раскрытия и реализации субъектно-сти студента университета.

Понятие научной школы в настоящий момент не имеет четкого толкования, его границы несколько размыты [18]. Общими пунктами в различных трактовках этого термина являются:

1. личность талантливого ученого-создателя школы, являющегося генератором идей на начальном этапе её существования;
2. коллектив учеников-последователей, перенимающих опыт руководителя и реализующих его проекты;
3. наличие общей идеи, объединяющей и сплачивающей коллектив для совместной работы.

Основной педагогической задачей руководителя научной школы является приобщение научных кадров к актуальным задачам науки. Ярким примером такой школы является школа И.М. Лифшица, его ученики, ставшие академиками, особо подчеркивают, что он был не только автором многих научных результатов, но и создавал вокруг себя воодушевляющую атмосферу горячего интереса к науке [6].

Научно-исследовательская деятельность студентов рассматривается как одно из ключевых направлений совершенствования качества профессиональной подготовки в современных российских университетах. Приобщение к научным школам способствует формированию готовности будущих специалистов к творческой реализации полученных в вузе знаний, умений и навыков, помогает овладеть методологией научного поиска, обрести исследовательский опыт. В процессе научного поиска происходит осознание студентами необходимости непрерывного профессионального самообразования и самосовершенствования.

Основные задачи приобщения студентов к научным школам университетов могут быть определены следующим образом:

- развитие склонности студентов к научно-исследовательской деятельности;
- создание предпосылок для самореализации в научной сфере творческих способностей студентов;
- расширение теоретического кругозора и научной эрудиции студентов;
- информирование студентов о научных достижениях преподавателей университета, повышение приоритета научно-исследовательской деятельности;
- обеспечение потенциально более эффективного контингента студентов для дальнейшего обучения в аспирантуре и пополнения научно-педагогических кадров университета.

В стенах Оренбургского государственного университета успешно работают более 50 научных школ под руководством докторов наук. Перечислим научные направления и количество работающих в данных направлениях коллективов: физико-математические науки – 7, химические науки – 3; биологические науки – 4, науки о земле – 3, технические науки – 12, исторические науки – 1, экономические науки – 5, философские науки – 3, филологические науки – 3, юридические науки – 4, педагогические науки – 6, психологические науки – 1, медицинские науки – 2. Основным результатом деятельности научных школ ОГУ является подготовка исследовательских кадров, об эффективности работы можно судить по регулярным защитам кандидатских и докторских диссертаций.

Особо следует отметить наличие в ОГУ структуры, осуществляющей помощь научным коллективам в коммерциализации их идей и разработок, во внедрении инноваций в производство – «Технопарк ОГУ» был создан в 1997 году и с тех пор осуществляет реализацию инновационных разработок и является стартовой площадкой для разработчиков, предпринимателей, молодых ученых.

Однако при массовом обучении невозможно каждого студента поместить в настолько благоприятную среду. Опрос студентов Оренбургского государственного университета показал следующее: 76 % студентов старших курсов, занимающихся научно-исследовательской работой, связывают свои жизненные планы с обучением в аспирантуре и дальнейшей научной деятельностью; 53 % студентов отметили, что занятия наукой помогают им лучше подготовиться к предстоящей профессиональной деятельности. 92 % опрошенных аспирантов, обучающихся по 37 научным специальностям ответили, что начали заниматься научно-исследовательской работой еще на младших курсах. Однако 45 % студентов средних курсов сожалют, что им «не предложили» заниматься научно-исследовательской работой, а более половины нынешних первокурсников не очень отчетливо представляют роль и место науки в собственном профессиональном и личностном становлении. Вероятно, это можно объяснить недостаточной заинтересованностью преподавателей (руководителей научных школ и их соратников) в приобщении студентов к научной деятельности. Таким образом, стихийно, по инициативе студента процесс его приобщения к научным школам проходит не всегда эффективно и, возможно, выявляется необходимость педагогического определения решения вопроса игнорирования некоторыми научными школами возможностей и способностей студентов.

Ядровой преподаватель университета в своей работе вполне может создать обучающую ситуацию, имитирующую работу в научно-исследовательском коллективе. Для этого ядром взаимодействия студентов и преподавателей должны стать актуальные проблемы современной науки. Преподаватель должен уметь прогнозировать перспективные направления развития науки и



готовить студентов к решению не нынешних, но будущих задач. Основной целью образовательного процесса должно стать формирование мировоззрения «Я – исследователь», «Я – изучаю», «Я – думаю». Основным содержанием учебного процесса должна стать система исследовательских заданий и задач-проектов. Такой подход значительно повысит эффективность подготовки, мотивацию к учению, качество выпускаемых специалистов. Кроме того, это может способствовать развитию тяги к творчеству, применению нового знания, развитию нерутинных когнитивных процессов, развитию умения действовать в неопределенных ситуациях.

Особую роль в развитии НИП на определенном этапе может сыграть неформальное общение студентов старших и младших курсов. Ведущие ученые неоднократно отмечали в своих мемуарах, огромную пользу такого общения, нередко это служило даже толчком к выбору научной карьеры. Педагогу практически невозможно контролировать и регулировать такое общение. Однако, необходимо создать благоприятные условия для возникновения контактов между студентами разных курсов. Этому могут послужить различные совместные неформальные мероприятия, совместные исследовательские проекты, общие семинары.

Первый нобелевский лауреат по химии Я.Г. Вант-Гофф уделял очень большое внимание изучению жизнеописаний естествоиспытателей. По свидетельству современников, он исследовал более двухсот биографий математиков и естествоиспытателей, активно используя их опыт в преподавательской и исследовательской деятельности. Вант-Гофф особо подчеркивал большое значение «фантазии в науке», считая ее одной из основных составляющих научного мышления: «Факт – основа, фундамент; фантазия – строительный материал; гипотеза – строительный план, который нужно исследовать; истина – здание. Фантазия и научное суждение образуют истину, фантазия и вкус – красоту» [12].

Таким образом, в современной ситуации бурного развития всех типов общественных, политических и производственных отношений основной задачей современного университета является развитие научно-исследовательского потенциала студентов как более широкой и универсальной парадигмы, чем компетенция.

Вместе с тем в теоретико-практическом фонде отечественной педагогики высшей школы имеется достаточно большое количество форм и методов организации научно-исследовательской работы студентов, к которым относятся: студенческие научные общества, научно-исследовательские кружки, школа молодых ученых, студенческие научные конференции. Все эти виды работы широко известны, имеют много позитивных моментов. Однако педагогический аспект решения вопроса приобщения студентов к научно-исследовательской деятельности заключается, на наш взгляд, в определении его аксиологического компонента. В педагогическом плане важна не только включенность

студента в научную деятельность, но и ценностный аспект этой деятельности, так как импульс внутреннего побуждения к развитию сосредоточен в ценностных отношениях студента. Можно определить, что приобщение студента университета к научной школе есть возможность и действительность субъектного развития его личности. Аксиологический аспект данного вопроса позволяет показать приобщение к научной школе как восхождение личности студента университета к ценностям познания, истины, самореализации, как раскрытие его субъектности. Такая интерпретация процесса приобщения студента к научной школе университета представлена на основе теории ориентации личности в мире ценностей, предложенной А.В. Кирьяковой [11].

В процессе приобщения студента к научной школе происходит развитие его самосознания как результата преодоления разнообразных трудностей, поиска выхода из проблемных ситуаций, разрешения научно-исследовательских противоречий, совершения смыслоопределяющих выборов. Как отмечалось выше, следует говорить о развитии субъектности студента университета в деятельности, объединяющей его с научным руководителем. Здесь речь идет не о субъект-субъектных отношениях, такие отношения являются непременным условием совместной научно-исследовательской деятельности. Научный руководитель, реализуя себя в своей профессиональной деятельности, развивается как субъект и тем самым создает условия, чтобы в совместной с ним деятельности возникала возможность развития и у студента. Фактически это не двусторонний, а единый процесс, имеющий множество сторон и граней. Можно говорить о рождении полисубъекта саморазвития «научный руководитель – студент». Данная идея перекликается с идеей коллективного субъекта, высказанной А.В. Брушлинским. Однако широко понимаемое понятие «коллективный субъект» отличается от высказанной идеи направленностью вектора рефлексивности: в первом случае он идет от «Я» к «Мы», а во втором случае совершает цикл «Я → Мы → Я». Конечно же, возникновение такого рода взаимодействия не может быть масштабным. Научный руководитель находит своего студента в массе других, обучающихся у него, общающихся, сотрудничающих с ним. Но и студент находит и выбирает своего Научного руководителя. Пусть этот выбор не всегда формально оформлен, но он всегда значим и носит для студента характер событийной жизненной встречи

Итак, в процессе приобщения студента к научной школе университета актуализируется его личностный рост, проявляются творческий потенциал познавательной, исследовательской деятельности и способность к профессионально-личностной рефлексии, развиваются ценностные ориентации, задающие вектор позитивных самоизменений, происходит становление методологической культуры и культуры научного диалога, определяющих начало развития концептуальной системы личности студента-исследователя. Уникальное взаимодействие «научный руководитель – студент» создает бла-

гоприятную возможность реализации субъектности последнего. В процессе приобщения к научной школе студент-исследователь переходит от подражания к умножению и развитию идей научного руководителя, убеждения и ценностные ориентации, приобретенные в этот период, обуславливают стратегию жизненного и научно-исследовательского пути.

## Библиографический список к главе 4

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа. – 2005.
2. Анохин П.К. Избранные труды: Кибернетика функциональных систем / Под. ред. К.В. Судакова; сост. В.А. Макаров. – М.: Медицина, 1998. – 400 с.
3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.
4. Гиндикин С.Г. Рассказы о физиках и математиках. – М.: Наука, ГРФ-МЛ, 1981. – 192 с.
5. Гилберт Д., Маклей М. Открывая ящик Пандоры: Социол. анализ высказываний ученых: пер. с англ. – М.: Прогресс, 1987. – 269 с.
6. Гроссберг А.Ю., Хохлов А.Р. Физика в мире полимеров. – М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1989.
7. Докинз Р. Эгоистичный ген. – 1976.
8. Докинз Р. Расширенный фенотип. – 1982.
9. Зодерквист Ян, Бард Александр Нетократия. Новая правящая элита и жизнь после капитализма. – СПб., 2005.
10. Карцев В.П. Социальная психология науки и проблемы историко-научных исследований. – М., 1984.
11. Кирьякова А.В. Ориентация личности в мире ценностей. – Оренбург, 1996.
12. Кун Т. Структура научных революций. – М., 1975.
13. Логинова Н.А. Феномен ученичества: приобщение к научной школе // Психол. журнал. – 2000. – Т. 21, № 5. – С. 106-111.
14. Лук А.Н. Психология творчества. – М.: Наука, 1978. – 126 с.
15. Марков А. Рождение сложности. Эволюционная биология сегодня: неожиданные открытия и новые вопросы / А. Марков. – М.: Астрель; CORPUS, 2012.
16. Мирошникова Н. Первое в мире нанолечение изобретено в России [Электронный ресурс] // Газета Южный университет. – 11.09.2012. – Режим доступа: <http://gazeta.sfedu.ru/su/article/-/419>.
17. Наука России в цифрах. – М.: ЦИСН, 2011.
18. Олешко М.Ю. Современный образовательный процесс. – 2006.
19. Селье. Г. От мечты к открытию.

20. Солодова Новые модели в системе образования: синергетический подход. – 2012.
21. Школы в науке. – М.: Наука, 1977.
22. Юревич А.В. Социальная психология научной деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 447 с. – (Методология, теория и история психологии).
23. Arduino [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://arduino.cc>.
24. Arduino.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://arduino.ru>.
25. Raspberry Pi [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.raspberrypi.org>.
26. Raspberry Pi. Русскоязычное сообщество пользователей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://raspberrypi.ru>.

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ  
ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
В ВЫСШЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

---

---

**5.1. Творческая компетентность в контексте педагогической деятельности**

Кардинальная перестройка социально-экономических отношений в России повлекла за собой модернизацию многих социальных институтов, в том числе и системы образования. Назрела необходимость сближения системы высшего образования европейских стран и выработки единых взглядов в оценке качества образования в целом. Это связано с тем, что оценку труда любого специалиста дает работодатель, который оценивает компетентность сотрудника, а не его квалификацию.

Явно устарела и репродуктивная система обучения – она не соответствует современным требованиям к выпускнику вуза и глобальным процессам, происходящим в социуме: ускорение темпов развития и информатизация общества. В современном мире система образования должна быть ориентирована на формирование инициативности, инновационности, креативности, мобильности, гибкости, динамизма и конструктивности. С другой стороны, студента – будущего профессионала – необходимо нацелить на самообразование, самосовершенствование, саморегуляцию и самостоятельность. Данные веяния времени определяют новое направление вектора подготовки студентов, в том числе педагогических вузов: ориентация на развитие творческой саморазвивающейся и самосовершенствующейся личности.

Становление такой личности, компетентной и конкурентоспособной на рынке труда, возможно только при использовании педагогами высшей школы новых подходов к организации образовательной деятельности, выраженной методами, формами, приемами и средствами, развивающими познавательную, креативную, мотивационную и организационно-деятельностную активность нынешних студентов. Поэтому лидирующие позиции модернизации российского образования на сегодняшний день определены компетентностным подходом, выражающим суть этих изменений.

Компетентностный подход делает акцент на результате образования как способности человека действовать в различных жизненных ситуациях, что наиболее важно для будущих педагогов. Кроме этого, идея компетентностно ориентированного образования отвечает социальному заказу общества,

предъявляющему требования к высокому качеству подготовки будущих педагогов, так как от этого зависит уровень образования остальных категорий специалистов.

Действующий ФГОС ВПО (с 2011 г.) ориентирован именно на реализацию компетентного подхода. В нем результат образования выражен совокупностью компетенций и метакачеств, определяющих компетентностную модель выпускника. Для обеспечения качества образования в рамках реализации данной модели необходимо отслеживание на всех ступенях образования процесса формирования и овладения требуемыми компетенциями и метакачествами.

Таким образом, реализация компетентного подхода в высшем профессиональном образовании предполагает определение теоретико-методологических оснований, проектирование содержания образования, поиск эффективных технологий обучения, воспитания и развития обучаемых, разработку методики оценки сформированности компетенций. В качестве инструментальных средств реализации компетентного подхода выбраны его фундаментальные понятия компетентности и компетенции.

В рамках нашего исследования уточним понятия компетенции и компетентности, так как анализ источников по данной проблеме показал многоаспектность трактовки самих понятий и основанного на них подхода.

Свое начало термин «компетенция» берет в американской лингвистике и методике преподавания иностранного языка, встречаясь в работах таких языковедов, как В. Гумбольдт, Н. Хомский. Он сначала обозначал «способность, необходимую для выполнения преимущественно языковой деятельности в родном языке», «когнитивную систему правил, с помощью которых генерируются речевые действия» [5, с. 229].

Проведенный анализ терминов «компетенция» и «компетентность» в справочно-энциклопедической литературе позволил выявить отсутствие строгости в их определениях. Авторские трактовки понятий «компетентность» и «компетенция» являются многоаспектными и многогранными, отличающиеся базисом, на котором строятся данные толкования. Так, учёные В.В. Беспалова, Р.П. Мильруд, А.В. Хуторской за основу компетентности берут специальные знания и умения, И.А. Зимняя дополняет их особыми психологическими качествами и свойствами, А.Н. Дахин, Н.А. Пахтусова, Ю.В. Фролов видят в основе личностные свойства, Е.В. Вострокнутов, Э.Ф. Зеер – приобретение и усвоение профессиональных умений. Большинство исследователей под термином «компетентность» понимают готовность реализовать на практике свой потенциал (В.В. Беспалова, Е.В. Вострокнутов и др.). В отношении понятия «компетенция» некоторые авторы (В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков и др.) не выделяют его или отождествляют с понятием «компетентность»; другие авторы (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Н.А. Пахтусова и др.) выделяют это понятие как самостоятельную единицу, в основе

которой лежат знания, умения, навыки, способы деятельности, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности.

Мы понимаем под *компетенцией* интеграцию знаний, умений, навыков, качеств, способностей и способов деятельности личности, характеризующуюся системностью, практико-ориентированностью, мотивированностью использования. Разграничивая понятия компетенции и компетентности, подчеркнем, что последняя формируется путем приобретения компетенции, поэтому *компетентность* – это приобретенная компетенция, реализуемая в деятельности.

Количество компетенций, представленных в различных аспектах человеческой деятельности, насчитывает несколько десятков. При этом существуют и разные принципы классификации компетенций, что затрудняет их практическую реализацию в учебном процессе.

В нашей стране и за рубежом условно выделяют несколько типов классификаций компетенций: примененная в проекте TUNING, используемая в образовательных стандартах, совмещающая оба типа классификаций. Проведем анализ структур компетенций в различных классификациях для определения места творческих компетенций в различных иерархиях.

В проекте TUNING («Настройка образовательных структур в Европе»), появившемся в 2000 году и объединившем более 100 университетов из 16 стран, подписавших Болонскую декларацию, выделена следующая иерархия компетенций:

- Общие (универсальные), которые важны для конкретных социальных групп (например, выпускников, работодателей, профессорско-преподавательского состава). К ним относятся инструментальные, межличностные и системные.
- Специальные (профессиональные), относящиеся к предметной области (академические предметно-специализированные компетенции), которые обеспечивают своеобразие и самостоятельность конкретных образовательных программ на соискание степени: общепрофессиональные (базовые теоретические и практические профессиональные навыки) и профильно-специализированные (определяются вузом в соответствии с заказом на подготовку специалиста) [5, с. 230].

Существуют и другие классификации компетенций в России и за рубежом, разработанные исследователями за последние годы, анализ которых показывает в их основе разнообразные признаки. Одни авторы (О.С. Габриелян, О.Е. Лебедев, А.В. Хуторской и др.) при выделении групп и видов компетенций ориентируются лишь на содержание образования, а компетенция характеризуется прежде всего интегративностью, включающей не только знания, умения и навыки. Другие (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер и др.) выделяют среди целых групп компетенций (общенаучных, организационно-управленческих и др.) слишком узкие компетенции, такие как экономические,

информационно-коммуникационные. Исходя из анализа ФГОС ВПО по различным направлениям, можно сделать вывод, что содержащиеся в стандартах квалификационные характеристики выпускника сформулированы неявно. Среди них определены общекультурные и профессиональные компетенции, содержание последних не детализируется и не конкретизируется. Профессиональные подразделены на общепрофессиональные и специальные компетенции, указанные перечислением, формирующиеся и развивающиеся в определенных видах профессиональной деятельности.

Таким образом, на сегодняшний день не существует общепризнанной классификации компетенций, а из имеющихся сложно выложить единообразную модель компетентного специалиста. В основу рассмотренных классификаций компетенций положены следующие признаки: вид деятельности человека, вид профессиональной деятельности, личностные качества и свойства, социум, влияющий на личность, и другие. Только в классификации И.А. Зимней и С.М. Коломийца присутствует такая группа (вид) компетенций, как творческие. Однако стоит признать тот факт, что творчество присуще любому виду человеческой деятельности, а педагогическая деятельность издавна квалифицируется как творческая. Хотя педагог действует, исходя из нормативной психолого-педагогической и методической подготовки, но данная подготовка претерпевает значительное усовершенствование и изменение в силу нестандартности решаемых педагогических ситуаций и самого процесса обучения и воспитания, что требует от педагога непрерывного творческого поиска. А это значит, что выпускник педагогического вуза к моменту начала профессиональной деятельности должен обладать рядом творческих характеристик, выходящих за рамки стандартных знаний, умений и навыков в области педагогики, психологии и методики преподавания определенной дисциплины.

Рассмотрим сущность понятий «творчество», а также «творческий процесс», «творческая личность», «творческие способности», «креативность», «творческий потенциал» как смыслообразующих понятий для определения творческой компетенции.

В качестве родовых понятий творчества исследователями выбираются либо деятельность личности, либо высшая форма активности личности. Так, Л.С. Выготский, Р.М. Персианов, А.Т. Шумилин определяют творчество через «деятельность личности по созданию новых материальных и духовных ценностей, обладающих социальной и личностной значимостью» [4, с. 37]. П.П. Блонский, Д.Б. Богоявленская, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Кравчук, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, Т.И. Торгашина трактуют его как «высшую форму активности личности, направленную на преобразование не только внешнего мира, но и внутреннего, саморазвитие и самореализацию» [9, с. 23]. В качестве характеристик творчества указываются: новизна (Н.А. Венгеренко, А.Н. Кочерган, А.В. Славин, А.Т. Шумилин и др.), индивидуальная непо-



вторичность (М.В. Недельская, А.К. Сухотин и др.), социальная значимость (В.И. Григорьев, Р.М. Персианов, А.П. Шептулин и др.) [4, 9]. Последняя для психолого-педагогического анализа не является показательной.

