

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 378.2

В. Н. ПОПКОВ

Сибирский государственный университет
физической культуры,
г. Омск

НЕДОСТАТКИ В ОРГАНИЗАЦИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ЧАСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Данная статья имеет целью обратить внимание начинающих исследователей и их научных руководителей на типичные недостатки в экспериментальной части выпускных квалификационных работ бакалавров, магистерских и кандидатских диссертаций, выполняемых по педагогическим специальностям.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, контроль, валидность, недостатки.

Эксперимент получил всеобщее признание как лучший метод для проверки гипотез, поскольку только в эксперименте, можно выявить раздельное влияние экспериментальных и побочных, сопутствующих факторов. Мерой качества эксперимента служит степень его приближения к абстрактной теоретической модели — «безупречному эксперименту», обладающему абсолютной внутренней и внешней валидностью¹.

Методологические вопросы, связанные с эвристическими возможностями эксперимента, методикой его планирования, проведения и интерпретации полученных результатов достаточно подробно рассмотрены в трудах отечественных и зарубежных специалистов [1 – 4].

В каждой научной области и даже в каждом конкретном исследовании эксперимент обретает свои специфические черты, связанные с гипотезой, особенностями изучаемых объектов, а также с моральными, этическими, организационными и материальными ограничениями. Такие особенности и ограничения для использования эксперимента существуют и в педагогических исследованиях, и с ними приходится считаться. В то же время чрезмерное преувеличение специфики педагогической науки часто приводит к снижению требований к качеству эксперимента и, как следствие, к снижению качества самих педагогических исследований.

Г. А. Мкртычян [5], подчеркивая сложную системную детерминацию и множественность интер-

претаций гуманитарных явлений, приходит к заключению о неэффективности использования модели естественнонаучного эксперимента в педагогической сфере. Трудно не согласиться с автором по поводу того, что возможности проведения эксперимента в науках о человеке значительно ниже, чем в естественных науках. Какой же отсюда следует вывод? Сторонники наиболее радикальной точки зрения выражает свою позицию примерно так: «ставить эксперименты на людях, а тем более на детях, неэтично». Отсюда может следовать только одна рекомендация — отказаться от использования этого метода в педагогике. В таком случае в медицине и в психологии тоже следует отказаться от экспериментальной проверки научных гипотез. Конечно, с такой позицией не согласятся ни врачи, ни психологи, ни подавляющее большинство педагогов.

Представители второй, более лояльной точки зрения, не возражают против применения эксперимента в педагогических исследованиях, однако, используют такие его варианты, которые и назвать экспериментом нельзя. Например, так называемый «констатирующий эксперимент», который заключается в однократном обследовании одной группы. Поскольку при этом авторы не создают условий, позволяющих выделить влияние каких-либо факторов, не проводят никаких сравнений, то и никаких признаков эксперимента в таком исследовании усмотреть невозможно.

Приверженцы третьей точки зрения предлагают заменить эксперимент в педагогических исследованиях опытно-экспериментальной работой (ОЭР). Возможности (ОЭР) обстоятельно рассмотрены в статье Г. А. Мкртычяна [5]. Отмечая, что ОЭР представляет собой попытку объединения опытной деятельности педагога, и собственно эксперимента, он справедливо указывает, что такое объединение представляется необоснованным, поскольку по своей природе и задачам опытная работа существенно отличается от эксперимента. Эксперимент нацелен на проверку теоретической гипотезы, в то время как опытная работа направлена на анализ и обобщение образцов успешной педагогической практики. Поэтому ОЭР не может претендовать на замещение эксперимента, как метода научного исследования.

Получается, что, несмотря на все претензии к эксперименту, в педагогике без него обойтись невозможно. Поэтому вернемся к сущности этих претензий. В той же статье Г. А. Мкртычян обращает внимание на постоянную «успешность» экспериментов в образовании, где, по существу, не известны случаи, когда гипотеза исследователя не получила бы подтверждения: «Скорее всего, подобное «всеобщее научное благополучие» свидетельствует о том, что традиционный эксперимент в образовании не выполняет функцию критерия истины: он ничего не подтверждает и ничего не опровергает» [5, с. 47].

