

# Информационно-образовательная среда современного вуза

Чебоксары 2012

ЧУВАШСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ АКАДЕМИИ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК  
АКАДЕМИЯ НАУК ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ  
ЧУВАШСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. И.Я. ЯКОВЛЕВА  
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ  
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

## **ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА**

*Материалы III Международной заочной  
научно-практической конференции  
10 апреля 2012 г.*

**Чебоксары  
2012**

УДК 378  
ББК 74.58  
И 74

Редакционная коллегия:

*Сироткин Лев Юрьевич*, д-р пед. наук, профессор  
*Павлов Иван Владимирович*, д-р пед. наук, профессор  
*Волкова Марина Владиславовна*, канд. пед. наук, доцент  
*Краснова Любовь Александровна*, канд. пед. наук, доцент

Научный редактор – *М.В. Волкова*  
Редактор-корректор – *М.Н. Пучкарёва*  
Компьютерная верстка – *Т.Г. Иванова*  
Предпечатная подготовка – *А.Н. Гаврилова*

**Информационно-образовательная среда современного вуза:** материалы III Международной заочной научно-практической конференции. 10 апреля 2012 г. / Науч. ред. М.В. Волкова – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2012. – 124 с.

**ISBN 978-5-904752-36-1**

В сборнике представлены материалы III Международной заочной научно-практической конференции «Информационно-образовательная среда современного вуза».

Статьи посвящены проблемам воспитания и формирования профессиональной компетентности будущих специалистов.

Представленные на конференцию работы способствуют апробации научных разработок и изысканий, содействуют формированию информационно-образовательной среды.

Сборник подготовлен по материалам, предоставленным авторами в электронном виде, и сохраняет авторскую редакцию. За содержание предоставленных материалов организаторы ответственности не несут.

Предназначен для преподавателей, учителей, воспитателей, организаторов учебно-воспитательного процесса и всех, интересующихся вопросами и проблемами современного образования.

© Чувашское отделение Академии  
педагогических и социальных наук, 2012  
© Академия наук Чувашской Республики, 2012  
© ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2012  
© Научно-исследовательский институт  
педагогики и психологии, 2012

**ISBN 978-5-904752-36-1**

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Андреев А.В.</b> Воспитание гражданских качеств у студентов в поликультурной среде современного вуза.....	6
<b>Балакина Н.В.</b> Особенности организации педагогической практики студентов в техническом университете.....	8
<b>Белялова М.А., Ананич В.А.</b> Из опыта внедрения системы менеджмента качества в Краснодарском муниципальном медицинском институте высшего сестринского образования.....	13
<b>Варавкина Ю.П.</b> Содержание образовательного действия преподавателя вуза.....	16
<b>Гиниятуллина А.Ш.</b> Современные тенденции улучшения качества образования.....	21
<b>Гуриева С.Д.</b> Этнические проблемы воспитания молодежи.....	26
<b>Жуланова И.В., Медведев А.М.</b> Становление субъектности студентов педагогических специальностей: психолого-педагогический проект.....	30
<b>Короленко О.Н., Тучкевич Е.И.</b> Методологические аспекты разработки конкурентоспособных основных образовательных программ на базе федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.....	35
<b>Максимова О.Г., Чеvyчалова Р.В.</b> Организация систематической работы по диагностике и коррекции состояния здоровья и физического развития в ходе реализации индивидуальной траектории на занятиях по физической культуре в вузе.....	39

<b>Назарова И.В.</b> Организация самостоятельной работы студентов с помощью информационно-коммуникационных средств.....	46
<b>Невзорова В.И.</b> Кластерная модель построения образовательного пространства в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов.....	49
<b>Панина С.В., Мордовская А.В., Барахсанова Е.А.</b> Модернизация организации научно-исследовательской работы будущих педагогов в контексте информационно-образовательной среды вуза.....	55
<b>Пачина С.В.</b> Преемственное профессиональное ориентирование в условиях системы образования.....	62
<b>Пимкова Э.В.</b> Об использовании современных электронных образовательных ресурсов на уроках химии.....	69
<b>Пригарин А.С.</b> Последствия компьютерной зависимости и пренебрежения правилами эксплуатации электронно-вычислительной техники и оборудования.....	73
<b>Сивишкина М.Е.</b> Особенности гендерных стереотипов в контексте гендерной идентичности студентов.....	78
<b>Смолянская Л.В.</b> Экспликация и рефлексия этнонациональных установок у студентов.....	84
<b>Судьина И.С.</b> Рефлексия кризисов развития как ресурс психологического образования студентов педагогического вуза.....	88
<b>Фомина О.С.</b> Роль информационно-образовательной среды вуза в профессионально-личностной самореализации будущего специалиста.....	98

<b><i>Хадарцева Л.С.</i></b> Влияние информационного потока на познавательную деятельность студентов.....	103
<b><i>Цой Л.Н.</i></b> Модель комплексного обеспечения качества подготовки специалистов по связям с общественностью.....	107
<b><i>М.А. Шеховцова</i></b> Электронные учебно-методические комплексы как средство обучения.....	113
<b><i>Шмелева Н.В.</i></b> Массовая культура в контексте современных духовных исканий.....	118

## **ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСКИХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА**

*А.В. Андреев*

**С**оциально-экономические и политические преобразования в России последних двух десятилетий привели к противоречивым процессам в духовной жизни общества, изменили содержание общественных ценностей, определяющих мировоззрение и поведение молодого поколения. Дальнейшее развитие России в направлении свободного, демократического и социально-ответственного государства, формирование в стране гражданского общества, являясь приоритетной политико-идеологической задачей, требует разработки соответствующих новых подходов к системе воспитания.

Воспитание студенческой молодежи рассматривается в педагогике как одна из трех главных задач системы образования (обучение, воспитание, развитие). Выделение такого аспекта этой проблемы, как воспитание гражданских качеств студентов, не противоречит общепедагогическим и методологическим требованиям. Как известно, воспитание студентов может изучаться на трех уровнях: метапредметном (воспитание средствами всех учебных дисциплин по той или другой специальности), межпредметном (воспитание в процессе преподавания определенного цикла дисциплин) и предметном, когда изучается потенциал конкретного учебного курса.

Общепрофессиональные дисциплины, как известно, должны содействовать профессиональной компетентности. Однако высшая школа ставит своей целью сформировать не только хорошего специалиста, но и содействовать всестороннему развитию личности. Поэтому при изучении общепрофессиональных дисциплин необходимо предусмотреть разностороннее воспитание студентов, в том числе формирование у них гражданских качеств. Воспитание как определенная система включает следующие компоненты: управление, содержание, организацию, общение. Управление в данном случае означает мастерство педагогов ставить цели, формулировать принципы, пути их достижения, проводить контроль и оценку итогов. Ориентиром для педагогов при определении целей воспитания является концепция воспитания детей и молодежи с учетом состояния воспитательной работы на современном этапе. Если рассматривать более подробно какие черты входят в понятие активного гражданина, то их можно свести к следующим свойствам: осознание своих обязанностей перед Родиной, обществом, семьей, уважительное отношение к Родине, ее истории, органам государственной власти, из-

бранных демократическим путем, гражданским и общественным институтам, социальным и национальным группам населения; правовая эрудиция и законопослушность; патриотизм; этика гражданских и трудовых взаимоотношений; социальная активность.

При воспитании гражданских качеств следует, на наш взгляд, руководствоваться метасистемными принципами, определенными в вышеназванной концепции, а именно: принципами научности, природосообразности, культуросообразности, ненасильственности, толерантности, связи воспитания с жизнью, открытость, вариативность деятельности, эстетизация студенческой жизнедеятельности.

Реализация этих целей воспитания студентов на основе перечисленных принципов осуществляется в процессе изучения социально-гуманитарных, общенаучных и общепрофессиональных, специальных дисциплин. Каждый из этого цикла дисциплин имеет свои особенности. Если формы организации и методы их преподавания имеют небольшие отличия, то содержание каждого из циклов дисциплин имеют особенности, а значит знания, умения, навыки, способы деятельности значительно отличаются.

Воспитательное (или убеждающее) обучение включает в первую очередь взаимодействие или общение преподавателя со студентами, которое подразделяется на две формы: монологическое, осуществляемое на лекциях, и диалогическое, реализуемое в процессе практических занятий (семинаров, лабораторных работ и др.). Поиск более эффективных вариантов чтения лекций, которые бы воздействовали на развитие гражданских и других качеств студентов, а не только на восприятие и запоминание ими информации, привели к возникновению таких новых лекционных форм занятий, как проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция-пресс-конференция. Однако и они предусматривают главным образом монологическое взаимодействие со студентами. Поэтому в настоящее время предпринимаются попытки со стороны отечественных и зарубежных педагогов проводить так называемое смешенное (монологическое и диалогическое) общение во время чтения лекций. К таким формам лекций относятся лекция с участием студентов, мини-лекция, лекция с процедурой пауз.

Для достижения целей воспитания студентов и приобщения их к общечеловеческим и национальным ценностям, преподаватели общепрофессиональных дисциплин, кроме информационно-ресурсного, должны обращать особое внимание на ценностно-ориентационный подход.

Основной целью воспитательного процесса является ориентация студента на самовоспитание, саморазвитие, самореализацию. Осуществление этой цели требует включение студентов в различные виды деятельности, которые являются средством воспитания и условием само-



реализации личности. По общему признанию, как теоретиков, так и практиков образования, студенты начинают ощущать себя хозяевами жизни только тогда, когда начинают включаться в социальную деятельность.

Рассмотренные формы и методы воспитания гражданских качеств студентов свидетельствует о том, что в процессе преподавания общепрофессиональных дисциплин можно содействовать формированию таких качеств гражданина, которые будут проявляться в профессиональной деятельности, направленной на развитие общества и государства.

**Об авторе**

*Андреев Альберт Викентьевич – директор, ЧОУ ВПО «Институт экономики, управления и права (г. Казань)», г. Новочебоксарск, Чувашская Республика.*

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

*Н.В. Балакина*

**В** стратегии модернизации российского образования заявлено о необходимости реализации компетентного подхода в образовании, который предполагает освоение студентами различного рода умений, позволяющих им в будущем действовать эффективно в различных ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни. Современная система профессиональной подготовки будущих педагогов требует проявления все большего внимания к формированию их профессиональной компетентности. Научные исследования О.А. Абдуллиной, В.П. Горленко, П.Е. Решетникова, В.К. Розова, П.А. Кашутина, И.Ф. Харламова и др., а также наш опыт показывают, что педагогическая практика обладает большими возможностями для формирования профессиональной компетентности студентов.

Во-первых, в процессе педагогической практики осуществляется идентификация студента с профессиональной деятельностью учителя. Практиканты оказываются в условиях, сходных с самостоятельной педагогической деятельностью. Работа студентов в период практики характеризуется тем же многообразием функций (обучающей, воспитывающей, развивающей и др.) и отношений (с учащимися, их родителями, учителями, студентами), что и работа педагога. Во-вторых, деятельность

студентов основывается на профессиональных знаниях, опирается на определенный теоретический фундамент, обеспечивая практическое познание закономерностей и принципов профессиональной деятельности, овладение способами ее организации – т. е. является «профессиональной пробой» на педагогическую профессию. В-третьих, в процессе педагогической практики теоретические знания используются в новых условиях, для решения конкретных педагогических задач. В процессе применения знаний происходит их дифференциация и на основе активной аналитико-синтетической работы мысли происходит формирование обобщений высокого уровня, обеспечивающих в дальнейшем применение усвоенных знаний в новых условиях. Только в процессе применения знаний на практике можно достаточно прочно овладеть ими, приобрести умение использования их в различных условиях и различных педагогических ситуациях, именно на этой основе формируются элементы профессиональной компетентности учителя. На практике студенты приобретают также знания, источником которых является их собственная деятельность, то есть эмпирические, практические знания, почерпнутые из личного опыта. В-четвертых, педагогическая практика – это сложный динамический процесс постепенного формирования профессиональных умений и профессионально-значимых качеств личности на основе использования профессиональных знаний. Педагогические умения и навыки вырабатываются постепенно, и требуется продолжительное время, чтобы они закрепились и стали тем или иным элементом педагогической умелости. В-пятых, практика есть не что иное, как процесс упражнений по формированию у студентов профессиональных умений как начального этапа их профессиональной подготовки. В-шестых, педагогическая практика является базовым основанием для постепенно усложняющейся деятельности практикантов. Это находит отражение в основных задачах практики: адаптировать студента к реальным условиям будущей профессиональной деятельности; создать условия для практического применения знаний базовых профессиональных дисциплин; формировать и совершенствовать базовые профессиональные навыки и умения; диагностировать профессиональную пригодность к будущей профессиональной деятельности; обеспечить успешность дальнейшей профессиональной деятельности.

Таким образом, нацеленность учебно-воспитательного процесса в вузе на профессиональное формирование будущих учителей делает педагогическую практику системообразующим фактором всей подготовки студентов к предстоящей педагогической деятельности.

Предлагаем проследить индивидуальный образовательный маршрут студента-практиканта обучающегося в Магнитогорском государственном техническом университете им. Г.И. Носова по специальности «Учитель химии с дополнительной специальностью». Педагогическая прак-

тика организуется кафедрой педагогики и психологии совместно с педагогическими коллективами школ и других учебно-воспитательных учреждений, лабораторий, на базе которых она проводится.

Профессиональная подготовка студентов педагогических специальностей осуществляется по следующим направлениям:

– профессиональное обучение, т. е. формирование у студентов профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для успешного осуществления учебно-воспитательного процесса;

– профессиональное воспитание направлено на формирование духовно-нравственных ценностей;

– формирование профессионально-значимых свойств и качеств личности будущего учителя [2].

В развитии личности педагога всегда присутствуют два начала: профессионально-педагогическое и профессионально-специальное. Профессионально-педагогическое начало формируется в личности учителя в результате освоения педагогической культуры, сущность которой заключается в органическом единстве психолого-педагогических знаний и активности их проявления, в умении педагога самостоятельно получать необходимые знания, в умении ориентироваться в потоке научно-педагогической информации, в соблюдении профессионально-педагогической этики. Профессионально-специальное начало формируется в личности педагога на основе общего и профессионально-педагогического развития в результате овладения определенным уровнем знаний, умений, и навыков деятельности по специальности. Совершенствуется этот уровень в процессе практической педагогической деятельности и самообразования.

Самое первое практическое знакомство практикантов с содержанием профессиональной деятельности осуществляется в рамках учебных практик на младших курсах. Ознакомительная практика студентов первого курса организуется в образовательных учреждениях г. Магнитогорска. Основная задача практики адаптировать будущих педагогов к реальным условиям будущей профессии [2]. На втором курсе ознакомительная практика проходит в химических, физико-химических лабораториях вуза. Задачами практики второго курса являются: знакомство с опытом работы; углубление и расширение полученных теоретических знаний на лекционных, лабораторных и семинарских занятиях по дисциплинам: «Общая и неорганическая химия», «Физическая химия», «Аналитическая химия» и др. На этой практике студенты знакомятся с работой химических, нефтехимических, коксохимических лабораторий, с основами физико-химических методов анализа, с методами обогащения полезных ископаемых, с работой лаборатории по определению элементного состава материалов и др. Таким образом, ознакомительная

практика носит характер актуализации теоретических знаний, наблюдения и анализа работы педагогов и профессионалов.

Следующим этапом образовательного маршрута студента-практиканта является летняя педагогическая практика в летних оздоровительных лагерях в течение одной смены. В ее задачи входит формирование у студентов умений и навыков воспитательной работы с временным детским коллективом, развитие ответственного и творческого отношения к проведению социально-педагогической работы, совершенствования коммуникативных, диагностических, организаторских и аналитических умений, воспитание духовно-нравственного отношения к профессиональной деятельности [2]. Летняя педагогическая практика, по существу, выступает самостоятельной педагогической работой с полной ответственностью за жизнь, физическое, психическое и нравственное здоровье детей и подростков, их полноценный отдых и развитие.

При прохождении практики на старших курсах, одной из важнейших форм профессиональной подготовки студентов является активная педагогическая практика. В период педагогической практики студенты получают возможность: углубить и закрепить теоретические знания; научиться применять эти знания в учебно-воспитательной работе с учащимися; составлять тематическое планирование отдельных разделов школьного курса химии; разрабатывать конспекты уроков, проводить их, анализировать собственные уроки и уроки своих товарищей; отбирать и применять разнообразные методы обучения, направленные на активизацию познавательной деятельности школьников; познакомиться с работой классного руководителя, проводить индивидуальную и групповую воспитательную работу с учащимися; проводить научную работу; анализировать и обобщать передовой педагогический опыт и опыт личной работы. На данном этапе педагогической практики происходит обобщение, закрепление, углубление общепедагогических знаний и умений.

Для подведения итогов всех видов практик, каждый студент предоставляет руководителю практики отчетную документацию, которая включает в себя: направление на практику; наглядный материал о практике (по своему выбору); методические разработки (в зависимости от курса и вида практики); дневник педагогической практики, в котором отражены результаты практической работы студента, подготовлен краткий отчет и анализ работы. Дневник помогает практикантам организовывать время, систематизировать и анализировать свою работу.

Наряду с выполнением различных видов педагогических практик важным элементом в индивидуальном маршруте студентов является участие в конференциях по практике. Перед началом педагогической практики каждого года руководитель практики проводит установочную конференцию, на которой студентам разъясняют цель, задачи, содержа-

ние, формы организации и порядок прохождения практики. По завершению практики руководитель практики, совместно с заведующей кафедрой педагогики и психологии проводит заключительную конференцию с анализом ее итогов. Итоговые конференции являются рефлексивным этапом, в ходе которого дается краткая характеристика целей и задач практики (удалось ли достичь цели, каков результат, что помогало и что мешало в работе, что получилось, а что не удалось реализовать в ходе практики, какие методы, приемы педагогического взаимодействия оказались эффективными в работе с учащимися, родителями, другими субъектами; в чем состояли трудности и в чем видятся резервы по преодолению этих трудностей). Итоговые конференции проводятся в нетрадиционной форме – с выставками стенных газет, оформлением стенда по результатам практики, которые отражают самые яркие события практики с мультимедийными презентациями.

Таким образом, педагогическая практика студентов по специальности «Учитель химии с дополнительной специальностью» является важнейшим звеном в системе профессиональной подготовки будущего учителя, составной частью учебного процесса, имеющей целью научить студентов творчески применять в педагогической деятельности научно-теоретические и практические навыки, получаемые студентами при изучении психолого-педагогических и специальных дисциплин. Педагогическая практика способствует глубокому проникновению в сущность педагогической профессии, формированию интереса и ответственного отношения к ней, расширению и углублению профессионально-педагогических знаний, формированию элементов педагогического мастерства, также она является важным средством формирования профессиональной компетентности у студентов педагогических специальностей.

#### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

- 1. Акутина С. Воспитание будущего педагога в период педпрактики // Высшее образование в России. – 2008. – № 10. – С. 148–151.*
- 2. Лешер О.В., Бахольская Н.А., Дюльдина Э.В. Педагогическая практика студентов и ее организация в образовательном учреждении: Учеб. Пособие. – Магнитогорск: МГТУ им. Г.И. Носова, 2002. – 88 с.*

#### **Об авторе**

***Балакина Наталья Владимировна*** – ассистент, ГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Челябинская область.

## **ИЗ ОПЫТА ВНЕДРЕНИЯ СИСТЕМЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА В КРАСНОДАРСКОМ МУНИЦИПАЛЬНОМ МЕДИЦИНСКОМ ИНСТИТУТЕ ВЫСШЕГО СЕСТРИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*М.А. Белялова,  
В.А. Ананич*

**Д**ля качественного функционирования образовательного учреждения в условиях конкуренции и подтверждения своего статуса в нашем вузе отрабатывается сертификационная система менеджмента качества, повышающая имидж учебного заведения, и это сказалось на осязаемом увеличении конкурса абитуриентов, желающих у нас учиться.

При прохождении государственной аккредитации наличие сертификата качества явилось гарантом качества образовательного процесса, подтвержденного хорошо отлаженной системой управления и реализации содержания образования по специальности 060109.65 «Сестринское дело».

В условиях подготовки бакалавра специальности «Сестринское дело» студентов готовят к лечебно-диагностической, реабилитационной, медико-профилактической, организационно-управленческой и исследовательской деятельности, ориентируясь, в первую очередь, на потребителей, в частности, работодателей – это лечебные учреждения, принимающие наших выпускников на работу в качестве менеджеров сестринского дела и медицинских сестер. Вузу не безразлична ориентация на студента и его семью, заинтересованных в качественной профессиональной подготовке, а это возможно при процессно ориентированном подходе, предполагающем достижение качественного результата при управлении всеми видами деятельности как процессом и системой, способствующими эффективной результативности в достижении единой цели всеми членами коллектива, постоянно улучшающими обучение и воспитание в интересах потребителя-студента.

Учебное заведение систематически проводит изучение потребностей и оценки качества образования студентов, их родителей, руководителей лечебных учреждений (в 2010-2011 уч. г. 69,3% студентов, 63% работодателей были удовлетворены результатами образовательной деятельности).

Учебное заведение системно отрабатывает процессы, устанавливая их последовательность и взаимодействие, критерии и методы для обеспечения результативности как при осуществлении, так и при управлении ими; обеспечивает наличие ресурсов и информации для осуществления

этих процессов и их мониторинга, измеряющего и анализирующего процессы; предпринимает действия, необходимые для достижения запланированных результатов и постоянного улучшения процессов.

Система менеджмента качества обеспечивается компетентным персоналом, состоятельным в учебной, учебно-методической, исследовательской, воспитательной деятельности; способным планировать создание продукции, процессы, связанные с потребителем, проектировать и разрабатывать содержательные и технологические аспекты профессиональной подготовки потребителя и осуществлять внутреннюю самооценку образовательной деятельности, направленной на удовлетворение потребителя (студента, семьи, работодателя, общества, государства).

Профессорско-преподавательский коллектив в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования целенаправленно формирует и развивает общекультурные (владение культурой мышления и логикой представления материала; стремление к саморазвитию, осознание социальной значимости будущей профессии и т. д.), профессиональные (способность выполнять сестринские манипуляции; применять знания для оказания медицинской помощи, вести пропаганду здорового образа жизни; готовность работать с документами; к руководству сестринским персоналом; вести исследовательскую работу в области профессиональной деятельности) компетенции.

Все виды практик проводятся на соответствующих базах с привлечением специалистов здравоохранения, лечебных учреждений, в которые по окончании обучения пойдут работать выпускники. Процесс практики – это процесс изучения профессиональной деятельности, но это еще и приобщение к культуре коллектива с его традициями. Так, студенты в период очередной практики в Краевой клинической больнице им. профессора С.В. Очаповского стали участниками традиционного праздника Молодого специалиста 2012, подготовленного с любовью и особой ответственностью, свойственной заместителю главного врача по работе с сестринским персоналом О.П. Гараниной, главной медицинской сестре Л.А. Сизовой. Праздник начался с гимна медицинской сестры, со слов приветствия руководителей лечебного учреждения. История больницы, представленная хронографией, документами и великолепным словом, завожила медицинских работников масштабностью оказания помощи жителям края и города.

136 медицинских сестер из рук заведующей УМЦ Е.А. Марьенко и старшей медсестры ожогового отделения Е.А. Пацюра получили свидетельство об окончании цикла «Молодой специалист». Церемония вручения свидетельств прерывалась словами поздравления гостей праздника: работников департамента здравоохранения администрации Краснодарского края С.А. Глышко, О.А. Белозеровой, директора Краснодарского

краевого базового медколледжа Т.Р. Табатадзе, преподавателей отделения повышения квалификации ККБМК В.А. Башкировой, Н.А. Глуховцевой, представителями МАОУ ВПО КММИВСО Г.В. Ильченко, М.А. Беляловой; зам. главных врачей по работе с сестринским персоналом, главными медицинскими сестрами лечебных учреждений И.В. Ильчаковой, С.С. Чемсо, Е.Б. Андреевой и др.

Молодых специалистов приветствовали ветераны труда, проработавшие в больнице 35 и более лет, и слова благодарности 23 ветеранам труда прозвучали от молодых специалистов.

На фоне песни «Нежность» в исполнении М. Кристалинской вспомнили медицинских сестер, ушедших из жизни.

Чествование молодых специалистов, проводимое в лечебном учреждении, убеждает в значимости профессии и людей труда, и это воспитывает межпоколенную культуру, столь важную в осознании Человеком родства и традиций, которые нельзя разрушить в одночасье и предать забвению.

Наличие сертификата свидетельствует не только о том, что система менеджмента качества, внедренная в вузе, соответствует всем требованиям международных стандартов качества, но и говорит о создании системы в осуществлении всех видов деятельности, в частности научно-исследовательской. На протяжении ряда лет вуз выполняет выпускные квалификационные работы по заданию работодателя – лечебного учреждения, на базе которого впоследствии осуществляется защита, а в комиссии непременно сидят руководители данного учреждения.

Профессиональное образование эффективно при единстве реализации содержания образования, научно-исследовательской работы и практического обучения на базе лечебного учреждения, а следовательно необходимо развитие познавательного, дивергентного и клинического мышления, связанного с формированием компетенций, чему способствуют признание выпускных квалификаций, развитие академической мобильности, внедрение системы управления качеством образования.

На протяжении трех последних лет наш вуз предоставляет возможность студентам стажироваться в клиниках Германии, что способствует развитию профессионального потенциала будущего специалиста.

Система в научно-исследовательской работе предполагает системную работу со студентом на протяжении всех лет обучения в вузе. Так, целенаправленная работа со студентами в процессе выполнения ими курсовой и дипломной работ перерастает в подготовку исследовательского проекта на краевой конкурс Департамента образования и науки администрации Краснодарского края, сопровождаемого получением медали «Гордость науки Кубани» и диплома; на следующем этапе – это победитель конкурса молодежных инновационных проектов губернатора Краснодарского края и дипломант «Премии – IQ года», с присужде-



нием первого места и получением сертификата на сумму 300 000 рублей; далее это лауреат конкурса Министерства образования и науки РФ «Национальное достояние России», лауреат конкурса научно-исследовательских, изобретательских и творческих работ «Юность. Наука. Культура». Это доказательство лично ориентированного образования в условиях модернизации российского образования, связанного, безусловно, и с творческим потенциалом преподавателя, заинтересованного и уверенного в неограниченности возможностей студента-исследователя – будущего специалиста и гражданина Отечества.

### **Об авторах**

*Белялова Мерьем Аметовна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии, МАОУ ВПО «Краснодарский муниципальный медицинский институт высшего сестринского образования», г. Краснодар.*

*Ананич Вера Анатольевна – декан факультета СПО, МАОУ ВПО «Краснодарский муниципальный медицинский институт высшего сестринского образования», г. Краснодар.*

## **СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА**

*Ю.П. Варавкина*

**В**ведение понятия «образовательное действие» обусловлено необходимостью обозначения особой позиции педагога в образовательном пространстве вуза. Образовательное действие понимается нами как действие, выражающее целевую установку преподавателя на способствование развитию другого человека, и связанную с этим модель взаимодействия со студентом (практика действий и отношений) в образовательном процессе.

Содержание образовательного действия определяется пониманием развития в культурно-исторической теории. Понимание развития как онтологической реальности, объективация бытия и реальности развития как кардинального структурного преобразования собственной самости, которое не сводится ни к процессуальным, ни к деятельностным характеристикам, создают базу методологического обоснования содержания образовательного действия.

Для культурно-исторической теории стержневым является положение о развитии как соотношении реальной и идеальной форм, которое

задает специфику собственно человеческого развития. Идеальная форма в крайней форме абстракции определяется как культура, которую субъект застает при своем рождении. Культура не является средой, движущей силой или детерминантой развития, вхождение в культуру не происходит автоматически, Культура выступает как «требуемое, которое должно стать потребным» (Б.Д. Эльконин). Идеальная форма существует в виде образцов способов поведения, включает не только саму идею, но и условия ее осуществления. Идеальная форма предстает не как отдельность («вещь»), а как поле отношения между содержанием идеи и теми обстоятельствами, в которых она полно реализуется [4, с. 28].

Наличную (реальную) форму характеризуют натуральные, естественно сложившиеся стереотипы и способы действия. В контексте получения высшего образования характер натуральности имеют представления студентов о тех или иных феноменах профессиональной реальности. Для студентов, обучающихся психологическим и педагогическим специальностям, таковыми являются понятия развития, социализации и др., а также способы реализации профессиональных действий специалистов, определяемых технологиями осуществления профессиональной деятельности или же понимаемых на уровне здравого смысла. Система образования как «социокультурное воплощение рефлексивного освоения» должна выстраивать поле отношений «потребность-предмет» между натуральным и культурным освоением [1, с. 28].

«Натуральные» представления должны становиться объектом преодоления, однако факт их недостаточности не является очевидным для их носителей. Эффекты вербального псевдопонимания, возникающие на основании опросных методов оценки знаний, порождают иллюзию освоения и понимания. Несвязанность двух позиций, несоотнесенность идеального и наличного способов видения мира ставит задачу поиска того, что может их связать и взаимообратить.

Механизмом организации развития, способствующим освоению идеальной формы, является посредничество. Как способ организации развития другого человека посредничество приобретает особое содержание. Согласно Б.Д. Эльконину, посредник «выражает собою способ инициации «обратного» поиска и обращения, посредничество – это поиск способа инициации поиска» [4, с. 53]. Действия посредника связаны с поиском ситуации, которая выражает его идею, проектирование ситуации должно вызывать обращение к идее, выраженной в ситуации. Педагог, который ищет способы (ситуации) передачи идеи, делает саму идею предметом обращения и опробования. В то же время, в отличие от упрощенного понимания посредничества, посредник присутствует в этой системе не как безличный проводник, а является двуадресованной персоной. С одной стороны, он обращен к идее, являет ее собой, а с другой – он вовлекает в ее переживание другого [4, с. 63]. Опосредствование

предполагает передачу позиции и средств (способа) видения мира идеального субъекта. Овладение ими – это переход от натуральной к культурной форме, начало объективации своего поведения, превращения его в наблюдаемый со стороны предмет, начало конструирования и использования средств обнаружения и видения себя, выделения собственной позиции и собственного способа действия.

Выполняя функцию посредника, взрослый (преподаватель) должен представить ту «особую жизнь», из которой он пришел и откуда возникает его видение. Взрослый организует посредничество, выстраивая пространство совместной работы с учащимися и оказываясь в нем между собственной культуросозидательной или культуроосвоительной работой и культуросозидательной или культуроосвоительной работой детей [1, с. 24]. Преподаватель вуза находится на границе наличного (реального, освоенного) и иного (идеального) миров, олицетворяет собой и является этой границей. Он являет и выражает собой науку и мысль как форму бытия. Смыслом посреднического действия является передача замысла действия (в контексте обучения студентов замысел содержит идею профессионального действия, или логику действия профессионала, опирающегося на научные представления о психологическом или педагогическом влиянии). Содержанием посредничества является *построение действия*, обладающего характеристиками «взрослого», профессионального действия.

Посредничество является способом введения в жизнь человека средств организации его поведения и содержит два смысловых поля – пространство причастия и пространство осуществления. В причастии открывается и строится своеобразный опыт самоопределения – опыт инициации продуктивности, т. е. осмысления места, степени и важности того или иного действия и принятие на себя обязательства его выполнения. В осуществлении открывается и строится опыт воплощения принятых на себя инициатив [4, с. 86].

