

# ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ИННОВАЦИЙ

## Выпуск 3



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

# ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ИННОВАЦИЙ

*Сборник научных трудов  
Выпуск 3*

Чебоксары  
2012

УДК 159.9  
ББК 88.37  
Л 66

Редакционная коллегия:

**Павлов Иван Владимирович**, д-р пед. наук, профессор

**Сироткин Лев Юрьевич**, д-р пед. наук, профессор

**Волкова Марина Владиславовна**, канд. пед. наук, доцент

Научный редактор – *М.В. Волкова*

Компьютерная верстка – *Е.А. Евлампиева*

Редактор-корректор – *А.Н. Гаврилова*

**Личность как субъект инноваций:** сборник научных трудов. Выпуск 3 /  
Науч. ред. М.В. Волкова – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии,  
2012. – 116 с.

**ISBN 978-5-904752-40-8**

Сборник научных трудов «Личность как субъект инноваций» содержит статьи, охватывающие круг проблем, связанных с участием личности в инновационных процессах, исследуемых в различных областях научного знания.

Представленные в сборнике научные труды способствуют апробации научных разработок и изысканий, содействуют формированию информационного пространства современной науки.

Сборник подготовлен по материалам, предоставленным авторами в электронном виде, и сохраняет авторскую редакцию.

© Чувашское отделение Академии  
педагогических и социальных наук, 2012

© Академия наук Чувашской Республики, 2012

© ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2012

**ISBN 978-5-904752-40-8**

© Научно-исследовательский институт  
педагогики и психологии, 2012

## СОДЕРЖАНИЕ

**Бельгибаева Г.К., Магзумова Н.К.**

Изучение предмета психологии и профессионального мышления психологов..... 5

**Бельгибаева Г.К., Смагулова С.А., Есказинова Ж.А.**

Аспекты профессионального саморазвития учителя школы..... 11

**Васильев А.Л.**

Личностный подход к исследованию специалиста по продажам как субъекта труда..... 17

**Глинкина Г.В.**

Умение учащихся структурировать знания как одно из основных общеучебных познавательных универсальных учебных действий..... 23

**Добровольский В.К.**

Роль внеурочного обучения по географии в формировании личностной компетенции учащихся..... 31

**Кузнецов И.Н.**

Инновации как один из инструментов модернизации образования и их влияние на развитие личности..... 37

**Куканос Э.Г.**

Формирование инновационного мышления в процессе профессионального становления инженера..... 45

**Кутовая Н.В.**

Роль компетентностного подхода в инновационных процессах в образовании..... 51

**Лисовская И.Н.**

Особенности предложения на рынке труда в условиях инновационной экономики..... 57

**Лысенко Н.Ф.**

Доверие как важнейшая предпосылка инновационной деятельности человека..... 63

<b>Матвеева И.Ю.</b> Взаимосвязь профессионального творчества и инноваций (на примере библиотечной деятельности).....	69
<b>Михайлова О.В.</b> Этнические константы как глубинные основы этнической культуры.....	76
<b>Михайлова Т.В.</b> Труд как ценность профессиональной деятельности.....	81
<b>Павлов И.В.</b> Интегрированный подход как методологическая основа формирования духовно-нравственной компетентности будущих учителей.....	86
<b>Папченко Е.В.</b> Сенсорные культурные практики: история и современность.....	94
<b>Сотникова О.А.</b> Технология интерактивного обучения как средство формирования правовой компетентности личности.....	101
<b>Фатыхова А.Л., Лаврентьева О.Ю., Точилкин Е.А.</b> Формирование личности педагога в современном образовательном процессе.....	108

## ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДМЕТА ПСИХОЛОГИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПСИХОЛОГОВ

*Г.К. Бельгибаева,  
Н.К. Магзумова*

Размышления о предмете психологии имеют важное значение в связи с вопросом, от решения которого во многом зависит дальнейший прогресс психологической науки, как в теоретическом, так и в практическом его аспектах, – это вопрос о мышлении самого психолога: каким оно должно быть, чтобы обеспечить успешное познание разнообразной психической реальности, которая составляет суть его работы. Связь этих двух вопросов – теоретико-методологического о предмете психологии и практико-ориентированного о специфике профессионального мышления психолога очевидна, т. к. понятно, что мышление познающего субъекта должно соответствовать познаваемой им реальности [1].

Рассмотрим, как данное теоретическое представление связано с практическим вопросом формирования у студентов-психологов профессионального мышления, в значительной мере определяющего успешность их деятельности в будущем, и какими особенностями оно должно характеризоваться.

Один из возможных ответов состоит в том, что хороший психолог должен владеть достаточным объемом профессиональных знаний, умений и навыков. Однако только лишь наличие знаний не гарантирует достижения одной из главных целей профессиональной деятельности психолога – нахождение (понимание) действительной причины того или иного психологического явления, поступка человека или его поведения в целом [2].

Другой ответ состоит в том, что для повышения эффективности профессиональной деятельности психологов следует обеспечивать достаточным количеством совершенных, характеризующихся высокой разрешающей способностью психодиагностических средств. Однако и это не будет кардинальным решением проблемы, поскольку в настоящее время психодиагностика достигла такого этапа, когда только увеличение количества методик или их совершенствование не могут уже обеспечить существенного улучшения профессиональной деятельности психологов.

Б.С. Братусь и А.Н. Ждан отмечают, что «...профессией психолога надо овладевать не как навыком, набором умений, частных взглядов, а как типом знания» [3, с. 132]. Профессиональные особенности мышления психолога обусловлены, прежде всего, необходимостью понимания скрытых от непосредственного наблюдения внутренних механизмов и законов развития как личности в целом, так и отдельных психических

процессов и состояний человека, эмоциональных переживаний, отношений, интересов, причин возникновения различных психологических проблем. Наблюдая за внешними данными поведения человека в различных ситуациях, сопоставляя те или иные характеристики выполняемой им деятельности, выявляя связи между отдельными психологическими показателями, психолог осуществляет собственную сложнейшую аналитико-синтетическую деятельность, направленную, в конечном счете, на понимание внутреннего мира другого человека. Не установив такой связи, не поняв истинную причину той или иной проблемы человека, психолог не сможет эффективно помочь ему, а значит, его профессиональная деятельность будет неуспешной. Таким образом, актуальной и важной задачей подготовки специалистов-психологов, является целенаправленное и систематическое формирование у них профессиональных особенностей мыслительной деятельности.

В своей профессиональной деятельности психолог непосредственно имеет дело с наблюдаемыми симптомами, внешними поведенческими показателями, на основании изучения, сопоставления, толкования которых он должен вынести суждение о некотором психологическом явлении, его причинах, не поддающихся непосредственному восприятию. Таким образом, он оперирует двумя составляющими частями объекта психодиагностического исследования – внешней (видимое) и внутренней (невидимое), которые должны одновременно находиться в поле его профессионального сознания [4].

С методологической точки зрения, профессиональная деятельность практического психолога с необходимостью основывается на следующих принципиально важных положениях, высказанных Л.С. Выготским и С.Л. Рубинштейном: об отсутствии прямого, зеркального совпадения сущности вещей с ее проявлением и о существовании в то же время единства внутреннего и внешнего; о невозможности автоматического установления реальной причины того или иного явления только лишь на основе изучения внешне наблюдаемых проявлений; о необходимости мыслительной обработки внешних, поведенческих данных с учетом их системной связи с психологическими процессами, протекающими на скрытом от непосредственного наблюдения уровне, для проникновения во внутреннюю сущность психических процессов.

В соответствии с этими положениями, практический психолог, анализируя видимые проявления, строит ментальный гипотетический двухуровневый конструкт, включающий множественные теоретически возможные причинно-следственные связи между конкретными внешними проявлениями и их психологическими причинами, воссоздавая, таким образом, несколько возможных и на первом этапе психодиагностического процесса пока равновероятных вариантов сложившейся внутренней

психологической картины. Если бы соотношения между внешними показателями любого психического акта и его внутренней психологической природой были бы зеркальны, тогда, как отмечал С.Л. Рубинштейн [5], психологическое познание было бы излишне. В реальности же существует многозначность такого соотношения, поэтому, учитывая вероятностный характер причинных связей между внешними проявлениями и сложившимися внутренними условиями, возможных, теоретически обоснованных вариантов внутренней картины, действительно, должно быть несколько: чем их больше, тем выше вероятность того, что в число гипотетических причин данного конкретного психологического явления попадет и реально вызвавшая его причина.

Таким образом, основная профессиональная задача практического психолога, определяющая требования к его мыслительной деятельности, состоит в умении построить такой гипотетический двухуровневый конструкт. Для этого необходимо, во-первых, от внешнего уровня, содержащего различные поведенческие проявления, гибко переходить к внутреннему (причинному) уровню (прямая перспектива); во-вторых, быть способным оперировать этим конструктом. Для этого нужно не только мысленно воссоздать внутреннюю структуру психического явления, но и быть в состоянии от внутреннего перейти к внешнему (в обратной перспективе), таким образом, предвидя те конкретные трудности, которые могут возникнуть у субъекта на поведенческом уровне при недостаточном развитии или неправильно сложившейся системно-структурной организации тех или иных психических процессов [6].

Условием успешности деятельности практического психолога выступает также целостность и структурированность его профессиональных знаний: насколько оперативно и адекватно поставленной задаче будет осуществлен отбор из всей совокупности имеющихся у него профессиональных знаний тех фрагментов, которые затем синтезируются в теоретическую основу решаемой проблемы.

Оценка профессионального мышления психологов как дифференцированно-интегрированного может осуществляться по ряду внутренних и внешних показателей. К числу внутренних показателей относятся:

1. Четкость репрезентирования в сознании психолога двух иерархических уровней психологического пространства – внешнего, содержащего различные поведенческие, двигательные, вербальные показатели, и внутреннего (невидимого), на котором протекают психические процессы, недостатки функционирования которых являются причиной, например, тех или иных учебных трудностей и особенностей поведения.

2. Способность совершать произвольно и гибко переход с одного уровня на другой, т. е. умение осуществлять свободный переход от анализа внешних показателей, характеристик, признаков, различных прояв-



лений психического состояния к аналитико-синтетическому рассмотрению их возможных психологических причин и обратно.

3. Четкость и осознанность осуществления целенаправленного мыслительного процесса, начиная с объективно заданной исходной точки, сформулированной в запросе, при ясной репрезентации в сознании границы между двумя уровнями.

4. Устойчивость, гибкость и обобщенность мыслительных операций, связанных с анализом и синтезом психологических знаний о внешних проявлениях и внутренних причинах данного явления [7].

Системность мышления психологов. Другой существенной характеристикой профессионального мышления психологов является его системность. Формирование системного мышления важнейшая задача современного образования. Мыслить системно – это значит рассматривать реальный объект как многомерное целое с учетом множества детерминирующих факторов, ориентируясь при этом главным образом на вероятностно-статистические закономерности, уметь синтезировать знания из различных областей, твердо опираясь на фундаментальные знания и закономерности [8].

Системность профессионального мышления психологов основывается на ясном понимании того, что различные внешне наблюдаемые показатели поведения и деятельности могут быть разными, внешне не связанными проявлениями одних и тех же особенностей психологических процессов и качеств. Как правило, случайность и эпизодичность этих проявлений только кажущаяся. На самом деле это звенья одной цепи, между ними существует внутренняя связь, которую нельзя понять, рассматривая эти проявления в отдельности, сами по себе. В противном случае это приводит к различным их истолкованиям [9]. Лишь объединив эти проявления в определенную систему причинно-следственных отношений, в которую данное явление включено и в рамках которой реализуется, можно путем теоретических размышлений установить внутренние психологические особенности, являющиеся непосредственной причиной этих разнообразных внешних проявлений.

На сегодняшний день задача целенаправленного формирования профессионального мышления психологов не сформулирована как одна из приоритетных в вузовской подготовке. Поэтому в процессе обучения у студентов профессиональное мышление формируется явно недостаточно. Лишь с накоплением опыта психологической работы мышление специалиста в той или иной степени приобретает требуемые профессиональные качественные характеристики. Об этом свидетельствуют эмпирические данные, полученные при изучении процесса решения практическими психологами образовательных диагностических задач как одного из видов их профессиональной деятельности [10], а также результаты на-

блюдений за особенностями протекания мыслительной деятельности студентов-психологов в процессе их профессиональной подготовки.

В целях повышения уровня профессиональной подготовки студентов-психологов расширение используемого психологами арсенала психодиагностических средств и отработку логической стороны диагностического мышления следует рассматривать как, безусловно, необходимый, но не единственный и явно не достаточный путь повышения профессионального мастерства психологов.

Достижение этой цели видится в двух взаимосвязанных направлениях. Одно из них состоит, во-первых, в отработке четкого разграничения показателей, относящихся к внешнему, наблюдаемому, видимому, поведенческому уровню, и показателей уровня внутреннего, на котором представлены скрытые от непосредственного наблюдения психические процессы, недостатки в развитии которых и подлежат психологическому анализу. Во-вторых, в обучении производить умственные сопоставления показателей внешнего и внутреннего уровней в их разнообразных причинно-следственных отношениях в прямой и обратной перспективах. И, в-третьих, отрабатывать навыки мысленного оперирования создаваемыми в воображении психологическими конструктами: преобразовывать их структуру и содержание, менять положение задаваемого показателя относительно внешнего или внутреннего уровней сначала выбранного самостоятельно, а затем объективно заданного запросом.

Другое направление связано с формированием и развитием упорядоченной, структурированной, внутренне расчлененной системы профессиональных знаний у студентов. Большое значение в этой связи имеет сам процесс организации усвоения знаний, в котором центральное место принадлежит учебной программе [11]. Программа не только фиксирует то, что подлежит усвоению, т. е. объективирует содержание знаний, но ее логика, ее структурная упорядоченность определяют, задают деятельность по их усвоению. Логика программы превращается в логику мышления, трансформируется в структуру мыслительной деятельности обучаемых (П.Я. Гальперин). В связи с этим следует подчеркнуть важность четкой содержательно-структурной упорядоченности учебной программы каждого отдельного курса, читаемого студентам в процессе их профессиональной подготовки.

Формирование профессионального мышления у студентов требует не только уточнения и акцентирования предметно-методологических основ каждого учебного курса, но и структурирования учебных планов и четкой последовательности введения новых психологических дисциплин. При этом необходимо, чтобы каждая дисциплина усваивалась в связи с другими читаемыми учебными курсами, а сама последовательность введения знаний должна учитывать объективный закон психиче-

ского развития человека и его знаний – закон системной дифференциации. Именно он диктует четко заданную последовательность репрезентации знаний, начиная с тех, которые дают наиболее общие и целостные представления, сведения о психике, условиях ее развития и основных закономерностях психического отражения, переходя постепенно к учебным дисциплинам, проясняющим и конкретизирующим действие общих закономерностей применительно к конкретным областям психологии. В каждой учебной дисциплине в рамках имеющихся возможностей обязательно должно осуществляться акцентирование или разграничение того, что является внешними показателями психической деятельности, а что – относится к внутренней динамике, содержанию и структуре психических процессов. В противном случае формирование мышления студентов как системного, а также целостность и структурированность складывающегося предметного психологического знания будут существенно затруднены [12].

С целью оптимизации мыслительной деятельности как студентов-психологов, так и практических психологов, работающих в области школьного образования и решающих задачи, связанные с когнитивными трудностями в обучении детей, идея двухуровневой связи между внешними проявлениями психической деятельности и обусловившими их внутренними причинами была воплощена нами при разработке психодиагностических таблиц, в которых на основе анализа трудностей при обучении русскому языку, чтению и математике у учащихся начальных классов указаны не только психологические, психофизиологические и педагогические причины, но и пути их эффективной психодиагностики и психокоррекции.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ануфриев А.Ф., Костромича СИ. Решение диагностических задач практическим психологом в системе образования // *Вопросы психологии*. – 2000. – № 6. – С. 26-37.
2. Ануфриев А.Ф. *Психологический диагноз*. – М.: Альфа, 1993. – URL:<http://collegy.km.ru>.
3. Братусь Б.С., Ждан А.Н. Кафедра общей психологии в МГУ им. М.В. Ломоносова (К 250-летию Московского университета) // *Вопросы психологии*. – 2005. – № 1. – С. 126-138.
4. Картер Ф., Рассел К. *Развивайте интеллект. Упражнения для развития творческого мышления, памяти, сообразительности и интеллекта*. – М.: АСТ-Астрель, 2003. – 62 с.
5. Кузьмин В.П. Гносеологические проблемы системного знания. Серия *Философия*. – М.: Знание, 1983. – № 11. – 64 с.
6. Локалова Н.П. *Как помочь слабоуспевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике*. – М.: Ось-89, 2007.
7. Ломов Б.Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

8. Новик И.Б. Системный стиль мышления. Серия Философия. – М.: Знание, 1986. – № 1. – 64 с.
9. Рубинштейн С.Л. Предмет и задачи психологии как науки // Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – С. 28-33.
10. Формирование системного мышления в обучении. Уч. пособие для вузов / Под ред. З.А. Решетова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 344 с.
11. Чуприкова Н.И. Психика и предмет психологии в свете достижений современной нейронауки // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 104-118.
12. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение. К обоснованию системно-структурного подхода. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 317 с.

### Об авторах

**Бельгибаева Гульбаршын Капановна** – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой теории и методики дошкольной и психолого-педагогической подготовки, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова, г. Караганда, Казахстан.

**Магзумова Назира Кайролловна** – магистрант 1 курса, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова, г. Караганда, Казахстан.

## АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ ШКОЛЫ

**Г.К. Бельгибаева,  
С.А. Смагулова,  
Ж.А. Есказинова**

**В** условиях модернизации образования особую значимость приобретает проблема наличия специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, свободно владеющих своей профессией. Важным фактором для реализации этих требований выступает нацеленность специалиста на профессиональное саморазвитие.

Проблема профессионального саморазвития педагогов не была предметом специального исследования, однако в философии, психологии и педагогике накоплен определенный опыт для более глубокого ее изучения.

Как показывают исследования педагогов и психологов В.И. Андреева, А. Адлера, Б.Г. Ананьева, У. Джеймса, Д.Д. Леонтьева, А.Ф. Лосева, А. Маслоу, Г. Мэрфи, Г. Оллпорта, К. Роджерса, В.А. Сластенина, В.И. Слободчикова, С.А. Смирнова, В.А. Сухомлинского, Е.Н. Шиянова,

К. Юнга и др., потребность в самовыражении является одной из основных для человека [1].

Но в системе образования на сегодняшний день существуют противоречия. Главной задачей деятельности учителя является развитие учащихся, но полноценно развивать учащегося может учитель, который сам развивается. Также профессиональную подготовку осуществляют внешние структуры, а профессиональное становление есть результат собственного внутреннего движения. Многие педагоги сегодня чувствуют себя нереализованными личностями.

В связи с этим профессиональное саморазвитие можно рассмотреть как процесс интеграции внешней профессиональной подготовки и внутреннего личностного становления человека. То есть внешняя деятельность определяет содержание, формы, а внутренняя обеспечивает реализацию, личностный смысл профессионального саморазвития. Между этими процессами может быть разница по времени и содержанию, возможно возникновение личностного и профессионального конфликта.

Опорой профессионального саморазвития должно являться наличие у педагога четкой профессиональной направленности на осуществление педагогической деятельности, а также способности к развитию рефлексивных умений и самообразованию.

Информатизация современного общества изменила подходы к самообразованию учителей. Развитие профессиональной компетенции учителя ведёт к использованию информационно-коммуникационных технологий, которые увеличили доступный объём информации в разных направлениях человеческой деятельности.

Основная идея проблемы профессионального саморазвития – это идея зависимости развития личности от деятельности. В данном случае учитель рассматривается с позиции его соответствия профессии и успешности деятельности в ней.

В учителе-профессионале едины компоненты как профессионального, так и личностного развития. Для личности как субъекта деятельности большую роль играет профессиональная деятельность как оптимальное условие его творческого саморазвития. Личностный результат профессионального развития человека шире таких форм профессионального опыта как знания, умения, навыки.

Таким образом, профессиональное саморазвитие педагога – многокомпонентный личностно и профессионально значимый непрерывный процесс по самоизменению, управлению своим профессиональным развитием, профессиональным самосовершенствованием, способствующий формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности педагога, помогающий осмыслению передового опыта и собственной

самостоятельной деятельности, являющийся средством самопознания и самосовершенствования [2].

Источник существования и средство самореализации человека – это его профессия. Характеризуя виды профессиональной компетентности, А.К. Маркова раскрывает индивидуальную компетентность, выделяя такую сторону труда, как целостное профессиональное саморазвитие, содержательными характеристиками которого являются: профессиональное самосознание, принятие себя как профессионала; постоянное самоопределение; саморазвитие профессиональных способностей, интериальность, самопроектирование, построение собственной стратегии профессионального роста, построение и реализация своей профессиональной жизни и др. [3].

Саморазвитие выступает здесь как необходимое условие формирования значимых личностных качеств, обеспечивающих успешную деятельность в рамках профессии, адаптацию профессионала к изменяющимся требованиям социальной среды и деятельности.

Саморазвитие – это процесс самостоятельной, целостной, ценностно-ориентированной деятельности личности по непрерывному самоизменению как обогащению индивидуального опыта и духовно-нравственных сил соответственно внутреннему образу «Я» и актуальным социальным ожиданиям [2].

Профессия педагога имеет специфику, то есть идет работа с человеком и собственная личность является рабочим инструментом. И чем совершеннее этот инструмент, тем успешнее профессиональный результат. Таким образом, именно в педагогической профессии личностный рост – неперемное условие достижения профессионализма.

Профессионализм – степень овладения индивидом профессиональными навыками, а профессионал – индивид, основное занятие которого является его профессией; специалист своего дела, имеющий соответствующую подготовку и квалификацию [3].

Профессионализм как психологическое и личностное явление характеризуется не столько профессиональными знаниями, навыками, сколько мастерством постановки и решения профессиональных задач.

Остановка в этой непрерывности развития может быть чревата наступлением застоя и началом деградации личности. В психологии это звучит как деятельностный подход, когда оптимальное развитие личности происходит в процессе успешного овладения профессиональной деятельностью, значимой для субъекта.

С точки зрения личностного подхода, изменения профессиональной позиции учителя связаны с созданием внешних условий для профессионального развития педагога, появлением внутреннего стремления в плане профессионального развития, которое предполагает принятие ценно-

сти личностного роста, наличия концепции собственного профессионального развития, реализацию своего личностного потенциала в деятельности, умение диагностировать свой уровень профессионального саморазвития.

Таким образом, личностный рост – это качественные изменения личностного развития, затрагивающие основные жизненные отношения [3].

Для процесса профессионального саморазвития учителя важен такой момент как готовность учителя к профессиональному саморазвитию. В качестве критериев готовности к профессиональному саморазвитию можно выделить:

- профессиональную направленность личности;
- развитость рефлексивных умений.

Показателями же готовности к профессиональному саморазвитию учителя выступают:

- потребность в профессиональном саморазвитии;
- объем знаний и умений в области профессионального саморазвития;
- потребность в профессиональных знаниях, умениях и навыках;
- умения проектировать и осуществлять собственное профессиональное саморазвитие;
- умение оценивать свои действия в процессе целенаправленного профессионального саморазвития;
- умение осуществлять корректировку профессионального саморазвития.

Важно также выделить и содержательные характеристики профессионального саморазвития. В первую очередь, это профессиональное самосознание, т. е. принятие себя как профессионала; во-вторых, постоянное самоопределение; в-третьих, саморазвитие профессиональных способностей; самопроектирование своей профессиональной деятельности и ее реализации и др.

Таким образом, под профессиональным саморазвитием мы понимаем многокомпонентный личностно и профессионально значимый процесс, способствующий формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности, помогающий осмыслению собственной самостоятельной деятельности, являющийся средством самосовершенствования и становления профессионала [2].

Саморазвитие запускает механизмы профессионального саморазвития. Механизм действует в рамках определенных критериев.

В качестве критериев профессионального саморазвития педагога В.А. Слостенин выделяет:

- самоорганизацию качественных изменений в личности и деятельности;

- доминирование в структуре педагогической деятельности действий педагога, направленных на профессиональное самообновление, изменение своих способов работы;

- постановка и решение по отношению к самому себе и своей деятельности педагогических, психологических, организационных, предметных задач;

- способность педагога воспринимать различные проявления окружающей среды как предпосылки своего профессионального развития [4].

К числу упомянутых выше механизмов, обеспечивающих профессиональное саморазвитие учителя, относятся:

- самосознание, ассоциированное с пониманием, признанием, принятием своего Я;

- самоопределение, показанное обозначением границ своего Я;

- самоактуализация, связанная с проявлением и высвобождением того, что заложено и сформировано в Я человека;

- самореализация, представленная с выражением потенциала Я;

- самодеятельность, которую человек осуществляет как субъект и в которой он объективирует и разворачивает свое Я;

- саморегуляция, соединенная с управлением человеком различными сторонами своей личности и с их интеграцией;

- самостроительство, связанное с целенаправленным культивированием и развитием определенных (целостно значимых) способностей, сторон и качеств личности;

- самоидентификация, представленная с отождествлением и разотождествлением себя с какой-либо позицией, ролью;

- самооценка, связанная с соотносением «себя актуального» и «себя потенциального» по различным шкалам.

Проблема профессионального саморазвития включается в общий круг проблем саморегуляции личности (А.Г. Ковалев, И.Н. Семенов), ее ценностной сферы через управление эмоциональными состояниями [2].

Как было отмечено выше, профессиональную подготовку осуществляют внешние структуры (институты), а профессиональное становление есть результат собственного внутреннего движения.

Исходя из этого, следует определить необходимые условия профессионального саморазвития учителя.

В первую очередь следует уделить внимание профессиональному пространству как форме реализации личности педагога.

Личностное пространство в свою очередь обеспечивает проблематизацию и обновление профессиональной деятельности. Профессиональное и личностное пространство способствуют друг другу в разви-



тии, обеспечивают два компонента профессионального саморазвития: внешнее условие и внутренняя способность учителя, которой он овладевает в процессе удовлетворения потребностей в обновлении, развитии, самопознании, понимании своей деятельности.

Как было отмечено выше, профессиональную подготовку осуществляют внешние структуры (институты), а профессиональное становление есть результат собственного внутреннего движения.

В первую очередь следует уделить внимание профессиональному пространству как форме реализации личности педагога.

Личностное пространство в свою очередь обеспечивает проблематизацию и обновление профессиональной деятельности. Профессиональное и личностное пространство способствуют друг другу в развитии, обеспечивают два компонента профессионального саморазвития: внешнее условие и внутренняя способность учителя, которой он овладевает в процессе удовлетворения потребностей в обновлении, развитии, самопознании, понимании своей деятельности.

Психолого-педагогическими условиями профессионального саморазвития являются обнаружение себя, доверие к себе, обратная связь с учениками и коллегами, построение взаимосвязи психологической теории и педагогической практики, выявление собственных психологических трудностей, самостоятельная работа, преодоление кризисов, психологический контакт с людьми, обмен опытом с учащимися и коллегами.

Однако каждая деятельность бессмысленна, если в ее результате не создается какой-то продукт, или нет каких-то достижений. И в личном плане самообразования учителя обязательно должен быть негласный список конкретных результатов, достижение которых должно быть обеспечено в определенный срок.

### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

- 1. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.*
- 2. Маркова О.И. Профессиональное саморазвитие педагога. – К.: Вища школа, 2004.*
- 3. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 256 с.*
- 4. Слостенин, В. А. Педагогика. - М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000 – 488 с.*

### **Об авторах**

***Бельгибаева Гульбаршын Капановна*** – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой теории и методики дошкольной и психолого-педагогической подготовки, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова, г. Караганда, Казахстан.

*Смагулова Салтанат Амангельдиевна – магистрант 1 курса, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова, г. Караганда, Казахстан.*

*Есказинова Жанар Амантаевна – магистрант 1 курса, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова, г. Караганда, Казахстан.*

## ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ СПЕЦИАЛИСТА ПО ПРОДАЖАМ КАК СУБЪЕКТА ТРУДА

*А.Л. Васильев*

*В статье рассматриваются основные личностные подходы к исследованию специалиста по продажам как субъекта труда, анализируются и обобщаются результаты исследований, как отечественных, так и зарубежных авторов. Автор выделяет ключевые личностные характеристики и особенности, которые определяют успешность профессиональной деятельности специалиста по продажам, а также те характеристики, которые предъявляются к специалистам, осуществляющим продажи.*

**Ключевые слова:** специалист по продажам, успешность профессиональной деятельности, личностные особенности, характерологические особенности, комбинация черт, факторы успеха, показатель успешности.

**А**ктуальность исследования определяется существенными изменениями, происходящими в экономике России, сопровождающимися ростом конкуренции между организациями малого и среднего бизнеса. В рейтингах самых популярных и востребованных профессий в течение нескольких последних лет ведущую позицию занимают специалисты по продажам. Специалисты по продажам – это ключевые люди в любой коммерческой организации, потому что именно они, осуществляют взаимодействие между заказчиком-клиентом и исполнителем – своим коллективом. Для организаций, работающих в высоко-конкурентном сегменте рынка, высокая успешность таких специалистов зачастую оказывается решающей. Поэтому большинство таких организаций в первую очередь уделяют внимание работе со специалистами по продажам.