Действительно, в педагогических исследованиях практически невозможно встретить эксперименты, опровергающие гипотезу, да и подтверждения гипотезы не всегда выглядят достаточно убедительными. Но если эксперимент не выполнил свое назначение (подтверждения или опровержения гипотезы) не стоит винить в этом сам эксперимент, как метод исследования. В первую очередь, следует задать два вопроса: 1) насколько качественно сформулирована сама гипотеза? 2) насколько удачно исследователь выстроил схему эксперимента?

Рассмотрим два примера неудачных гипотез, встречающихся в педагогических исследованиях. Пример первый. Исследователь, пытаясь решить

проблему большого отсева студентов из вузов по причине разочарования в избранной специальности, выдвинул гипотезу: если абитуриентов заранее информировать об особенностях избранной специальности, то ошибочных выборов и связанного с ними отсева студентов будет меньше. Не трудно заметить, что это не гипотеза, а очевидное суждение, не требующее проверки. Подобные псевдогипотезы «заранее обречены на успех», поскольку их нельзя опровергнуть, да и в подтверждении они не нуждаются. Эксперимент, если он проверяет такую гипотезу, тоже выглядит бессмысленно.

Второй пример. В последнее время в педагогических исследованиях большое распространение получили многофакторные гипотезы, которые выглядят примерно так: «Мы предположили, что учебный процесс будет более эффективным, если будут соблюдаться следующие условия...» Далее следует перечень из 5–6 условий, таких как «разработка программы обучения», «создание блочной системы учебного плана», «разработка модели педагогического процесса», «соблюдение дидактических принципов», «использование личностно-ориентированных технологий», «проведение мониторинга», и т.п. В принципе, такое построение гипотезы не исключается, но для оценки раздельного влияния каждого из перечисленных условий, необходимо проведение серии однофакторных экспериментов, или же использование многофакторного эксперимента, который из-за организационной сложности в педагогических исследованиях практически не встречается. Если же такая проверка проводится в единственном однофакторном эксперименте, то гипотезу нельзя считать ни подтвержденной, ни опровергнутой, а исследование нельзя считать завершенным.

Совершенно очевидно, что гипотеза часто не опровергается не из-за педагогической специфики изучаемого объекта, и не по причине неких имманентно свойственных эксперименту пороков, а из-за методологически неграмотного построения самой гипотезы.

Второй причиной того, что эксперимент не опровергает и не подтверждает гипотезу, может явиться использованная исследователем неадекватная модель эксперимента. Например, кроме упомянутого выше «констатирующего эксперимента», можно встретить и другие модели, которые к экспериментам отнести невозможно. Так, в некоторых выпускных квалификационных работах бакалавров и магистерских диссертациях эмпирическое обоснование предлагаемой методики обучения заключается в оценке уровня какого-либо свойства в однократном обследовании, после чего группа подвергается обучению по предлагаемой автором методике, и на этом «эксперимент» завершается (без заключительного обследования). На естественный вопрос — что же получилось в итоге применения экспериментальной методики обучения, можно услышать такой ответ: «в повторном обследовании нет смысла, поскольку изменения изучаемых нами свойств, происходят очень медленно, и за время, которое длилось наше исследование, выявить эти изменения невозможно». Справедливость этого суждения тоже может быть проверена только в повторном обследовании, причем, как его подтверждение, так и опровержение представляло бы научный факт.

Немного лучше выглядят эксперименты, в которых есть исходное и заключительное обследование, но нет контрольной группы. Исследователь получает изменение изучаемого свойства, но не получает

никаких убедительных свидетельств внутренней валидности своего эксперимента, поскольку причиной этого изменения может явиться не экспериментальное воздействие, а какой-либо сопутствующий фактор (например, выбывание отдельных испытуемых в процессе обучения, естественное взросление или влияние других причин, действовавших одновременно с экспериментальным фактором). Более того, можно предположить, что без воздействия эффект изменения был бы еще больше. Все эти предположения без контрольной группы опровергнуть невозможно. Не случайно К. Поппер, в дополнение к критерию верификации результатов исследования, предложил использовать критерий фальсификации, суть которого сводится к необходимости аргументированного доказательства отсутствия решающего влияния сопутствующих факторов. Хотя еще в двадцатые годы прошлого столетия большинством исследователей было признано, что в психологии и педагогике эксперименты без контрольной группы неэффективны, сегодня все еще можно услышать утверждение: «...сейчас считается, что в педагогических исследованиях контрольная группа необязательна». В более сильной версии — «контрольная группа неприемлема по этическим соображениям».