Активное участие в собственном развитии предполагает действенное включение студента в учебный процесс. Представления о деятельностном самоопределении задают вектор приложения усилий преподавателя в направлении инициации пробующих действий. Создание условий полноценного действия предполагает инициацию пробно-поисковой формы действия, придание исполнительным процедурам ориентировочной, опробующей функции. Инициация не может строиться инстинктивно и связана с построением ситуаций преодоления сложившегося типа действия, а те, в свою очередь, требуют воссоздания и пересоздания уже готовых способов действия в новых условиях. Задачи преподавателя связаны с построением особого пространства действий студента и инициацией пробных действий, т. е. действий с уменьшенным эффектом.

Открытие идеальной формы студентом происходит в процессе обнаружения себя «иного». Педагог, строящий образовательное действие, ориентирован не на количественное увеличение знаний, а на открытие студента другого, таким, каким он может стать. Посредник является носителем идеи, но не передает ее напрямую (это невозможно), а создает ситуацию, в которой идея становится предметом самостоятельного обращения обучающегося и работы с ней. В таком случае возможен уход от работы студента с «чужими» целями, переход к действию с собственными действиями.

Активность студента структурируется таким образом, чтобы он мог увидеть себя потенциального. В процессе обнаружения себя происходит обнаружение себя иного через определение границ собственных действий. Подтверждение и построение образа себя закрепляется в совершении пробных действий, в которых происходит осуществление идеальной формы.

Ознакомление отличается от обнаружения степенью личного участия обучающегося профессии. В процессе ознакомления студент не несет ответственности за цели, ради которых происходит освоение знания, они не сопряжены с его актуальными задачами. Информация (тексты) могут вызвать интерес, привлечь внимание, однако преподавателю не очевидно видение студента, не предопределено, что студент обратит внимание на транслируемую идею, начнет искать выделять и опробовать транслируемую позицию. Обнаружение способа действия имеет иной характер. Б.Д. Эльконин определяет обнаружение как метаморфозу, явление идеальной формы остается скрытым процессом. Обнаружение идеи становится возможным при снятии инерции наличного функционирования и погруженности в него. Рассматривая функции взрослого в посредническом действии, Б.Д. Эльконин называет две: снятие и явление. В контексте проектирования образовательного действия для нас представляет интерес идея о деятельности посредника по снятию, организации и упорядочиванию импульсивного и стихийного функционирования, на основании которой можно строить учебное взаимодействие.

Обращение студента на себя, собственные возможности и ресурсы требует преодоления погруженности в непроизвольное, стихийное функционирование. Посредник делает импульсивно-хаотические (наличные, сложившиеся) формы поведения предметом специального обращения студента, т. е. стремится сделать их осознанными и произвольными. В координации снятия и явления, в поиске и удерживании формы их одновременности состоит функция взрослого как посредника. Опосредствующий ищет способ видения опосредствуемого, т. е. инициирует его поиск этого способа, соотносит свою и его позиции и в результате «дает» ему его позицию именно как положение в мире, а не случайно и сиюминутно занимаемое место [4, с. 55].

Объектом педагогического влияния, построенного по типу посредничества, является построение образцов и способов *действий* (действия) студентов, в отличие от формирования неких *представлений* феноменах профессиональной реальности. Образуемые действия должны обладать качествами профессионализма, т. е. воплощать в себе логику и характеристики действия профессионала, решающего практическую задачу на основании научного знания. Очевидно, что в традиционном знаниевом подходе возможно передать (пересказав и проверив уровень запоминания) алгоритм профессионального действия, отработать локальные технологические аспекты профессиональной деятельности. В учебной ситуации, построенной в логике посредничества, происходит раскрытие операциональной и смысловой стороны профессионального действия, причем не через трансляцию готового содержания (например, «люди с инвалидностью нуждаются в помощи»), а через их воссоздание.

Идея должна быть представлена студенту как его собственное переживание (понимание) себя как помогающего профессионала, как пространство возможного освоения. Таким образом, предметом посредничества должно и может быть самоопределение как определение места и границ собственного возможного действия в ситуации освоения профессии. Смысл посреднической работы состоит в том, чтобы сделать посредством именно «соучастником», а не только «претерпевателем». Это опыт инициативного действия, опыт принятия на себя решения трудной неструктурированной задачи.

Работа посредника не ограничивается созданием ситуации обращения к идее, требуется последовательное сопровождение действий студента. В практике образования мы встречаем случаи «незавершенного» посредничества. Например, из интервью преподавателей: «Есть внутренние критерии успешности обучения – когда студенты начинают возражать, недовольны не мной, не моей подачей материала, а содержанием, когда они со мной не согласны. Я считаю, что это позитив, потому что таким образом я их стереотипы разрушаю. У меня профессия такая, стереотипы разрушать, обыденные». За разрушением стереотипов не следует дальнейшей *воссоздающей* понимание работы. Студент после обсуждения проблемного вопроса имеет возможность размышлять над ним, но вне представленности целостной идеи и поддержки посредника велика вероятность возвращения к стереотипам. Анализ интервью преподавателей показывает, что акценты могут распределяться только на одной из фаз посредничества. Например, действие преподавателя по изменению понимания студентами какой-либо проблемы может остаться «брошенным» в фазе причастия, если не сопровождать изменение этого понимания, не подтверждать его. Наоборот, требование от студентов применения полученного знания в практике без специальной работы оз-

начает неполный цикл посредничества, переход к осуществлению без причастия.

Концепция о компонентах и логике акта развития, построенная в рамках культурно-исторической теории является действенным инструментом для организации пространства развития в практике высшего образования. В отличие от доминирующего в системе высшего образования подхода, направленного, так или иначе, на приращение знаний, она ориентирована на целенаправленное построение способов действия, адекватных по содержанию культурным образцам.

#### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

1. Фрумкин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития // *Вопр. психологии.* – 1993. – № 1. – С. 24–32.
2. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // *Вопр. психологии.* – 2004. – № 1. – С. 35–41.
3. Эльконин Б.Д. Педагогика развития: пробное действие как основа образования. URL: [http://experiment.lv/rus/biblio/vestnik\\_11/v11\\_elko-nin.htm#\\_ftn1](http://experiment.lv/rus/biblio/vestnik_11/v11_elko-nin.htm#_ftn1) (дата обращения: 29.04.2012)
4. Эльконин Б.Д. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 144 с.

#### **Об авторе**

**Варавкина Юлия Павловна** – преподаватель, ГБОУ ВПО «Волгоградский государственный медицинский университет Минздравсоцразвития России», г. Волгоград.

## **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ УЛУЧШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

*А.Ш. Гиниятуллина*

**В** современных условиях наступает новый этап в жизни высших учебных заведений. Он определяется государственной политикой в области образования. Как известно, в последние годы разработаны и приняты концептуальные документы для российской системы образования – Национальная доктрина образования, Концепция модернизации российского образования, Федеральная программа развития образования, Программа социально-экономического развития РФ, утверждены региональные программы развития образования. В них главной задачей российской образовательной политики названо обеспечение высокого качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, об-

щества и государства.

В настоящее время ключевой проблемой повышения образовательного уровня в связи с вхождением России в Болонский процесс становится создание внутривузовских систем менеджмента качества образования. Обеспечение высокого уровня реализуемых образовательных программ и образовательных услуг зависит от качества деятельности образовательных учреждений. Именно учебные учреждения организуют образовательный процесс, контролируют его качество, ведут отбор и переподготовку педагогических кадров, в полной мере отвечают за качество подготовленности обучающихся и выпускников.

Качество образования в вузе сегодня рассматривается через достижения в различных направлениях его деятельности: подготовку выпускников; уровень научных исследований; разработку учебных программ и пособий; наличие качественного состава профессорско-преподавательских кадров; взаимодействие с рынком труда и участие вуза в трудоустройстве и непрерывном образовании выпускников; развитие инфраструктуры вуза и т. д.

В соответствии с Болонской конвенцией о создании единого образовательного пространства предусматривается реализация четырех основных направлений: переход на двухуровневую структуру высшего образования (бакалавриат и магистратура); введение системы академических степеней за счет внедрения единого приложения к диплому; принятие единой системы учета трудоемкости учебной работы в кредитах; повышение мобильности студентов и преподавателей вузов.

Вхождение России в Болонский процесс предъявляет ряд новых требований к развитию высшего образования в стране. Российское высшее образование – часть формирующейся в Европе единой образовательной системы, основанной на общности принципов ее функционирования. Поэтому надо учитывать эти принципы в той мере, в какой это необходимо для официального признания российского образования в Европе. Это означает, с одной стороны, учет лучших достижений в организации высшего образования ряда европейских университетов, с другой – сохранение традиций отечественного высшего образования, в первую очередь его фундаментальности и глубины.

Подписание Болонской декларации, несмотря на лаконизм сформулированного в ней положения о качестве образования, дало мощный импульс для возобновления дискуссии по этому вопросу. Болонский процесс, объединяющий множество разнородных, не зависящих друг от друга участников (правительства, высшие учебные заведения, представители студенчества, деловые круги и т. д.), оказался, возможно, наиболее оптимальной организационной и институциональной формой и для проведения общеевропейской дискуссии о качестве высшего образования, и для выработки на ее основе соответствующих рекомендаций.

Повышение качества образования является одной из главных целей реформы и европейской системы высшего образования, провозглашенной Болонской декларацией.

Именно качество европейского высшего образования находится в центре внимания инициаторов и участников Болонского процесса, главная содержательная задача которого и состоит в сохранении и повышении уровня этого качества [2].

Каждое высшее учебное заведение, стремящееся закрепиться на рынке труда, должно разработать, документировать, внедрить и поддерживать в рабочем состоянии систему менеджмента качества, постоянно повышая ее результативность в соответствии с требованиями нормативных документов и международных стандартов.

На современном этапе образования важнейшим структурным и функциональным компонентом образовательной системы является оценивание результативности образования по конечным продуктам «полезности» овладения определенным уровнем образованности.

В Проекте национальной доктрины образования Российской Федерации предусматривается ряд приоритетных мер по обеспечению качества образования, среди которых главное место занимает создание системы мониторинга качества образования [1].

Понятие «мониторинг» рассматривается в ряде сфер: в экономике, социологии и педагогике, что говорит о его достаточно широком применении.

В отечественной педагогике появились исследования проблем педагогического мониторинга, которыми занимались: В.И. Андреев, В.П. Беспалько, М.Б. Гузаиров, В.А. Кальней, А.Н. Майоров, С.Е. Шишов.

В современной российской педагогике мониторинговые и диагностические исследования пока нечастое явление, но их применение позволит увидеть объективную картину состояния образовательной системы и изменений, происходящих в ней.

Мониторинг в образовании (от лат. Monitor – напоминающий, надзирающий) – это постоянное наблюдение за каким-либо процессом в образовании с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям.

Более развернутая характеристика образовательного мониторинга предлагается в «Кратком словаре руководителя образовательного учреждения» член-корр. Академии Педагогических и социальных наук (АПСН) В.А. Мижерикова, предпринявшего одну из первых попыток систематизировать педагогические термины, используемые на современном этапе развития российского образования, в период разработки и принятия новых стандартов образования.

В этом же словаре выделяется понятие мониторинга качества образования, определяемое как систематическая и регулярная процедура



сбора данных по важным образовательным аспектам на национальном, региональном и местном (включая ОУ) уровнях.

Мониторинг предполагает систему отслеживания на протяжении 1, 3, 5 лет.

Мониторинг – целенаправленная специальная система, осознанная и планомерная на всех этапах образовательного процесса.

При проведении мониторинга основное внимание направляют на процессуальные характеристики, то есть на особенности течения самого образовательного процесса, так как эта процессуальная информация является более важной и оперативной по сравнению с результативной.

В ряде исследований выделяется ряд задач, определяющих сущность мониторинга:

- непрерывное наблюдение за состоянием системы образования в пределах своей компетенции и получение оперативной информации о ней;
- своевременное выявление изменений, происходящих в системе образования, и факторов, вызывающих их;
- предупреждение негативных тенденций в системе образования;
- осуществление краткосрочного прогнозирования развития важнейших процессов в системе образования;
- оценка эффективности и полноты реализации методического обеспечения образования.

Действительно, мониторинг в образовании должен предусматривать определенную систему распространения информации, достаточно сложную и вместе с тем надежную.

Это связано с тем, что выделяют только две группы способов осуществления мониторинга:

- способ сбора информации и регистрации текущей информации;
- способ учета полученных данных, принятие управленческих решений и регуляции образовательного процесса.

Таким образом, актуальность проблемы использования мониторинга в образовательном учреждении заключается в:

- определении успешности и результативности протекания образовательного процесса;
- обучении педагогов самоанализу и самооценке динамики своей деятельности в образовательном процессе;
- осуществлении целесообразного управления образовательного процесса;
- прогнозировании перспектив развития объектов или субъектов образовательного процесса.

Так как мониторинг представляет собой постоянное наблюдение за образовательным процессом, к нему предъявляются следующие организационно-методические требования:

1. Набор и форма показателей мониторинга должны быть органичными и постоянными в течение установленного периода времени.
2. Показатели должны по возможности фиксировать такие феномены образовательного процесса, которые достаточно глубоко изучены в научном плане и адекватно отражают уровень качества образования.
3. Показатели должны носить оценочный характер управления качеством образования.
4. Периодически (не реже 1 раза в год) должна осуществляться коррекция используемого набора показателей.

Таким образом, мониторинг представляет собой целостную систему, реализующую множество функций.

В работе Н.П. Тропниковой выделяется ряд аспектов мониторинга:

1. Непрерывность (постоянный сбор данных).
2. Диагностичность (наличие модели или критериев, с которыми можно соотнести реальное состояние отслеживаемого объекта, системы или процесса).
3. Информативность (включение в состав критериев для отслеживания наиболее проблемных показателей и критериев, на основании которых можно делать выводы об искажениях в отслеживаемых процессах).
4. Научность (обоснованность модели и отслеживаемых параметров).
5. Обратная связь (информированность объекта мониторинга о результатах, которая позволяет вносить коррективы в отслеживаемый процесс) [3].

Внедрение в практику высших учебных заведений системы мониторинга качества образования и ее дальнейшее развитие позволит поднять престиж вузов, обеспечить участие в образовательном процессе всех заинтересованных лиц: обучающихся, получающих знания; преподавателей, представляющих образовательные услуги; работодателей, являющихся представителями рынка труда, для которых ведется подготовка кадров.

#### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

1. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Образование как ресурс информационного общества // *Социологические исследования*. – 2005. – № 7.
2. Шарыгин И. Образование и глобализация. Российское образование в условиях глобализации // *Новый мир*. – 2004. – № 10.
3. Шишов С.Е., Кальней В.А. *Мониторинг качества образования*. – М., 1999.

**Об авторе**

**Гиниятуллина Алина Шайдулловна** – экономист, Финансово-экономическое управление, медико-санитарная часть МВД России по Республике Башкортостан, г. Уфа, Республика Башкортостан.

## **ЭТНИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ**

*С.Д. Гуриева*

**П**роцесс формирования устойчивой в своих взглядах, мировоззренческой позиции современной молодежи во многом определяется ситуацией в обществе. Какие основные направления и концепции представлены и доминируют в современном обществе у молодежи, что является критериями выбора поведенческой тенденции отдельно взятой личности в отношении к социальной, этнической, культурной группе? В настоящее время отмечается повышение роли и значения этнокультурного фактора, как в мировом развитии, так и в жизни отдельных этнических общностей. Изменения в экономической, политической и социальной сферах жизни мирового сообщества требуют радикального пересмотра сложившейся системы международных, межнациональных, межэтнических отношений. Одной из наиболее актуальных и важных проблем современности является проблема межнациональных отношений, которая представлена в работах Ю.В. Арутюняна, Р. Абдулатипова, Э.А. Баграмова, В.И. Бойко, Ю.В. Бромляя, Л.Г. Гафта, Г.Д. Гачева, М.Н. Губугло, М.С. Джунусова, Л.М. Дробижевой, Ю.П. Платонова, Н.Г. Скворцова, Г.У. Солдатовой, В.И. Старовотовой, Т.Г. Стефаненко, А.А. Сусоколова, О.И. Шкаратана и др. Проблема межнациональных, межэтнических отношений в настоящее время продолжает оставаться одной из сложных, актуальных проблем современного общества.

*Этнические тенденции в современном обществе.* Д.М. Фельдман выделяет две ведущие тенденции в развитии современных международных отношений. Первая тенденция – глобализация, понимаемая как становление единого, целостного мира, которая проявляется в интернационализации экономической, социальной, политической и общественной жизни современного общества. Вторая – фрагментация, понимаемая как создание новых форм раскола единого общества, которая проявляется в создании и укреплении суверенных государств, развитии национальных общностей и национальных движений, стремящихся к реализации своих интересов вне национально-государственных границ [9]. М.О. Мнацака-

нян обращает внимание на полярные этнические тенденции, доминирующие в современном обществе: интеграционные и дезинтеграционные [5]. В концептуальной схеме Дж. Берри упоминаются также четыре стратегии, которые названы автором «стратегии аккультурации». Интеграция, понимаемая как стремление взаимодействующих групп и их представителей сохранить свою культуру, но одновременно, устанавливая тесные контакты между собой. Ассимиляция, понимаемая как потеря собственной культурной самобытности. Сепаратизм, который проявляется в стремлении сохранить собственную культуру, отказываясь от контактов с другими культурами. Маргинализация, когда группа и ее члены теряют свою культуру, но не устанавливают тесных контактов с другой культурой [1].

При изучении универсальных этнотенденций анализировались и использовались такие формы межэтнических отношений как сегрегация, дискриминация, ассимиляция, интеграция; а также основные тенденции, представленные в современных межнациональных отношениях, такие как культурный расизм, культурный релятивизм, этноцентризм, этнонигилизм, этноконформизм. По мнению В.С. Рахманина, этноцентризм выступает существенным социопсихологическим и социокультурным источником национально-этнических конфликтов. Отмечаются две разновидности этноцентризма: позитивный и негативный. Позитивный этноцентризм не включает в себя комплекс презрения к иным этническим группам. Расширение общения, межкультурного взаимодействия ослабляет негативные комплексы и даже разрушает их. Негативный этноцентризм является следствием отсутствия демократии в обществе, борьбы государств за территорию и ресурсы, ущемления прав национальных меньшинств, или производное от неравномерности социально-экономического развития разных народов, влияющего на формирование у более развитой общности чувства превосходства по отношению к менее развитой. Демократия в обществе создает «толерантный этноцентризм», стимулирующий любопытство к чужой культуре и не стимулирующий враждебность [8]. Основной целью нашего исследования является выявление состояния межэтнических отношений, условий и факторов, способствующих стабильности и взаимопонимания в обществе. Этнотенденция в широком смысле определяется нами как глобальное изменение общества в отношении и поведении к представителям различных культурных, национальных и этнических групп; а в узком смысле – как предрасположенность думать, действовать по отношению к какому-либо этносу определенным образом.

*Ось взаимодействия с другими культурами: интеграция – этноксенофобия.* Интеграция – идентификация как со старой, так и с новой культурой; стратегия конструктивного взаимодействия с новой культурой с сохранением культурного наследия собственной культуры

(Дж. Берри). *Ксенофобия* – ненависть, нетерпимость к чему-нибудь чужому, незнакомому, иностранному [1]. *Этноксенофобия* – синдром стигмизирующего общества, у которого отсутствуют авторитеты, идеальные представления и цели, надежды на будущее. *Этноксенофобия* представляет собой примитивные формы консервативной самозащиты, попытки сохранения неравноправного иерархического устройства, с делением на «этноты», этносоциальные общности, располагающие неравными социальными, гражданскими и политическими правами [4, с. 60-61]. *Ось отношения к собственной культуре: этноцентризм – этнонигилизм*. *Этноцентризм* – по мнению У. Самнера, предпочтение своей этнической группы [8]. *Нигилизм* – полное отрицание всего, полный скептицизм. *Этнонигилизм* – полное отрицание норм и ценностей собственной культуры. Данная ось характеризует отношение респондента к собственной культуре (национальности) – либо ценности и нормы своей культуры воспринимаются как единственно правильные, образцовые (этноцентризм), либо респондент полностью отвергает ценности и нормы своей культуры, дистанцируется от представителей своей национальности. *Ось ассимиляции: этноконформизм – этнодоминантность*. *Ассимиляция* – слияние одного народа с другим, связанное с утратой своего языка, культуры. При высоких оценках по шкале этноконформизм – респондент демонстрирует свою готовность подчиниться большинству, принять нормы другой культуры. При высоких оценках по шкале этнодоминантность – респондент демонстрирует насильственную ассимиляцию – тенденцию к подчинению, подавлению представителей других культур. *Ось признания права на существование других культур: дискриминация – этнорелятивизм*. *Дискриминация* – ограничение прав группы граждан в силу их этнических, национальных различий. Оценки по данной шкале показывают, насколько респондент склонен к подавлению представителей других культур, к навязыванию норм и ценностей своей культуры как единственных, имеющих право на существование. Отличие данной шкалы от шкалы этнодоминантность заключается в том, что дискриминация – это готовность к активным целенаправленным действиям по уничтожению другой культуры. *Этнорелятивизм* – осознание того, что все культуры равны, но все разные. Данная тенденция отличается от тенденции интеграции своей «пассивностью» - респондент признает равенство культур, не выделяет свою культуру среди остальных, однако еще не готов конструктивно взаимодействовать с представителями других культур (как в случае тенденции интеграции).

В рамках программы «Межэтнические и межкультурные отношения в Санкт-Петербурге», направленной на гармонизацию межэтнических и межкультурных отношений, профилактику проявлений ксенофобии, укрепления толерантности в Санкт-Петербурге на 2006-2011 гг., было проведено исследование современной молодежи в возрасте от 19-28 лет.

С точки зрения современной молодежи, оказались наиболее важными для изучения следующие темы: решение национальных вопросов, уровень жизни населения, соблюдение законности, соблюдение свободы слова и т. д., среди которых национальные вопросы занимают одно из важных мест по степени их значимости и актуальности. Наиболее высокие значения получены по шкалам этнорелятивизм и интеграция, а наиболее низкие – по шкалам этнонигилизм и этнодоминантность. Данная методика предоставляет возможность, в зависимости от задач исследования, выявлять этническую картину мира – единую когнитивную ориентацию понимания членами каждого общества «правил жизни».

В качестве основного механизма предупреждения межнациональной конфронтации и вражды, нейтрализации пренебрежительного и высокомерного отношения к представителям иных социальных, национальных (этнических) или культурных групп, занимающих уязвимое положение, является точная, корректная по содержанию, и оперативная по времени социально-психологическая диагностика существования доминирующих этнических тенденций у современной молодежи. Результаты исследования, полученные с использованием нового методического инструментария, дают возможность определить реальное состояние межнациональных/межэтнических отношений в обществе, выявить доминирующие этнические тенденции, внутриэтнические отношения. Поиск и апробация механизмов нейтрализации межэтнической напряженности, не представляется возможным без разработки и проведения в дальнейшем комплексных социально-психологических исследований, направленных на изучение доминирующих этнических тенденций у контактирующих субъектов в системе межнациональных отношений.

#### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

- 1. Берри Дж.В. и др. Кросскультурная психология. Исследования и применение / Пер. с англ. – Харьков: Гуманитарный центр, 2007. – 560 с.*
- 2. Гудков Л. Смещенная агрессия: отношение россиян к мигрантам // Вестник общественного мнения. – № 6 (80) ноябрь – декабрь. – 2005. – С. 60–77.*
- 3. Демократия: конфликтность и толерантность / под ред В.С. Рахманина. – Воронеж, 2002.*
- 4. Кросс-культурная психология: актуальные проблемы: сб. статей / под ред. Л.Г. Почебут, И.А. Шмелевой. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2005. – 377 с.*
- 5. Мнацаканян М.О. Нации, «нациестроительство» и национально-этнические процессы в современном мире // Социологические исследования. – 1999. – № 3. – С. 118–127.*
- 6. Налчаджян А.А. Этнопсихология. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 381 с.*
- 7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд. – М.: А ТЕМП, 2007. – 944 с.*
- 8. Стефаненко Т.М. Этнопсихология. – М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999.*

9. Фельдман Д.М. *Закономерности и тенденции в развитии международных отношений / Введение в социологию международных отношений: Учебное пособие.* – М., 1992. – С. 67–68.
10. *All different All equal/ Education pack. 1st edition, September 1995. Reprinted 1999, European Youth Centre, Strasbourg.*
11. *Fons Trompenaars and Charles Hampden-Turner, Riding the waves of culture: understanding diversity in global business / McGraw-Hill, 1998.*
12. *Richard R. Gesteland Cross-Cultural Business Behavior Copenhagen Business School Press, 2002.*

### **Об авторе**

**Гуриева Светлана Дзахотовна** – доктор психологических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург.

## **СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ**

***И.В. Жуланова,  
А.М. Медведев***

**Т**радиционная для отечественной педагогической психологии тема соотношения обучения и развития задана известным тезисом Л.С. Выготского: обучение должно вести за собой развитие [1; 2; 3]. При всей ясности формулы каждый раз возникает особая психолого-педагогическая задача: как реализовать это «вождение», как обеспечить движение обучаемого в предполагаемом направлении, наконец, к чему «прицепить трансмиссию двигателя обучения». Ведь для того, чтобы вести, надо быть уверенным, что есть нечто, что ведет и нечто, что ведется.

Развивающее образование, рассматриваемое в контексте культурно-исторической психологии, а именно этого подхода мы придерживаемся, предполагает ориентацию на модель развития как взаимодействие идеальной и реальной форм поведения, деятельности, сознания [2; 3]. Такое взаимодействие есть интерформа психического (поведения, деятельности, сознания), которое затем – в ходе интериоризации – становится достоянием растущего человека [2]. Эта картина достаточно подробно описана в фундаментальных психологических исследованиях раннего онтогенеза, проведенных Д.Б. Элькониным и Л.И. Божович, а также под их руководством.

В раннем онтогенезе реальная форма представлена относительно узким и обозримым спектром психологических проявлений. Восхожде-

ние по лестнице возрастов не только увеличивает спектр этих проявлений и усложняет его системное строение, но и вносит индивидуальное своеобразие, определяющее культурную неоднородность возрастной группы.

Для определения функциональных особенностей реальной формы сознания человека П.Г. Нежнов ввел понятие культурной натуральности [7]. Культурная натуральность – это та культурная оснастка, которая, будучи присвоенной в ходе стихийного и организованного обучения, становится функциональным органом человека и поэтому натуральна: она столь естественна для него, что им не рефлектируется. Главной особенностью этого новообразования, завершающего цикл развития-интериоризации является «некоторая мера непосредственности, т. е. определенная слитность с объектом (средой) и с самим собой, аффективной стороной своего действия» [7, с. 62].

Культурная натуральность – это воспринятые (ассимилированные) к данному периоду жизни прототипы сложившихся в культуре действий [5] и их ориентировок различной степени осознанности и проработанности (от аттитудов до ценностных диспозиций). С этой культурной натуральностью студенты-педагоги входят в образовательный процесс, это содержание и соответствующие ему переживания составляют основание их избирательности, пристрастности, их ориентировки во всем континууме учебных дисциплин и способов взаимодействия с преподавателями вуза. Эти продукты инкультурации мы обозначаем термином «личные теории». Вводя это понятие, мы рассматриваем его как конкретизацию идеи культурной натуральности применительно к юношескому возрасту, к такой социально-возрастной когорте как студенчество. Совокупность личных теорий конституирует такую инстанцию сознания и самосознания человека, которую принято называть мировоззрением.

Развивающее образование в вузе, в отличие от традиционного обучения, предполагает экспликацию этих личных теорий как объекта развития. (Это то, к чему «цепляется» трансмиссия «образовательного механизма».) Экпликация – процесс, требующий построения специальных процедур, поскольку в обыденной жизни человек «не обязан» рефлексивно относиться к содержанию своего сознания, проводить объективацию личной теории. Но есть такие виды деятельности, в том числе, профессиональной, где рефлексивное отношение предполагается самой предметностью деятельности. Педагог, психолог, психотерапевт в своих действиях реализуют важнейшую функцию посредничества, строя и восстанавливая связь человека, как с предметной культурой, так и с его же душевными проявлениями. И в этих ситуациях непричастность и анонимность действующего вряд ли возможны.

В нашем исследовании решение задачи экспликации – разработки процедур объективации личных теорий – погружено в контекст обуче-



ния психологии студентов, осваивающих педагогическую профессию. Традиционно обучение строится как трансляция знаний в форме аудиторных занятий (лекционных, семинарских, практических) и применения освоенной информации (текстов) на практике. Подспудно за этим типом обучения стоит идущее от Дж. Локка представление о сознании обучающегося как некоей *tabula rasa*, заполняющейся отпечатками опыта. Обучающийся при таком видении процесса образования предстает как пассивный реципиент. При таком подходе к обучению экспликация «личных теорий» не предполагается, и, более того, она избыточна. При таком подходе образовательная ситуация – это среда, которая должна оставить новые отпечатки, содержание которых целиком и полностью определено поступающими извне влияниями. Рефлексия – базовая способность будущего педагога – обнаруживается в таком случае как эпифеномен обучения. О ней принято говорить, но не принято объективировать, поскольку проявление этой «культурной натуральности» может представлять как «святое недовольство» (словосочетание, употреблявшееся Д.Б. Элькониним в его научных дневниках для характеристики рефлексивного сознания человека), что «неудобно» для формально организованного процесса обучения.

Образование, ориентированное на развитие субъектности, возможно только в контексте деятельностной парадигмы. И это именно образование, а не обучение, поскольку человека *нельзя научить* быть субъектом, личностью. Особенно, если субъектность понимается как сдвиг поведения (В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили [6]), как овладение собственным поведением (Л.С. Выготский [1; 2]) и тем самым предполагается, что исходная форма поведения *уже есть*, опосредствуется личной теорией и взаимодействует с предлагаемой идеальной формой. Деятельностная парадигма образования исходит из положения, что осваиваются не знания сами по себе, а культурно-выработанные способы действия (В.В. Давыдов [4]), образы общественного способа жизни людей, только для человека существующие образцы способа его жизнедеятельности, овладевая которыми он овладевает своими собственными способностями.

С точки зрения деятельностного подхода знания имеют смысл только в контексте их распредемечивания, превращения их в деятельностную форму. При этом в высшем профессиональном образовании (так же, как и в школе) этот акт распредемечивания «откладывается на потом» – выносится на практику, на период самостоятельной активности после окончания обучения. По сути, образовательная система снимает с себя обязательство (ответственность) по формированию субъектности, ограничиваясь знаниевыми предпосылками, связь которых с реальной деятельностью обучаемых и с их жизненной ситуацией в целом не анализируется и не устанавливается.

В том случае, если профессии обучаются молодые люди 17–21 года, формирование субъектности попадает в контекст возрастной задачи, определяемой как субъективация собственных способностей (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев и др.), обретение эго-идентичности (Э. Эриксон, Дж. Марсиа, Х. Ремшмидт и др.). Субъективация и обретение идентичности предполагают работу человека с содержанием своего сознания. Можно предполагать, что в случае нормативного, соответствующего теоретическим моделям В.И. Слободчикова [7] и Э. Эриксона [8], развития студенты предрасположены к рефлексии «личных теорий». Поэтому мы исходим из того, что именно «личная теория» может стать точкой сопряжения образовательных усилий студента и преподавателя. Для этого необходимо реализовать особое представление о содержании и функции образовательной среды. Обычно под образовательной средой понимается хронотоп, вмещающий учебное и внеучебное взаимодействие студентов и преподавателей. В нашем понимании образовательная среда не сводится к набору внешнеатрибутивных характеристик. Перефразируя известный афоризм М.К. Мамардашвили и В.П. Зинченко, рискнем утверждать, что *образовательная среда – это не факт, акт*, т. е. не место совместного пребывания представителей разных возрастных и социокультурных когорт (романтически наивных студентов и умудренных опытом мэтров), а место, предполагающее их «встречу» – интеракцию, диалог, посредничество.