Творческий процесс понимается многими исследователями как способ реализации личности в результате продуктивной деятельности (А.В. Брушлинский, А.Н. Раевский). Обобщенно А.А. Перевалова выделяет следующие этапы творческого процесса: «1) обнаружение противоречия в сфере интересов деятельности личности, которое является источником развития и совершенствования способностей к творчеству и способствует рождению замысла, идеи; 2) глубокий и всесторонний анализ явления и определение путей разрешения противоречия, выдвижение гипотез; 3) разработка замысла, нахождение решения; 4) реализация результата, его проверка и анализ, сопоставление с гипотезами» [9, с. 25].

Разграничивая понятия творческого процесса и творческой деятельности, А.А. Перевалова, отмечает, что деятельность является основой творчества, но творчество не сводится только к деятельности [9]. Кравчук П.Ф. в своем исследовании подчеркивал: «Полностью же человеческая сущность проявляется в творчестве посредством проявления высшего уровня активности человека, направленной на разрешение диалектического противоречия между «старым» и «новым»» [9, с. 53].

Таким образом, творческий процесс направлен на преобразование мира и человека в этом мире, причем данные преобразования имеют другой, качественно новый уровень.

Особое место в зарубежной и отечественной психологии, социологии и педагогике отведено вопросу существования творческой личности, наделенной особыми способностями. Анализ работ В.И. Андреева, И.В. Бестужева-Лада, П. Вайнцвайга, Дж. Гилфорда, В.П. Зинченко, С.В. Кульпевича, А.Н. Лука, А. Маслоу, С.Д. Смирнова, К. Тейлора, Е.П. Торранса, Л. Холла по выявлению характеристик и свойств творческой личности позволяет выделить круг наиболее значимых для нашего исследования: видение проблемы и поиск ее нестандартного и оригинального решения; легкость генерирования идей; гибкость, беглость, разработанность, критичность мышления; готовность к риску; развитость и тонкость чувства юмора; целеустремленность, самостоятельность, уверенность в себе и стремление к лидерству; творческое отношение к процессу профессиональной подготовки.

В психолого-педагогической литературе наряду с понятием «творчество» встречается термин «креативность» (от англ. – *creativity*), пришедший в отечественную науку из западной психологии, который имеет многозначное толкование:

- общая характеристика личности, заключающаяся в способности находить решения в нестандартных ситуациях, создавать нечто новое, оригинальное, выражать индивидуальность, неповторимость,

уникальность (Д.Б. Богоявленская, И.В. Высоцкая, И.В. Плющева, И.И. Томилова, Е.Л. Яковлева);

- совокупность способностей, умений и личностных качеств, способствующих становлению и проявлению творчества и особенностей мотивационной сферы (Л.Б. Ермолаева-Томина, Т.Ю. Осипова) [141, с. 30];
- некоторое свойство или характеристика личности, отражающая индивидуальную творческую продуктивность, в единстве мотивационного и интеллектуального компонентов, гуманистической направленности и их целостности (Т.К. Градусова, С.Л. Лесникова, Т.С. Панина, Л.А. Степанова, Л.П. Халяпина).

Кроме этого, понятие «креативность» ассоциируют также с творческими способностями. Под творческими способностями обобщенно понимаются способности, обеспечивающие создание предметов материальной и духовной культуры, производство качественно новых идей, открытий и изобретений.

В частности, О.В. Афанасьева под творческими способностями специалиста понимает совокупность его внутренних ресурсов и специфических свойств, которые позволяют ему быть субъектом творчества при наличии некоторых минимальных условий. К этим условиям автор относит: тесную взаимосвязь личности со своей социальной средой, которая позволяет специалисту осознавать назревшие в обществе проблемы и формировать на этой основе внутренние мотивы, цели и потребности своей деятельности; доступ к общественным хранилищам информации; благоприятный климат в трудовом коллективе, обеспечивающий для творческого работника определенный уровень сотрудничества, взаимопомощи, доброжелательности, моральной поддержки и поощрения, а также возможности для экспериментирования в ходе решения поставленных задач [9, с. 31].

Амабайл Т.М. к творческим способностям относит: специфический вид познания и способность кардинально менять мыслительную установку во время решения проблемы; владение эвристиками, которые приводят к генерации новых идей; стиль работы, характеризующийся способностью концентрировать усилия, умением откладывать проблемы и высокой степенью энергичности [9, с. 31].

Творческий потенциал личности выступает в виде особого ресурса, проблеме формирования, развития, совершенствования которого посвящены исследования Б.Д. Богоявленской, Т.Г. Браже, С.Ю. Гацук, Е.А. Глуховской, С.Р. Евинзон, В.И. Загвязинского, Н.В. Клоповой, М.В. Колосовой, Ю.Н. Кулюткина, С.Н. Мартыновской, А.М. Матюшкина, Л.В. Мещеряковой, В.Ф. Овчинникова, А.А. Переваловой, В.Г. Рындак, Е.Л. Яковлевой и других ученых [4, 9]. Анализ также показал отсутствие однозначного толкования данного понятия, и в качестве родовых понятий при определении творческого потенциала в исследованиях указываются: способность творчески мыслить и по-

знавать окружающую действительность, сложный личностный феномен, качество личности, знаковая личностная структура. С другой стороны, исследователи единогласны во мнении, что творческий потенциал является составной частью потенциала личности, демонстрирующей возможность творческой реализации человека в жизни и конкретной деятельности. Что касается творческого потенциала педагога, то такие ученые, как С.Н. Мартыновская, А.А. Перевалова, В.Г. Рындак и другие, отмечают в качестве его характеристик накапливаемость, формируемость и развиваемость в течение жизни, что является принципиально важным [4, 9].

На основании анализа понятий «компетенция», «компетентность», «творчество», а также производных понятий творческого процесса, творческой личности, творческих способностей, креативности, творческого потенциала личности, различных классификаций компетенций можно сделать вывод, что творческие компетенции должны присутствовать в общей структуре компетенций.

Исходя из этого, особый акцент в рамках данного исследования сделаем на классификации компетенций, предложенной И.А. Зимней и С.М. Коломийцем, где творческие компетенции представляют отдельную группу и определяются как способность выявления новых подходов, нестандартных решений, противоречий. Указанные выше группы компетенций взаимосвязаны между собой, поэтому группировка компетенций является условной. Для различных направлений удельный вес определённой группы компетенций может различаться: у педагогов – профессиональные компетенции совпадают с познавательными и творческими компетенциями (но не определяются только ими); у социальных работников – с социально-психологическими (но не определяются только ими) [3].

Возникает вопрос определения творческих компетенций и творческой компетентности. Работ, посвященных творческим компетенциям и творческой компетентности, около десятка (О.В. Воробьев, Е.В. Вострокнутов, В.Г. Жуков, С.М. Коломиец, Н.А. Пахтусова, Э.Н. Петлякова, А.И. Попов, Н.П. Пучков, Э.И. Сокольников). В них рассматривается процесс формирования творческих и профессионально-творческих компетенций (компетентностей) у студентов высшей и средней профессиональной школы, но практически отсутствует трактовка сущности понятий «творческие компетенции» и «творческая компетентность» [1, 2, 3, 8].

Пахтусова Н.А. определяет профессионально-творческую компетенцию как «интегративное свойство личности, включающее систему специальных знаний, умений, мотивов и совокупность профессионально важных качеств, обеспечивающих готовность к осуществлению профессиональной творческой деятельности, отражающей бинарную сущность педагогического процесса» [8, с. 46]. Данное определение для нас является недостаточным, так как речь идет только о компетентности педагога профессионального образования.

Жуков В.Г. под профессионально-творческой компетентностью понимает «способность успешно действовать на основе знаний, умений, практического опыта при решении профессионально-творческих задач и проектов, включающих преобразующие и управляющие учебные действия» [2, с. 33]. Мы считаем приведенное определение узким, так как затрагивает в большей степени только исследовательскую деятельность студентов в рамках учебно-производственного процесса колледжа.

Исследователи Н.П. Пучков и А.И. Попов рассматривают творческие компетенции как «готовность к эффективному инновационному поведению в современных социально-экономических условиях и выполнению конкретной работы в соответствии с установленными требованиями» [5, с. 230]. В большей степени здесь говорится о готовности к переменам, которая является важной составляющей профессиональной мобильности, а компетенции – это, прежде всего, совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности, необходимых для решения практических задач. Кроме того, «выполнение конкретной работы в соответствии с установленными требованиями» противоречит творческой составляющей любой деятельности.

Вострокнутов Е.В. считает возможным трактовать «творческие компетенции» как совокупность знаний и способов деятельности, необходимых для создания, усовершенствования, оптимизации материальных и духовных ценностей, удовлетворяющих потребности общества [1, с. 18]. Однако, только знания и способы деятельности не могут лежать в основе творческих компетенций, так как в процессе «создания, усовершенствования, оптимизации материальных и духовных ценностей» необходимы еще качества и способности личности, о которых автор не упоминает.

В контексте педагогической деятельности *творческая компетентность – качество личности будущего педагога, отражающее восприятие педагогической профессии как творческой, характеризующееся знанием и овладением способами творчества в различных видах педагогической деятельности (педагогической, культурно-просветительской и научно-исследовательской)*. Творческая компетентность будущих педагогов представляет собой совокупность мотивационного, когнитивного, креативного и организационно-деятельностного структурных компонентов, состоящий в свою очередь из творческих компетенций [5, с. 231], содержание которых представлено в табл. 5.1.

Таблица 5.1

### Структурные компоненты творческой компетентности будущих педагогов

Компонент	Содержание (творческие компетенции)
Мотивационный	– осознание роли творчества в профессиональной деятельности педагога; – вдохновенность творческим поиском; – инициативность в преодолении стереотипов.

Продолжение табл. 5.1

Компонент	Содержание (творческие компетенции)
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– любознательность, эрудированность, вдумчивость, сообразительность, логичность, способности к анализу и синтезу;</li> <li>– выбор фундаментальных объектов среди второстепенных, видение иерархии, структурно-системное видение изучаемых областей;</li> <li>– способность отыскания причин происхождения объекта или явления, умение определять его структуру и строение;</li> <li>– способность воплощать знания в духовные и материальные формы, строить на их основе свою педагогическую деятельность.</li> </ul>
Креативный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– способность к генерации идей, оригинальность, беглость, гибкость, работанность, нестандартность мышления;</li> <li>– изобретательность, готовность к придумыванию, неординарность, самобытность;</li> <li>– проницательность, прогностичность, предсказательность.</li> </ul>
Организационно-деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– коммуникативность, решительность, способность взаимодействия с другими субъектами образования и с окружающим миром;</li> <li>– способность организовать деятельность других;</li> <li>– навыки самоорганизации, самоанализ, самооценка, владение методами рефлексивного мышления.</li> </ul>

Мы считаем, что творческая компетентность будущих педагогов не сводится лишь к креативному компоненту, так как без наличия когнитивного, мотивационного и организационно-деятельностного компонентов нельзя говорить не только о творческой деятельности, но и о педагогической деятельности в целом. Это подтверждается и анализом ФГОС ВПО третьего поколения по направлениям 050100.62 Педагогическое образование и 050400.62 Психолого-педагогическое образование, где наряду с творческими составляющими в содержании профессиональных компетенций прослеживаются познавательные, мотивационные и организационно-деятельностные составляющие или же их интеграция. Рассмотрим содержание компетенций студентов педагогических вузов, которые мы относим к творческим, по видам деятельности (табл. 5.2).

Таблица 5.2

### Содержание творческих компетенций в педагогическом и психолого-педагогическом образовании

Вид профессиональной деятельности	Творческие компетенции
050400.62 Психолого-педагогическое образование	
Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования	<ul style="list-style-type: none"> <li>– способен организовать совместную и индивидуальную деятельность детей в соответствии с возрастными нормами (ПКПП-1);</li> <li>– способен к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий (ПКПП-4);</li> <li>– способен выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей (ПКПП-7);</li> </ul>

Продолжение табл. 5.2

Вид профессиональной деятельности	Творческие компетенции
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– готов руководить проектно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПКПП-9);</li> <li>– способен проводить консультации, профессиональные собеседования, тренинги для активизации профессионального самоопределения обучающихся (ПКПП-11);</li> </ul>
Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в специальном и инклюзивном образовании	– способен организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с разными типами нарушенного развития в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными особенностями (ПКСП-1);
Социально-педагогическая деятельность	<ul style="list-style-type: none"> <li>– готов к организации мероприятий по развитию и социальной защите обучающегося (ПКСП-1);</li> <li>– умеет составлять программы социального сопровождения и поддержки (ПКСП-3);</li> <li>– способен участвовать в разработке и реализации социально ценной деятельности обучающихся, развитии социальных инициатив, социальных проектов (ПКСП-4);</li> </ul>
Педагогическая деятельность в дошкольном образовании	– способен организовать игровую и продуктивные виды деятельности детей дошкольного возраста (ПКД-1);
Педагогическая деятельность на начальной ступени общего образования	<ul style="list-style-type: none"> <li>– способен организовать на уроках совместную и самостоятельную учебную деятельность, деятельность младших школьников, направленную на достижение целей и задач реализуемой образовательной программы (ПКНО-1);</li> <li>– готов организовать индивидуальную и совместную учебную деятельность обучающихся, основанную на применении развивающих образовательных программ (ПКНО-5);</li> </ul>
050100.62 Педагогическое образование	
Педагогическая	<ul style="list-style-type: none"> <li>– способен разрабатывать и реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК-1);</li> <li>– способен организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, их творческие способности (ПК-7);</li> </ul>
Культурно-просветительская	– способен разрабатывать и реализовывать, с учетом отечественного и зарубежного опыта, культурно-просветительские программы (ПК-9);
Научно-исследовательская	– способен разрабатывать современные педагогические технологии с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности (ПК-12).

На основе вышесказанного, делаем вывод о том, что творческая компетентность студентов педагогических вузов – это приобретенные творческие компетенции, реализуемые в различных видах деятельности будущих учителей: педагогической, культурно-просветительской, научно-исследовательской.

Процесс формирования определяется нами как качественно новые изменения личности в духовном плане, влекущие за собой успешную реализацию важных и значимых для нее задач. Под **формированием творческой**

**компетентности** студентов педагогического вуза мы понимаем процесс становления и развития мотивационного, когнитивного, креативного и организационно-деятельностного структурных компонентов творческой компетентности будущих педагогов на основе педагогического взаимодействия [5, с. 231].

В литературе имеет место отождествление творческой компетентности и творческого потенциала [4, 9]. На наш взгляд, творческий потенциал личности имеет латентный характер и в отличие от творческой компетентности не может быть однозначно выявлен в ходе практической деятельности.

Формирование творческой компетентности в рамках компетентностного подхода предполагает поиск эффективных технологий обучения, воспитания и развития обучаемых, применение совершенно новых методов, приемов и форм работы. В качестве технологии мы выбрали интеграцию интерактивной и эвристической, основные аспекты которой будут рассмотрены ниже.

## **5.2. Эвристические задания как средство формирования творческой компетентности будущего педагога**

Деятельность современного преподавателя основывается на наблюдении, анализе, исследовании противоречий учебного процесса, поиске выходов из сложных педагогических ситуаций. Это стимулирует педагога постоянно находиться в своеобразном эвристическом поиске, когда в результате соответствующих педагогических находок, догадок, открытий и новаторства возникает осознание того, какой должна быть эффективная система обучения.

В современных условиях образовательной парадигмы педагог должен обладать исследовательскими качествами и способностями: научным стилем педагогического мышления, высокой квалификацией и мастерством, исследовательской смелостью и педагогической интуицией, критическим анализом и рефлексивными способностями, потребностью в профессиональном самовыражении и рациональным использованием достижений педагогической науки и практики. Все эти качества и способности характеризуют готовность преподавателя к организации профессиональной творческой деятельности, определяют сформированность его творческой компетентности. Достижение этого поможет педагогу в прогнозировании развития различных педагогических ситуаций, а также в конструировании и реализации новой системы педагогического процесса.

Формирование компетенций, в частности творческих, предполагает отбор и использование таких образовательных технологий, которые отвечают современным требованиям, резко повышают качество процессов обучения, делают их более производительными, действенными и результативными. Поэтому одним из условий реализации ФГОС ВПО является проведение за-

нятий в интерактивной форме, подразумевающей широкое взаимодействие обучающихся не только с преподавателями, но и друг с другом в результате активной деятельности.

На наш взгляд технологии интерактивного обучения являются наиболее эффективными в решении задач формирования творческой компетентности будущих педагогов, что потребовало более подробного их анализа в настоящем параграфе.

Учебный процесс, реализуемый в рамках интерактивного подхода, характеризуется: большой степенью включенности обучаемых в процесс познания, активным диалогом между участниками процесса, разнообразием форм работы и, что особенно важно, усилением роли собственных умозаключений при работе с источниками информации. Студенты в таком обучении выступают с позиции соучастников среды образовательного общения, равноправных в высказывании аргументов, в организации контроля и оценки общих достижений. Преподаватель оказывается в роли управляющего процессом, координирующего работу остальных участников среды, а также источника информации, не претендующего на единоначалие. Именно поэтому интерактивный подход применяется в обучении достаточно взрослых людей.

Учитывая многоаспектность и неоднозначность трактовки понятий, связанных с интерактивным обучением, рассмотрим основные подходы к определению интерактивных форм и методов.

Проблемами интерактивного обучения занимались такие исследователи, как И.А. Бутенко, Ю.Г. Одегов, А.И. Сидоренко, Ю.П. Сурмин, Г.С. Харханова, В.С. Чувакина и другие. Теорию игрового и интерактивного обучения рассматривали И.Г. Абрамова, Н.П. Аникеева, Н.В. Борисова, А.А. Вербицкий, Ю.Н. Емельянов, И.П. Иванов, В.Я. Платов, А.М. Смолкин, И.М. Сыроежин, Т.Л. Чепель и другие. Применение интерактивных технологий в учебном процессе исследовались М.В. Клариним, Е.В. Коротаевой, Г.К. Селевко. Однако, при достаточно большом количестве исследований разработка общей теории интерактивного обучения сохраняет свою актуальность, тем более в отношении высшего профессионального педагогического образования в рамках реализации ФГОС ВПО.

Несмотря на многоаспектность определений, представленных Б.Ц. Бадмаевым, В.А. Вакуленко, М.В. Клариним, Т.С. Паниной, Б.М. Бим-Бадом, В.А. Трайневым, исследователи сходятся в том, что интерактивное обучение – это обучение, осуществляемое в формах совместной деятельности обучающихся и основанное на постоянной смене режимов этой деятельности. При интерактивном обучении формируются и развиваются компетенции, характеризующие самостоятельность, ответственность студента, его познавательную, творческую, коммуникативную, личностную активность, которые в будущем и определяют сформированность его компетентности как работника.



Исходя из данных обобщений, мы понимаем интерактивное обучение как одну из эффективных технологий обучения студентов, направленную на формирование компетентности будущих педагогов, в том числе и творческой.

Исходя из анализа определений интерактивных форм и методов обучения Н.Н. Двуличанской, Т.Н. Добрыниной, С.П. Ермишина, Е.Е. Лушниковой, Т.С. Паниной, Л.Н. Вавиловой, Е.А. Реутовой, О.Г. Филатовой, М.А. Бережной, С.Б. Ступиной, Г.И. Хархановой, Т.Д. Чепель, делаем вывод, что на сегодняшний день нет четкого деления на формы и методы интерактивного обучения, авторы относят одни и те же понятия как к формам, так и к методам (например, дискуссия исследователем О.Г. Филатовой отнесена к интерактивным формам, а Н.Н. Двуличанской к интерактивным методам).