Вопрос о выборе наиболее адекватной модели эксперимента у исследователей либо вообще не возникает, либо, в лучшем случае, решается в пользу одной ортодоксальной схемы — параллельного эксперимента на двух группах — экспериментальной и контрольной. Заметим, что выбор такого плана в большинстве случаев, оправдан, хотя возникает вопрос — рассматривал ли автор другие альтернативные планы, т.е. был ли это осознанный выбор? В работах Р. Готтсданкера [3] и Д. Кэмпбелла [4] дано описание широкого арсенала экспериментальных планов (начиная от автоэкспериментов и экспериментов на одном испытуемом, до многочисленных схем групповых экспериментов), разработанных для психологических и педагогических исследований. Поскольку в указанных работах подробно анализируются достоинства и недостатки различных экспериментальных планов, и адекватных каждому из них способов статистического анализа результатов, начинающему исследователю не стоит приступать к проведению эксперимента, не ознакомившись с этими классическими работами.

Теперь обратимся к другим недостаткам организации экспериментов в педагогических исследованиях. Поскольку итогом любого выборочного исследования является обобщение результатов, полученных на конкретной выборке, на генеральную совокупность, важнейшим требованием к комплектованию экспериментальной и контрольной групп является их репрезентативность, которую наилучшим образом обеспечивает рандомизированный отбор испытуемых. В условиях реального учебного процесса организовать такой отбор практически невозможно, поэтому в эксперименте обычно используются имеющиеся в распоряжении педагога классы, а не рандомизированные выборки. Из-за этого возникает неустранимое сомнение в репрезентативности групп и правомерности генерализации результатов эксперимента, т.е. сомнение по поводу внешней валидности эксперимента.

Для того чтобы генерализация была обоснованной, выборка должна быть не только репрезентативной, но и качественно однородной. Нарушение этого требования сразу создает неопределенность относительно того, какую генеральную совокуп-

ность репрезентирует выборка. К сожалению, здесь часто допускается небрежность. Например, в одном из диссертационных исследований генеральная совокупность была определена как «дети старшего дошкольного возраста». Выборка была скомплектована из детей разного пола. Вполне очевидно, что средние арифметические, стандартные отклонения и другие статистические характеристики такой смешанной выборки нельзя отнести ни к девочкам, ни к мальчикам.

При организации эксперимента с использованием экспериментальной и контрольной групп, обязательным условием является их эквивалентность. Если участвующие в эксперименте группы достаточно велики (условно, более 30 человек каждая), то при рандомизированном способе отбора испытуемых эквивалентность групп достигается автоматически. В методической литературе по организации педагогических экспериментов встречается рекомендация комплектовать экспериментальную и контрольную группы методом подбора идентичных пар без использования рандомизации. Таким способом можно обеспечить эквивалентность групп, однако обе группы могут оказаться нерепрезентативными по отношению к генеральной совокупности вследствие возможного смещения основы выборки и связанной с этим неустранимой систематической погрешностью. В отличие от уравнивания методом подбора идентичных пар, рандомизированный отбор испытуемых обеспечивает как эквивалентность, так и репрезентативность экспериментальных и контрольных групп.

Следующий недостаток, свойственный подавляющему большинству педагогических исследований, заключается в невнимании к обоснованию методики занятий в контрольной группе. Обычно исследователь ограничивается заявлением, что эта методика была «общепринятой». Если даже апробируемая методика оказалась эффективнее, но исследователь не может убедительно обосновать, что в контрольной группе, действительно, использовалась наиболее распространенная методика, то самое большое, о чем он может с уверенностью говорить, это то, что один метод обучения оказался лучше, чем другой. Но при этом нет никаких убедительных свидетельств того, что один из этих методов (или даже оба) не хуже «общепринятого». Тем более, вызывают недоверие данные, приводимые в ряде диссертаций, о том, что в контрольной группе результаты после эксперимента не изменились, или даже ухудшились. Если речь идет об обучении, то такое может случиться по двум причинам: 1) методика в контрольной группе, не являлась общепринятой; 2) результаты эксперимента фальсифицированы.