В основе предлагаемого нами подхода идея объективирующего метода, принадлежащая Л.С. Выготскому. Суть метода в том, чтобы вызвать к жизни, сделать наблюдаемым для участников эксперимента ранее скрытое, существующее в латентной форме. Схема эксперимента предполагает три переменные: субъект, задача, знаковое средство.

Очевидно, что при решении одной и той же задачи, то, как субъект будет организовывать свое поведение с помощью нового для него средства, будет зависеть от характеристик самого субъекта – в нашем случае от его личной теории – и от характеристик этого средства.

Однако далеко не любое средство имеет смысл вводить в эксперимент, даже, если опора на него позволяет субъекту лучше ориентироваться. Качественно способ ориентировки может при этом не измениться. Смысл объективирующего метода (более точно, как нам представляется, называемого В.В. Давыдовым генетико-моделирующим) именно в том, что, овладевая новым средством, человек переходит на качественно новый уровень действий и этот переход перед ним открывается и может им субъективироваться, становиться основой новой личной теории.

В своей практике обучения студентов-педагогов мы придерживаемся следующей схемы.

**Экспликация** личной теории как актуальной на данный момент ориентировки в решении поставленной педагогической задачи (напри-

мер, построении обучения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности), презентация решения группе, обсуждение и оценка.

**Вбрасывание** – введение понятийного аппарата психологической теории в качестве рефлексивного экрана, отражающего меру разумности предлагаемых решений.

**Опосредствование** – предложение использовать вброшенный понятийный инструментальный для решения задачи.

**Принятие** (или непринятие) – попытка решения задачи на основе научной теории или мотивируемый отказ от ее применения.

Этот цикл воспроизводится на различном материале. Его временная регламентация не всегда совпадает с формальным разбиением учебного процесса на «пары». При построении этого цикла мы ориентировались на идею учебной задачи, введенную В.В. Давыдовым для организации развивающего обучения школьников. Напомним, что в теории и практике развивающего обучения, построенного В.В. Давыдовым, учебная задача – это структура и развертка акта квазиисследования. Сохраняя эту идею квазиисследования, мы конкретизировали ее применительно к вузовскому образованию, акцентировав рефлексивный аспект.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Выготский Л.С. Проблемы развития психики / Собрание сочинений: В 6 томах. Т. 3. – М., 1983. – 368 с.
2. Выготский Л.С. Конкретная психология человека // Вестн. Моск. ун-та. СЕР 14. Психология. – 1986. – № 1. – С. 52–65.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1996. – 536 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996. – 544 с.
5. Жуланова И.В. Прототипы субъектного действия // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 1. – С. 18–25.
6. Зинченко В.П. Проблема объективного метода в психологии // Вопросы философии. – 1977. – № 7. – С. 109–125.
7. Нежнов П.Г. Опосредствование и спонтанность в теоретической картине развития // Педагогика развития: образовательные интересы и их субъекты. Материалы 11-й научно-практической конференции. – Красноярск, 2004. – С. 113 – 127.
8. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М., 2000. – 416 с.
9. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 1996. – 416 с.

#### **Об авторах**

**Жуланова Ирина Викторовна** – кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный психолого-педагогический университет», г. Волгоград.

**Медведев Александр Михайлович** – кандидат психологических наук, доцент, Волгоградский филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Волгоград.

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ НА БАЗЕ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*О.Н. Кроленко,  
Е.И. Тучкевич*

**Н**овое поколение российских образовательных стандартов создано на основе базовых принципов Болонского процесса: с ориентацией на результаты обучения, выраженные в формате компетенций. Большим новшеством для российской образовательной практики стал «рамочный» характер ФГОС ВПО.

В новом поколении стандартов предусмотрено расширение свободы вузов. ФГОС определяет в качестве базовой (обязательной) по набору дисциплин 50% образовательной программы бакалавра и 30% для магистерских программ.

В «обязательной» части основной образовательной программы (ООП) на первое место поставлены не жестко закрепленные учебные курсы, а требования к формируемым у студентов в результате изучения соответствующего цикла дисциплин компетенциям.

Содержательное наполнение второй (вариативной, или профильной) части образовательной программы становится прерогативой вуза. Подобный принцип построения стандарта позволяет вузам разрабатывать новые ООП с учетом потребностей местного (регионального) рынка труда, научных и образовательных традиций, собственных методических наработок («инноваций»). Это ведет к разнообразию и к конкуренции образовательных программ на рынке образовательных услуг. Здесь также заложена возможность создания программ, совместимых с европейскими образовательными программами.

*Собственные образовательные стандарты.* Одним из основных методологических аспектов создания инновационных конкурентоспособных ООП в ФГБОУ «СПбГПУ», высшего учебного заведения категории «Национальный исследовательский университет», является разработка собственных образовательных стандартов (СОС), обеспечивающих использование новых инновационных педагогических технологий, формирующих новое качество подготовки выпускников.

При проектировании самостоятельных образовательных стандартов не стоит задача расширения компетенций, целью является достижение более высокого уровня компетенций в решении широких профессио-

нальных задач и разнообразных видов деятельности, указанных в действующих ФГОС ВПО.

Основное внимание в научно-методических работах, посвященных созданию СОС, уделено проблемам формирования инновационных компетенций и создания основ для их контроля. В основе разработки раздела «Требования к освоению основной образовательной программы» СОС вуза лежит самостоятельный сбор, выявление, систематизация и разработка пакета взаимосвязанных компетенций выпускника на основе ФГОС ВПО в тесном диалоге вуза и рынка труда, работодателей. При этом необходимо учитывать ориентацию и направления программ развития университета, перспективы развития компетенций на будущее, их прогностическую валидность [1].

Формирование таких пакетов компетенций позволит адекватно отразить в структуре и содержании основных образовательных программ требования работодателей и рынка труда за счет их трансформации в результаты обучения и, тем самым, обеспечить их гибкость, расширение субъектов ответственности за конечные результаты обучения, повышение эффективности и качества подготовки специалистов.

В связи с вышесказанным встает вопрос о разработке процедуры мониторинга текущих и перспективных потребностей работодателей и рынка труда, процедуры, обеспечивающей поддержание высокой конкурентоспособности уже разработанных ООП на базе СОС или ФГОС.

Важнейшими аспектами создания инновационных конкурентоспособных ООП в ФГБОУ «СПбГПУ» являются:

- разработка методики мониторинга рынка труда;
- выявление методологических основ обновления ООП;
- разработка процедуры структурированного описания и выражения выявленных новых требований в виде компетенций;
- разработка принципов и процедуры трансформации выявленных новых требований в структуру и содержание основной образовательной программы в виде результатов обучения;
- создание методики ежегодного обновления разработанных в вузе инновационных ООП.

*Ежегодное обновление ООП ВПО, разработанных на базе ФГОС ВПО или СОС.* Характерной особенностью новой организации образовательной деятельности вузов является требование ФГОС ежегодного обновления ООП ВПО с учетом развития науки, культуры, экономики, техники, технологий и социальной сферы, а также с учетом динамики требований рынка труда, с учетом рекомендаций по обеспечению гарантии качества образования.

Для управления обновлением ООП вузы должны разработать новые методологические подходы для оперативного построения компетентно-

стной модели выпускника (пакета взаимосвязанных компетенций выпускника на основе ФГОС ВПО) и отбора компетентностно-ориентированного содержания ООП, обеспечивающих их конкурентоспособность на рынке образовательных услуг.

Следует отметить, что в настоящий момент в теории педагогики существуют вопросы, еще не получившие системного теоретического осмысления: отсутствует определение категории обновления основной образовательной программы; отсутствует обоснованный и непротиворечивый метод выявления текущих и будущих требований рынка труда к выпускникам учреждений высшего профессионального образования; не проработан и не ясен механизм ежегодного обновления вузовских основных образовательных программ в соответствии с этими выявленными требованиями, не проработан механизм трансформации выявленных требований в структуру и содержание обновляемой ООП ВПО; недостаточно теоретически разработана методика проектирования содержания ежегодного обновлений вузовских основных образовательных программ.

На текущий момент для разработчиков ООП сформулирована цель обновления: «Основная цель обновления ООП – гибкое реагирование на потребности рынка труда, учет новых достижений науки и техники».

Даны рекомендации о том, что при обновлении основных образовательных программ необходимо руководствоваться Типовым положением об образовательном учреждении высшего профессионального образования: «...Высшее учебное заведение ежегодно обновляет основные образовательные программы (в части состава дисциплин (модулей), установленных высшим учебным заведением в учебном плане, и (или) содержания рабочих программ учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей), программ учебной и производственной практики, методических материалов, обеспечивающих реализацию соответствующей образовательной технологии) с учетом развития науки, техники, культуры, экономики, технологий и социальной сферы...» [2].

Отдельными вузами разработаны регламенты ежегодного обновления ООП, в которых указаны периодичность и сроки обновления ООП, части ООП, подлежащие возможному ежегодному обновлению, технически описана процедура прохождения документации на оформление обновления ООП.

Некоторые регламенты обновления ООП отдельных вузов содержат указания на то, что обновление основной образовательной программы может осуществляться в нескольких направлениях:

- за счет внутреннего потенциала образовательного учреждения;
- за счет внешнего участие в обновлении ООП представителей профессиональных сообществ, потенциальных работодателей и общественности.

Все вышеперечисленные наработки не описывают конкретные методологические подходы и не дают методические рекомендации и инструменты для проектирования непосредственно содержания обновления ООП.

Назрела насущная необходимость:

1. Выявить и описать методологические подходы к проектированию содержания ежегодного обновления основных образовательных программ.

2. Разработать методику проектирования содержания ежегодного обновления основных образовательных программ, включающую:

– процедуру выявления возможных обновлений основных образовательных программ за счет внутреннего потенциала образовательного учреждения;

– процедуру выявления новых требований на рынке труда к выпускникам вуза (по конкретным направлениям и профилям подготовки);

– процедуру структурированного описания и выражения выявленных новых требований в виде компетенций или их, не описанных ранее, дескрипторов;

– процедуру анализа уровня сформированности компетенции и их таксономическое описание;

– принципы и процедуры трансформации выявленных новых требований в структуру и содержание обновляемой основной образовательной программы в виде результатов обучения;

– процедуру регламента ежегодного обновления основной образовательной программы.

Описанные выше необходимые методологические и методические разработки обеспечат: высокий уровень конкурентоспособности вузовских основных образовательных программ на рынке предоставления образовательных услуг; высокое качество подготовки, востребованность и высокую конкурентоспособность выпускников вузов на рынке труда.

#### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

1. Вершинина И.Г. Разработка педагогической концепции образовательной деятельности в национальном исследовательском университете / *Материалы XVIII Международной научно-методической конференции «Высокие интеллектуальные технологии и инновации в образовании и науке»*. Том 1. – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2011. – 200 с.

2. Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении), утвержденное постановлением Правительства Российской Федерации от 14 февраля 2008 года № 71 п. 39.

**Об авторах**

**Кроленко Ольга Николаевна** – начальник сектора департамента Менеджмента качества ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный политехнический университет», г. Санкт-Петербург.

**Тучкевич Евгения Ивановна** – заместитель декана факультета переподготовки специалистов, ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный политехнический университет», г. Санкт-Петербург.

**ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМАТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ  
ПО ДИАГНОСТИКЕ И КОРРЕКЦИИ  
СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ И ФИЗИЧЕСКОГО  
РАЗВИТИЯ В ХОДЕ РЕАЛИЗАЦИИ  
ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ НА ЗАНЯТИЯХ  
ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ВУЗЕ**

**О.Г. Максимова,  
Р.В. Чевычалова**

**Н**а протяжении длительного времени в психолого-педагогической науке процесс изучения человека в целях выявления уровня его обученности, воспитанности, индивидуальных особенностей личности, определения возможных отклонений в психическом, нравственном и физическом развитии называли диагностикой (от греч. *diagnosis* – распознавание). В последнее время данное понятие часто заменяют понятием «мониторинг» (от лат. *monitor* – предостерегающий), под которым понимают изучение субъекта, отслеживание и контролирование его деятельности (функционирования человека) с целью прогнозирования последней [2, с. 76].

По мнению А.В. Кабачковой, Л.В. Капилевич и других ученых, мониторинг здоровья подразумевает измерение и оценку разнообразных физических, функциональных и психофизиологических параметров, которые могут быть количественно изменены, например; ростовесовое соотношение, артериальное давление (АД) и др. Они имеют высокую диагностическую эффективность, так как объективно отражают состояние здоровья субъекта, позволяют сопоставлять показатели в динамике онтогенеза и между разными группами, а также прогнозировать его развитие на перспективу [4, с. 30].

Исследования ученых и наше собственное исследование показали, что диагностика решает следующие основные задачи: исследовать состояние здоровья студентов и дать ему оценку; сопоставить антропомет-



рические стандарты физического развития с показателями испытуемых; определить уровень и гармоничность физического развития студентов.

Проведенные исследования и практика доказывают, что оценка состояния здоровья и уровня физического развития человека по отдельным, пусть даже информативным показателям не дает целостного представления. Необходима интеграция отдельных параметров с целью получения суммарного количественного показателя (индекса) здоровья. Для этого может быть использован балльный вариант пересчета «сырых» показателей в стандартизованные с учетом возраста, пола, региона проживания, типа конституции и нормативных значений [1].

«Современные системы мониторинга представляют собой постоянные динамические наблюдения интересующих групп населения с целью получения дополнительной информации. Результаты, получаемые в ходе таких наблюдений, помогают в решении поставленных задач. Поэтому организация мониторинга в сфере физического воспитания обеспечивает анализ причинно-следственных связей между физическим состоянием детей, подростков и молодежи, факторами среды обитания человека и социально-экономическими условиями жизни населения; прогнозирование динамики наблюдаемых явлений на уровне субъектов Российской Федерации», – пишут А.В. Кабачкова, Л.В. Капилевич и В.Г. Шилько [3, с. 77].

Вместе с тем, несмотря на многочисленные исследования и богатый опыт изучения состояния здоровья студентов и уровня их физического развития, до сих пор нет окончательного ответа на вопрос, как и с каким набором тестов и измерений целесообразно проводить обследования испытуемых. Как считают ученые, трудность решения этого вопроса связана с целым рядом проблем – отсутствием концепции по содержанию и экономическому обоснованию системы диагностического обследования студента; попыткой решать задачу с позиций одной специальности – педагогики, медицины, биологии, физиологии и т. д.; появлением новых работ, расширяющих возможности обследования [3, с. 77].

Изучение опыта организации диагностической работы вузов и наше собственное исследование показали, что при большом разнообразии в подходах и способах разных авторов оценка физического состояния сводится к анализу показателей антропометрии, физической подготовленности, функционального состояния и адаптационных резервов сердечно-сосудистой и дыхательной систем, биохимических показателей, образа жизни. Однако большинство предложенных диагностических систем дают неодинаковые оценки. Несмотря на это, организация регулярного контроля за состоянием здоровья и динамики развития физических качеств и оптимизация содержания данной деятельности является важной задачей.

На сегодняшний день разработаны различные информационно-аналитические системы мониторинга, нацеленные главным образом на оценку индивидуальных и групповых показателей уровня развития основных физических качеств или состояния здоровья студентов.

Большинство ученых и практиков пришли к единому мнению, что для оценки физического состояния студентов нужно измерить все антропологические и физиологические показатели, а затем оценить их на основе пяти морфологических и функциональных показателей:

1. Индекса Кетле (уровень развития массы и роста).
2. Индекса Робинсона (качество регуляции сердечно-сосудистой системы).
3. Индекса Скибинского (функциональные возможности дыхания и кровообращения).
4. Индекса Шаповаловой (уровень развития двигательных качеств).
5. Индекса Руфье (уровень адаптационных резервов кардио-респираторной системы).

Комплексная программа включает в себя пять морфофункциональных индексов (Кетле, Робинсона, Скибинского, Шаповаловой, Руфье), имеющих взаимосвязь с уровнем адаптационно-энергетического потенциала организма. Необходимо при осмотре получить восемь простых показателей, результаты которых входят в эти индексы и доступны любому пользователю (врачу, медицинской сестре, преподавателю физической культуры), не требующих значительных временных затрат.

1. *Массо-ростовой индекс Кетле:*

где  $W$  – масса тела (кг),  $H$  – рост (м).

Таблица 1

### Группы людей с различными значениями индекса массы тела

Исследуемая группа	Индекс массы тела	
	женщины (18–25)	мужчины (18–25)
Слишком малая масса тела	< 19,1	< 20,7
Идеальная масса тела	19,1–25,8	20,7–26,4
Незначительный избыток массы тела	25,8–27,3	26,4–27,8
Умеренный избыток массы тела	27,3–32,3	27,8–31,1
Значительный избыток массы тела, тучность	> 32,3	> 31,1

Нормальные значения оценки индекса массы тела заключены в следующие интервалы: для женщин 19,1–25,8; для мужчин 20,7–26,4. Исследования показали, что люди с индексом веса, заключенным в эти пределы, относятся к здоровым людям. И, наоборот, люди с индексом веса, выходящим за эти пределы, являются больными или относятся к

группе риска. Этот индекс не входит в сводную таблицу оценки состояния здоровья и физической подготовленности, а лишь судит об ожирении или недостатке веса.

2. Для определения резерва сердечно-сосудистой системы, как правило, используют *индекс Робинсона*, где  $P$  — частота пульса.

Таблица 2

### Индекс состояния регуляции ССС

Возраст	Оценка в баллах								
	5	4		3		2		1	
	высокий	выше среднего		средний		ниже среднего		низкий	
		д	м	д	м	д	м	д	м
16	$\leq 70$	71–85	71–80	86–100	81–108	101–110	109–116	$\geq 111$	$\geq 117$
17	$\leq 70$	71–85	71–80	86–100	81–107	101–110	108–116	$\geq 111$	$\geq 116$
18	$\leq 70$	71–85	71–80	86–100	81–107	101–110	108–116	$\geq 111$	$\geq 116$
19	$\leq 70$	71–85	71–80	86–100	81–107	101–110	108–116	$\geq 111$	$\geq 116$

Оценка 1–2 балла связана с нарушением регуляции ССС. Эти школьники составляют группу риска на артериальной гипертензии, гипотонии, синдрома вегетативной дискуссии, нарушения сердечного ритма.

Рекомендуются циклические упражнения умеренной интенсивности и скоростно-силовые нагрузки; комплексы при артериальной гипертензии и гипотензии.

3. *Индекс Скибинского*, где ЖЕЛ – жизненная емкость легких, оцениваемая как разница между объемами воздуха в легких при полном вдохе и полном выдохе.

Индекс Скибинского характеризует функциональные возможности системы дыхания, устойчивость организма к гипоксии и волевые качества.

Таблица 3

**Индекс Скибинского**

Возраст	Оценка в баллах									
	5		4		3		2		1	
	низкий		ниже среднего		средний		выше среднего		высокий	
	д	м	д	м	д	м	д	м	д	м
16	≤ 864	≤ 1153	865– 1009	1154– 1479	1100– 1590	1480– 2132	1591– 1849	2133– 2458	≥ 1850	≥ 2459
17	≤ 899	≤ 1199	900– 149	1200– 1515	1150– 1700	1516– 2788	1701– 2000	2789– 3424	≥ 2001	≥ 3425
18	≤ 899	≤ 1249	900– 1149	1250– 1619	1200– 1700	1620– 3400	1701– 2050	3401– 4400	≥ 2051	≥ 4401
19	≤ 899	≤ 1249	900– 1149	1250– 1619	1200– 1700	1620– 3400	1701– 2050	3401– 4400	≥ 2051	≥ 4401

Низкая оценка индекса (1–2 балла) свидетельствует о недостаточных функциональных возможностях системы движения и сниженной устойчивости организма и гипоксии.

**4. Индекс Шаповаловой:**

$$И.Ш. = \frac{\text{масса тела (г)}}{\text{длина тела (см)}} \times \frac{\text{подъемы за 60 сек}}{60}$$

Индекс характеризует развитие силы, быстроты, скоростной выносливости мышц спины и брюшного пресса.

Таблица 4

**Индекс Шаповаловой**

Возраст	Оценка в баллах									
	5		4		3		2		1	
	низкий		ниже среднего		средний		выше среднего		высокий	
	д	м	д	м	д	м	д	м	д	м
16	≤ 134	≤ 193	135– 169	194– 216	170– 240	217– 260	241– 275	361– 293	≥ 276	≥ 294
17	≤ 194	≤ 212	195– 219	213– 245	220– 270	246– 312	271– 295	313– 345	≥ 296	≥ 346
18	≤ 199	≤ 212	200– 224	213– 245	225– 275	246– 296	276– 300	297– 324	≥ 301	≥ 325
19	≤ 199	≤ 212	200– 224	213– 245	225– 275	246– 296	276– 300	297– 324	≥ 301	≥ 325

Низкая оценка 1–2 балла свидетельствует о недостаточном развитии силы, быстроты, скоростной выносливости. Это группа риска по возникновению нарушенной осанки, искривления позвоночника, уплощения стоп. Занятия направлены на развитие силы (гантели, эспандеры,

с сопротивлением партнера, упоры, удержания) и выносливости (ходьба, бег, лыжи, коньки, плавание, велосипед, гребля и т. д.). А также корригирующие упражнения.

5. Индекс Руфье.

$$\text{Индекс Руфье} = \frac{4 (P1+P2+P3) - 200}{10}$$

Где P1 – покой за 15 секунд; P2 – после 30 приседаний за первые 15 секунд минуты; P3 – за последние 15 секунд 1-й минуты. Индекс характеризует выраженность реакции ССС на стандартную нагрузку.

Таблица 5

### Индекс выраженности реакции ССС на стандартную нагрузку

Воз- раст	Оценка в баллах				
	1	2	3	4	5
	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий
15–17	≥ 16,5	16,4–11,5	11,4–9,5	9,4–6,6	≤ 6,5
17–19	≥ 15,0	14,9–10,0	9,9–8,0	7,9–5,1	≤ 5,0

Низкая оценка индекса Руфье 1–2 балла говорит о недостаточном уровне адаптации ССС. Нуждаются в значительном увеличении суточного объема двигательной активности.

Рекомендуются циклические упражнения на выносливость (бег, лыжи, коньки, плавание, велосипед, гребля; на тренажерах, велотренажерах).

На основании этих таблиц после подсчета баллов получают примерную комплексную оценку состояния здоровья и физподготовки студента (таблица 6).

Таблица 6

### Комплексная оценка состояния здоровья и физической подготовки

Количество баллов	Оценка
23–25	высокий
19–22	выше среднего
14–18	средний
10–13	ниже среднего
5–9	низкий

Учеными разработана примерная программа комплексной диагностики состояния здоровья и физического развития студентов [5] (табл. 7), которую мы использовали при осуществлении мониторинга процесса реализации индивидуальной траектории (программы) укрепления здоровья и физического развития студента на занятиях по физической культуре.

Таблица 7

**Комплексная диагностика уровня здоровья и физического развития студентов**

		Анатомо-физические и психофизиологические показатели																			
		антропометрические показатели				психофизиологические показатели				общая физическая подготовка											
№ пп	ФИО	Рост (см)	Массово-ростовой индекс Кетле (см/кг)	Окружность грудной клетки (см)	Форма позвоночника	Объем бедра, голени, плеча, талии Мср (см)	А/Д	ЧСС (кол-во раз)	Темпинг-тест (кол-во раз)	Одномоментная проба (5-4-3-2-1) (кол-во раз)	Многомоментная проба (кол-во раз)	Оргостатическая проба (2-3-4-5) (кол-во раз)	Опросник Реана (мотивация) (баллы)	Определение стресса (С-Н)	И.п. лежа на спине. Поднимание корпуса в сед. (кол-во раз в мин)	Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (кол-во раз)	И.п. сидя, глубокий наклон (гибкость, см)	Сгибание и разгибание рук в висе (кол-во раз)	Приседание (кол-во раз в мин)	Равновесие (Т. Бондаревского) (сек)	Оценка уровня здоровья студентов (по пятибалльной системе)
		Вес (кг)																			

В рамках нашего исследования для диагностики состояния здоровья и уровня физического развития мы использовали вышеперечисленные методы.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Абульханова-Славская К.А. Акмеологическое понимание субъекта / Основы общей и прикладной акмеологии. – М., 1995. – 91 с.
2. Алешев Н.А. Формирование личностных качеств у будущих инженеров средствами физкультурно-спортивной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Чебоксары, 2006. – 194 с.
3. Алькова С.Ю. Педагогические условия реализации дифференцированного подхода в физическом воспитании на основе субъектного опыта студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 21 с.

4. Ананьев Б.Г. *Избранные психологические труды: в 2-х т.* – М.: Педагогика, 1980. – 287 с.

5. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания.* – Л.: ЛГУ, 1968. – 340 с.

### **Об авторах**

**Макимова Ольга Григорьевна** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедры социально-гуманитарных наук, ФГБОУ ВПО «Чебоксарский институт экономики и менеджмента (филиал) Санкт-Петербургского государственного политехнического университета», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

**Чевычалова Римма Витальевна** – соискатель, ННОУ ВПО «Гуманитарный институт», г. Москва.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ СРЕДСТВ**

*И.В. Назарова*

Учитывая последние мировые тенденции в области высшего образования, исходя из концепции модернизации и реформирования российского профессионального образования, разработки и внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, выявляется четкая направленность всего процесса обучения на повышение роли самостоятельной работы студентов.

В основе самостоятельной работы лежит личностная умственная самостоятельность, то есть выполнение определенной работы по собственной инициативе, без посторонней помощи и внешнего побуждения. Высшая школа отличается от средней как методикой учебной работы, так и степенью самостоятельности обучаемых. Преподавателю необходимо оказать помощь студенту в организации его познавательной деятельности. Осуществление познания – задача студента.

Итоговым результатом использования технологий самостоятельной работы студентов в вузе, по мнению В.В. Усманова, является культура учебной деятельности, переходящая в культуру профессиональной деятельности специалиста [4, с. 31].

По мнению ряда ученых (В.И. Загвязинский, М.В. Буланова-Топоркова, Н.В. Басова, Н.В. Тельтевская), именно самостоятельная работа студентов формирует «готовность к самообразованию, создает базу непрерывного образования (образования через всю жизнь), возможность повышать свою квалификацию, а если нужно, переучиваться, быть соз-

нательным и активным гражданином и созидателем [1, с. 154]. «Самостоятельную работу, – считает Н.В. Тельтевская, – следует рассматривать как вид учебно-познавательной деятельности, стимулирующей потребность в самообразовании, самообучении и непрерывном профессиональном самосовершенствовании» [3, с. 80].

В качестве важного условия эффективной организации самостоятельной работы студентов (в рамках данной статьи в процессе изучения иностранного языка) нами будет рассмотрено *активное использование в практике самостоятельной работы информационно-коммуникационных средств* (электронных учебников, учебных фильмов, компьютерных программ, ресурсов Интернет (в т. ч. «skype» – для общения в реальном времени с целью получения интересующей информации и консультаций от преподавателя; UseNet – система телеконференций и др.). Педагогическими и дидактическими возможностями современных информационно-коммуникационных средств в системе самостоятельной работы студентов являются развитие мотивации самостоятельной деятельности, индивидуализация и дифференциация самостоятельной работы за счет комплекса разноуровневых заданий (придание гибкости учебному процессу путем вариативности в изменении содержания и методов преподавания и учения, форм организации учебных занятий); индивидуальный темп выполнения самостоятельной работы; перевод самостоятельной работы на более высокий организационный уровень, обеспечивающий высокое качество учебно-познавательной деятельности [2, с. 7-8].

На всех этапах организации самостоятельной работы студентов необходимо широко использовать возможности информационно-коммуникационных средств, способствующих самовыражению и самореализации студентов, формирующих их информационную культуру.

Созданная в вузе информационно-образовательная среда, включающая в себя такие блоки, как организационно-информативный, учебный и блок дополнительных ресурсов, позволит студентам более качественно организовывать и выполнять самостоятельную работу.

Так, при работе с организационно-информативным блоком студент будет иметь возможность планировать свою самостоятельную работу на неделю, семестр, год, узнавать расписание занятий, где и когда он может получить дополнительную консультацию у преподавателя, а также задать ему вопрос по электронной почте или по «skype». В информационном блоке студент может ознакомиться как с доской объявлений, так и с рейтингом своей успеваемости по дисциплине.

Знакомясь с учебным блоком, студент может получить интересующие его новые знания, используя электронные учебно-методические материалы, представленные в среде для подготовки к занятиям и опережающего обучения, советы, как работать с учебной и научной литературой, составлять аннотации и рефераты, работать со словарем и т. п.



При работе с блоком дополнительных ресурсов студенты получают доступ к электронному каталогу библиотеки вуза, к имеющимся разработкам по интересующей его теме, ссылкам на различные сайты, содержащие необходимую информацию и т. п. Работа с иноязычными источниками сети Интернет будет способствовать не только совершенствованию лингвистических знаний студентов, но и знаний по специальности средствами иностранного языка. Интеграция Интернет-ресурсов в самостоятельную учебную деятельность по профессионально-ориентированному обучению иностранному языку, позволит подбирать аутентичный, актуальный материал профессиональной направленности для чтения и прослушивания, с последующей проработкой лексического и грамматического материала посредством готовых тестов.

Для самостоятельной работы студентов будет эффективным использование ими материалов видеотеки (мультфильмов, телефильмов, сюжетов на иностранном языке), индивидуальных компьютерных тренингов – индивидуальных занятий с обучающими компьютерными программами, а также общение с носителями языка с помощью компьютерной программы «skype».

Таким образом, правильно организованная самостоятельная работа студента, направленная на формирование положительной мотивации к самостоятельному изучению учебного материала, необходимого для будущей профессиональной деятельности, стимулирующая самоорганизацию, создающая условия для самообразования студентов, формирующая потребность у них в творчестве, умение оценивать себя и самореализоваться в учебно-профессиональной деятельности должна быть эффективной, что будет способствовать активизации профессионально-творческого саморазвития каждого студента. С другой стороны, эффективность самостоятельной работы во многом зависит от деятельности самого студента: от того, насколько будет осознана им ее необходимость, как будут поставлены цели, выбраны оптимальные пути осуществления самостоятельной работы, ее содержание и формы, от волевых усилий и адекватной самооценки студентом своей работы. Использование в учебном процессе современных информационно-коммуникационных средств поможет сделать самостоятельную работу студентов продуктивнее и интереснее.

#### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

- 1. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007. – 192 с.*
- 2. Захарова Е.В. Организация самостоятельной работы студентов с использованием информационно-коммуникационных технологий (на примере иностранного языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Якутск, 2008. – 22 с.*
- 3. Тельтевская Н.В. Формирование системы профессионально-педагогических знаний. Теоретический аспект. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та. 2002. – 127 с.*

4. Усманов В.В. Интенсивные технологии управления самостоятельной работой студентов в процессе их профессионального обучения. Дисс. .... д-ра пед.н. – Пенза, 2006. – 481 с.

**Об авторе**

**Назарова Ирина Владимировна** – старший преподаватель, начальник учебно-методического отдела, Балашовский филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Балашов, Саратовская область.

## **КЛАСТЕРНАЯ МОДЕЛЬ ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ**

***В.И. Невзорова***

**З**адача внедрения федеральных государственных образовательных стандартов затрагивает всю административную, педагогическую систему образовательного учреждения, требует разработки принципиально новых документов, изменения подходов к организации учебного процесса, его перестройку, и, в связи с этим, от учебного заведения требуется разработка программы универсальных действий, способных регулировать различные аспекты как управления учебным заведением, так и образовательным процессом, выполнения самой главной задачи постоянного повышения качества.