Однако, из всех приводимых исследователями интерактивных форм и методов обучения, особую роль играют творческие задания, так как именно они составляют основу любой интерактивной формы или интерактивного метода. В работах Ю.В. Гущина, С.П. Ермишина, Т.С. Паниной, А.П. Панфиловой, С.Б. Ступиной, О.Г. Филатовой, А.В. Хуторского [7] подчеркивается, что под творческими (открытыми, эвристическими) заданиями понимаются такие учебные задания, которые требуют от студента творческой обработки информации, так как они содержат элемент новизны уже в самой формулировке, а в трактовке исхода возможны несколько подходов. Творческое задание, особенно опирающееся на практический опыт, придает особый смысл обучению, стимулирует студента на проявление инициативы и активности. Неизвестность и неопределенность ответа, возможность найти свое собственное «правильное» решение, создает фундамент для сотрудничества, самообучения, творческого общения всех участников образовательного процесса, включая и самого педагога.

Творческие задания в контексте данного исследования будем называть эвристическими, так как данный термин наиболее полно освещает сущность этих заданий, указывая не только на их творческое решение, но и на познавательный, мотивационный и организационный компонент.

Творческие (открытые, эвристические) задания уходят своими корнями в эвристическое обучение, основные положения которого необходимо рассмотреть для выявления сущности и типологий данных заданий, а также их связи с формированием творческой компетентности.

Эвристика (от греч. «*heuresko*» – отыскиваю, открываю или обнаружение, открытие, отыскивание) в широком смысле отражена в различных отраслях научного знания; в узком – это наука, изучающая закономерности построения действий в новой ситуации; в справочной литературе выражает, как организацию процесса творческого мышления (эвристическая деятельность), так и специальный метод обучения (сократические беседы) или коллективного решения проблем (мозговой штурм) [10, 11].

Необходимо отметить, что компетентностный подход в современном образовании опирается на раскрытие потребности учащихся в самореализа-

ции и достижении собственных целей. В данном контексте нам представляется актуальной характеристика эвристического образования, предлагаемая А.В. Хуторским, в которой выделены следующие компоненты: «1) образовательная среда, обеспечивающая условия для создания каждым учеником собственного содержания образования; 2) образовательный продукт, который формируется каждым учеником в ходе изучения фундаментального образовательного объекта; 3) базовое культурно-историческое образование; 4) деятельностное образование, имеющее два источника: а) рефлексивно выявленные и зафиксированные учеником способы его собственной образовательной деятельности, б) общенаучные и частнопредметные способы деятельности, установленные образовательными стандартами в качестве обязательных для усвоения; 5) предметное образование – базовое содержание учебных дисциплин, сконцентрированное вокруг фундаментальных образовательных объектов и обеспечивающее базовый уровень знаний, зафиксированный государственными образовательными стандартами; б) метапредметное эвристическое образование, к которому относится усвоение таких, понятий, как «пространство», «время», «движение», «закон», «теория», «гипотеза» и другое; 7) рефлексивно проявленное и обобщенное эвристическое образование» [10, с. 174]. Выводы, сформулированные А.В. Хуторским, позволяют в другом ракурсе посмотреть на сущность образования, в котором центральное место отведено деятельности самого образовывающегося человека, что в полной мере относится к педагогическому образованию, ориентированному на компетентностный подход.

В данном случае можно говорить о педагогической эвристике как о «методологии обучения через собственный поиск и изучение принципиальных закономерностей построения новых для обучаемого действий в специально созданных учебных ситуациях для целенаправленного развития на их основе продуктивно-познавательных качеств мышления» [11, с. 48]. Педагогическая эвристика предполагает эвристическую деятельность, основанную на учебном материале, подготавливающую учащегося к реальному творчеству [10, 11].

Основателем данного направления считают Д. Поля, хотя эвристические методы как способы обучения путем беседы, когда обучающимся предъявляются вопросы с последующим их обсуждением и обобщением, известны со времен Сократа [4]. Предложенный Сократом метод извлечения скрытого в человеке знания при помощи наводящих вопросов получил название майевтика, что в переводе с греческого языка означает повивальное искусство. По его мнению, учитель должен помочь ученику в рождении истины. Этот принцип допускает полемику между учителем и учеником в случае несогласия с воззрениями на обсуждаемую тему. Сократическая беседа предполагает вопросно-ответную форму взаимодействия с обучаемым, которому не излагают готовых истин, а подводят его к самостоятельному ответу на вопрос, опираясь на его личный и практический опыт. Данный принцип лежал в ос-

нове многих научных открытий (воображаемая геометрия Н.И. Лобачевского, теория относительности А. Эйнштейна и другие) [4].

Первым, кто предложил эвристические приемы решения задач в своем трактате «Искусство решать задачи», был древнегреческий математик III века Папп Александрийский. Позже приемы эвристической деятельности и компоненты операций творческого мышления рассматривали такие математики, как А. Бине, Б. Больцано, Р. Декарт [4].

В XIX веке особую роль эвристическому методу отводил профессор химии, английский ученый Г.Э. Армстронг (1848-1937), утверждая, что в основе эвристического метода лежит принцип «обучение через открытие». По его мнению, ученик должен быть первым исследователем определенной научной проблемы, в результате чего самостоятельно найти ее решение. В то же время, Г.Э. Армстронг не был противником демонстрационно-лекционного метода, но, предложенный им эвристический метод, считал более эффективным [7, с. 198].

В XX веке проблемой для последователей эвристического направления обучения стал вопрос о разработке технологии поиска решения творческих задач, наиболее испытанной из которых был способ решения методом «проб и ошибок»: из множества возможных вариантов выбирался один, который и приводил к решению задачи. Однако данный метод требовал больших временных затрат.

Известный психолог первой половины XX века К. Дункер рассматривал схемы действий мыслительных процессов и дал описание эвристических приемов мышления.

Пойа Д., американский математик и педагог, провел огромную работу по систематизации эвристических приемов, лежащих в основе решения математических задач. Правила, которые были сформулированы им в виде последовательности вопросов, используются в обучении математике до сих пор.

В течение 50-80-х гг. XX века процессы решения творческих задач изучали зарубежные психологи П. Линдсей, Д. Норман и другие. В отечественной психологии экспериментальным изучением творческого процесса занимались такие видные ученые, как А.Н. Леонтьев, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров и другие.

Педагогическую направленность проблема разработки и применения эвристических приемов в процессе обучения получила в середине XX века. Появились новые приемы, а также их системы: «мозговой штурм» – прием генерирования идей при запрете их критики вначале и с необходимой их критикой в конце, «синектика» – комбинация мозгового штурма, сходных задач, вхождения в образ объекта задачи («эмпатия»), образного описания сути задачи и возможных решений в сказочных условиях. В отечественной педагогике эвристические подходы к решению творческих задач были сформулированы Г.С. Альтшуллером, В.И. Андреевым, Г.Я. Бушем, Ю.Н. Кулюткиным, В.Н. Соколовым, А.В. Хуторским и другими.

Таким образом, соответствующие эвристическому направлению школы развивают творческие способности учащихся, продуктивное мышление, познавательную и творческую активность, способствуют формированию у учащихся собственных представлений об окружающем мире, законах общества, межличностных отношениях. С другой стороны возникает закономерный вопрос: как совместить творчество учащихся, обладающее свойствами неоднозначности, непредсказуемости, неопределенности во времени, со строгими рамками освоения фундаментальных наук в школе? Данный вопрос тревожил многих представителей разных направлений и школ.

Так, с 70-х годов XX века стали разрабатываться в теории и внедряться в практику идеи развивающего обучения, дедуктивного способа обучения в начальной школе, технологии формирования у школьников умственных действий (Ш.А. Амонашвили, Д.Н. Богоявленский, П.Я. Гальперин, А.З. Зак, Н.А. Менчинская, Н.Ф. Талызина и другие). Это привело в 90-х годах к взаимопроникновению данных способов работы, интеграцию их в систему обучения и формированию личностно ориентированного подхода в образовании, а также к разработке и внедрению в педагогическую практику новых форм, методов и средств обучения.

С нашей точки зрения, наиболее разработанной и структурированной является концепция «эвристического обучения» А.В. Хуторского [10]. Ученый интегрирует в разработанной им системе концепции развивающего обучения, проблемного подхода, обобщает эвристические методы, формы обучения, а также современные компьютерные технологии. Основную идею эвристического обучения А.В. Хуторской, которую он реализовывал в Школе индивидуального развития «Мыслитель» (г. Москва), Школе свободного развития (г. Ногинск), экспериментальной школе РАО № 82 (п. Черноголовка Московской обл.) и ряде других, определяет в том, что ученик на основе имеющегося у него личного образовательного потенциала, практического опыта и эвристической технологии деятельности под руководством учителя должен сам конструировать систему своих знаний. После этого сравнивать полученную систему представлений с известными культурно-историческими аналогами, в результате чего система представлений ученика должна переосмысливаться и выстраиваться по-новому, складываясь в определенную образовательную траекторию [10].

В связи с представленной трактовкой идеи эвристического обучения А.В. Хуторской считает данное обучение не методом, а образовательной системой, ставящей главной задачей конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации [11].

В качестве компонентов эвристического обучения при формировании творческой личности ученые выделяют многообразие условий: создание творческой атмосферы (Е.А. Глуховская), актуализация творческих идей

(Л.М. Мещерякова), приобщение к творческому поиску (С.Н. Мартыновская), связанных с реализацией определенных форм, методов, приемов и средств обучения. В качестве последних исследователями В.С. Библером, Р.Т. Гареевым, Б.С. Кобзарь, Э.С. Чугуновой, Е.И. Шеблановым предлагаются: культурологическая драматизация, целенаправленное применение образовательных ситуаций, драматизационно-культурологические уроки и развивающие задания, аутентичные тексты, активная творческая деятельность, основанная на фольклорных традициях, система творческих заданий, комплекты проблемных вопросов, задачи-аналоги, создание соответствующей ауры, стимулирующей активное творчество, индивидуальные задания, специализированные выставки, коллективный учебный диалог, задания «с открытым концом», использование педагогических функций диалога и другие [4]. Также исследователями указан и главный фактор – психологически комфортное пространство, который задается через организацию игр, тренингов, специально организованных праздников, драматизаций в разной форме, студийных форм работы, дидактических средств и многое другое.

Не раскрывая конкретно все формы, методы и средства, направленные на формирование творческой компетентности личности, можно выделить общую тенденцию всех исследований. Творческие компетенции будущего педагога формируются в условиях, которые по своим характеристикам эквивалентны сущности данных компетенций как совокупности внутренних качеств, способностей, возможностей, потребностей, ценностей и определяют интегральное проявление креативной составляющей педагогической деятельности. В данном контексте педагогические условия формирования данной компетентности должны иметь эвристический характер, реализуемый за счет соответствующих форм, методов, приемов и средств, включая эвристические задания. Остановимся на данном обеспечении более подробно.

Анализ происхождения эвристических методов обучения показывает отсутствие единого понимания данного определения. Эвристические методы берут свое начало из практики изобретательства, рационализации, решения математических задач и в педагогическом представлении являются весьма разрозненными. Однако, некоторыми исследователями предприняты серьезные попытки систематизации и обобщения эвристических методов на уровне их практического применения в определенных образовательных условиях. Рассмотрим данные представления.

Эвристический метод обучения, согласно Российской педагогической энциклопедии под редакцией В.В. Давыдова, – организация поисковой, творческой деятельности на основе теории поэтапного усвоения знаний и способов деятельности [7, с. 198].

Эвристические методы являются неотъемлемой составляющей эвристического обучения. Кулюткин Ю.Н. считает эвристические методы метаспособами, в которых «выражаются некоторые общие закономерности поиска,

направленного на раскрытие самых разнообразных конкретно-содержательных отношений» [7, с. 198]. Андреевым В.И. определено, что «эвристические методы – это система эвристических правил деятельности педагога (методы преподавания) и деятельности ученика (методы учения), разработанные с учетом закономерностей и принципов педагогического управления и самоуправления личности в целях развития интуитивных процедур деятельности учащихся в решении творческих задач» [7, с. 230].

Такие исследователи, как Е.Э. Мулюкова и С.Н. Маргыновская, считают, что эвристические методы обучения способствуют созданию определенной коммуникативной среды как условия, заключающего в себе механизм становления и самообоснования личности. Так, эвристический диалог выступает способом согласованного взаиморазвития и взаимной деятельности педагога и студента, в процессе чего развивается рефлексивная функция личности как обеспечивающая ее смыслопоисковую деятельность, развитие образа «Я», автономность целеобразования. По их мнению, эвристическая ситуация как моделирование деятельности по решению сложных проблем с различными ролевыми целями является источником функции самореализации личности обучающегося. В таких ситуациях соблюдается принцип создания имитационно-профессионального поля [4].

Эвристические методы познавательной деятельности, по мнению М.М. Левиной, должны присутствовать в учебном процессе наряду с логическими способами познания. В процессе обучения логические и эвристические приемы составляют систему решения профессиональных задач по развитию продуктивного мышления учащихся. Педагогическое управление этой деятельностью направлено: на активизацию учебного познания; ориентацию и формирование мотива учения и личностного смысла; реализацию общей стратегии обучения; согласование логических и эвристических способов познавательной деятельности; проектирование учебных задач и регуляцию действий учеников; построение логической структуры учебной информации; обобщение опыта творческого решения учебных задач; индивидуализацию обучения в связи с интеллектуальными возможностями учеников; адекватность расчета уровня сложности учебных задач; составление системы вспомогательных задач, способствующих пониманию проекта решения проблемной задачи; организацию обмена информацией и так далее [4].

Исходя из данных толкований, основная цель применения эвристических методов представляется в формировании у обучающихся следующих умений: анализировать проблему, проектировать план ее решения, высказывать предположения, организовывать направления решения, проверять решения, делать соответствующие выводы. Видим, что данные умения совпадают с профессиональными компетенциями педагога, подтверждая тем самым, необходимость и целесообразность насыщения эвристическими методами учебного процесса педагогического вуза. В общем случае, эвристиче-

ские методы позволяют научить учащихся творчески мыслить, перерабатывать информацию в контексте выполняемых задач, развивать интуицию.

Исходя из анализа классификаций различных авторов (В.И. Андреев, Н.А. Донченко, А.В. Морозов, Е.Э. Мулюкова, А.В. Хуторской), можно сделать вывод о том, что при различии подходов к выделению методов эвристического обучения исследователи сходятся во мнении, что объектами эвристического обучения являются не только выявленные проблемы и задачи, но и сами учащиеся, их индивидуальная образовательная траектория, личностный потенциал, креативные, когнитивные, рефлексивные и другие процедуры их деятельности, а вследствие этого делят методы на когнитивные, креативные и оргдеятельностные.

Рассматривая вопрос эвристических форм обучения, следует отметить ориентацию формы обучения на внешнюю сторону организации учебного процесса в отличие от метода, характеризующего внутренний, содержательный компонент. Эвристические формы обучения могут сочетаться с различными эвристическими методами, и наоборот.

Понятие формы по отношению к обучению используется в двух вариантах: как форма обучения, которая отражает характеристики коммуникативного взаимодействия между участниками учебного процесса (парная, групповая, фронтальная, коллективная и индивидуальная работа), и как форма организации обучения – ограниченная рамками времени конструкция отдельного звена процесса обучения (урок, лекцию, семинар, экскурсия, практикум, факультативное занятие, экзамен). На наш взгляд, любая из форм может быть эвристически наполнена с целью достижения творческих образовательных результатов.

Хуторской А.В. выделяет следующие организационные формы эвристического обучения: индивидуальные занятия педагога с учеником, а также самостоятельные занятия одного ученика, ведущие к созданию им эвристических образовательных продуктов (репетиторство, тьюторство, менторство, гувернёрство, семейное обучение, самообучение); коллективно-групповые отдельные занятия по типу классно-урочных, включающих в себя эвристический элемент или полностью построенные на творческом основании учебной деятельности (эвристические уроки, эвристические лекции, эвристические семинары, конференции, олимпиады, мастерские, студии, деловые игры); системы эвристических занятий, обеспечивающие создание творческой продукции учениками с помощью специального технологического цикла из отдельных занятий и форм их проведения (эвристические погружения, творческие недели, научные недели, эвристические проекты). Исследователь также отмечает, что группы и элементы данной классификации не являются логически и педагогически изолированными [10]. Мы считаем, что данная классификация удобна для анализа и разработки эвристического подхода в распространенных сегодня видах обучения – индивидуальных, классно-урочных, коллективно-групповых, нетрадиционных.

Морозов А.В. предложил выделять три группы организационных форм эвристического обучения [7, с. 198]:

1. Индивидуальные занятия педагога с учащимися и самостоятельные занятия одного учащегося, ведущие к созданию им эвристических образовательных продуктов.
2. Коллективно-групповые занятия, включающие в себя эвристический элемент или полностью построенные на творческом основании учебной деятельности (эвристические лекции и семинары, деловые игры, исследовательские работы и другие).
3. Индивидуально-коллективные системы эвристических занятий, обеспечивающие создание творческой продукции учащимися с помощью специального технологического цикла из отдельных занятий и форм их проведения (эвристические проекты, погружения, олимпиады, творческие и научные недели и другие).

Таким образом, для получения разных форм эвристического обучения (классно-урочной, лекционно-семинарской, дистанционной и других) педагоги-исследователи сочетают общие и конкретные формы обучения.

Ключевую роль в организации эвристического обучения играют эвристические задания, направленные на формирование и развитие творческой компетентности учащихся.

Педагоги-исследователи эвристического обучения (В.И. Андреев, Г.А. Андрианова, М.Н. Ерохина, А.Д. Король, Л.Ф. Спириин, А.В. Хуторской) отмечают, что именно от формулировки такого задания зависит уровень творческой самореализации учащихся. К эвристическим заданиям существует ряд требований: задание должно предлагаться в соответствие с потребностями и мотивацией учащихся; в нем должна содержаться проблема, не имеющая однозначной трактовки и правильного ответа, предполагающая лишь возможные направления решения [10, 11].

На выполнение задания может отводиться как несколько минут, так и несколько занятий. Направлены эвристические задания, с одной стороны, на творческое освоение базового содержания учебных курсов, с другой – на мотивацию и обеспечение формирования и развития когнитивных, креативных и оргдеятельностных качеств, способностей учащихся, которые в совокупности мы считаем творческой компетентностью.

Учащиеся с помощью эвристических заданий конструируют собственное видение реальных объектов познания. Такой образовательный продукт всегда уникален, так как зависит только от личностных качеств учащегося.

На наш взгляд, наиболее полную характеристику эвристических заданий дает А.В. Хуторской. Задания, которые он называет открытыми, им сгруппированы по доминирующим видам эвристической деятельности учащихся: когнитивной, креативной, оргдеятельностной. Задания когнитивного типа направлены на всестороннее изучение и познание объекта (научная проблема, исследо-



вание объекта, структура, опыт, «восстановление» истории, доказательство, общее в разном, перевод, разноразное познание). Креативные задания позволяют учащимся создать свой образовательный продукт в разных областях (сделай по-своему, «проживание» истории, образ, эмпатия, жанры текста, изобретение, сочинение, составление, изготовление, учебное пособие). Задания оргдеятельностного типа позволяют самим учащимся определить цели, организовать деятельность по изучению объектов, провести рефлексию и дать оценку своей работы (цели, планы, выступление, рефлексия, оценка) [10, с. 235].

Таким образом, анализ научных исследований последних лет показывает, что эвристическое обучение достаточно широко используется в вузовской педагогике: для актуализации творческого потенциала будущих инженеров (С.Н. Мартыновская); для развития у студентов мыслительных операций анализа и синтеза (Н.Н. Трофимова); для творческого развития курсантов военного вуза (Н.Е. Хрипунова); для развития творческого мышления курантов юридического вуза (О.В. Диривянкина). Из этого можно сделать вывод, что эвристическое обучение в вузе обладает широкими возможностями, одним из которых является актуализация, развитие и формирование творческих качеств, свойств, способностей личности, что, исходя из контекста нашего исследования, воздействует на творческие компетенции и влечет за собой формирование творческой компетентности.