Слабым местом многих педагогических выпускных квалификационных работ является отсутствие оценки статистической достоверности полученных в эксперименте эффектов. В тех работах, где есть такая оценка, авторы часто выполняют ее формально, не вникая в смысловое значение этой процедуры. Подтверждением этого служат следующие суждения: «произошло статистически недостоверное изменение показателя» или «выявлена статистически недостоверная тенденция». В таких случаях правильной будет только одна формулировка: «статистически достоверного изменения не выявлено». Иногда статистическую достоверность полученных данных отождествляют с подтверждением рабочей гипотезы, что тоже не всегда верно, поскольку статистически достоверный эффект может

быть результатом влияния не экспериментального, а сопутствующего фактора. Поэтому подтверждение статистических гипотез (о различиях, связи и пр.) — это необходимый, но не достаточный аргумент в пользу принятия рабочей гипотезы [6].

Зачастую, исследователи не обращают внимания на то, что высокая статистическая достоверность полученного в исследовании факта не является свидетельством его практического значения. Предположим, что в эксперименте сопоставлялись два метода обучения. Расчёты показали, что новый метод даёт более высокие результаты с доверительной вероятностью 0,99. Означает ли это, что этот метод можно рекомендовать к использованию на практике? Для того чтобы ответить на этот вопрос, необходимо сопоставить величину прибавки результата и её «цену» (речь идёт не только о материальных затратах, но и о затратах времени, трудоёмкости новой методики для обучающихся и педагогов). Очевидно, что замена старого метода на новый имеет смысл только в том случае, если новый метод даёт существенное улучшение результатов, при тех же (или меньших) затратах, или равные со старым методом результаты, но быстрее, или при меньших затратах. Таким образом, необходимо оценивать не только статистическую достоверность выявленных в исследовании закономерностей, но и эффективность их использования на практике. К сожалению, такая оценка в педагогических работах содержится крайне редко.

Выбор критерия практической значимости полученного эффекта является ответственной задачей. Тем не менее, в ряде работ, посвящённых обоснованию методики совершенствования какого-то одного свойства (способности) детей или подростков, критерием служит превосходство экспериментальной группы над контрольной группой по приросту этого свойства. Разумеется, сам факт более высокого прироста может выглядеть достаточно впечатляюще, однако использование его в качестве критерия, доказывающего практическую значимость предлагаемой автором методики, вызывает серьёзные сомнения. Во-первых, не выяснено, что при этом произошло с остальными свойствами. Во-вторых, ускоренное развитие свойства за короткий период эксперимента вызывает вопрос о том, как оно будет развиваться в дальнейшем. Практика не раз давала свидетельства отрицательного влияния форсированного развития в детском и юношеском возрасте.

Исходя из этих и им подобных соображений, вполне обоснованным является стремление исследователей использовать в качестве критерия комплекс показателей, отражающих различные свойства и качества испытуемых. Хотелось бы предостеречь начинающих исследователей от часто возникающего соблазна сконструировать на основе комплекса характеристик обобщённый (интегральный) критерий. Обычно для этого все используемые характеристики по какой-то из оценочных шкал переводятся в очки (баллы), которые потом суммируются и эта сумма принимается за критерий. Если характеристики, используемые для интегральной оценки, и их весовые коэффициенты являются результатом экспертного оценивания различных в качественном (смысловом) отношении свойств, то полученный в результате их суммирования критерий выглядит совершенно необоснованным и неподдающимся интерпретации. В таком случае лучше не покушаться на интегральную, оценку, а обсудить каждое свойство отдельно.

Экспериментальные планы, в которых не используется рандомизация, не осуществляется варьирование экспериментальных воздействий, или отсутствует контрольная группа, называют квазиэкспериментами. В исследовании педагогических проблем часто приходится прибегать к квазиэкспериментам, которые по ряду причин могут оказаться единственно возможными. При планировании, проведении, интерпретации и генерализации результатов квазиэкспериментов исследователь обязан представлять, какие сопутствующие факторы не поддаются контролю и, формулируя окончательные выводы и рекомендации, проявлять достаточную критичность и осторожность.

Поводя итог данной статье, следует признать, что в педагогических экспериментах наибольшую сложность представляет реализация рандомизированного комплектования групп. Остальные недостатки вполне устранимы. Разумеется, в первую очередь это потребует дополнительных усилий со стороны научных руководителей. Справедливости ради отметим, что в работах выпускников психологических специальностей перечисленные выше недостатки встречаются значительно реже. По-видимому, сказываются традиции, сложившиеся в этих научных специальностях. Что касается студентов педагогических специальностей, то их подготовка к исследовательской деятельности поставлена значительно хуже. Достаточно сказать, что не на всех педагогических факультетах учебными планами предусмотрены такие дисциплины как «Методы научных исследования», «Научно-исследовательская деятельность» и «Методы математической статистики», без освоения которых корректно спланировать эксперимент и проанализировать полученные в нем результаты крайне затруднительно.