Психологическая наука отвечает на запрос практики, ожидающей решения проблем, связанных с развитием персонала организации, что влияет на решение стратегических задач, связанных с повышением конкурентоспособности предприятия. Изучение психологической литературы свидетельствует о том, что исследование специалиста по продажам как субъекта труда на протяжении последних лет является предметом пристального внимания многих ученых, как отечественных, так и зарубежных (Д. Сидоров, Дж. Ланкастер, Д. Джоббер, М. Лукич Радмило и др.). Поэтому целью нашего исследования явилось изучение личностных подходов к исследованию специалиста по продажам как субъекта труда, выделение основных концепций в исследовании данного вопроса.

В рамках нашего исследования в первую очередь требуется определить общие представления о профессии специалиста по продажам. Специалист по продажам – лицо, выступающее посредником между производителем товара и покупателем. В самых общих чертах задача специалиста по продажам состоит в том, чтобы предоставить покупателю необходимый ему товар, и получить за этот товар деньги. В качестве синонимов обозначения профессии могут выступать следующие слова и словосочетания: «продавец», «продавец-консультант», «менеджер по продажам», «торговец» и др. В рамках данного исследования мы будем использовать словосочетание «специалист по продажам».

Специализация специалиста по продажам определяется видом товаров, с которыми он работает. Среди продовольственных товаров выделяют мясную и рыбную продукцию, бакалею, кондитерские и кулинарные изделия, овощи и фрукты. Промышленные товары включают в себя более двух десятков разновидностей.

Торговля как явление возникла еще при племенном строе, и вначале имела вид натурального обмена: один вид товара обменивался на другой. Деньги как эквивалент товаров появились несколько позже. Одним из важных этапов развития торговли было появление купцов, которые путешествовали по разным городам и странам, доставляя редкие и необычные товары и способствуя развитию разных наук и дипломатических отношений. Именно купцы первыми начали учитывать товар и классифицировать его.

Развитию торговли поспособствовало изобретение скоростных видов транспорта, позволивших ускорить доставку товаров даже в самые отдаленные уголки земного шара.

Профессия специалиста по продажам относится к одной из самых востребованных, ведь с каждым годом количество товаров возрастает, и увеличивается количество торговых предприятий. Даже развитие интернета и онлайн-торговли не может отменить потребность в людях данной

специальности, хотя сама профессия с появлением ПК сильно модернизировалась.

К лицам, осуществляющим продажи, предъявляются высокие требования: знание психологии покупателя, коммуникабельность, стрессоустойчивость, внимание – вот лишь неполный перечень качеств, которыми должен обладать специалист по продажам.

Исходя из требований, можно предположить, какие трудности могут встать перед человеком, избравшим профессию специалиста по продажам: высокая материальная ответственность, работа в сложных и напряженных условиях, достаточно высокие физические нагрузки, иногда – работа с вредными для здоровья веществами. Одновременно, работа специалиста по продажам может быть интересной и творческой: от умения разговаривать с людьми, красиво оформлять витрины и прилавки во многом зависит успешность деятельности специалиста по продажам.

Первые подходы к анализу специалиста по продажам как субъекта труда были составлены уже в 20-х гг. прошлого века для оптимизации методов отбора персонала в области продаж. В ранних обзорных работах Черчилль, Форд, Хартли и Вокер пришли к выводу, что взаимосвязь между признаками личности и успехом продаж не так велика, как предполагалось ранее. В современных работах предстает уже другая картина. Ориентация на работу и упорство указываются как признаки, которые обнаруживают взаимосвязь с успехом продаж. Другие авторы исследовали роль «социальной компетенции», «социальных навыков и умений» или «ориентации на услуги». Например, Фрай и МакДэниэль утверждают четкие взаимосвязи между различными объемами ориентации на услуги и профессиональным успехом [8]. Мозер, Гале и Кун на основе исследований самостоятельных специалистов по продажам в сфере страхования обратили внимание на специфическую роль социальных навыков и умений, которые обнаруживали взаимосвязь, прежде всего, с успехом продаж у немногих специалистов своей профессии [7].

Рассматривая характер человека, как фактор успешности в сфере прямых продаж, Б. Трейси (2001) указывает на особую значимость таких характерологических особенностей, как контактность, оптимизм и позитивная жизненная установка, вежливость и дружелюбие, уверенность в себе, гибкость и умение уступать, внутреннее равновесие [4].

Изучив характеры преуспевающих специалистов по продажам, Б. Трейси пришел к выводу о том, что «те, кто преуспевает, всегда решительны и пытаются совершить гораздо больше действий, чем другие люди» [4]. Кроме того, они упорны, трудолюбивы и настойчивы. «Настойчивость – железное свойство человеческого характера. Она представляет собой абсолютно незаменимое качество, которое идет рука об руку со всяким большим успехом в жизни» [4].

Большое значение автор придает честности и искренности. «Всякая успешная деятельность, – пишет он, – основана на доверии. Ваш успех будет определяться исключительно количеством людей, которые доверяют вам и желают работать с вами или пользоваться вашей продукцией. Характер – вот самое важное достояние, которое вы можете приобрести за всю свою жизнь, а ваш характер базируется на той степени порядочности и честности, которая присуща вашим практическим действиям. Первый ключ к порядочности и честности состоит в искренности перед самим собой, причем во всем без исключения» [4].

Поиск оптимальной комбинации черт, безошибочно говорящей о даровании человека в области продаж ввел известный западный ученый Р. Макмарри. Исследователь предложил свой вариант такой комбинации. Р. Макмарри писал: «Убежден, что обладатель дара замечательного продавца является прирожденным «ухажером», человеком с настоятельной потребностью добиваться своего и привязывать к себе других». Р. Макмарри называет и пять дополнительных черт специалиста по продажам высшего класса: «Большая энергичность, полная уверенность в себе, постоянная жажда денег, отработанность профессиональных приемов и восприятие любого возражения, сопротивления или препятствия как вызова себе».

Один из самых кратких наборов желательных черт предлагают Д. Мейер и Г. Гринберг. Они пришли к выводу, что по-настоящему полезный специалист по продажам должен обладать как минимум двумя основными качествами: чувством эмпатии, т. е. способностью проникнуться чувствами клиента, и самолюбивой целеустремленностью, мощной личной потребностью в совершении продажи.

Известный отечественный предприниматель и специалист в области психологии предпринимательства Довгань В. отмечает такие черты характера, необходимые для высокой эффективности в торговой сфере, как целеустремленность, независимость от внешних оценок, оптимизм, настойчивость, гибкость, готовность к риску, высокий уровень самоорганизованности, коммуникабельность, трудолюбие [1].

Популярные специалисты в области психологии финансовой независимости К.Р. Кийосаки и Л.Ш. Лектер основным показателем успешности в торговом бизнесе считают финансовую свободу специалистов по продажам. Главным же характерологическим активом, по мнению авторов, выступают лидерские качества. «Здесь навыки и характер лидера – основные. Деньги не идут в бизнес с лучшими изделиями или услугами. Деньги текут в бизнес с лучшими лидерами и лучшей командой управления». Лидерский же потенциал, с точки зрения отечественных специалистов в области управления К. Жукова и А. Карнышева, характеризуют такие особенности характера, как честность и прямота, справедливость,

независимость, активность (в том числе как активная жизненная позиция), практичность, выдержка, общительность и склонность к риску [2].

Большинство авторов многочисленных методических пособий для специалистов по продажам отмечают особое значение таких личностных особенностей, как уверенность и оптимизм. Очень ярко это можно проиллюстрировать следующей цитатой: «Активный маркетинг не признает жалких субъектов, успеха в нем добиваются только активные и положительно настроенные личности» [5].

Известный отечественный специалист в области психологии успеха в продажах И. Сидоров (2006) отмечает значимость таких личностных особенностей, как: целеустремленность и постоянство в достижении цели, вера в свои силы, сильная воля, позитивный настрой, профессионализм [3].

Особое значение способности к целеполаганию, как личностной черты, способствующей успеху, подчеркивается практически во всех проанализированных нами источниках по психологии продаж. Так, например, согласно заключению Э. Леттермана, который более полувека изучал психологические факторы успешности в бизнесе и в течение своей пятидесятилетней карьеры обучил более двадцати тысяч торговых работников, единственным качеством, гарантирующим успех, является то, что он назвал «интенсивность цели». То есть, если взять двух человек со сходными уровнями развития интеллекта, биографией, образованием и опытом, то тот из них, чья цель интенсивнее, всегда обойдет другого [4].

И зарубежные (Б. Трейси, Т. Шрайтер, Н.Б. Энкельманн и др.), и отечественные (В. Довгань, А. Нечаев и др.) специалисты по психологии успеха в продажах подчеркивают высокую значимость способности личности брать на себя ответственность за собственную жизнь, а в качестве препятствующих успеху личностных качеств называют чувство вины и низкую самооценку. К последним часто добавляются боязнь отказа и боязнь критики и/или критицизм. Способность уходить от влияния критики – ключевое качество самореализующейся в продажах личности считают Б. Трейси (2004) и Р.Р. Кашапов (1995). Отрицательным качеством личности в продажах большинство авторов считают боязнь публичных выступлений. Успешный специалист по продажам должен сохранять спокойствие и самообладание, даже в ситуациях давления и особенно, выступая публично. Как пишет Т. Шрайтер, «команде нужен лидер, который не нервничает и не теряется» [6].

Очень часто в работах по психологии продаж называют такие качества успешного специалиста по продажам, как гибкость и готовность принимать в расчет иные взгляды. Особое значение придается личностной мобильности и готовности личности к самосовершенствованию [4].

Серьезное внимание в эффективных системах продаж уделяется личностному росту и формированию правильного отношения к ошибкам. Как пишет в пособии для продавцов О. Шанс: «В продажи приходят многие, но остаются только те, кто действительно способен на подвиг личностного роста, вопреки всем совершенным ошибкам и оплошностям, а порой и благодаря ним» [5].

Тем самым мы можем резюмировать те личностные особенности, которые предъявляются различными авторами к специалисту по продажам как субъекту труда, что представлено в таблице.

*Таблица*

**Теоретические представления  
о специалисте по продажам как субъекте труда**

Авторы	Представления о специалисте по продажам как субъекте труда
Б. Трейси	Указывает на особую значимость таких характерологических особенностей, как контактность, оптимизм и позитивная жизненная установка, вежливость и дружелюбие, уверенность в себе, гибкость и умение уступать, внутреннее равновесие. Кроме того, они упорны, трудолюбивы и настойчивы. Большое значение автор придает честности и искренности.
Р. Макмарри	Выделил пять черт специалиста по продажам: большая энергичность, полная уверенность в себе, постоянная жажда денег, работанность профессиональных приемов и восприятие любого возражения, сопротивления или препятствия как вызова себе.
Д. Мейер., Г. Гринберг	Специалист по продажам должен обладать как минимум двумя основными качествами: чувством эмпатии, т. е. способностью проникнуться чувствами клиента, и самолюбивой целеустремленностью, мощной личной потребностью в совершении продажи.
В. Довгань	Отмечает такие черты характера, необходимые для высокой эффективности в торговой сфере, как целеустремленность, независимость от внешних оценок, оптимизм, настойчивость, гибкость, готовность к риску, высокий уровень самоорганизованности, коммуникабельность, трудолюбие.
К.Р. Кийосаки, Л.Ш. Лектер	Главным характерологическим активом, по мнению авторов, выступают лидерские качества.
И. Сидоров	Отмечает значимость таких личностных особенностей, как: целеустремленность и постоянство в достижении цели, вера в свои силы, сильная воля, позитивный настрой, профессионализм.
Э. Леттерман	Единственным качеством, гарантирующим успех, является то, что он назвал «интенсивность цели».

Таким образом, мы видим, что личностные и социально-психологические особенности специалиста по продажам оказывают значительное, а зачастую и определяющее влияние на его успешность.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Довгань В. *Опыт предпринимателя*. – М.: БИС, 2006. – 695 с.
2. Карнышев А.Д. *Психология и технология политического соперничества*. – М.: ИМА-пресс, 2001. – 208 с.
3. Сидоров И. *Трамплин успеха*. – М.: Институт сетевого бизнеса, 2006. – 64 с.
4. Трейси Б. *Эффективные методы продажи по Брайану Трейси*. – Киев: Колибри, 2001. – 192 с.
5. Шанс О. *Горячая десятка: Ошибки начинающего дистрибьютора*. – М.: Институт сетевого бизнеса, 2006. – 32 с.
6. Шрайтер Т. *Как разбудить ваш спящий бизнес*. – М.: Институт сетевого бизнеса, 2005. – 42 с.
7. Frei R.L., McDaniel M.A. *Validity of customer service measures in personnel selection: A review of criterion and construct evidence // Human Performance*. – 1998. – Vol. 11. – P. 1-27.
8. Moser K., Hahn T., Galais N. *Expertentum und eskalierendes Commitment // Gruppendynamik und Organisationsberatung*. – 2000. – 31. – P. 439-449.

### Об авторе

**Васильев Артём Леонидович** – соискатель лаборатории развития образовательных систем сельской местности, учреждение РАО «Институт развития образовательных систем сельской местности», г. Томск.

## УМЕНИЕ УЧАЩИХСЯ СТРУКТУРИРОВАТЬ ЗНАНИЯ КАК ОДНО ИЗ ОСНОВНЫХ ОБЩЕУЧЕБНЫХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

**Г.В. Глинкина**

*Формирование умения структурировать знания рассматривается как одна из задач реализации Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. Описан современный дидактический инструментарий познания в теории и технологии Способа диалектического обучения, разработка которого способствует развитию у учителя профессиональной компетентности в области структурирования предметного содержания и формирования у учащихся умения структурировать знания.*



**Ключевые слова:** познавательные универсальные учебные действия, умение структурировать знания, Способ диалектического обучения, современный дидактический инструментарий познания.

**М**одернизация современного российского образования тесно связана с реализацией Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. В базовом документе РАН «Фундаментальное ядро содержания общего образования», считающемся «важной составной частью новой концепции стандартов общего образования, методологической основой которого являются принципы фундаментальности и системности, традиционные для отечественной школы» [10, с. 5], отмечается, что воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России является важнейшей целью современного образования и одной из приоритетных задач общества и государства. В этой связи процесс образования понимается «не только как процесс усвоения системы знаний, умений и компетенций, составляющих инструментальную основу учебной деятельности учащегося, но и как процесс развития личности» [10, с. 9]. В связи с этими выводами личность учащегося необходимо рассматривать и как объект, подвергающийся инновационному воздействию со стороны образовательной среды, и как субъект, активно участвующий в процессе познания и личностного развития.

Авторы новых образовательных стандартов приоритетным направлением считают обеспечение развитие личности, прежде всего, через формирование универсальных учебных действий (УУД), которые выступают инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса. Овладение учащимися универсальными учебными действиями выступает как способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. УУД создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т. е. умения учиться. Эта возможность обеспечивается тем, что универсальные учебные действия – это обобщенные способы действий, открывающие широкую ориентацию учащихся в различных предметных областях [10, с. 66].

По мнению авторов ФГОС, формирование универсальных учебных действий обеспечит учащимся, во-первых, возможность самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности. Во-вторых, универсальные учебные действия создают условия для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному

образованию. И, наконец, УУД способствуют успешному усвоению знаний, формированию умений, навыков и компетентностей в любой предметной области.

Наиболее важное место среди всех универсальных учебных действий занимают познавательные, которые включают общеучебные, логические и действия постановки и решения проблем [9, с. 9; 10, с. 68]. Однако, современный учитель оказался недостаточно готовым к формированию у учащихся данных умений: не зная логики (законов мышления, основных его форм, сущности логических операций с понятиями и т. д.), невозможно сформировать данные умения у учащихся, а тем более осуществлять диагностику уровня их развития.

Подробно рассмотрим некоторые виды общеучебных познавательных универсальных учебных действий. Поиск и выделение необходимой информации, применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств сегодня не вызывает затруднений ни у учителя, ни у учащихся, чему способствовала реализация проектов по информатизации, компьютеризации российского образования, в результате чего в школах появились компьютерные классы, специалисты-педагоги, интерактивные доски и т. п., учителя-предметники прошли соответствующие курсы и очень активно используют на уроках компьютерные презентации, цифровые образовательные ресурсы и возможности интернета. Учащиеся дома имеют компьютерную технику, применяют её при подготовке домашних заданий, написании рефератов и др. В развитии данных умений у учителя, как правило, не возникает трудностей.

Гораздо сложнее учителю развивать у учащихся умение структурировать знания. Как показало исследование, причины затруднений кроются в отсутствии осознания учителем сущности понятия «структура» в его философском понимании, неспособности рассматривать каждое изучаемое понятие (в любой учебной дисциплине), в первую очередь, с точки зрения его структуры, т. е. как систему, представляющую собой единство структурных компонентов. Также значительным пробелом в профессиональной компетентности учителя является знание сущности процесса структурирования в общем его понимании и в структурировании предметного содержания, в частности. Только восполнив эти пробелы, учитель сможет освоить способы формирования у учащихся умения структурировать знания.

Понятие «структура» употребляется в философии достаточно давно, ещё в средние века в качестве одного из способов определения понятия формы (форма как структура, организация содержания). Позднее структура рассматривалась в химии в рамках теории химического строения вещества, а также в психологии, языкознании, литературе, искусстве

и других областях познания, в результате чего сформировалось такое научное направление в гуманитарном знании, как структурализм, и для изучения разных типов структуры стал использоваться структурно-функциональный анализ [8, с. 657].

Структурирование предметного содержания учителем и структурирование знаний учащимся тесно связаны с понятиями «структура», «структурализм» и «структурно-функциональный анализ».

Так, понятие «структура» в переводе с латинского обозначает «строение, связь, расположение, порядок», в современной философии и логике понимается как совокупность прочных устойчивых связей (отношений) объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе, т. е. сохранение основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях [6, с. 572; 8, с. 657]. Таким образом, с одной стороны, предметное содержание любой учебной дисциплины должно быть представлено как система понятий, являющихся элементами её структуры. С другой стороны, каждое понятие необходимо рассматривать с точки зрения структуры, совокупности его элементов. В таком отношении к изучаемым предметам и объектам и проявляется структурный метод, позволяющий представить изучаемое понятие, исследуемый объект как целостную структуру, элементы и части которой связаны познанный нами системой закономерных отношений и зависимостей, что значит сделать огромный шаг в понимании природы и сущности понятия или объекта.

Структурализм (структурный метод) как научное направление возник в связи с переходом ряда гуманитарных наук от преимущественно описательно-эмпирического к абстрактно-теоретическому уровню исследования, а в настоящее время охватывает ряд областей знания, в том числе и педагогику, методику преподавания дисциплин. Основу структурализма составляет выявление структуры как совокупности отношений, инвариантных при некоторых преобразованиях. Поскольку содержание любой дисциплины можно представить как систему понятий – скелет науки, то учителю необходимо освоить структурный метод, актуальность применения которого обосновывается и качеством учебников, которые не всегда целостно отражают структуру преподаваемой науки, внутренние и внешние связи её элементов.

Структурно-функциональный анализ – один из принципов системного исследования явлений и процессов как структурно-расчленённой целостности, в которой каждый элемент структуры имеет определённое функциональное назначение [8, с. 657]. Опора на данный принцип в процессе преподавания позволяет не только выявить структуру изучаемых понятий, явлений, предметов, но и определить роль каждого их элемента по отношению к другому элементу или системе в целом, а

также зависимость в рамках данной системы, при которой изменения в одной части оказываются производными (функцией) от изменений в другой её части.

Задачи ФГОС нового поколения, в частности, развития у учащихся такого познавательного универсального учебного действия, как структурирование знаний, могут быть успешно решены при внедрении в учебный процесс Способа диалектического обучения (СДО). Авторы пособия, А.И. Гончарук и В.Л. Зорина, имеют патент Международного центра педагогического изобретательства [4, с. 160]. Данный способ обучения позволяет педагогу структурировать предметное содержание любой учебной дисциплины, а реализация ступеней и способов познания, диалектики форм и функций труда даёт возможность учащимся осознанно усваивать это содержание при одновременном развитии универсальных учебных действий.

Согласно теории Способа диалектического обучения (СДО), «сознание человека представляет собой единство противоположностей: мир мысли (логический строй, единый для всех народов в трёхмерном пределе развития), что является содержанием, и мир языка (грамматический строй, беспредельно неповторимый), что является формой». Эта раздвоенность ярко проявляется и в структуре головного мозга человека, которая, как всякая система, представляет собой единство противоположностей: если левое полушарие отвечает за развитие логического мышления, то правое – за развитие образного мышления [2, с. 39; 4, с. 36].

В теории и технологии Способа диалектического обучения разработан современный дидактический инструментарий познания, описанный в различных диссертационных исследованиях (В.Л. Зориной, И.Д. Еремеевской, А.А. Поляруш, В.С. Нургалева, Г.В. Глинкиной, М.С. Мартынца, М.И. Ковель и др.) и материалах международных и всероссийских научно-практических конференций как универсальное средство познания, «ключ» к вхождению в мир науки и искусства и позволяющий развивать у учащихся в единстве логическое мышление, средством развития которого является понятие (структурный элемент науки), и образное мышление, средством развития которого считается образ (структурный элемент искусства), оперирование ими при освоении содержания различных дисциплин и способствует развитию универсальных учебных действий. К такому инструментарию относятся сборники понятий, логические схемы, сборники словесных образов, которые представляют собой результат структурирования предметного содержания, позволяющий разрабатывать как дидактические, так и диагностические материалы. Использование их на уроках даёт возможность, с одной стороны, формировать у учащихся систему понятий (предметных знаний) и специальных умений, а также развивать у учащихся познавательные уни-

версальные учебные действия, с другой стороны – проводить диагностику качества предметных знаний и умений и уровня развития универсальных действий [1; 5; 7].

Одним из основных видов современного дидактического инструментария познания является сборник понятий, который представляет собой систему понятий (знаний) по какой-либо теме или всему учебному предмету. Авторы-разработчики сборников (А.И. Гончарук, В.Л. Зорина) исходили из того, что сущность мышления человека – в его умении выполнять логические операции с понятиями, среди которых наиболее важное место занимают определение понятия (нахождение содержания) и деление (установление объёма). «Мыслить – значит анализировать понятия (раскрывать содержание и объём), синтезировать понятия (формулировать суждения), органически соединять формальную и диалектическую логику и теорию познания. Эти способности успешно формируются при составлении сборника понятий» [4, с. 74]. Кроме того, составление сборников понятий является не только подготовительной работой для глубинного проникновения в сущность изучаемой науки, но и интеллектуальным средством структурирования, усвоения и использования информации. Поэтому каждый учитель должен овладеть алгоритмом разработки сборников понятий и технологией их использования в процессе познания, а затем вооружить этими умениями своих учеников. Это поможет реализовать в учебном процессе переход от системных знаний учителя к системным знаниям учащихся и сформировать у них умение структурировать знания.

Структура сборника понятий, разрабатываемого в табличной форме, являясь системой, отражает структуру самого понятия, т. е. единство противоположностей: содержание понятия (качество) и его объём (количество) [2, с. 73-75].

Содержание понятия (первый структурный элемент сборника понятий) – отображённая в нашем сознании совокупность свойств, признаков и отношений предметов, ядром которой являются отличительные существенные свойства, признаки и отношения [6, с. 557]. Содержание понятия может изменяться по мере того, как люди в процессе труда глубже познают объективную действительность, открывают новые существенные признаки предметов и явлений материального мира. Благодаря использованию большого количества учебной и справочной литературы, сборник понятий позволяет отразить разные взгляды учёных на содержание одного и того же понятия, проследить отношение между исторически развивающейся объективной действительностью и её отражением в теоретическом познании, что является реализацией философской категории единства исторического и логического. Следовательно, сборник понятий отражает диалектику понятий, что очень важно для проникно-

вения в их сущность в процессе познания. Также сборник понятий обеспечивает возможность обнаружить нарушение правил определения понятий в учебниках и сформулировать содержание понятия, пользуясь основным приёмом определения понятия – через ближайший род и видовые признаки.

Так, в сборник понятий «Сказуемое в русском и иностранных языках» [3, с. 22] включены определения грамматического сказуемого и его видов разных авторов, как классиков лингвистики, так и современников (О.С. Ахмановой, В.В. Бабайцевой, В.В. Виноградова, Н.С. Валгиной, Е.М. Галкиной-Федорук, Л.Л. Касаткина, П.А. Леканта, Д.Э. Розенталя, А.М. Пешковского, Е.С. Скобликовой, М.А. Теленковой и др.), а также разные виды определений (генетическое, структурное, функциональное), что обогащает содержание темы и способствует его качественному усвоению учащимися.

Объём понятия (англ. *concept extension*) – второй структурный элемент сборника понятий – множество (класс) предметов, каждому из которых принадлежат признаки, отражённые в содержании понятия [6, с. 403]. В отличие от учебной и справочной литературы, в сборнике понятий в разделе «Объём понятия» обязательно указываются не только виды, но и основание деления (лат. *principium divisionis*) – признак (критерий), который даёт возможность разделить объём родового понятия на виды [6, с. 414]. Объём любого понятия в сборнике определяется на основе правил деления понятия.

Далее каждое понятие из объёма выносится в колонку «Понятие», раскрывается его содержание, указывается объём и так до единичного понятия (конкретного). Это существенно отличает сборник понятий от общеизвестных учебных и справочных изданий, в которых понятия располагаются в алфавитном порядке, виды перечисляются без указания оснований деления, что затрудняет установление отношений между понятиями. В сборнике понятий эта проблема решена [1, с. 22], т. к. понятия следуют от общего (род) через особенное (виды) к единичному (частное, конкретное), что отражает челночнообразное движение мысли (каждое новое понятие выводится из объёма предыдущего, затем раскрывается содержание и объём выведенных понятий и т. д.) [2, с. 75; 4, с. 75]. Результатом структурирования материала с помощью сборников понятий является непротиворечивая система понятий, отражающая классификацию по определённой теме. Наглядно с помощью графических средств эту систему отражает логическая схема, указывающая как родовое (делимое) понятие, так и виды (члены деления), а также основания деления [1, с. 56].

Обязательным требованием к разработке сборников понятий является соблюдение правил определения и деления понятий, законов фор-

мальной логики (закон тождества, непротиворечия, исключённого третьего, достаточного основания) и законов диалектики (единство и борьба противоположностей, переход количества в качество, отрицание отрицания, сохранения исходной основы), что является одним из условий формирования умения структурировать материал. Сборники понятий составляются по любым учебным дисциплинам, как естественнонаучного, так и гуманитарного циклов.

Решить проблему подготовки учителя к формированию у учащихся умения структурировать знания можно на ступени дополнительного профессионального образования или повышения квалификации. Для этого в нашем институте разработаны образовательные программы, в частности, на основе теории и технологии Способа диалектического обучения, для учителей начальных классов и учителей-предметников, содержание которых позволит им не только осознать сущность структурирования, овладеть алгоритмом разработки такого современного дидактического инструментария познания, как сборник понятий, но и освоить способы формирования у учащихся умения структурировать знания.

В процессе формирования данного умения у учащихся вырабатываются и другие важные для личности умения: адекватно понимать информацию; извлекать информацию из различных источников; отбирать и систематизировать материал на определённую тему; вести самостоятельный поиск информации; преобразовывать, сохранять и передавать информацию, полученную в результате изучения предметного материала и другие. Таким образом, формирование у учащихся умения структурировать знания будет способствовать и комплексному развитию познавательных способностей личности.

### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

- 1. Глинкина Г.В. Задания по русскому языку для развития у учащихся познавательных универсальных учебных действий в системе Способа диалектического обучения: уч.-метод. пособие. – Красноярск: ККИПКиППРО, 2012. – 348 с.*
- 2. Глинкина Г.В. Подготовка учителя к формированию у учащихся системных знаний. Повышение квалификации учителя на основе Способа диалектического обучения. – Germany, Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. – 232 с.*
- 3. Единство языков в их многообразии: сказуемое в русском и иностранных языках: уч.-мет. пособие. – Красноярск: ККИПКиППРО, 2011. – 216 с.*
- 4. Зорина В.Л. Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством Способа диалектического обучения. – Красноярск: СибГТУ, 2005. – 168 с.*
- 5. Ковель М.И. Педагогические задания в системе Способа диалектического обучения для развития у учащихся интеллектуальных умений. Биология: уч.-мет. пос. – Красноярск: ККИПКиППРО, 2011. – 256 с.*
- 6. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1975. – 717 с.*
- 7. Митрухина М.А. Педагогические задания в системе Способа диалектического*

обучения для развития у учащихся интеллектуальных умений. *Математика: уч.-мет. пособие.* – Красноярск: ККИПКиППРО, 2011. – 216 с.