Анализ научной психолого-педагогической литературы показал, что многие эвристические методы (мозговой штурм, эвристическая беседа, метод проектов, метод портфолио и т.д.) идентичны интерактивным методам обучения. Это связано с тем, что эвристическое и интерактивное обучение имеют ряд взаимопересекающихся характеристик: включенность всех обучающихся в учебный процесс, при котором каждый вносит свой особый индивидуальный вклад; создание среды образовательного общения, определяющей открытость, взаимодействие участников, равенство их аргументов, накопление совместного знания; ведение преподавателем участников обучения к самостоятельному поиску знаний, провоцирующее развитие не только обучающихся, но и самого преподавателя; наличие творческих, эвристических заданий, стимулирующих познавательную, творческую, мотивационную и деятельностную активность. Исходя из этого, в данном исследовании в качестве педагогического условия формирования творческой компетентности будущих педагогов принимаем интеграцию интерактивного и эвристического обучения с взаимопересекающимися их формами и методами, концентрацией которых являются эвристические задания. Будем понимать под **эвристическим** такое задание, которое вовлекает студентов-педагогов в мотивированную деятельность по созданию и изучению образовательного продукта и направлено на формирование творческой компетентности личности [7, с. 198]. Мы придерживаемся классификации открытых заданий А.В. Хуторского и определяем для себя эвристические задания когнитивного, креативного и оргдеятельностного типа.

### **5.3. Методические аспекты разработки эвристических заданий по информационным технологиям для формирования творческой компетентности будущих педагогов**

Эвристические задания подразделяют на три типа: когнитивные (научная проблема, исследование объекта, структура, опыт, «восстановление» истории, доказательство, общее в разном, перевод, разнонаучное познание), креативные (сделай по-своему, «проживание» истории, образ, эмпатия, жанры текста, изобретение, сочинение, составление, изготовление, учебное пособие), оргдеятельностные (цели, планы, выступление, рефлексия, оценка).

Тип когнитивных эвристических заданий «научная проблема», ориентированный на решение реальной проблемы, которая существует в науке, формирует способность отыскания причин происхождения объекта или явления, вдумчивость, сообразительность, логичность, способности к анализу и синтезу, умения обозначать свое понимание вопроса, формулировать проблемы, обосновать свои способы решения проблем. Примером такого задания может служить следующее: «В литературе дается следующее определение: «Базы данных – это организационная структура, предназначенная для хранения информации». Но данные и информация – не тождественные понятия. С чем связано данное несоответствие? Предложите решение данной проблемы несоответствия в этом определении». Данное задание имеет исследовательский характер и требует работы с дополнительными источниками информации.

Приведем еще примеры эвристических заданий данного типа:

1. Какие направления ИКТ в образовании сегодня наиболее актуальны и востребованы в школах нашего региона, которые вы только окончили (используя свои знания, опыт учебы, ресурсы интернет-поисковиков).
2. Создание презентаций – процесс творческий. Поэтому много споров возникает по оформлению, содержанию, дизайну презентаций. Представьте свои требования к презентациям.
3. На сегодняшний день не существует единых требований к электронным изданиям, размещенным в сети. Провести критический анализ электронного образовательного издания, размещенного в открытом доступе в сети. Представьте свои требования к ЭОИ.

Тип когнитивных эвристических заданий «исследование объекта», содержащий указания по исследованию объекта, формирует способность отыскания причин происхождения объекта или явления, умение определять его структуру и строение, любознательность, вдумчивость, умение сравнивать, сопоставлять, делать выводы, обобщать, аргументировать. Примером такого задания может быть следующее: «Исследуйте различные цветовые модели формирования и обработки компьютерной графики (CIE Lab, RGB, HSB,

СМΥΚ). Выделите области их применения, достоинства и недостатки. Предложите свою модель». Данное задание требует работы с дополнительными источниками информации.

Приведем еще примеры эвристических заданий данного типа:

1. Исследуйте основные объекты СУБД: таблицу, запрос, форму, отчет, макрос, модель, веб-страницу. Выявите их назначение, особенности.
2. Существуют различные типы навигационных структур сетевых электронных образовательных изданий: иерархическая, линейная, линейная с альтернативами, иерархически линейная, сетевая структура. Исследовать особенности структур, их достоинства и недостатки. От чего зависит выбор структуры? Связаны ли навигационная структура электронного издания и курс, по которому он создан?
3. Исследуйте слово «SMART». Его происхождение, значение. Какое значение сегодня приобрел термин «SMART-технологии»?

Тип когнитивных эвристических заданий «структура» ориентирован на нахождение, определение принципов построения различных структур и формирует умение выбирать фундаментальные объекты среди второстепенных, видение иерархии, структурно-системное видение изучаемых областей, умение определять структуру и строение объекта, умение проводить аналогии, обосновывать, аргументировать. Примером заданий этого типа может служить следующее: «На сегодняшний день существуют различные топологии сети: полносвязная, ячеистая, общая шина, звезда, кольцо, смешанная. Выявите их структуру, особенности построения, достоинства и недостатки, области применения». Данные задания лучше использовать в начале изучения темы, чтобы учащиеся смогли высказать свое понимание вопроса, а затем сравнить свое мнение с общепринятыми культурно-историческими аналогами.

Приведем еще примеры эвристических заданий данного типа:

1. Определите, по какому признаку можно классифицировать графические редакторы.
2. Существует большое разнообразие сайтов: образовательные, информационные, развлекательные, персональные и т.д. Но общепринятой классификации сайтов не существует. Разработайте классификацию сайтов.
3. Существуют различные способы защиты информации от воздействий: идентификация и аутентификация пользователей, управление доступом, анализ событий, контроль целостности объектов, шифрование данных, резервирование. Составьте схему, описывающую процесс защиты информации одним из способом.

Тип когнитивных эвристических заданий «восстановление истории» содержит ориентацию на «проживание» исторических событий и явлений во всех образовательных областях, формируя способность отыскания причин происхождения объекта или явления, любознательность, эрудированность,

умение чувствовать окружающий мир, умение сопоставлять исторические аналоги со своими образовательными продуктами. Пример такого задания следующий: «На всем протяжении истории человечество пользовалось различными способами и средствами защиты информации: шифры, пароли, коды. Выявите и объясните хронологию появления способов и средств защиты информации». Задание можно предложить перед изучением темы.

Приведем еще примеры эвристических заданий данного типа:

1. Выявите и объясните историю появления мультимедийных презентаций.
2. Выявите хронологию появления сети Интернет и различных служб данной сети.
3. Что можно считать первым электронным образовательным изданием? Выявите и объясните хронологию появления электронных образовательных изданий.

Тип когнитивных эвристических заданий «доказательство» содержит указание на поиск способов подтверждения версий или знаний и формирует способность отыскания причин происхождения объекта или явления, любознательность, эрудированность, вдумчивость, сообразительность, логичность, способности к анализу и синтезу. Примером данного типа заданий может служить следующее: «Докажите или опровергните преимущества электронной почты перед бумажной». Задания такого типа можно предложить перед изучением темы.

Приведем еще примеры эвристических заданий данного типа:

1. Докажите или опровергните факт о том, что абсолютно любую информацию можно найти в Интернете.
2. Докажите или опровергните преимущества электронного учебника перед традиционным.
3. В литературе ведутся споры о том, что применение мультимедийных технологий, появление медиатек отрицательно сказывается на умении подрастающего поколения работать с информацией: они перестают читать, не умеют выбирать главное, занимаются плагиатом при написании рефератов. Докажите или опровергните преимущества медиатеки перед библиотекой.

Тип когнитивных эвристических заданий «опыт» основан на проведении опыта, эксперимента и ориентирован на формирование способности воплощать знания в духовные и материальные формы, строить на их основе свою последующую деятельность, способности отыскания причин происхождения объекта или явления, умения определять его структуру и строение, умения выполнять экспериментальные исследования, делать выводы, аргументировать. Примером может служить следующее задание: «Проведите эксперимент на «спамоустойчивость» различных почтовых серверов». Задание

предлагается в качестве внеаудиторного эксперимента, по итогам которого необходимо подготовить отчет (видеоролик, описание эксперимента и т.д.).

Приведем еще примеры эвристических заданий данного типа:

1. Предложите адреса музейных сайтов, куда можно отправиться на интерактивную экскурсию школьникам в рамках изучения определенного предмета.
2. Проведите опыт по созданию простейшего электронного образовательного издания в разных средах (Конструктор школьных сайтов и FRONTPAGE). Где разработка легче? Опишите достоинства и недостатки, трудности с которыми вы столкнулись.
3. Проведите опыт по работе с проекторами Benq Siemens, Sony, Acer. Изучите их технические характеристики и функциональные возможности: яркость, контрастность, разрешение, дополнительные функции и т.д. Сделайте вывод о его применимости к той или иной аудитории.

Тип когнитивных эвристических заданий «общее в разном» основывается на вычленении общего и отличного в разных системах, формируя умение выбирать фундаментальные объекты среди второстепенных, структурно-системное видение изучаемых областей, умение определять сходство и различие понятий в разных учебных предметах. Пример такого задания: «Понятие «топология» встречается в геометрии, географии, информатике. В чем общность этих понятий в разных предметных областях?» Задания такого типа требуют работы с дополнительными источниками информации.

Приведем еще примеры эвристических заданий данного типа:

1. Понятие цвета рассматривается многими областями и дисциплинами: физикой, биологией, изобразительным искусством, компьютерной графикой. В чем состоит общность и различие понятия цвета в различных сферах.
2. В чем состоит общность и различие вирусов и бактерий как биологического объекта и как вредоносной программы?
3. В чем состоит общность и различие процесса создания презентации в программе POWER POINT и в программе SMART NOTEBOOK?

Тип когнитивных эвристических заданий «перевод» основаны на переводе с языка одного предмета на другой, формирует способность воплощать знания в духовные и материальные формы, строить на их основе свою последующую деятельность, способность чувствовать изучаемый объект, обосновывать, аргументировать свое мнение. Примером задания данного типа может служить следующее: «Переведите на язык человеческих эмоций цвета, выбранные в качестве фона слайда». Данные задания лучше использовать в начале изучения темы, чтобы учащиеся смогли высказать свое понимание вопроса, а затем сравнить свое мнение с общепринятыми культурно-историческими аналогами.

Приведем еще примеры эвристических заданий данного типа:

1. Исследователями было выявлено, каждый цвет особым образом влияет на человека. Приведите это воздействие. Дайте определения цветам радуги. Определите, как на вас влияют цвета радуги.
2. Нарисуйте суть технологии «клиент-сервер».
3. Нарисуйте процесс уничтожения компьютерного вируса.

Тип когнитивных эвристических заданий «разнонаучное познание» опирается на одновременную работу с разными способами исследования одного и того же объекта и формирует способность отыскания причин происхождения объекта или явления, умение определять его структуру и строение, любознательность, эрудированность, вдумчивость, сообразительность, логичность, способности к анализу и синтезу. Примером служит задание: «Проведите анализ, как могут работать с одной базой данных на одном предприятии люди, состоящие в разных должностях?». Такие задания носят исследовательский характер и требуют работы с дополнительными источниками.

Приведем еще примеры эвристических заданий данного типа:

1. Рисуя круг, разделенный на две и три части, и выполняя заливку этих частей разными цветами, подберите гармонично сочетающиеся пары и тройки цветов, которые можно использовать в одежде, интерьере комнаты, и т.д.
2. Проведите анализ, как людьми разных профессий могут быть использованы презентации. Охарактеризуйте сеть Интернет с точки зрения различных областей: физики, математики, химии, биологии и т.д.
3. Любой профессией человек овладевает с помощью учебных изданий. В век информатизации учебные издания принимают вид электронных. Чем отличаются электронные образовательные издания для людей разных профессий (поваров, инженеров, педагогов и т.д.)? Проведите анализ таких изданий, размещенных в сети.

Таким образом, задания когнитивного типа имеют прямое воздействие на когнитивный структурный компонент творческой компетентности, так как формируют такие качества, способности, умения и навыки как любознательность, эрудированность, вдумчивость, сообразительность, логичность, способности к анализу и синтезу; умение выбирать фундаментальные объекты среди второстепенных, видение иерархии, структурно-системное видение изучаемых областей; способность отыскания причин происхождения объекта или явления, умение определять его структуру и строение; способность воплощать знания в духовные и материальные формы, строить на их основе свою последующую деятельность.

Тип креативных эвристических заданий «сделай по-своему» основан на выполнении учащимся того, что преподавателю уже известно, формируя изобретательность, готовность к придумыванию, неординарность, самобытность. Примером может служить следующее задание: «Придумайте новые

термины (аббревиатуры), названия для антивирусных программ». Такие задания носят творческий характер и требуют внеаудиторной работы.

Приведем еще примеры эвристических заданий данного типа:

1. Предложите свои способы использования растровые и векторные изображения на уроках.
2. Дополните панель инструментов графического редактора новыми инструментами. Изобразите их пиктограммы.
3. Создайте собственный шаблон презентации и зарисуйте его в графическом редакторе.

Тип креативных эвристических заданий «проживание истории» ориентирован на «проживание» исторических событий и явлений в одной из образовательных областей, формирует проницательность, прогностичность, предсказательность. Примером может служить следующее задание: «Человечество в разные исторические эпохи по-разному передавали информацию на расстоянии. Как бы вы облегчили процесс передачи информации на расстоянии?». Представленный тип заданий можно предложить учащимся перед изучением темы или непосредственно на первом занятии по данной теме.

Приведем еще примеры эвристических заданий данного типа:

1. Человечество в разные исторические эпохи по-разному работали с графической информацией. Как бы вы облегчили процесс работы с графикой людям разных исторических эпох?
2. Как люди разных исторических эпох работали с большим объемом структурированной информации?

Тип креативных эвристических заданий «образ» содержит указание на придумывание и демонстрацию образа – рисуночный, двигательный, музыкальный, словесный с помощью соответствующих этому образу средств и формирует изобретательность, готовность к придумыванию, неординарность, самобытность. Примером данного типа заданий может служить следующее: «Изображение чайки на занавесе МХАТа – символ знаменитого театрального коллектива, река Волга может восприниматься не просто как одна из рек, но и как символ России. В настоящее время существует большое количество разных графических редакторов. Придумайте свой символ для графических программ, нарисуйте его, обоснуйте свой выбор». Выполняя это задание, студенты должны проанализировать всю тему целиком, поэтому предлагаются такие задания на последних занятиях по теме.

Тип креативных эвристических заданий «эмпатия» основаны на мысленном «проживании» объекта и этапов его развития, описании своих чувств и формируют изобретательность, готовность к придумыванию, неординарность, самобытность, проницательность, прогностичность, предсказательность. К данному типу заданий можно отнести следующее: «Представьте, что вы объект, который заражен вредоносной программой. Какие действия с вами происходят? Что вы чувствуете при этом? Как вы будете лечиться?».

Такие задания обобщают предшествующий материал, этому их целесообразно использовать для контроля знаний.

Приведем еще примеры эвристических заданий данного типа:

1. Представьте себя изображением, с которым работает пользователь с помощью графического редактора. Какие действия над вами производят? Что вы чувствуете при этом? Какие объекты в вас входят? Как вы с ними взаимодействуете?
2. Представьте себя сетью Интернет. Как вы организованы? Какие службы входят в ваш состав? Как происходит обмен информации внутри вас? Что при этом вы задействуете?
3. Проживите этапы создания электронного учебника. Как происходит ваше создание, редактирование, настройка, тестирование?

Тип креативных эвристических заданий «жанры текста» основаны на создании словесных продуктов в различных жанрах, формируют способность к генерации идей, оригинальность, беглость, гибкость, разработанность, нестандартность мышления, кроме формирования общей речевой культуры. Данное задание может быть сконструировано следующим образом: «Проведите опрос среди преподавателей института на тему: «Что лучше: традиционный или электронный учебник?». Результаты опишите в виде заметки». Задание может быть предложено перед началом изучения определенной темы для последующего сравнения с культурно-историческими аналогами.

Приведем еще примеры эвристических заданий данного типа:

1. Порассуждайте на тему: «Нужен ли не художнику графический редактор» в виде эссе.
2. Напишите статью на тему: «Роль Интернета в образовании».
3. Проведите опрос у учителей базовой школы о возможностях интерактивной доски. Напишите заметку, в которой проанализируйте освоенные инструменты интерактивной доски, и те, которые еще предстоит освоить. Выскажите предложения по освоению данных инструментов.

Тип креативных эвристических заданий «изобретение» содержит указания по изобретению символов, технических приспособлений, социальных, экологических, научных проектов, поэтому формируют изобретательность, готовность к придумыванию, неординарность, самобытность. К данному типу относится задание: «Разработайте модель медиатеки своего учебного заведения. Представьте ее макет». Задание обобщает представления об изучаемом объекте, поэтому может быть предложено как контрольное.

Тип креативных эвристических заданий «сочинение» содержит указания по сочинению сказок, задач, поговорок, пословиц, стихотворений, сюжетов и позволяют стимулировать способность к генерации идей, оригинальность, беглость, гибкость, разработанность, нестандартность мышления, изобретательность, готовность к придумыванию, неординарность, са-



мобытность. Задание такого типа формулируется следующим образом: «Сочините на ваш выбор пословицы, поговорки, одностишия, стихотворения, песни на тему «Электронное образовательное издание»» или «Сформулировать правила техники безопасности при работе в компьютерном классе в форме вредных советов». Задание дается на последних занятиях по теме, обобщая предыдущую деятельность.

Тип креативных эвристических заданий «составление» основано на составлении словарей, кроссвордов, игр, викторин, формируют способность к генерации идей, оригинальность, беглость, гибкость, разработанность, нестандартность мышления, изобретательность, готовность к придумыванию, неординарность, самобытность. Задания формулируются следующим образом: «Составить кроссворд, викторину, дидактическую игру, сборник заданий, «бестолковый» словарь (на выбор) по теме «Мультимедийные технологии»». Задание является обобщающим, поэтому дается в конце изучения темы.

Тип креативных эвристических заданий «изготовление» основано на изготовлении поделок, моделей, макетов, газет, журналов, видеofilmов, формирует изобретательность, готовность к придумыванию, неординарность, самобытность. Задания такого типа формулируются следующим образом: «Создать гипермедиаочинение на тему «Интернет: польза или вред»». Под гипермедиаочинением мы понимаем аналог текстового рукописного сочинения, включающий в себя произведения, создаваемые учащимся в рамках других предметов. Такое сочинение, подготовленное студентом и размещенное в информационном пространстве (в Интернете), может использоваться другими студентами, преподавателями в работе. Для студента гипермедиаочинение может быть основой для учебного проекта, выступления, для анализа преподавателем учебной деятельности студента и т.д. Примерами и составными частями гипермедиаочинения могут служить: запись воспоминания очевидцев событий на диктофон, буквальная расшифровка, литературная обработка, создание реферата, аннотации, проекта, пособия, сопровождение фотографиями из архива, комментариями компетентных специалистов, сотрудников музеев, включение в широкий контекст исторических событий, полученных в справочных массивах; критический анализ и сопоставление научных и популярных публикаций на тему о научном открытии, Нобелевской премии, размещенных в Интернет рефератов, научных публикаций на данную тему, выявление заимствований, логических и фактических ошибок.

Приведем еще примеры эвристических заданий данного типа:

1. Создайте коллаж средствами графического редактора.
2. Создайте модель локальной сети.
3. Разработайте морально-этический кодекс гражданина информационного общества. Оформите в виде презентации.

Тип креативных эвристических заданий «учебное пособие» основано на разработке учебных пособий, которое используется при проведении урока в

роли учителя. Такое задание формирует способность к генерации идей, оригинальность, нестандартность мышления, изобретательность, готовность к придумыванию, неординарность, проницательность, прогностичность, предсказательность. Сформулировано оно может быть следующим образом: «Разработать учебное пособие по теме «Использование интерактивной доски и медиатеки». Пособие может содержать гипермедиаочинение «Нужна ли меловая доска, если есть интерактивная?», кроссворд, дидактическую игру, викторину, словарь, задачи, тест и другие разделы на ваш выбор, которые вы разработали самостоятельно». Обычно задания такого типа предлагают в конце изучения темы или раздела.

Таким образом, креативные эвристические задания имеют прямое воздействие на креативный структурный компонент творческой компетентности, так как формируют такие качества, способности, умения и навыки, как способность к генерации идей, оригинальность, беглость, гибкость, работанность, нестандартность мышления; изобретательность, готовность к придумыванию, неординарность, самобытность; проницательность, прогностичность, предсказательность. Однако, кроме указанных характеристик, креативные эвристические задания обладают интегративностью – при их выполнении учащимся необходимо производить когнитивную обработку материала с его последующим творческим преобразованием.

Тип оргдеятельностных эвристических заданий «цели» ориентированы на разработку целей своих занятий по изучаемым курсам (разделам) на занятие, семестр, год и формируют навыки самоорганизации, самоанализ, самооценка, владение методами рефлексивного мышления. Задание формулируется до изучения темы или предмета следующим образом: «Сформулируйте свои цели изучения предмета «Информационные технологии»».