Конечным результатом профессионального обучения на основе компетентностного подхода становится освоение студентами суммы компетенций, и к факторам, определяющим качество подготовки выпускников, целесообразно отнести: качество целей обучения, качество образовательных программ, качество используемых педагогических технологий; качество кадрового состава; качество организации образовательного процесса, его контроль, анализ и корректировка; качество информационно-методического сопровождения образовательного процесса; качество материально-технического обеспечения. Основой образовательного процесса должна стать ориентация обучения на формирование компетенций выпускника, анализ педагогической системы с точки зрения пересмотра ключевых педагогических компетенций и перестройки организации образовательного процесса.

Очевидно, что подход к организации образовательного процесса в новых условиях должен преобразоваться из линейной в нелинейную

форму организации и отсюда возникает проблема взаимоувязанности дисциплин и модулей, которая решается путем построения структурированной схемы логических связей рабочих программ дисциплин, междисциплинарных курсов и профессиональных модулей, программ практик по каждой реализуемой специальности. Важно предусмотреть и логические связи между специальностями, результатом чего может быть организация учебных и факультативных курсов для всего контингента студентов. В такой схеме важно предусмотреть логическое расположение учебных дисциплин, междисциплинарные связи с точки зрения оптимального построения образовательного процесса без нарушения его целостности.

Безусловно, учебный процесс должен быть организован на модульно-рейтинговой системе обучения и ориентирован на интенсификацию путем регулярного контроля знаний, что позволит оптимизировать нагрузку студента. И здесь важная задача – оценка результатов обучения и качества подготовленности выпускника. «Педагогика компетенций» рассматривает объединение теории и практики в процессе образовательной и профессиональной деятельности. Трудно предусмотреть способы и средства оценки уровня сформированности компетенций выпускника, и эта задача будет решаться, в том числе, с помощью работодателя.

Для определения уровня формирования компетенций используются стандартизированные тесты с дополнительным творческим заданием, которые можно использовать для всех видов контроля, и рейтинговая система оценки. Модульно-рейтинговая система подходит для оценки компетенции в силу того, что в балах оцениваются не только знания и навыки студентов, но и творческие их возможности: активность, неординарность решений поставленных проблем, умения организовать группу для решения проблемы.

Очевидно, что для выполнения поставленных ФГОС задач необходима оптимальная организация образовательного пространства учебного заведения. И здесь не обойтись без современных информационных технологий и разработки собственного программного сопровождения в силу временного отсутствия ориентированного на решение образовательных задач программных продуктов. Мы предлагаем построение образовательного веб-пространства, в котором присутствуют и преподаватель, и студент, одновременно развиваясь и обучая друг друга.

Кластерная модель, как способ построения образовательного пространства для участников образовательного процесса, способствует решению задач учебного заведения при оптимальных и рациональных затратах времени и ресурсов. Образовательное веб-пространство основано на кластерной модели, построенной в результате анализа педагогической системы образовательного учреждения. Все информационно-образовательное пространство сегментировано на взаимосвязанные кла-

стеры, каждый из которых отличается целями и задачами, содержанием и источниками, использованием и назначением: *учебно-программный кластер; кластер методического обеспечения учебного процесса; кластер дидактического обеспечения специальностей; кластер профессий и компетенций; кластер научно-исследовательских работ; кластер рейтингового контроля; кластер результативности образовательного процесса; кластер повышения профессионально-педагогической квалификации педсостава*. С помощью собственного программного обеспечения организован разграниченный доступ к информации о составе и содержании кластеров в виде веб-портфолио. Изучая и опираясь на размещенную в веб-пространстве документацию, каждый участник образовательного процесса может использовать ее в процессе обучения, объективно оценить результативность своей деятельности, развивать и пополнять свои веб-портфолио. Особенности веб-портфолио: гипертекстовая технология построения веб-ресурса, позволяющая реализовать связи между компонентами модели портфолио наиболее наглядно в виде перекрестных ссылок; структурированность, открытость, платформонезависимость, переносимость и гибкость веб-ресурсов, позволяющие модифицировать веб-ресурсы и строить различные визуализации контента (сводные таблицы, деревья, диаграммы и т. д.).

Использование кластерного образовательного веб-пространства делает учебный процесс открытым, обеспечивает эффективную связь между управлением и исполнителями, преподавателями и студентами, позволяет осуществлять эффективный контроль над состоянием единой методической системы, добиться такого положения, при котором процесс управления учебным процессом на основе рейтингового контроля знаний студентов и рейтинговой оценки профессионального мастерства педагогов действительно заставлял бы всех его участников функционировать в соответствии с единым планом.

Базу Web-пространства составят *компетентностные модели* выпускников колледжа по реализуемым специальностям, которые должны быть построены на основе требований ФГОС СПО к уровню подготовки специалиста и каталога перспективных работ на российском рынке труда. В отличие от характерных для действующих ГОС квалификационных моделей компетентностная модель специалиста на основе ФГОС менее жестко привязана к конкретному объекту и предмету труда. Компетентностные модели заложены в банк профессий, для того, чтобы студент мог ориентироваться в содержании стандартов работ, представленных на рынке труда, перечне необходимых для профессиональной деятельности компетенций.

Для оптимизации образовательного процесса разработаны и пополняются *веб-портфели (внутренние кластеры)* преподавателей и сту-

дентов, обеспечивающие информационное сопровождение формирования профессиональных компетенций.

**Портфолио преподавателя** – средство мониторинга профессионального роста, отражающее уровень его компетентности и конкурентоспособности; коллекция дидактических и методических материалов, предназначенных для более совершенной организации учебного процесса, может быть средством дистанционной поддержки обучения. Веб-портфолио преподавателя включает портфель общепрофессиональных достижений, методический портфель, портфель процесса и портфель результатов профессиональной деятельности. Портфолио процесса отражает все фазы и этапы профессионального роста преподавателя, позволяет показать процесс самообразования преподавателя, научно-экспериментальной деятельности, демонстрирует процесс осмысления собственного профессионального опыта и включает различные формы самоотчета и самооценки. Методический портфель несет в себе информацию о методической квалификации преподавателя. Методические разработки, оформленные в виде книг, учебно-методических пособий, переводятся в электронный вид для размещения в веб-портфолио, могут служить обеспечением дистанционного обучения. Электронные учебно-методические пособия могут включать электронные тренажеры, которые позволяют не только проверить знания по изученному материалу, но и формируют ключевую компетенцию информационных технологий. Портфель результатов профессиональной деятельности преподавателя отражает уровень обученности студентов в динамике. Для решения задачи внедрения ФГОС на основе компетентностного подхода, прежде всего, возникает проблема повышения квалификации педагогического коллектива в целях адаптации преподавателя к работе в условиях новых образовательных стандартов. Педагог должен приобрести определенные компетентности, интегрировать их в собственном опыте и перенести на организацию и управление познавательной деятельностью студента. Отсюда и возникает необходимость новой стратегии управления персоналом и создание условий, обеспечивающие формирование новых компетенций преподавателя и профессиональных компетенций выпускника. Цель – создание условий для управления процессом обучения педагогов и студентов в специально созданном образовательном веб-пространстве, которое несет на себе функцию обучающей среды одновременно и для педагога и для студента. **Кластер повышения квалификации преподавателя** – это кластер, обеспечивающий выполнение поставленных целей. Кластер представляет группы практических задач, нацеленных на решение ключевых задач внедрения компетентностно-ориентированных технологий, выполнения задач перехода и внедрения ФГОС. В нем должны быть созданы условия для профессионального роста педагога, будет сосредоточена вся управляющая информация, пе-

педагогические технологии и создана информационно-обучающая среда для педагогического коллектива. Обучение педкадров, в свою очередь, будет проходить идет в группах-кластерах, где каждый получит индивидуальное задание по разработке программно-методического сопровождения ФГОС СПО. Таким образом, внутри кластера повышения квалификации будут обозначены точки роста, и педагог будет переходить через точки роста, продвигаясь при этом в профессиональном смысле, осваивая новые для себя педагогические компетенции и интегрируя их в своем опыте. Рейтинг преподавателя зависит от результатов его портфолио, на основе которых он попадает в кластер квалификаций и, повышая свою квалификацию и педагогическое мастерство, переходит из кластера в кластер, а инструментом управления должен стать мониторинг его профессионального роста.

**Портфолио студента** – это средство мониторинга достижений и рефлексии, сосредотачивающее в себе образовательные результаты или позволяющее получить к ним доступ, где размещены результаты проектно-исследовательской деятельности студента, личные достижения и включает личные данные, рабочий портфель, портфель соответствия выбранной профессии, портфель сформированности профессиональных намерений. В личном портфеле студента отражены сведения о его обучении в общеобразовательном учреждении, представлены материалы, демонстрирующие его компетентность, достижения в различных предметных областях. В нем содержатся итоги лабораторных, практических, семинарских занятий, домашних индивидуальных работ, результаты участия в олимпиадах, рефераты, материалы выступлений на конференции.

Портфолио студента позволяет выяснить то, что он знает, и как он пришел к этим знаниям, подталкивает к диалогу между преподавателем. Студент сам решает, что будет входить в его портфолио, таким образом, вырабатывая навыки самооценки собственных достижений. И, возможно, на основе опыта зарубежных стран промежуточный или итоговый контроль могут проходить в форме представления своего портфолио перед комиссией и ответов на возникающие у нее вопросы.

**Кластер рейтингового контроля** существенно отражает и влияет на управление качеством подготовки. На основе базы электронных журналов, ведомостей, карт становится реальным оперативный мониторинг процесса обучения, выявление слабых точек, причин «западания» и определения точек роста. Существенным является и открытость кластера: он доступен для анализа и студенту, и преподавателю, и организаторам учебного процесса, и управленческому персоналу. Внутри кластера содержатся и другие кластеры качества, и в зависимости от уровня достижений, студент передвигается из более низшего кластера в более высокий. Этому существенно способствует проектная деятельность препода-

вателя и студента, которая обеспечивает во взаимодействии повышение профессиональной компетенции преподавателя и формирование ключевых и профессиональных компетенций студента – все это обеспечивает единство и взаимовлияние всех участников образовательного процесса.

Коммуникативная направленность веб-ресурсов позволяет обучаемым осуществлять информационное взаимодействие на базе своих портфолио, а коллегам – делиться разработками, систематизировать накопленные данные о результатах обучения студентов в течение нескольких лет, начиная с поступления в колледж и до выпуска, оценить результаты достижений студентов, изучить динамику уровня сформированности профессионального самоопределения студентов. Образовательное веб-пространство обеспечивает постоянное наблюдение за образовательным процессом с целью выявления его соответствия ожидаемому результату. Накопление результатов обучения может реально решать задачи прогнозирования, своевременно корректировать ситуацию и оптимизировать процесс обучения со стороны административного и преподавательского состава, способствовать повышению профессионального уровня и педагогической квалификации кадров.

Информационные технологии, как инструмент, обеспечивает рациональный подход к построению образовательного пространства, поэтому крайне важно в кластере повышения квалификации преподавателей особое внимание уделить формированию информационной компетентности всего педагогического коллектива.

#### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

*1. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / авторы-составители: Блинов В.И., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Лейбович А.Н., Новиков П.Н. – Выпуск 1. – М.: ФИРО, 2010.*

#### **Об авторе**

***Невзорова Вера Ивановна*** – кандидат педагогических наук, доцент, директор, ГБОУ СПО РО «Ростовский-на-Дону колледж информатизации и управления», г. Ростов-на-Дону.

## **МОДЕРНИЗАЦИЯ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА**

*С.В. Панина,  
А.В. Мордовская,  
Е.А. Бараксанова*

**С**овременные реалии производства, интенсивный научно-технический прогресс, внедрение информационно-коммуникационных технологий, высокие требования к уровню научно-исследовательской подготовки выпускников вуза обуславливают необходимость модернизации НИР в высшем учебном заведении. Открытие федеральных университетов в России знаменует новый этап развития системы высшего профессионального образования. Данные вузы призваны обеспечить новое качество высшего профессионального образования, способствовать инновационному развитию региона. Исходя из этого, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, определил в качестве основной своей миссии – возвращение конкурентоспособных специалистов, выполнение исследований и инновационно-технологических разработок для становления экономически устойчивого, социально развитого приполярного региона, обеспечивающих высокое качество жизни, сохранение и развитие культуры народов северо-востока России [5].

Вследствие этого возрастает значимость научно-исследовательской подготовки будущих педагогов для обеспечения их конкурентоспособности и востребованности на рынке труда региона. Участие студентов в НИР повышает уровень их подготовленности к будущей профессиональной деятельности, позволяет, обучаясь в вузе, участвовать в инновационных разработках и более углубленно узнать содержание профессии. Как показывает мировая практика, модернизацию научно-исследовательской подготовки студентов необходимо проводить на системной основе, что предполагает разработку теоретико-методологических оснований, составляющих концептуальный фундамент для преобразовательной деятельности по созданию благоприятных условий для участия обучающихся в научно-исследовательской работе. Учитывая, что федеральный университет начинает осуществлять подготовку бакалавров впервые, то на основе накопленного опыта по организации НИР специалистов будет усовершенствованы ее структура и содержание, ориентированные на инновационное развитие.

В Северо-Восточном федеральном университете подготовка педагогов является приоритетным направлением образовательной деятель-



ности вуза. В педагогическом образовании в последние годы происходят существенные изменения, связанные с подготовкой учителей новой формации, способных творчески обновлять содержание и средства педагогической деятельности, создавать необходимые условия для развития детей, их одаренности и способностей. В этой связи с целью обеспечения качественного нового уровня подготовки педагогов для новой школы следует определить точки роста и приоритеты по модернизации образовательного процесса и научно-исследовательской деятельности, содержание имеющихся ресурсов усиления НИР в вузе [5].

Образовательная среда характеризуется как многомерное социально-педагогическое явление, связывающее в единое целое совокупность внешних условий осуществления образования и оказывающее системное влияние на развитие индивидуальных, субъективных и личностных характеристик индивидуальности старшеклассника в процессе освоения им культуры. Несмотря на необычайно широкое употребление, понятие «среда» не имеет четкого и однозначного определения в мире науки. В самом общем смысле «среда» понимается как «окружение», «окружающее человека социальное пространство», зона «непосредственной активности индивида, его ближайшего развития и действия» [2]. Именно это ближайшее окружение и общение с ним может оказывать наиболее сильное влияние на становление и развитие человека. Основными параметрами среды являются отношения, ценности, символы, вещи, предметы. Само понятие образовательной среды (и производные от него) разрабатывается на протяжении последних десятилетий рядом ученых, как в нашей стране, так и за рубежом. Коллективом ученых и педагогов и психологов-практиков Института педагогических инноваций Российской академии образования (В.И. Слободчиков, В.А. Петровский, Н.Б. Крылова, М.М. Князева и др.) разрабатывались философско-педагогические аспекты понятия «образовательная среда», приемы и технологии ее проектирования [2].

Таким образом, образовательная среда – широкое, многогранное понятие. В современной научно-педагогической литературе можно найти такие его определения, раскрывающие сущность данного понятия с различных сторон: система ключевых факторов, определяющих образование и развитие человека: люди; общественно-политический строй страны; природная и социокультурная среда (включая культуру педагогической среды); средства массовой информации; случайные события; совокупность эмоционального микроклимата, личностного благополучия каждого обучающегося, особенностей микрокультуры образовательного учреждения в результате взаимодействия которых происходит становление личности обучающегося; часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов;

предметно-пространственное окружение обучающегося, в котором он осуществляет свою учебную деятельность, расширенное за счет информационной среды [3]; система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [7]; среда, в центре внимания которой находится личность обучающегося, среда для построения собственного «Я», способствующая самоактуализации, личностному росту; она обеспечивает создание условий, способствующих самореализации обучающихся, становлению их самосознания, развитию у обучающихся единой картины мира, стремления к возможно более полному выявлению и развитию своих способностей; микромир, микромодель человеческой культуры, средство для актуализации внутреннего мира обучающегося [4]; это своеобразный антропософический релевантный информационный антураж, предназначенный для раскрытия творческого потенциала и талантов обучающего и обучающегося; особое личностное пространство познания и развития, где каждый обучающийся развивается сообразно своим индивидуальным особенностям; совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности; среда, играющая роль некоего достаточно аморфного посредника между личностью обучающегося и окружающим миром полностью отвечающего потребностям, интересам и стремлениям обучающегося, обеспечивая ему возможность наиболее полно раскрыть таящиеся в нем природные силы и задатки; среда, косвенно, опосредованно влияющая на развитие обучающегося, активизирующая его [6].

Информационно-образовательная среда – программно-телекоммуникационное и педагогическое пространство с едиными технологическими средствами ведения учебного процесса, его информационной поддержкой и документированием в среде Интернет любому числу учебных заведений, независимо от их профессиональной специализации, организационно-правовой формы и формы собственности. Развивающая образовательная среда – среда, обеспечивающая открытость, динамичность и вариативность содержания, форм и методов творческой деятельности; дифференцированный индивидуальный творческий подход к личности [1].

Информационные технологии (ИТ) давно изменили экономику, производство и методы обучения и бизнеса. Теперь ИТ сами становятся определяющим фактором социальных и педагогических коммуникаций. Информационно-образовательная среда становится основой, движущей силой формирования нового научного мировоззрения и системы образования. Возможности применения информационных и телекоммуникаци-

онных технологий в процессе организации научно-исследовательской деятельности определили ведущие принципы построения его организации и содержания: информативность, гуманистичность, вариативность, технологичность, интерактивность, непрерывность, прогнозируемость и опережение.

Анализ нормативных документов, сопровождающих учебный, учебно-исследовательский процесс и научно-исследовательскую деятельность обучающихся в соответствии с ФГОС нового поколения, также свидетельствует о ее особой значимости для образовательной программы бакалавров и магистров в условиях перехода на уровневое ВПО [2]. Научно-исследовательская работа студентов является обязательной составляющей образовательной программы подготовки бакалавра и магистра и может проводиться на базе научно-исследовательских и образовательных учреждений, научно-исследовательских лабораторий и центров, кафедр университета. На 1-2 курсах бакалавриата этот вид деятельности студента носит учебно-исследовательский характер. Студент может самостоятельно определить кафедру, на которой он будет выполнять НИР. Следует отметить, что студент имеет право менять кафедру.

Общее количество кредитов по НИР, которое должен набрать студент магистратуры за два года обучения – 21. По усмотрению выпускающей кафедры эти кредиты могут быть распределены равномерно в течение двух лет или перераспределены в зависимости от конкретного технического задания каждого студента. НИР в семестр предполагает как общую программу для всех студентов, обучающихся по конкретной образовательной программе, так и индивидуальную программу, направленную на выполнение конкретного задания. К организационно-методическому сопровождению НИР относятся: общая программа, технологическая карта, техническое задание и др. Программа НИРС составляется каждой кафедрой, и организация НИРС должна носить планомерный и последовательный характер и охватывает всех студентов, обучающихся по данной образовательной программе. Программа научно-исследовательской работы в вузе предполагает участие студентов в различных исследовательских проектах и научно-методических разработках кафедры, а также выполнение индивидуальных и групповых заданий, направленных на реализацию конкретных прикладных задач и подготавливающих будущих бакалавров и магистров к профессиональной деятельности с использованием современных информационных и образовательных технологий.

В качестве заказчика НИР выступают: кафедры, факультеты, институты, университет, учебно-методические объединения, образовательные учреждения, научно-исследовательские институты, лаборатории, научно-образовательные центры и др. При оценивании НИР студента необходимо учитывать качество и объем выполнения технического задания,

а также степень его активности при выполнении этого задания. Наиболее целесообразно оценивать научно-исследовательскую работу студента в семестре (триместре) по стобалльной шкале. В конце учебного года выставляется единая оценка.

При оценивании результатов НИРС необходимо предусмотреть публичное обсуждение полученных результатов. Это особенно важно на уровне магистратуры, поскольку такое обсуждение учит студента отстаивать собственную позицию и свои научные убеждения.

На первом курсе бакалавриата необходимо провести презентации выпускающих кафедр факультета. Такие презентации дают студентам возможность ознакомиться с научными и прикладными направлениями деятельности кафедр и определить для себя область практических интересов. Наиболее целесообразно планировать НИРС на первой ступени бакалавриата на один семестр. Студент имеет право поменять направление НИРС после одного семестра. Это дает студенту возможность участвовать в научно-исследовательской работе различных кафедр факультета, института, университета. На второй ступени бакалавриата НИРС организует выпускающая кафедра. На данной ступени рекомендуется планировать НИРС на учебный год. Наиболее оптимально планировать деятельность для магистратуры в рамках научно-исследовательской работы сразу на два года обучения. Это обусловлено возможностью организации и выполнения долгосрочных групповых и индивидуальных проектов.

Координационную работу по планированию, организации и выполнению НИРС осуществляют академические консультанты.

В рамках НИРС целесообразно предусмотреть различные виды деятельности прикладного характера. Эти виды деятельности определяют выпускающая кафедра в соответствии с планом научно-исследовательской работы кафедры. Возможны и необходимы различные виды деятельности в рамках НИР, которые могут быть определены факультетом, институтом, университетом и другими учреждениями, предприятиями.

В рамках НИРС студенты могут работать как в рабочих, или проектных, группах, так и индивидуально. В зависимости от этого, а также от формы работы определяются технические задания, например, такие, как:

- составление картотеки, библиографии, в том числе в электронном виде; электронные конспекты; создание библиографических баз данных;
- электронные презентации учебного материала;
- разработка и апробация диагностирующих материалов (тесты, срезовые контрольные задания для самостоятельной работы, лабораторные работы и др.);

– подбор и систематизация материалов для студентов заочной формы обучения по дисциплинам (материалы для самостоятельной работы, аннотация научных работ по конкретным темам, сборники тестов, упражнения, рабочие тетради и др.);

– разработка новых способов презентации научной информации, в том числе и в электронном виде;

– участие в разработке и оформлении научного проекта;

– участие в подготовке и проведении студенческих научных конференций;

– разработка страниц сайтов факультета, кафедр и др.

Техническое задание может включать следующие индивидуальные задания: выполнение научно-исследовательских проектов и грантов; участие в работе научных и научно-практических конференций; написание тезисов, статей (индивидуально и совместно с преподавателями); участие в подготовке сборников научных трудов; выполнение заданий кафедры; участие в работе СНО; участие в конкурсе молодых ученых и др.

Успешное выполнение технического задания дает возможность получить: максимальное количество баллов; высокий рейтинг; рекомендацию кафедры или ученого совета факультета для участия в проектных разработках, стажировках за рубежом; именные стипендии; рекомендации кафедры или ученого совета института (факультета) для поступления в магистратуру или аспирантуру.

Исследовательская деятельность студента должна строиться на принципах доступности, естественности, осмысленности, самостоятельности, экспериментальности, культуросообразности. Системообразующим принципом в процессе организации исследовательской деятельности студентов является принцип самостоятельности. Если педагог в своей образовательной программе, по которой он работает, ставит цель – обучить учащегося методам, принципам, формам и способам научного исследования, основам профессионального знания и научного познания, дать возможность самореализоваться студенту через решение задач научного характера в рамках его научной темы, то такая деятельность будет научно-исследовательской. При этом будут созданы научно-исследовательские работы с безусловной (или, наоборот, спорной) научной ценностью [1].

В качестве концептуальных подходов к модернизации системы научно-исследовательской подготовки бакалавров выбраны: компетентностный, информационный, ресурсный подходы, которые позволят ориентировать НИР на компетентностное развитие студентов; усилят ее практико-ориентированный характер; создать целостную информационно-образовательную среду; применять инфо-коммуникационные технологии для повышения качества подготовки студентов; аккумулировать

технические и программные средства для информационного обеспечения научно-исследовательской подготовки бакалавров, а также необходимые ресурсы для эффективной работы.

На основе анализа современных требований к уровню НИР в федеральном университете определены следующие приоритеты научно-исследовательской подготовки педагогов бакалавров при переходе на уровневое высшее профессиональное образование: формирование у студентов в едином образовательном пространстве СВФУ педагогических установок на саморазвитие, способность к проектированию собственного образовательного маршрута; формирование научно-исследовательской культуры педагога бакалавра для развития инноваций; создание единого исследовательского и информационного пространства по научному творчеству студентов, улучшение информационного обеспечения НИРС; формирование культуры оценки качества НИРС (совершенствование внутривузовской системы НИРС); расширение взаимовыгодного международного сотрудничества по ключевым направлениям модернизации системы научно-исследовательской подготовки бакалавров; повышение роли университета в достижении стратегических целей региона и удовлетворении ожиданий общества.

Для эффективности научно-исследовательской подготовки бакалавров требуется ресурсное обеспечение НИРС: материально-техническое, финансово-экономическое, нормативно-правовое, организационно-управленческое, кадровое, научно-методическое, информационное.

Благодаря созданию целостной системы НИР в федеральном университете будет достигнуто новое качество организации научно-исследовательской подготовки обучающихся, отвечающей современным требованиям инновационной экономики, потребностям в научных разработках Северо-Восточного региона.

#### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

- 1. Барахсанова Е.А., Мордовская А.В., Панина С.В. Научно-методическое сопровождение исследований студентов и аспирантов посредством внедрения кейс-технологии // Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. – Петрозаводск, 2009. – С. 167–170.*
- 2. Болонский процесс: поиск общности европейских систем. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2007.*
- 3. Гончаров Т.В. Повышение интереса к творческой деятельности как необходимое условие гармоничной личности будущего //Internet:<http://masu.ru>*
- 4. Дрофа В.М. Образовательная среда как объект управления. – URL: [http://gcon.pstu.ac.ru/pedsovet/programm/-section=13\\_5\\_4\\_2.htm](http://gcon.pstu.ac.ru/pedsovet/programm/-section=13_5_4_2.htm).*
- 5. Демидов А.В. Использование Интернет-технологий для самоорганизации педагогического процесса. – URL: [http://www.relarn.ru/conf/conf99/re-port\\_78.html](http://www.relarn.ru/conf/conf99/re-port_78.html)*
- 6. Лобок А.М. Вероятностное образование в вопросах и ответах // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2001. – № 1. – С. 42.*

7. Модернизация системы научно-исследовательской подготовки бакалавров в условиях перехода на уровневое высшее профессиональное образование с учетом региональных особенностей Северо-Востока России: коллективная монография (Мордовская А.В., Барахсанова Е.А., Панина С.В. и др.). – М.: Изд-во МГОУ, 2011. – 198 с.
8. Селиванова А.Р. Условия профессионально-личностного развития и саморазвития педагога. – URL: [http:// bank.orenipk.ru/Text/ t10\\_238.htm](http://bank.orenipk.ru/Text/t10_238.htm).
9. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Просвещение, 2000. – С. 5–35.

### **Об авторах**

**Панина Светлана Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск.

**Мордовская Анна Васильевна** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики, ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск.

**Барахсанова Елизавета Афанасьевна** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой обучения компьютерным технологиям, ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск.

## **ПРЕЕМСТВЕННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОРИЕНТИРОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

**С.В. Пачина**

Современная стратегия государства направлена на развитие кадрового потенциала, способного к решению актуальных задач, самоопределению, самоосуществлению, самотрансценденции, достижению высокого уровня нравственного, интеллектуального и профессионального развития. Система образования выполняет ключевую задачу обеспечения возвращения такого потенциала как у уже функционирующего, так и у еще потенциального, развивающегося субъекта профессионального труда [1]. Этот факт позволяет нам утверждать особую значимость задачи возвращения субъектов профессионального самоопределения на разных этапах его становления в условиях системы образования.

Наиболее распространенным термином, характеризующим помощь в решении проблем целенаправленного возвращения субъектов профессионального самоопределения, является термин «профессиональная ориентация», трактуемый и как деятельность, и как система. Слово

«ориентация» может иметь два значения: ориентированность человека в чем-либо и ориентирование как особая деятельность, приводящая к некоторой ориентированности человека [2, с. 53]. Профессиональное ориентирование как преднамеренное влияние, связано с оптимизацией использования человеческого ресурса, и является важнейшей управленческой задачей на уровне государства, что позволяет рассматривать его как сложную систему, которой нужно управлять, учитывая способность этой системы к саморегуляции [3, с. 21]. Рассматривая осуществление изучаемого феномена в условиях системы образования, под профессиональным ориентированием мы понимаем целенаправленную взаимосвязную деятельность его субъектов, направленную на управление условиями профессионального самоопределения личности.

Поступательное развитие субъекта профессионального самоопределения (от этапа к этапу профессионального становления) предполагает объективную связь между его состояниями, поступательным развитием его характеристик. Каждая более высокая стадия развития субъекта профессионального самоопределения преемственно связана с предыдущей, т. е. не отменяет ее, а включает и подчиняет себе, поднимая развитие на качественно новую ступень [4, с. 293]. Понимание процессов преемственности имеет особое значение для выявления закономерностей развития субъекта профессионального самоопределения, позволяет охарактеризовать специфику системы преемственного профессионального ориентирования.

Система преемственного профессионального ориентирования – система социальная, следовательно, является по своей структуре и содержанию сложной, иерархичной, многоуровневой системой – конструкцией, возникшей как реакция на возникающую проблему (цель функционирования), представляет собой определенное множество взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегральными свойствами и закономерностями, синергетической по своей природе и функционированию, характеризуемой тремя параметрами: структура (наиболее устойчивые и важные связи между компонентами системы), организация (способ упорядочения компонентов и их отношений), функции (задачи, для решения которых создается система) [4, с. 329–330].

Структура системы преемственного профессионального ориентирования – совокупность подсистем (взаимосвязанных элементов системы), выполняющих относительно самостоятельную задачу, связанную с достижением цели системы. Данная совокупность взаимосвязанных элементов системы профессионального ориентирования определяется спецификой целей и задач профессионального самоопределения личности на каждом этапе профессионального становления личности, и включает в себя: 1) профессиональное ориентирование на этапе подготовки к вы-



бору профессии, 2) профессиональное ориентирование на этапе выбора профессии, 3) профессиональное ориентирование на этапе профессионального образования, 4) профессиональное ориентирование на этапе профилизации, 5) профессиональное ориентирование на этапе научной профилизации. Каждая из подсистем, в свою очередь, является системой и этим отличается от простой совокупности элементов. Система преемственного профессионального ориентирования понимается нами как совокупность преемственно взаимосвязанных подсистем педагогического руководства решением задач профессионального самоопределения личности на каждом из этапов профессионального становления личности, объединенных общей целью – развитие субъекта профессионального труда.

Система преемственного профессионального ориентирования как система педагогических влияний характеризуется специфическими целевым, содержательным, деятельностным и результативными компонентами. Специфика структурных компонентов подсистем системы профессионального ориентирования представлена в таблице 1.

Таблица 1

**Специфика структурных компонентов подсистем системы преемственного профессионального ориентирования**

Подсистемы	Характеристика компонентов
1. Целевой компонент	
На этапе подготовки к выбору профессии	реализация модели формирования субъекта профессионально ориентированных интересов, склонностей, способностей;
На этапе выбора профессии	реализация модели формирования субъекта выбора профессии;
На этапе профессионального образования	реализация модели формирования субъекта профессиональной деятельности;
На этапе профилизации	реализация модели формирования субъекта профессионального развития;
На этапе научной профилизации	реализация модели формирования субъекта научно-профессиональной деятельности и развития.
2. Содержательный компонент	
1) самопознание	
На этапе подготовки к выбору профессии	– расширение представлений ребенка о собственных интересах, склонностях и способностях; – формирование эмоционально положительных представлений о себе как носителе интересов, склонностей, способностей; – расширение представлений о мире труда.