8. *Философский энциклопедический словарь.* – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

9. *Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий / Под ред. А.Г. Асмолова.* – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.

10. *Фундаментальное ядро содержания общего образования / Под ред. В. Козлова, А.М. Кондакова.* – М.: Просвещение, 2011. – 79 с.

### Об авторе

**Глинкина Галина Васильевна** – кандидат педагогических наук, доцент, методист центра «Теория и технология Способа диалектического обучения», КГАОУ ДПО(ПК)С «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Красноярск.

## РОЛЬ ВНЕУРОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ ПО ГЕОГРАФИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

**В.К. Добровольский**

*Представлены результаты педагогического эксперимента посвященного методике формирования личностной компетенции у школьников в процессе внеурочной деятельности по авторской образовательной программе «Проблемы малых водотоков Санкт-Петербурга», способствующей развитию самостоятельного мышления.*

**Ключевые слова:** дополнительная образовательная программа, личностная компетенция, метапредметные географические знания.

**Ф**едеральные государственные образовательные стандарты общего среднего образования определили Фундаментальное ядро содержания школьной географии, представляющее систему ключевых географических понятий и раскрывающее предметные, метапредметные и личностные требования к результатам обучения, в том числе и требования к метапредметным образовательным результатам. Стандарты ориентированы на воспитание личностных приоритетов выпускника: любви к Отечеству; осознания своего места в социуме, принятия активной жизненной позиции, стремления к нравственному и профессиональному росту и к постоянному самосовершенствованию.



Метапредметные результаты включают теоретическое и практическое освоение учащимися межпредметных понятий и универсальных учебных действий, воспитание самостоятельности в учебном процессе, реализацию образовательных интересов, получение навыков исследовательской, социальной деятельности, свободное владение материалом предмета, формирование научного типа мышления. Учащиеся должны уметь самостоятельно ориентироваться в любом виде деятельности, включая полипрофессиональные взаимодействия; самостоятельно принимать решения на основе гражданских и нравственных ценностей [13; 14].

Таким образом, Стандарт ориентирован прежде всего на становление и воспитание личностных приоритетов ученика. Формирование личности происходит при усвоении метапредметных связей в рассмотрении ключевых проблем различных сфер жизни природы и общества. В содержании каждого урока учитель географии выявляет главные гуманитарные идеи, развивающие и формирующие личностное отношение школьника к материалу. Так путь от освоения предмета к развитию личности через усвоение новых ценностных установок способствует воспитанию личности ребенка и является его важнейшим результатом [2; 4; 15].

Одним из основных результатов образования в современной школе считается уровень сформированности компетенций, которые реализуются при выполнении учащимися различных видов теоретической и практической деятельности [15]. В результате развития компетенций формируется опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач [4; 6; 9].

Столь глубокая многоплановая задача не может быть решена только в рамках школьной программы, поэтому в Образовательном стандарте второго поколения в базисный учебный план включена «Внеучебная работа», главной целью которой является создание условий для всестороннего гармоничного развития школьников. Реализация предметного и метапредметного подхода к изучению географии через разнообразные формы внеклассной работы позволяет развивать творческие способности учащихся с учетом их индивидуальности [2; 8]. Образовательные и воспитательные задачи внеклассной работы согласуются с общими целями обучения предмету, но важной задачей учителя в этой ситуации становится перестановка акцентов в развитии географических компетенций. Во время урока безусловные приоритеты принадлежат развитию учебно-познавательной компетенции, а внеурочные занятия должны обеспечить условия для реализации личностной компетенции учащихся на базе полученных знаний. Педагог – организатор внеурочной деятельности помогает им сформировать способность сбора информации на основании их собственных идей, склонностей и создает необходимые ус-

ловия для самоактуализации, самоопределения, самосозидания, самореализации [1; 5].

В исследовании представлены результаты педагогического эксперимента раскрывшего методику формирования личностной и познавательной компетенций у школьников в процессе внеурочной деятельности. Автором представлена дополнительная образовательная программа по географии «Проблемы малых водотоков Санкт-Петербурга», способствующая развитию самостоятельного мышления учащихся 8-х классов от уровня самоопределения и самоактуализации к уровню самореализации. Эксперимент проведен в четырех общеобразовательных школах Санкт-Петербурга (всего 97 человек), контрольную группу составили 95 учащихся, не посещавших внешкольные занятия по географии.

Целью обучения по авторской программы заключается в создании условий, стимулирующих развитие у школьников личностной компетенции на базе овладения ими метапредметных географических знаний. В связи с этим, были поставлены следующие задачи: создание мотивации к изучению географических, исторических, экологических и других аспектов Санкт-Петербурга и Ленинградской области; всестороннее развитие интеллекта школьников, формирование у них интереса и первичных навыков к научно-исследовательской работе; воспитание самостоятельности, уверенности в себе и ответственности за принимаемое решение; а также воспитание коммуникабельности и доброжелательности.

Программа предусматривала исследование особенностей географического положения, экологического состояния, исторического развития региона Санкт-Петербурга; изучение географии малых рек Санкт-Петербурга; изучение химических и физических свойств воды, методов исследования и оценки ее качества; изучение экологического состояния малых рек с обсуждением материалов «Доклада об экологической ситуации в реках и каналах Санкт-Петербурга, 2011 г.» и влияния состава воды на здоровье человека; проведение экскурсии по рекам и каналам Санкт-Петербурга и подготовку фоторепортажа. Заключительное занятие было проведено в виде ролевой игры – «Конференции», посвященной проблемам малых водотоков Санкт-Петербурга (на примере реки Охта) с участием разных специалистов, роли которых исполняли школьники: географа, эколога, химика, врача, историка, философа, чиновника.

В процессе внешкольной работы учащиеся должны были сформировать следующие метаумения: научиться оценивать актуальность и сложность проблемы; изучить информацию по имеющимся теоретическим подходам к решению проблемы в разных научных областях, начиная с политической науки, социологии и даже философии, включая географию и биологию, а также экономику и экологию как две научные дисциплины, вступающие в системное противоречие; анализировать ре-

ально существующую ситуацию с точки зрения различных научных дисциплин и теоретических подходов; разработать концепции оптимизации решения проблемы; сформулировать и обосновать конкретные предложения по ее реализации (план мероприятий, формы участия в их проведении, желаемые результаты).

Эффективность проведенного курса оценивали по психологическим тестам оценки степени развития самостоятельности мышления, объективно отражающим развитие личностной компетенции школьников: «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы (разработка И.С. Домбровской)»; «Опросник личностной ориентации (Jones, Crandall), краткая форма; Методика «Q-сортировка» тенденций поведения в группе, а также – по качеству подготовленного школьниками Проекта в ходе заключительной ролевой игры, с учетом личного вклада в его разработку каждого учащегося по приложенным автором анкетам. Сформированность географических знаний у школьников основной и контрольной групп оценивали по критерию степени обученности учащихся (СОУ).

Уровень развития личностной компетенции учащихся оценивали по критериям развития самостоятельности мышления: самоактуализации, самоопределения, самосозидания, самореализации. Под самоактуализацией понимают способность выделять актуальные научные подходы к анализу и поиску решения проблемы; под самоопределением – способность вырабатывать, формулировать и защищать свою точку зрения; под самосозиданием – нравственную готовность активно участвовать в мероприятиях по решению проблемы (формулировка конкретных предложений и путей их реализации); самореализация – практическая способность самостоятельно определить дальнейшие направления разработки проблемы и участия в мероприятиях по ее решению.

Оценку уровня самоактуализации производили по результатам теста «Мотивация учебной деятельности», предложенным школьникам основной группы на последнем внешкольном занятии по географии, в контрольной группе – при знакомстве преподавателя с учащимися и приглашении их к участию в «Конференции» [3; 5]. Средний показатель мотивации учебной деятельности в основной группе школьников ( $3,6 \pm 1,6$ ;  $p < 0,05$ ) достоверно выше, чем в контрольной ( $3,0 \pm 1,1$ ;  $p < 0,05$ ), что подтверждает их более высокий уровень самоактуализации и самоопределения. При этом уровень развития собственно познавательной мотивации в первой группе преобладал над уровнем развития социальной мотивации, тогда как в контрольной группе в общем доминировала социальная познавательная мотивация. В структуре социальных мотиваций готовность к сотрудничеству и социальности знаний более выражены у

школьников основной группы, что также отражает их большую способность к самоактуализации по сравнению с контрольной группой.

Непосредственно перед началом Конференции школьникам было предложено заполнить Краткую шкалу измерения самоактуализации и самоопределения по модифицированному «Опроснику личностной ориентации» по Jones, Crandall [10, 11]. Показатели теста составили: в основной группе – 54, в контрольной группе – 38, что свидетельствует о более высокой степени самоактуализации и самоопределения школьников, прошедших курс внешкольного обучения географии.

В заключение «Конференции» школьникам был предложен Тест по методике «Q-сортировка» тенденций поведения в группе и может быть применен для оценки уровня самоопределения, самосозидания и самореализации [12]. Методика позволяет определить шесть основных тенденций поведения человека в реальной группе. Тенденция к зависимости отражает внутреннее стремление индивида к принятию групповых норм и морально-этических ценностей; общительность свидетельствует о коммуникабельности, стремлении образовывать эмоциональные связи в своей группе и за её пределами. Под «принятием борьбы» понимают активное стремление к достижению более высокого статуса в системе межличностных отношений, уклонение от борьбы отражает стремление уйти от взаимодействия, сохранить и склонность к компромиссным решениям.

Результаты теста показали, что у школьников основной группы более выражены тенденции к зависимости от группы, общительности и принятия «борьбы». Контрольная группа отличалась большей тенденцией к независимости, необщительности и избегания «борьбы», что отражает ее меньшую готовность к самореализации. Сформированность географических знаний у школьников основной и контрольной групп оценивали по критерию степени обученности учащихся (СОУ) [8]. Полученные результаты свидетельствуют об «отличной» степени обученности географическим знаниям учащихся основной группы (СОУ=76,6) и «хорошей» – контрольной группы (СОУ=55,6).

При анализе итогового «Плана мероприятий» учитывали результаты приложенных к нему анкет, отражающих личный вклад каждого учащегося в разработку проекта, по критериям степени развития самостоятельности мышления: выделение актуальных научных подходов к анализу и поиску решения проблемы (самоактуализация); сформулированность и обоснованность своей точки зрения (самоопределение); формулировка конкретных предложений, путей их реализации; и практическая способность самостоятельно определить дальнейшие направления разработки проблемы и участия в мероприятиях по ее решению (самосозидание и самореализация). Количество школьников с уверенной спо-

способностью к самосозиданию и самореализации составило: 57% в основной и 30% – в контрольной группах.

Зависимость между уровнем развития географических знаний (по показателям СОУ) и числом школьников с развитой личностной компетенцией проверяли с помощью методов непараметрической статистики по критерию Пирсона –  $\chi^2$  при вероятности  $p \leq 0,05$ . Проверка показала хорошее совпадение результатов.

Таким образом, результаты исследования показали, что в основной группе школьников, прослушавшей курс внешкольного обучения географии, преобладают учащиеся с четко сформированной личностной компетенцией. Доля учеников с неудовлетворительным уровнем развития личностной компетенцией, достоверно выше среди не занимавшихся географией во внеурочное время, по сравнению с основной группой. В ее структуре наиболее страдает способность к самореализации.

Внеучебные занятия по географии способствуют совершенствованию географических знаний учащихся. При этом, установлена прямая положительная корреляция между числом школьников с развитой личностной компетенцией и уровнем развития у них географических знаний. Таким образом, доказана эффективность проведения внеурочной работы по дополнительной образовательной программе по географии «Проблемы малых водотоков Санкт-Петербурга» в реализации компетентностного подхода к обучению школьников в восьмом классе средней школы.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19-27
2. Беликов В.А. Образование. Деятельность. Личность: Монография. – М.: Академия Естествознания, 2010. – 179 с.
3. Герасимова А.С. Теория учебной мотивации в отечественной психологии // Институт психологии РАН, 2006. – № 2. – С. 42-45. – URL:<http://www.ipras.ru/cntnt/rus.html>.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения // М.: ИНТОР, 1996 – 544 с.
5. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2. – С. 42-45.
6. Журавлев В.Б. Методика статистического анализа учебного процесса. // Материалы конференции. Текст доклада XI Международная конференция-выставка «Информационные технологии в образовании». – URL:<http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php>.
7. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
8. Ильинский С.В. Роль школьных географических олимпиад в формировании учебно-познавательных компетенций учащихся // Науки о Земле и отечественное образование: история и современность: Материалы научно-практической конференции, по-

священной 100-летию со дня рождения академика РАО А.В. Даринского. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. – 2010. – С. 113-116.

9. Ищенко В. Системно-ориентированная технология (компетентностный подход) // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 40-45.

10. Клонингер С. Теории личности: познание человека. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.

11. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.

12. Методика «Q-сортировка» (В. Стефансон) // Психологические тесты / Под ред. А.А.Карелина: В 2т. – М., 2001. – Т.2. – С. 65-69.

13. Образовательный стандарт основного общего образования – URL: [http://www.school.edu.ru/dok\\_edu.asp](http://www.school.edu.ru/dok_edu.asp).

14. Образовательный стандарт основного общего образования по географии. – URL: [http://www.school.edu.ru/dok\\_edu.asp](http://www.school.edu.ru/dok_edu.asp).

15. Сухоруков В.Д., Финаров Д.П., Верецагина Н.О., Вилейто Т.В. Практикум по методике обучения географии. – М.: Академия, 2010. – 126 с.

### **Об авторе**

**Добровольский Всеволод Константинович** – аспирант, ГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург.

## **ИННОВАЦИИ КАК ОДИН ИЗ ИНСТРУМЕНТОВ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ**

***И.Н. Кузнецов***

*Статья отражает основные процессы модернизации в российском образовании через призму инноваций, Стратегии 2020. В статье рассматривается феномен инновации, его отличия от новации. Образование рассматривается как ключевая составляющая процесса становления личности. Личность представляется как результат образования, который достигается в процессе обучения и самообразования.*

**Ключевые слова:** инновации, модернизация, развитие личности, самообразование, образование.

**И**нновации активно устанавливаются и развиваются во всех сферах современного общества. В 2008 г. Дмитрий Анатольевич Медведев, бывший первым вице-премьером РФ, на экономическом форуме в Красноярске объявил о старте экономической программы четырех «И»: институты, инфраструктура, инновации, инвестиции. С экономикой взаимосвязаны все сегменты российского общества. Инновационная со-

ставляющая стала одним из векторов развития не только экономики, но других сфер жизни, в том числе и образования.

Термин «инновация» уже достаточно устоявшийся, он появился еще в 30-х гг. XX вв. качестве социологического термина внутри культурной антропологии и был непосредственно связан с идеей распространения культурных феноменов. Этот подход, определяющий пространственное и временное распространение нововведений и, также рассматривающий изменения в культуре как некий процесс, происходящий во времени, обладающий разной интенсивностью, широко распространен и в настоящее время. При таком подходе инновации рассматриваются как основание изменений в культуре. Новые подходы к определению инновации возникают, прежде всего, в социологии и педагогике. В социологии образования инновационные процессы стали исследоваться в 60-х гг. XX в., причем использовались, по преимуществу, концептуальные и методологические средства культурной антропологии. В середине 80-х гг. проводятся широкие исследования различных форм инноваций в педагогике и в системе образования, осуществляется обобщение тех инноваций, которые были предложены педагогами и администраторами школ разных ступеней в зарубежных странах. Под инновацией в педагогике понимается любая новая идея, новый метод или новый проект, который намеренно вводится в систему традиционного образования. Следует заметить, что изначально в социологии образования инновации противопоставлялись традициям. «Инновации» и «традиции» – такова бинарная оппозиция, из которой исходят в анализе изменений, как в культуре, так и в содержании образования, системе образования и т. д. В современном российском образовании не существует сколько-нибудь определенной и общепринятой концепции инновационной деятельности в образовании как сфере общественной практики. Данная ситуация связана с тем, что педагогические инновации явным образом обнаруживают себя лишь в самой образовательной практике, в тех последствиях, которые они порождают при своей реализации. Таким образом, инновационная деятельность в образовании приобретает прикладной характер, характер практической разработки.

Вместе с тем, проблема «инноваций» явно имеет все признаки связи с важнейшими стратегическими направлениями исследования образования и образовательной политики, так как она определенно ассоциируется с проблематикой процессов модернизации. Образование является особой исследовательской областью в сфере образовательного знания, предмет исследования выходит за пределы собственно педагогических дисциплин, конкретных исследований и связанных с ними инноваций. Исследование инновационных процессов и модернизации образования вовлекает множество различных дисциплин, и их синтез не может обой-

тись без соучастия квалифицированной философии образования [1]. Инновационная деятельность предполагает систему взаимосвязанных видов работ, совокупность которых обеспечивает появление действительных инноваций [3]. А именно:

- научно-исследовательская деятельность, направленная на получение нового знания о том, как нечто может быть («открытие») и о том, как нечто можно сделать («изобретение»);

- проектная деятельность, направленная на разработку особого, инструментально-технологического знания о том, как на основе научного знания в заданных условиях необходимо действовать, чтобы получилось то, что может, или должно быть («инновационный проект»);

- образовательная деятельность, направленная на профессиональное развитие субъектов определенной практики, на формирование у каждого личного знания (опыта) о том, что и как они должны делать, чтобы инновационный проект воплотился в практике («реализация»).

Следовательно, инновационная деятельность строится по следующему алгоритму: открытие превращается в изобретение, изобретение в проект, проект – в технологию реальной деятельности, результаты которой и выступают в качестве новаций. Следует заметить, что указанная ранее последовательность не является строгой и очерёдность её этапов может варьироваться. Например, «проект – деятельность – рефлексия – открытие – изобретение – новый проект – новая деятельность», но возможны и другие варианты.

Поскольку результатом инноваций выступает новация, необходимо разграничить два понятия – «новация» и «инновация». Главным основанием для подобного рода разграничения являются конкретные формы, содержание и масштаб преобразовательной деятельности. Так, если деятельность недолговременна и не носит целостного и системного характера, ставит своей задачей обновление (изменение) лишь отдельных элементов какой-либо системы, то мы имеем дело с новацией. Если деятельность осуществляется на основе некоторого концептуального подхода, и её следствием становятся развитие данной системы или её принципиальное преобразование – мы имеем дело с инновацией. Дополнительные различия в понятийном аппарате инновационной деятельности, возможно, осуществить, если выстроить схему полного цикла возникновения и реализации любой инновационной деятельности в той или иной сфере общественной практики:

- источник инноваций (наука, политика, производство, экономика, образование и др.);

- инновационное предложение (новация, изобретение, открытие, рационализация);



- деятельность (технология) по реализации новации (обучение, внедрение, трансляция);
- инновационный процесс (формы и способы укоренения новации в практике);
- новый тип или новая форма общественной практики.

В педагогике образования существуют многочисленные примеры инноваций (их алгоритмов). Так, из истории отечественного образования известно, что уровень развития педагогической и возрастной психологии в СССР в 50-х гг. уже не соответствовал задачам, поставленным перед начальной школой. Данное несоответствие и послужило источником инноваций. Научный коллектив Эльконина-Давыдова выходит с инновационным предложением по формированию основ теоретического мышления у младших школьников. Разрабатываются принципиально новые учебные программы по основным предметам в начальной школе, определяются педагогические технологии. Открытие лабораторий и экспериментальных школ в разных регионах страны по формированию учебной деятельности в младшем школьном возрасте означало инновационный процесс, на базе которого возникла новая форма практики – «система развивающего обучения» – как новый тип образовательной практики [3].

В настоящий момент главный акцент государственной политики связан с кардинальным решением проблем модернизации содержания и структуры образования, его управления, нового профессионализма современного педагога. Очевидно, что, как и в случае с реформами начала 90-х гг., решение проблем модернизации образования невозможно без углубления и расширения научных исследований и комплексных инновационных разработок. Здесь важно, чтобы результаты исследовательской работы становились научным основанием для грамотно выстроенных и реализуемых образовательных проектов, а результаты проектных разработок оказывались источником новых научных идей и новых направлений исследования. В этом, на наш взгляд, смысл современной практико-ориентированной науки, стать человеко-ориентированной, способной целенаправленно строить практики выращивания «собственно человеческого в человеке». Данная ориентация меняет существующие представления о содержании образования и профессиональной компетентности педагога. Несмотря на инновационное продвижение к результатам образования, заложенным в федеральных образовательных стандартах второго поколения, содержание образования пока еще сводится к знаниям, умениям и навыкам, к социально значимым компетенциям, к социально полезным качествам индивида; т. е. ко всему тому, что быстро меняется современным социальным производством. Подтверждение находим как старых, так и новых стандартах образования, которые изобилуют компонентами именно этого содержания. Соответ-

ственно, и профессионализм педагога оценивается по степени его успешности при формировании знаний, умений и навыков, полезных качеств, по эффективности использования традиционных педагогических методов и методик. Образование в настоящее время выступает инструментом формирования и развития личности. Именно так оно рассматривается в Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г. В Стратегии 2020 предусматривается расширение практики поддержки на конкурсной основе учреждений общего образования, внедряющих инновационные программы образования, с обеспечением целенаправленного формирования, выявления, апробации и последующего распространения передовых методик преподавания и лучшей практики их работы, отвечающим задачам инновационного развития [4]. Изменение образования как культурно-исторической формы становления и развития сущностных сил человека, обретения им образа человеческого во времени истории и пространстве культуры, человека способного к самообразованию, иными словами, личности готовой к самосовершенствованию, – именно такие задачи предстоит решать системе образования.

Решение данной задачи невозможно без самообразования. Обратимся к феномену самообразования. Качественные перемены, произошедшие в современном российском обществе, привели к переосмыслению системы ценностей, смене приоритетов, заставили по-новому взглянуть на педагогические проблемы. Большую значимость в отечественной педагогической теории и практике приобрели проблемы развития личности, ее самореализации в процессе самообразования. Актуализация самообразования стала возможной благодаря смене образовательной парадигмы. Прежняя образовательная парадигма исходила из необходимости подготовить человека к жизни посредством выработки у него знаний, умений, навыков, о чем речь уже шла выше. Новая парадигма заключается в необходимости дать базисные компетенции в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникативной, информационной и прочих сферах, что позволило бы личности непрерывно, в течение всей жизни, получать дополнительное образование и различные квалификации в соответствии с изменяющимися потребностями ее и социума, т. е. заниматься самообразованием. Из этого следует, что в школе XXI в. целесообразна иная, чем прежде, логика понимания образования: не только как внешняя по отношению к ребенку деятельность, но и как процесс, результат деятельности самого учащегося. В этом случае вместо прежнего понятия «образование» (вообще) возникает новое понятие «образование личности» как процесс и результат собственной заботы, ответственности, неудач и заслуг. Образование по мере роста ребенка должно воплощаться в самообразование, т. е. «образование самого себя».

Очевидна необходимость анализа и обобщения историко-педагогического опыта самообразования школьников второй половины XX в. с целью его переосмысления и преемственности содержащихся в нем прогрессивных идей.

1. Самообразование – важнейший путь формирования личности, действенный способ освоения человеком культурно-образовательного пространства, протекающий автономно или сопутствующий обучению. Самообразование школьников – процесс приобретения знаний и формирования умственных сил и способностей, развивающий такие качества, как организованность, самостоятельность, активность, требовательность к себе [1].

Проблема самообразования школьников находится в постоянном развитии, обусловленном той или иной образовательной ситуацией. Каждая ситуация характеризуется доминантой определенных подходов, парадигм, смена которых объективно требует внесения соответствующих изменений в теорию и практику самообразования школьников.

2. Социокультурными факторами формирования и развития теории самообразования школьников в 1958 – 1983 гг. являлись: либерализация, гуманизация, научно-технический прогресс, развитие средств массовой информации (в т. ч. учебного радио и телевидения), деятельность педагогических публицистов и педагогов-новаторов, формирование системы образования взрослых и повышения квалификации, ориентация на самообразование в нормативно-правовых документах, формирование научных центров по изучению самообразования, реформа школы, совершенствование учебно-воспитательной работы.

В 1983 – 1999 гг. увеличение внимания к самообразованию школьников было связано с преобразованиями стабилизационно-модернистского характера, кризисом и последующей «перестройки», деидеологизацией, разгосударствление, диверсификация, децентрализация, автономия, гуманизацией, индивидуализацией, модернизацией содержания общего среднего образования (реформа 1984 – 1987 гг.). 11-летнее обучение с 6-летнего возраста, создание системы непрерывного образования, новаторство, компьютеризация, взаимосвязь семьи и школы и др. способствовали научно-теоретическим предпосылкам оформления и развития теории самообразования школьников, концепции непрерывного образования, проблемного обучения, всестороннего развития личности; теории самостоятельной работы, чтения, теории обучения, научной организации труда – в качестве приоритетных направлений педагогического знания. Развитие механизмов самоорганизации и самоуправления школьников, самообразования рассматривалось в целом ряде научно-педагогических работ. Так, В.А. Сластенин определяет совокупность элементов, входящих в систему самообразования школьников: виды

деятельности, навыки самопознания, индивидуальные программы. В.А. Сластенин считает, что разнообразные виды деятельности предполагают постепенный переход от формирования первичных навыков самопознания к практической реализации индивидуальных программ.

Способность заниматься саморазвитием – результат сотрудничества ученика и учителя в постановке целей, составлении плана работы, осуществлении самоконтроля и коррекции. Обучение должно быть ориентировано на обобщенные знания и способы действия, на усвоение крупных блоков информации, что становится основой для анализа частных фактов и творческой активности личности, делает возможными теоретические обобщения, конструирование нового.

В педагогической литературе выделяются два типа самостоятельной деятельности: собственно деятельность, формы организации урока. Кроме того, разработана и научно обоснована система самостоятельных заданий для учащихся общей средней школы в соответствии с целевой направленностью работы, дана типологизация самостоятельных работ. В общем виде программа действий для формирования самообразования школьников предполагает: развитие устойчивого интереса к учению в начальном звене, формирование умения учиться, привитие культуры умственного труда в среднем звене, стимулирование потребности в самообразовании – в старшем. Вместе с тем, у отдельных авторов. умения в самообразовательной деятельности школьников были сведены к наблюдению, умозаключению, анализируванию, рассуждению, оцениванию, грамотному оформлению речевого высказывания, работе с книгой, конспектированию, реферированию, аннотированию и др. Умения и навыки, взятые в совокупности, были поделены на обобщенные (межпредметные) и частичные (специфические для отдельных предметов), интеллектуальные и практические, учебные и самообразовательные, общетрудовые и профессиональные, рациональные и нерациональные, продуктивные и репродуктивные.

В разделе V Стратегии 2020 «Формирование компетенций инновационной деятельности» определено, что «...одной из основных задач инновационного развития является создание условий для формирования у граждан следующих компетенций инновационной деятельности:

Ключевыми компетенциями инновационного сообщества должны стать:

- способность и готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности, стремление к новому;
- способность к критическому мышлению;

– способность и готовность к разумному риску, креативность и предприимчивость, умение работать самостоятельно и готовность к работе в команде, готовность к работе в высококонкурентной среде;

– широкое владение иностранными языками как коммуникационными инструментами эффективного участия в процессах глобализации, включая способность к свободному бытовому, деловому и профессиональному общению на английском языке.

Наращивание таких компетенций – длительный и сложный процесс, включающий в себя необходимость адаптации для этих целей не просто отдельных направлений социально-экономической политики (в первую очередь, политики в сфере образования), но и общественной среды в целом, формирование «климата» в обществе, обеспечивающего свободу творчества и самовыражения, поощряющего и вознаграждающего людей, обладающих соответствующими компетенциями и достигающих успеха за счет их использования.

Для успешного решения задач по формированию компетенций «инновационного человека» требуется модернизация реализуемой государством политики в области образования по ряду ключевых направлений» (4).

Таким образом, государственная политика в сфере образования должна и в части содержания, и в части методов и технологий обучения/преподавания быть ориентирована на формирование и развитие названных выше навыков и компетенций, необходимых для инновационной деятельности. Инновационная деятельность и её результаты будут направлены на развитие личности, в общем, и на развитие самостоятельности личности в частности, послужат основным инструментом развития образования и самообразования.

### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

1. Кузнецов А. Модернизация общего образования. – URL: <http://74450s010.edu-site.ru/p8aa1.html>.
2. Барбер М., Муршед М. Создавая будущее: как хорошие образовательные системы могут стать еще более эффективными в следующем десятилетии. – 2011.
3. Слободчиков В.И. Инновации в образовании: основания и смысл // Специальный образовательный портал «Инновации в образовании».
4. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года // Бюллетень Министерства образования и науки Российской Федерации. Высшее и среднее профессиональное образования. – № 5. – 2012.

### **Об авторе**

**Кузнецов Илья Николаевич** – аспирант, ФГОУ ВПО «Московский государственный университет культуры и искусств», учитель иностранных языков, ГБОУ Центр образования «Школа здоровья № 2005», г. Москва.

## ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ИНЖЕНЕРА

Э.Г. Куканос

*Статья посвящена проблемам инженерного образования в России, обосновывает необходимость формирования инновационного мышления выпускников технических вузов, как необходимого условия становления современных специалистов.*

**Ключевые слова:** инженерное образование, инновации, инновационное мышление, творчество, сознание, культура, образовательный процесс, специалист.

**В** современном мире оснащенность инженера научными знаниями – необходимое условие его профессиональной деятельности, требующее соответствующей надстройки в виде специфического отношения к знаниям. Очевидно, что историческая перспектива России как государства возможна лишь в случае построения настоящей инновационной конкурентоспособной экономики, что в свою очередь самым непосредственным образом ставит на повестку дня проблему воспитания нового поколения, обладающего инновационным мышлением.

Стандарты XXI столетия требуют от квалифицированного инженера, наряду с определенной оснащенностью знаниями, сформировавшегося активного поиска знаний, исключаящего дискретность во времени, в ином свете предстает универсальная задача инженерных вузов. На первый план выступают воспитательная составляющая образовательного процесса, умение педагогов и организаторов работы вуза сформировать у студентов потребность в знаниях. По всей видимости, в ближайшее время качество деятельности вуза будет определяться именно этим параметром. Востребованными окажутся инженеры, способные своевременно реагировать даже не на новые, а на новейшие знания.

Инженерное образование возможно, только если задан образ и тип такого мышления, отличающегося от научного, философского, гуманитарного. Но образ не возникает сам по себе, он всего актуализирован ситуацией, временем, социальной практикой. Сегодняшняя постановка вопроса о необходимости подготовки современного инженера обусловлена, прежде всего, тем, что именно инженер, т. е. творящий предметный мир, ориентированный только на техническую реализацию своих разработок, является «породителем» социальных проблем.

В научной литературе и официальных документах новый склад инженерного мышления называется обычно инновационным. Определение «инновационное мышление» достаточно современное и хорошо вписывается в контуры научно-технического прогресса. Однако сегодня отсутствует определенность в толковании этого понятия, что препятствует взаимопониманию и формированию ясной и конструктивной установки для его практической реализации.

Инновационное мышление определяется как поисковое мышление, которым является научное, и делится на два вида: собирающее и систематизирующее знания; углубляющее имеющиеся знания, создающее и разрабатывающее новые знания [3].

Термин «инновация» – латинского происхождения. Римляне понимали под инновацией «обновление», «перемену» в широком смысле слова. Мы пользуемся более поздней английской транскрипцией, толкуя инновацию как «комплекс мероприятий, направленных на внедрение в экономику новой техники, технологий, изобретений». Инновации как инструментарий изменения объективной реальности и самого человека, профессионала определяют будущее развитие общества и всех его сфер и генерируются индивидами, обладающими инновационным мышлением. Объективация инновационного мышления состоит в феномене создания инновационного образования. Инновационное образование, в свою очередь, способствует развитию понимания у будущего профессионала смыслов бытия и их воспроизводству, формируя тем самым инновационное мышление, побуждающее личность к реализации инноваций.

Под инновацией мы понимаем, состоящее из синергетики знаний из различных сфер бытия, которое становится не только принадлежностью субъективной реальности, мышления, создавшего это новое, но именно то, что привнесено в реальность и осознается окружающими как новое, ранее не существовавшее с целью реализации конкретных смыслов. Инновационное мышление мы рассматриваем как развивающее мышление, приводящее к новым результатам. Оно продуктивно в высшей степени, хотя, конечно, может включать и репродуктивные составляющие. В роли развивающегося мышления в какой-то мере выступает также и традиционное мышление, пусть и не в таких радикальных формах и результатах, как инновационное. Развивающееся мышление в отличие от традиционного в принципе опережает господствующую парадигму мышления данного времени, приносит инновации, обладает субъективно-имманентной активностью.

«Термин «инновации» постепенно наполняется глубоким содержанием, Его составляющих много, но среди них выделились такие новые продукты, как знания, организация труда и новые методы управления. Эта модель мышления способна объединить людей и фактически вме-

ститесь нас в одно пространство знания, где рождается междисциплинарность и интеграция.

Современная экономика характеризуется тем, что она «стянута» инженерным трудом в единое целое. Инженерное дело образует ее фундамент, каркас и заполняет собою весь цикл производства. Поэтому инженер обязан знать экономику и уметь чувствовать себя «на месте» в организации экономической деятельности, а мышление инженера в этой связи, бесспорно, должно быть активно экономическим. Неразумно без экономического обоснования что-то изобретать, внедрять, «доводить». Научно-техническое оснащение производства не может осуществляться с экономическими потерями.

Экономическая культура инженера – весьма важное профессиональное качество, особенно ценное в условиях интенсивного развития экономики. Тем не менее, сводить инновационность к соединению экономического и технического в деятельности инженера, по нашему мнению, нерационально. Инновационность – понятие синтетическое, вобравшее в себя различные стороны активного мышления инженера. Ядром его содержания мы считаем нацеленность сознания на новые знания, психологическую потребность в них и интеллектуальную готовность их восприятия.

Развитие инновационного мышления требует и развития инновационной культуры. Термин «инновационная культура», используется современными исследователями для того, чтобы подчеркнуть, что в настоящее время недостаточно говорить просто о знаниях, навыках, умениях, необходимых для инновационной деятельности, являющейся значимой в профессиональной подготовке будущих специалистов, но и важно понимание каким образом личность взаимодействует с этими знаниями, как новые знания могут влиять на структуру и внутренний мир личности [1].

Инновационная культура понимается исследователями как готовность и способность общества и индивида к инновациям, и проявлением её является восприимчивость личностью новшеств.

Ученые рассматривают инновационную культуру как комплексный социальный феномен, органически объединяющий вопросы науки, образования, культуры с социальной и, прежде всего, профессиональной практикой в различных сферах сообщества [4]. Формирование инновационной культуры определяется интеграционными процессами.

Мы пришли к еще одному серьезному положению: инновационное мышление свойственно только творческому сознанию. Вуз обязан максимально активизировать резервы, необходимые для развития индивидуальности студенческого мышления, самостоятельности суждений по всему спектру профессиональной деятельности.



Нам представляется, что для обеспечения надежности подготовки выпускников технических вузов к успешной инновационной инженерной деятельности необходимо диагностировать динамику уровня их компетенций и управлять процессом его повышения за счет использования возможностей гибкой педагогической технологии. Прогнозируемая высокая эффективность инновационного личностно-ориентированного обучения, нацеленного на совместное выполнение субъектами образования проектирования, апробации и сопровождения объектов интеллектуальной инженерной деятельности, мотивирует преподавателей к решению актуальной задачи инженерной педагогики – разработке адекватных педагогических технологий. Таким образом, следует отметить, что каждая новая образовательная парадигма не отменяет прежнюю, она порождает новые цели и провозглашает другой результат образования.

Рассуждая об инновационной составляющей современного российского инженерного образования, определимся с перечнем знаний и умений, которыми должен обладать инженер, чтобы быть востребованным крупными и успешными предприятиями. При этом будем иметь в виду, что все передовые предприятия международного уровня ведут активную инновационную деятельность.

В результате получим следующий перечень:

- выпускник вуза должен быть специалистом в своей области;
- должен владеть необходимым набором знаний из области экономики и юриспруденции;
- владеть иностранным языком;
- должен знать принципы проведения научно-исследовательских и опытно конструкторских работ (НИОКР);
- обладать знаниями основных принципов коммерциализации результатов НИОКР;
- умение принимать нестандартные решения или решать нестандартные задачи.

Личностные качества выпускника, такие как инициативность, ответственность и др. не вошли в этот список, так как являются свойствами характера и темперамента.

Немного поясним вышеприведенный список знаний и умений. В последнее время специалисты инновационной деятельности говорят о необходимости формирования у выпускников вузов не только определенных знаний и умений, но и особых «компетенций», которые бы позволили специалисту успешно реализоваться в реальном деле, при создании новой конкурентоспособной продукции [2]. И эти компетенции детализированы в вышеприведенном списке.

В современной ситуации в обществе накоплена значительная масса знаний и информации, но большинство этих знаний никак не проявля-

ются в повседневной жизни человечества. Поэтому как никогда становится актуальным вопрос создания новой конкурентоспособной продукции и новых рынков за счет умелого управления своим интеллектуальным богатством. Все современные инновации в технике и технологии формируются на междисциплинарной основе, как результат умелой комбинации знаний и умений из одной области деятельности в другую. При этом главной задачей инженера становится умение использовать знания «неожиданным образом» в практических целях, то есть решать нестандартные задачи.

Для воспитания в студентах творческого инновационного начала, считаем целесообразным внедрить в учебный процесс инновационную методику, суть которой состоит в том, что в учебный план с первого семестра обучения вводится индивидуальная исследовательская работа, которая длится весь период обучения, с ежесеместровыми зачетами и регулярной работой с консультантом. Содержание (тема) индивидуальной исследовательской работы и научный руководитель выбирается студентом самостоятельно в первом семестре. Студентам предлагается ряд нестандартных задач, тематика которых находится в рамках научно-исследовательской деятельности кафедры, а также опытно-конструкторских работ по созданию перспективной техники. Решая порученную задачу, студенты изучают специальную литературу, статьи, монографии и диссертации по теме индивидуальной исследовательской работы. Необходимые пояснения и консультации они получают у научного руководителя, а также у студентов старших курсов, которые работают у того же консультанта. Результат решения научно-исследовательской задачи оформляется и защищается в конце четвертого курса в виде выпускной квалификационной работы (для бакалавров) или в виде отчета по научно-исследовательской практике (для студентов, обучающихся по специальности). Исследования, проводимые студентами, в большей мере базируются на фундаментальных дисциплинах; наличие индивидуального задания мотивирует студентов к изучению дисциплин учебного плана. Работу студентов по индивидуальной исследовательской работе следует проводить в рамках учебно-научных лабораторий и студенческих конструкторских бюро, под руководством преподавателей выпускающей кафедры. Таким образом, постепенно, от семестра к семестру, студенты смогут освоить основные навыки научного творчества.

Перестройка мышления инженера неизбежна, и практическую инициативу здесь должна проявить высшая школа, модернизируя учебно-методическое обеспечение образовательной деятельности, но главное – акцентируя подход не на сумму знаний, как сейчас делается, а на необходимость учиться всю жизнь. Студентов надо учить не мыслям, а мыслить. Если не сменить существующую практику, может наступить кри-

зис инженерного образования. Именно «думающие инженеры», а не абстрактные теоретики являются локомотивом инновационного социально-экономического развития. Этот же недостаток, значительно препятствующий возрастанию инновационной активности, унаследовала и российская система образования. Его устранение потребует больших усилий и в образовательной, и в организационной, и в научной, и, что не менее важно, в культурной сферах.

Итак, в современном мире высокие технологии – основа конкурентоспособности. Именно поэтому переход к инновационному развитию и инновационное мышление необходимы России, иначе она так и не прорвется в стан высокоразвитых государств. Очевидно, что историческая перспектива России как государства возможна лишь в случае построения настоящей инновационной конкурентоспособной экономики, что в свою очередь самым непосредственным образом ставит на повестку дня проблему воспитания нового поколения, обладающего инновационным мышлением, способным проникать в суть вещей и явлений. Для становления будущего инженера оно будет способствовать поиску новых, оригинальных решений профессиональных задач.

### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

1. Артамонов В.С. *Индивидуальная подготовленность обучения в образовательном учреждении: контроль и управление.* – СПб., 1997. – С. 34.
2. Понарина Е. *Отчего датчане живут лучше?* // *Поиск.* – 2003. – № 14. – URL: <http://aeer.cctpi.edu.ru/winn/press/agranov100403.phtml>.
3. Бочко В.С. *Инновационное мышление и инновационное хозяйствование* // *Журнал Экономической теории.* – 2008. – № 2. – С. 37-50.
4. Холодкова Л.А. *Формирование инновационной культуры субъектов военного профессионального образования: Теория и практика.* дисс. на соиск. уч. степ. докт. пед. наук. – СПб, 2005.

### **Об авторе**

**Куканос Эльвира Геннадьевна** – аспирант, ГОУ ВПО «Северо-Кавказский государственный технический университет», преподаватель, ГБОУ СПО «Нижнекамский нефтехимический колледж», г. Нижнекамск, Республика Татарстан.

## РОЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССАХ В ОБРАЗОВАНИИ

*Н.В. Кутовая*

*В статье раскрыты методологические вопросы места компетентностного подхода в образовании, определена его роль в профессиональном становлении будущего педагога. Уточняется инновационный характер компетентностного подхода в рамках формирования новой модели подготовки специалиста.*

**Ключевые слова:** модернизация высшего образования, компетентностный подход, инновационные процессы в образовании, профессиональная подготовка педагога, компетентностно-ориентированная модель специалиста.

Модернизация российского высшего профессионального образования во многом связана с переходом национальной системы образования на двухуровневые программы и квалификации высшего образования (условно – бакалавр/магистр). Стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Реализация этой цели предполагает решение следующих приоритетных задач: модернизация институтов образования как инструментов социального развития; формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей, участие в международных сопоставительных исследованиях; обеспечение инновационного характера базового образования в соответствии с требованиями экономики, основанной на знаниях; создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров [5]. В рамках выше сказанного важно отметить, что формирование новой модели подготовки специалистов учитывает не только квалификационную модель специалиста, но и модель компетентностную. К инновациям, работающим на современную модернизацию можно отнести компетентностную модель профессионального обучения, составляющую основу образовательных стандартов нового поколения.

Потребность в компетентностном подходе проявилась в отечественном образовании на рубеже XX и XXI вв. и соответствует мировым тенденциям, происходящим в образовательных системах развитых стран. Это во многом попытка выйти за рамки знаниевой парадигмы, расши-

ритель содержание образования не в количественном, а в качественном отношении. Реализация компетентного подхода в профессиональном образовании студентов позволяет по-новому взглянуть на проблему качества подготовки специалистов.

В профессиональной подготовке педагога компетентный подход может рассматриваться как:

1. Информационный (А.И. Мищенко, В.Ф. Кочуров, О.Б. Зайцева, К.К. Колин и др.).

Информационная среда является внешним фактором для образовательного процесса: имеется информационный процесс, реализуемый в соответствии с заказом общества и целями образования; имеется образовательная сфера, порождаемая образовательным процессом, множествами отношений между субъектами образования, между субъектами и объектами (средствами обучения, образовательными ресурсами, элементами инфраструктуры и пр.); имеется образовательная среда, образуемая социальными (социально-правовыми), экономическими, социокультурными факторами, отражающими жизнь, деятельность и состояние общества и определяющими развитие образовательной сферы. То есть в данном случае образовательная среда тесно связана с образовательной сферой, но является внешней по отношению к ней, поскольку она не порождается образовательным процессом. Во-вторых, в данном понимании образовательная среда является информационной и по своей природе, и по форме выражения, поскольку образуется информацией социальной среды и элементами ее инфраструктуры, становясь частью информационной, вернее, социально-информационной среды.

Информационный характер современной образовательной среды – одно из важнейших ее свойств, инвариантное вне зависимости от толкования этого понятия. В век глобальной информатизации признание этого свойства является не только необходимым для понимания и исследования содержания образовательной среды. Оно необходимо и для практического использования, преобразования, развития образовательной сферы, развития методологии образовательного процесса и реализации целей компетентно – ориентированного образования в современных условиях, а также в реализации инновационных процессов в образовании.

2. Прогностический (Б.С. Гершунский, И.В. Бестужев-Лада, М.Н. Скаткин, А.Ф. Присяжная и др.).

Современная школа и другие социальные институты в последние годы вынуждены работать в условиях неопределенности, так как человека «нужно подготовить к жизни, а какой будет эта жизнь сейчас, еще не известно» [2, с. 4]. Соответственно, возникает необходимость такой организации образовательного процесса вуза, при которой студенты

могли бы ориентироваться на выбор оптимальной образовательной траектории в контексте прогностического видения собственной жизнедеятельности и выстраивания своей профессионально-личностной перспективы на будущее. По мнению А.Ф. Присяжной и др., возможным путем приложения прогностического подхода к образовательному процессу может служить использование компетентностного подхода, который означает для педагогов постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляции и освоения знаний, умений и навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, способствующих формированию личности, способной адаптироваться в условиях многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства [7, с. 71-78]. Полученная в результате прогностических исследований опережающая информация выступает как средство, позволяющее не только предвидеть в отдаленном будущем изменения в организации, структуре и содержании обучения и воспитания студентов, но и целенаправленно идти к прогнозируемым (в определенной степени идеализированным) условиям оптимальной учебно-воспитательной деятельности, вносить необходимые коррективы в повседневный учебно-воспитательный процесс сегодняшних учебных заведений. Именно это обстоятельство в решающей мере оправдывает прогностический подход к принятию оптимальных решений в педагогике, позволяет перенести организацию работы по педагогическому прогнозированию из области благих пожеланий и теоретических абстракций в область практической деятельности педагогов-исследователей, а результаты исследования рассматривать в плане оперативной перестройки работы учебных заведений с учетом закономерных тенденций и обоснованных нормативных требований, выявленных в процессе педагогического прогнозирования [3, с. 327].

3. Профессионально-педагогический (А.Л. Денисов, В.В. Сериков, В.А. Сластенин и др.).

Развивающиеся новые парадигмы образования человека (информационно-педагогическая, опережающая, личностно-ориентированная, глобальная, глобально-региональная (локальная) системы образования) предъявляют новые требования к характеру и содержанию педагогической подготовки в вузе, к профессионально-педагогическим знаниям и умениям будущего преподавателя, к уровню его профессионально-педагогической культуры, профессионализма и мобильности. В теории и методике современного профессионального педагогического образования фиксируется смещение исследовательского интереса с разработки описательно-нормативных моделей личности и деятельности специалиста, на основе которых формулировались требования к содержанию

профессиональной деятельности учителя (профессиографический подход), к исследованию компетентностно-ориентированных моделей субъектов профессиональной педагогической деятельности. Компетентностный подход не отрицает академического характера образовательного процесса, а лишь углубляет, расширяет, дополняет его, ориентируя студента – будущего специалиста на формирование ключевых компетенций, которые просто необходимы на современном рынке труда [11, с. 146]. Данная область исследования тесно связана с проблемами профессионально-позиционного самоопределения педагога, профессионального развития учителя как некоей этапности становления его профессиональной педагогической позиции, а иными словами профессионализма, то есть компетентности в педагогической деятельности.

4. Деятельностный (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов):

Исследуя соотношение понятий «компетенция» и «компетентность», И.А. Зимняя подчеркивает, что «компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [4]. Следовательно, компетентность всегда проявляется в деятельности человека, которую определенным образом предопределяет система внутриличностных характеристик. Иначе говоря, выяснилось, что компетентностный подход, применительно к российской теории и практике образования, не образует собственную концепцию и логику, но предполагает опору или заимствование понятийного и методологического аппарата из уже сложившихся научных дисциплин. Компетентностный подход ориентирован, прежде всего, на достижение определенных результатов, приобретение значимых компетенций. Овладение же компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности, т.е. компетенции и деятельность неразрывно связаны между собой. Компетенции формируются в процессе деятельности и ради будущей профессиональной деятельности. В этих условиях процесс обучения приобретает новый смысл, он превращается в процесс учения/научения, т.е. в процесс приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей.

Наиболее целеустремлённая молодёжь в целом сознаёт, что хорошая качественная подготовка, специальные знания, готовность повышать и изменять квалификацию становятся важными составляющими жизненного успеха. Задача образовательных структур – чутко реагировать на новые запросы общественного развития, студенчества, своевременно трансформируя цели, планы, методы и формы высшего образования. Понятие «инновация» означает новшество, новизну, изменение; ин-

новация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося [9, с. 356], преподавателя и студента. Компетентностный подход можно рассматривать как новый, так как он имеет свое методологическое обоснование и особенности, отличающие его от других подходов, недолгий срок осознанного внедрения в образовательную практику России (в пределах десяти последних лет), непрекращающиеся в научных кругах дискуссии по поводу его места и значения, что косвенно тоже характеризует инновацию, сразу не воспринимаемую большинством. Как отмечают некоторые исследователи, важнейшая инновационная характеристика компетентностного подхода кроется в его потенциале, ведь одним из основных принципов компетентностного подхода является алгоритм его построения: сначала конструируется определенная виртуальная модель профессионала, а затем формируется его компетентность (профессиональная и социально-психологическая). Благодаря этому механизму значительно возрастает роль и значение специализированных знаний для специалистов смежных наук, ведь компетентностный подход в образовании выдвигает на первое место не информированность студентов, а умение решать проблемы, возникающие в следующих ситуациях [1, с. 11]:

- в познании и объяснении явлений действительности;
- при освоении современной техники и технологии;
- во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков;
- в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, клиента, зрителя, горожанина, избирателя;
- в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и эстетических оценках;
- при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, когда необходимо ориентироваться на рынке труда;
- при необходимости разрешать собственные проблемы: жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов.

В тоже время, компетентностный подход расширяет сферу влияния образования на личность студента за счет установки на саморазвитие во всех видах жизнедеятельности (познавательной, профессиональной, социальной, личностной) и предполагает качественно иную систему оценки готовности выпускника к продолжению обучения и успешной адаптации к быстро меняющемуся обществу [6, с. 62].



Вместе с тем компетентностный подход в образовании не является революцией. Это очередной шаг в естественном процессе следования высшей школы за требованиями меняющегося мира [10, с. 39]. Как отмечают специалисты, построение образовательного процесса на основе компетентностного подхода предполагает:

– постановку образовательных целей в контексте развития у студента способности самостоятельно решать проблемы в сфере профессиональной деятельности;

– отбор содержания профессиональной подготовки в образовательном процессе, который опирается на целостное представление о совокупности учебно-профессиональных задач;

– организацию образовательного процесса, которая направлена на создание условий для формирования у студентов опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем профессиональной деятельности;

– оценку достигнутых результатов, которая предполагает альтернативу проверке нормированных содержательных единиц – оценку компетентности студента [8, с. 6].

Следует заметить, что современный рынок труда во многом диктует требования к специалисту и процессу его подготовки в вузе. Кроме стандартных «знаний, умений и навыков» в процессе обучения будущие специалисты должны приобрести способность к непрерывному самообразованию, готовность решать возникающие проблемы, умение работать как в типовых, так и в нестандартных ситуациях, стремление к активному поведению на рынке труда, а компетентностный подход – это попытка привести в соответствие высшее образование и идеи открытого заказа общества и рынка труда на содержание образования.

Таким образом, компетентностный подход в образовании не нов, но от этого не перестает быть инновационным, закладывая основы новых традиций и выявляя новые приоритеты в профессиональной подготовке квалифицированных педагогических кадров на более высоком и качественном уровне.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8-14.
2. Борисенков В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки // Педагогика. – 2004. – №1 – С. 3-10.
3. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: Учеб. пособие. – М.: Флинта; Наука, 2003. – 768 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Эйдос. – 2006. – 5 мая. – URL:<http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

5. О рекомендациях по проведению августовских педсоветов / *Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации* – URL: <http://www.mon.gov.ru>.
6. Петренко А.А. Компетентностный подход в образовательном процессе // *Современные проблемы науки и образования*. – 2007. – №1. – С. 62-65.
7. Присяжная А.Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучающихся // *Педагогика*. – 2005. – №5. – С. 71-78.
8. Разработка программ подготовки профессорско-преподавательского состава к проектированию образовательного процесса в контексте компетентностного подхода / Под ред. Г.А. Бордовского, Н.Ф. Радионовой, А.В. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2010. – 243 с.
9. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. *Педагогика: Учеб. пособие для студ. педагогических учебных заведений*. – М.: Академия, 2002. – 512 с.
10. Фруммин И.Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования. *Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: материалы 9-ой науч. практич. конф.* – Красноярск: Изд-во КрГУ, 2003. – С. 36-55.
11. Хасия Т.В. Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании студентов юридических вузов // *Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. Т.II* / Под общ. ред. Г.Д.Ахметовой. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 144-148.

### Об авторе

*Кутовая Наталья Валентиновна* – аспирант, ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет им. И.Г. Петровского», Брянск.

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ НА РЫНКЕ ТРУДА В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ

*И.Н. Лисовская*

*«Так или иначе, но всякий истинный успех  
на земле есть успех труда»  
Иван Ильин*

*Уровень конкурентоспособности современной инновационной экономики в значительной степени определяется качеством профессиональных кадров. В условиях сокращения численности населения и уровня занятости в экономике, растущей конкуренции с европейскими и азиатскими рынками в отношении квалифицированных кадров на первом этапе перехода к инновационному развитию необходимо решить проблему обеспечения экономики высокопрофессиональными кадрами.*

**Ключевые слова:** инновационная экономика, рынок труда, предложение, высококвалифицированные специалисты, мобильность.

**В** последние годы все большее значение для нашей страны, как и для всего мира, приобретает развитие инновационного сектора экономики. Тенденции развития мировой экономики убедительно показывают, что у любой страны не может быть иного пути развития, чем формирование экономики, основанной на знаниях, т. е. экономики инновационного типа. Поэтому стратегические усилия сейчас направлены на развитие инновационной сферы отечественной экономики. Ключевой фигурой в данной сфере сегодня является работник-инноватор. Поэтому анализ и решение проблем занятости приобретают важное значение для успешного развития данной сферы.

В инновационной экономике предложение на рынке труда имеет свои особенности. Рассмотрим некоторые из них.

1. Отсутствие на рынке труда предложения высококвалифицированных специалистов, борьба за которые разворачивается как между предприятиями внутри страны, так и на международном уровне. рынок труда наполняют в основном молодые специалисты и специалисты middle-уровня. Высококвалифицированные кандидаты, как правило, быстро находят работу, удовлетворяющую высокие запросы относительно заработной платы и перспектив карьерного и профессионального роста. Труднее всего на современном рынке труда найти технических и ИТ-специалистов, квалифицированных торговых представителей и менеджеров по продажам, инженеров и рабочих, руководителей высшего звена. Крупные компании сосредотачивают усилия на поиске «звезд», теперь они ищут не просто рядовых высококвалифицированных специалистов, а управленцев высокого уровня, проактивных профессионалов, готовых развивать новые проекты.

2. Неэластичное предложение труда высококвалифицированных специалистов

В экономической теории существует исключительный случай – совершенно неэластичное предложение труда. Кривая предложения услуг уникального ресурса (например, известнейшей топ-модели) выглядит как линия, перпендикулярная к оси абсцисс, и показывает совершенно неэластичное предложение. Это означает, что отсутствуют издержки альтернативного использования ресурса (они равны нулю). Строго говоря, существует своеобразная плата за непереход, а, точнее, за появление на рынке владельца уникального ресурса. Величина экономической ренты, получаемой топ-моделью, будет зависеть исключительно от величины спроса на услуги этого специфического вида труда.

В условиях инновационной экономики, при отсутствии свободного предложения высококвалифицированных специалистов и наличии незанятых высокооплачиваемых мест для них, рассмотренный случай уже становится не исключительным. Если раньше в теории в рамках данной проблемы рассматривались уникальные профессии (певец, художник с уникальными способностями), то теперь это просто высококвалифицированные специалисты многих профессий.

3. Снижение количества высококвалифицированных специалистов, исследователей, ученых.

Важнейшим параметром, характеризующим качественный состав занятых в инновационной сфере – количество исследователей, имеющих ученую степень. При этом численность кандидатов наук медленно, но неуклонно снижается. Связано это с тем, что далеко не все аспиранты успешно защищают кандидатскую диссертацию, связывают дальнейшую деятельность с инновационным сектором. Важной проблемой занятости в данной сфере является сокращение притока молодых ученых. Частично это процесс связан со сложной демографической ситуацией, частично – с падением престижа профессии научного работника. Эксперты отмечают, что к 2015 г. средний возраст учёных может достигнуть 60–70 лет, если не проводить грамотную молодёжную политику в сфере науки.

4. Ограниченное предложение квалифицированных специалистов.

В пореформенный период был увеличен выпуск промышленной продукции, а численность занятых оставалась неизменной, что говорит о качественном росте человеческого капитала на данном этапе. В последние годы наблюдается тенденция ограничения развития производства из-за нехватки квалифицированных специалистов. Это объясняется длительностью подготовки специалистов, невозможностью прогнозирования среднесрочной динамики относительной оплаты труда по профессиям, существующим разрывом между потребностями и фактическим спросом из-за огромной дифференциации заработной платы по отраслям и предприятиям. Наметилась тенденция наращивания масштабов подготовки кадров по дефицитным профессиям, появились призывы к усилению государственного воздействия на объемы и структуру подготовки кадров по отдельным специальностям – техническим. Увеличился государственный заказ на новые, редкие специальности, например, специалиста по нанотехнологиям. При дефиците кадров, обусловленном недостатком предложения, задача состоит в том, чтобы повысить эластичность подстройки системы профессионального образования под нужды рынка труда. Если проблема состоит в спросовых ограничениях, то выход следует искать в повышении эффективности функционирования

предприятий и формирования эффективных систем мотивации, позволяющих привлекать и удерживать нужных специалистов.