Тип оргдеятельностных эвристических заданий «планы» содержат установку на разработку планов творческих работ, индивидуальных и групповых программ занятий по курсу или теме. Задания такого типа формируют навыки самоорганизации, способность организовать деятельность других, способность взаимодействия с другими субъектами образования, формулируются следующим образом: «Составить план учебного пособия по теме, программу его выполнения». Исходя из контекста занятий данного типа, их выполнение происходит до изучения темы или непосредственной работы.

Тип оргдеятельностных эвристических заданий «выступление» ориентированы на составление и проведение уроков, занятий, защиты пособий и творческих работ. Задания такого типа формируют коммуникативность, решительность, способность взаимодействия с другими субъектами образования и с окружающим миром, способность организовать деятельность других, навыки самоорганизации, формулируются следующим образом: «Составить план учебного пособия по теме, программу его выполнения».

Тип оргдеятельностных эвристических заданий «рефлексия» ориентированы на осознание своей деятельности на протяжении определенного участка

времени, выводе правил и закономерностей этой деятельности. Задания такого типа формируют навыки самоорганизации, самоанализ, самооценка, владение методами рефлексивного мышления и формулируются следующим образом: «Поставьте себе оценки за выполнение заданий по числовой (десятибалльной) и буквенной шкалам (А – отлично, Б – хорошо, В – средне, Г – ниже среднего, Д – плохо). Уходя, прикрепите соответствующую букву в графе с номером вашей группы» или «Выставьте на координатной плоскости точку с координатой, соответствующей уровню работы вашей пары».

Приведем еще примеры эвристических заданий данного типа:

1. Закончите фразы: «Тема занятия важна для меня, так как...», «Такой наглядный материал я выбрал, потому что...», «У меня получилось реализовать...», «Сложным оказалось...», «Мне еще нужно отработать...».
2. Каждый студент обращается к однокласснику, сидящему справа от него, комментирует его деятельность на занятии, ее удачные и неудачные стороны.
3. Выбрать на интерактивной доске прямоугольник зеленого цвета и перетащить его на поле той группы, которая подготовила наиболее интересное, на ваш взгляд, пособие.

Тип оргдеятельностных эвристических заданий «оценка» содержат задания по написанию рецензии на текст, фильм, работу другого учащегося, подготовке самооценки (качественной характеристики) своей работы по определенной теме за определенный период. Задания ориентированы на формирование способности взаимодействовать с другими субъектами образования и с окружающим миром, самоанализ, самооценку и формулируются следующим образом: «Подготовьте рецензию на работу группы в целом по изучению темы» или «Предоставьте рецензию на свое гипермедиаисследование». Задания такого типа представляют после выполнения определенной работы.

Таким образом, оргдеятельностные задания имеют прямое воздействие на организационно-деятельностный структурный компонент творческой компетентности, так как формируют коммуникативность, решительность, способность взаимодействия с другими субъектами образования и с окружающим миром; способность организовать деятельность других; навыки самоорганизации, самоанализ, самооценка, владение методами рефлексивного мышления. Однако, такой тип оргдеятельностных эвристических заданий, как «выступление», воздействует еще на когнитивный и креативный структурные компоненты творческой компетентности, так как задействует когнитивные и креативные качества, способности, умения и навыки студентов.

Внедрение эвристических заданий в образовательный процесс должно идти по двум направлениям: включение эвристических заданий в ход практикумов по дисциплине и выполнение эвристических заданий в рамках самостоятельной контролируемой работы. Эвристические задания, выполняемые в ходе практикумов, являются средством организации деятельности

студентов. Эвристические задания в рамках самостоятельной контролируемой работы студентов реализуются как на бумажном носителе – специальной рабочей тетради по курсу [6], так и в электронном виде.

Так как курс «Информационные технологии в образовании» и «Современные информационные технологии (практикум)» имеет практическую направленность, представляя собой практикум, в котором теоретические часы исключены полностью, в помощь студентам был разработан электронное учебное пособие (режим доступа: <http://www.sgpizh.ru/upload/doc/sovrintefh/index.html>), содержащий основные теоретические положения, на которые необходимо опираться при выполнении практических заданий. Материал учебника насыщен эвристическими заданиями разных типов, рассмотренных выше.

На основе изложенного можно сделать следующие выводы.

Во-первых, компетентностный подход является одним из методологических ориентиров современного образования, направляющими которого служат емкие и многогранные понятия компетенции и компетентности. Творческой компетентностью студентов педагогических вузов можно считать приобретенные творческие компетенции, реализуемые в различных видах деятельности будущих учителей. В структуре творческой компетентности выделяем мотивационный, когнитивный, креативный и организационно-деятельностный структурные компоненты. Под формированием творческой компетентности студентов педагогического вуза понимается процесс становления и развития мотивационного, когнитивного, креативного и организационно-деятельностного структурных компонентов творческой компетентности будущих педагогов на основе педагогического взаимодействия.

Во-вторых, интерактивное обучение – это обучение, осуществляемое в формах совместной деятельности обучающихся и основанное на постоянной смене режимов этой деятельности. Особую роль в организации интерактивного обучения играют творческие задания, которые можно определить как эвристические, указывая не только на их творческое решение, но и на познавательный, мотивационный и организационный компонент. Многие эвристические методы (мозговой штурм, эвристическая беседа, метод проектов, метод портфолио и т.д.) идентичны интерактивным методам обучения. Это связано с тем, что эвристическое и интерактивное обучение имеют ряд взаимопересекающихся характеристик: включенность всех обучающихся в учебный процесс, при котором каждый вносит свой особый индивидуальный вклад; создание среды образовательного общения, определяющей открытость, взаимодействие участников, равенство их аргументов, накопление совместного знания; ведение преподавателем участников обучения к самостоятельному поиску знаний, провоцирующее развитие не только обучающихся, но и самого преподавателя; наличие творческих, эвристических заданий, стимулирующих познавательную, творческую, мотивационную и деятельностную активность.

В-третьих, в качестве педагогического условия формирования творческой компетентности будущих педагогов можно принять интеграцию интерактивного и эвристического обучения с взаимопересекающимися их формами и методами, концентрацией которых являются эвристические задания. Эвристическое задание – это задание, которое вовлекает студентов-педагогов в мотивированную деятельность по созданию и изучению образовательного продукта и направлено на формирование творческой компетентности личности. Эвристические задания подразделяют на три типа: когнитивные, креативные, оргдеятельностные.

### Библиографический список к главе 5

1. Вострокнутов Е.В. Формирование творческих компетенций у будущих инженеров // Теоретические и прикладные аспекты личностно профессионального развития: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: В 2-х ч. Ч. 1. – Омск, 2011. – С. 56-58.
2. Жуков В.Г. Формирование профессионально-творческой компетентности будущих специалистов в учебно-производственном процессе колледжа: дисс. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2012. – 189 с.
3. Коломиец С.М. Творческие компетенции студентов социально-экономических специальностей: монография. – М.: Изд-во «Перо», 2010. – 181 с.
4. Мартыновская С.Н. Актуализация творческого потенциала будущего инженера в процессе эвристического обучения: дисс. ... кан. пед. наук. – Красноярск, 2006. – 209 с.
5. Марфутенко Т.А. Дефиниция «творческая компетентность» в контексте педагогической деятельности // Вестник университета (Государственный университет управления). – М.: ГУУ, 2012. – № 16. – С. 229-231.
6. Марфутенко Т.А. Информационные технологии в образовании: Работа тетрадь. – Ставрополь: Бюро новостей, 2013. – 92 с.
7. Марфутенко Т.А. Эвристические задания как средство формирования творческой компетентности студентов педагогических вузов // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2012. – № 6 (37). – С. 197-199.
8. Пахтусова Н.А. Формирование профессиональной творческой компетенции будущих педагогов профессионального обучения в условиях вуза: дисс. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2011. – 214 с.
9. Перевалова А.А. Формирование творческого потенциала студентов: дисс. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2004. – 213 с.
10. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
11. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. / А.В. Хуторской. – М.: Высш. шк., 2007. – 639 с.

**АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ  
КАК ОБЪЕКТА УГЛУБЛЕННОЙ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
НА ОСНОВЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА**

---

---

**6.1. Методологический анализ понятия социальное воспитание**

Анализ исследовательского и практического опыта социального воспитания в последние два десятилетия позволяет рассматривать его в качестве приоритетного социально-педагогического знания. При этом выделим ряд важных для исследования позиций:

1. Научная организация социального воспитания предполагает полное интегрированное использование всего потенциала различных сфер социума.
2. Различные воспитательные институты, имея специфические методы воспитательного воздействия, обусловленные направленность своей деятельности, имеют общие цели и задачи воспитания, которые определяются социально-образовательными заказами.
3. Начиная с младшего школьного возраста, дети перестают быть объектами воздействия, они становятся активными субъектами социальной жизни. Особо их деятельно-преобразовательная активность проявляется во внешкольной сфере, в общественных организациях. Особо хочется выделить сферу благотворительности, помощи и поддержки, где дети ведут себя мудрее многих взрослых. Ярким примером этого может служить ситуация в 11 классе 405 московской школы, связанная с помощью в лечении Риты Алькаевой [45].
4. Школа как социальный институт воспитания теряет свою главенствующую роль, в то время как в российском обществе происходят процессы коренных социальных изменений, которые пока не завершены. Специфика происходящих изменений такова, что их динамика в разных регионах нашей страны неупорядоченная, неоднородная, противоречива и наполнена различным содержанием, что актуализирует исследование социального воспитания.
5. Для формирования личности, способной жить в новых социальных условиях, в динамично развивающемся обществе необходимо использовать все имеющиеся ресурсы социальной среды.

Исследование социального воспитания осуществим с помощью системного подхода, который предполагает рассмотрение объектов исследования в виде систем.

В современной науке к определению понятия социальное воспитание (СВ) обращается большое количество исследователей, приведем некоторые из трактовок рассматриваемого понятия (табл. 6.1).

Таблица 6.1

**Трактовки понятия «социальное воспитание»**

Авторы	Сущность понятия
Л.Н. Бурняшева	относительно контролируемый процесс развития человека в ходе его социализации, который приобретает приоритетное направление в политике государства [8].
Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова	целенаправленное воздействие на человека, многоуровневый процесс усвоения знаний, норм поведения, отношений в обществе, в результате которого личность становится его полноправным членом». Другими словами можно сказать, что это и забота общества о будущем поколении, и поддержка человека обществом, коллективом, другим человеком, и помощь человеку в усвоении и принятии нравственных отношений, которые сложились в семье и обществе, принятие правовых, экономических, гражданских и бытовых отношений [41, с. 54].
М.А. Галагузова	целенаправленный процесс формирования социально значимых качеств личности ребенка, необходимых ему для успешной социализации [40, с. 118].
М.П. Гурьянова	педагогически ориентированную систему государственной и общественной помощи индивиду в период его личностного развития на протяжении всего жизненного пути [11].
И.К. Дракина	система целенаправленного влияния общества на ценности, отношения и смыслы жизни отдельного человека, его эмоционально-нравственных отношений и опыта практической деятельности [12].
Г.Г. Енгальчев	во-первых, социальное воспитание является видовым понятием по отношению к общей категории – воспитание. Различные трактовки социального воспитания, как ведущей категории социальной педагогики, объединяет одно – акцент на социальной составляющей воспитания как многогранного общественного явления, на воспитательных влияниях социальной среды. Во-вторых, в процессе социального воспитания детей, подростков, молодежи велика роль различных видов деятельности, ... в ходе которой создаются благоприятные условия для самопознания, самоопределения, самосовершенствования и самореализации личности [13].
В.И. Загвязинский	составная часть процесса социализации, педагогически регулируемая и направленная на формирование социальной зрелости и развитие личности посредством включения ее в различные виды социальных отношений в общении, игре, в учебной и общественно-полезной деятельности [42, с. 35].
Л.В. Мардахаев	целенаправленно управляемый процесс социального развития, социального формирования личности человека; помощь человеку в усвоении и принятии нравственных отношений, которые сложились в семье и обществе, принятии правовых, экономических, гражданских и бытовых отношений; направленное воспитание человека с учетом его личностно-социальных проблем и в соответствии с социальными потребностями среды его жизнедеятельности [19, с. 509].
Н.Ф. Маслова	забота общества и государства о своем прогрессе в лице созидательного развития младших поколений [20].

## Продолжение табл. 6.1

Авторы	Сущность понятия
А.В. Мудрик	процесс относительно социально контролируемой социализации, осуществляемый в специально созданных воспитательных организациях, который помогает развить возможности человека, включающие его способности, знания, образцы поведения, ценности, отношения, позитивно ценные для общества, в котором он живет. Иными словами, социальное воспитание представляет собой возвращение человека в процессе планомерного создания условий для целенаправленных позитивных развития и духовно-ценностной ориентации [21].
Д.Е. Мураткина	возможность предоставления ребенку, находящемуся в трудной жизненной ситуации под воздействием некоторых нежелательных факторов, ориентации в отношениях, возникающих в ходе его участия в различных видах деятельности; созданием пространства проживания отношений, предполагающих вытеснение и замещение доминанты прежнего социального опыта новым содержанием, связанным с принятием новой системы ценностей, преобразованием себя и своего социального окружения [25].
В.А. Никитин	важнейшая, но не единственная часть воспитания вообще. Его содержание, цели, средства и результаты органически переплетаются с другими направлениями и компонентами целостного процесса воспитания человека, но вместе с тем имеет свою специфику. Его результатом будет являться «способность человека взаимодействовать с социальным миром, другими людьми [26].
М.М. Плоткин	направлено на преодоление сложившегося в педагогической науке узко-профессионального взгляда на личность и ее формирование в относительно замкнутых педагогических учреждениях (сады, школы, вузы и т.п.) [23, с. 118].
Л.К. Синцова	часть процесса социализации и отражает целенаправленное воздействия социума на формирование и воспроизводство культуры социальной жизни [37, с. 22].
Р. Соколов	воспитание, которое осуществляется обществом на благо и процветание гражданского общества. Его следует рассматривать с позиции государства; социальных институтов (образовательных учреждений, организаций, семьи и т.д.); социального фактора развития самого человека [39].
Л.А. Титова	самостоятельная педагогическая категория, представляющая собой процесс активного приспособления личности к условиям социальной среды со способностью изменения среды и приведения её в соответствие со своими личностными особенностями [46].
М.В. Шакурова	забота общества о своем прогрессе в лице младших поколений; условия, создаваемые обществом, государственными и частными структурами, для физического, психического и социального развития человека [47].
П.А. Шептенко, Г.А. Воронина	создание условий и стимулирование развития человека, его социального становления с использованием всех социальных влияний и воздействий [48].

Совокупность представленных определений позволяет утверждать, что в современной науке СВ не нашло однозначной трактовки [1-3]. Существует несколько подходов к его определению:

1. СВ как социализация;
2. СВ как часть воспитания;
3. СВ как процессуальная сторона развития и поддержки человека.



Такая пестрота, с одной стороны, указывает на сложность рассматриваемого понятия и его неоднозначность, а с другой, четко высвечивается противоречивость данного явления, проявляющегося в его системной сложности. Для разрешения противоречий и выявления сущностной стороны СВ осуществим его логико-гносеологическое познание на основе аппарата категориально-системной методологии.

Отметим, что в научных исследованиях СВ можно выделить три основные области: отрасль научного знания, практическая деятельность (социальная практика) и сфера профессиональной подготовки (дисциплины углубленной профессиональной подготовки), где СВ выступает в качестве инварианта. Данные области сопряжены, но имеют различные методологические основания в объекте, предмете и целях познания, что отражено в табл. 6.2.

Таблица 6.2

### Взаимосвязь инвариантов социального воспитания

Качественные состояния СВ Компоненты познания	СВ как отрасль научного знания	СВ как область социальной практики	СВ как сфера углубленной профессиональной подготовки
Объект познания	Человек в социальной среде	Взаимодействия человека в социальной среде	Педагогические закономерности взаимодействия человека в социальной среде
Предмет познания	Социальность как совокупность социальных потребностей, мотивов, представлений	Социализация как результат социального формирования личности	Социально-педагогическая компетентность как результат социально-педагогического образования, в общем, и углубленной профессиональной подготовки, в частности.
Цель познания	Социально-воспитательные концепции и теории	Гармонизация человека в социальной среде	Повышение качества подготовки специалистов по гармонизации взаимодействия человека в социальной среде

Проведем процедуру теоретического описания СВ как объекта теоретико-педагогического исследования. Она предполагает наличие, помимо базового понятия и его определения, множества дополнительных понятий, необходимых для выстраивания соответствующей научной теории.

*Считаем, что социальное воспитание уместнее всего представлять как процесс деятельности социума по воспроизводству человека готового к жизни в условиях глобального общества с учетом социально-образовательных потребностей личности, общества и государства.*

Такое понимание СВ отличается высоким внутренним разнообразием и этим порождаются проблемы сугубо научного толка: 1) стремление к полноте описания СВ ведёт к нечёткости в представлении СВ средствами социально-педагогического моделирования; 2) редуccionистский подход позволяет моделировать СВ, однако при этом снижается полнота, СВ как целостный процесс подменяется множеством аспектных моделей. Сходная ситуация имеет место в большинстве социально-педагогических исследований,

вынужденных жертвовать полнотой ради моделирования или наоборот. Обостряется также противоречие в задачах теоретизации в педагогике. Заметим, что несмотря на существующую в педагогической науке проблему обеспечения полноты знания об исследуемых феноменах, процессах, явлениях, она практически не находит отражения в научных публикациях. Редким исключением могут служить работы [34, 37], в которых затрагивается указанная проблема.

Решение проблемы исследования СВ можно начать с осмысления того, как оптимальным образом задавать полноту изучаемого объекта. Поэтому попытаемся показать, каким образом полнота СВ может быть реконструирована средствами теории динамических информационных систем (ДИС, ТДИС) [30-32], а также с учётом решения проблемы полноты исследования [33].

В познании сложных, гетерогенных объектов, каковым является СВ, весьма эффективным оказывается аппарат ТДИС, позволяющий организовать всё требуемое для работы с понятием с учётом оптимального баланса сохранения содержательно-смысловой специфики и математической строгости.

Заметим, что о неполноте знания в предметной области СВ свидетельствует сложившееся большое разнообразие концепций СВ. Соответственно, модели СВ, лежащие в основание развития СВ, обуславливают заведомо более низкую их эффективность. Помимо этого, научные теории, а также модели объектов, являющиеся их составными частями, предназначены для осуществления функции прогнозирования.

Проблема полноты обостряется также в связи с нарастанием противоречий между практической деятельностью, в которую вовлечены представители разных социальных сфер и научных направлений, и наукой как социальным институтом, которая продолжает развиваться в рамках обособленных научных дисциплин, а междисциплинарные исследования в ней – не правило, а исключение. В данном контексте приобретает особое, стратегическое значение сдвиг в науке от анализа к синтезу. Только в этом случае исследования смогут придать новый импульс познанию человеком природы, самого себя, а также и общества [7, с. 30].

Удовлетворение требованию полноты знания применительно к разрабатываемой предметной области СВ достигается путём разработки не относительно обособленных производных понятий, а их системы, в которой они связаны между собой на основе ТДИС.

Информационными единицами, объектами, которыми оперирует ТДИС, являются мысленные образы, понятия. Между понятиями могут быть установлены связи типа «первообразное» – «производное». Любое понятие может быть дешифровано в триаду, при этом возникают ровно три его первообразных. Продолжение дешифровки даёт, во-первых, первообразные высших порядков для исходного понятия, во-вторых, приумножает число первообразных первого порядка за счёт образования дополнительных триад, в-третьих,

формирует много производных и у первообразных высших порядков. Для дешифровки понятия предназначена обратная операция – свертка. В ТДИС имеется возможность строить из понятий и связей между ними геометрические конструкции, которые могут служить шаблонами для рассуждений и в силу этого обстоятельства они названы «смысловыми схемами». В частности, для смысловых схем определена группа операций мутации, заключающаяся в перестановках периферийных понятий, совпадающих по модулю три. Мутации отражают разные аспекты осмысления воспринимаемого явления. Кроме того, существует стандарт из фундаментального (относительно универсального) набора понятий [30-32]. Все схемы предстают как частные случаи (значения) этого фундаментального стандарта, что позволяет ориентировать пользователя при их проработке. Фактически здесь возникает расслоение (многозначность) фундаментальных понятий, что позволяет привлекать к анализу разнообразные интерпретации, в частности, склеивать их в фундаментальные понятия.