В беседах с коллегами не раз приходилось слышать: «Это же бакалаврская работа! Стоит ли предъявлять к ней настолько строгие требования? Мы же не исследователей готовим, а педагогов...». Плохо обученный исследователь пользы для науки не принесет, но и вреда ей не причинит. Его исследование просто не примет всерьез. А бакалавр-педагог, усвоивший в своем первом исследовательском опыте не лучшие образцы исследовательской деятельности, будет использовать их в дальнейшем при работе над магистерской и кандидатской диссертацией (не случайно в этих работах встречаются те же недостатки). Но главная опасность заключается в том, что педагог будет транслировать эти недостатки следующим поколениям педагогов.

Примечание

¹ Внутренняя валидность эксперимента — это его качество, означающее, что причиной изменений, зарегистрированных в экспериментальной ситуации, является именно экспериментальное воздействие, а не какое-либо сопутствующее. Внешняя валидность эксперимента — его качество, характеризующее обоснованность возможности генерализации (обобщения) результатов выборочного исследования на генеральную совокупность.

Библиографический список

1. Девятко, И. Ф. Методы социологического исследования / И. Ф. Девятко. — 2-е изд., исп. — М. : Университет, 2002. — 296 с.
2. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология : учеб.

пособие / В. Н. Дружинин. — М. : ИНФРА-М, 1997. — 256 с.

3. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента : учеб. пособие : пер. с англ. / Р. Готтсданкер. — М. : Изд-во Моск. ун-ва, 1982. — 464 с.

4. Кэмпбелл, Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях / Д. Кэмпбелл. — М. : Прогресс, 1980. — 390 с.

5. Мкртычян, Г. А. Параметры педагогической экспериментальной деятельности / Г. А. Мкртычян // Педагогика. — 2001. — № 5. — С. 45–50.

6. Глас, Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Глас, Дж. Стенли ; пер. с англ. — М. : Прогресс, 1976. — 494 с.

логии / Дж. Глас, Дж. Стенли ; пер. с англ. — М. : Прогресс, 1976. — 494 с.

ПОПКОВ Виталий Николаевич, доктор педагогических наук, профессор (Россия), профессор кафедры теоретических и прикладных физико-математических дисциплин.

Адрес для переписки: vito36@mail.ru

Статья поступила в редакцию 17.02.2014 г.

© В. Н. Попков

УДК 37.013.77

**В. Б. АНТИПИН
Е. Н. МИРОНЕНКО
А. А. ТЕРЕЩЕНКО**

Омский государственный
университет путей сообщения

ФОРМИРОВАНИЕ УСТОЙЧИВОГО ИНТЕРЕСА К ЗАНЯТИЯМ СПОРТОМ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

В статье рассматриваются вопросы о формировании мотивационной сферы студенческой молодежи к занятиям спортом. Отмечается, что поэтапное решение проблемы индивидуализации учебно-тренировочного процесса в высших учебных заведениях позволяет не только повысить устойчивость интереса к занятиям спортом у студентов, но и помогает им впоследствии переключиться на систематические занятия физической культурой.

Ключевые слова: интерес к физической культуре и спорту, занятия спортом, мотивационная сфера студентов, индивидуальный подход.

Здоровый образ жизни российских граждан, то есть здоровье нации, зависит, прежде всего, от того, как будет сформирован активный интерес к занятиям физической культурой и спортом у современной молодежи. К сожалению, эта проблема на сегодняшний день остается по-прежнему актуальной.

Мы понимаем интерес к физической культуре и спорту как следствие, как одно из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы студентов. Вместе с тем мы считаем, что процесс формирования этого интереса — не одномоментный, а многоступенчатый: от первых гигиенических знаний и первого знакомства с физическими упражнениями на занятиях физической культурой до глубоких психофизиологических знаний и интенсивных занятий спортом.

Сказанное означает, что занятия спортом — это высшая ступень процесса формирования интереса к физической культуре. Однако интерес не только формируется, развивается, но, даже будучи уже сформированным, зачастую угасает. Психологической причиной угасания интереса к занятиям спортом является исчезновение мотивов для таких занятий [1].