5. Высокое предложение специалистов, имеющих высшее образование, но не являющихся высококвалифицированными.

Данное противоречие – это расхождение между фиксируемым уровнем образования и, соответственно, требованиями, предъявляемыми людьми к рабочим местам, – с одной стороны, и реальной потребностью экономики в кадрах определенных профессий и квалификаций – с другой.

Если обратиться к теории, то можно обнаружить два альтернативных подхода к объяснению побудительных мотивов получения образования вообще и некачественного в частности: во-первых, подход, развивающийся в рамках теории человеческого капитала, в соответствии с которым образование накапливает человеческий капитал и тем самым создает предпосылки для повышения заработной платы; во-вторых, подход, предложенный в середине 1970-х гг. Эрроу и Спенсом в теории «отсеивания», согласно которой люди получают образование для того, чтобы иметь проходной билет на более высокооплачиваемую работу. Эффективное функционирование экономики на макро- и на микроуровнях требует обеспечения возможно большего соответствия квалификации и знаний работника требованиям, которые ему предъявляются. В условиях экономики инноваций (экономики знаний) данный императив особенно важен. Работодателя в целом интересует квалификация работника, его способность выполнять конкретные функции. Наличие диплома или иного формального признания заслуг потенциального работника, строго говоря, не должно иметь решающего значения. Однако оценка уровня квалификации требует дополнительных, порой значительных затрат. В этих условиях часто проще довериться формальному свидетельству квалификации.

6. Необходимость формирования внутрифирменного предложения квалифицированных и высококвалифицированных специалистов.

В мире есть огромный потенциал в подготовке кадров, способных эффективно руководить инновационными процессами, разрабатывать и внедрять инновационные проекты. В основу новой концепции подготовки кадров следует включить такие принципы, как: становление, развитие и самореализация творческой личности; нацеленность на генерацию перспективных научно-технических нововведений и изыскание путей и методов их практической реализации в инновации; создание системы непрерывного обучения и повышения квалификации кадров, интегрированной в систему производства инновационной продукции.

Подготовка высококвалифицированных кадров не только за счет средств частных предприятий, но и в условиях непосредственной рабо-

ты на фирме является хотя и новым (отличным от традиционной университетской), но весьма перспективным способом формирования предложения на рынке рабочей силы. В каком-то смысле этот метод похож на передачу знаний от учителя ученику, что практиковалось художниками, скульпторами, мастерами по изготовлению музыкальных инструментов, особенно в эпоху Возрождения. Взаимоотношения учителя и ученика здесь строились на своеобразной бартерной основе [2].

### 7. Усиление международной мобильности рабочей силы.

В новой экономике технологические достижения и институциональные инновации в транспортной системе и системе коммуникаций сокращают расстояния, постепенно снимая временные ограничения, создают богатую знаниями глобальную систему производства. Отличительной особенностью такой экономики является процесс перелива человеческого капитала, осуществляемого в форме миграции человеческих ресурсов с высоким уровнем образовательного потенциала.

Мобильность является важнейшим условием повышения эффективности как мировой экономики, так и образующих ее национальных экономик. Межстрановое перемещение рабочей силы приобретает все более масштабный характер. Рабочая сила используется там, где она наиболее необходима, где она может дать наибольшую отдачу. Ввиду резкого сокращения продолжительности жизни современных технологий и полученных знаний мобильность рабочей силы, как и факторов производства в целом, становится важнейшим условием обеспечения конкурентоспособности национальной экономики. Как положительное явление с точки зрения повышения экономической эффективности, мобильность рабочей силы (в отличие, кстати, от мобильности других факторов производства) часто порождает множество побочных, часто весьма серьезных проблем. Это касается мобильности и высококвалифицированной рабочей силы, и неквалифицированных рабочих (достаточно посмотреть на последствия миграционных процессов в Европе или между Мексикой и США) [2].

Важно отметить, что международная мобильность высококвалифицированных специалистов возросла за последние годы в связи с глобализацией рынка дипломированных специалистов, а также изменениями в научной и инновационной областях. Например, согласно последним данным по Австралии, в данном государстве наблюдается быстрый рост мобильности учёных и преподавателей университетов [1; с. 442].

### 8. Повышение роли моральных стимулов для квалифицированных работников.

Удовлетворяя свои основные потребности, большинство людей стремятся к увеличению заработков. Реализуя себя как личность в профессиональном труде, человек под денежной оценкой своего труда понимает оценку его самореализации. Лишь творческая личность может быть

исключением. Не все по-настоящему творческие личности – истинные писатели, философы, художники – востребованы рынком и богаты.

А предоставление отдельного кабинета, предоставление творческого оплачиваемого отпуска, создание условий для роста квалификации и свободный график работы являются примерами льгот, связанных с улучшением условий труда, что, бесспорно, может повысить эффективность труда и заинтересованность работника в качественном выполнении трудовых обязанностей.

В системе мотивации труда важное место занимают методы неэкономического (морального) поощрения, которые предполагают получение удовлетворения от выполняемой работы, осознание большой ответственности за выполнение трудовой функции, общественное признание и т. д. Такие методы мотивации не требуют дополнительных затрат со стороны руководства предприятия. Методы морального поощрения не могут приводить к насыщению, так как люди редко устают от похвалы, внимания и признания.

В условиях инновационной экономики человеческий потенциал становится частью основного капитала. Задачей управления поэтому является не только эффективная организация производственного процесса, но и перспективное развитие «человеческого капитала». В отличие от обычной рекреации трудовых ресурсов, развитие «человеческого капитала» предполагает комплексное удовлетворение физиологических, социальных и мировоззренческих потребностей людей. Заработная плата, санитарное состояние помещения, физическое состояние во время процесса труда и другие «внешние» факторы способны обеспечить лишь нормальный ход работы, сформировать положительную, но в сущности пассивную мотивацию работника. Активная мотивация должна опираться прежде всего на моральные стимулы – создание на производстве условий для интеллектуального творчества, индивидуализированный подход к использованию личного потенциала каждого работника, повышение ответственности в сочетании с ростом свободы решений, развитие системы участия специалистов различного профиля и уровня в консультациях и совещаниях, внедрение элементов самоуправления, переход от системы аттестации и оценки работников к их планомерному переобучению, комплексному повышению квалификации.

Итак, важнейшей задачей инновационной ориентации экономики является качественное повышение образовательного уровня на рынке рабочей силы. Доля высококвалифицированных специалистов в совокупной рабочей силе представляет собой важнейший показатель, характеризующий степень зрелости (или незрелости) экономики инноваций.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гапонова А. Международная миграция высококвалифицированных специалистов: направления, масштабы, регулирование // Демоскоп ВШЭ от 1-14 ноября 2010 г., № 441-442.

2. Еремеев С.Г. Кадровый потенциал как важнейшая составляющая инновационной системы // Региональные проблемы преобразования экономики. – 2009. – №1.

### Об авторе

**Лисовская Ирина Николаевна** – магистр экономических наук, аспирант Академии управления при президенте Республики Беларусь, преподаватель, УО «Минский государственный профессиональный лицей № 1 машиностроения», г. Минск, Республика Беларусь.

## ДОВЕРИЕ КАК ВАЖНЕЙШАЯ ПРЕДПОСЫЛКА ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

*Н.Ф. Лысенко*

*Выявлено, что творческая атмосфера, возникающая в процессе инновационной деятельности, существенно изменяет параметры доверия человека к окружающей среде. Возрастает уверенность в себе и в тех, кто участвует в сотворчестве. В то же время родные, друзья, среда обитания как бы отодвигаются на второй план.*

**Ключевые слова:** возраст и доверие, гендерное влияние на доверие, доверие к людям, доверие к предметной среде, доверие к себе, инновационная деятельность, творческий подъем.

С древнейших времен потребности общественной жизни заставляли человека различать и учитывать особенности психологического склада людей. Современная психология представляет собой широко развернутую область знаний, включающую ряд отдельных дисциплин и научных направлений. В контексте психологии доверие является одним из элементов социально-психологического поведения индивида в группе. Предполагается, что отдельные аспекты доверительных отношений людей, занимающихся инновационной деятельностью, будут отличаться от тех, что складываются в будничной жизни.

Целью данного исследования является изучение феномена доверия в обычной студенческой жизни и при активной инновационной деятельности учащихся.

Были поставлены следующие задачи:



– выявить степень доверия студентов к окружающей среде методом тестирования;

– проанализировать особенности доверительных отношений в зависимости от гендерного и возрастного мировосприятия;

– определить структурные изменения в феномене доверия при переходе сознания из обычного состояния к творческому процессу.

Для исследований использовалась следующая методика. Степень доверия изучалась с помощью тестирования, учитывающего различные аспекты жизни студентов. Рассматривалось доверие к себе, родителям, братьям и сёстрам, преподавателям, друзьям, а также к предметной среде [2]. Респонденты индивидуально отвечал на вопросы, собранные в шесть блоков. Вопросы в каждом блоке выстроены по единому алгоритму: утверждение принимается полностью, принимается с оговорками, отношение к нему нейтральное, оно отвергается частично или полностью. Имеется возможность оценивать ответы по пятибалльной шкале, группировать их определённым образом, оперировать ими. Работа проводилась на базе Вознесенского колледжа молочной промышленности, Краснодарского края. Тестирование осуществлялось в процессе повседневной учебы студентов и во время их работы в творческих коллективах, когда респонденты находились в состоянии повышенного эмоционального возбуждения. Сообщество считалось креативным в том случае, если его нестандартно мыслящих членов объединяла общая цель, и они находились на гребне успеха [3]. Такими были группы по конструированию машин, по созданию компьютерных программных, по разработке новых пищевых продуктов. Результаты труда приносили студентам не только моральное, но и материальное удовлетворение. Опрос велся отдельно с юношами и девушками первых – третьих курсов. Минимальная тестируемая группа – 20 человек.

Степень доверия к себе оценивалась по уверенности или неуверенности в достижении жизненных целей. Основная часть студентов (67%) в обычных условиях считала, что смогут много добиться, если будут упорно трудиться. Причем подобной позиции в большей степени придерживались девушки – 62,5-81,5%, чем юноши – 48,0-75%. Меньшую уверенность проявили те, кто полагался еще на друзей и родственников – 18,2%. Незначительная доля учащихся считала, что все лучшее уже поделено и в ближайшем будущем их нынешнее состояние вряд ли улучшится – 0,6-5,1%. Высочайшую уверенность в своих силах демонстрировали 16,1% юношей 1 курсов, тогда как к 3 курсу их доля снижалась до 7,1%. В противоположность лишь 6% девушек 1 курсов были полностью уверены в себе, а к 3 курсу таких было уже 9,4%.

Вероятно, сравнительно высокая уверенность юношей в достижении целей в начале обучения связана с их традиционным воспитанием

как будущих защитников и кормильцев. Соприкосновение с реальностью, тревожные ожидания в связи с приближающейся службой в армии уменьшают степень их самооценки. А для девушек наступает этап принятия самостоятельных решений и поэтому их внутренний настрой на активную модель поведения к концу обучения усиливается. Следует учитывать и то, что излишняя доверчивость зачастую идет во вред людям. Если рассматривать влияние пола по усредненным данным, обобщающим действие многих факторов, то уровень доверия к окружению у юношей и девушек примерно одинаков. Вероятно, по-иному и не могло быть, так как оба пола эволюционировали вместе.

В исследованиях подтвердилась выдвигаемая рядом ученых, в том числе Э. Эриксоном, В.П. Зинченко, гипотеза о формировании в глубоком детстве базисного доверия, сохраняющегося в качестве фундаментальной предпосылки в течение всей жизни [1]. В среднем среди опрошенных от 1,2 до 6,2% имели поводы не доверять своим родителям. Одновременно в группах, состоящей из людей с более высоким уровнем мотивации к творческому труду, к инновациям причин не доверять близким в прошлом не оказалось. Гораздо больше поводов не для опасений было в отношении братьев и сестер – 4,5%, друзей – 40,9%, людей вообще – 51,7%, что можно расценивать как нормальную жизненную реакцию. Следует отметить, что недоверие к друзьям и к людям вообще имеет довольно близкие значения.

Важным фактором доверия является степень обжитости предметной среды. Лишь 12,5% студентов считало, что в общежитии можно вести достойную, почти как дома, жизнь. Еще 10,2% уверены что, там возможно сносно существовать, а 26,7% – что в нем допустимо прожить некоторое время, если провести улучшения. У 11,4% причиной нахождения в общежитии являлся недостаток в средствах, а 39,2% опрошенных вообще считали его самым ужасным местом на свете. Юноши и девушки по-разному оценивали проживание в общежитии. Среди парней число тех, кто считает свое жилище неприемлемым, увеличилось от младших возрастов к старшим: 16,1% на 1 курсе, 36,0% на 2 курсе и 60,7% на 3 курсе. Девушки старших курсов проявили больше терпимости к условиям коллективного проживания, положительно на этот вопрос ответили 40,6% опрошенных, при 36,4% в начале обучения. Более оптимистично студентки были настроены и в том, что здесь можно жить, если провести некоторые улучшения: 31,3% на третьем курсе при 21,2% на первом.

Значительная часть студентов (46%) относилась к мнению преподавателей с известной долей скептицизма, доверяя им лишь в тех случаях, когда были уверены в их искренности. В большей степени так были настроены девушки – 52,2% от общего числа опрошенных и в меньшей юноши – 39,3%. Необходимость в проверке искренности преподавате-

лей возрастала от младших курсов к старшим: у юношей с 38,7% до 50,0%, у девушек с 45,5% до 59,3%. Крайняя степень недоверия у юношей имело тенденцию к снижению с 19,4 до 7,1%, а у девушек к увеличению с 18,2 до 28,1%. Довольно высокой была доля студентов, которые верили преподавателям почти всегда или в большинстве случаев – 24,5% респондентов. Юноши в этом вопросе проявили гораздо больше оптимизма – 34,5% при 15,2% у девушек. Следует отметить, что авторитет учителя является важнейшей составляющей инновационного процесса.

Суммируя сказанное, можно утверждать, что, с одной стороны, юноши в большей степени настроены на успех, верят в достижение любых целей, а с другой, среди них чаще встречаются личности с негативным настроем на жизнь. Юноши хуже, чем девушки, приспосабливаются к условиям коллективного проживания, а слово преподавателей для них более весомо. Юноши и девушки незначительно различались между собой по отношению к родителям.

Мы выдвинули гипотезу, что на уровень доверия и его структуру в значительной степени может влиять сильное эмоциональное возбуждение, творческий труд, настроенность на успех. Такая атмосфера формируется в мобильных студенческих группах, создающих, при поддержке преподавателей, принципиально новые вещи. Именно в таких ситуациях учащийся превращается из объекта нововведений в субъект инноваций. Анкетирование показало, что объединяющая сила сотворчества и науки, чувство причастности к происходящему в лабораториях и мастерских в наибольшей мере повышали самооценку студентов, их веру в свои возможности. Надежду на то, что в жизни можно добиться всего, чего захочешь, демонстрировали 29,2% опрошенных, при 9,1% в среднем по учебному заведению. Рост наивысшей степени уверенности в себе происходил в основном за счет снижения доли нейтральных ожиданий, связанных с помощью друзей и родственников. Уверенность в полном контроле над ситуацией в большей степени изменилась у юношей – в креативных группах таких было в 3,4 раза больше, чем в обычных, тогда как среди девушек лишь в 2,6 раза.

Прилив позитивных чувств, вызванный успешной реализацией проектов, изменял структуру еще одного параметра доверия. Отмечалось значительное уменьшение доли тех, у кого был повод не доверять коллегам – с 42,4% в обычных условиях до 12,5 во время активной творческой работы или в 3,4 раза. Воодушевление, вызванное атмосферой преодоления и радостью побед, в большей степени повышало доверие к сотрудникам среди юношей (в 4,9 раза), чем среди девушек (в 2,7 раза). Это подтверждает известное выражение о существовании особой мужской дружбы.

Эмоции, возникающие во время интенсивного труда, снижали привязанность к родителям. Никто из респондентов не считал возможным советоваться с близкими по любым вопросам, тогда как в обычном состоянии таких было 15,3-31,3% среди юношей и 17,6-24,7% среди девушек. В то же время с утверждением, что каждый человек имеет право на личную жизнь и не следует ее без нужды открывать даже близким людям, соглашались 50% активных участников групп, и лишь 36,9% в обычных условиях.

С помощью усредненных данных установлено, что если определенные показатели доверия во время активного функционирования творческих сообществ и изменялись, то в целом уровень доверия был достаточно близок тому, который формировался в повседневной жизни.

Таблица

**Степень доверия студентов, в состоянии душевого подъема исходя из усредненных данных.**

Варианты ответов	Баллы	Юноши	Девушки	Всего
А + Б	4;5	37,6/46,4	34,1/45,6	35,5/46,0
В	3	19,4/13,7	25,0/12,9	22,2/13,3
Г + Д	1;2	43,0/39,9	40,9/41,5	42,3/40,7
Итого:		100	100	100

В числителе – во время инноваций. В знаменателе – в повседневной жизни.

В состоянии эмоционального возбуждения высокий уровень доверия (4-5 баллов) отмечен у 35,5% студентов, тогда как в обычном состоянии у 46,0%. Доверие, оцениваемое как низкое (1-2 балла) в соответствии душевого подъема было присуще 43,0% юношей и 40,9% девушек, при 39,9 и 41,5% в повседневной жизни. Увеличение и уменьшение величины доверия происходило в основном за счет нейтральных оценок (3 балла).

Таким образом, участие студентов колледжа в массовом творческом процессе, характеризующимся высоким эмоциональным накалом и положительным настроением, в целом даже формировало тенденцию к уменьшению общего доверия к окружающей среде. У юношей оно снижалось с 46,4 до 37,6%, у девушек с 45,6 до 34,1%. Одновременно фиксировалось значительное увеличение доверия к себе, к своим возможностям. Наиболее высокую степень самооценки, когда все казалось достижимым, проявляли 29,2% респондентов, что гораздо выше, чем в обычных условиях. Прилив добрых чувств, вызванный успешным продвижением работы, изменял структуру еще одного параметра доверия. Твор-

ческий процесс значительно снижал долю тех, у кого были поводы не доверять друзьям – в 3,4 раза. Это люди одного поколения и их поддержка очень желательна. Эмоции, возникающие во время продуктивного труда, уменьшали привязанность к родителям. Опыт поколений может казаться устаревшим, мешать восприятию нового и передового.

Таким образом, инновационная деятельность не является универсальным средством повышения уровня доверия. Можно говорить лишь о возрастании этого чувства по отдельным аспектам, таким как доверие к себе, к коллегам. А некоторые стороны доверительных отношений временно отодвигаются на второй план. Но именно эти качества лежат в основе успешной научно-исследовательской и конструкторской работы. Творцу часто приходится жертвовать семьёй, родными, благополучием. Создание нового требует преодоления инертности среды, решения множества проблем, внедрения продукта в реальную практику. Но, в конечном счете, очень трудно понять – творческая ли среда укрепляет доверие личности к себе и окружению или наоборот.

Доверие студентов к окружающей среде зависит от возраста и пола респондентов. Взросление существенно влияет на точку зрения молодых людей по изучаемым нами вопросам. Число опрошенных, пересмотревших своё мнение по отдельным пунктам за три года обучения, увеличилось или уменьшалось в 1,2-3,5 раза. Гендерные особенности изменяли эти показатели в 1,3-2,7 раза. Ещё в большей степени параметры доверия варьировали под влиянием инновационной деятельности – в 2,7-3,4 раза, а в некоторых случаях и гораздо значительнее. Следовательно, создание нового, проникновение в неизведанные области деятельности, расширение представлений об окружающем мире является мощнейшим стимулом для нашей психической активности, в том числе и той области, что связана с открытостью людей окружающему миру. Всё это позволяет предположить, что познавая глубже феномен доверия, мы сможем активнее вовлекать молодёжь в инновации.

### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

1. Зинченко В.П. Психология доверия. - 2-е изд. - Самара: СИОКПП, 2001. – 104 с.
2. Скрипкина Т.П. Психология доверия: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2000. – 264 с.
3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. – 352 с.

### **Об авторе**

**Лысенко Николай Фёдорович** – кандидат биологических наук, профессор, директор, ГОУ СПО «Вознесенский техникум пищевых производств», ст. Вознесенская, Лабинский район, Краснодарский край.

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА И ИННОВАЦИЙ (на примере библиотечной деятельности)

*И.Ю. Матвеева*

*В статье рассматривается взаимосвязь профессионального творчества как процесса генерирования и разработки инновационных идей и инноваций как результата целенаправленного преобразования профессиональной деятельности (на примере библиотечной деятельности). Особое внимание уделяется характеристике основных результатов профессионального разрешения противоречий библиотечной практики: новациям, инновациям, творческим решениям и мастерству.*

**Ключевые слова:** инновационный менеджмент, креативный менеджмент, профессиональное творчество, библиотечная деятельность, библиотечный менеджмент, библиотечные инновации.

Управление процессом производства новых идей становится актуальным направлением менеджмента. Однако нельзя не отметить, что понятие «творчество» как его основа редко применяется в контексте управленческого и экономического знания, лишь отдельные вопросы управления творчеством рассматриваются в рамках теории и практики инновационного, кадрового, стратегического менеджмента, управления знаниями. Это связано, прежде всего, с сущностными и терминологическими сложностями рассматриваемого явления. Как показывает практика, многочисленные теоретические разработки менеджмента, создающиеся без учета творческого фактора, и попытки их внедрить в деятельность организаций не показывают высокой результативности, а основным барьером их реализации является субъективных фактор.

В библиотечной сфере слишком низкая мотивация персонала на инновационный результат делает и без того консервативную библиотечную среду фактически непроницаемой для диффузии инноваций. В связи с этим целесообразно осмыслить исток инновационной деятельности – творчество – в качестве отдельного направления управления – креативного менеджмента, который в качестве своего объекта сосредотачивает внимание на специфическом ресурсе – творческом потенциале организации и специалистов, работающих в ней.

Достаточно сложно однозначно определить объект креативного менеджмента. Это связано с неоднозначностью и сложностью понятия творчества, которое может рассматриваться как характеристика личности (творческие способности, креативность), как деятельность (творческая, инновационная деятельность) и как характеристика результата че-

ловческой деятельности, в том числе профессиональной (творческий продукт, креатив).

Соответственно каждой трактовке, креативный менеджмент на организационном уровне может проявляться на трех уровнях: 1) управление развитием и реализацией творческого потенциала сотрудников библиотеки; 2) управление процессом создания творческих и инновационных идей для развития библиотеки; 3) управление созданием инновационной организации, в основе которой лежит творчество как основной ресурс деятельности.

Большинством специалистов в креативном менеджменте используется понимание творчества, как деятельности, где творчество выступает как высшая форма активности и самостоятельной деятельности человека, и оценивается по своей социальной значимости и оригинальности (новизне). С объективной точки зрения оно определяется конечным продуктом (социальная ценность и новизна решения обязательны), а с субъективной – самим процессом, даже если его конечный продукт не обладает социальной значимостью, ценностью и новизной.

Творческий процесс от нетворческого отличается одним объективным критерием – результатом. Творческий результат воплощается в изменении состояния объекта деятельности посредством новизны. В этом наблюдается тесная связь теории творчества с инноватикой.

Однако характеристика творчества как процесса создания нового осуществляется после того, как оно осуществилось. Люди хотят изобрести что-то новое не потому, что стремятся к новизне; творческий поиск – всего лишь средство человеческой жизнедеятельности. Сам творец стремится, прежде всего, найти решение определенной проблемы, не заботясь об уровне его новизны.

Результатом профессиональной творческой деятельности могут быть формирование новых нестандартных подходов, технологий, методов осуществления профессиональной деятельности; разработка и получение новых продуктов. Однако уровни их новизны относительны. Единственным возможным критерием, общим для всех определений новизны, становится обеспечение качественного изменения объекта за счет реализации предложенной идеи. А вариативность этого скачка весьма велика: от мало заметного усовершенствования до научно-технического открытия, меняющего технологии множества видов деятельности.

В современной научной и философской литературе можно найти попытки классифицировать творчество по новизне результата, к которому оно приводит.

Известный исследователь творчества, основатель ТРИЗ (теории решения изобретательских задач) Г.С. Альтшуллер выделил пять качественных уровней решений для технических изобретений: 1) известный

объект без выбора или почти без выбора; 2) небольшие изменения исходного объекта; 3) сильные изменения исходного объекта; 4) полное его изменение; 5) изменение технической системы, куда входил исходный объект, или научное открытие [1, с. 14-18].

Венгерский культуролог И. Витаньи выделил три уровня нового результата, в основе которых лежат три возможных уровня творческих способностей:

– продуктивно-репродуктивная творческая способность – неотъемлемое свойство каждого человека. Характеризуется воспроизводством из элементов и правил, которые не меняются (или меняются незначительно), неограниченного числа одних и тех же объективизаций;

– генеративная творческая способность (способность импровизировать) присуща каждому человеку, но в различной степени. Она выражается в создании новых вариантов на основе данных элементов и правил; ее можно назвать творчеством в пределах традиции;

– конструктивно-инновативная творческая способность проявляется путем обновления элементов и правил, выражения нового содержания. Она присуща немногим личностям, хотя количество людей, обладающих потенциальной способностью создавать радикально новое, гораздо больше, нежели количество людей, получающих возможность развить и реализовать ее под воздействием общественных условий. Причем в такого рода объективизациях субъект творчества присутствует как уникальная личность [4].

Американский философ Д. Аллан предложил иную классификацию основных уровней творчества по новизне результата:

– творчество – способность увидеть то, что не видят другие. Это процесс «приписывания» ранее неизвестной формы объекту или событию. Такое творческое видение вещи – новый путь к ней. В этом случае человек должен быть свободен от всех авторитетов, традиций, страхов и мыслей;

– творчество-«реформирование» производит новые формы через изменение меры или способа отношения компонентов существенной формы. Оно включает изобретение форм, подобных уже известным формам. Последствия такого реформирования могут быть значительными;

– «трансформационное» творчество – креативное движение, посредством которого вводятся совершенно новые формы.

Соответственно этим трем видам творчества автор выделяет три вида новаций: новации предписывания; новации реформы; принципиально новые новации [2].

Применительно к профессиональным сферам человеческой деятельности в последние десятилетия распространился инновационный



подход к проявлению творческого результата практической деятельности. Понятие новации (инновации, нововведения) впервые появилось и было рассмотрено в философской и экономической литературе, но до сегодняшнего дня не выработаны четкие дефиниции в терминологическом и содержательном определении понятий «новация», «инновация», «инновационный процесс», «инновационная деятельность» и др.

Применительно к библиотечной сфере, на наш взгляд, можно различать несколько уровней результата творческой активности и деятельности личности.

Результат поиска может обладать принципиальной новизной для отрасли. Тогда речь идет о возникновении новации – результате творческой деятельности библиотечного специалиста, характеризующегося новизной и направленное на совершенствование библиотечно-библиографической деятельности библиотеки [5].

Если разрешение проблемной ситуации было найдено в уже реализованном новационном решении из практики других библиотек, то выработанная идея не обладает абсолютной новизной, ее реализация будет осуществляться с учетом уже известной технологии и получаемого результата (поскольку способ разрешения противоречия уже известен или идею искали среди уже известных решений), но для субъектов ее освоение будет носить творческий характер. В этом случае речь идет о выработке и принятии инновационного решения, в этом случае инновация может быть определена как принятая к распространению новация [5].

Третий уровень получаемого результата – творческая идея. В этом случае в результате поиска пути разрешения проблемы предлагается уже известный и апробированный способ с элементами интерпретации, нестандартных подходов и идей. Творчество является одной из характеристик человеческой жизнедеятельности. Каждый человек в процессе своей жизни сталкивается с проблемами, которые он должен решить сам, независимо от того, что уже существует множество готовых решений, т. к. его ситуация воспринимается им как уникальная, то речь не может идти о заимствовании. Создание нового осуществляется на индивидуально-личностном уровне и может иметь творческий (интерпретационный) результат для практики.

Если идея, принятая в результате осмысления проблемной ситуации не обладает новизной и оригинальностью, речь идет об использовании технологического знания. При ее воплощении в практическую деятельность, библиотечные специалисты опираются на профессиональные знания и умения – известные способы выполнения действий, обеспечиваемые совокупностью приобретенных навыков и знаний. Умение предполагает возможность успешной деятельности не только в известных, но и в меняющихся условиях, оно может реализовываться при решении не-

стандартных задач и включать в себя элемент творчества. Высшая степень освоения человеком профессиональных умений и возможность их применения в нестандартных ситуациях называется мастерством.

Таблица

**Характеристика основных результатов профессионального разрешения противоречий библиотечной практики**

Вид результата	Технология процесса	Результат
Инновация	Не известна	Не известен (модель, план)
Новация	Известна	Известен (чужой опыт)
Творческое решение	Известна	Известен (интерпретация чужого или своего опыта)
Мастерство	Известна	Известен

В первых трех случаях виды результата носят творческий характер, поскольку для разрешения противоречия практической деятельности не достаточно механического применения уже известных решений.