Схема двухуровневой триадической дешифровки исходного понятия (СВ), дополненная процедурами мутаций триад, выступает в качестве «каркаса» теории СВ, своеобразной её «картой». Понятия, вводимые для её описания, выступают в качестве платформы для текста теории СВ. Формируемая система понятий обеспечивает, таким образом, полноту абстрактной модели, отражающей объективный феномен СВ.

Первоначально предпримем триадическую дешифровку исходного понятия – «СВ». Затем, в согласии с правилами [30, с. 123-139], выполним мутации триад, в результате чего образуются шесть категориальных схем (КС) (рис. 6.1).

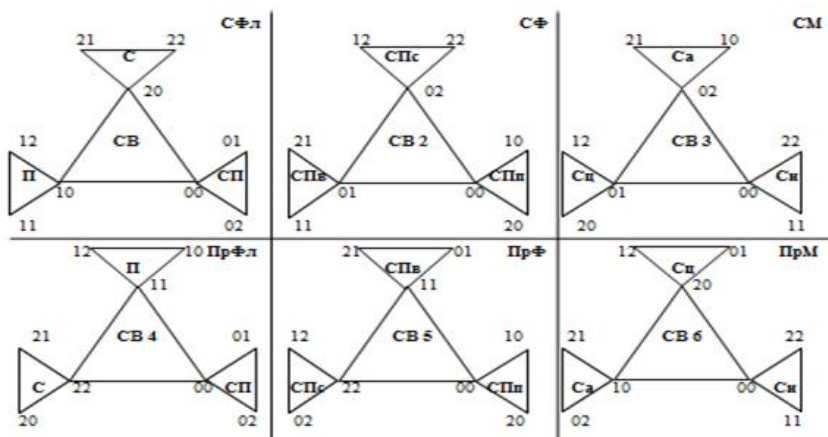


Рис. 6.1. Генерация понятий в комплексном описании предметной области СВ

В сравнении с исходной КС (а такая, в принципе, может быть построена в любом из этих шести полей), каждая новая КС, во-первых, выражает новую систему связей понятий; во-вторых, в ходе перестановок на данном уровне дешифровки образуются шесть триад с ранее не встречавшимися комбинациями понятий, для их обозначения требуется найти или образовать новые понятия. Таким образом, работа формального механизма ТДИС обеспечивает сочетание однозначных процедур перестановок и связей понятий в КС с эвристической процедурой поиска новых смыслов. Индексация понятий в КС позволяет применить аппарат для дешифровок любой глубины, а также перейти к режиму автоматического выполнения перечисленных операций, что уже реализуется в компьютерной программе «Когнитивный ассистент».

Логiku осуществляемых перестановок понятий поясним следующим образом.

Комплекс КС (СФл) – (ПрМ) отражает организационные аспекты СВ – разные типы связанности. Все эти КС обуславливают разнообразие функциональных и эволюционных аспектов. Каждая из шести КС задаёт относительно обособленный срез предметной области, подлежащей системному исследованию.

Все синтезированные понятия отражают разные аспекты связанности СВ. Выделение связанности в качестве базовой характеристики СВ отражает фундаментальную роль связей в формировании всякого конкретного СВ.

Схема (СФл) выступает в качестве исходной КС. В ней находит отражение базовое понятие («СВ»), при этом она является также и средством работы с понятием СВ, так как маршрутизирует осмысление вспомогательных понятий. В исходной схеме (СФл) заложены следующие смысловые аспекты:

- предпосылки возникновения СВ (Комплексный подход);
- условия возникновения СВ (Комплексное соответствие);
- факторы возникновения и дальнейшего существования СВ (Комплексное понимание).

Если исходной схеме придать статус идеологии понятийного отражения объективного феномена СВ, то КС выступят в роли аналитического аппарата, позволяющего отразить наиболее важные стороны устройства СВ.

Схема (СФ) отражает разные типы социального воспитания. Она может быть интерпретирована также как социально-педагогическое взаимодействие (00-10-20), социально-педагогическая поддержка (01-11-21) или социально-педагогическое сопровождение (02-12-22). Данный комплекс понятий при задании параметра времени становится логикой саморазвития СВ: от социально-педагогического взаимодействия к социально-педагогической поддержке и далее – к социально-педагогическому сопровождению.

Таким образом, схема (СФ) задаёт обособленный аспект СВ, подлежащий исследованию – процесс саморазвития личности, его возвращение.

Схема (СМ) может быть интерпретирована как социальная интеграция (00-22-11), социализация (01-20-12) и социальная адаптация (02-21-10). Спо-

способность в процессе саморазвития к расширенному воспроизводству этой цепочки и реализация прогрессивной ветви развития также видится нам обособленной исследовательской задачей.

В схеме (ПрФл) присутствуют понятия исходной схемы – Подходы, Сущность, Понимание, – но в ином порядке. Здесь имеет смысл исследование того, может ли СВ сформироваться путём, отличным от классического: не маршрутом «Подходы → Сущность → Понимание», а «Подходы → Понимание → Сущность».

Попытка перестановки вторичных понятий в базовой понятийной схеме даёт этот неожиданный ракурс СВ. Подобный сценарий формирования структур СВ, очевидно, может быть реализован в рамках искусственных проектов социального воспитания, что требует детального изучения.

В схеме (ПрФ), также как и в предыдущем случае, присутствуют понятия, уже имевшие место – социально-педагогическая поддержка, социально-педагогическое сопровождение, социально-педагогическое взаимодействие, – но расположены они в иной последовательности. Данная карта понятий побуждает предпринять попытку ответить на вопрос: может ли СВ реализовывать такую неклассическую траекторию развития: *Социально-педагогическое взаимодействие → Социально-педагогическое сопровождение → Социально-педагогическая поддержка*.

Нам представляется, что для развитой социально-педагогической деятельности такое положение дел вполне возможно и даже может быть распространённым, а значит, исследование СВ в данном контексте весьма актуально.

Последняя из анализируемых схем – (ПрМ) – так же, как и два предыдущих случая, представляют собой изменение последовательности полученных на предыдущих этапах понятий.

Здесь задан следующий маршрут: *Социальная интеграция → Социальная адаптация → Социализация*.

В данном случае требуется самоосмысленное формулирование вопроса о специфике социального воспитания.

Семейство КС (рис. 6.1), с одной стороны, формирует пространство исследовательских вопросов и задач, с другой стороны, генерирует сферу потенциально возможных ответов. Более того, как показал последний случай, некоторые вопросы – дело, возможно, не настоящего времени, а будущего, то есть возникают перспективные исследовательские задачи.

Итак, в целях формирования понятийного аппарата для описания предметной области СВ нами была выполнена перестановка вспомогательных понятий, использованных при формулировании определения СВ. В результате получено семейство понятий, составляющих систему. Все они отражают разные характеристики связанности СВ, что обусловлено её фундаментальной ролью для феномена СВ в педагогике, также как и в природе вообще.

В данном параграфе получены следующие результаты:

1. структурированы основания возникновения и существования феномена социального воспитания (условия возникновения – подходы, сущность, понимание; предпосылки возникновения – взаимодополняемость в области социально-педагогического взаимодействия, социально-педагогической поддержки и социально-педагогического сопровождения; факторы, обеспечивающие формирование, функционирование и развитие – связанность социальной интеграции, социализации и социальной адаптации);
2. определена базовая характеристика социального воспитания – связанность, что даёт формальные основания относить социальное воспитание к классу интеграционных объединений социально-педагогической деятельности;
3. выявлены типы связанности между участниками социального воспитания, что даёт возможность оказывать на них воздействие и обеспечивать развитие социального воспитания в направлении достижения требуемых качественных характеристик с точки зрения целей социального воспитания;
4. найдена возможность упорядочивать эмпирический материал, обеспечивая полноту, системность, строгость описания социального воспитания, а также других социально-педагогических феноменов;
5. получено основание для идентификации социального воспитания – условия его возникновения, трактуемые в данном контексте как признаки социально-воспитательных структур.

Таким образом, теория социального воспитания обогащается системой понятий для описания её предмета. Получает развитие также инструментальная база изучения социально-педагогических объектов за счёт привлечения методологии ТДИС и категориально-системной методологии [5].

Социальное воспитание определено как процесс деятельности социума по воспроизводству человека готового к жизни в условиях глобального общества с учетом социально-образовательных потребностей личности, общества и государства.

## **6.2. Взаимодействие субъектов социального воспитания как системный фактор его детерминации**

Предметом социального воспитания является процесс влияния на социальные взаимодействия человека в течение всех возрастных периодов и в различных сферах его микросреды, поэтому актуальным становится рассмотрение сущностной стороны взаимодействия.

Взаимодействие как научная категория является объектом исследования разных наук: педагогики, психологии, философии и социологии.

Рассматривая категорию взаимодействия необходимо определить суть взаимодействия человека с природой, социальной средой, техникой и другими людьми. Этому уделяли внимание К.А. Абульханова-Славская, Л.П. Буева, А.Л. Журавлев, М.С. Каган, Б.Ф. Ломов и др.

Спиркин А.Г. обращает внимание на тот факт, что «взаимодействие – философская категория, отражающая процессы взаимодействия различных объектов друг с другом, их взаимную обусловленность, изменение состояния, взаимопереход, а также порождение одним объектом другого. Взаимодействие представляет собой вид непосредственного или опосредованного, внешнего или внутреннего отношения, связи. Свойства объекта могут проявляться и быть познанными только во взаимодействии с другими объектами. Взаимодействие выступает как интегрирующий фактор, посредством которого происходит объединение частей в определенный тип целостности, организация структуры. Каждая форма движения материи имеет в своей основе определенные типы взаимодействия структурных элементов» [44, с. 394].

В философских исследованиях взаимодействие актуализируются процессы окружающей действительности, которые позволяют реализовывать причинно-следственные связи на различных уровнях развития материи. Это способствует взаимному обмену между сторонами, их взаимному изменению.

Выступая в единстве и взаимообусловленности процесс взаимодействия не статичен и подвержен значительным изменениям, принимающим самые разнообразные формы проявления – от содействия (сотрудничества), до противодействия (борьбы), которые.

В психологии определение взаимодействия осуществляется на основе его рассмотрения как особого типа связи или отношений, которые предполагает взаимные влияния, воздействия сторон и изменения. Особое место во взаимодействии психологи отдают общению и совместной деятельности.

При этом авторы указывают на то, что общение является:

- существенным условием формирования сознания и самосознания личности, стимулятором ее мотивационно-побудительной сферы и развития личности в целом (Е.И. Пассов) [29, с. 7];
- сложным и многогранным процессом, который может выступать в одно и то же время как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс сопереживания и взаимного понимания друг друга (Б.Д. Парыгин) [28];
- субъект-субъектным взаимодействием и является таковым до тех пор, пока субъект сохраняет свою субъективность во взаимоотношениях с другими субъектами, а последний ориентируется на своего партнера как на партнера по совместной деятельности, т.е. как на субъекта же, а не как на объект (М.С. Каган) [14, с. 133].

В результате проведенного теоретического анализа построим схему процесса взаимодействия как системного фактора и определим детерминирующий аспект его влияния на социальное воспитание (рис. 6.2).

Пентаграмма (фрагмент рис. 6.2 слева) позволяет отобразить основные компоненты общения как особого вида взаимодействия. Исходная точка – особые типы связей. Предложенный в схеме (рис. 6.2) подход позволил выделить следующее:

1. Путем анализа пентаграммы проследим следствия, вытекающие из понимания общения как особого вида взаимодействия. Выстроенная цепочка включает в себя элементы: особые типы связей, отношения, взаимные воздействия сторон, взаимные влияния, изменения и отражает последовательность в реализации процесса общения как вида взаимодействия. Особые типы связей влияют на характер взаимодействия.

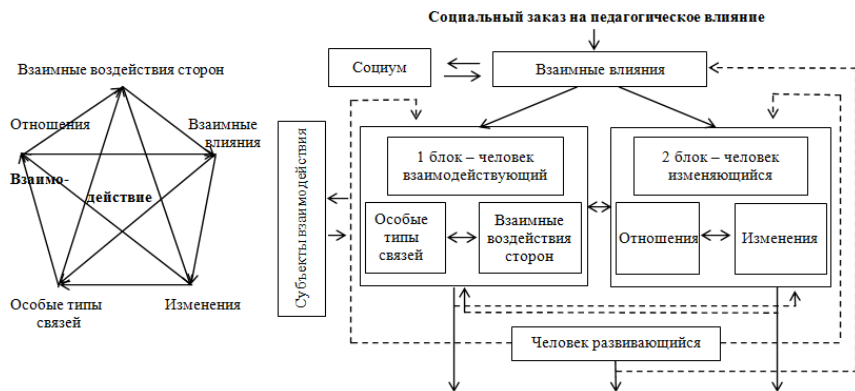


Рис. 6.2. Процесс взаимодействия как системный фактор, детерминирующий социальное воспитание

Определяя характер взаимодействия, особые типы связей оказывает существенное влияние на развитие процесса взаимодействия. При этом социум, выступая субъектом взаимодействия, оказывает воздействие на субъектов взаимодействия, последствием чего может выступать развитие человека. Анализ пентаграммы позволяет проследить аспекты взаимных воздействий сторон, их характер, выявить структуру этого воздействия по отношению к участникам процесса взаимодействия. В результате процессов взаимных влияний происходят изменения процессов взаимодействия. Нормальными можно назвать связи между особыми типами связей и взаимными влияниями. Данная связь отражает естественный ход взаимодействия и оптимальный путь его развития. Наиболее значимыми можно назвать связи, которые находятся во внутреннем противоречии рассматриваемой системы: отношения и взаимные влияния; взаимные воздействия сторон и изменения. Сня-



тие возникающих противоречий приведет к прогрессивному развитию, а их обострение к регрессу общения.

2. Отношения между элементами процесса взаимодействия, выявленные и проанализированные с помощью пентаграммы, позволяют осуществить его реконструкцию. Отношения между элементами мы рассматриваем как виды противоречия. Выделенные элементы взаимодействия находятся под управлением социума. Социум формирует цель взаимодействия, которая выражается в социальных заказах на педагогические влияния, осуществляемые в результате общения. Социальный заказ на педагогическое влияние может формировать качественно новый социум, в котором каждый выступает субъектом взаимодействия.

3. Гомеостатическая схема (фрагмент рис. 6.2 справа) позволяет указать на активную составляющую – «человек изменяющийся» и пассивную – «человек взаимодействующий», при этом блоки являются равнозначными и взаимодополняющими друг друга. Формирование «человека изменяющегося» осуществляется в системе противоречий между отношениями и изменениями. Формирование «человека взаимодействующего» мы относим к пассивной составляющей по той причине, что общение человека в процессе выстраивания особых типов связей и взаимных воздействий сторон, процесс, зависящий от двоих. «Человек изменяющийся» это результат противоречий между отношениями и изменениями. Между блоками, а также в каждом из них имеются противоречия, доступные для управления высшим органом – социумом, путем прохождения процесса взаимодействия. Косвенным блоком активации системы процесса взаимодействия выступают субъекты взаимодействия. В результате реализации процесса переходности формируется «человек развивающийся». Это гармоничный вариант реализации процесса взаимодействия.

Анализ проблемы педагогического взаимодействия в истории педагогики (Ш.А. Амонашвили, Я.А. Коменский, Е.В. Коротяева, Я. Корчак, Д.И. Латышина, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, Ф.А. Фрадкин и др.) показал, что термин «взаимодействие» в научный оборот устойчиво приходит в конце 60-ых гг. XX в. Ранее использовался термин «отношение». Термин «взаимодействие» широко используется в современной научно-педагогической литературе. Решение проблемы взаимодействия обусловлено целями воспитания, пониманием уникальности природы ребенка, факторами социализации. Проведем краткий исторический экскурс в развитие теории педагогического взаимодействия.

В конце 1960-х годов в области теории обучения появляются работы С.П. Баранова, М.А. Данилова, И.Я. Лернера, В. Оконя, М.Н. Скаткина и др., где понятие «взаимодействие» рассматривается применительно к выявлению взаимосвязи принципов обучения, сочетании методов обучения и раскрытию комплексного воздействия форм учебно-воспитательной работы.

В 1970-х годах понимание педагогического взаимодействия плавно переходит в практику. Появляются публикации В.А. Караковского, Х.Й. Лийметса, Л.И. Новиковой, В.Д. Семенова, А.Н. Тубельского, Н.Е. Шурковой и др., где взаимодействие связывается с воспитанием.

В 1980-х годах происходит бурное формирование современного фундамента развития социально-педагогической парадигмы. Это приводит к появлению работ Ю.С. Бродского, А.Т. Куракина, Л.И. Новиковой, В.Д. Семенова и др., где рассматривается взаимодействие школы и окружающей среды.

В 1990-х годах происходят дискуссии по определению сущности педагогического взаимодействия (А.С. Белкин, О.С. Гребенюк, И.Б. Котова, С.А. Смирнов, Л.Д. Столяренко, Я.С. Турбовской, Е.Н. Шиянов и др.).

В 2000-е гг. взаимодействие описывается как концептуальная сторона образовательного процесса (Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, В.В. Гузеев, Э.Ф. Зеер, О.А. Иванова, В.С. Кукушкин, Г.К. Селевко, Н.Н. Суртаева, И.М. Чередов и др.).

Как указывал В.В. Краевский, инновации в образовании нацелены на преодоление манипулирования сознанием воспитанников и навязывания стереотипов мышления, поэтому следствием этого должна стать «замена учебно-дисциплинарной модели взаимодействия педагога и воспитанника личностно-ориентированной, утверждающей ценность личности ребенка и отвергающей манипулятивный подход к нему» [16, с. 3]. Гуманизация образования выступает как ценностная ориентация всего российского образования, что отразилось и на теории педагогического взаимодействия. Никитина Н.Е. замечает по этому поводу, что состояние российского образования не позволяет говорить об отказе от «учебно-дисциплинарной модели» педагогического взаимодействия, поскольку во многих учебных заведениях продолжает реализовываться «технократическая парадигма образования, где главной ценностью остается усвоение и максимально точное воспроизведение знаний и видов деятельности учащимися» [26, с. 60]. Особенно ярко это стало проявляться в процессе осуществления ЕГЭ, когда процесс обучения преобразился в процесс тестового натаскивания.

Важной для исследования является позиция И.А. Липского, который указывает на то, что по своей сущности «социальная педагогика – теория и практика гармонизации взаимодействия человека и социальной среды и его подготовки к этому взаимодействию» [17, с. 435], поэтому «предметом социальной педагогики как области практической деятельности выступает взаимодействие человека и социума» [18, с. 120].

Овчарова Р.В. при анализе роли социально-педагогического фактора в гармонизации межличностных взаимодействий выявила, что формами взаимодействия являются совместная деятельность, общение и межличностное взаимодействие [27, с. 50-73].

Основными признаками первой формы – совместной деятельности считаются:

1. Наличие общей цели.
2. Побуждение работать вместе.
3. Разделение единого процесса достижения на некоторые составляющие и их распределение между участниками.
4. Совмещение индивидуальных деятельностей.
5. Согласованное, координированное выполнение деятельностей всеми участниками.
6. Необходимость в управлении.
7. Наличие единого общего для всех результата.
8. Единое пространственно-временное функционирование в процессе совместной деятельности.

Вторая форма – общение имеет два значения: общение как компонент деятельности и общение как потребность индивида в другом субъекте.

Третья форма – межличностное взаимодействие описывается через феномены взаимопонимания, взаимовлияния, взаимные действия, взаимоотношения, а его характеристиками выступают совместимость и сработываемость.

Мудрик А.В. взаимодействие рассматривает «как организацию совместных действий индивидов, групп и организаций, позволяющую им реализовать какую-либо общую для них работу» [21, с. 218].

Содержательной основой взаимодействия, по его мнению, являются ценности (интеллектуальные, экспрессивные, инструментальные, социальные), которые признаны обществом и (или) организацией, в которой осуществляется взаимодействие. Эти ценности специфичны для каждой сферы жизнедеятельности (познания, спорта, общения и т.д.).

Организуется взаимодействие в контактных группах (в коллективе; в микрогруппах, входящих в его состав), между группами – в воспитательных организациях, а также в различных формах массового взаимодействия, когда в него вовлекается большая группа членов организации, либо специально собираемые дети, подростки, юноши для организации их взаимодействия на базе какой-либо организации (так называемая толпа).