Но самая большая беда в том, что наблюдаются многочисленные примеры, когда студенты, занимавшиеся спортом до поступления в вуз, прекращают не только заниматься избранным видом спорта, но и вообще перестают заниматься физической культурой.

Это обнаружилось и в результате проведенного нами специального исследования. Исследование проводилось методом анкетирования и опроса студентов 1–3 курсов, занимавшихся спортом до поступления в вуз. В исследовании приняло участие 370 студентов, обучающихся в высших учебных заведениях г. Омска. В итоге были получены сведения о 272 «бывших спортсменах» и 98 студентах, которые продолжают систематически заниматься спортом.

Из 272 студентов, прекративших систематические занятия спортом, 68 вообще не занимаются самостоятельно никакими видами упражнений; 154 человека занимаются, но не систематически. И лишь 50 студентов продолжают систематически заниматься физической культурой.

Известно, что все причины негативных явлений в воспитании личности студента кроются, как правило, в отсутствии индивидуализации педагогических воздействий.

Мы предположили, что для успешного формирования у студентов устойчивого интереса к занятиям спортом необходим, прежде всего, индивидуальный подход с учетом уровня развития их двигательных качеств, а также мотивационной сферы.

Исследование проводилось на студентах, занимающихся плаванием. В исследовании приняли участие 28 спортсменов с квалификацией от II спортивного разряда до звания кандидата в мастера спорта.

При исследовании эффективности индивидуально-го подхода к студентам-спортсменам с учетом уровня развития их двигательных качеств, применялись следующие методы: теоретический анализ и обобщение данных литературы, педагогическое тестирование, педагогический эксперимент, анкетирование, беседа, опрос, визуальная оценка техники плавания (с помощью видеосъемки: по балльной системе), хронометрирование, статистические методы исследования.

Для разработки принципиальных положений индивидуального подхода к студентам, занимающимся спортом с учетом их мотивационной сферы, нами были изучены особенности мотивации к занятиям спортом. Исследование проводилось методом анкетирования. Эффективность индивидуального подхода при формировании мотивации занятий спортом проверялась в педагогических экспериментах на базе Омского государственного университета путей сообщения.

Основываясь на результатах проведенных исследований, можно сделать следующие выводы:

1. Основным мотивом для большинства занимающихся служит сама деятельность — спорт (25 чел.).

2. Ближайшая цель у большинства спортсменов — выполнение разрядных норм и достижение звания мастера спорта России (20 чел.). Однако главной целью становится стремление попасть в состав сборной команды и хорошее выступление в соревнованиях (23 чел.).

3. Одним из ведущих мотивов поведения спортсменов является подражание идеалам (13 чел.). Ими в основном становятся выдающиеся в данном виде спорта спортсмены.

4. Большую роль в мотивационной сфере высококвалифицированных спортсменов играет материальный стимул (8 чел.). Это обстоятельство необходимо учитывать при ориентации и отборе талантливых спортсменов в «большой спорт».

5. Интенсивность направленности на занятия спортом у большинства студентов неустойчива. Это говорит о необходимости индивидуальной работы со спортсменами, о строгой индивидуализации нагрузок и количества соревнований. Также важно учитывать учебную нагрузку, приходящуюся на академические занятия, особенно в период экзаменационной сессии.

В связи с этим индивидуальный подход при формировании мотивации студентов-спортсменов должен заключаться в следующем: для наиболее перспективных спортсменов — формирование престижных, результативных мотивов, использование материальных стимулов, а для менее перспективных — актуализация общественного и личностного значения занятий спортом, сообщение научных сведений о влиянии данного вида спорта на орга-

низм человека (на физические качества, функциональные возможности, на психические процессы), о взаимосвязи этого влияния с успехами в трудовой, профессиональной деятельности людей (с приведением конкретных примеров из жизни).

Интерес к отдельным упражнениям (заданиям) и к тренировочным занятиям в целом, определялся по внешним признакам его проявления (методом экспертных оценок), а также методом самооценки студентов («шкалой интереса»).