На этапе выбора профессии	<ul style="list-style-type: none"> <li>– расширение представлений об интересах, склонностях и способностях подростка в профильной сфере;</li> <li>– расширение представлений подростка о себе как субъекте деятельности в профильной сфере;</li> <li>– формирование представлений подростка о способах анализа жизненных и личных профессиональных планов;</li> <li>– формирование эмоционально положительных представлений у подростка о себе как субъекте деятельности в профильной сфере.</li> </ul>
На этапе профессионального образования	<ul style="list-style-type: none"> <li>– расширение представлений студента о себе как субъекте профессиональной деятельности;</li> <li>– формирование эмоционально положительных представлений студента о себе как субъекте профессиональной деятельности;</li> <li>– формирование эмоционально положительного представления студента о своей новой социальной роли.</li> </ul>
На этапе профилизации	<ul style="list-style-type: none"> <li>– расширение представлений профессионала о себе как субъекте профессиональной деятельности и профессионального развития;</li> <li>– формирование эмоционально положительных представлений профессионала о себе как субъекте профессиональной деятельности и профессионального развития;</li> <li>– формирование эмоционально положительного представления профессионала о своей новой социальной роли.</li> </ul>
На этапе научной профилизации	<ul style="list-style-type: none"> <li>– расширение представлений исследователя о себе как субъекте научно-исследовательской деятельности;</li> <li>– формирование эмоционально положительных представлений исследователя о себе как субъекте научно-профессиональной деятельности и развития;</li> <li>– формирование эмоционально положительного представления исследователя о своей новой социальной роли.</li> </ul>
2) получение опыта деятельности (включение в «делание»)	
На этапе подготовки к выбору профессии	<ul style="list-style-type: none"> <li>– опыт деятельности ребенка по развитию собственных интересов, способностей;</li> <li>– опыт участия ребенка в реализации проектов;</li> <li>– опыт анализа ребенком самоотношения к себе как носителю интересов, склонностей, способностей;</li> <li>– опыт анализа ребенком самоотношения к миру труда.</li> </ul>
На этапе выбора профессии	<ul style="list-style-type: none"> <li>– опыт практической деятельности подростка в профильной сфере;</li> <li>– опыт участия в реализации и самостоятельной реализации подростком проектов в профильной сфере;</li> <li>– опыт реализации подростком умений строить личный профессиональный план;</li> <li>– опыт анализа подростком самоотношения к себе как субъекту деятельности в профильной сфере.</li> </ul>

На этапе профессионального образования	<ul style="list-style-type: none"> <li>– опыт осуществления студентом различных видов профессиональной деятельности (как в учебной, так и во внеучебной деятельности);</li> <li>– опыт реализации проектов в профессиональной сфере;</li> <li>– опыт построения перспектив профессионального развития;</li> <li>– опыт анализа студентом самоотношения к себе как субъекту профессиональной деятельности;</li> <li>– опыт адаптации студента к новой социальной роли.</li> </ul>
На этапе профилизации	<ul style="list-style-type: none"> <li>– опыт осуществления профессионалом деятельности индивидуального стиля;</li> <li>– опыт самостоятельной реализации профессионалом проектов в профессиональной сфере;</li> <li>– опыт построения и реализации профессионалом перспектив профессионального развития и карьеры;</li> <li>– опыт анализа профессионалом самоотношения к себе как субъекту профессиональной деятельности и профессионального развития;</li> <li>– опыт адаптации профессионала к новой социальной роли.</li> </ul>
На этапе научной профилизации	<ul style="list-style-type: none"> <li>– опыт осуществления исследователем самостоятельных научных исследований;</li> <li>– опыт самостоятельной реализации исследователем научно-исследовательских проектов в профессиональной сфере;</li> <li>– опыт построения и реализации исследователем перспектив научно-профессионального развития и карьеры;</li> <li>– опыт анализа исследователем самоотношения к себе как субъекту научно-профессиональной деятельности и научно-профессионального развития;</li> <li>– опыт адаптации исследователя к новой социальной роли.</li> </ul>
3) самореализация	
На этапе подготовки к выбору профессии	<ul style="list-style-type: none"> <li>– потребность в познании мира труда;</li> <li>– готовность к самореализации интересов склонностей способностей;</li> </ul>
На этапе выбора профессии	<ul style="list-style-type: none"> <li>– потребность в освоении профессии;</li> <li>– готовность к самореализации личных профессиональных перспектив;</li> </ul>
На этапе профессионального образования	<ul style="list-style-type: none"> <li>– потребность в профессиональном образовании;</li> <li>– готовность к профессионально-деятельностному саморазвитию;</li> </ul>
На этапе профилизации	<ul style="list-style-type: none"> <li>– потребность в профессионально-деятельностном саморазвитии;</li> <li>– наличие парциальной готовности к профессиональному саморазвитию.</li> </ul>

На этапе научной профилизации	– потребность в профессионально-деятельностном саморазвитии; – наличие парциальной готовности к научно-профессиональному саморазвитию.
4) самотрансценденция	
На этапе подготовки к выбору профессии	– самотрансценденция актуальной ситуации реализации и развития интересов, склонностей, способностей.
На этапе выбора профессии	– самотрансценденция актуальной ситуации реализации и развития профильных интересов, склонностей, способностей; – самотрансценденция дихотомий выбора профессии; – самотрансценденция системы ценностей.
На этапе профессионального образования	– самотрансценденция учебно-профессионального опыта; – самотрансценденция профессиональной идентичности; – самотрансценденция системы ценностей.
На этапе профилизации	– самотрансценденция профессионального опыта; – самотрансценденция профессиональной идентичности; – самотрансценденция профессионального саморазвития; – самотрансценденция системы ценностей.
На этапе научной профилизации	– самотрансценденция научно-профессиональных умений; – самотрансценденция научно-профессиональной идентичности; – самотрансценденция научно-профессионального саморазвития; – самотрансценденция системы ценностей.
3. Деятельностный компонент	
1) субъекты подсистемы:	
На этапе подготовки к выбору профессии	ребенок, семья, образовательные учреждения, профессиональное образовательное учреждение.
На этапе выбора профессии	подросток, семья, образовательные учреждения, профессиональное образовательное учреждение.
На этапе профессионального образования	студент, семья, образовательные учреждения, профессиональное образовательное учреждение.
На этапе профилизации	профессионал, образовательные учреждения, профессиональное образовательное учреждение.
На этапе научной профилизации	аспирант, соискатель, докторант, образовательные учреждения, профессиональное образовательное учреждение.
2) специфика деятельности субъектов подсистемы:	
На этапе подготовки к выбору профессии	учебная, игровая, проектная.
На этапе выбора профессии	учебная, проектная.
На этапе профессионального образования	учебно-профессиональная, проектная, учебно-исследовательская.
На этапе профилизации	профессиональная, проектная, научно-методическая.

На этапе научной профилизации	научно-исследовательская, проектная, профессиональная.
4. Результативный компонент	
На этапе подготовки к выбору профессии	потребность и готовность к решению задач этапа выбора профессии.
На этапе выбора профессии	потребность и готовность к решению задач этапа профессионального образования.
На этапе профессионального образования	потребность и готовность к решению задач этапа профилизации.
На этапе профилизации	потребность и готовность к решению задач этапа научной профилизации.
На этапе научной профилизации	потребность и готовность к решению задач научно-профессионального саморазвития.

Организация структуры системы преемственного профессионального ориентирования является линейной, определяется логикой развития субъекта профессионального самоопределения и носит пропедевтический характер. Система преемственного профессионального ориентирования как система социальная обладает следующими механизмами реализации: социально-педагогические (традиционный, институциональный, стилизованный); социально-психологические (импринтинг, экзистенциальный нажим, подражание, рефлексия); механизм профессионального самоопределения (самопознание, получение опыта деятельности, самореализация, самотрансценденция).

Функции системы преемственного профессионального ориентирования: интеграции (объединения разрозненных усилий субъектов профессионального ориентирования); регулирования (упорядочение разрозненных процессов профессионального ориентирования, управление ими); развития (обеспечение динамики развития субъекта профессионального становления, поступательного развития, обновления и совершенствования системы); защиты (освоение навыков социальной адаптации), коррекции (коррекция влияний внешней среды) и компенсации (компенсация недостаточного влияния других социальных сфер и институтов).

Предпринятый нами анализ понятия о системе преемственного профессионального ориентирования осуществлен с точки зрения выявления специфики ее структуры, организации и функций. Исследование проблем профессионального ориентирования требует продолжения по различным аспектам, а именно: изучение специфики и свойств компонентов-подсистем, их особенностей как систем педагогических влияний, выявление предпосылок формирования и развития системы преемственного профессионального ориентирования, выявление механизмов профессионального самоопределения личности на разных этапах профес-

сионального становления, моделирование системы преемственного профессионального ориентирования и апробация данной модели. Изучение названных проблемных вопросов позволит решить задачу оптимизации системы педагогического сопровождения взращивания субъектов профессионального самоопределения на разных этапах его становления.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Подобед В.И., Барболин М.П. *Методологические основания построения инновационной системы непрерывной профессиональной подготовки кадров // Человек и образование.* – № 1 (18). – 2009. – С. 4–8.
2. Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения.* – М.: Академия, 2005. – 304 с.
3. Пряжникова Е.Ю. *Профориентация.* – М.: Академия, 2007. – 496 с.
4. *Философский словарь / под ред. И.Т. Флорова.* – М.: Политиздат, 1980. – 444 с.

#### **Об авторе**

**Пачина Светлана Васильевна** – кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарный институт филиала ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова», г. Северодвинск, Архангельская область.

## **ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СОВРЕМЕННЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА УРОКАХ ХИМИИ**

*Э.В. Пимкова*

**С**овременный учебный процесс, протекающий в условиях информатизации и массовой коммуникации всех сфер общественной жизни, требует существенного расширения арсенала средств обучения, связанных, в частности, с использованием электронных образовательных ресурсов (ЭОР), под которыми сегодня понимаются и элементарные информационные объекты (фотографии, видеофрагменты, звукозаписи, текстовые документы, интерактивные модели и т. п.), и мультимедийные интерактивные электронные учебники.

Стремление использования некоторых элементов ЭОР при обучении студентов-первокурсников химии – это не просто желание использовать широкие возможности быстро развивающейся техносферы, а способ реализации прогрессивных педагогических технологий, реализация которых вполне может быть осуществлена на основе имеющейся сегодня в колледже технической базы.

Арзамасский приборостроительный колледж достаточно оснащен средствами ИКТ. Как и любой преподаватель, я могу использовать переносной ноутбук на своем рабочем месте, подключенный к мультимедийному проектору, и экран. В таком случае компьютер является, прежде всего, современной многофункциональной ученической доской, наличие которой является обязательным условием организации современного урока.

Не секрет, что при обучении химии важен эксперимент, который требует от преподавателя определенного времени для подготовки, наличия набора реактивов и соответствующего оборудования. Опыт должен быть наглядным и убедительным. Компьютер с проектором, в таком случае, могут полностью решить проблему реализации в учебном процессе принципа наглядности, причем наглядности интерактивной.

Например, при изучении темы «Алкены», согласно программе, проводится лабораторная работа «Получение этилена и его свойства». Соответствующий практический модуль (П.) ЭОР включает модели приборов и веществ, необходимых для получения этилена из смеси этанола и концентрированной серной кислоты при нагревании, инструкцию, указывающую порядок действий. Пользователю предлагается получить этилен и исследовать его свойства, сфотографировать результаты, записать результаты наблюдений и выводы.

Большую помощь при изучении нового материала оказывают и информационные модули (И.) ЭОР, которые позволяют использовать одно из важных преимуществ современных ЭОР – возможность моделирования объектов. Например, конструирование моделей молекул. Вместо описания в символьных абстракциях ЭОР может дать адекватное представление о пространственном расположении молекул, и студенту гораздо проще воспринимать информацию, имея визуальный образ перед собой, иногда и с звуковым сопровождением.

Контролирующие модули (К.) (как правило, тесты, состоящие из 10 вопросов), разработанные по всем темам программы. В качестве примера представляю перечень модулей, используемых мною при изучении темы «Алкены»:

№ п/п	Название ЭОРа	Вид модуля	Номер модуля
1	Строение, изомерия и номенклатура алкенов	Информационный	mmlab.chemistry.717i.oms
2	Получение и применение алкенов	Информационный	mmlab.chemistry.720i.oms
3	Реакции присоединения алкенов	Информационный	mmlab.chemistry.718i.oms
4	Окисление алкенов	Информационный	mmlab.chemistry.719i.oms
5	Получение этилена и его свойства	Практический	mmlab.chemistry.723p.oms
6	Конструирование моделей молекул алкенов	Практический	mmlab.chemistry.721p.oms
7	Алкены	Контрольный	mmlab.chemistry.oms

Информационный модуль не занимает все время, отведенное на одно занятие, а используется лишь на определенных этапах, либо при изучении нового материала, либо при его закреплении (10-15 мин).

Важным моментом в изучении химии является практическая деятельность учащихся, позволяющая закрепить теоретические знания.

Привожу фрагмент урока по теме «Алкены» с использованием данной методики.

Практическая работа: *«Изготовление шаростержневых моделей молекул непредельных углеводородов (алкенов)»*.

Цель: изучить пространственное строение углеводородов.

Задача: собрать шаростержневые модели молекул углеводородов.

Оборудование: шаростержневые наборы моделей углеводородов, ЭОР «Конструирование моделей молекул алкенов» (mmlab.chemistry.721p.oms).

Ход работы:

I. Просмотр ЭОР «Конструирование моделей молекул алкенов» (mmlab.chemistry.721p.oms)

II. Обобщение знаний об углеводородах.

*Учащиеся отвечают на следующие вопросы:*

1. Какой тип химической связи характерен для алкенов?
2. Чем отличаются по строению предельные углеводороды от непредельных?

III. Изготовление моделей углеводородов.

*Учащиеся получают от учителя задания.*

Задания для 1 ряда.

– изготовьте шаростержневые модели метана и этилена;



- выявите сходства и различия в строении метана и этилена;
- сделайте выводы.

Задания для 2 ряда.

- изготовьте шаростержневые модели этилена и пропилена;
- выявите сходства и различия в строении этилена и пропилена;
- сделайте выводы.

Задания для 3 ряда.

- изготовьте шаростержневые модели бутена-1 и бутена-2;
- выявите сходства и различия в строении бутена-1 и бутена-2;
- сделайте выводы.

Центральным хранилищем ЭОР нового поколения является Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов (ФЦИОР): <http://fcior.edu.ru>.

Доступ и получение любых электронных учебных модулей из ФЦИОР по глобальной компьютерной сети бесплатны, поэтому воспользоваться ими могут все желающие.

В своем опыте я использую готовые ЭОР по химии, разработанные Марийским государственным техническим университетом. Использование прогрессивных педагогических технологий делает занятия нетрадиционными, запоминающимися, интересными, эффективными.

#### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

1. Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов (ФЦИОР). – URL: <http://fcior.edu.ru>.
2. Электронные образовательные ресурсы. – URL: <http://www.eor-help.ru>.

#### **Об авторе**

***Пимкова Эльза Владимировна*** – преподаватель химии, старший методист, ГБОУ СПО «Арзамасский приборостроительный колледж им. П.И. Пландина», г. Арзамас, Нижегородская область.

## **ПОСЛЕДСТВИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ И ПРЕНЕБРЕЖЕНИЯ ПРАВИЛАМИ ЭКСПЛУАТАЦИИ ЭЛЕКТРОННО-ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ ТЕХНИКИ И ОБОРУДОВАНИЯ**

*А.С. Пригарин*

**Р**азвитие информационного общества невозможно без нанесения вреда самому обществу, и непосредственно человеку. Неоспоримо, что сейчас невозможно обойтись без познаний работы с компьютером. Мощнейшая сила вычислений очень быстро стала интуитивно понятна и доступна, а количество офисных сотрудников выросло в геометрической прогрессии. Уже ничто не ограничивает человека от доступа к компьютеру, появилась возможность реализации своих потребностей в безграничном информационном пространстве у людей разного возраста и социального уровня, от мала до велика, имея профессиональные навыки и при отсутствии их, в корпорациях или в домашних условиях. Общество информационно развивается, но у каждой положительной стороны есть и отрицательная. Чем больше мы проводим времени за компьютером, тем больше страдает наш организм, наше здоровье.

Бесспорно, человек – самое интеллектуально развитое существо на нашей планете, но как бы мы не сопротивлялись природе, мы неотъемлемая часть животного мира. Мы существуем несколько тысячелетий, и все это время наши предки вели активный образ жизни. На биологическом уровне человек нуждается в движении, и это неоспоримый факт. Но меньше чем сто лет потребовалось человеку для глобального скачка, прорыва в информационном развитии.

Информационно и интеллектуально развиваясь, человек, как правило, ведет малоподвижный образ жизни. Школьник, студент, офисный работник, пользователь Интернета – мы все уделяем огромное количество времени работы на компьютере. Утомляемость глаз, мышц, нарушение кровообращения, нарушение функционирования гормональной системы, нарушение обмена веществ, утомление нервной системы, ослабление опорно-двигательного аппарата – это далеко не полный список вредных последствий пренебрежения элементарных правил эксплуатации ЭВТ.

Удивительно, но работа за компьютером стала для очень многих людей нормальным образ жизни. За день человек тратит всего лишь несколько часов на сборы и дорогу на работу, или место учебы, и возвращение обратно домой. Доминирующее количество повседневного времени мы проводим на рабочем месте, или занимаясь любимым делом, и все больше и чаще это работа с компьютером. Сидим часами, решаем

сложные производственные вопросы. Проходит рабочий день, и мы стремимся домой, быстро закончив домашние дела, снова устремляемся к компьютеру. Появление социальных сетей, увеличение мощности персональных компьютеров, доступ к глобальной сети Интернет, неограниченные возможности обмена информацией, развитие красочных игр и симуляторов реального мира увеличивают интерес использования информационных достижений. Мы забываем о том, что при интеллектуальной работе мы развиваем одну часть нашего организма, наш процессор, отвечающий за мышление и сообразительность, наши мозги, и мы не думаем о нашем организме, об органах человеческого тела, которые страдают в первую очередь.

Глаза человека – это основной оптический инструмент, с помощью которого мы получаем большое количество информации. Так уж мы устроены, что при рождении ребенок практически не различает контуров и цветов, постоянно развиваясь и фокусируясь на игрушках над кроватью, на привлекающих внимание взрослых, наш оптический прибор – глаза развиваются. Если человек больше времени проводит на улице, то, конечно, он видит лучше и четче, чем изо дня в день сидящий у монитора компьютерщик, фокусирующий свой взгляд на в полуметрах от него находящийся мерцающий экран.

Благодаря развитию технологий производства экранов, изображение на мониторе уже не искажается из-за магнитных полей образованных мерцанием электронно-лучевой трубки, поверхности экранов стали плоскими и мы уже смотрим на изображения полученные с помощью жидких кристаллов и светодиодов подсвеченных из глубины монитора. Пользователи компьютеров избавляются от кактусов, якобы избавляющих их от радиации и воздействия магнитных полей мониторов с использованием ЭЛТ, успокаивая себя тем, что у нас появилась возможность использования «безопасной» техники. Но мы ошибаемся. Мы избавились от вредного воздействия лучевых экранов, но не избавились от малоподвижного образа жизни, не избавились от привычки увлекаться виртуальным миром компьютера. По-прежнему дети сидят часами за компьютером и утомляют свои глаза следя за виртуальными врагами и боясь хоть на секунду моргнуть, а в это время поверхность глаза не смачивается, мышцы радужной оболочки глаза не тренируются в фокусировании на различных расстояниях, железы, вырабатывающие слезу, неправильно функционируют. Более того, немного утомившись от отстреливания врагов или прохождения очередного невероятно сложного уровня возникает напряжение в области глаз, и ребенок снимает утомление просто их потерев руками. Что поделать, уж такое свойство человека, в день несколько тысяч раз касаться своего лица. Казалось бы, ну и что такого могло в этот момент произойти? Возможно слегка помассировал зрачок, глазное яблоко, и всего то, ведь когда спать хотим, тоже

трем глаза, но до последнего сопротивляемся и ничего страшного, засыпаем ведь. А как же микрокапилляры, обеспечивающие нормальное кровообращение наших век, глаз итак находится в стрессовом состоянии а тут на него еще и давят, трут, выдавливают слезу, ну а как вы думали, глаза то немного режет от переутомления, вы бы что делали? Не даром речь идет о детях, взрослые ведут себя таким же образом, но детям заботливые мамы, не дождавшись ребенка за обеденным столом, приносят за компьютер блюда – пирожков, булочек, свежeweымытые фрукты, считая, что хоть так они поедят. Но такая забота только вредит. Естественно взяв в руки пирожок или яблоко, даже если представить, что руки идеально чистые после многочасового просиживания за компьютером, на руках остается влага, или жир. И ребенок такими руками продолжает пользоваться клавиатурой, мышью, или джойстиком.

Что уж говорить о офисных сотрудниках, питающихся чипсами или быстрой едой общественного питания и запивающих все это газировкой.

Мы не следим за калориями, нарушаем пищеварение, не соблюдаем элементарные правила гигиены, увлекаясь виртуальным творческим процессом, или активной вычислительной деятельностью.

От ненормального питания страдает весь организм, и не стоит умалчивать о вредных привычках утомляемых от умственного труда людей работающих за компьютером. Систематические перекуры и распитие слабоалкогольных напитков после «тяжелого» рабочего дня, вводят организм человека в очередной стресс. Замена вредных привычек энергетическими напитками и поеданием высококалорийных шоколадных батончиков не улучшают ситуацию. Организм играющего в компьютерные игры человека реагирует на различного рода ситуации. Например, идет виртуальная перестрелка, виртуальный персонаж преодолевает различные препятствия, и человек, видя это, рефлекторно реагирует, реагирует и гормональная система, но мышцы не работают, мы передвигаем мышку и нажимаем на клавиши, вместо того, чтобы бегать и прыгать, преодолевать, как наш виртуальный герой. Мы находимся в кресле. Мы не перерабатываем полученную энергию нашими мышцами.

Как правило, за компьютерной игрой, или за интеллектуальными вычислениями, человек не рассчитывает времени на самое необходимое для функционирования организма, на отведение времени для активного образа жизни и нормальное питание, и не стоит оправдывать этот факт. Это действительно так, и это большая проблема нового поколения информационного общества окрещенного старшим поколением «Детями Интернета». Выпивая энергетический напиток ребенок, подросток, взрослый, дополнительно к выработанной гормональной системой энергии получает лишние порции фруктозы, глюкозы, сахарозы, консервантов и прочего. Мы мало думаем о приносимом нашему организму вреде,

считая, что пища получена и не задумываясь о ее составе и о том, что мы должны не просто ее переварить, но и опять же переработать мышцами.

Так уж устроены они, наши мышцы, они словно механизмы, получая разряд электричества сокращаются, раз за разом, потом болят, но именно так их тренируют. А мы лежим в праздники на диване, сидим в кресле не меняя позы, закинув нога на ногу часами, и часы накапливаются. Подростки тайком от родителей сидят ночами за экраном и просыпаясь, первым делом, садятся опять за самый мощный источник информации в нашей жизни. И опять переживают бури эмоций в виртуальном мире. А мышцы не напрягаются, не тренируются, от неправильной посадки растущие косточки подростков находятся в неправильном положении, часами. Развиваются сколиозы, кифозы, артриты, остеохондрозы. И наши мышцы, мышцы детей, мышцы бурно растущих организмов уже не справляются со школьными нормативами на уроках физической культуры, и это становится нормой. Канувший в небытие стандарт физической подготовки ГТО (Готов к Труд и Обороне) способны выполнить все меньший процент выпускников образовательных учреждений.

От неправильной посадки, а также от продолжительного сидячего положения, нарушается нормальное кровообращение. Отекают ноги, нагрузка на тазобедренный сустав, на колени, на весь позвоночный столб, можно распределить на правильно подобранный стул с регулируемыми положениями спинки и посадочной поверхности. Но как правило мы не задумываемся над этим и сами для себя нарушаем элементарные правила посадки прививаемые в начальных классах. Мы же сидим за компьютером, но не за партой.

Подросток уезжающий учиться, и проживающий в общежитии привозит с собой компьютер, и очень много времени проводит за ним без контроля старших, и не только учится и познает вычислительный мир, набирает свои ранние научные работы, но и играет, «сидит» на «Одноклассниках», «Вконтакте». Придвинув монитор поближе к кровати. Он смотрит в монитор и перед ним виртуальный мир, но куда направлена тыльная сторона монитора? Скорее всего на изголовье соседней кровати, на которой может находиться его сосед по комнате, и если это ЭЛТ монитор то мощнейшие магнитные поля могут быть направлены в изголовье или в позвоночник спящего человека, в это время, пассивно облучаясь сосед-подросток спит. Направив монитор или телевизор тыльной стороной к стене, мы не думаем, что за ней может стоять кровать, и в ней также может спать ребенок, сосед однокурсник, сосед по лестничной площадке или соседнему подъезду, мы направляем источники магнитных полей на людей, а наши соседи направляют их на нас и мы даже не задумываясь по этому поводу, смотрим часами интересные фильмы, телепередачи, работаем за ставшим персональным, но еще не приручен-

ным, компьютером. Если даже мы не полуночники, то мы электролизуем в дневное время постель, ковры висящие у кроватей, а они в свою очередь, намагниченные словно эбонитовая палочка на уроке физики, притягивают пыль, которая в свою очередь, попадает в наши легкие, и без того ослабленные мало подвижным образом жизни.

В информационный век мы приручили технику, но не научились ею пользоваться, задумываться и помнить о элементарных свойствах и особенностях физических и механических процессов. Мы привыкли стимулировать область головного мозга называемую центром удовольствия компьютерными развлечениями, любимым творчеством или интеллектуальной игрой, и уже не в силах внести в наш монотонный образ жизни необходимые физические нагрузки. Какие последствия такого пренебрежительного отношения к своей личности мы можем наблюдать в дальнейшем?

В век информационного прогресса современный педагог не должен забывать о основной миссии: подготовки не только грамотного специалиста в своей области, но и здорового гражданина общества, и в последствии семьянина. Необходимо не только помнить самим, но и грамотно объяснять, и периодически напоминать подрастающему поколению: о аккуратности использования техники; о значимости жизни в человеческом обществе, а не в виртуальном мире; о грамотном распределении времени использования вычислительной техники; о периодических перерывах и паузах в работе с компьютером; о соблюдении санитарных норм и правил организации рабочего места оператора ЭВМ; о гигиенических требованиях к персональным ЭВМ и организации работы с техникой и оборудованием. Поправлять осанку учащихся на своих уроках, периодически проводить разъяснительные работы с родителями, навещать своих студентов в общежитиях и помогать знакомым советом специалиста в корректности приобретения и установки оборудования, а также прокладки коммуникаций, пресекать халатность и пренебрежение правилами пользования оборудованием.

С каждым днем нас все больше и сильнее поглощают разработки в области информационных технологий, мы стремимся в путешествия по виртуальному пространству и сами для себя, в захватывающей компьютерной зависимости, определяем ту точку не возврата, после прохождения которой возврата назад нет.

### **Об авторе**

***Пригарин Алексей Сергеевич*** – преподаватель, Волгоградский филиал ФГБОУ ВПО для инвалидов с нарушением опорно-двигательной системы «Московский государственный гуманитарно-экономический институт», г. Волгоград.

## **ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В КОНТЕКСТЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ**

*М.Е. Сивишкина*

**Г**ендерные стереотипы – неотъемлемый элемент обыденного сознания. Стереотип, аккумулирующий некий стандартизованный коллективный опыт и интериоризированный в индивидуальный опыт человека в процессе обучения и общения с другими, помогает ему ориентироваться в жизни и направляет его поведение в определенное русло. Он выражает отношение, установку данной социальной группы. У разных групп и культур гендерные стереотипы могут быть совершенно противоположны.

В социальной и педагогической психологии особое внимание отводится изучению гендерной идентичности и стереотипов подростков, как одного из аспектов становления идентичности согласно периодизации психосоциального развития человека в теории Э. Эриксона [9].

Изучению гендерной идентичности и стереотипов подростков посвящены социально-психологические исследования Ю.Е. Алешиной и А.С. Воловина [1], Т.А. Арканцевой и Е.М. Дубовской [2], В.Е. Кагана [5; 6] Н.Е. Харламенковой и Т.С. Стоделовой [7], Т.И. Юферевой [8] и др.

Следует отметить, что не менее значимым для построения интимно-личных отношений с другим человеком является юношеский возраст (студенчество в возрасте от 17 до 24 лет). На данном этапе юноша определяет для себя тип отношений, которого старается придерживаться на протяжении всей жизни. Социальная среда и стереотипы, присущие окружению оказывают несомненное воздействие на оформление гендерной идентичности в юношеском возрасте. Выявление особенностей гендерных стереотипов современных студентов позволит сделать психологическую и педагогическую работу со студентами более эффективной. В первую это относится к студентам-психологам: обращение их к собственной, им же принадлежащей психологической реальности может служить основанием для профессиональной рефлексии.

Приступая к исследованию, мы исходили из следующей гипотезы: стереотипы опосредствуют (выступают средствами построения) гендерную идентичность, что может проявляться в содержании и согласованности социальных ролей и стратегий межличностного взаимодействия.

Для начала охарактеризуем феномен социального стереотипа. Под социальным стереотипом мы понимаем упрощенный схематизированный, эмоционально окрашенный и чрезвычайно устойчивый образ какой-либо социальной группы или общности, с легкостью распростра-

няемый на всех ее представителей. Социальные стереотипы обладают следующими свойствами: стабильность в течение длительного времени; устойчивость, проявляющаяся в разных ситуациях и являющаяся на взгляд многих исследователей главной характеристикой стереотипа; интенсивность эмоционального проявления; не развитый когнитивный компонент; поляризованность оценки.

Выделяют две группы функций социального стереотипа:

1. Психологические функции:

- селекция социальной информации, схематизация, упрощение;
- создание и поддержание положительного «Я-образа».

2. Социальные функции:

- формирование и поддержание групповой идеологии, объясняющей и оправдывающей поведение группы;
- создание и поддержание положительного группового «Мы-образа».

Проблема изучения гендерных стереотипов, как вида социального стереотипа, также достаточно актуальна в современной психологии. Но в различных исследованиях выделяются различные составные элементы стереотипа. Нами были обобщены различные теоретические подходы и исследования (К. Дио и Л. Льюиса, И. Бровермана, Дж. Макки и А. Шериффа, Дж. Уильямса, А.И. Егоровой, Т.В. Бендас [3]), что позволило определить гендерный стереотип как устойчивые представления о различных личностных качествах мужчин и женщин, в том числе об их физических качествах и внешности, о поведенческих моделях, об умениях и интересах, а также о гендерной специфике социальных ролей и занятий.

Изучению гендерной идентичности, как одной из составляющих эго-идентичности, на современном этапе развития науки также уделяется большое внимание. Понимание гендерной идентичности в психологии, как и многих других социально-психологических феноменов, неоднозначно. Ряд авторов делает акцент на изучение полоролевых характеристик в процессе онтогенеза личности, в то время, как другие исследователи принимают во внимание социальных контекст (анализ социальных установок, процесс конструирования социальной реальности субъектом и т. д.). Проанализировав существующие подходы к данной проблеме, мы понимаем гендерную идентичность как аспект самосознания, описывающий переживание человеком себя как представителя определенного пола, определяющий модели межличностного взаимодействия и особенности восприятия и выполнения социальных ролей в целях повышения социальной адаптации. Таким образом, гендерная идентичность современного человека как элемент эго-идентичности является



сложной психологической структурой и ее невозможно свести к традиционной дихотомии понятий «маскулинности – фемининности».

В исследовании приняли участие 99 студентов вузов г. Волгограда (из них 53 девушки и 46 юношей в возрасте 17–24 лет).