Одним из первых А.В. Мудрик заявил, что взаимодействию необходимо обучать и его необходимо целенаправленно организовывать. Свидетельством этого может послужить ситуация компьютеризации, издержкой которой стал феномен включенности детей в различные по характеру интернет сообщества при полном или частичном отсутствии реальных социальных связей, что ведет к несформированности умений включаться во взаимодействие [см. напр.: 6].

Обучение взаимодействию целесообразно осуществлять в процессе социального воспитания. По мнению А.В. Мудрика, именно в воспитательных организациях социальное воспитание реализуется в трех процессах: организации социального опыта воспитуемых, образования и оказания индивидуальной помощи [21].

Корогаева Е.В. пришла к выводу, что может возникнуть вполне самостоятельное направление педагогической науки – педагогика взаимодействия. В данном направлении будут исследоваться «закономерности, принципы и методы взаимосвязи, взаимовлияний в образовательном пространстве, начиная с межличностных контактов участников педагогической деятельности и заканчивая общими процессами, происходящими как в межгосударственных, так и более локальных образовательных системах» [16, с. 232]. Мы разделяем данную позицию, однако заметим, что понимание педагогики взаимодействия сводимой лишь к образовательным системам достаточно узко. Педагогику взаимодействия необходимо рассматривать в пространстве социально-образовательной сферы, участниками которой выступают не столько субъекты педагогической деятельности, сколько субъекты всей социальной жизни.

Селиванова О.А. определяет основную цель социально-педагогического взаимодействия как оптимизацию механизмов социального функционирования индивида или социальной группы, предполагающую:

- увеличение степени самостоятельности клиента, его способности контролировать свою жизнь и более эффективно разрешать возникающие проблемы;
- создание условий, в которых он может в максимальной мере проявить свои возможности;
- адаптацию или реадaptацию клиента в обществе.

К сущностным характеристикам социально-педагогического взаимодействия она отнесла активное участие клиента в совместной работе, а также сочетание эмоционального (установление атмосферы доверия личностной безопасности) и рационального (поиск рациональных способов решения проблемы в вербальной форме и отслеживание результативности деятельности по ее решению) компонентов во взаимодействии.

Среди форм взаимодействия О.А. Селиванова выделяет непосредственный контакт и опосредованные формы, предполагающие целый ряд связующих звеньев и механизмов (посреднические услуги, координация ресурсов микросоциума и др.).

В процессе взаимодействия используются различные технологии, методы и методики, целью которых является наиболее полное удовлетворение потребностей клиента, его реабилитация, адаптация, восстановление [36, с. 200-203].

Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. обратили внимание на то, что школа является организующим центром совместной деятельности школы, семьи и общественности [38, с. 522-542]. Школа выступает аккумулярующим центром взаимодействия социальных институтов в образовательной системе, где школа, семья и общественность совместно интегрируют свой воспитательный потенциал. Организуя взаимодействие необходимо иметь представления об особенностях развития института семьи, уметь устанавливать партнерские отношения с семьей, владеть разнообразными формами и методами работы с семьей. Главенствующая роль отводится общественности,

которая обладает своими специфическими характеристиками в зависимости от уровня развития конкретного социума, социального пространства и социального времени, структуры общества в целом и актуальных проблем. Педагогический коллектив выполняет руководяще-координирующую роль в образовательной системе. При построении взаимодействия учитываются особенности педагогического коллектива, специфика профессиональной деятельности, организационное строение педагогического коллектива и его социально-психологический климат.

По мнению М.М. Рыбаковой взаимодействие реализуется через разрешение педагогических ситуаций [35, с. 87-105]. В результате своего разрешения педагогические ситуации могут перерасти в конфликты, которые в свою очередь могут нарушать систему взаимоотношений. Поэтому в процессе построения и осуществления взаимодействия его субъектам важно уметь анализировать причины возникновения конфликтов, отслеживать процесс его протекания, владеть способами разрешения конфликтов, навыками его разрешения и предупреждения.

Проведенный анализ взаимодействия субъектов социального воспитания позволяет определить сущность взаимодействия в процессе социального воспитания и перечислить факторы его системной детерминации.

Взаимодействие в процессе социального воспитания определим как обмен информацией, типами и способами деятельности и общения, ценностными ориентациями, социальными установками, между его субъектами. Заметим, что отбор и усвоение информации носит сугубо избирательный характер и зависит от социально дифференцированного, индивидуализированного и вариативного определения субъектами этнических, социальных и социально-психологических ценностей, которые могут быть как осознанными, та и не осознаваемыми. В процессе взаимодействия его субъекты целенаправленно стремятся реализовывать тот тип социального поведения, который одобряется в этих микро группах и имеет свою специфику обусловленную социально детерминированными нормами и правилами группы.

Факторы детерминации взаимодействия субъектов в процессе социального воспитания определяются социальным временем, социальным пространством, целями и задачами социального воспитания и находятся в прямой зависимости от специфики организации социального опыта, жизнедеятельности и быта в воспитательных организациях, состояния процесса обучения взаимодействию, образования и системой организации индивидуальной помощи субъектам социального воспитания.

### **6.3. Компонентно-элементный состав социального воспитания**

Для решения задачи по раскрытию содержательной стороны социального воспитания необходимо выявить его компоненты / элементы и структуру.

Отметим, что с момента рождения и до смерти человек включается в различные виды деятельности и всесторонне контактирует с окружающими его людьми и условиями. Он принимает определенные нормы поведения и согласно им действует сам. Социализация является также и источником процесса индивидуализации и свободы. В ходе социализации каждый человек развивает свою индивидуальность, способность независимо мыслить и действовать [10]. Социологи, психологи и педагоги выделяют следующие факторы, влияющим на социализацию человека [43]:

1. Семья. В любом типе культуры семья выступает основной ячейкой, в которой происходит социализация личности. В современном обществе социализация идет главным образом в малых по размеру семьях. Как правило, ребенок выбирает стиль жизни или образ поведения, которые присущи его родителям, семье.
2. Включение в «группы равных», т.е. друзей одного возраста, также влияет на социализацию личности. Каждое поколение имеет свои права и обязанности. В разных культурах часто существуют особые церемонии при переходе человека из одной возрастной группы в другую.
3. Обучение в школе это формальный процесс изучения определенного круга учебных предметов. Кроме формального учебного плана в школе существует то, что социологи называют «скрытым» учебным планом для детей: правила школьной жизни, авторитет учителя, реакции учителя на поступки детей и т.д. Все это потом сохраняется и применяется в дальнейшей жизни индивида. Отношения равенства тоже часто формулируются в школе, и система школьной жизни усиливает их влияние.
4. Средства массовой информации, к которым отнесены газеты, журналы, телевидение, радиовещание и т.д. влияют на социализацию индивида. Выступая очень сильным фактором воздействия на поведение и взгляды людей.
5. Организации, в которые входят молодежные объединения, церковь, свободные ассоциации, спортивные клубы и т.д. тоже играют свою роль в социализации. Преобразуем перечисленные факторы, влияющие на социализацию человека в пентаграмму (рис. 6.3).

Элементы пентаграммы расположены в порядке цикла порождения, начиная с начальной точки – семья и заканчивая организациями, где также осуществляется процесс социализации. Все элементы находятся в отношениях взаимной поддержки и ограничения.

На рис. 6.4 отражены отношения прямой (нормальной) поддержки. При таком осуществлении процесса социализации происходит идеальное освоение основных социальных ролей человеком. Рис. 6.5 отражает отношения обратной (патологической) поддержки. Эти отношения обусловлены дефи-

цитом социальных ресурсов необходимых для нормального протекания процесса социализации и приводят к ее нарушению. При таком протекании происходит угнетение процесса социализации. Данный путь приводит к нарушению хода социального развития человека и к различного рода социальным патологиям.

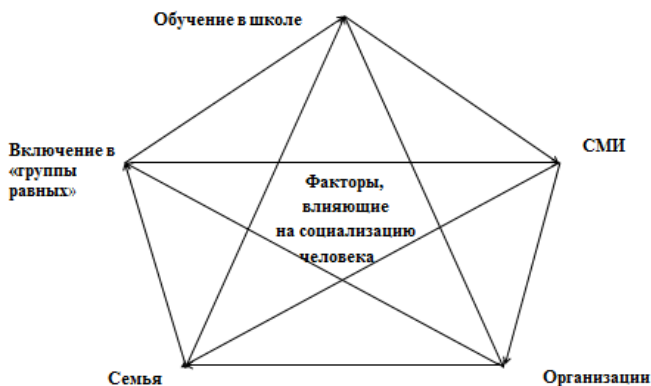


Рис. 6.3. Факторы, влияющие на социализацию человека



Рис. 6.4. Отношения поддержки («мать – дитя»)



Рис. 6.5. Отношения поддержки («дитя – мать»)

Рис. 6.6 и 6.7 отображают ограничения, жизненно необходимые для осуществления процесса социализации, обеспечивающие его гомеостаз, устойчивость функционирования в среде. Как и отношения поддержки отношения ограничения могут быть нормальными (рис. 6.6) и патологическими (рис. 6.7).

Социализация предполагает смешение всех рассмотренных элементов (семья, включение в «группы равных», обучение в школе, СМИ, организации), но они присутствуют в социальном воспитании с разными весовыми включениями, а потому, от того, какой из элементов преобладает, определяется тип личности, формируемый в конкретном социуме.

Выраженность одного из факторов социализации на каком-то возрастном этапе является необходимым условием социализации. Выраженность фактора социализации, обусловленного отношениями поддержки (рис. 6.5) или отношениями ограничения (рис. 6.6) приведет к нарушению нормального протекания процесса социализации.



Рис. 6.6. Отношения ограничения («дед – внук»)

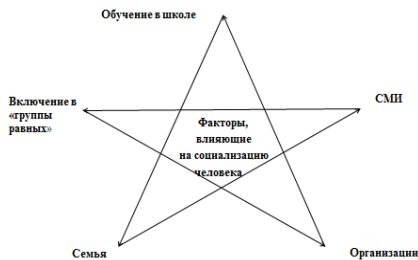
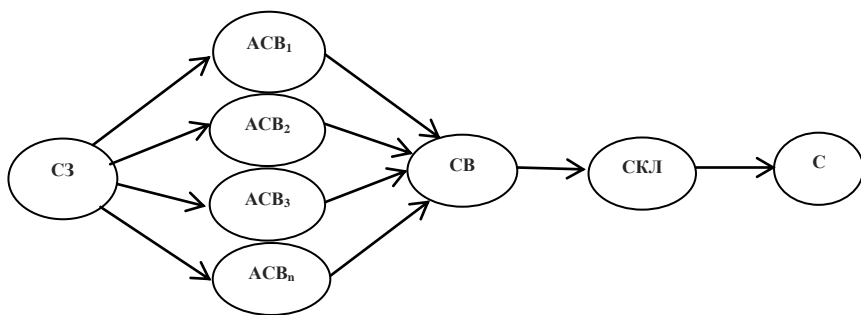


Рис. 6.7. Отношения ограничения («внук – дед»)

Рассмотрим социальное воспитание как систему, включающую в себя совокупность компонентов (элементов). Схематичное представление позволяет выявить, каким образом наличие того или иного ресурса способно повлиять на выход системы, а также определить необходимость включения социального заказа на социальное воспитание для достижения необходимого результата – социально компетентной личности (рис. 6.8).



Условные обозначения:

- СЗ – социальный заказ на социальное воспитание,
- АСВ – агенты социального воспитания,
- СВ – социальное взаимодействие,
- СКЛ – социально компетентная личность,
- С – социальность.

Рис. 6.8. Универсальная система социального воспитания

В универсальной системе социального воспитания (рис. 6.8) – СЗ это системный ресурс, который стимулирует систему к ее разворачиванию. Взаимо-



действующими компонентами выступают агенты социального воспитания (АСВ), которые призваны совместно решать задачи социального воспитания. Агенты социальной практики, это все люди участвующие в процессе социального воспитания (напр.: педагоги, родители, соседи). В противном случае система может вести себя рассогласовано. Совмещение взаимодействий агентов социального воспитания реализуется через социальное взаимодействие (СВ). Результатом реализации социального взаимодействия агентов социального воспитания будет социально-компетентная личность (СКЛ). Основной эффект системы социального воспитания – социальность (С).

Таким образом, доказано, что социальное воспитание выступает в качестве системы, состоящей из целого ряда компонентов.

На основе теоретического анализа, обобщения теоретических концептов и мысленного эксперимента, проведенных в предыдущих параграфах можно отразить систему социального воспитания и взаимосвязи ее элементов графически (рис. 6.9).

На рис. 6.9 показано, что система социального воспитания имеет динамический характер, что выражается в постоянном движении. Социальное воспитание реализуется в двух средах: институализированной и неинституализированной. Институализированная среда представляет собой совокупность учреждений и ведомств создаваемых специально для выполнения воспитательных функций в социуме. К ним можно отнести учреждения образования всех уровней, учреждения культуры, здравоохранения и т.д.

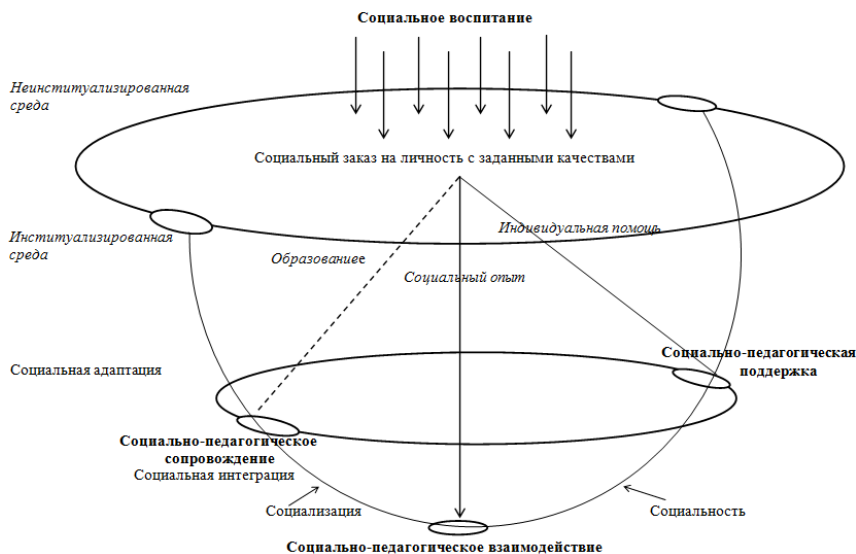


Рис. 6.9. Система социального воспитания

Неинституализированная среда представляет собой некие социальные структуры, которые существуют помимо воли государственно-общественных систем и ведомств. Они, как правило, имеют общественно-исторический характер, например, институт соседства, землячества, «группы равных» и т.д. Основным источником запуска процесса ее реализации выступают социальный заказ на личность с заданными социальными качествами. Например, в советский период это были качества строителя коммунизма, а сегодня данный социальный заказ на личность не имеет четкой характеристики. Социальный заказ на личность с заданными социальными качествами должно формировать государство, и отражать в нормативных документах государственного уровня. Социальность выступает результатом социального воспитания, достигаемая в процессе социализации личности. Развивающаяся личность в процессе социализации сталкивается с противоречиями своего существования. Для разрешения противоречий должна быть налажена четкая работа:

- по осуществлению образования, в ходе которого личность получает различного рода знания, умения и компетентности, необходимые для формирования и развития мировоззрения;
- по созданию ситуаций формирования социального опыта, в ходе которого личность получает возможность проигрывания разнообразных социальных ролей, необходимых для функционирования в социуме;
- по предоставлению индивидуальной помощи в случае имеющих у развивающейся личности отклонений в социальном, психическом или физическом развитии, либо в случае возникновения трудной жизненной ситуации.

Важнейшими механизмами успешной социализации выступают социальная адаптация и социальная интеграция, позволяющие личности быть принятой конкретным социумом и быть включенным в него. В результате применения теории динамических информационных систем было доказано, что протекание социального воспитания осуществляется путем построения трех взаимообусловленных и взаимосвязанных профессиональных процессов: социально-педагогического взаимодействия, социально-педагогической поддержки и социально-педагогического сопровождения; выступающими системными основаниями успешного осуществления всей системы социального воспитания.

Выявим основные направления и формы социального воспитания. Для этого остановимся на рассмотрении форм реализации социального воспитания. Так Т.А. Ромм [34] указывает на четыре ее основные формы: религия, философия, традиции и педагогика. Рассмотрим соотношение различных форм социального воспитания с помощью диаграммы Венна (рис. 6.10).

В ходе анализа изображения можно прийти к выводу, что формы реализации социального воспитания не могут быть обособлены по отношению

друг к другу и не могут быть всегда реализованы в чистом виде. Например, сложно представить, что религиозные практики не отражают традиций профессионального воспитания. На рис. 6.10 мы видим наложение форм социального воспитания друг на друга. Отметим, что полного наложения не происходит. Это позволяет утверждать, что есть ряд форм реализуемых в социально-образовательной практике в комбинированных сочетаниях: традиционно-религиозные, традиционно-философские, традиционно-педагогические, религиозно-педагогические и т.д. Заметим, что комбинации форм возможны в диадах, триадах и квадратах.

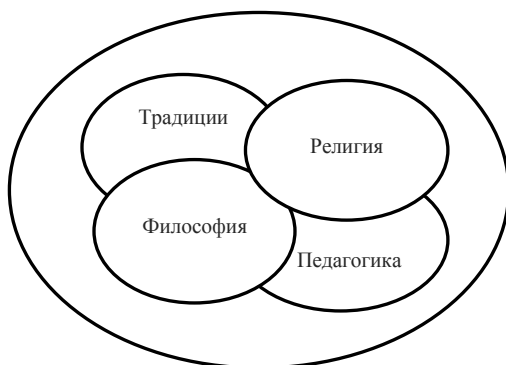


Рис. 6.10. Основные формы реализации социального воспитания

Применение метода диаграмм Венна позволило обнаружить, что на основе четырех базовых форм (религия, традиции, философия, педагогика) возможно развитие других форм реализации социального воспитания.

Процесс социального воспитания в современных условиях характеризуется внутренними и внешними противоречиями. Остановимся на внешних противоречиях, влияющих на специфику и содержание социального воспитания. Иллюстрацией указанных противоречий может служить отраженная пирамида А. Маслоу (рис. 6.11), разрабатываемая О.Н. Ярыгиным [49].

В ней, по мнению О.Н. Ярыгина, «за уровнем физиологических потребностей также последует уровень «безопасности и обеспеченности», но это будет стремление достигнуть удовлетворения указанных потребностей за счет безопасности и обеспеченности других. Такое же негативное отображение происходит и с уровнем «любви и общности», когда потребность в «общности» с себе подобными, порождает не общество, а стаю хищников, зачастую уничтожающих один другого в стремлении удовлетворить потребности предыдущего уровня. Потребность в «уважении других людей и уважении человеком самого себя» также становится негативом – потребностью в «унижении других», из которого неизбежно следует вторая часть негатива – «унижение самого себя».



Рис. 6.11. «Пирамида потребностей» по А. Маслоу и построенное отражение

Но осознать это «восходящий на антипирамиду» уже не в состоянии. «Тяготение» влечет его неотвратно к антивершине. И если на вершине самой «пирамиды Маслоу» находится «самоактуализация», то здесь обнаруживается «пропасть рабства». Это и есть «зияющие высоты», на которых актуализация полностью вытеснена манипуляцией» [49, с. 14-15].

Отметим, что отраженная пирамида А. Маслоу находит свое применение в диссоциальном воспитании, выделенным А.В. Мудриком. Под диссоциальным воспитанием А.В. Мудрик понимает «целенаправленное формирование антисоциального сознания и поведения у членов контркультурных (криминальных и тоталитарных – политических и квазикультурных) организаций (сообществ)» [22, с. 117].

Кроме диссоциального противоположными видами по отношению к социальному выступают: просоциальное и асоциальное воспитание (рис. 6.12),

которые в совокупности представляют систему, противостоящую социальному воспитанию – антисоциальное воспитание.

Просоциальным воспитанием называют «деятельность, осуществляемую в социуме и направленную на воспроизводство человека усвоившего ценности и образ жизни другого (чужого) общества» [4, с. 15]. Просоциальное воспитание в России, как правило, рассматривается как американизация общества, а в Европе как его исламизация.