Стоит отметить, что появлению новаций и творческих решений предшествует ряд условий. И. Витаньи отмечает, что чем радикальнее результаты творчества, тем глубже их предпосылки, т. е. общие и необходимые связи, отражение которых служит внутренним регулятором творческой деятельности. Таким регулятором выступают обобщенные схемы формотворчества – каноны и стандарты, парадигмы и категориальные структуры, мировоззренческие формы и архетипы культуры. За потоком открытий следует видеть объективные закономерности развития науки техники, искусства, расчленении их исторического развития на этапы, в рамках которых разворачивается деятельность творцов, школ, направлений [4].

В. В. Орловым и Ю. М. Бохеньским сформулирован «парадокс нового», который представлен двумя взаимоисключающими утверждениями: 1) новое всегда возникает из старого, но тогда оно уже потенциально содержится в старом и не может быть названо новым; 2) новое не возникает из старого, а значит, появляется «из ничего», чудесным образом. Новые знания или опыт не выводимы логическим путем из известных, этим творческие результаты принципиально отличаются от репродуктивных, в них субъект ориентируется на латентные, неявные свойства и признаки объекта.

Источником творческих решений и инновационных идей могут быть самые неожиданные формы нового:

1. Новое – проявление потенциально заложенного. Оно преддетерминированно праидеями, архетипами знания, имеет многочисленные прообразы в исторических пластах культуры.

2. Новое – актуализация старого, как уже бывшее в иных формах, переоткрытие, оживление забытых или полузабытых традиций, направлений, идей.

3. Новое – безумное, нерациональное, абсурдное. Акт допущения нерационального есть механизм выхода за пределы стереотипов и прорыва к новому. Абсурд – тайная кладовая рационального, его стимул и потенциальная форма. Зачастую умная мысль рождается из глупости, рациональное – из абсурда, порядок – из беспорядка.

4. Новое – вымысел, которым еще или уже признается только таким (еще не признано профессиональным сообществом или уже отвергнуто, утеряно, забыто).

5. Новое – инакомыслие. Оно первоначально воспринимается как ересь, а новаторы третируются обществом [3].

Появившаяся новация находит свое применение в практической деятельности, создается новый продукт (услуга) или новая технология (процесс производства продукта или услуги). Таким образом, творческий процесс становится основой инновационного преобразования практики и инновационной деятельности библиотеки – творческой деятельности по формированию инновационных идей с последующим их преобразованием в библиотечные новации, инновации и, наконец, переход в традиции [5]. Библиотечно-библиографическая инновация и связанная с нею инновационная деятельность представляют собою способ развития библиотечно-библиографической деятельности, оказывая влияние на развитие культурной сферы в целом. С этих позиций творчество призвано повышать социальную и экономическую эффективность функционирования организации, создавая новые материальные и духовные ценности.

Инновации обладают мощным потенциалом, способствующим разрешению возникающих противоречий и кризисов. Инновационная активность библиотек является главным фактором выживания в конкурентной борьбе за потребителя и залогом успешного хозяйствования. Современные инновации направлены на совершенствование технологических процессов, поэтому ведут к снижению себестоимости продуктов и услуг, цен, способствуют формированию новых потребностей потребителя, притоку финансовых средств, повышению рейтинга (имиджа) производителя, освоению новых рынков сбыта и т. д.

Профессиональное творчество значимо для библиотечной деятельности, поскольку является непременным условием создания, планирования (проектирования) и реализации инноваций. Профессиональное библиотечное сообщество осознало потенциал инноваций как антикризисного средства деятельности и библиотечного учреждения. Творческое преобразование библиотечных систем целенаправленно реализуется через управленческие процессы разработки инновационной стратегии на

основе методов прогнозирования, постановки целей и задач инновационного управления; определения приоритетных направлений деятельности; составления планов, программ реализации стратегии и инновационных проектов; проведения научных и практических исследований, реализации на их основе инноваций различных видов; формирования организационных и производственных структур под нужды инновационного процесса, координации их деятельности; определения потребности в ресурсах, организации их поставки; постановки задач перед сотрудниками библиотеки; подбор и расстановки кадров для нужд инновационного процесса, организации эффективного использования и мотивирования развития инновационного потенциала сотрудников; наблюдение, контроль и анализ результатов и последствий инновационного процесса; корректировки инновационных целей и процессов на основе постоянного мониторинга внешней и внутренней среды библиотеки; оценки инновационного потенциала библиотек и эффективности их инновационной деятельности и др.

### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

1. Альтишуллер Г.С. *Творчество как точная наука*. – М.: Совет. радио, 1979. – 116 с.
2. Губин В.Д. *Философия творчества // Философия : учебник*. – М., 1996. – С. 307–319.
3. Князева Е.Н. *От открытия к новации: синергетический взгляд на судьбы научных открытий // Эволюция, культура, познание*. – М., 1996. – С. 76–92.
4. Лойфман И.Я. *Творчество – сущностная сила человека и корень культуры // Двенадцать лекций по философии: текст лекций*. – Екатеринбург, 1996. – С. 25–27.
5. Матвеева И.Ю. *Инновационный менеджмент: от идеи до реализации : науч.-практ. пособие*. – М.: Литера, 2011. – 160 с.

### **Об авторе**

**Матвеева Ирина Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета информационных ресурсов и технологий, ФГБОУ ВПО «Челябинская государственная академия культуры и искусств», г. Челябинск.

## ЭТНИЧЕСКИЕ КОНСТАНТЫ КАК ГЛУБИННЫЕ ОСНОВЫ ЭТНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ<sup>1</sup>

*О.В. Михайлова*

**В** период постоянно меняющихся реалий окружающего мира этническая культура становится для ее носителей ориентиром, позволяющим определить пути дальнейшего развития. И это не случайно, так как, по мнению многих исследователей, все функции этнической культуры служат важнейшей цели – психологической защите индивида, дают ему возможность определить свое место в мире и получить такой образ мира, в котором он мог бы безопасно и надежно существовать. Так, С. Лурье отмечает, что этническая культура есть некоторое связанное представление о бытии, присущее членам данного этноса, такая первичная систематизация мира, которая дает принципиальную возможность действовать.

В понимании этнической культурной картины мира мы основываемся на идее Э.С. Маркаряна, считавшего, что последняя включает в себя «исторически выработанные способы деятельности», благодаря которым народы адаптировались к изменяющимся условиям своего бытия. Под исторически выработанными способами деятельности мы понимаем прежде всего психическую деятельность этноса.

Известно, что традиционная психология работала либо с психикой индивида, либо с «социальной психологией» малых групп, в которых можно было бы изучать межиндивидуальное взаимодействие, то есть ту же психику индивида в более сложных ситуациях. Попытки говорить о «массовой психологии», «коллективной» психологии приводили к значительным потерям в научной строгости. Это тот тупик, в который упирается современная этнопсихология – не говоря, разумеется, о существовании какой-то «души народа», она вынуждена либо статистически обобщать характеристики «среднестатистического» представителя той или иной этнической группы, либо же довольствоваться импрессионистическими «портретами» национального характера. Подход, позволяющий говорить о психической активности именно этноса, на наш взгляд содержится в концепции российской культурно-исторической школы Выготского-Леонтьева-Лурии и ее модификации в американской культурной психологии (Коул, Верч и др.).

Работы этих исследователей позволяют со всей настойчивостью говорить об опосредованном характере человеческой психики. Практически не существует «простых» психологических взаимодействий между

---

<sup>1</sup> Издание осуществлено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 12-16-21035

субъектом и объектом, особенно это касается высших психических функций в терминологии Выготского. Практически все психические действия опосредованы культурно – через материальные и идеальные артефакты – продукты человеческой культуры, позволяющие оперировать с внешним миром и, прежде всего, через язык; и социально – через прямое или дистанционное взаимодействие с другими людьми.

В силу своего опосредованного характера реальная человеческая психика существует только как интерпсихический феномен и обладает таким свойством как распределенность. Существование психики в качестве социокультурного комплекса поддерживается распределенностью, психических и культурных артефактов в реальном человеческом существовании. Из сказанного выше должно быть понятно, что мы имеем в виду, когда говорим о психической деятельности этноса. Возможность такой деятельности вытекает из того, что этнос представляет собой определенную культурную систему, то есть систему артефактов, которые и выступают в качестве объектов и орудий психической деятельности индивида. Определенное число этих артефактов (прежде всего – ментальных) специфично только для одной этнической культуры или же только в ней входит в специфический культурный комплекс. Стало быть, в случае оперирования этими артефактами, человек выступает именно как представитель своего этноса и в любом психическом поле, где эти артефакты присутствуют совершается психическое действие, окрашенное как этническое. Возможно (и доказано) существование такого типа артефактов, которые инициируют спонтанное психическое действие всех членов этноса и можно говорить о «психическом действии» этноса уже в этом смысле

Этнос, как целостная система предполагает специфическую и систему организации и распределения артефактов (этническую культуру) и столь же специфическую сеть взаимодействий между людьми. Другими словами, он сам по себе образует устойчивый психологический комплекс, в котором социо-культурное опосредование психических действий совершается вполне определенным образом и применительно к вполне определенной ситуации. Этот комплекс невозможно и бессмысленно отождествлять с «душой этноса» как какой-либо метафизической субстанцией, однако суммировать его из индивидуальных психических действий и взаимодействий невозможно.

По этой причине, на наш взгляд, говорить об этносе и его психическом действии как о вполне устойчивом интерпсихическом феномене не только возможно, но и целесообразно. Существование этого феномена обусловлено ситуацией социокультурного опосредования психического действия этнической культурой, при создании устойчивых интерпсихических комплексов, предписываемых этой культурой.

Исторически выработанные способы деятельности являются важной составляющей этнической культурной картины мира. Картина мира этноса может и должна претерпевать со временем определенные изменения, чтобы соответствовать изменяющимся объективным условиям жизни народа. Важно отметить, что при изменении этнической картины мира, неизменными оказываются лишь логически необъяснимые константы, определяющие внутреннее понимание этносом сущности жизни, основных ее ценностей, правил поведения в сложившихся обстоятельствах. На их основе этнос выстраивает новые картины мира, обладающие наибольшими адаптивными свойствами в данный период существования этнического сообщества.

При этом следует отметить, что наличие традиционных ценностей говорит о существовании определенных культурных универсальных закономерностей, характерных в целом для мировой культуры. А их преломление в национальном самосознании – о содержательной спецификации константных символов, идей, предметов материальной культуры и т. д. Это означает, что адекватный анализ этнокультуры лишь начинается с исследования культурных констант. При более глубоком анализе национальной культуры речь идет об определении уже не просто содержательных, а парадигмальных моментов в формировании этнической картины мира – этнических констант.

Этнические константы – это глубинные основы, специфические механизмы, назначение которых обеспечивать реализацию адаптивной функции культуры через отбрасывание излишней, отрицательной для этнического единства культурно-значимой информации или ее трансформации. Система констант – призма, сквозь которую человек смотрит на мир.

Они определяют согласованность действий членов этноса и обнаруживают себя вовне через различные модификации культурной традиции, являющиеся выражением некоторого общего содержания. Этнические константы составляют центральную зону этнической культуры и находятся в бессознательном слое психики каждого члена этноса.

При анализе понятия «этнические константы» необходимо ограничить содержательные особенности этой категории от понятия «ценностные ориентации», так как зачастую данные категории воспринимаются как тождественные. Безусловно, этническая картина мира представляет собой наложение этнических констант и ценностных ориентаций. В результате этническая культура предстает в качестве двухслойной модели: изменчивое в ходе исторического и социального развития ценностное культурное содержание и этническая, существующая на бессознательном уровне форма, относительно постоянная структура.

Этнические константы являются парадигматическими формами традиционного сознания, которые получают конкретное наполнение посредством процесса трансфера, направленность которого определяется ценностной ориентацией. Этнические константы и ценностная ориентация соотносятся как условие действия и цель действия. Этнические константы не содержат моральной оценки и представления о направленности действия.

Если говорить конкретнее о выделенных этнологическими исследованиями константах, то на сегодняшний момент их система представляется так:

Образ поля действия, то есть определенное представление о границах психологического поля, в котором осуществляется действие, о факторах вовлеченных и невовлеченных в ситуацию, о линиях напряжения в поле и о наиболее психологически комфортной структуре этого поля, к достижению которой следует стремиться.

Образ субъекта действия («Образ себя») – то есть определенное представление о своем месте в структуре поля, о своих возможностях.

Образ притяжения («Источник добра») – то есть представление об источнике положительного притяжения в поле – типе объекта, которым желательно овладеть, новой конфигурации поля, которую желательно получить.

Образ препятствия («Образ врага») – то есть определенное представление об источнике отрицательного напряжения в поле, требующего устранения. Это препятствие может «создавать проблемы» в достижении источника притяжения, а может «напрягать» сам по себе, фактом своего существования, не создавая прямой угрозы. Этот источник может иметь как антропогенный, так и не антропогенный характер.

Образ способа действия – то есть представление о том типе действия, которым наилучшим образом осуществляется снятие или переброс напряжения, устранение препятствия.

Образ условия действия (Образ покровителя) – то есть представление о тех факторах (духовных, антропогенных или природных), которые способствуют успешному осуществлению действия, орудиях и ресурсах, для данного действия необходимых.

Этническими константами является не наполнение образов «себя», «врага» и т. д., а общие приписываемые им характеристики и их диспозиция – расположение друг по отношению к другу и характер их взаимодействия. Конкретное содержание этих парадигм может меняться, но оно в любом случае будет таким, что общие характеристики этих образов, их диспозиция и представление о модусе действия останутся неизменными.



То есть, этнические константы представляют собой прежде всего бессознательные сложносоставные комплексы, элементы которых определенным образом структурированы. Они включают в себя не содержание, а форму упорядочивания сознания, эмоционального восприятия, образа действий и т. д., дают возможность сохранять единство этнической картины мира в ходе ее содержательного, ценностного развития и выполняют роль защитно-адаптивного механизма культуры.

Этнические константы могут реализовываться в разных содержательных формах, однако неизменными остаются глубинные, бессознательные моменты, лежащие в основании реализации опыта. Эти константы существуют на уровне контроля бессознательного и поэтому не рефлексированы членами данного этнического сообщества. Их проявления в этнической картине мира настолько разнообразны и пестры по содержанию, что их весьма сложно выявить в результате логического анализа. Если возникает явное и очевидное противоречие между этнической картиной мира и реальной действительностью, отрицанию подлежат формы реализации этнических констант, но отнюдь не они сами. Эти константы видоизменяются, модифицируются, но не лишаются своей сущности.

На основании этнических констант формируются адаптационно-деятельностные модели культуры. Вокруг этих констант кристаллизуется этническая традиция в различных ее модификациях.

Именно этот стержень («центральная зона» культуры) – этнические константы, по мнению С.В. Лурье, является основой этничности. Следовательно, не все культурные проявления данного народа, а их внутреннюю, инвариантную, бессознательную часть следует рассматривать как этнообразующую.

Соответственно, изменение под влиянием иной культуры каких-то отдельных культурных манифестаций данного народа еще нельзя воспринимать как проявление его культурной ассимиляции до тех пор, пока не затронут стержень этнической культуры, его «центральная зона».

Понятие центральной зоны было введено американскими исследователями Э. Шилзом и С. Эйзенштадтом. По их мнению, «центральная зона» этнической культуры предстает как некое детерминирующее все культурные проявления этноса устойчивое ядро.

Знание этнических констант не наследуются от предков, а приобретаются в процессе воспитания. Гораздо сильнее они проявляется в тех случаях, когда действуют не отдельные представители определенного народа, а целые их группы. Знание этнических констант зачастую позволяет прогнозировать возможные варианты поведения личности в той или иной ситуации.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лебедева Н. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. – М.: 2002. – 223 с.
2. Лурье С.В. Историческая этнология. Учебное пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 448 с.
3. Социально-экономическая и соционормативная культура. Свод этнографических понятий и терминов. – М.: 2005.
4. Стефаненко Т. Этнопсихология. – М., 2001. – 320 с.

### Об авторе

**Михайлова Ольга Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент, АНО ВПО «Московский гуманитарно-экономический институт» (Чувашский филиал), г. Чебоксары, Чувашская Республика.

## ТРУД КАК ЦЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ<sup>1</sup>

*Т.В. Михайлова*

**П**оиск смысла человеческого существования молодым поколением, прежде всего, связан с профессионально-ценностным существованием в плане обретения профессионально-трудовой сущности, превращения молодого человека в полноценного профессионала трудовой деятельности.

Современного профессионала невозможно представить без культивирования профессионально-ценностных ориентаций и развития ценностного сознания, без ценностного отношения к своей профессии и труду как к ценности [7, с. 24].

Само слово «труд» имеет несколько значений. Это целесообразная деятельность человека, направленная на создание с помощью орудий производства материальных и духовных ценностей, необходимых для жизни людей; работа, занятие; усилие, направленное к достижению какой-либо цели; результат деятельности, работы.

Труд – первое и необходимое условие человеческой жизни, фундаментальная и основная форма человеческой деятельности. Человек, в отличие от животного, не приспособливается к природе, а подчиняет ее себе, активно вмешивается в ход ее процессов и в этом смысле «очеловечивает» природу. Способность к труду и составляет наиболее существенное отличие человека от животного. В труде и посредством труда

---

<sup>1</sup>Статья выполнена в рамках гранта Президента РФ, проект № МК-3790.2012.6

удовлетворяются все потребности человека. Но роль труда не сводится только к этому, труд становится основным способом самоутверждения человека в мире. В труде совершенствуются физические и духовные качества человека, формируются собственно человеческие культурные потребности. Таким образом, в труде создаются не только продукты потребления, но и сам деятель, субъект труда – человек. В труде человек формируется как личность, развивает свои способности, реализуя их в трудовой деятельности [6].

К.Д. Ушинский сравнивал труд, которым человек вынужден заниматься в силу определенных обстоятельств (труд как необходимость), и «личный труд», которого требуют тело, сердце, ум. К.Д. Ушинский считал, что не всякий труд является «источником человеческого достоинства». Машина и животное работают, работает и негр, который боится только плети надсмотрщика. Но этот труд не только не возвышает человека нравственно, но и низводит его до положения животного. Только свободный труд, труд, который наполняет душу, является источником человеческого счастья и достоинства. Только личный труд обладает «внутренней, духовной, животворной силой». Если у человека нет личного труда, то он идет либо по дороге «бездонной скуки», либо по дороге прихотей и наслаждений. И та, и другая дорога губительны для человека. Только свободный труд помогает человеку осознать себя «живым органом мирового духовного развития».

Приоритетной группе «труд как ценность» уделяют большое внимание социологи, психологи, педагоги. Ценностные ориентации аккумулируют конкретный профессиональный опыт индивида, поэтому уместно рассмотреть трудовые ценностные ориентации как составную часть системы ценностных ориентаций индивида, выражающую избирательное отношение к ценностям трудовой деятельности [2, с. 18].

Ценность труда делает его основой жизни, перспективой личности взрослого человека, считает К.А. Абульханова-Славская, и выделяет следующие ценностные качества труда: материальное вознаграждение за труд, средство удовлетворения потребности личности в общественном признании и престиже, способ самовыражения, признания обществом индивидуальности личности [1, с. 147].

Группа трудовых ценностей, выделяемая М.Х. Титмой для анализа значимости профессии, состоит из следующих позиций: творчество, самоутверждение, самосовершенствование, позиция в обществе, руководство людьми, признание людей, обеспеченное будущее, полезность обществу, материальное вознаграждение [5, с. 185].

С учетом разработок М.Х. Титмы и других ученых сотрудниками отдела конкретных социальных исследований Института философии АН

УССР был составлен перечень трудовых ценностных ориентаций, сгруппированных в шесть блоков:

- ориентация на содержание труда (иметь дело с современной техникой, с людьми, создавать красивые современные вещи, заниматься организаторской и руководящей деятельностью);
- ориентация на условия труда (работать в чистой и здоровой обстановке, заниматься спокойной и ритмичной работой);
- ориентация на престиж (пользоваться общественным признанием);
- ориентация на материальную обеспеченность (хорошо зарабатывать, обеспечить стабильное будущее для себя и семьи);
- ориентация на самореализацию в трудовой деятельности (наиболее полно использовать свои способности, творить и создавать новое, работать не по стандарту, постоянно самосовершенствоваться, расширять кругозор);
- ориентация на общественное значение трудовой деятельности (быть полезным обществу, заботиться о людях) [3, с. 57].

Е.Ю. Пряжникова раскрывает основные психологические признаки труда преподавателя высшей школы, воспользовавшись схемой Е.А. Климова, который выделили следующие элементы:

- предвосхищение общественного ценного результата;
- сознание обязательности достижение заданного результата;
- владение внешними и внутренними средствами деятельности;
- ориентировка в межличностных отношениях в производстве.

Применительно к преподавателям высшей школы указанные признаки конкретизируются в следующем:

- предвосхищение общественного ценного результата (цель труда) – развитие профессионализма и самой личности педагогов;
- сознание обязательности достижение заданного результата – понимание и переживание важности своей работы для конкретных людей и общества в целом;
- владение внешними и внутренними средствами деятельности – владение современными формами и методами работы, учебными планами и программами, связь с психолого-педагогической практикой, индивидуальная коммуникативная культура преподавателя;
- ориентировка в межличностных отношениях в производстве – способность к диалогу со студентами, коллегами и администраторами, чувство гордости за принадлежность к данной профессиональной общности, а также уважительное отношение к представителям других профессий (особенно смежных) [4].

Известно, что трудовая деятельность является основополагающей в создании материальных благ при любом общественном строе, однако отношение к труду и восприятие индивидом себя как субъекта производственных отношений существенно отличается в зависимости от характера этих отношений. М.С. Ювшаев в своем диссертационном исследовании показывает изменение отношения к труду в разрезе смены идеологического устройства государства.

Так, в условиях всеобщего единомыслия прививалось неприятие необходимых элементов и атрибутов бытовой жизни как «чуждых» советскому образу жизни. С позиций монологического рационализма ценность труда в жизни человека трактовалась как процесс, в котором, согласно господствующей идеологии, развивались субъектные, сущностные силы труженика, но реально забывалось положение о том, что удовлетворенность трудящейся человек получает не только от процесса труда, но и его результатов, когда эти самые результаты должны присутствовать на полках магазинов, а простой труженик может удовлетворить свои потребности в вещах и продуктах питания на основе достойного заработка.

И напротив, сегодня, в условиях трансформирующейся России, по мнению М.С. Ювшаева, часто забывается духовная составляющая процесса труда. Культивируется ценность любого труда, лишь бы был заработок в виде высокой зарплаты, который в условиях сегодняшнего российского капитализма очень часто ощущается нехватка [7, с. 21].

В постсоветский период существование общество стало разрушать многие внутренние факторы социокультурного воспроизводства. Кризис конца XX-начала XXI вв. поразил, прежде всего, производственно-трудовой потенциал работников, их способность к производственной деятельности, а разрушение многих отраслей производства сопровождалось массовым уходом людей в торговлю, занятием челночным бизнесом, что привело к дефициту многих профессий, снижению уровня квалификации, потере умения трудиться, массовой ценностно-трудовой деградации населения.

Реформы 90-х гг. привели во многом к разрушению былых производственных мощностей, обернувшись для России не только потерей многих производств, но и прежде всего потерями в производственной, профессиональной культуре, потерями ценностного содержания труда, прерывом постепенности вхождения молодых людей в сферу труда и трудовых отношений.

Сегодня в условиях относительной стабилизации начала XXI в. все негативные процессы 90-х гг. дают о себе знать в виде снижения производительной способности населения, потерь производственной квалификации и профессиональной культуры, утраты профессионально-

ценностных ориентаций как важных мотивационных факторов в трудовой сфере.

В сознании людей постепенно стиралось представление о самоотверженном труженике, уходило понимание общественной значимости труда и необходимости трудового воспитания в духе уважения к человеку труда. Профессионализм как добросовестное и качественное отношение к своей профессии, своему труду в условиях невостребованности сворачивающегося производства с низкой зарплатой рабочих, технологов, инженеров вышел из моды [7, с. 62].

Сыграл свою отрицательную роль в снижении ценностных ориентаций молодежи и направленности на добросовестный, профессиональный труд также и такой фактор как отсутствие прямой связи между качественной трудовой деятельностью и ее достойной оплатой. Сегодня процесс определения зарплаты зависит от случайных, неопределенных факторов, в том числе и таких как прошлые заслуги и знакомства, связи, родственные отношения.

Сегодня идет постоянный процесс сокращения численности молодежи в сфере труда, растет несоответствие полученной профессиональной квалификации выполняемым трудовым функциям, а рост квалификации не всегда соответствует увеличению зарплаты.

Невозможно не согласиться с М.С. Ювшаевым и в том плане, что повышение отношения к труду как важнейшей ценности в жизни молодого поколения связано с созданием новой модели мотивации труда, основанной не только на ожидании высокой его оплаты, а также удовлетворения данной экспектации, но и на таком техническом содержании, которое обеспечивает действительное творчество. И в этом плане методологически очень важным для построения модели исследования профессионально-ценностных ориентаций в социокультурном воспроизводстве российской молодежи является тот факт, что в советский период России исходной и привилегированной формой деятельности считался труд, понимаемый как материальная, прежде всего, производственная деятельность. В условиях, когда элементы нового постиндустриального общества все более явственно проявляют себя, такого упрощенного понимания труда и производственной деятельности явно недостаточно для выявления регулятивного значения профессионально-ценностных ориентаций молодежи.

### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:*

- 1. Абульханова-Славская К.М. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.*
- 2. Михеева Г.П. Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих педагога: дис... канд. пед. наук. – Калуга, 1996. – 148 с.*
- 3. Мудрик А.В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения. – М.: Знание, 1977. – 64 с.*

4. Пряжникова, Е.Ю. Факторы профессионального самоопределения преподавателей педагогических вузов // *Вопросы психологии*. – 1994. – № 6. – С. 64-73.
5. Титма М.Х. *Социально-профессиональная ориентация молодежи*. – Таллин, 1982. – 198 с.
6. Товмасын С.С. *Философские проблемы труда и техники*. – М.: Мысль, 1972. – С. 5-55.
7. Ювшаев М.С. *Профессионально-ценностные ориентации в трансформациях стратегий социокультурного воспроизводства российской молодежи: дис... канд. филол. наук*. – Новочеркасск, 2009. – 153 с.

### Об авторе

**Михайлова Татьяна Викторовна** – кандидат педагогических наук, заместитель декана, АНО ВПО «Московский гуманитарно-экономический институт» (Чувашский филиал), г. Чебоксары, Чувашская Республика.

## ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

**В.И. Павлов**

*В статье рассматриваются вопросы использования интегративного подхода в духовно-нравственной компетентности будущих учителей.*

**Ключевые слова:** интегративный подход, учебная дисциплина, духовно-нравственная компетентность.

**Н**ациональные интересы современной России заключаются в духовном обновлении общества, в утверждении идеалов нравственности. Данная идея, нашла свое отражение в «Концепции национальной безопасности Российской Федерации», «Концепции государственной политики в сфере духовно-нравственного воспитания и защиты нравственности детей в России: правовой аспект», «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». В этих документах отмечается, что современная ситуация в области духовно-нравственного состояния российского общества характеризуется сохранением и углублением негативных тенденций в сфере духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, увеличением масштабов социальных и духовно-нравственных деформаций в среде

несовершеннолетних, что является одной из наиболее значительных угроз национальной безопасности и будущему России [1].

В научной литературе воспитание, осуществляемое в образовательном учреждении, определяется как процесс функционального взаимодействия воспитателя и воспитанника, процесс развития ученика под влиянием педагогических воздействий. Система воспитательных функций складывается из видов педагогической деятельности. Выделяются следующие воспитательные функции: целевая ориентация, диагностическая, планирования, мобилизационно-побудительная, коммуникативная, организаторская, формирующая, координации и коррекции, контрольно-оценочная, совершенствования. Воспитательный процесс строится на основе определенных научных подходов, принципов, форм, методов, средств воспитания.

Основным организатором духовно-нравственного воспитания учащихся в общеобразовательной школе выступает учитель. От его духовно-нравственной культуры, теоретической и методической компетентности, практической подготовленности к организации духовно-нравственного воспитания, во многом будет зависеть успех в воспитании гуманной, свободной, конкурентоспособной, творческой, нравственно и социально устойчивой личности растущего гражданина Отечества.

В связи с этим возникает настоятельная необходимость формирования духовно-нравственной компетентности у будущих учителей, специальной подготовки их к духовно-нравственному воспитанию учащихся. В решении этой задачи важное значение придаем интегративному подходу. Ученые утверждают, что «подход» является комплексным педагогическим средством и включает в свой состав три основных компонента:

- основные понятия, используемые в процессе изучения, управления и преобразования воспитательной практики;
- принципы как исходные положения или главные правила осуществления воспитательной деятельности;
- приемы и методы построения процесса воспитания.