Для проведения исследования и проверки поставленных гипотез были выбраны следующие методики. Специально для выявления особенностей гендерных стереотипов применялся модифицированный вариант методики исследования стереотипов «Приписывание качеств» (Д. Кац и К. Брейли), для выявления особенностей гендерных моделей поведения – авторская проективная техника «Продолжение сказки о Спящей Красавице». Для выявления особенностей гендерной идентичности студентов применялась шкала маскулинности – фемининности С. Бэм. Также для определения особенностей межличностных отношений в контексте характера взаимодействия с другими людьми использовалась методика диагностики типов межличностных отношений Т. Лирри. Для рассмотрения общей социально-психологической адаптивности и ее элементов применялась методика диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда. В целях определения особенностей проявления социальных ролей и самовосприятия была использована проективная методика «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартленда, в модификации Т.В. Румянцевой.

Основные результаты проведенного исследования показали, что по шкале маскулинности – фемининности С. Бэм у 82% опрошенных респондентов проявляется андрогинность. Это означает, что активное, рациональное «мужское» поведение и пассивное, поддерживающее «женское» поведение находят свое место в различных ситуациях взаимодействия с окружающими. Выбор той или иной линии поведения зависит от целей индивида и особенностей конкретной социальной ситуации.

По мнению автора методики С. Бэм и андрогинность позволяет говорить о достаточной социальной адаптивности человека. Эта идея находит свое подтверждение в исследованиях Л.П. Великановой [4].

Также можно отметить, что современные требования, предъявляемые обществом к молодому человеку, предполагают развитие и «мужской» и «женской» линий поведения в целях его эффективной социализации.

У 4% девушек и 9% юношей выявлена умеренная маскулинность т. е. эта группа испытуемых чаще использует активное, рациональное поведение, независимо от особенностей социальной ситуации.

У 5% девушек преобладают показатели по шкале умеренной фемининности, что позволяет нам предположить, что представители этой группы чаще применяют стратегию «женского» поведения, независимо от социальной ситуации и ориентированы на сострадание и оказание

помощи окружающим. Возможно, преобладание этой стратегии обусловлено особенностями воспитания.

Интересны результаты проективной методики «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартленда мы выделили несколько групп высказываний, которые были переведены в шкалы для последующей статистической обработки.

1. «Социальные роли».

Преобладают такие варианты ответов, как «студент», «друг», «сын», «брат», «гражданин» и др. Также можно отметить такие самоопределения, как «патриот», «россиянин», «православный», «управленец» и т. д.

Основой для построения собственной Я-концепции служит выполнение определенных социальных ролей. Особенно это выражено у юношей (47,8% опрошенных). Это означает, что эффективное выполнение социальных ролей составляет основу для построения целостной Я-концепции юноши.

2. «Экзистенциальные переживания». Эта группа включает в себя ответы двух типов:

– как набор личностных характеристик: «добрая», «упорная», «общительная» и т. д. – у девушек; «добрый», «оптимистичный», «упрямый», «ревнивый», «общительный» и т. д. – у юношей;

– как экзистенциальные переживания: «птица, которая плохо летает», «познание», «пока никто», «человек мыслящий», «человек сомневающийся», «комочек противоречий», «любительница проблем», «сложность», «весна» и т. д. – у девушек; «часть огромного мира», «часть материального мира», «крупница вчерашнего дня и завтрашнего» – у юношей.

Экзистенциальный компонент более выражен у девушек (42,5% опрошенных девушек), чем у юношей (39% опрошенных юношей). Это позволило предположить, что общественные нормы предъявляют высокий уровень социальных ожиданий от мужчины (выполнения определенных ролей), и успешность, возможно адаптивность его зависит от реализации этих социальных ролей.

3. «Физические характеристики». Она включает в себя ответы, связанные с указанием индивидуальных особенностей (пола и внешности):

– «девушка», «симпатяшка», «красивая», «блондинка», «красавица», «симпатичная», «стильная», «хорошенькая», «молодая» – у девушек;

– «мужчина», «парень», «мальчик», «красавец», «симпатичный», «привлекательный» – у юношей.

Среди выборки девушек эта группа выражена у 21%, а среди юношей у 15% опрошенных.

Можно обозначить, что для построения женской Я-концепции осознание физической привлекательности играет важную роль.

4. «Активная социальная позиция». Активная социальная позиция не связана с полом респондента, она проявляется в ответах и девушек, и юношей. Интересно отметить различия по характеру активной позиции.

Юноши чаще определяют себя через деятельность (используются глаголы, причастия). Также акцент ставится на анализе ситуации и планировании действия.

Например, «стремлюсь к успеху и победам», «много чего умею и знаю», «тот, кто хочет много знать и еще больше знать и уметь», «чту семейные ценности», «готовый придти на помощь», «не тушающийся перед трудностями», «хочу чего-нибудь добиться в жизни», «анализирую свои действия, знаю, как поступить во многих ситуациях».

У девушек активная социальная позиция выступает как проявление маскулинных и лидерских черт, без опоры на имеющиеся ресурсы для достижения социального успеха. Скорее это может означать высокую самооценку и уровень притязаний.

Например, «любящая соревноваться в любой области», «целеустремленная», «сильная», «стремлюсь быть первой во всех своих делах», «уверенная в себе», «инициативная», «активная».

Юноши придают большее значение разделению ролей в семье (30% опрошенных), а для девушек важными являются идеальные отношения между супругами, основанные на вечной любви (29% опрошенных).

Категории обозначения активной мужской роли и активной женской респондентами имеют одинаковые показатели по выборке юношей и девушек, при этом, не являясь приоритетными среди остальных.

По результатам первичного описательного анализа были определены характерные стереотипные черты мужчин и женщин по мнению студентов. Юноши чаще представляют мужчин как сильных, эмоциональных, обладающих чувством юмора и адаптирующихся; а женщин как эмоциональных, общительных, добрых, гостеприимных. Девушки чаще представляют мужчин как эгоистичных, сильных, ленивых, обладающих чувством юмора, безответственных. Женщин девушки наделяют такими качествами, как эмоциональность, терпеливость и гостеприимность.

Также следует отметить, что представления о женщине у юношей более стереотипно, нежели у девушек.

Статистический анализ с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок показал, что девушки чаще юношей воспринимают женщин как терпеливых и доверчивых, воспринимают мужчин как безответственных, самодовольных, эгоистичных и бесхозяйственных. Юноши чаще девушек приписывают мужчинам такое качество как серьезность.

Корреляционный анализ по критерию Спирмена показал, что человек, проявляющий определенные поведенческие особенности в межличностных взаимоотношениях склонен приписывать мужчинам и женщинам похожие особенности. Например, человек с выраженной альтруистической направленностью в межличностном взаимодействии чаще наделяет мужчин таким качеством как доверчивость и а женщин таким качеством, как жалость.

Также была выявлена взаимосвязь особенностей гендерных стереотипов студентов и особенностями прогнозирования ими будущих семейных ролей. Так человек, который ориентирован на то, чтобы в семейной жизни между супругами были четко поделены социальные обязанности, активную, ведущую позицию отводят мужчинам, выделяя при этом такие качества, как деловитость, энергичность. Женщине отводится пассивная, второстепенная позиция. Это подтверждается такими характерными в данном случае качествами, как консервативность, подавленность, покорность. С другой стороны, ведущую роль женщинам в семье отводят те, испытываемые, которые настроены на познание своего внутреннего «Я». Среди характерных качеств женщины они выделяют гордость, агрессивность, прагматичность, ориентацию на материальные ценности, доброту.

Полученные в ходе исследования результаты при вторичной статистической обработке с использованием корреляционного анализа по критерию Спирмена показали, что гендерные стереотипы опосредствуют (выступают средствами построения) гендерную идентичность, что может проявляться в содержании и согласованности социальных ролей и стратегий межличностного взаимодействия. Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась.

#### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

1. Алешина Ю.Е. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // *Вопросы психологии*. – 1991. – № 4. – С. 74–82.
2. Арканцева Т.А. Полоролевые представления современных подростков как действенный фактор их самооценки // *Мир психологии*. – 1999. – № 3. – С. 147–155.
3. Бендас Т.В. *Гендерная психология*. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.
4. Великанова Л.П. *Гендерная конфликтология в педагогическом процессе технического вуза*. – Калининград: Изд-во КГТУ, 2006. – 164 с.
5. Каган В.Е. Семейные и полоролевые установки у подростков // *Вопросы психологии*. – 1987. – № 2. – С. 54–61.
6. Каган В.Е. Стереотипы мужественности – женственности и образ «Я» у подростков // *Вопросы психологии*. – 1989. – № 3. – С. 53–62.
7. Харламенкова Н.Е. Дифференциация и интеграция маскулинности и феминности в образе «Я» подростка // *Психологический вестник*. – 2002. – Вып. 10. – С. 100–115.
8. Юферева Т.И. Образы мужчин и женщин в сознании подростков // *Вопросы психологии*. – 1985. – № 3. – С. 84–90.
9. Эриксон Э. *Идентичность: юность и кризис*. – М., 1996. – 416 с.

**Об авторе**

*Сивишкина Маргарита Евгеньевна – соискатель, Волгоградский филиал ФБГОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы, г. Волгоград.*

## **ЭКСПЛИКАЦИЯ И РЕФЛЕКСИЯ ЭТНОНАЦИОНАЛЬНЫХ УСТАНОВОК У СТУДЕНТОВ**

*Л.В. Смолянская*

**П**ринадлежность к этнической общности является общей составляющей социального самосознания человека. Эта же общая всем людям характеристика самосознания людей же и разделяет, ставя их в условия коммутативных и интерактивных барьеров. Ближайшей причиной таких барьеров может быть предвзятость в отношении представителей иного этноса, что на языке психологии определяется в понятиях установок, диспозиций и аттитюдов. Несмотря на то, что сами эти понятия и соответствующая им феноменология достаточно хорошо изучены в социальной психологии и в этнопсихологии, их исследование применительно к конкретной социально-возрастной группе в конкретных условиях остается актуальным. Это относится, в том числе, к современному студенчеству. В нашем исследовании интерес к этнонациональным установкам студентов определялся следующими обстоятельствами.

Во-первых, в последнее время ренессанс национального самосознания проявляется открыто в поведенческом рисунке представителей народов и народностей России и диаспор: молодые люди открыто в присутствии русскоговорящих сверстников общаются на своем родном языке, используют в своем имидже элементы этнической культуры и атрибуты конфессиональной принадлежности.

Во-вторых, этническая принадлежность иногда становится средством психологического манипулирования. Так, например, обучающиеся в ВГСПУ граждане Китая часто вполне избирательно «понимают» или «не понимают» преподавателей, используя свою этничность как средство преодоления трудностей обучения. Манипулирование этнической принадлежностью выводит их в исключительное привилегированное положение, что вызывает раздражение российских сверстников.

В-третьих, потенциальная напряженность, аффективная заряженность и конфликтность темы этнической и конфессиональной принадлежности определяют стратегию ложной толерантности. Возможно, по этой причине актуальное состояние межэтнических отношений не

эксплицируется и не обсуждается в стенах вуза при обучении студентов гуманитарным дисциплинам. Нам же представляется, что будущие педагоги, психологи, социологи и управленцы должны разбираться в механизмах межэтнического взаимодействия.

Характер взаимоотношений между народами определяется рядом факторов. Выделяют их группы: исторические, социально-структурные, психологические. Исторические проявляются в сфере политики. Социально-структурные – в межкультурном взаимодействии. Психологические (личностные) действуют ситуативно. Они могут проявляться либо в отдельности, либо в совокупности в зависимости от этнической группы и сообщества, а также интенсивности и продолжительности контактов разных этносов и этнических групп, проживающих в одном государстве или в одном регионе [1].

К психологическим детерминантам межэтнических взаимодействий относят этнонациональные установки. Под термином «этнонациональные установки» понимаются аттитюды, объектом которых выступает феномен национальности [7; 10].

Формирование установки – длительный исторический процесс. Однако в онтогенезе она может присваиваться индивидом вне учета исторического контекста и независимо от реального опыта личного общения с представителями того или иного этноса. В качестве каналов трансляции представлений, норм, ценностей, используемых индивидом для синтеза установок, выступают СМИ, общественное мнение, социальные институты образования и воспитания, существенное влияние оказывает ближайшее социальное окружение (семья, референтная группа, сверстники).

Прежде чем этнонациональные установки предстанут в качестве предмета исследования и психолого-педагогической работы, их необходимо эксплицировать. Ситуация осложняется закрытостью этой темы для публичного обсуждения, и, соответственно, вполне естественной резистивностью участников, актуализацией у них психологических защит. Для преодоления защитных барьеров и снятия резистенции А.М. Медведевым [3; 4; 5; 6] был предложен ряд методических приемов, которые стали основой наших методических разработок [6; 8]. Одна из методик, построенная по форме завершения неоконченной истории, провоцирующей экспликацию этностереотипов описана нами ранее [8]. Другая методика была апробирована А.С. Стороженко [9] под руководством А.М. Медведева и взята нами в качестве прототипа для нашего исследования, проведенного со студентами в 2011–2012 учебном году.

Суть эксперимента состояла в имитации действий средств массовой информации. Были сконструированы вымышленное государство (Кумгвад) и населяющий его этнос (кумгвадцы) (идея А.С. Стороженко [9]). В ходе эксперимента испытуемые делились на две команды («красные» и

«синие»). Командам предъявлялся один и тот же стимульный материал – описание государственного устройства Кумгвада, фотографии местных достопримечательностей, видеоматериалы, отражающие актуальные события в жизни этноса и проч., однако комментарии представленных событий были различны. Одной команде предъявлялись позитивные отзывы, другой – негативные. В ходе процедуры общение между представителями команд пресекалось, чтобы избежать «смешения» информации.

Стимульный материал был составлен таким образом, что установить этнонациональную и языковую принадлежность изображаемых и описываемых людей, географическое расположение страны и проч. не представлялось возможным. Это было необходимо для того, чтобы свести к минимуму влияние побочной переменной – ассоциаций с реальными государствами и этносами.

После эксперимента проводилась диагностика. Использовались три методики: диагностический тест отношений Г.У. Солдатовой, методика множественных идентификаций В.Ф. Петренко (модифицированная), проективный рассказ с заданным началом и персонажами «Необитаемый остров». (Прототип последней техники был ранее апробирован в дипломной работе А.А. Ляпиной [2] и в нашем исследовании, проведенном совместно с А.М. Медведевым [6]).

Пакет методик был составлен таким образом, чтобы они позволяли выявлять три компонента установки: эмоционально-оценочный, когнитивный и поведенческий (косвенно). Помимо кумгватцев мы предложили испытуемым ряд доступных оценочных категорий – русские, украинцы, американцы, чеченцы, евреи. Вышеуказанные диагностические процедуры также были проведены в контрольной группе (в методиках были представлены все оценочные категории, кроме кумгватцев).

Анализ экспериментальных данных предполагал два направления: сравнение команд («красные» и «синие») и сравнение экспериментальной и контрольной групп.

В результате, было установлено, что группа, которой предъявлялись позитивные стимулы, сочла вымышленный этнос более «схожим» с идеалом, а также более терпимым по отношению к другим этносам.

Помимо этого, мы обнаружили ограничения экспериментальной процедуры – экспериментальная и контрольная группы оказались различными, причиной тому может быть как изначальное их неравенство (хотя, предварительное уравнивание групп имело место), так и влияние эксперимента. Сделать достоверных выводов нельзя, т. к. квазиэкспериментальный план не предполагал предварительного тестирования.

Несмотря на выявленные недостатки, мы полагаем, что разработанная методика позволяет продемонстрировать возможность направленной экспликации установочных образований для их последующей рефлексии.

Выбранное направление исследований представляется нам перспективным, поскольку степень фактического влияния СМИ на процесс формирования этнонациональных установок достоверно не выявлена. Изучение проблемы формирования и изменения установок позволяет обнаружить тенденции этнического восприятия, получить средства мониторинга содержания и валентности этнонациональных установок, и в перспективе – прогнозировать поведение представителей этносов в ситуации взаимодействия.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Арутюнян Ю.В. *Этносоциология*. – М.: Аспект-Пресс, 1999. – 271 с.
2. Ляпина А.А. *Становление этнической идентичности подростков: выпускная квалификационная работа. На правах рукописи*. – Волгоград: ГОУ ВПО «ВГПУ», 2007. – 84 с.
3. Медведев А.М. *Самосознание подростков: проект жизненной перспективы: монография*. – Волгоград: ПринтТерра, 2007. – 228 с.
4. Медведев А.М. *Ранняя юность: самосознание и жизненная перспектива*. – Волгоград: Изд-во ФГОУ ВПО ВАГС, 2008. – 204 с.
5. Медведев А.М. *Ценностно-смысловые ориентации представителей субкультуры ролевого движения: монография*. – Волгоград: Изд-во ФГОУ ВПО ВАГС, 2010. – 172 с.
6. Медведев А.М. *Метод проектов в формировании этнической толерантности старших подростков. // Подготовка будущего учителя как специалиста в сфере воспитания и психолого-педагогической поддержки детей в полиэтнической среде*. – Армавир: РИЦ АГПУ, 2008. – Ч. 1 – 96 с.
7. Смольникова Н.В. *Этнический стереотип и межэтнические отношения (на примере немецкой диаспоры Нижнего Поволжья) // Вестник МГУ Серия 14 «Психология»*. – 1997. – № 5. – С. 24–31.
8. Смолянская Л.В. *Проективные техники и повышения этнической толерантности подростков в полиэтнической среде школы // Социальная педагогика: научно-практический журнал для социальных работников и педагогов*. – 2009. – № 2. – С. 88–92.
9. Стороженко А.С. *Степень субъектной выраженности этнонациональных представлений у студентов вуза и ссуза // Психология образования в XXI веке: теория и практика. Материалы Международной научно-практической конференции*. – Волгоград: Издательство ВГСПУ «Перемена». – 2011. – С. 118–120.
10. Хухлаев О.Е. *Этнонациональные установки московских старшеклассников в условиях совместного обучения с мигрантами // Психологическая наука и образование*. – 2009. – № 1. – С. 5–13.

#### **Об авторе**

**Смолянская Любовь Владимировна** – старший преподаватель, ФГБОУ ВПО ВГСПУ «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград.



## РЕФЛЕКСИЯ КРИЗИСОВ РАЗВИТИЯ КАК РЕСУРС ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

И.С. Судьина

**В** сознании педагогов и психологов с периодами подростничества и юности традиционно ассоциируются существенные проблемы, такие, как потеря интереса к образованию, поведенческие девиации, уход в субкультурные и контркультурные группы, выбор экстремистских и псевдорелигиозных идеологий. Нет недостатка в феноменологических описаниях и классификациях этих девиаций [4; 7]. Нас же интересует рассмотрение этих кризисных явлений в контексте психологии развития, и в контексте психолого-педагогического образования.

Согласно базовым представлениям теории Л.С. Выготского, кризисы, несущие в себе момент инволюции и распада предшествовавших новообразований – явление естественное и необходимое. Тем более интересно построить по отношению к нему профессионально осознанное психолого-педагогическое отношение и извлечь возможную пользу. Для такого «извлечения пользы» мы решили использовать ресурсы условий вузовской подготовки педагогов-психологов. Замысел состоял в том, чтобы кризисные переживания, которые отмечают у себя студенты, сделать своего рода рефлексивным экраном для понимания ими подросткового кризиса и кризисов развития вообще. Для этого мы использовали возможности педагогической практики, исследования в рамках курсовых работ и волонтерской активности студентов.

Начнем с теоретических оснований нашего проекта. Согласно теории развития, основы которой положены Л.С. Выготским, аномальное развитие, отклоняющееся развитие – это *варианты развития*. Поэтому степень и природу рисков развития можно понять только исходя из его (развития) общих закономерностей. Поскольку развитие предполагает субъекта – того, кто развивается (буквально: развивает себя), полноценное рассмотрение этого процесса невозможно без обращения к субъективной реальности человека [13].

В традиции отечественной психологии развития основным новообразованием подросткового возраста, а, следовательно, основным психологическим ресурсом человека в юности, полагается самосознание, новообразованием юношеского возраста – самоопределение (социальное, профессиональное, этическое). Согласно Д.Б. Эльконину, переход от подростничества к юности – это переход между периодами, а такие переходы были им определены как кризисы. Кризис не сводится к переходу как таковому. Кризис обладает собственным содержанием, внутрен-

ней структурой и динамикой. Размышляя над так называемыми «малыми» кризисами («большие» разделяют не периоды, а эпохи), Д.Б. Эльконин оставил в научных дневниках следующую запись: «... Кризисы 1 года, 7 и 15 лет? В конце предшествующих стабильных возрастов – новообразования (1 год – Я и взрослый, 7 лет – личное сознание, 15 лет – самосознание). Может быть это кризисы «расчленения»...» [14, с. 499]. О каком «расчленении» идет речь? Исходя из внутренней логики и понятийного содержания теории периодизации, предложенной Д.Б. Эльконым, речь может идти о расхождении мотивационно-потребностной и операционно-технической сторон деятельности.

В чем тогда конкретное содержание кризиса 15 лет? Оно известно – это максимальное «расщепление» представлений о смыслах взрослой жизни и реальных «операционно-технических» средств построения взрослой жизни: «Хочу быть взрослым и не могу быть взрослым!». Решение этого кризиса также известно. «... К концу подросткового возраста, – пишет Д.Б. Эльконин, – возникает, или, вернее, совершается отрицание взрослости именно благодаря ориентации на себя. Итог: я не взрослый. Отсюда поворот опять к новым задачам – открытие новых задач. <...> Важное следствие «поворота на себя» – эмоции как отражение именно себя как условия осуществления задачи. Отсюда значение эмоциональности в подростковом периоде» [14, с. 497].

Обратим внимание на этот «поворот на себя» и попытаемся уточнить его психологическое содержание и значение.

Как отмечают многие исследователи психологии подростка (И.С. Кон, К. Обуховский, К.Н. Поливанова В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман и др.) в подростковом возрасте начинается интегрирование различных идентификаций или, если использовать выражение М.К. Мамардашвили, «собрание себя» [8]. К.Н. Поливанова отмечает, что в детстве человек, преодолевая эгоцентризм, начинает судить о себе в соответствии с позициями и ролями в разных сообществах и деятельности. Отношения к себе как носителю ролей ученика, сына, друга могут не совпадать, но это не становится основанием внутренних противоречий. «... До подросткового возраста, – пишет К.Н. Поливанова, – «Я» фрагментарно, осколочно или ситуационно зависимо» [11, с. 79]. Иначе в подростничестве, когда «...встает новая задача развития – формирование целостной идентичности» [11, с. 79]. В описании И.С. Кона эта сторона возрастных изменений предстает следующим образом: «До подросткового возраста свои отличия от других привлекают внимание ребенка только в исключительных... обстоятельствах. Его «я» практически сводится к сумме его идентификаций... У подростка и юноши положение меняется... Желание избавиться от прежних... идентификаций активизирует его рефлексию... Сознание своей... непохожести на других вызывает весьма характерное для ранней юности чувство одиночества или

страха одиночества» [5, с. 60]. В американской психологии, ориентированной на психоаналитическую традицию, представления о подростково-юношеском возрасте как периоде интеграции целостной эго-идентичности наиболее развернуто и последовательно обоснованы в теории Э. Эриксона [15].

Можно усмотреть в имеющихся теоретических представлениях общую идею стадильности перехода от незрелого, не интегрированного самосознания к зрелому, определяющему построение идентичности в юности. Общая схема может быть представлена следующим образом:

- незрелые заимствованные «осколочные» идентификации;
- рефлексивная фаза «собираания себя»;
- фаза зрелой интегрированной идентичности.

Эта схема в общих чертах соответствует теории Э. Эриксона и его последователей, придерживающихся идеи моратория и статусов идентичности. Допуская определенное упрощение, мы объясняем его тем, что нас интересуют не статусы идентичности, а *опосредствование перехода рефлексивной паузой*, поскольку без рефлексии переживания рисков взросления просто не возникнут. Кроме этого, то, что мы называем рефлексивной паузой – основной образовательный ресурс студентов: именно в хронотопе рефлексивной паузы возможно соотнесение их «личной теории» (актуальных на данный момент представлений о кризисах развития) и научных представлений, осваиваемых в курсах психологической подготовки.

Эта схема также не противоречит представлениям о переходе от подростничества к юности известных отечественных исследователей проблемы. Так, переход от подростничества к юности, опосредствованный складывающейся внутренней рефлексивной позицией, описан Л.И. Божович [2]. Для этого перехода характерно обращение к метафизическим вопросам и построение идеальной «внутренней среды», в которой они могут ставиться и решаться. В связи с этим Л.И. Божович отмечает характерную для юношеского возраста двуплановость и раздвоенность представлений о себе и мире: «В старшем школьном возрасте лишь начинает формироваться этот теоретический, философский контекст его (школьника. – И.С.) мироощущения, его «отрыв» от реального плана взаимоотношений с окружающим и переход в план «идеальной среды». Самоопределение юноши и несет в себе черты этого становления» [2, с. 294].

Поиск «личной философии» [2], «личной этики и морали» [10] становится возможным лишь в условиях «рефлексивной паузы» – этого, пользуясь терминологией Э. Эриксона, «моратория внутри моратория», в границах которого происходит особая работа. Ведь понятно, что функционирование в таком режиме, когда преобладает операционно-техническая составляющая деятельности (даже определяемой как веду-

щая), никакой «личной философии» не порождает. «Рефлексия, критическая переоценка ценностей..., – отмечает И.С. Кон, – психологически, как правило, связана с какой-то паузой, «вакуумом» в деятельности или отношениях с людьми» [5, с. 137].

В размышлениях А.С. Арсеньева о том чему отдать приоритет в «расщепившейся» ситуации подростково-юношеского кризиса – рефлексии или деятельной активности и социализации – находим четкий ответ: рефлексии. «Вступление в подфазу юности обусловлено многими факторами, – пишет А.С. Арсеньев. – Важнейший из них – созерцание в противоположность активной деятельности... Остановка деятельности, покой, романтическая мечтательность, пушкинская «праздность» как предпосылка «вдохновения»... Именно в эти моменты человек превосходит самого себя..., здесь формируется личность и максимализм всеобщих нравственных принципов (в отличие от укорененных в социальности групповых моральных норм)» [1, с. 509]. По мнению А.С. Арсеньева, если молодой человек минует эту «паузу», пройдет мимо «последних вопросов» («проклятых вопросов», как называл их Ф.М. Достоевский), которые для него не актуализируются и не станут коренными вопросами его собственной судьбы, то, полноценного формирования личности не произойдет. В этом случае столкновение с «последними вопросами» может вызывать у молодого человека лишь ощущение неосознаваемого неудобства.

Следует заметить, что «рефлексивная пауза» и «собрание себя» вовсе не являются нормой в статистическом понимании, более того, эти «задержки развития» могут вовсе отсутствовать в большинстве биографий. Об этом говорят исследования К. Обуховского, опирающиеся на биографический анализ: человек может войти во взрослую жизнь с набором частичных идентификаций (или с одной-единственной ролевой идентификацией), не рефлектируя при этом их ограниченность [9, с. 273]. На это обстоятельство указывают также В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман: «... Даже в рамках европейской (христианской) культуры саморазвитие, восходящее к преодолению границ собственной единично-уникальной самости, не единственно возможный и даже не самый распространенный вектор развития личности» [13, с. 42].

Можно предположить, что риски рассматриваемого возрастного перехода могут быть представлены следующими вариантами:

- продолжение линии частичных идентификаций и построение жизни по формуле «все как у людей», минуя «рефлексивную паузу»;
- «застревание» на рефлексивной фазе, что А.Е. Личко [7] назвал «метафизической интоксикацией»;
- уход в альтернативу с возможными девиациями и построение идентичности на асоциальной стороне жизни;

– эскапизм.

Это объективно, с позиции стороннего наблюдателя. Нас интересовало, как это *переживается* субъективно, «изнутри». Мы предполагали, что случайные, частичные идентификации при объективной вероятности указанных выше рисков не позволяют эти риски разглядеть: отсутствует рефлексивный «инструмент» их различения. Напротив, наличие рефлексивных ресурсов, позволяет *переживать* как реальные, так и потенциальные риски взросления.

В исследовании приняли участие учащиеся 9-х классов средних общеобразовательных школ Волгограда и студенты волгоградских вузов, обучающиеся на 3-м курсе психологических отделений. Выбор определялся содержательными и организационными причинами. Во-первых, это возрасты «на входе» и «на выходе» периода ранней юности. Во-вторых, «умудренные» знанием жизни и изучением психологии, студенты могли более рефлексивно оценить возрастную задачу. Они могли соотнести свои недавние субъективные переживания подросткового возраста со своими нынешними переживаниями и с уже известными им понятийными схемами, в которых предстают кризисы развития в научной психологии. В-третьих, работа по преимуществу проводилась в рамках студенческой практики в школах и была встроена в контур занятий студентов-психологов с подростками.

Мы предложили участникам написать метафорические истории в соответствии со следующей инструкцией:

«Напишите историю, читая которую незнакомые или знакомые, но плохо понимающие вас люди, могли бы узнать о ваших главных переживаниях. Текст должен отвечать следующим требованиям:

- персонажем должно быть «условно одушевленное существо»;
- персонаж должен переживать события, которые вызывают важные для вашего возраста изменения в его окружении и отношениях с ним, а также изменения во внутреннем мире;
- содержание должно быть таким, чтобы ваши сверстники могли бы понять происходящие события и переживания персонажа».

При выборе методического подхода мы ориентировались на исследование М.Р. Гинзбурга [3], в котором использовалась техника метафоры взросления, на работу О.В. Кузнецовой [6], применявшей технику психологического эссе, а также на работу Е.Е. Сапоговой [12], обосновывающую применимость автобиографического нарратива в контексте культурно-исторической психологии развития.

В комментарии к заданию мы объясняли, что под условно одушевленным персонажем мы понимаем какое-либо существо, которое не является человеком или животным, поскольку поведение людей и животных предсказуемо. Поведение же этого существа может быть отчасти за-

гадочным, что потребует от читателя некоторых усилий для понимания происходящего. Именно такая неоднозначность позволит читателю «примерить на себя» происходящие с персонажем события и его переживания.

Ниже приведены два текста 15-летних участников. Тексты представлены в авторской лексике.

*Андрей А., 9 Б:*

«В одной из школ Волгограда учились учебные принадлежности (ручки, тетради и т. п.) и учился в этой школе Карандаш который воще не догонял историю. Он был очень неожиданно напуган когда в конце года ему поставили контрольную по историе. Но у него была девушка Шариковая Ручка, которая была отличницей в своем классе. Она очень любила Карандаша, их чувства были взаимны. Она часто помогала Карандашу и всегда стояла на его стороне. Часто поддерживала его. Историю вела Большая Папка для Документов. Она часто ставила «2» и тут как на зло должна была состоятся стрелка между карандашами и линейками. Т. к. Карандаш был лидером своей группировки он должен был там присутствовать, потому что он играл главную роль в этом проделе. Карандаш должен был развести линейек, чтобы они не торговали наркотиками. Поэтому он не подготовился к контрольной и оставил эти дела на потом. Произошла стычка. Карандаш отделался сломанной стеркой, которая у него была на голове, но сохранил свой грифель. С перебентовой головой он мучительно гатовил шпоры. А Шариковая Ручка диктовала ему в слух в надежде чтобы карандаш запомнил побольше. Но карандашу пришла идея перепародировать голос директора и отменить уроки. Он пошел в ее кабинет и по микрофону абъявил о заложенной бомбе, отмене уроков. Спомощью этого карандаш выкраил еще день и просто зазубрил весь материал наизусть и получил «4».

*Вика, 9А:*

«Дневник Красной Туфельки.