Исследования показали, что для успешного формирования у студентов устойчивого интереса к занятиям спортом необходимо поэтапное решение проблемы индивидуализации учебно-тренировочного процесса:

I этап. Разработка методов педагогического контроля за техникой плавания, сущность большинства из которых сводится к получению:

— коэффициента эффективности техники (КЭТ), оценивающего умение пловца опираться на воду во время гребковых движений руками;

— коэффициента использования силовых возможностей (КИСВ), характеризующего способность пловца использовать имеющийся уровень общей силы в специфических условиях плавания;

— коэффициента эффективности гребковых усилий (КЭГУ), показывающего способность пловца принимать наиболее обтекаемое положение и за счет этого эффективно реализовать тяговые усилия в воде;

— коэффициента координации (КК), характеризующего эффективность согласования рабочих движений рук и ног в целостном двигательном действии;

— коэффициента скоростной координации (КСК), показывающего, насколько успешно пловец вписывает движения ногами в общую структуру техники [2].

II этап. Выявление значимости отдельных двигательных качеств на разных этапах подготовки спортсмена и определение оптимального уровня их развития.

III этап. Определение времени для индивидуальной работы по совершенствованию «отстающих» двигательных качеств на каждом занятии. При этом должна учитываться степень важности отдельных качеств. Количество времени определяется в зависимости от квалификации спортсменов и продолжительности тренировочного занятия.

IV этап. Определение критериев состояния тренированности и физической подготовленности занимающихся и разработка индивидуализированных норм нагрузки при выполнении различных по характеру воздействия физических упражнений. В качестве критериев лучше брать показатели в тестах и контрольных упражнениях отдельно для хорошо-

Таблица

Показатели устойчивости интереса к тренировочным занятиям у пловцов различной квалификации ($\bar{X} \pm \sigma$), баллы

Спортивная квалификация					
II взрослый разряд (n = 9)		I взрослый разряд (n = 9)		КМС (n = 10)	
до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
25,8 ± 1,8	28,0 ± 1,9	28,8 ± 1,6	31,7 ± 1,5	31,0 ± 0,9	34,2 ± 1,1
P < 0,05		P < 0,05		P < 0,05	

Примечание: устойчивый интерес — 31–36 баллов; недостаточно устойчивый — 27–30 баллов; неустойчивый интерес — 26 баллов и менее.

подготовленных, удовлетворительно и плохоподготовленных спортсменов. Для каждой из этих групп должны быть разработаны индивидуализированные нормы нагрузок.

В результате решения этих задач и осуществления индивидуального подхода у занимающихся более успешно формируется устойчивый интерес к занятиям спортом (см. табл.), более эффективно совершенствуется двигательная функция спортсменов.

Таким образом, исследования показали, что индивидуализация процесса формирования мотивации у студентов с учетом уровня развития их двигательных качеств не только повышает устойчивость интереса к занятиям спортом в вузе, но и помогает студентам впоследствии, после окончания вуза, своевременно и безболезненно переключиться от занятий спортом к систематическим занятиям физической культурой.

Библиографический список

1. Антипин, В. Б. Формирование спортивной мотивации у боксеров на этапе начальной спортивной специализации по-

средством удовлетворения их потребностей : дис. ... канд. пед. наук / В. Б. Антипин. — Омск, 2007. — 175 с.

2. Мироненко, Е. Н. Повышение рациональности двигательной конечностей в спортивных способах плавания на основе дифференцированного применения упражнений скоростной и координационной направленности на этапе базовой подготовки : дис. ... канд. пед. наук / Е. Н. Мироненко. — Омск, 2003. — 143 с.

АНТИПИН Виталий Борисович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Физическое воспитание и спорт».

МИРОНЕНКО Егор Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Физическое воспитание и спорт».

ТЕРЕЩЕНКО Алексей Анатольевич, доцент кафедры «Физическое воспитание и спорт».

Адрес для переписки: fvs-omgups@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 14.04.2014 г.

© В. Б. Антипин, Е. Н. Мироненко, А. А. Терещенко

УДК 378.145

**Н. А. ГЕТМАН
А. А. ПЕТРУСЕВИЧ**

Омская государственная
медицинская академия
Омский государственный
педагогический университет

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена анализу организационно-педагогических условий индивидуализации обучения студентов в высшей школе. Анализируются особенности педагогической деятельности вуза и задачи совершенствования многообразной, многоуровневой и многовекторной подготовки обучающегося, предоставляющей индивиду возможность успешной адаптации к быстрым и резким трансформациям социума.

Ключевые слова: система образования, организация профессионального образования, модель индивидуализации образования.