Первая составляющая любого подхода – понятия, которые выступают в качестве главного инструмента мышления. Отсутствие их в сознании педагога или искажение их смысла затрудняют или даже делают невозможным осознанное и целенаправленное применение той или иной ориентации в совершаемой деятельности. Понятийная составляющая представляет собой, как правило, целостную совокупность понятий. Одно из них является ключевым и обуславливает название самого подхода. Так, в системном подходе такую роль играет понятие «система», в деятельностном – «деятельность», в коммуникативном – «коммуникация», в интегративном – «межпредметная связь». В духовно-



нравственном воспитании важно четкое знание сущности и содержания таких понятий, как «дух», «духовность», «душа», «душевность», «нравственность», «мораль», «культура», «духовно-нравственная культура». «духовно-нравственное воспитание»

Вторая составляющая подхода – это принципы. В философии, педагогике и других отраслях научного знания существуют разные определения принципа. Его называют и основополагающей идеей, и исходным положением, и главным правилом, и основным требованием. Указывая на неоднозначность его понимания и не вступая в дискуссию по данному вопросу, следует подчеркнуть исключительно важную роль принципов в воспитательной деятельности. В своей совокупности они образуют педагогическое кредо воспитателя и оказывают существенное влияние на отбор содержания, форм и способов организации воспитательного процесса, на построение стиля общения и отношений с учащимися, родителями и коллегами, на выбор критериев оценки результатов воспитательной деятельности.

Третью составляющую подхода можно назвать технологической, так как она складывается из используемых в воспитательной работе приемов и методов, избранных в соответствии с той или иной ориентацией. Ученые подчеркивают, что не существует «жесткой» связи между подходом и применяемыми технологическими средствами. Но в то же время существуют или специально разрабатываются приемы и методы, которые в наибольшей степени соответствуют избираемой ориентации.

В нашей работе, в решении задач формирования духовно-нравственной компетентности у будущих учителей, мы наравне с системным, аксиологическим, культурологическим, средовым, этнопедагогическим, личностно-ориентированным и другими подходами, опирались на интегративный подход к построению воспитательного процесса в образовательном пространстве педагогического вуза.

Как известно, теория интеграции появилась как философская теория, которая обеспечивает систематизирование накопленных знаний. Интеграция (лат – *integratio* – восстановление, воссоединение) – понятие, означающее состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма в целом, а также процесс, ведущий к такому состоянию [2, с. 500].

Еще классики-педагогики Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, И.Г. Герbart, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Н.К. Крупская подчеркивали в своих трудах необходимость установления взаимосвязей между учебными предметами в процессе обучения.

Так в «Великой дидактике» Я.А. Коменский отмечал важность установления связей между учебными предметами для формирования системы знаний: «Все, что находится во взаимной связи, должно препода-

ваться в такой же связи» [3, с. 287]. И.Г. Песталоцци рассматривал отрыв одного предмета от другого как определенную опасность и требовал: «приведи в своем сознании все по существу взаимосвязанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они действительно находятся в природе» [4, с. 175].

К.Д. Ушинский, который представлял межпредметные связи как цепь взаимосвязанных между собой ассоциаций. В своей работе «Человек как предмет воспитания» [5, с. 178] он называет семь видов различных ассоциативных взаимосвязей. С его точки зрения, каждая наука обладает не только специальными понятиями, но и общими, которые можно выявить на основе межпредметных связей. Он пришел к выводу, что межпредметные связи имеют ассоциативную психологическую природу. Данная идея легла в основу современных обоснований межпредметных связей в области психологии.

И.Я. Яковлев, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский подчеркивали важность обеспечения связи обучения с жизнью, производительным трудом.

В СССР в 20-е годы идея интеграции в обучении была реализована посредством внедрения комплексных программ ГУСа в систему народного образования, суть которых заключалась в обобщении знаний учащихся в трудовой деятельности. Однако критика работы по данным программам Н.К. Крупской явилась причиной дальнейшей дифференциации знаний и переходу интеграции на другой уровень ввиду предметной основы образования.

Следующий этап в развитии идеи интеграции знаний и межпредметных связей относится к 50-м годам, когда благодаря научно-техническим достижениям были созданы законы, которые являлись истинными не только для одной конкретной дисциплины, но и для многих других. Принцип системности выступает в качестве философской основы межпредметной интеграции. В 60-70-е годы прошлого века изучение процесса школьного и вузовского обучения рассматривалось с точки зрения системно-целостного подхода, разработанного Ю.К. Бабанским, В.С. Ильиным, В.В. Краевским и др.

Большой вклад в развитие исследований межпредметных связей и интеграции знаний внес И.П. Яковлев [6; 7]. Его заслугой является выявление общих интеграционных тенденций для высшей школы и общества, разработка модели специалиста «интегрального профиля». За последние 30 лет в отечественной педагогике были проведены многочисленные исследования по проблемам интеграции, на основании которых были разработаны интегративно-педагогические концепции: концепция интеграции воспитательных сил общества (В.Д. Семенов, В.Г. Бочарова, Ю.С. Бродский), концепция внутрипредметной интеграции педа-

гогического знания (В.И. Загвязинский, М.К. Енисеев), концепция интегративной картины образования (Г.Н. Сериков), концепция синтеза дидактических систем (Л.А. Артемьева, В.В. Гаврилюц, В.К. Кириллов, М.И. Махмутов), концепция интеграции общего и профессионального образования.

Теоретически и практически доказано, что интеграционные процессы приобретают актуальность, что современная стадия научного мышления все более характеризуется стремлением рассматривать не отдельные, изолированные явления жизни, а общие единства.

Интегративный подход (М.Н. Берулава, Е.О. Галицких, М.И. Махмутов) позволяет создать целостность из однородных и разнородных элементов изучаемых учебных дисциплин – взаимосвязь и взаимодействие понятий, объектов, явлений, процессов. Студент педагогического вуза – это будущий учитель, которому в своей профессиональной деятельности уже недостаточно просто иметь набор специальных знаний, умений и навыков по одной дисциплине. Будущие учителя должны уметь применять знания комплексно, производить их анализ и синтез, легко переносить методы исследования из одной науки в другую. Особую актуальность идея интеграции приобретает в связи с необходимостью формирования метапредметных связей, требуемых ГОС ОУ второго поколения.

Е.О. Галицких определяет интегративный подход как «специфический способ достижения целостности, внутреннего единства, целесообразности воздействия и взаимодействия всех подсистем образовательного процесса, целью которого является профессиональное становление личности через приобщение ее к культуре, в которой предметные области выступают в своей естественной взаимосвязи, системности, целостности» [8, с. 35].

Использование межпредметной интеграции способствует определению новой и имеющей ряд значительных преимуществ организации учебного материала и учебно-воспитательного процесса. Однако изучение межпредметной интеграции невозможно без обращения к теории межпредметных связей, составляющих ее основу.

Межпредметная интеграция – это процесс и результат взаимопроникновения элементов разных учебных предметов (И.Д. Зверев, В.К. Кирилов, М.К. Енисеев, В.Н. Максимова, В.Т. Фоменко). По мнению И.С. Дышлюк, суть межпредметной интеграции заключается в поиске единого объединяющего начала, присущего разнохарактерному содержанию, и как следствие, создание нового интегративного содержания [9, с. 9]. Современное образование основывается на предметном подходе к изучению дисциплин, что в определенной степени препятствует формированию целостной личности. Межпредметная интеграция способст-

вует синтезу информации, развитию динамического мышления, целостного понимания картины мира. На основе межпредметных связей создаются учебные курсы с интегрированным содержанием, целью которых является углубление знаний студентов.

На основе классификации критериев и межпредметных связей, предложенной И.С. Дышлюк, Е.Н. Злобина выделяет следующие межпредметные связи дисциплин гуманитарного и психолого-педагогического циклов.

По критерию направленности:

– прямые связи устанавливаются при интеграции двух предметов (один предмет является основой для межпредметной интеграции другого), например, изучение «Культурологии» на исторической основе;

– обратные связи прослеживаются на примере этих же дисциплин, когда основой для межпредметной интеграции служит, в данном случае, культурология. Таким образом, по отношению к «Культурологии» осуществляется обратная связь, к «Истории Отечества» – прямая связь.

Данный вид связей помогает студентам лучше понять историю и культуру России и тем самым способствует формированию патриотической компетентности.

По критерию пространственного расположения:

– горизонтальные (межкурсовые) связи наблюдаются при параллельном изучении дисциплин, которое предусматривает изучение схожих разделов, теорий, концепций и понятий разных учебных предметов, направленное на формирование определенных компонентов гражданской компетентности будущих учителей. Например, на I курсе такие дисциплины как «История Отечества» и «Иностранный язык» способствуют формированию патриотизма будущих учителей при изучении исторического развития и становления Российского государства, исторического влияния на развитие культуры стран изучаемого языка;

– вертикальные связи осуществляются при изучении предметов на разных курсах, поэтому такие связи еще называют межцикловыми.

По критерию выраженности:

направленные связи (явные) – это связи, которые определены учебными планами и программами, образовательными стандартами. Данный вид межпредметных связей раскрывается через единство и взаимосвязь федерального и национально-регионального компонентов содержания образования ГОСа;

сопутствующие связи (неявные) – это связи, которые выступают в качестве фонового материала при изучении того или иного раздела Е.Н. Злобиной [10].

Особенностью интегративного подхода является обеспечение не только межпредметных связей, рассматриваемых выше, но и внутри-

предметных связей. Связи могут быть установлены не только между разными дисциплинами (межпредметные), но внутри одной (внутрипредметные). Существенный вклад в решение вопроса о преемственных внутрипредметных связях внесли исследования психологов (Б.Г. Ананьев, Ю.А. Самарин, П.Я. Гальперин и др.) и педагогов (Я.А. Коменский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.). Для исследования важными являются основные положения концепции внутрипредметной интеграции педагогического знания В.И. Загвязинского. Суть данной концепции заключается в следующем: выделение общих методологических и теоретических основ педагогики, изучение общей дидактики и учение о теоретических основах, законах, инвариантных подходах к воспитанию; потребность в синтезе и взаимообогащении существующих концепций в педагогике; создание интегративной системы знаний [11, с. 174-175].

При выявлении и обеспечении внутрипредметных связей при преподавании курса «Педагогика» следует опираться на понятие В.А. Далингера [12], который определяет их как связи между компонентами учебного процесса, обеспечивающие формирование у обучающихся системности знаний по определенному учебному предмету в единстве с действиями, которое оно вызывает. Автор рассматривает реализацию внутрипредметных связей в трех направлениях: в предметном содержании учебного курса, в обучающей деятельности учителя, в учебно-познавательной деятельности обучающихся. Эта идея является важной для педагогического исследования, так как содержание курса «Педагогика» позволяет формировать у будущих учителей духовно-нравственные компетенции (мотивационные, когнитивные, деятельностные, эмоционально-оценочные).

Опираясь на теорию Е.О. Галицких [8], процесс межпредметной интеграции нами трактуется как принятие субъектами образования цели формирования духовно-нравственной компетентности будущих учителей в единстве ее структурных компонентов. Процесс внутрипредметной интеграции – проектирование системы изучения учебной дисциплины «Педагогика» на основе взаимосвязи между разделами и темами, освещающими проблему духовно-нравственного воспитания. Процесс межличностной интеграции понимается как сотворчество студентов и преподавателей, построенное на демократической основе и способствующее формированию духовно-нравственной компетентности у будущих учителей при решении профессиональных задач. Процесс внутриличностной интеграции мы связываем с формированием профессионально-личностной готовности будущих учителей к духовно-нравственному воспитанию учащихся. К аспектам используемой нами интеграции при формировании духовно-нравственной компетентности будущих учителей в нашем исследовании мы относим: а) интеграция методологи-

ческих подходов; б) установление межпредметных связей дисциплин гуманитарного и психолого-педагогического циклов; в) обеспечение внутрипредметных связей при преподавании курса «Педагогика»; г) единство педагогической теории и практики.

Теоретическую базу процесса формирования духовно-нравственной компетентности будущих учителей составляют следующие учебные дисциплины в вузе: «Введение в педагогическую специальность», «Теория обучения», «История и философия образования», «Методика воспитательной работы», «Коррекционная педагогика», «Социальная педагогика», «Нормативно-правовое обеспечение образовательного процесса и управления образовательными системами», «Психология», «История Отечества», «История и культура родного края», «Родной язык и литература», «Философия», «Социология», «Правоведение», «Политология», «Культурология», «Религиоведение».

Межпредметная связь позволяет вооружать студентов теоретическими, методическими знаниями организации педагогического процесса по духовно-нравственному воспитанию учащихся, формировать у них нравственные чувства (совести, долга, ответственности, гражданственности, патриотизма; нравственного облика (терпения милосердия, кротости, незлобивости); нравственной позиции (способности различения добра и зла, проявлению самоотверженной любви, готовности преодолению жизненных и спытаней); нравственного поведения (готовности служения людям и Отечеству, проявления духовной рассудительности, послушания, доброй воли).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2010. – 24 с.
2. Советский энциклопедический словарь. / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Сов. Энциклопедия. – 1090 с.
3. Коменский Я.А. Великая дидактика: избр. пед. соч. – М.: Педагогика, 1955. – 287 с.
4. Песталоцци И.Г. Избр. пед. произв. в 2-х томах. Т.1. – М.: Педагогика, 1963. – 563 с.
5. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Собр. сроч. Т.3. – М.: Знание, 1948.
6. Яковлев И.П. Интеграционные процессы в высшей школе. – Л.: ЛГУ, 1980. – 115 с.
7. Яковлев И.П. Интеграция высшей школы с наукой и производством. – Л.: ЛГУ, 1987. – 128 с.
8. Галицких Е.В. Интегративный подход к профессиональному обучению на этапе вузовской подготовки // Вестник Вятского госпедуниверситета. – №2. – 1999. – С. 34-37.
9. Дышлюк И.С. Содержание исторического образования как фактор межпредметной интеграции в школе: Автореферат дисс... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2000. – 20 с.
10. Злобина Е.Н. Формирование гражданской компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки в вузе: дисс... канд. пед. наук. – Ктров, 2011. – 184 с.

11. Педагогические технологии: Уч. пособие для студентов педагогических специальностей / Под ред. В.С. Кукушина. – М.: МирТ, 2004. – 336 с.

12. Далингер В.А. Внутрипредметные связи как методическая основа совершенствования процесса обучения математики в школе: дисс. д-ра пед. наук. – Омск, 1992. – 489 с.

### Об авторе

**Павлов Владимир Иванович** – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

## СЕНСОРНЫЕ КУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

*Е.В. Папченко*

*Понимание сенсорных культурных практик невозможно без учёта особенностей культурного опыта человечества. При обращении к истории культуры мы видим древние свидетельства использования цвета, звука и запаха в повседневной жизни человека. В современной культуре продолжают развиваться сенсорные культурные практики, в частности, в медицинской и образовательной деятельности, как метод восстановления организма, знак социального статуса, средство коммуникации и пр.*

**Ключевые слова:** культурная практика, цвет, звук, запах.

**П**онимание сенсорных культурных практик невозможно без учёта особенностей культурного опыта человечества. Культура, являясь системой исторически развивающихся надбиологических программ человеческой деятельности, поведения и общения, выступающих условием воспроизводства и изменения социальной жизни, хранит, транслирует и генерирует программы деятельности, поведения и общения людей. В своей совокупности и динамике эти программы образуют социальный опыт, при обращении к которому мы видим древние свидетельства использования цвета, звука и запаха в культуре человечества.

Так, цвет являлся не только атрибутом магических, сакральных сил, но и как символ обозначения принадлежности к различным социальным слоям и др. Например, в византийской культуре цвет играл одну из главных ролей, благодаря синестезичности и ассоциативности его вос-

приятия, он являлся могучим возбудителем сферы внесознательного психического и, следовательно, оказывался важным гносеологическим фактором [3, с. 102-107]. Цветовые структуры живописи способствовали углублённому восприятию философско-религиозного материала, что отмечали и сами византийские мыслители. Кроме того, византийские художники уже владели довольно обширной хроматической гаммой, в то время как средневековые писатели будут пользоваться сравнительно ограниченным набором цветов [14, с. 408-413]. При этом в Византии цвет переставал быть элементом стереотипного портрета и превращался в выразительное художественное средство, что демонстрирует византийский писатель и историк Никита Хониат, в представлении которого цветовая пестрота трактуется как зло. Но вместе с тем Хониат видит, насколько жизнь расходится с христианским идеалом стабильности и насколько пестрота портрета оказывается необходимым элементом действительности. Таким образом, цвет является средством передачи своего отношения к действительности, хроматические характеристики используются для критической оценки общественных явлений.

Феномен звука стал привлекать к себе внимание человека уже в глубокой древности, поскольку звук является уникальным явлением – он даёт возможность образования особенно эффективной коммуникативной системы, единственной, где человеческий организм обладал органами подачи и приёма информации. Археологические раскопки сообщили нам о существовании в древности многочисленных лечебниц, в которых единственным методом лечения была журчащая вода протекающих ручейков. Уже в Древней Греции было известно о целебных свойствах звуков и до настоящего времени дошли монотонные, тихие мотивы колыбельных песен. Согласно концепции И. Эйбл-Эйбесфельдта, определённые музыкальные темы, в том числе и колыбельные, одинаково воздействуют на представителей разных культур [16, с. 60-62]. В частности, колыбельные песни, независимо от происхождения, влияют на слушателей успокаивающим и утешающим образом, в результате чего человек чувствует расслабление. Неслучайно огромные силы и средства на протяжении веков отдавали в древнекитайской культуре исправлению «неправильной» музыки и созданию «правильной» [6, с. 84-86]. За создание или исполнение «безнравственной» музыки в древнем Китае подвергали коллективной мере наказания – смертной казни (т.е. уничтожался не отдельный провинившийся человек, а весь его род), что является ярчайшим примером и свидетельством осмысления огромной силы музыки, способной изменить, нарушить равновесие природно-космических сил. В современной китайской иероглифике знак «юэ» имеет два основных значения – «музыка» и «радость». Музыка являлась одновременно и



средством достижения, установления мировой гармонии и порождением этой гармонии.

В различных культурах запахи широко использовались в религиозных обрядах, в искусстве обольщения, в повседневной жизни. Так, в древних культурах Индии и Китая существовал культ благородного аромата, были разработаны специальные руководства, регламентирующие использование ароматов. Европейские страны не отставали от Востока в постижении сложнейшего языка запаха, и в Древней Греции применение ароматов достигало высокого уровня, многочисленные виды ароматических веществ служили специями в древнегреческой кулинарии, а такие вещества как, ладан и мирра, использовались исключительно при производстве мазей и благовоний для ритуальных жертвоприношений. Под влиянием египетской культуры во время религиозных празднеств на городских площадях курили фимиам, ароматизировали одежду, продукты. А уже в западноевропейской культуре XVII в. запах был включен в систему общественных установок и правил [11, с. 32].

В современной культуре сенсорные культурные практики продолжают развиваться. Рассматривая цвет, как фундамент культурной деятельности человека посредством природы человеческого зрения, через познание пространства и времени, художественное творчество и язык, М.В. Исаева делает вывод о том, что процессы и события человеческого бытия неотделимы от познания цвета [8, с. 91-95]. Сегодня открыты и использованы далеко не все возможности цвета. Одним из перспективных направлений является использование цвета в медицинской деятельности. Уже Гёте отмечал: «Опыт учит нас, что отдельные цвета вызывают особые душевные настроения. ... Чтобы вполне испытать эти отдельные воздействия, надо глаз полностью занять одним цветом, например находиться в одноцветной комнате, смотреть сквозь цветное стекло. Тогда отождествляешь себя с цветом; он настраивает глаз и дух в унисон с собою» [4, с. 312]. Данные методы нашли применение в психиатрии для лечения меланхолий, депрессий, состояний близких к суициду. Новым подходом к оценке боли является использование (наряду с расширением вербального описания болевых ощущений) невербального символа – цвета [1, с. 74-80]. Привлечение в качестве диагностического средства цвета, заложенных в нём семиотических возможностей и семантического потенциала позволяет расширить сферу исследований интрацептивной семантики боли. Многочисленные наблюдения и эксперименты позволили выявить особенности и закономерности влияния цвета на психофизиологические функции и эмоции человека и наоборот – изменения восприятия цвета в зависимости от эмоционального и психофизиологического состояния. Выявленные феномены являются значимыми факторами при проведении экспресс-оценки болевых ощущений и со-

ставляют основную часть разработанного Г.А. Адашинской и Е.Е. Мейзеровым «Многомерного вербально-цветового болевого теста», предназначенного для использования в медицинской, психологической практике и для проведения научных исследований.

В виду того, что реклама заняла прочные позиции в структуре повседневности, сегодня уже недостаточно простого визуального представления продукта или услуги в рекламе. Помимо визуального образа целесообразно включить в рекламный ролик не только звуковой образ, но и задействовать другие каналы чувственного восприятия, такие как вкус, обоняние и осязание. В результате будет достигнут синергетический эффект, что положительно сказывается на результативности процесса построения и продвижения того или иного товара или услуги, определённого бренда. Так при построении бренда Singapore Airlines были разработаны и использованы на практике новые инструменты брендинга [12, с. 120-121]. Форму для служащих авиакомпании стали шить из высококачественной шёлковой ткани, цвет и рисунок которой гармонично дополнял дизайн салона самолета. Цветовая гамма макияжа выбиралась только из тех цветов, которые присутствовали в корпоративной цветовой гамме Singapore Airlines. Сенсорный брендинг достиг высшей точки, когда авиакомпания начала использовать аромат Stefan Floridian Waters, разработанный специально в качестве одной из составляющих восприятия пассажирами бренда Singapore Airlines. Ведь чувство обоняния – это не просто эстетическая роскошь, обонятельная система в мозгу человека имеет больше прямых связей с памятью и эмоциями, чем любые другие сенсорные системы. Все пассажиры, не в первый раз путешествующие рейсами авиакомпании, отмечали, что, поднявшись на борт, они сразу же узнают этот особый аромат, вызывающий у пассажира целый калейдоскоп приятных воспоминаний о предыдущих полетах авиакомпании, и эти воспоминания отображают весь спектр атрибутов бренда Singapore Airlines.

Учитывая многогранные возможности музыки (расширение объёма внимания, снижение негативных последствий стресса, улучшение процесса запоминания и др.), музыка используется в больницах, кабинетах психологов, консультантов, врачей, стоматологов, т. е. успокаивает, снижает уровень тревоги и способствует формированию состояния пациентов, благоприятного для проведения терапии. Не менее важной областью является использование музыки в анестезии, поскольку звучание до, во время и после наркоза оказывает на пациентов расслабляющее, успокаивающее, тормозящее определенные реакции воздействие [5, с. 30].

Сегодня музыкотерапия используется, и как «метод восстановления жизнедеятельности организма в целом и, соответственно, каждой из его

систем в частности» [2, с. 56], в частности, при лечении детей с задержкой умственного развития или с физическими дефектами (например, при заикании), и как активное средство борьбы со стрессом, компонент спокойной и здоровой атмосферы в доме. Музыка применяется в качестве одного из средств для предупреждения и снятия усталости, утомления, а также для повышения работоспособности человека, в том числе в условиях изоляции (например, в условиях космических полётов). Изучая влияние музыкальных воздействий на функциональное состояние студентов перед экзаменами, Н.А. Фудин, О.П. Тараканов и С.Я. Классина указали, что экзамен является фактором психоэмоционального напряжения студентов [13, с. 99-107]. Определённым образом подобранные музыкальные произведения способствуют улучшению самочувствия, снижению психоэмоционального напряжения, нормализации вегетативного тонуса, повышению эффективности деятельности студентов. Исходя из этой же позиции, А.С. Клюев предлагает, вследствие увеличения в учебно-образовательных учреждениях количества учащихся, имеющих проблемы со здоровьем, в педагогической работе дополнительно использовать различные методы лечебного, оздоровительного характера, одним из которых является музыкотерапия [10, с. 181-182].

Немало современных исследований, посвящено изучению запаха, что объясняется повышением интереса в современном западноевропейском обществе к феномену обоняния. Во все эпохи существовал культ аромата, как нельзя лучше передаваемый духами, и сегодня живущий в искусстве, эстетике, сексуальной жизни, парфюмерии. Несмотря на то, что в современной культуре одной из основных целей парфюмерии является эстетическая, в тоже время запахи стали приобретать неожиданные функции. Так, использование определённых запахов приводит к лучшей раскупаемости тех или иных товаров. Это привело к тому, что ароматизации стали подвергаться не только отдельные товары, но и в воздушная атмосфера помещений в торговых домах, что привело к увеличению уровня продаж.

Характерной тенденцией для современных западноевропейских стран является контроль над запахом, в связи с чем, производство парфюмерной продукции и средств личной гигиены превратилось в бизнес с многомиллионным товарооборотом [9, с. 419-420]. В то время как естественный запах тела всячески подавляется, искусственный запах – в форме парфюмерии – допускается и приветствуется.

Демократизация духов привела к бурному развитию этого вида искусства, превратив его в мощную разветвленную индустрию с чётко выраженной тенденцией выпуска целых линий ароматной продукции, которые включают духи, туалетные воды, дезодоранты, мыла, гели для ванн, крема и т. д., объединенные одним ароматом. Всё это свидетельст-

вует о том, что не только запах влияет на жизнедеятельность человека (например, стимулирование творческой активности), но и на восприятие запаха оказывают влияние зрительные и другие ощущения. Именно поэтому восприятие духов постепенно изменилось и, кроме запаха важными элементами стали флакон, упаковка и реклама, т. к. форма флакона, его цвет, даже пробка интригуют покупателя. Неслучайно благоухание того или иного аромата подчёркивается не только формой флакона, но и соответствующим цветом упаковки. Причину активного интереса к цвету понять нетрудно, поскольку цвет не только характеристический признак, присущий буквально всем предметам окружающего человека мира и точно определяющий фундаментальные отличия различных объектов, он является источником сильного эстетического и эмоционального впечатления [15, с. 191]. Можно согласиться с мнением П.В. Яньшина, о том, что цвета не «перегородка», а «дверь» восприятия и базис познания мира [17, с. 75]. Дизайн флакона составляет не только существенную часть маркетингового образа духов, но и является дополнительным фактором, оказывающим влияние на человека.

Возможность общения с окружающими посредством ольфакторной коммуникации делает духи необычайно ценным объектом, который является одновременно и элитным, и универсальным. Язык тонкого аромата несёт в себе информацию, поэтому, чем тоньше аромат, тем глубже его воздействие на психику. Выверенные дорогие композиции подчёркивают прелесть лучших женских качеств, акцентируют внимание на романтичности, нежности, хрупкости и интимности, которые так импонируют мужчинам. Парфюмерная промышленность имеет немалые перспективы в открытии новых сфер применения духов: от дизельного топлива до игрушек, включая и жилые помещения.

В современной западноевропейской культуре принцип ароматерапии используется и при создании парфюмерных средств, целью которых является снятие напряжения, восстановление психологического равновесия и т. п. Например, создан одеколон «Холод», запах которого способствует сохранению психологического равновесия во время поездки в переполненном общественном транспорте. Для преодоления усталости и сонливости предлагается другой одеколон, обладающий освежающим и тонизирующим свойством, который можно использовать в салоне автомобиля для предотвращения засыпания водителя, по причине чего происходит значительное количество дорожно-транспортных происшествий.

Современная парфюмерия является не только украшением или знаком социального статуса, но и мощным инструментом создания образа, что отмечает Г. Зиммель: «Духи увеличивают сферу человека <...> духи – типичное средство стилизации, которое растворяет личность в целом, однако даёт ей характером своего воздействия на чувства более мощное и

отточенное выражение, нежели её непосредственная реальность. <...> аромат духов <...> представляет собой социальную ценность» [7, с. 7].