День рождения:

Я не знаю, кто меня родил, но явно, это были два Башмака.

Первый год жизни:

Мне премиленькой маленькой Туфельке живется хорошо. Все за мной ухаживают, меняют заплатки, подстилки, гвоздики.

Третий год жизни

Я уже большая, смелая, умею ходить, но только неровно, хожу ко-солапо. Родители меня оттаскивают за шнурочки и заклепки домой, а я хочу шлепать по лужам и гулять с Сапожками.

Семь лет:

Я иду в обувную школу, много узнаю на уроках. У меня есть подру-га Калоша, она дружит с Ботинком и Кросовками, они называют меня Крошкой из-за моего размера.

14 лет:

Я подросток. Сегодня я ходила на свидание с Лаптем и одевала новую кожу красного цвета, отчистила себя до блеска гуталином. Вообще неплохо провели время, но с Лаптем я больше не хожу. Попробую закрутить роман с Ботинком, он постарше и учится в военном училище.

18 лет:

Я закончила школу и пошла работать в витрину магазина. Там восемь часов стою неподвижно вместе с другой обувью. Многие люди заходят примерять, но у меня цена высокая: я из натуральной кожи с замшевой отделкой на очень удобном каблучке.

25 лет:

Я вышла замуж за нового русского Сапога и теперь он у меня под каблуком. Родила пять туфелек-вьетнамок: три вьетнамца и две вьетнамки. Жизнь удалась.

60 лет:

Я бабушка. У меня двадцать внуков. Все очень озорные и разноцветные шлепки.

100 лет:

Я умерла. У меня все хорошо. Меня похоронили в лесу под высокой сосной.

P.S. А могли бы просто на помойку выбросить».

Далее мы приводим тексты, написанные студентками-психологами.

*Екатерина, 21 год:*

«История о сотовом телефоне.

Жил-был сотовый телефон. Красивый, стильный, с фотокамерой. Дорогой, шикарный, престижный. Обладать им хотели многие, но достался он одному. И не самому лучшему. И не самому красивому. И вообще, даже совсем не самому-самому. И этот Не-Самый-Самый стал очень гордиться своим телефоном. Ему очень нравилось обладать безропотной вещицей, управлять им – ведь больше-то ему обладать нечем было.

А телефону было противно. Очень противно, что его трогают пухлые потные пальчики, что на него вождеденно смотрят блестящие глазки, на его нежную, утонченную флеш-карту закачивают отвратительную эротику, пошлые картинки и противную музыку.

А ведь телефон так хотел, чтобы его внутреннее содержание было красиво и гармонично. Телефону претила мысль о том, что под давлением внешних обстоятельств никто так и не увидит его чистую и нежную душу. И телефон захотел с этим побороться. Он начал сам фотографировать потрясающие пейзажи, куда его брал Не-Самый-Самый, интересных людей, с которыми встречался его хозяин. Он заменял противную музыку, которую на него закачивал Не-Самый-Самый на потрясающие мелодии собственного сочинения.<...>

Сначала Не-Самый-Самый разозлился, а потом отключил телефон.

От такого расстройста телефон заболел. От тоски у него начала подсаживаться батарейка, и Не-Самый-Самый отнес телефон к мастеру. Мастер, увидев, что телефон не очень доволен своей жизнью, посадил телефон на что-то другое. Он вытащил из него старое гнездо и вставил новое, к которому подходило новое зарядное устройство. И телефон понял, как ему хорошо от того, что он заряжается с помощью этого устройства! Когда Не-Самый-Самый ставил телефон на подзарядку – это стали самые любимые моменты в жизни телефона. В это время телефон забывал о своих несчастьях, он забывал, что внутри него находится отвратительная эротика, он чувствовал себя счастливым и способным на все.

И очень скоро у телефона выработалась зависимость от этого средства. Он начал с нетерпением ждать следующей подзарядки, и даже сам начал специально подсаживать свою батарею, чтобы вновь насладиться чувством радости и независимости, которую ему давала подзарядка. И, зарядившись, он зависал. В эти моменты он испытывал ни с чем не сравнимое чувство полета в других мирах, чувство скольжения по лезвию бритвы и еще много разных интересных ощущений.

Но вот, однажды, после очередной подзарядки телефон завис и так и не смог включиться. <...>

Ему почистили флеш-карту, вернули товарный вид и выставили на витрину для продажи. И у телефона появилась надежда, что его вновь купят».

*Мария, 20 лет:*

«Он был идеален со всех сторон и точек зрения. То есть абсолютно по всем параметрам. Внешним параметрам. От глянцевой поверхности до именитого логотипа. Совершенная конструкция, идеальный материал, безупречная текстура и стопроцентная функционально-техническая логичность в довершении идиллической картины. При подобном наборе качеств внутреннее содержание, само собой, никого не интересовало. А что же было внутри? Что же было внутри? Он сам неоднократно спрашивал себя об этом. Но вопросы эти оставались исключительно риторическими и никогда не получали ответа. Глянцевая, мерцающая в неоне и сияющая в ареоле отблесков солнечного света, оболочка существенно затрудняла и заранее сводила на нет процесс рефлексии за его вопиющей ненадобностью. Глянец отражался в глянце, и все возвращалось на круги своя. Но иначе и быть не могло. От него требовали сияющей полированной поверхности в окружении сияющего полированного вакуума. Чуть более чем обычно ироничная усмешка, задумчивый взгляд, рефлексивное высказывание – и аристократичные серебряные портсигары, пафосные телефоны с металлизированными корпусами, полифункциональные пластиковые карты советовали ему знакомых психоанали-



тиков или, по крайней мере, сочувственно протягивали тисненные визитки дорогих сервисных центров, а нетерпеливые мужские пальцы сурово требовали адекватного, нормированного гарантийным талоном поведения. Он и сам от себя этого требовал. Не зная, чего требовать еще. Он мог существовать только в комфортном безупречном вакууме. Он мог быть только сияющей полифункциональной оболочкой. Но эту комфортную, безупречную, функционально-соотнесенную жизнь порой омрачали мысли о том, что сотрется защитный слой металлического теснения... и что дальше? Сервисные центры? Вторичная переработка? Неужели его ничего большее в этой жизни не ждет?»

Начнем с комментария к студенческим работам. Тексты студенток, несомненно, в большей степени эмоциональны, рефлексивны и ироничны. Они отличаются от текстов школьников одновременно и детализацией, и обобщенностью описания происходящих событий и сопровождающих их переживаний. В них, несомненно, представлена более зрелая позиция по отношению к содержанию собственной жизни. При этом содержание хронотопа, в котором происходят события жизни персонажа, существенно варьирует от узнаваемых «бытовых» интеракций, как правило, с другом, любимым человеком, с человеком, претендующим на интимность, до обобщенных «космических» событий и переживаний в «остраненном» (неологизм Л.С. Выготского: остраненном – таком, которому придана нарочитая странность) мире, в ситуации некой вневходимости по отношению к обыденности.

Наиболее распространенный хронотоп, встретившийся при знакомстве со студенческими работами – это образ магазина, витрины, где персонаж ожидает, что на него обратят внимание, решатся купить и тем самым переместить в другое жизненное пространство. Мы видим в этом несомненную гендерную специфичность текстов: в них представлена актуальная для девушек проблема удачного замужества. (Напомним, что возрастная задача, встающая вслед за обретением идентичности, в теории Э. Эриксона определяется конструктом «интимность против изоляции».) В границах этого контекста эксплицированы переживания, связанные с риском стать жертвой манипулирования, что представлено в описаниях обращения с персонажем как с «вещью». *Вещные* отношения явно противопоставляются *человеческим* отношениям. Персонаж пытается уйти от манипулирования и стереотипного функционирования, пытается поступать по-своему, самостоятельно и свободно.

Таким образом, можно предположить, что для наших респондентов важна проблема соотношения и сочетания свободы и принадлежности: риск одиночества против риска поглощения. Это вполне вписывается в возрастную задачу. Так, в концепции К. Обуховского отношение свободы и принадлежности рассматривается с применением конструкта «человек-субъект – человек-предмет». К. Обуховский пишет: «От этого вы-

бора можно уклониться, но за счет жертв, вызванных психологическим отключением и редукцией желаний» [9, с. 251]. К способам «отключения», среди прочего, К. Обуховский относит «модифицирование своих состояний сознания» и «зависимость от кого-то или чего-то» [9, с. 251]. В полученных нами текстах риски таких вариантов «ухода» учитываются авторами («И очень скоро у телефона выработалась зависимость от этого средства», «Он мог существовать только в комфортном безупречном вакууме»), но выбор их персонажей, в большинстве случаев, оказывается в пользу свободного самоосуществления.

В текстах студенток эта тема иногда предстает в противопоставлении индивидуальности и социальности, например, личных намерений и социальных ожиданий. Эта проблема остро представлена в тексте Марии об идеальном нечто, где безупречное функционирование и соответствие внешним требованиям нивелирует представленность «Я» персонажа и возникает риск растворения во внешних атрибутивных характеристиках.

У подростков еще нет такого опасения атрибутивно-вещных форм взросления. Эти риски им еще не видны, поскольку осмысления соответствующих проблем взросления еще не произошло. Но такое видение намечается. Выше мы привели два существенно различающихся в этом отношении текста. Текст Андрея содержит «обыденный экстрим» школьной жизни, гиперболизированный, но вполне узнаваемый. Здесь представлен ряд частных идентификаций: роль влюбленного, роль неуспевающего ученика, роль неформального лидера, роль обманщика. Поведение персонажа рискованное, но это не экзистенциальные риски. Никакого «созерцания» (по Арсеньеву), «отрыва» и перехода в «идеальную среду» (по Божович) здесь нет. (Отвлечешься – или двойка или голову свернут!) Девушка, подписавшаяся как Витка, нарисовала полный проект жизненного пути. Здесь все «в норме», «все как у людей». Но при этом иронические оттенки позволяют предполагать проснувшиеся ресурсы рефлексивного отношения.

В ходе исследования было обнаружено, что откровенные, иногда провокационно эпатажные тексты подростки пишут в присутствии студентов-психологов. Если исследование организует и проводит преподаватель, если в нем участвуют школьные учителя, острота и откровенность нарратива исчезает. Мы предположили, что поскольку тексты подростков явно обращены к представителям юношеской генерации, их «встреча» может быть продуктивной. Были проведены совместные семинары, на основе анализа текстов (при соблюдении конфиденциальности – использовались истории, написанные учащимися других школ и другими студентами) обсуждались острые проблемы возрастных кризисов и те теоретические представления современной возрастной пси-

хологии, в которых феноменология кризисов получила какое-либо объяснение.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арсеньев А.С. *Подросток глазами философа // Философские основания понимания личности.* – М., 2001. – С. 480–545.
2. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте.* – СПб., 2008. – 400 с.
3. Гинзбург М.Р. *Использование метафоры изменения при работе со старшими подростками // Психологическая наука и образование.* – 1997. – № 1. – С. 36–42.
4. Клейберг Ю.А. *Психология девиантного поведения.* – М., 2001. – 268 с.
5. Кон И.С. *Психология старшеклассника.* – М., 1982. – 340 с.
6. Кузнецова О.В. *Роль временной перспективы в личностном и профессиональном самоопределении подростков // Психологическая наука и образование.* – 2007. – № 2.
7. Личко А.Е. *Подростковая психиатрия.* – Л., 1985. – 362 с.
8. Мамардашвили М.К. *Необходимость себя.* – М., 1996. – 412 с.
9. Обуховский К. *Галактика потребностей. Психология влечений человека.* – СПб., 2003. – 296 с.
10. Подольский О.А. *Об одном подходе к изучению моральной компетентности подростка // Психологическая наука и образование.* – 2007. – № 1. – С. 15–20.
11. Поливанова К.Н. *Психология возрастных кризисов.* – М., 2000. – 184 с.
12. Сапогова Е.Е. *Автобиографический нарратив в контексте культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология.* – 2005. – № 2. – С. 18–25.
13. Слободчиков В.И. *Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии.* – 1996. – № 5. – С. 18–32.
14. Эльконин Д.Б. *Избранные психологические труды.* – М., 1989. – 560 с.
15. Эриксон Э. *Идентичность: юность и кризис.* – М., 1996. – 416 с.

#### Об авторе

**Судьина Ирина Сергеевна** – старший преподаватель, ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград.

## **РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

**О.С. Фомина**

**П**овышенный интерес к феномену самореализации объясняется растущим пониманием ее определяющей роли в жизнедеятельности личности. Становится очевидным, что изучение сущности, структуры

самореализации студента представляют для педагогической теории и практики чрезвычайно актуальную проблему.

Начальный этап профессионально-личностной самореализации совпадает с периодом обучения в вузе. Некачественное и, следовательно, неэффективное прохождение этого этапа из-за формальности осуществления процесса обучения, пассивности и апатичности части студенческого и преподавательского коллективов, отсутствие активной деятельности в рамках информационно-образовательной среды вуза, невозможность реализовать себя как будущего профессионала приводит к неудовлетворительному результату, когда есть выпускник вуза, но отсутствует специалист. Поиск и определение возможностей повышения эффективности процесса профессионально-личностной самореализации является теоретически и практически значимой задачей.

Говоря о различных подходах к феномену самореализации в отечественной философии, мы можем выделить ключевые, объединяющие их моменты: понятие сущностных сил самой личности, ключевым также является понятие опредмечивания (выделения, практического осуществления) сущностных сил, самодеятельность, так как самореализация возможна лишь тогда, когда деятельность инициируется самой личностью.

Профессионально-личностная самореализация начинается уже в процессе получения высшего профессионального образования, и такой ее временной статус становится непреложным законом профессиональной состоятельности специалиста. Это происходит в силу того, что общекультурные и профессиональные компетенции специалиста не могут быть сформированы в отрыве друг от друга, и новые ориентиры в системе образования предусматривают реальный переход к интеграции теории и практики уже в процессе учебы [5].

Необходимо отметить, что профессионально-личностная самореализация студентов является условием формирования компетентного специалиста, а период обучения в вузе следует рассматривать как важнейший этап данного процесса. В современной педагогике обучение понимается как «расширение возможностей развития личности», как управление процессом развития личности, а не воздействия на нее.

Под профессионально-личностной самореализацией будущего специалиста в образовательном процессе вуза мы понимаем осуществление себя, обнаружение и вследствие этого развитие своих возможностей посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими участниками образовательного пространства вуза: предъявление и обогащение личностных и профессиональных смыслов деятельности и поведения, осуществление спектра потребностей, раскрытие и усиление ветвления способностей (в том числе педагогических), углубление вкусов, укрепление эмоциональной устойчивости и пр.; усиление свободы индивидуального развития и творчества [3].

Рассматривая категорию профессионально-личностной самореализации будущего специалиста, можно выделить два аспекта: внутренний – личностный аспект, по которому самореализация рассматривается как состояние, цель или результат, которые можно достичь в ходе личностного роста и развития человека как субъекта собственной жизни и внешний – деятельностный аспект, когда самореализация рассматривается как процесс или средство достижения жизненного успеха, в нашем случае – в профессиональной сфере.

Формирование профессионально-личностной самореализации будущего специалиста осуществляется под влиянием не только целенаправленного образовательного процесса, но и специфической профессиональной среды, в которой он оказывается, обучаясь в высшей школе. Среда рассматривается исследователями в качестве обобщенного, совокупного, объединенного, целостного фактора развития личности, играющего определяющую роль в модификации поведения, которое разворачивается как следствие «запланированных факторов среды».

Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен представляет собой развивающийся континуум пространственно-временных, социально-культурных, деятельностных, коммуникативных, информационных и др. факторов, которые предстают как целенаправленно создаваемые и спонтанно возникающие условия взаимодействия развивающейся личности и объективного мира высшей школы. Образовательная среда вуза выступает необходимым компонентом целостного механизма профессиональной социализации, источником коллизий, жизненно-профессиональных ситуаций, обеспечивающих вхождение студентов в образ жизни, мышления и профессионального поведения специалиста [2].

Актуальность использования информационных и телекоммуникационных технологий при создании образовательной среды для инициирования профессионально-личностной самореализации будущего специалиста определяется следующими причинами:

- широкими возможностями информационных и телекоммуникационных технологий по индивидуализации образования;
- повышением мотивации обучающихся при использовании информационных и телекоммуникационных технологий и усилением эмоционального фона образования;
- предоставлением широкого поля для активной самостоятельной деятельности обучающихся;
- обеспечением широкой зоны контактов;
- возможностью комплексного действия на разные органы чувств;
- высокая наглядность обеспечивает возможность глубочайшего проникания в сущность изучаемых действий и явлений;

- все возрастающими интерактивными возможностями информационных и телекоммуникационных технологий;
- доступностью информационных и телекоммуникационных технологий в удобное для обучающегося время;
- многократным ускорением и сокращением массы рутинных операций (к примеру, таковых, как создание объемных вычислений, построение графиков, моделирование явлений, документирование результатов обучения и исследований и др.) [4].

Обращение к информационно-коммуникационным технологиям существенно расширяет состав и возможности ряда компонентов образовательной среды. Так, к числу источников учебной информации в этих условиях можно отнести базы данных и информационно-справочные системы, электронные учебники и энциклопедии, ресурсы Интернета и т. д. Как инструменты учебной деятельности можно рассматривать компьютерные тренажеры, контролирующие программы и т. д., как средства коммуникаций – локальные компьютерные сети или Интернет.

Информационно-образовательная среда вуза должна выступать как фактор профессионально-личностной самореализации будущих специалистов, имеющих желание и возможности стать высокообразованными людьми, высококвалифицированными специалистами, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий.

Профессиональная успешность человека во многом зависит не только от его успехов в усвоении отдельных отраслей наук, но и от его способности к междисциплинарному синтезу, системной интеграции научных и практических знаний. Важную роль в формировании этих способностей играет применение информационных технологий, открывающих следующие возможности обучения: совершенствование методологии отбора содержания профессиональной подготовки специалистов; улучшение планирования, организации, управления, контроля качества учебного процесса; повышение качества обучения, его индивидуализация; появление новых форм взаимодействия педагога и обучаемого в процессе обучения, приводящее к изменению содержания их деятельности.

В качестве признаков эффективного влияния информационно-образовательной среды вуза на профессионально-личностную самореализацию будущего специалиста могут быть выделены:

- полнота (разносторонность) вхождения в среду, открытие для себя возможностей самореализации в учебной, информационной, профессиональной сферах вуза, сфере межличностного общения различного уровня;
- определение для себя устойчивой сферы взаимодействия - лаборатории, секции, клуба, «команды»;

– отношение к среде образовательного учреждения как к источнику дополнительного профессионального и личностного опыта, присутствие которого в известной степени дополняет образование до целостности.

Мы согласны с мнением К.Г. Кричетникова в том, что объективные условия для самореализации будущих специалистов могут быть созданы в креативной образовательной среде. Информационно-образовательную среду можно считать креативной, если она обеспечивает максимальную степень индивидуализации за счет широкого использования информационных и телекоммуникационных технологий. Данная среда предоставляет каждому обучающемуся возможность формирования индивидуализированной образовательной траектории [1].

Информационно-образовательная среда вуза как духовная общность, возникает в межсубъектном взаимодействии и способствует профессионально-личностной самореализации будущего специалиста.

#### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

- 1. Кричетников К.Г. Креативная образовательная среда на основе информационных и телекоммуникационных технологий как фактор саморазвития личности. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-10.htm>.*
- 2. Перепелкин В.В. Творческая образовательная среда как эффективное условие подготовки будущих учителей // Научный журнал КубГАУ, № 72(08), 2011. – URL: <http://ej.kubagro.ru/2011/08/pdf/07.pdf>.*
- 3. Пушкина О.Н. Педагогическая поддержка самореализации студентов-первокурсников педвуза как фактор их личностно-профессионального становления. – URL: [ftp://lib.herzen.spb.ru/text/pus-hkina\\_15\\_39\\_348\\_353.pdf](ftp://lib.herzen.spb.ru/text/pus-hkina_15_39_348_353.pdf).*
- 4. Роберт И.В. Теоретические основы развития информатизации образования в современных условиях информационного общества массовой глобальной коммуникации // Информатика и образование. – 2008. – № 5.*
- 5. Ягодкина В.В. Философия воспитания и самореализация личности в обществе постмодерна / Материалы междунар. науч.-практич. конф. «Новейшие научные достижения – 2009».*

#### **Об авторе**

**Фомина Ольга Сергеевна** – ассистент кафедры экономики, информатики и математики, филиал ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, Белгородская область.

## **ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ПОТОКА НА ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ**

*Л.С. Хадарцева*

**В** данной статье рассматриваются проблемы совершенствования форм и методов управления познавательной деятельностью студентов в учебном процессе, их подготовка к самостоятельной профессиональной деятельности. Также статья раскрывает условия оптимальной передачи учебной информации и выявляет предпосылки формирования личностной активности обучаемых.

Ключевые слова: познавательная деятельность, информационный поток, познавательная активность, информационное поле, принцип доступности, самостоятельность обучения.

Наблюдения последних лет обнаружили: среди преподавателей высших учебных заведений бытует мнение, что дидактика высшей школы ограничивается такими условиями как профессионализм преподавателя, знание им предмета, умение увлечь студентов, владение практикой предмета изучения и научный кругозор. Однако учебный процесс в высшем учебном заведении следует понимать как сложную систему оперирования информационными потоками.

Изучение и учет особенностей информационного процесса в обучении студентов позволяют совершенствовать формы и методы управления познавательной деятельностью. Информационное поле учебного процесса определяет содержание теории обучения. Совершенствование учебного процесса в вузе опирается на логико-методологические знания об учебной деятельности, учете изменяющихся условий, достаточно длительных сроках реализации, в логичном и последовательном сочетании основных, проверенных практикой способов формирования учебной деятельности [5].

Важной задачей работы со студентами является их подготовка к самостоятельной познавательной деятельности. Часть этой задачи состоит не только в особой организации процесса усвоения того или иного объема информации, но и в развитии их умений ориентироваться в информационном потоке, находить, анализировать, воспринимать и передавать нужную информацию. Добавим, что данные умения носят общеучебный характер, и их необходимо развивать средствами всех учебных курсов.

Все чаще встает вопрос о реализации принципа доступности. Реализация данного принципа связана с посильностью, то есть с оптимальным уровнем интеллектуального напряжения студентов. Принцип доступности выступает как принцип ограничения, и его действие распро-



страняется на все информационные процессы в системе образования. Любой информационный процесс в работе со студентами следует рассматривать не только со стороны количественных показателей, но и со стороны действия скрытых механизмов, позволяющих преобразовывать единицы информации в знания, формирующие личность обучаемого [7].

Понятие информации в последнее время привлекает внимание специалистов различных научных областей. Построение любых систем, управление ими, оценка их состояния всегда происходят под влиянием информации.

Информация не есть механическое сообщение воспринимающим системы незнакомых сведений. Информация есть динамический акт выражения оценки состояния явлений, процессов, предметов, акт причинного воздействия на изменения состояния системы и ее компонентов. Это – мера организации системы и условия ее функционирования.

Информационный поток в учебном процессе состоит из сигнальной части, физического носителя (звуки, слова) и семантики (содержательной части). Сигнальные и семантические части, различаясь, составляют единое целое информации. Информация не материальна, ее носители материальны [4].

Традиционно к положениям, определяющим условия оптимальной передачи учебной информации, относятся:

- четкое определение цели нового материала;
- обоснование формы и средств сообщения;
- оценка возможностей восприятия информации студентами по ее объему и доступности;
- дидактическая подготовка студентов к восприятию информации;
- определение материала для коллективной и самостоятельной работы.

В организации учебного процесса следует говорить не о механическом переносе информации, а о специфике ее передачи, хранения, переработки и использования. В связи с этим целесообразно рассматривать следующие уровни научного познания:

- оперирование представлениями;
- оперирование понятиями;
- обобщение представлений и понятий;
- свободное оперирование абстрактными понятиями.

Учебный процесс в высшем учебном заведении является не механической, а мыслительной системой. Усвоение и переработка студентами информации связана с ее осмысливанием на основе обобщений, абстракций, включения в предыдущие знания и опыт. В высшей школе осуществляется преобразование информации, связанное с соединением новой информации и старых (своих) знаний, рождением новых знаний.

Информация превращается в знания тогда, когда реализуется процесс восприятия, понимания, суждения и т. д. то есть когда начинаются сознательные волевые акты индивида с собственным сознанием.

Чтобы получить статус знания, информация с самого начала должна «примериваться» к действию, усваиваться в его контексте: «Делаю, учась, и учусь, делая». Нужно чтобы каждое вводимое педагогом понятие перестраивало структуру прошлого опыта студента и вместе с тем намечало ее связи с ситуациями будущей профессии. Речь в данном случае идет о формировании познавательной деятельности студентов [1].

Ориентироваться в организации дидактического процесса на полное усвоение студентами необходимой информации становится все проблематичнее, поэтому актуальным становится отбор информации с одной стороны и обучение студентов работе по поиску, усвоению и использованию информации с другой стороны. В настоящее время преподаватели вузов в большей степени учитывают личностные стратегии студентов как активных субъектов учебной деятельности. Особое значение приобретают идеи развивающего обучения, главной целью которого становится формирование личностной активности обучаемых, т. е. активное отношение к знаниям, систематичность и непрерывность образования.

Активность характеризуется стремлением к познаниям, умственным напряжением и проявлением нравственно-волевых качеств обучаемых. В современной методике выделяют 3 уровня познавательной активности: *первый уровень* – воспроизводящая активность, которая характеризуется стремлением понять новое, овладеть способом его применения по образцу; *второй уровень* – интерпретирующая активность – характеризуется стремлением обучаемых к проникновению в сущность явления; *третий уровень* активности – творческий. На этом уровне обучаемые проявляют стремление перенести знания в новую ситуацию, в новые условия. Как правило, в процессе вузовского обучения объем и содержание учебной деятельности студентов определяются преподавателем. Это касается и так называемых творческих работ. Формируемая при этом «позиция исполнителя» не способствует развитию таких профессионально значимых качеств как готовность к постоянному самообучению и самосовершенствованию. Поэтому, помимо внедренных в практику преподавания способов организации учебной деятельности, необходимы формы работы, где отсутствует жесткое управление со стороны преподавателя. Как правило, это внеаудиторные виды деятельности, опосредованно связанные с учебным процессом, которые характеризуются свободным отношением к воспринимаемой информации, обучаемый сам определяет ее полезность и ненужность. Вместе с тем активная внеаудиторная деятельность не может не сказаться на общем и специальном уровне развития студента, что отражается и на процессе обязательного обучения [2].

Современный образовательный процесс должен представлять из себя диалогическое взаимодействие в системе «преподаватель-студент». Цель этого взаимодействия – формирование теоретического и практического мышления, познавательной деятельности и развития личности будущего профессионала [6]. Рассматривая активное обучение при формировании познавательной деятельности, прежде всего, имеют в виду такие формы и методы обучения, как проблемные лекции, семинары-дискуссии, разбор конкретных ситуаций, учебные игры. В такое обучение включают разнообразные формы учебной и научно-исследовательской работы студентов, комплексное курсовое и дипломное проектирование, новые информационные технологии и тому подобное [3].

При этом на протяжении всего процесса обучения должен осуществляться контроль процесса превращения учебной деятельности в деятельность профессиональную. Средствами контроля могут служить системы контрольных заданий, упражнений, проектов, деловых игр и др.

Только при этих условиях можно рассчитывать на возникновение познавательной мотивации у обучаемых и ее превращение в мотивацию профессиональную, на заинтересованное участие студента в процессе обучения.

#### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

1. Ананьев Б.Г., Кузьмина Н.В. *К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Вып. 2. – Л.: ЛГУ, 1974. – С. 3–15.*
2. Беспалько В.П. *Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: 1995. –336 с.*
3. Дьюи Д. *Психология и педагогика мышления. – М.: Лабиринт, 1999.– 208 с.*
4. Колесов В.В. *Язык города. – М.: Высшая школа, 1991. –192 с.*
5. Крайник В.Л. *Учебная деятельность студентов первого курса: теория и экспериментальная практика формирования // Барнаул. Педагог: наука, технология, практика. – 1998. – № 2. – С. 76–80.*
6. Михалевская Г.И. *Коммуникативные умения педагога // СПб.,1996. – С. 64.*
7. *Учебные процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М., 1980. – 24 с.*

#### **Об авторе**

**Хадарцева Лариса Сослановна** – доктор педагогических наук, профессор, Владикавказский филиал ФГБОУ ВПО «Государственный университет Министерства финансов России», г. Владикавказ, Республика Северная Осетия-Алания.

## **МОДЕЛЬ КОМПЛЕКСНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ**

*Л.Н. Цой*

**Н**а современном этапе модернизации отечественной системы образования перед вузами ставится задача разработать, апробировать и применить на практике такую модель подготовки специалистов, в рамках которой обеспечивалось бы повышение качества знаний и умений учащихся до уровня, необходимого для их профессиональной социализации и профессиональной конкурентоспособности [7]. С учетом новых требований, предъявляемых к уровню подготовки специалистов по связям с общественностью со стороны государства и бизнеса, апробируются различные педагогические модели формирования профессионально-личностных качеств PR-специалистов, в том числе интеграционная [3], коммуникационно-менеджментская, практико-ориентированная [6], профессионально-личностная модели [2; 4; 5]. Проведенный анализ данных педагогических моделей формирования профессионально-личностных качеств специалистов по связям с общественностью показал, что базовым организационно-педагогическим условием качественной подготовки PR-специалистов является создание механизмов социальной инклюзии студентов в региональную систему корпоративных и гражданских отношений. В определении социальной инклюзии мы опираемся на позицию В.Н. Ярской, которая под социальной инклюзией понимает «демократическую акцию включения индивида или группы в более широкое сообщество с целью приобщения к определенному действию или культурному процессу» [8; 11]. Корпоративная инклюзия студентов предполагает их включение в систему корпоративных научно-образовательных отношений с различными субъектами регионального и российского PR-сообщества посредством участия в совместных научно-исследовательских и образовательных проектах и конкурсах. Гражданская инклюзия студентов предусматривает их активное участие в социально-культурном развитии своего города и региона.

На основе принципа корпоративной и гражданской инклюзии учащегося нами, на должности заведующего кафедрой рекламы и связей с общественностью Якутского государственного университета имени М.К. Аммосова (в настоящее время Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова), была разработана модель комплексного обеспечения качества подготовки специалистов по связям с общественностью. Эта модель в настоящее время реализуется на базе кафедры рекламы и связей с общественностью Северо-Восточного фе-

дерального университета имени М.К. Аммосова г. Якутска, а также кафедры туризма и массовых коммуникаций Филиала Байкальского государственного университета экономики и права в г. Якутске (<http://www.bguer-yakutsk.ru>).

В рамках модели комплексного обеспечения качества подготовки специалистов по связям с общественностью основными направлениями инклюзии студентов в региональную систему корпоративных и гражданских отношений являются:

- участие в научных конференциях и семинарах;
- участие в профессиональных конкурсах и олимпиадах;
- участие в работе творческих лабораторий и мастерских;
- участие в проведении научных исследований.