Асоциальное воспитание рассматриваем как отрицание необходимости осуществления воспитания или его полное отсутствие в силу каких-либо обстоятельств, например, в ситуации потери надзора со стороны лиц, осуществляющих воспитание.



Рис. 6.12. Антисоциальные виды воспитания

Отметим, что исследования просоциального и асоциального воспитания практически не осуществляются. Можно констатировать лишь выделение в научных исследованиях данных предметных областей, требующих тщательной научной проработки.

Сохранение гуманистической направленности социального воспитания возможно по нашему мнению на основе понимания его с позиции государства. Мардахаев Л.В. [19] обосновал типичные подходы к пониманию социального воспитания с позиции государства. Для структурирования данной информации воспользуемся идеей базиса.

В математике базисом называется множество независимых элементов  $B$ , порождающих с помощью преобразования  $P$  множество элементов  $X$  [9].

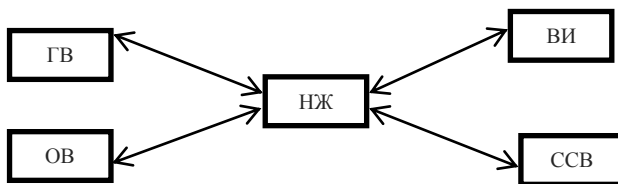
Ганзен В.А. обосновывает возможность использования в гуманитарных исследованиях математической теории множества различных систем. Такой подход, на наш взгляд, возможен и в исследовании социального воспитания. Воспользуемся идеей базиса для выяснения соотношения направлений социального воспитания.

**Базис** – это множество объектов, характеризующееся полнотой и упорядоченностью [9]. Он определяется числом элементов, типом отношений

между ними и позволяет: убедиться в полноте системного описания, упорядочить его компоненты, получить устойчивую «опору» описания, использовать ее для соотнесения различных описаний одного и того же объекта, обнаружить общность объектов различной природы.

Свойствами базиса являются полнота, упорядоченность, инвариантность, большое разнообразие состава, возможность соотнесения, объединения [9, с. 40].

В данном исследовании составим пентабазис из следующих направлений социального воспитания выявленных Л.В. Мардахаевым: «навязывание нового образа жизни» – (НЖ), «гражданское воспитание» (ГВ), «общественное воспитание» (ОВ), «воспитание по идеалу» (ВИ), «социальное специальное воспитание» (ССВ). Представим графически пентабазис в виде рис. 6.13.



*Условные обозначения:*

- ГВ – гражданское воспитание;
- ОВ – общественной воспитание;
- ВИ – воспитание по идеалу;
- ССВ – социальное специальное воспитание;
- НЖ – навязывание нового образа жизни.

*Рис. 6.13.* Пентабазис направлений социального воспитания с позиции государства

Тетрада «ГВ, ОВ, ВИ и ССВ» распадается на две диады: «ГВ – ОВ» как объективные формы существования и «ВИ – ССВ» как объективные условия существования движения. По отношению к ГВ и ВИ направления социального воспитания выступают как аргумент, по отношению же к ОВ и ССВ они являются только зависимой от них функцией. Если на формирование направлений социального воспитания неукоснительно влияют государственные акты, географические условия местности проживания, а также национальные исторически сложившиеся традиции, то на специальное социальное воспитание, в свою очередь, накладывает отпечаток личность конкретного человека, формирование его чувств, взглядов, убеждений, отношений к науке, истории своего Отечества, культуре и людям вообще, иногда обусловленные дефектом развития.

Используя математическую формулу  $Y = F(x)$ , мы получаем в триаде «НЖ, ГВ и ВИ» такое выражение  $Y = F(x_1, x_2)$ , где под  $Y$  понимается НЖ как базис, а под  $x_1$  и  $x_2$  – зависимые от него функции ГВ и ВИ. Из этого следует

вывод: *воспитание по идеалу* (ВИ) является только *надстройкой над новым образом жизни* (НЖ), который является ее базисом. Изменяясь ВИ оказывает свое влияние на НЖ.

С точки зрения диалектического подхода НЖ как базис вовсе не присутствует в ВИ (надстройке) целиком и непосредственно. Он присутствует в ней исключительно структурно, т.е. как поднаправление. Эти сопоставления сформулированы на основании методически структурного уподобления базиса и надстройки.

Выявив соотношений направлений социального воспитания с позиции государства, обратимся к внешним противоречиям, возникающим в его системе (рис. 6.14). Противоречие понимается нами как отношение взаимодействующих противоположностей. Оно может быть элементарным, если отношения возникают между двумя противоположностями, и неэлементарным, если противоположностей больше, чем две. Каждое из неэлементарных противоречий существует до тех пор, пока в каждой из противоположностей действует внутреннее противоречие.

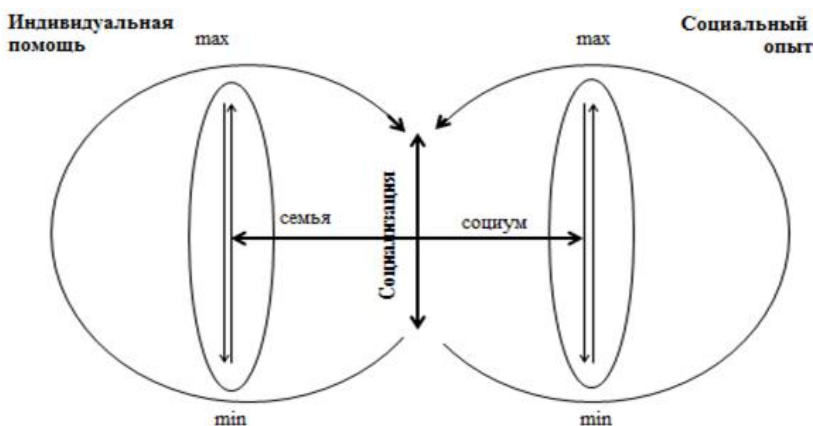


Рис. 6.14. Внутренние противоречия социального воспитания

В социальном воспитании личности принимают участие два главных агента воспитания – семья и социум, между этими агентами возникает противоречие. Оно связано с разницей в целях социального воспитания семьи и социума (рис. 6.14). Так, для семьи такой целью является, прежде всего, оказание индивидуальной помощи. Это связано с тем, что ребенок рождается абсолютно беспомощным и своей самостоятельности достигает не ранее юношеского возраста. Внутри этой цели также возникает противоречие, связанное с поиском ответа на вопрос: как оказывать ребенку помощь, не нанеся ему ущерба? Напр., как наказать ребенка не унизив его? как любить ребенка не разбаловав его? и т.д. У социума цель иная – дать личности возмож-

ность получить социальный опыт, который необходим для полноценного функционирования в обществе, для выполнения разнообразных социальных ролей. Однако, получаемый социальный опыт бывает весьма противоречив. Так, один ребенок, совершив кражу, больше никогда не повторит ее, а другой осознает, что такое действие должно быть тайным. И если тайна сохранена, никто и никогда не узнает о проступке. При этом семья и социум объединяет единое стремление – социализировать развивающегося человека. Под социализацией в общем виде понимаем процесс усвоения человеческим индивидом определённой системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Противоречие социализации заключается в том, что иногда знания, нормы и ценности, культивируемые внутри семьи, противоречат общественным, и наоборот.

Ресурсом для разрешения указанной ситуации выступает социальное взаимодействие, в ходе реализации которого возможно разрешение возникающих противоречий и предупреждение возможных. Выявленные противоречия позволяют выстраивать процесс социального воспитания таким образом, чтобы их разрешить.

При анализе противоречий социального воспитания отраженных на рис. 6.15 укажем на то, что центральными противоречиями выступают противоречия между обоснованием содержания социального воспитания, которое логически вытекает из цели социального воспитания и процессов глобализации. Чем более четко выстраивается цель социального воспитания, тем проще обосновать его содержание, и наоборот. Кроме того, отметим, чем острее протекают процессы глобализации, тем сложнее формировать цель социального воспитания, и наоборот.

Следующим противоречием, отраженным на рис. 6.15 является противоречие между осмыслением опыта социального воспитания и его научным обоснованием. Осмысление опыта социального воспитания тесно связано с потребностями социума, чем сильнее потребности социума в социальном воспитании, тем существеннее его осмысление, и наоборот. В то же время научное обоснование социального воспитания зависит от наличия / отсутствия научно-теоретических концепций социального воспитания. Осмысление наличия противоречий позволяет осуществить переход к их разрешению.

Проведенное исследование показало, что социальное воспитание имеет характеристики системы, а именно обладает компонентно-структурным составом, представленностью социальным заказом на личность с заданными характеристика, механизмами его реализации, процессами, в ходе которых контролируется весь процесс осуществления социального воспитания, а также его конечным результатом – социальностью. Обнаружено, что социальное воспитание имеет внутренние и внешние противоречия, разрешаемые в процессе реализации системы социального воспитания и обусловленные различного рода воздействиями на систему социального воспитания.



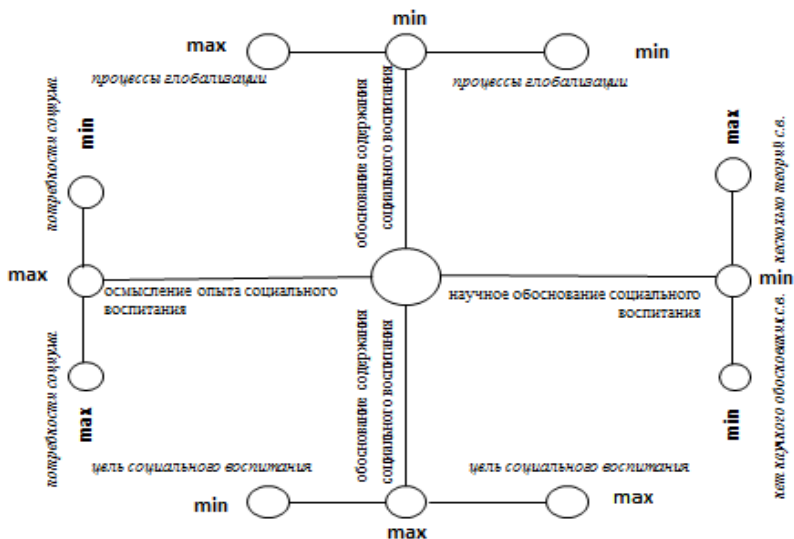


Рис. 6.15. Внешние противоречия социального воспитания

Полученные в ходе результаты позволят наполнить содержательно углубленную профессиональную подготовку, определить основные дидактические единицы, требующие своего раскрытия в процессе ее осуществления в системе социально-педагогического образования в высших учебных заведениях. Отметим, что отбор содержания образования на протяжении всех вех развития образовательных систем остается дискуссионным. Считаем, что социально-педагогическое образование не является исключением, а область социального воспитания не была четко теоретически обозначена, что отслеживается в отсутствии фундаментальных исследований теории и практики социального воспитания при очень высоком спросе на его осуществление. В силу этого вузы, разрабатывая программный материал, будут опираться на интуитивный отбор его содержания, диктуемый решением локальных проблем конкретного региона.

## Библиографический список к главе 6

1. Аксютин З.А. Взаимосвязь взаимодействия и социального воспитания в категориально-системном представлении // Вестник Омского университета. – Омск: Изд-во Ом.гос. ун-та, 2012. – № 4. – С. 163-169.
2. Аксютин З.А. Категория и дефиниция, отражающие сущность социального воспитания // Стратегия и ресурсы социального воспитания: вызовы XXI века: мат-лы межд. научно-практ. конф. в рамках VI Сибирского педагогического семинара. – Новосибирск: НГПУ, 2012. – Т. 1. – С. 172-179.

3. Аксютинa З.А. Педагогический анализ категории социального воспитания // Омский научный вестник. – Омск: Изд-во Омского государственного технического университета, 2011. – № 5 (101). – С. 162-166.

4. Аксютинa З.А. Роль средств массовой информации в просоциальном воспитании молодежи // Регионализация молодежной политики в России: история, опыт, практика: мат-лы Всеросс. научно-практической конференции. – СПб.: ООО «Архей», 2013. – С. 15-17.

5. Аксютинa З.А. Формирование систем понятий для изучения объектов в социальной педагогике: опыт применения аппарата теории динамических информационных систем к социальному воспитанию // Психология. Социология. Педагогика. – М.: Изд-во ИНГН, 2012. – № 7 (20). – С. 5-9. – Режим доступа: [http://ingnpublishing.com/journal/9/2012/7\\_20](http://ingnpublishing.com/journal/9/2012/7_20).

6. Аксютинa З.А., Ивлева А.Н. Профилактика компьютерной зависимости в подростковом возрасте (социально-педагогические аспекты): учебно-методическое пособие / Под общ. ред. С.А. Маврина. – Омск: Изд. ОмГПУ, 2009. – 96 с.

7. Боуш Г.Д., Разумов В.И. Формирование систем понятий для изучения объектов в экономике: опыт применения аппарата теории динамических информационных систем к бизнес-кластерам // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер. Философия. – 2011. – № 4. – С. 30-37.

8. Бурняшева Л.Н. Социальное воспитание учащейся молодежи в учреждении непрерывного профессионального образования: дисс. ... канд. пед. наук. – Невинномысск, 2006. – 194 с.

9. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. – Л., 1984. – 176 с.

10. Гидденс Э. Социология: учебник. – Челябинск, 1991. – 276 с.

11. Гурьянова М.П. Сельская школа и социальная педагогика [Текст]: монография. – М., 2000. – 448 с.

12. Дракина И.К. Становление профессиональных умений студентов педагогического колледжа средствами социального воспитания [Текст]: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – 48 с.

13. Енгальчев Г. Г. Туристская деятельность как средство социального воспитания учащейся молодежи: дисс. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2009. – 204 с.

14. Каган М.С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений [Текст]. – М.: Политиздат, 1988. – 157 с.

15. Коротаяева Е.В. К истории становления категории «педагогическое взаимодействие» // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Вып. 5. / Отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – С. 219-234.

16. Краевский В.В. Методология педагогического исследования [Текст]. – Самара, 1994. – 147 с.

17. Липский И.А. Социальная педагогика: методологический анализ [Текст]. – М.: Сфера, 2004. – 320 с.

18. Липский И.А. Социальная педагогика: статус и структура [Текст] // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Вып. 5 / Отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – С. 426-440.
19. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. Полный курс: учебник. – М.: Изд-во Юрайт, 2011. – 797 с.
20. Маслова Н.Ф. Рабочая книга социального педагога: в 2-х ч. Ч. 1. – Орел: ОГУ, 1994. – 138 с.
21. Мудрик А.В. Организация и обучение взаимодействию в воспитательной организации // Общение в процессе воспитания: учебное пособие / А. В. Мудрик. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – С. 218-225.
22. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 200 с.
23. Мудрик А.В., Плоткин М. М. Социальное воспитание и социальная педагогика // Социальная педагогика: Монография / Под ред. В.Г. Бочаровой. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 368 с.
24. Мураткина Д.Е. Педагогическое обеспечение социального воспитания детей группы риска в загородном детском центре: дисс. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2009. – 161 с.
25. Никитин В.А. Понятие и принципы социальной педагогики [Текст]. – М., 1996. – 21 с.
26. Никитина Л.Е. Социальная педагогика: вопросы науки и практики [Текст]. – Ярославль: ДИА-пресс, 2001. – 480 с.
27. Овчарова Р.В. Роль социального педагога в гармонизации межличностных взаимодействий / Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – С. 50-73.
28. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива. – Л., 1981. – С. 12-15.
29. Пассов Е.И. Основные вопросы обучения иноязычной речи [Текст]. – Воронеж: Волга, 1976. – С. 23-30.
30. Разумов В.И., Сизиков В.П. Информационные основы синтеза систем: в 3-х ч. Ч. I. Информационные основы системы знаний: монография. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2007. – 266 с.
31. Разумов В.И., Сизиков В.П. Информационные основы синтеза систем: в 3-х ч. Ч. II. Информационные основы синтеза: монография. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2008. – 344 с.
32. Разумов В.И., Сизиков В.П. Информационные основы синтеза систем: в 3-х ч. Ч. III. Информационные основы имитации: монография. – Омск: Изд-во Ом.гос. ун-та, 2011. – 628 с.
33. Разумов В.И., Сизиков В.П. Полнота: метатеоретический и инструментальный аспекты // Философские науки. – 2010. – № 2. – С. 3-20.
34. Ромм Т.А. Исторический генезис теоретических образов социального воспитания за рубежом: монография. – Новосибирск: НГПУ, 2007. – 170 с.

35. Рыбакова М.М. Особенности педагогических конфликтов. Разрешение педагогических конфликтов // Хрестоматия по социальной психологии. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – С. 87-105.

36. Селиванова О.А. Специфика профессионального взаимодействия в социально-педагогической деятельности // Социальная педагогика: учебник для бакалавров / Под ред. В.И. Загвязинского, О.А. Селивановой. – М.: Изд-во Юрайт, 2012. – С. 200-203.

37. Синцова Л.К. Социально-философский анализ социального воспитания: теоретико-методологический аспект: автореф. дисс. ... д-ра философ. наук. – Барнаул, 2007. – 36 с.

38. Сластенин В.А. Взаимодействие социальных институтов в управлении образовательными системами // Педагогика: уч. пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – С. 522-542.

39. Соколов Р. Социальное участие в отечественном общественно-педагогическом движении XX века [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://altruism.ru/sengine.cgi>.

40. Социальная педагогика: Курс лекций: учеб. пособие / Под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 416 с.

41. Социальная педагогика: курс лекций: учеб. пособие / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 448 с.

42. Социальная педагогика: учеб. / Под ред. В.И. Загвязинского, О.А. Селивановой. – М.: Изд-во Юрайт, 2012. – 405 с.

43. Социология молодежи: учебник / Под ред. В.Т. Лисовского. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 1996. – 460 с.

44. Спиркин А.Г. Взаимодействие // Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. 1: А-Д. – М.: Мысль, 2010. – 741 с.

45. Танькова Я. Дети отказались от выпускного, чтобы спасти одноклассницу от смерти [Электронный ресурс]. – 3 октября 2012. – Режим доступа: <http://www.kp.ru/daily/25959/2899931>.

46. Титова Л.А. Социальное воспитание подростков с затруднениями общения в условиях классного коллектива общеобразовательной школы [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук. – Пермь, 2005. – 190 с.

47. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

48. Шептенко П.А., Воронина Г.А. Методика и технология работы социального педагога [Текст]: учебн. пособие. – М., 2002. – 208 с.

49. Ярыгин О.Н. Методология формирования компетентностиваналитической деятельности при подготовке научных и научно-педагогических кадров: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Тольятти, 2012. – 42 с.

## **НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ**

**Зульфия Абдулловна Аксютина,  
Елена Константиновна Артищева,  
Ольга Витальевна Брезгина,  
Вячеслав Васильевич Гуньков,  
Галина Юрьевна Дмух,  
Татьяна Антоновна Марфутенко,  
Татьяна Александровна Ольховая**

## **ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

### **Монография**

---

Подписано в печать 14.10.2013. Формат 84×60X1/16. Бумага офсетная.  
Тираж 500 экз. Уч.-изд. л.      Печ. л.      Заказ

---

Отпечатано в типографии  
Новосибирского государственного технического университета  
630092, г. Новосибирск, пр. Карла Маркса, 20



## СПЕЦИАЛЬНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ!!!

**ЦЕНТР РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА** предлагает научной и педагогической общественности услуги по публикации *авторских монографий по всем научным направлениям и специальностям*. Для публикации авторам необходимо предоставить в Центр Развития Научного Сотрудничества (по электронной почте) текст монографии, аннотацию, заполненную заявку. Сроки публикации монографии – один месяц с момента обращения автора.

Стоимость публикации определяется индивидуально в зависимости от «сложности» текста (формулы, таблицы, рисунки), объема монографии, тиража и срочности заказа.

Информацию об условиях публикации результатов научных исследований и требования к оформлению материалов можно получить на сайте **WWW.ZRNS.RU**, по телефонам Центра развития научного сотрудничества в г. Новосибирске:

**8-383-291-79-01** Чернов Сергей Сергеевич, руководитель ЦРНС

**8-913-749-05-30** Хвостенко Павел Викторович,  
ведущий специалист ЦРНС

или по электронной почте: **monography@ngs.ru**  
**monography@mail.ru**

**НАДЕЕМСЯ НА ПЛОДОТВОРНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО!**