Таким образом, многогранные возможности цвета, звука и запаха демонстрируют тот факт, что практика их использования в современном мире завоёвывает новые культурные пространства.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адашинская Г.А., Ениколопов С.Н., Мейзеров Е.Е. Боль и цвет // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 3. – С. 74-80.
2. Блаво Р. Музыка здоровья – СПб.: ДИЛЯ, 2002.
3. Бычков В.В. Византийская эстетика. Теоретические проблемы. – М.: Искусство, 1977.
4. Гёте И.В. К учению о цвете (хроматика) // Избр. соч. по естествознанию. – М.: Изд-во АН СССР, 1957.
5. Декер-Фойгт Г.-Г. Введение в музыкотерапию. – СПб.: Питер, 2003. – С. 30.
6. Есипова М.В. Музыкальное видение мира и идеал гармонии в древнекитайской культуре // Вопросы философии. – 1994. – №6. – С. 82-88.
7. Зиммель Г. Из «Экскурса о социологии чувств» // Новое литературное обозрение. – № 43. – 2000. – С. 7.
8. Исаева М.В. Цвет в культуре человеческого бытия // Вопросы культурологии. – № 11. – 2010. – С. 91-95.
9. Классен К., Хоувз Д., Синнотт А. Аромат товара: коммерциализация запаха // Ароматы и запахи в культуре. Кн. 2. / Сост. О.Б. Вайнштейн. – М.: Новое литературное обозрение, 2003. – С. 419-420.
10. Ключев А.С. О возможности использования музыкотерапии в музыкальном образовании // Музыка изменяющейся России: Материалы всероссийской научно-практической конференции. – Курск: Изд. Курск. гос. ун-та, 2007. – С. 181-182.
11. Костяев А.И. Ароматы и запахи в истории культуры: знаки и символы. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007.
12. Линдстром М. Чувство бренда. Роль пяти органов чувств в создании выдающихся брендов. – М.: Эксмо, 2006.
13. Фудин Н.А., Тараканов О.П., Классина С.Я. Музыка как средство улучшения функционального состояния студентов перед экзаменом // Физиология человека. – 1996. – т. 22. – №3. – С. 99-107.
14. Цвет в художественной системе Никиты Хониата // Каждан А.П. Никита Хониат и его время. – СПб.: Дмитрий Буланин. 2005.
15. Шиффман Х.Р. Ощущение и восприятие. – СПб.: Питер, 2003.
16. Эйбл-Эйбесфельдт И. Биологические основы эстетики // Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики. – М.: Мир, 1995.
17. Яньшин П.В. Психосемантика цвета. – СПб.: Речь, 2006.

### Об авторе

**Папченко Елена Викторовна** – кандидат философских наук, доцент, ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог, Ростовская область.

## ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

*О.А. Сотникова*

*Важным условием приобретения правовых знаний, развития социальных умений и навыков является внедрение новых методик, обеспечивающих активное участие учащихся в образовательном процессе. Сегодня основные методические инновации, по существу, связаны с применением интерактивных методик или диалоговых методов обучения.*

**Ключевые слова:** правовая компетентность, инновационные педагогические технологии, интерактивное обучение.

**В** новых социально-экономических и нормативно-правовых условиях становления российской государственности существенно возрастают требования, предъявляемые к уровню правовой подготовки всех членов общества, что в свою очередь, порождает новые учебно-воспитательные проблемы.

Современное общество все больше осознает свою зависимость от качества правового образования, так как уровень и система юридических знаний существенно влияют на эффективность деятельности человека в социуме.

Но проблема заключается в том, что сама практика традиционного обучения, основанного на принципе «выучим и запомним» противоречит сущности права. Право – прагматическая наука, которая «зубрежкой» терминов и статей законов не берется. Право живет в действии, в практике его применения. В связи с этим логика правового образования в наибольшей степени соответствует компетентностному подходу.

Современное общество выдвигает принципиально новую совокупность ценностей, в основе которой лежит общая компетентность, а в качестве одной из ее составляющих – правовая компетентность специалиста.

Что же такое правовая компетентность? Это процесс, в результате которого человек принимает законы того или иного социума, и, как правило, следует им.

Правовая компетентность может быть определена как совокупность способностей и личностно-волевых установок, определяющих для человека возможность и стремление соразмерять свое социальное поведение

с правом и другими, действующими в обществе, нормами. Правовая компетентность человека предполагает:

- знание о значении, основных сферах и механизмах правового регулирования общественной жизни;
- умение выделять правовые аспекты возникающих жизненных ситуаций и определять целесообразность их разрешения правовыми средствами;
- способность анализировать сложившуюся правовую ситуацию с различных позиций и с учетом состязательности юридических процедур;
- определение достаточного для решения проблемы минимума правовой информации;
- умение видеть правовые последствия принимаемых решений и совершаемых действий;
- готовность и умение использовать механизмы и средства правового разрешения проблем.

Таким образом, в структуре правовой компетентности четко выделяются три компонента – когнитивный, деятельностный и мотивационный. Они и определяют конкретные условия ее формирования. Поскольку основополагающим элементом правовой компетентности является способность решать проблемы, формирование правовых компетенций может быть спроектировано через аудиторные и внеаудиторные занятия [4].

В системе среднего профессионального образования формирование правовой компетентности специалистов реализуется через дисциплины: «Основы права», «Правовое обеспечение профессиональной деятельности». Дисциплина «Основы права» преследуют триединую задачу:

- формирование высокой гражданской ответственности человека, его общей правовой культуры и социальной активности;
- получение учащейся молодежью специальных правовых знаний в процессе подготовки к избранной трудовой деятельности;
- профилактика правонарушений.

Дисциплина «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» дифференцируется применительно к каждому виду среднего образования с учетом профессиональной направленности. Ведущей задачей этого этапа образования является вооружение учащихся правовыми знаниями и навыками, необходимыми для последующей трудовой деятельности. Решение этой задачи связано с выработкой достаточных умений практического использования законодательства как в производственной, служебной деятельности, так и в других случаях. Достигается это преимущественно логико-понятийными средствами воздействия на правосознание учащихся, во-первых, путем усвоения более конкретных, практически значимых предписаний юридических норм отраслей и институтов права, регулирующих типичные, нормальные, наиболее распростра-

ненные отношения, участниками которых становятся, так или иначе, все граждане; во-вторых, путем усвоения правовых норм, регламентирующих соответствующую профессиональную деятельность [4].

Для формирования правовой компетентности студентов используются различные педагогические технологии, которые в современной педагогике подразделяются на два типа: традиционные (преподаватель передает учащимся знания, формирует умение и навыки, опираясь на изложение правового материала и его воспроизведения учащимся, носит репродуктивный характер) и инновационные, которые создают для учащихся возможность занимать активную позицию (т. е. инициативную позицию) в учебном процессе, стимулирует поиск учащимися решения проблем, обогащают их личностный опыт.

К инновационным педагогическим технологиям в формировании правовой компетентности относятся следующие виды деятельности:

- технология проблемного обучения;
- технология «Дебаты»;
- технология дискуссий;
- технология исследования;
- проектная технология;
- технология интерактивного обучения;
- технология «мозгового штурма»;
- социальное проектирование.

Технология интерактивного обучения является реальным путем обеспечения положительной мотивации студентов к изучению права, формирования устойчивого познавательного интереса учащихся к предмету, повышения качества знаний, создания педагогических условий для развития способностей учащихся.

Слово «интерактив» пришло к нам из английского от слова *interact* (*inter* – взаимный, *act* – действовать). Интерактивный означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком). Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие.

Интерактивное обучение – это обучение, погруженное в общение. При этом «погруженное» не означает «замещенное». Интерактивное обучение сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса. Оно видоизменяет формы с транслирующих на диалоговые, т. е. включающие в себя обмен информацией, основанной на взаимопонимании и взаимодействии.

Интерактивные технологии, хотя и не являются чем-то новым, однако недостаточно широко применяются в реальном образовательном процессе, а порой и вообще выпадают из арсенала педагогов. В тоже



время эти методы имеют исключительную важность при обучении праву и другим обществоведческим дисциплинам. Всплеск развития и использования в России активных и интерактивных методов обучения приходится на период масштабного реформирования образования в 20-е гг. XX в. Особо стоит отметить проектный метод, лабораторно-бригадный метод, работу в парах сменного состава, производственные и трудовые экскурсии и практики. Эти методы были в то время передовым словом в педагогике и основывались не только на российском, но и на зарубежном опыте. Дальнейшую разработку интерактивных методов мы можем найти в трудах В.А. Сухомлинского (60-е гг. XX в.), а также в творчестве преподавателей – представителей «педагогике сотрудничества» (70-е и 80-е гг. XX в.) – Ш.А. Амоношвили, В.Ф. Шаталова, Е.Н. Ильина, С.Н. Лысенковой и др. Однако их творчество было скорее исключением, чем правилом в насаждавшейся сверху массовой классно-урочной схеме (комбинированный урок). Лишь после перестройки интерактивные методики начинают пробивать себе жизнь в образовательных учреждениях России. Этому способствует и международное сотрудничество российских педагогов, а также содействие международных и зарубежных образовательных и благотворительных организаций. Особенно интересен для России опыт американских коллег, поскольку в последнее десятилетие XX в. в США проводились многочисленные эксперименты и научные исследования в области интерактивных методов, разработаны детальные руководства для преподавателей по самым разнообразным проблемам [3].

Интерактивные и активные методы имеют много общего. В отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности студентов в процессе обучения.

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

Традиционно выделяется три стороны общения.

- информативную (обмен информацией);
- интерактивную (выработка стратегии и координация совместных действий индивидов);
- перцептивную (адекватное восприятие и понимание друг друга).

Общение полноценно, когда в нем присутствуют все три названные стороны.

Общение может проходить как на вербальном, так и невербальном уровне.

Психологами было установлено, что в условиях учебного общения наблюдается повышение точности восприятия, увеличивается результативность работы памяти, более интенсивно развиваются такие интеллектуальные и эмоциональные свойства личности, такие как – устойчивость внимания, умение его распределять; наблюдательность при восприятии; способность анализировать деятельность партнера, видеть его мотивы, цели; воображения (в данном случае имеется в виду умение ставить себя на место других). В условиях общения активно протекают процессы самоконтроля, отчетливее осознаются «провалы» и «сомнительные места» (те части материала, которые не один из партнеров не может воспроизвести). В процессе общения происходит воспитание культуры чувств и эмоций, развитие способности к сочувствию, сопереживанию, способностей управления своим поведением, познать самого себя.

Сотрудничество рассматривается психологией как особая форма человеческих взаимодействий, требующая учета многих факторов (уровня сплоченности коллектива, наличия действенной обратной связи, реакции на конфликтные ситуации, готовности к взаимобмену, взаимопомощи и т. д.) [1].

Структуру учебных взаимодействий можно рассматривать с разных точек зрения. Прежде всего, взаимодействие преподавателя и учащегося связаны с формой организации учебной деятельности индивидуальной, фронтальной и групповой.

В первых двух случаях построение аналогичное (преподаватель – студент), отличие в масштабе реализации. Групповая форма организация учебной деятельности имеет более сложную структуру. Здесь в процессе учебных взаимодействий устанавливаются продуктивные связи не только между педагогом и учащимися, но и внутри студенческого коллектива. Таким образом, с точки зрения интерактивности именно групповая форма оказывается более эффективной и насыщенной, хотя это по-разному может сказаться на результативности учебного процесса.

Групповая работа как форма коллективной учебной деятельности есть способ организации совместных усилий учащихся по решению поставленной на уроке учебно-познавательной задачи.

Групповая форма обучения должна одновременно решать три основных задачи:

- конкретно-познавательную, которая связана с непосредственной учебной ситуацией;
- коммуникативно-развивающую, в процессе которой вырабатываются основные навыки общения внутри и за пределами данной группы;
- социально-ориентационную, воспитывающую гражданские качества, необходимые для адекватной социализации индивида в сообществе [2].

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она имеет в виду вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей – создание комфортных условий обучения, то есть условий, при которых ученик чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения. Суть интерактивного обучения состоит в такой организации учебного процесса, при которой практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают.

Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит в этот процесс свой особый индивидуальный вклад, что идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

Поэтому интерактивное обучение одновременно решает несколько задач:

- развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установлению эмоциональных контактов между учащимися;
- решает информационную задачу, поскольку обеспечивает учащихся необходимой информацией, без которой невозможно реализовать совместную деятельность;
- развивает общие учебные умения и навыки (анализ, синтез, постановка целей и пр.), то есть обеспечивает решение обучающих задач;
- обеспечивает воспитательную задачу, поскольку приучает работать в команде, прислушиваться к чужому мнению.

Интерактивное обучение отчасти решает еще одну существенную задачу. Речь идет о релаксации, снятии нервной нагрузки, переключении внимания, смене форм деятельности и т. д.

Технологий интерактивного обучения существует огромное количество.

Каждый преподаватель может самостоятельно придумать новые формы работы с классом.

Активные и интерактивные методы помогают обсуждать сложные дискуссионные вопросы с помощью таких приемов, как:

- ПОПС – формула;
- займи позицию (шкала мнений);
- дебаты;
- симпозиум.

Прием ПОПС – формула дает возможность учащимся научиться формулировать и аргументировать свою точку зрения, что особенно важно для решения практических проблем: П – позиция («Я считаю, что...»), О – обоснование («Потому что...»), П – пример (ориентируется на умение доказывать правоту своей позиции на практике –: «Я могу это доказать тем, что...»); С – суждение, следствие, вывод («Исходя из этого я делаю вывод о том, что...»).

Часто используют и такую форму интеракции, как, «Займи позицию». Зачитывается какое-нибудь утверждение и ученики должны подойти к плакату со словом «ДА» или «НЕТ». Желательно, чтобы они объяснили свою позицию.

«Дебаты» способствуют формированию критического мышления, навыков системного анализа, формированию собственной позиции, искусства аргументации, иными словами тех качеств, которые необходимы для успешной адаптации в социуме.

Разрешить проблему помогают такие приемы как:

- мозговой штурм;
- анализ казусов;
- переговоры и медиация;
- судебное разбирательство;
- общественные слушания.

В данном случае информация усваивается не в пассивном режиме, а в активном, с использованием проблемных ситуаций, интерактивных циклов. Важную роль играет использование источников правовой информации: нормативных актов, комментариев к ним, интернет-ресурсов, электронных учебников. Обращение к интерактивному обучению помогает находить позитивные решения общественных и личных задач.

Интерактивное творчество преподавателя и студента безгранично. Важно только умело направить его для достижения поставленных учебных целей. Особенно эффективно формирование правовой компетентности учащихся идет при сочетании изучения курса права, элективных курсов, особенно практико-ориентированной направленности, и правоведческих кружков.

Таким образом, использование интерактивного обучения способствует эффективному формированию правовой компетентности обучающихся.

### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

1. Кропанева Е.М. *Теория и методика обучения праву: Учеб. пособие.* – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. – пед. ун-та, 2010. – 166 с.
2. *Правовое образование в общеобразовательных учреждениях: проблемы реализации концепции модернизации образования: Материалы Всероссийской научно-правовой конференции.* – М.: Новый учебник, 2007 – 160 с.

3. Пронькин В.Н., Гутников А., Элиасберг Н.И. Живое право. Занимательная энциклопедия практического права: Книга для преподавателя: Учеб.-метод. пособие. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского института права им. Принца П.Г. Ольденбургского, 2001. – С. 26.

4. Юрасюк Н.В. Формирование правовой компетентности менеджера на примере преподавания дисциплины «Правовое обеспечение деятельности менеджера организации» // Специалист. – 2010. – № 10. – С. 10.

### Об авторе

**Сотникова Ольга Александровна** – преподаватель правоведческих дисциплин, ОГБОУ СПО «Димитровградский технический колледж», г. Димитровград, Ульяновская область.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

**А.Л. Фатыхова,  
О.Ю. Лаврентьева,  
Е.А. Точилкин**

*Новые требования к педагогу-профессионалу ведут к необходимости изучения научных предпосылок формирования личности современного учителя. Профессиональная подготовка будущего педагога связана не только с формированием необходимых знаний, умений, навыков, личностных качеств, социальным становлением специалиста, но и необходимостью организации среды обучения и общения в педагогическом процессе. Определяющим этапом этого процесса является формирование на уровне профессионального сознания педагога определенных категориальных структур, опосредующих восприятие и осознание им различных содержательных аспектов педагогической деятельности.*

**Ключевые слова:** личность, образовательный процесс, педагогические технологии, социально-перцептивная компетентность, активные методы обучения.

**Л**ичность становится подлинным субъектом образовательного процесса, если постоянно обогащает себя опытом индивидуально-личностного творчества, если сформирован механизм самоорганизации, самореализации, самоуправления, самокоррекции обучающегося. Только в этом случае образовательная среда становится развивающей, она создает эталоны профессионального поведения и деятельности. Лично-

стно-ориентированное образование как система предполагает такие цели, как актуализация и развитие личностных функций индивида; содержание, в котором образовательный стандарт органически сочетается с личностным опытом обучаемого; технологии, обеспечивающие востребованность личностных функций и личностного уровня саморегуляции обучаемого, его субъективную позицию в учебном процессе, личностное саморазвитие.

В современных условиях важными характеристиками личности и деятельности педагога являются не столько специальные знания, владение информацией, основные технологии обучения и воспитания, сколько общая и коммуникативная культура, обеспечивающие выход за пределы нормативной деятельности, способность создавать и передавать ценности, а также обуславливать личностное развитие. Успешность педагогической деятельности может определяться как внешними условиями, в которых она протекает, так и субъективными факторами, которые могут или способствовать, или мешать процессу достижения педагогических целей.

В настоящее время особое внимание уделяется модернизации содержания отечественного образования, его ориентации на новые подходы к общеобразовательной и профессиональной подготовке. Концепция модернизации педагогического образования определяет задачи становления и развития личности будущего учителя с учетом радикально изменившихся условий социума, в связи с интеграцией России в европейское образовательное сообщество.

В высших учебных заведениях наблюдаются тенденции воплотить в образовательный процесс гуманитаризацию и гуманизацию образования. Осмысление этого процесса привело к пониманию ряда закономерностей (взаимодействие гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, профилизация преподавания общественных и философских наук, раскрепощение внутренней жизни вуза и тому подобное).

Новые требования к педагогу-профессионалу ведут к необходимости изучения научных предпосылок формирования личности современного учителя с учетом реалий сегодняшнего дня и накопленного наукой знания о процессе формирования личности учителя. «Личность и её социальная структура на выходе (идеальная модель) должна быть всесторонне развитой, гармоничной и согласованной, – писал Е.С. Кузьмин, – способной решать наилучшим образом профессиональные и жизненные задачи. Всесторонность включает известную энциклопедичность, полнокровную развертку в труде, в общении и познании; в способности к физическому и умственному напряжению и труду, к разностороннему проявлению своей сущности. Всесторонность личности наиболее полно и адекватно выражается в сложившемся мировоззрении. Основные ори-

ентации и жизненные программы человека являются показателями его развития, выражают качество всесторонности. Весьма существенной стороной личности является гармоничность и согласованность, иначе – стабильность и уравновешенность. Эта сторона личности выражает ее гомеостатичность, устойчивость. Как все системы организма, психологическая система человека должна быть устойчивой. Диссонанс, рассогласование, хроническая непреодолимая борьба мотивов – это и есть дисгармония личности» [4; 6].

В современных условиях важными характеристиками личности и деятельности педагога являются не столько специальные знания, владение информацией, основные технологии обучения и воспитания, сколько общая и коммуникативная культура, обеспечивающие выход за пределы нормативной деятельности, способность создавать и передавать ценности, а также обуславливать личностное развитие.

Успешность педагогической деятельности может определяться как внешними условиями, в которых она протекает, так и субъективными факторами, которые могут или способствовать, или мешать процессу достижения педагогических целей. Педагогическую деятельность можно представить как организованную форму педагогического взаимодействия, ведущим организатором которого является педагог. И именно его профессиональной компетентностью определяется характер педагогического взаимодействия.

Проблема продуктивности профессионального педагогического взаимодействия приобрела особую актуальность в связи с тем, что произошла смена технократических отношений в системе «педагог-ученик» на гуманистические и смена преобладающих авторитарно-манипулятивных стилей общения диалогическим. Сама же эффективность педагогического взаимодействия находится в существенной зависимости от полноты и адекватности познания педагогом своей личности и личности учащегося.

Как отмечает А.А. Бодалев, одним из важных критериев состоятельности человека в жизни и труде является профессионализм. В связи с этим он подчеркивает: «Когда имеется высокий профессионализм человека, то с ним связываются не только яркое развитие способностей, но и глубокие и широкие знания в той области деятельности, в которой этот профессионализм проявляется, а также нестандартное владение умениями, которые необходимы для успешного выполнения этой деятельности. Конечно, настоящий профессионализм всегда сопрягается с сильной и устойчивой мотивационно-эмоциональной заряженностью на осуществление именно данной деятельности и на достижение в ней уникального, неординарного результата. Естественно, последнего не будет, если у человека не окажется и нужного для его профессионального труда состоя-

ния здоровья» [2]. С этой позиции мы в гамме характеристик профессиональной готовности и подготовленности выделяем социально-перцептивную компетентность специалиста и рассматриваем ее как основу успешной деятельности во многих системах труда.

При анализе места и роли социально-психологической компетентности и социально-перцептивной компетентности в деятельности современного специалиста мы также учитываем вывод А.А. Бодалева о том, что «социальные функции, общественное поведение и мотивация всегда связаны с процессом отражения человеком окружающего мира, особенно с познанием общества, других людей и самого себя» [3]. Поэтому профессиональные роли оказывают значительное воздействие на мотивы, ценности, идеалы личности и, следовательно, на ее поведение, и как следствие, на самооценку личности.

Отсюда возникает потребность изучения содержания социально-перцептивной компетентности педагога, выявления условий и факторов, обеспечивающих эффективность ее формирования.

Имеющиеся научные исследования недостаточно ориентированы на необходимость изучения социально-перцептивной компетентности в системе профессионального взаимодействия педагога с детьми и необходимости профессиональной подготовки к этому студентов вуза.

Мы рассматриваем социально-перцептивную компетентность педагога как существенную предпосылку целенаправленной деятельности, которая позволяет выполнять свои профессиональные обязанности, используя при этом имеющийся опыт, знания, личные качества, а также перестраивать свою деятельность в различных ситуациях, как устойчивую характеристику личности, и включаем в ее структуру следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, эмоциональный, операционально-деятельностный.

Система формирования социально-перцептивной компетентности будущего педагога предусматривает использование личностно-развивающих педагогических технологий, отслеживание динамики этого процесса и, наконец, обоснование психолого-педагогических условий, ведущих тенденций формирования исследуемой компетентности. Формирование социально-перцептивной компетентности будущего педагога происходит прежде всего средствами саморазвития, самоконтроля, преодоления стереотипов мышления, рассчитанных лишь на использование готовых стандартных решений, то есть центральным звеном должна стать активная творческая деятельность. Используя активные формы и методы обучения, приемы и методы психорегуляции, педагогическую технику общения педагогические технологии выполняют задачу организации эффективного взаимодействия педагога и обучаемого.



В основе активного обучения лежит принцип непосредственного участия, который обязывает преподавателя вуза сделать каждого студента активным участником учебно-воспитательного процесса, действующим, ведущим поиск путей и способов решения изучаемых в учебном курсе проблем, формировать у него реальные умения и навыки педагогического труда. Учебно-воспитательный процесс при активном обучении воссоздает ту среду, в которой предстоит трудиться студенту, содержит в себе конкретные проблемы будущей деятельности, развивает у студентов способности решать практические задачи.

Применение системы активных методов обучения, разработанной и совершенствуемой в зависимости от особенностей конкретных учебных ситуаций, целевых аудиторий, является одним из ключевых элементов в реализации идеи непрерывного обучения, управления накоплением и развитием навыков и знаний индивидов для активной же (само) реализации. Нами использовался весь арсенал методов активного социального обучения, адаптированных к реализации задач педагогической деятельности [1].

Активные формы обучения относятся к технологиям обучения. Они позволяют добиться:

- развития личности, ее способностей творческой деятельности;
- обновления содержания обучения за счет модернизации учебных дисциплин на основе формирования их логического и достаточно образного облика, облегчающего студентам понимание и использование приобретенных знаний;
- интеграции знаний, приобретаемых в ходе изучения смежных дисциплин и создающих предпосылку для проблемно-модульного изучения ряда дисциплин;
- оптимизации процесса обучения, достижения высокого качества знаний, умений и навыков, а также развития опыта профессионально-творческой деятельности;
- перемещения акцента с процесса преподавания на процесс учения самих будущих специалистов, освоения ими знаний и опыта под руководством преподавателя на основе увеличения внеаудиторной самостоятельной работы.

Активные формы обучения объединяет то, что в них:

- меняется методическая модель обучения (с традиционной на конструктивистскую);
- появляется большая приближенность жизненным ситуациям;
- делается акцент на решение познавательных проблем.

По степени активизации и характера учебно-познавательной и исследовательской (проектно-конструкторской и т. д.) деятельности студентов методы активного обучения классифицируются на:

– имитационные методы – это педагогические приемы и специальные формы проведения занятий, в которых учебно-познавательная и исследовательская деятельность построена на имитации будущей профессионально-практической деятельности. В свою очередь имитационные методы делятся на игровые (деловые игры, игровое проектирование) и неигровые (анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач и др.);

– неимитационные методы построены на реальных профессионально-практических ситуациях.

Наиболее эффективными в развитии технологий обучения в системе высшего образования являются такие методы активного обучения, как игровое проектирование, анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных проблем, курсовое и дипломное проектирование и др.

Кроме того, при подобной организации занятий сочетаются теоретические положения с конкретной педагогической ситуацией, что позволяет установить органическую связь между педагогической теорией и педагогической практикой. При этом развивается самосознание студентов, критичность их самооценки, что является важным условием формирования социально-перцептивной компетентности.

Однако ни один из активных методов нельзя считать универсальным. Проведение занятий с применением одних и тех же методов (например, решение педагогических задач или «круглый стол») сделает их слишком традиционными, в результате будет снижена их эффективность. Чтобы этого не произошло, необходимо постоянно обновлять не только содержание занятий, но и методику их проведения, вводить новые элементы, т. е. стремиться реализовать принцип непрерывного обновления.

Ролевые и деловые игры – два наиболее часто встречающихся термина, принятых в системе тренингов. И те, и другие содержат в себе одинаковый механизм запуска, то есть собственно понятие «роли» как комплекса правил и ограничений, добровольно принимаемых на себя игроком.

Еще одним активным методом обучения мы определяем тренинг. Многофункциональность метода свидетельствует о том, что тренинг применяется не только для повышения социально-перцептивной компетентности, но и самого процесса овладения профессиональными знаниями, навыками и умениями. Тренинг обеспечивает приобретение специалистом профессионально важных качеств, умений и их перевод на уровень навыков, создает условия для разрешения личностных проблем и развития способностей личности.

Как показывает наше исследование, прямой переход от учебного процесса к интенсивному включению в коммуникативную деятельность

в основе своей малоэффективен, если отсутствует одно важное, на наш взгляд, звено – должна быть специфическая тренировочная форма работы, позволяющая студенту включиться на предварительном этапе в смоделированную коммуникативную деятельность, где студенты имеют возможность апробировать свои коммуникативные умения, приобрести недостающие, а главное, постичь технологию процесса формирования социально-перцептивной компетентности, методику его организации.

Своеобразие этой формы не только в тренинговом характере обучения, но и в самой организации: глубокое погружение студентов в модель будущей коммуникативной деятельности, в своеобразие процесса обучения, сопряженного с организацией всей жизнедеятельности и коммуникативного взаимодействия.

Таким образом, содержание работы по формированию социально-перцептивной компетентности предусматривает изучение теоретических, методических, технологических аспектов, при этом используются различные активные методы, виды и формы: лекции-диалоги, групповые дискуссии, тренинги, тесты, организационно-деятельностные и ролевые игры, защита индивидуальных проектов, моделей, программ профессионального и личностного роста, «домашние задания» и др. Данные формы способствуют развитию интеллектуально-коммуникативного потенциала личности: развивают самоанализ, самоконтроль, самокоррекцию поведения, качеств и черт характера, необходимых в будущей профессиональной деятельности.

Активные методы и формы профессиональной подготовки не только выступают надежным методом превращения теоретических знаний в практические умения, но и одновременно актуализируют процессы самопознания, самоанализа, самокоррекции личности обучающегося. Различные точки зрения и позиции позволяют студентам прорабатывать и оценивать возможные варианты своего поведения в тех или иных педагогических ситуациях.

Реализация ведущих идей требует преобразования сложившейся системы профессиональной подготовки педагога, полностью не решаемой в вузе; студенты должны ориентироваться на последующее повышение профессионализма. В основу преобразований должны быть положены аксиологические, технологические и индивидуально-творческие подходы к определению целей, содержания, способов формирования социально-перцептивной компетентности в процессе подготовки в системе высшего профессионального образования.

### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

*1. Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева. – М., 1983. – 98 с.*

2. Бодалев А.А. Психология общения: Избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 256 с.
3. Бодалев А.А., Рудкевич Л.А. О содержании и наполнении понятия карьера и ее вариантах. Как становятся великими или выдающимися? – М.: КВАНТ, 1997. – С. 53-57.
4. Кузьмин Е.С. Вопросы социальной психологии руководства // Психология производству и воспитанию. – Л.: ЛГУ, 1977. – С. 3-12.

### **Об авторах**

**Фатыхова Алевтина Леонтьевна** – профессор, доктор педагогических наук, доцент, Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

**Лаврентьева Ольга Юрьевна** – аспирант, Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

**Точилкин Егор Александрович** – аспирант, Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

Научное издание

## **Личность как субъект инноваций**

Сборник научных трудов  
Выпуск 3

Научный редактор – *М.В. Волкова*  
Компьютерная верстка – *Е.А. Евлампиева*  
Редактор-корректор – *А.Н. Гаврилова*

Материалы представлены в авторской редакции

Подписано в печать 20.09.2012 г. Формат 60x84/16  
Бумага писчая. Печать оперативная. Усл. печ. л. 7  
Тираж 700 экз. Заказ № 191

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)