*Участие в научных конференциях и семинарах.* Регулярно проводящиеся научные и научно-практические конференции различного уровня (учебная группа, факультет, университет, город, республика), где студенты выступают с докладами, участвуют в дискуссиях, представляют результаты своей научной деятельности, являются одной из форм организации научно-профессиональной деятельности студентов. Так, ежегодно студенты отделения рекламы и связей с общественностью участвуют:

- в работе студенческой научно-практической конференции Филиала БГУЭП в г. Якутске;
- в работе межрегиональной научно-практической конференции по проблемам формирования имиджа Республики Саха (Якутия);
- в Днях славянской письменности;
- во Всероссийском фестивале «Дни PR в Якутии», совместно организованного кафедрой рекламы и связей с общественностью СГФУ с Филиалом БГУЭП в г. Якутске при участии Совета по имиджевой политике Республики Саха (Якутия) при Президенте Республики Саха (Якутия), Окружной администрации ГО «Город Якутск», Министерства по молодежной политике Республики Саха (Якутия) и патронате Министерства науки и профессионального образования Республики Саха (Якутия). Цель мероприятия – формирование профессионального сообщества специалистов сферы общественных коммуникаций Республики Саха (Якутия); установление плодотворного сотрудничества с профессиональными ассоциациями для решения проблем имиджирования региона; повышение профессионального уровня PR-специалистов;
- участие в фестивале «Дни PR в Москве».

*Участие студентов в профессиональных конкурсах.* Участие специалистов по связям с общественностью в профессиональных конкурсах выступает одним из аспектов профессионализации PR-образования. Кафедра рекламы и связей с общественностью СВФУ и кафедра туризма и

массовых коммуникаций Филиала БГУЭП в г. Якутске инициирует участие студентов специальности связи с общественностью:

– в ежегодной Всероссийской студенческой олимпиаде по связям с общественностью «PR- ОЛИМП», организованной кафедрой рекламы и связей с общественностью;

– в ежегодном открытом конкурсе СГФУ им. М.К. Аммосова «МОЯ АЛЬМА-МАТЕР» на лучшую студенческую научную работу. Конкурс организован кафедрой рекламы и связей с общественностью и проводится ежегодно. Цель конкурса: создание благоприятного имиджа Республики Саха (Якутия), имиджа СВФУ им. М.К. Аммосова, повышение уровня информированности населения республики о деятельности университета;

– в городском конкурсе социальной рекламы. Конкурс социальной рекламы проводится с 2009 г.;

– в организации в 2010 г. и проведении первого Международного конкурса фотографий «Сохраним ли мы эту красоту?» в рамках III Всероссийского фестиваля «Дни PR в Якутии-2010»;

– во Всероссийском конкурсе дипломных работ;

– во Всероссийском конкурсе «Профессии, профессии...». Конкурс организован Современной гуманитарной академией г. Москвы совместно с профориентационным центром «Ступени роста» в г. Якутске и кафедрой педагогики Педагогического института СГФУ имени М.К. Аммосова;

– во Всероссийском конкурсе студенческих работ в области связей с общественностью «Хрустальный Апельсин» (г. Москва). Ежегодно в адрес оргкомитета конкурса отправляется 3-4 проекта по различным номинациям. Результатом этой работы стало награждение Поповой М. и Павлюковской С., (научный руководитель Л.Н. Цой) за «Социальный PR-проект «Твое доброе дело» 2005-2007 гг.» дипломом победителей «Хрустального апельсина» (2007 г.) в номинации «Лучшая работа по связям с общественностью в социальной сфере»;

– в российском национальном конкурсе студенческих работ PR-проектов «Clever»;

– во Всероссийском молодежном образовательном форуме «Селигер» под патронатом Президента РФ Д.А. Медведева (г. Москва). В 2010 г. студентки специальности связей с общественностью группы Е.Х. Нассер, А.А. Рассохина стали руководителями делегации от республики и представили свой проект «Киви».

*Участие студентов в работе творческих лабораторий и мастерских* дает им возможность активно заниматься научным творчеством, не только приобретать навыки организации и проведения научного исследования, но и получать практические результаты. Студенты специальности связи с общественностью участвуют в работе следующих творче-

ских мастерских:

1. Авторская студия креатива (корпункт программы «Искатели») режиссера Андрея Хорошева (И), члена Союза кинематографистов России, ведущего I канала ОРТ. С 2004 г. на базе корпункта с участием студентов создаются полнометражные документальные фильмы о Якутии, посвященные проблемам шаманизма, тайнам неповторимого по климатическим условиям жизнеобитания в зоне вечной мерзлоты озера Лабынкыр, стоянке древнего человека, истории мамонтов и др. В 2009 г. в контексте Недели туризма, посвященной использованию инноваций науки в организации туристического бизнеса, интеграционным процессам в туризме, развитию экстремального туризма на северных территориях, проходившей в г. Якутске, авторской студией креатива Андрея И «Навигатор», Институтом Мерзлотоведения им П.И. Мельникова СО РАН, службой спасения РС (Я) было организовано реалити-шоу «Шоу Штурма Шахта Шергина», целью которого было привлечение общественного внимания к проекту «Восстановления исторического и научного памятника Шахта Шергина».

2. Студенческая газета «Рекламный городок». Корреспонденты, корректоры, технические работники – студенты 1-2-х курсов, редакторы – студенты 3-4-х курсов. Студенты также принимают участие в подготовке материалов молодежной православной газеты «Логос», обращенной к духовному миру человека, становление которого как личности проходит и в стенах высшего учебного заведения.

3. Творческое объединение «Пропеллер». Коллектив объединения, членами которой являются студенты отделения рекламы и связей с общественностью готовит и реализует телевизионную передачу, посвященную актуальным проблемам молодежи, которая выходит в эфир 4 раза в неделю на канале «СТС – Якутск». Цель программы – формирование образа новой Якутии, обеспечение гармонизирующими связями молодежи с общественностью, организация коммуникативного пространства учащейся, творческой и рабочей молодежи.

Деятельность творческого объединения включает в себя:

– создание авторских сюжетов (каждая тема выпуска передачи закреплена за журналистом), через проведение общественных мероприятий и практическое обучение студентов творческим приемам журналистики и телепроизводства;

– создание нравственно-качественной информации (имиджевые фильмы, статьи, публикации в СМИ, PR-акции);

– создание телевизионной и литературно-публицистической творческой продукции, в том числе серий имиджевых фильмов, для размещения в СМИ или для участия в конкурсах (республиканского, всероссийского и международного уровня);

– студенты заняты в данном проекте в качестве ведущих передачи, корреспондентов, репортеров, редакторов. Занимаясь в данной творческой группе, студенты приобретают навыки интервьюирования, редактирования, наблюдения, общения, анализа.

*Участие в проведении научных исследований.* К научно-профессиональной деятельности студентов также необходимо отнести научные работы студентов, носящие прикладной характер и выполненные под руководством преподавателей кафедры по заказам организаций, предприятий, фирм: избирательные штабы, Якутский хлебокомбинат, авиакомпания «Якутия», издательский Дом «Вести», издательский Дом «Наше время», рекламное агентство «Эра», ООО «Дисплей», стоматологическая клиника «Дента», туристическая компания «Сахатур», кадровое агентство «Профиль+», Республиканская библиотечная система, городская бизнес-библиотека, городской кинотеатр «Лена» и др. Практические результаты научных разработок нашли свое отражение в курсовых и дипломных работах студентов, используются в деятельности заказчиков.

Одним из долгосрочных научно-практических проектов является проект «Формирование имиджа и брендинговое позиционирование Республики Саха (Якутия)». В 2004 г. по заказу Президента и Правительства Республики Саха (Якутия) под руководством Министерства по делам предпринимательства, развития туризма и занятости РС (Я), кафедрой рекламы и связей с общественностью Якутского госуниверситета и Филиалом Байкальского госуниверситета экономики и права в Якутске был организован ряд мероприятий по вопросам формирования имиджа Якутии в Российской Федерации и за ее пределами: круглые столы, интернет-форумы с представителями СМИ, деятелями искусства, специалистами в области связей с общественностью других регионов России, конкурсы проектов, осуществлено исследование образа Якутии в представлении общефедеральных печатных СМИ Российской Федерации [1]. Уже в 2004 г. была сформирована общественная комиссия по имиджевой политике Республики Саха (Якутия), в состав которой вошли специалисты в области общественных коммуникаций, деятели культуры и искусства, представители органов республиканской власти и СМИ. Первоочередной задачей общественной комиссии стала разработка Концепции имиджевой политики Республика Саха (Якутия) на 2005–2010 гг. Концепция разрабатывалась на основе комплексной оценки современных тенденций и проблем формирования имиджа Республики Саха (Якутия), с учетом политического, экономического и социокультурного потенциала региона. В 2007 г. общественная комиссия была преобразована в Совет по имиджевой политике Республики Саха (Якутия) при Правительстве и Президенте Республики Саха (Якутия), основной функцией которого стала координация и повышение эффективности



работы государственных органов власти и общественности по продвижению благоприятного образа республики на внутреннем и внешнем рынке, консолидация сил специалистов сферы общественных коммуникаций для решения актуальных проблем формирования имиджа республики. С участием Совета по имиджевой политике Республики Саха (Якутия) в 2009 г. в целях привлечения общественного внимания с помощью СМИ, различных социальных проектов и PR-акций к объектам научно-туристского интереса Якутии, формирования туристского бренда в рамках «Недели туризма», организованной филиалом БГУЭП в Якутске, успешно прошла уникальная акция под названием «Шоу Штурм Шахты Шергина». С 2008 г. по инициативе Филиала Байкальского государственного университета экономики и права в Якутске и кафедры рекламы и связей с общественностью СВФУ им. М.К. Амосова в Якутске стартовал ежегодный фестиваль массовых коммуникаций «Дни PR в Якутии». В апреле 2011 г. «Дни PR в Якутии» прошли уже в четвертый раз, но центральной темой фестиваля по-прежнему выступает тема имиджа и бренда Якутии.

Все долгосрочные и краткосрочные научно-профессиональные проекты, реализуемые кафедрой рекламы и связей с общественностью в рамках учебной деятельности студентов, не носят сугубо научный характер. Они, прежде всего, направлены на актуализацию мотивации студентов к эффективной профессиональной и учебной деятельности; на развитие у студентов ориентации на грамотное использование традиций и инноваций в профессиональной деятельности; на формирование активной личностной, профессиональной и гражданской позиции студента; на формирование духовно-нравственных ценностных ориентаций студента; на развитие позитивной национально-культурной идентичности студента и обеспечение профессионально-личностной самоактуализации студентов.

#### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

- 1. Актуальные проблемы формирования социально-экономического имиджа Республики Саха (Якутия). Материалы межрегиональной научно-практической конференции 28 апреля 2004 года. – Якутск, 2004.*
- 2. Беляева И.А. Развитие у будущих специалистов по связям с общественностью профессионально-познавательной самостоятельности. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Елец, 2009.*
- 3. Королько В., Некрасова О. Паблик рилейнз: проблемы образования (Международный опыт и украинские реали) // Социология: теория, методы, маркетинг. – № 2. – 2004. – С. 169–184.*
- 4. Курапов С.А. Проектирование и реализация профессионально-личностной технологии подготовки специалистов по связям с общественностью в техническом вузе. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Воронеж, 2005.*

5. Пащенко К.А. Профессионально-личностная технология формирования корпоративных ценностей специалиста по связям с общественностью: Дис... канд. пед. наук: 13.00.08. – Воронеж, 2006.
6. Региональное PR-образование. Особенности подготовки специалистов по связям с общественностью в различных регионах. Стенограмма круглого стола. – URL: <http://www.raso.ru/articles/artic-le23339.html>.
7. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ. – URL: <http://www.consultant.ru/popular/education>.
8. Ярская В.Н. Инклюзия – новый код социального равенства // Образование для всех: политика и практика инклюзии. Сборник научных статей и научно-методических материалов. – Саратов: Научная книга, 2008.

### **Об авторе**

**Цой Людмила Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент, директор, филиал ФГБОУ ВПО «Байкальского государственного университета экономики и права», г. Якутск, Республика Саха (Якутия).

## **ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ КОМПЛЕКСЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ**

**М.А. Шеховцова**

**В** настоящее время стремительное развитие информационных и телекоммуникационных технологий достаточно быстро приближает современное индустриальное общество к обществу информационному. Данный период развития цивилизованного общества называют этапом информатизации. Одним из главных направлений процесса информатизации современного общества становится информатизация образования, обеспечивающая широкое внедрение в практику психологических и педагогических разработок, направленных на интенсификацию процесса обучения, реализацию идей развивающего обучения, совершенствование форм и методов организации учебного процесса, обеспечивающих переход от механического усвоения фактологических знаний к овладению умением самостоятельно приобретать новые знания. Применение в образовании компьютеров и информационных технологий оказывает существенное влияние на содержание, методы и организацию учебного процесса по различным дисциплинам.

Преимущества использования современных информационных технологий при разработке и использовании образовательных электронных изданий (ОЭИ) позволяют максимально адаптировать функционирование таких изданий, учебно-методических комплексов или ресурсов не

только к индивидуальным особенностям каждого участника образовательного процесса, но и к специфике целой аудитории обучаемых.

Современные информационные технологии позволяют индивидуализировать и активизировать познавательный процесс даже в рамках группового сообщающего обучения, в основе которого лежит представление учебного материала, ориентированного на некоего «усредненного» обучаемого. Методы традиционной образовательной системы получают благодаря возможностям информационных технологий новое развитие.

В ряду электронных средств учебного назначения особое значение имеют учебно-методические комплексы (УМК). Каждый УМК предназначен для оказания помощи в изучении и систематизации теоретических знаний, формирования практических навыков работы как в предметной области, так и в системе дистанционного образования или в традиционной образовательной системе с использованием информационных технологий. УМК содержит не только теоретический материал, но и практические задания, тесты, дающие возможность осуществления самоконтроля и т. п.

Учебно-методические комплексы могут быть представлены как мультимедиа курсы, каждый из которых представляет собой комплекс логически связанных структурированных дидактических единиц, представленных в цифровой и аналоговой форме, содержащий все компоненты учебного процесса [2].

Современный учебный мультимедиа курс – это не просто интерактивный текстовый (или даже гипертекстовый) материал, дополненный видео- и аудиоматериалами и представленный в электронном виде. Для того чтобы обеспечить максимальный эффект обучения, необходимо, чтобы учебная информация была представлена в различных формах и на различных носителях. В комплект курса рекомендуется включать видео- и аудиокассеты, а также печатные материалы. Это обусловлено не только техническими и экономическими соображениями (оцифрованное «живое» видео требует весьма больших объемов памяти, видеомэгафон существенно доступнее по цене, чем мультимедиа-компьютер, работа с печатным материалом более привычна для учащихся), но и соображениями психологического характера. Наличие у обучаемого ведущей сенсорной модальности (основного канала восприятия информации) приводит к тому, что одни легче усваивают видеoinформацию (визуалы), для других важную роль играет звук (аудиалы), третьим для закрепления информации необходима мышечная активность (кинестетики).

Мультимедиа курс является средством комплексного воздействия на обучающегося путем сочетания концептуальной, иллюстративной, справочной, тренажерной и контролирующей частей. Структура и поль-

зовательский интерфейс этих частей курса должны обеспечить эффективную помощь при изучении материала [3].

Опишем достоинства учебно-методических комплексов. Электронные УМКД позволяют осуществлять:

- автоматизацию и интенсификацию педагогического труда (при проектировании систем обучения, подготовке к занятиям и отборе учебного материала в соответствии с поставленной задачей обучения, формировании дидактических материалов);

- реализацию игровых форм обучения (деловых, контрольно-тестирующих и др.);

- индивидуальный темп обучения, возможность самостоятельно прорабатывать учебный материал (с учетом выбора места и времени работы);

- обеспечение эргономических требований, выражающихся в минимизации умственных усилий обучающегося, т. е. затрат нервной энергии на единицу прочно усвоенных знаний;

- использование гипертекстового и мультимедийного представления информации;

- комфортность в работе за счет создания дружественного интерфейса, учета индивидуальных способностей обучающегося;

- возможность многократного «прогона» учебного материала, что положительно влияет на усвоение, закрепление полученных умений и навыков;

- простоту хранения больших информационных массивов (справочная информация на CD-диске занимает существенно меньше места, чем несколько томов энциклопедии).

Учебно-методический комплекс – это совокупность учебно-методических материалов, способствующих эффективному усвоению и реализации студентами учебного материала дисциплины, входящего в основную образовательную программу по одной из специальностей (направлению) [1].

В минимальный состав каждого учебно-методического комплекса электронных средств поддержки образования по дисциплине включены:

- рабочая программа курса, которая формируется на основе образовательного стандарта по дисциплине, она определяет содержание, объем и уровень усвоения знаний материала, состав и структуру методов познания, задает требования к уровню профессионального становления студента;

- учебно-практическое пособие по дисциплине, содержащее конспект лекций, тренировочные задания с решением приведенных заданий, тесты по разделам, глоссарий, хрестоматию, аудио, видео материалы;

– практикум по дисциплине, который включает практические задания, лабораторные работы с рекомендациями по их выполнению;

– гид по курсу, содержащий полное описание комплекта учебно-методических материалов и средств курса, методические указания по изучению дисциплины, информацию о разработчиках дисциплины (курса) [4].

Одной из важных составляющих УМК является система тестов. Работа с ней начинается с подготовки вопросной базы. При использовании тестирования в учебном процессе важно помнить, что каждый вопрос не должен иметь многоцелевую направленность, а он призван выявлять лишь один определенный аспект.

Необходимость в развитии и внедрении электронного обучения, его широкую перспективу предопределяют не только технические, психолого-педагогические, но и социальные факторы, такие как открытость и доступность образования, в том числе и для социально незащищенных слоев населения, возможность получать образовательные услуги в любое время и в любом месте, возможность безболезненно менять профессию и т. п. Большое значение имеют и экономические предпосылки. Знание в современном обществе все в большей степени становится товаром и, как любой товар, требует хорошей «упаковки» и соответствующих способов распространения. Традиционный учебный процесс, в котором нередко единственным носителем и распространителем знания является преподаватель, уже не удовлетворяет этим требованиям.

Электронное обучение интегрирует различные методы и формы учебного процесса и придает им качественно новый уровень. Если ранее электронные системы обучения рассматривались как средства поддержки традиционного учебного процесса, не меняющие сущности его методов и форм, то в настоящее время, оценивая современное состояние и перспективы развития ИКТ, можно констатировать, что они кардинально меняют не только методы и формы образовательного процесса, но и саму систему образования как общественный феномен.

Ключевыми аспектами электронного обучения является развитое учебно-методическое обеспечение и соответствующим образом подготовленные преподаватели. Решение этих вопросов требует значительно более серьезных организационных усилий и, порой, более значительных финансовых затрат, чем закупка и установка оборудования.

Достоинство обучения с использованием электронных УМК по сравнению с традиционным обучением подтверждается следующими факторами:

– недостаточными знаниями возможностей систем, имеющихся у студентов вузов, использующих традиционные формы обучения;

– малой эффективностью самостоятельной работы студентов при традиционной форме обучения и возможностью изменить это положение, используя ИКТ;

– необходимостью вооружить выпускников вузов умениями применять в своей профессиональной деятельности информационные технологии и быть современными высококвалифицированным специалистами [2].

Таким образом, УМК той или иной дисциплины (разработанный с учетом требований к его созданию) в современных условиях вариативности, дифференцированности и стандартизации образования становится важным средством методического обеспечения учебного процесса в единстве целей, содержания, дидактических процессов и организационных форм. Учебно-методический комплекс, подготовленный на такой основе, является эффективным пособием для изучения студентами учебных дисциплин и проведения их самостоятельной работы, что обеспечивается модульным построением учебных курсов.

В заключение отметим, что учебно-методические комплексы могут стать относительно недорогим и эффективным средством для самообразования и развития творческого потенциала обучаемых. Их использование совместно с обычными учебными занятиями может существенно повысить качество усвоения изучаемого материала.

#### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

1. Ваулина Е.Ю. Информатика: Толковый словарь: Около 3000 слов и устойчивых словосочетаний русского языка. – М.: Эксмо, 2005. – 480 с.
2. Демкин В.П. Классификация образовательных электронных изданий: основные принципы и критерии. – Томск, 2003.
3. Ибрагимов И.М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр Академия, 2005. – 336 с.
4. Проект положения «О составе и структуре учебно-методических комплексов дисциплин (курсов, предметов) в Белгородском государственном университете», 2004. – URL: <http://www.bsu.edu.ru>.

#### **Об авторе**

***Шеховцова Марина Андреевна*** – ассистент, филиал ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, Белгородская область.

## **МАССОВАЯ КУЛЬТУРА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ДУХОВНЫХ ИСКАНИЙ**

*Н.В. Шмелева*

**М**ассовая культура – одно из самых противоречивых синтетических явлений современной культуры. По неуловимой изменчивости она представляет собой динамичную форму культуры. Она развивается с невероятной скоростью, выступая зеркальным образом человека, подчиняясь модным тенденциям, способности быть доступной для широких масс, привязываясь к конкретному времени.

В современном процессе глобализации массовая культура выступает основным элементом диалога культур, позволяя вырабатывать единый язык для различных этносов, переосмысливая национальные культурные традиции в русле общемирового культурного процесса, когда более развитая культура может компенсировать недостатки («белые пятна») восприимчивой культуры на уровне культуры личности. Причем особенностью освоения культуры становится не просто духовная ценность, но и способность человека определять стоимость любой ценности и «покупать культуру».

Также массовую культуру можно рассматривать как форму психологии и антропологии культуры, психологии общественного сознания в разных пространственно-временных плоскостях, где человек предстает в качестве модели культуры со своим особенным взглядом усредненной духовности и культурной оппозиции «Я – Другой» в терминологии американского психолога Р. Шведера. В данном аспекте Другой представляет собой культуру, которая воздействует на человека и ведет с ним культурный диалог.

Еще несколько десятилетий назад массовая культура тиражировала формулы успеха, когда получивший признание культурный образец (роман, музыкальное произведение, фильм, картина) романтизировался, мифологизировался, канонизировался и впоследствии тиражировался как культурная традиция в новом произведении, подвергаясь незначительному переосмыслению. Подтверждением этой идеи могут служить статичные по сюжету жанры кино – например, вестерн. В литературе это детективы и любовные романы.

В продолжение этой идеи и в соответствии с эстетикой массовой культуры каждый человек является творцом культурных ценностей по принципу «Музыкантом / писателем / режиссером / художником может быть каждый». Желание человека проявить себя в качестве творца рождает множество переосмыслений уже существующего культурного об-

разца, потому что переосмысление – наиболее легкий способ проявить себя.

Массовая культура приобрела новые очертания, освоив эстетику модернизма и постмодернизма. Так, в массовую культуру входит известный прием «потока сознания», получивший колоссальное распространение в интернет-дневниках. Правда, в данном жанре этот прием стал наиболее простой формой душевных излияний и позволил аргументировать недостатки грамотности. Таким образом, недостаток превратился в достоинство с ореолом культурной элитарности.

Если говорить о массовой культуре в целом, то здесь можно наблюдать «постмодернистический циклон», когда массовая культура становится платформой приобщения современного человека к классике посредством переосмысливания уже готовых культурных форм, потому что современный человек, обладающий мифологическим сознанием и воспитанный ориентацией на стереотипы, может воспринимать высокоинтеллектуальные постмодернистические игры как способ идентификации с привлекательным образцом и экономии языка, когда вместо описания чувств, событий, можно подобрать более емкий (обязательно романтический) культурный аналог. Например, фраза: «Я почувствовал себя настоящим Суперменом. Сначала я был Терминатором, потом Гамлетом, а закончил как Раскольников». Эта фраза представляет человека наиболее емко и кратко, уходя от излишних описаний и экономя средства выражения мысли. Вместе с этим, опора на известный образ позволяет человеку возвыситься над обыденностью и найти себе культурный аналог. Итак, человек снова оказывается творцом и проявляет свою творческую активность на бытовом уровне.

Стремление человека представлять мир в виде культурных стереотипов стало причиной переосмысления таких понятий, как репродукция, и интерпретация с позиции упрощения.

Переосмысленная на новый лад литературная версия Шекспира, современная трактовка музыки Баха, переснятый кинофильм Феллини, обновленная «Джоконда» дают возможность приобщаться к классике дистанционно (через обновленную версию) и стать ее «призрачным», но знатоком.

Дистанционное представление о классике, при всей своей карикатурности, становится мощным толчком для оживления интереса к универсальным сюжетам.

В рамках психологии культуры процесс дистанционного освоения классики дает возможность обывателю воспринимать себя как человека, живущего в культурном тексте, когда жизнь копирует классику и становится ее зеркальным отображением. Таким образом, можно говорить и о том, что в духе постмодернизма мы сегодня проживаем классику.



В ситуации современного хаоса вовремя появившаяся обновленная версия классического произведения может выступать прогнозом или моделью дальнейшего развития. При этом классический текст приходит в современность не всем своим образом, а определенным каркасом. Классическое произведение играет, грубо говоря, ту же роль, что и сувенирная поделка, так как отвечает на вызов современности, при этом все его достоинства принижаются до усредненного «горизонтального» уровня. В этой связи важнее оказывается не обновленная версия, а причина обращения к конкретному классическому тексту, которое представлено иллюстрацией современности.

Исходя из того, что массовая культура отвоевывает у классики своего «потребителя» и вписывает представителя массы в культурный текст, элитарное искусство находится в процессе идентификации с массовой культурой, чтобы найти в ней своего интеллектуального читателя / зрителя / слушателя.

Для высокого искусства все более обыденным становится не оппозиция массовой культуре, а игра в «культурные слои», когда произведение искусства будет интересно как искушенному знатоку, так и массовому обывателю.

Лучшим примером игры в «культурные слои» служит кинематограф, где для массового зрителя всегда доступным может быть поверхностный сюжетный уровень. Например, один из самых примечательных артхаусных режиссеров современности Ларс фон Триер интересен не только любителям авторского кино, но и человеку, обожающему банальные триллеры.

Стиль Триера настолько многозначен, что каждый зритель в его фильмах найдет интересный для себя сюжет, а потом сможет открыть и его новые грани.

Многие произведения классики нашли форму своего выражения в массовой культуре и стали вновь востребованными не просто как увлекательные «переделки», но и как бич современной духовности.

В последнее время стали появляться культурные тексты, призванные показать человеку «духовные пробелы» в своей индивидуальной культуре.

Так, блестяще разрыв между «высокой» и «низкой» духовностью, конфликт между современностью и классикой продемонстрировал британский актер и режиссер Рэйф Файнс в своем фильме «Кориолан» (2010), снятым по пьесе У. Шекспира «Трагедия о Кориолане». Файнс показал, что история Кориолана жизненна сегодня, что не стоит ничего придумывать, что жизнь идет вслед за литературой.

Суть картины сводится к тому, что реальность идеально повторяет на сюжетном уровне трагедию Шекспира, а потому актеры играют современных героев. Все вроде бы обычно, но герои общаются между со-

бой на языке Шекспира, что кажется фантастическим для нашего сегодняшнего стереотипного представления о словарном запасе солдата. Дисбаланс современного облика солдата и произнесенного им шекспировского текста позволяет осознать, насколько далеко мы ушли от красоты языка.

Подобные культурные тексты привлекают зрителей переоценкой ценностей, за которой скрывается романтическая идея восприятия классики сквозь призму культуры личности, дающей возможность оценивать реальность как ожившую культурную традицию.

Исходя из различных аспектов рассмотрения человека в качестве модели культуры, можно говорить о том, что в современном мире многократно повторяемые культурные стереотипы порождают «стереотипы духовности», призванные духовность определять как готовую культурную форму.

**Об авторе**

*Шмелева Наталья Владимировна – кандидат филологических наук, старший преподаватель, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород.*

Чувашское отделение Академии педагогических и социальных наук  
Академия наук Чувашской Республики  
Чувашский государственный педагогический  
университет им. И.Я. Яковлева  
Научно-исследовательский институт педагогики и психологии  
(г. Чебоксары)

**приглашают Вас принять участие**

✓ в V Международной заочной научно-практической конференции  
**«ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОЙ  
НАУКИ»**, которая состоится 17 сентября 2012 г.

**Заявки и тексты статей принимаются  
до 17 сентября 2012 г.**

✓ в III Международной заочной научно-практической конференции  
**«СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО:  
ПУТИ МОДЕРНИЗАЦИИ»**, которая состоится 24 сентября 2012 г.

**Заявки и тексты статей принимаются  
до 24 сентября 2012 г.**

✓ во Всероссийской научно-практической конференции  
**«ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ»**, которая состоится 28 сентября  
2012 г.

**Заявки и тексты статей принимаются  
до 28 сентября 2012 г.**

✓ в IV Международной заочной научно-практической конференции,  
**«СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИКА: МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИИ,  
ПРАКТИКА»**, которая состоится 15 октября 2012 г.

**Заявки и тексты статей принимаются  
до 15 октября 2012 г.**

✓ в III Международной заочной научно-практической конференции  
**«ВОПРОСЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ  
ОБРАЗОВАНИИ»**, которая состоится 22 октября 2012 г.

**Заявки и тексты статей принимаются  
до 22 октября 2012 г.**

Приглашаем работников образования опубликовать статьи  
в научно-теоретическом и прикладном журнале

## «Современная школа»

ISSN 2218-7960 (зарегистрирован в [ISSN International Centre](#))

[Свидетельство о регистрации СМИ № ФС77-39626 от 26 апреля 2010 г.](#)

Периодичность выхода журнала – 4 номера в год

Статьи, опубликованные в журнале, будут размещены на Интернет сайте НИИ педагогики и психологии: [www.ppnii.ru](http://www.ppnii.ru).

### Основные рубрики

1. Теоретико-методологические основы организации учебно-воспитательного процесса в современной школе
2. Вопросы воспитания
3. Урок в современной школе
4. Психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса
5. Школьная библиотека
6. Дошкольное образование
7. Управление педагогическим учреждением
8. Вопросы подготовки педагогических кадров
9. Работа с родителями

Приглашаем учёных, магистрантов, аспирантов, докторантов – всех, кто занимается научными исследованиями, опубликовать статьи, отражающие результаты проведённых исследований, а также познакомиться с работами коллег из России и стран зарубежья в издании:

## «Научный потенциал»

- рецензируемый научный журнал

ISSN 2218-7774 (зарегистрирован в [ISSN International Centre](#)).

[Свидетельство о регистрации СМИ № ФС77-39787 от 07 мая 2010 г.](#)

- периодичность выхода журнала – 4 номера в год

- журнал выпускается как в обычной сводной форме, так и в виде тематических выпусков по отдельным проблемам

- материалы журнала размещаются в национальной информационно-аналитической системе [РИНЦ](#) (Российский индекс научного цитирования) [www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)

- с содержанием выпусков журнала, а также аннотациями к статьям можно будет познакомиться на интернет-сайте НИИ педагогики и психологии: [www.ppnii.ru](http://www.ppnii.ru)

### Основные рубрики

1. Вопросы философии
2. Правовое регулирование
3. Социально-экономические основы современного общества
4. Вопросы языкознания
5. Литература
6. Педагогика и психология
7. История и социология

### Контакты

428021, г. Чебоксары, ул. Ленинградская, д. 36, офис 710

Тел.: 8(8352) 22-47-89, 38-16-10

E-mail: [nauka0808@mail.ru](mailto:nauka0808@mail.ru)

Ответственный редактор – Пучкарёва Марина Николаевна

Научное издание

**Информационно-образовательная  
среда современного вуза**

Материалы III Международной заочной  
научно-практической конференции  
10 апреля 2012 г.

Научный редактор – *М.В. Волкова*  
Редактор-корректор – *М.Н. Пучкарёва*  
Компьютерная верстка – *Т.Г. Иванова*  
Предпечатная подготовка – *А.Н. Гаврилова*

Материалы представлены в авторской редакции

Подписано в печать 11.07.2012 г. Формат 60x84/16  
Бумага писчая. Печать оперативная. Усл. печ. л. 7  
Тираж 700 экз. Заказ № 185

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии  
ЧОУ «Центр «Интеллект»  
428021 г. Чебоксары,  
ул. Ленинградская, 36  
т. (8352) 38-16-10, 22-47-89  
e-mail: [551045@mail.ru](mailto:551045@mail.ru)