Одной из важнейших задач развития современного высшего образования является интеграция в международное образовательное пространство. Началом в ее решении стало подписание Российской Федерацией Болонского соглашения и Лиссабонской конвенции, в которых подчеркивается важность создания условий для академической мобильности студентов, полной реализации их личностного потенциала, развития индивидуализации обучения. Данные документы ориентируют высшее образование на разработку вариативных программ, обеспечивающих индивидуализацию учебной деятельности студента, компетентностное обучение и личностно-ориентированный подход в осуществлении всех современных образовательных задач.

Для качественного выполнения этих задач необходим иной подход к организации профессионального образования и взаимодействию студентов и преподавателей в процессе обучения. Сегодня уже не требует доказательства, что конкурентоспособному специалисту (выпускнику вуза) требуются профессиональная компетентность, выражающаяся в способности принимать решения в нестандартных ситуациях, умение работать в команде и индивидуально, самостоятельно добывать, анализировать и эффективно использовать информацию, рационально работать в быстроизменяющемся мире. Вместе с тем, наряду с академическими успехами, сегодня не менее важно, чтобы специалисты обладали целым рядом других качеств, а именно: име-

ли сформированные навыки устной и письменной коммуникации, владели навыками работы с информационными технологиями, критически мысляли, ощущали потребность в непрерывном образовании, были творческими и инициативными, способными к постоянной работе, требующей значительных усилий, демонстрировали свою культурную восприимчивость, в том числе и на международном уровне.

Если раньше система образования выполняла преимущественно роль транслятора социального опыта, то теперь она становится катализатором социальной мобильности человека. Это система, которая открывает широкие возможности для постижения интеллектуальных и культурных ценностей, позволяющих личности быстро продвигаться по социальной лестнице.

Анализируя прошлый опыт высшего образования можно отметить, что советская система образования, некогда основательная и качественная, перестала отвечать запросам общества. Сегодняшним выпускникам вуза должны прививаться умения, позволяющие совмещать аналитические способности с практическими навыками работы в условиях внедрения современных технологий. Это непременно повлечет за собой изменение системы оценки качества образования, которая, в отличие от нынешней, должна способствовать развитию креативной состоятельности специалиста.

В соответствии с современными темпами жизни становится необходимой многообразная, многоуровневая и многовекторная подготовка, предоставляющая индивиду возможность успешной адаптации к быстрым и резким трансформациям социума. Свободное обучение в условиях инновационной парадигмы базируется на принципе самостоятельности и ведущей роли личности в процессе своего обучения [1, с. 12].

Европейская система высшего образования, в которой превалирует самостоятельная деятельность студента и личностно адаптированные формы обучения, основывается на реализации системы зачетного перевода (ECTS) — кредитной системы обучения в вузе, обеспечивающей полноценную индивидуализированную подготовку профессиональных кадров. При этом ее проецирование на сферу профессионального образования требует, прежде всего, научного обоснования и систематизации процесса индивидуализации обучения студентов в вузе с учетом уже имеющегося в странах опыта профессиональной подготовки [2].

Для разработки и реализации отечественной образовательной модели индивидуализации важно осмыслить с позиции педагогики само понятие индивидуализации, которое до сих пор, несмотря на многолетние исследования проблем индивидуализации обучения, остается самым неопределенным и понимаемым либо слишком широко, либо слишком узко. Проблема усугубляется тем, что вследствие мировой глобализации, в том числе и в образовании, в нашем сознании начинает доминировать представление об индивидуализации, сложившееся в западной культуре, как образования:

— организующем индивидуальное продвижение по учебной программе и характеризующемся определенной обособленностью в работе отдельного обучаемого посредством индивидуальной работы;

— предусматривающем разделение обучаемых по способностям на потоки, различающиеся объемом и глубиной изучения материала и предоставляющие выпускникам разные возможности

дальнейшего образования и профессионального самоопределения.

В советской педагогике основным был принцип единого для всех общего образования, общих задач и единых требований к усвоению его содержания в условиях коллективной учебной работы. Под индивидуализацией обучения понимался индивидуальный подход, который заключался в адаптивной организации учебного процесса путем гибкого использования педагогом методов и приемов обучения с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

В дальнейшем, по мере смены доминирующих целей отечественного образования и типов обучения в педагогических исследованиях, стало все чаще рассматриваться понятие и его организационно-содержательные основы индивидуализации обучения.

Современная трактовка индивидуализации обучения связана с таким её пониманием, как организация образовательного процесса, которая направлена на развитие общих познавательных способностей обучаемого посредством уровневой дифференциации содержания, заданий и способов учебной деятельности с учетом его интересов, познавательных потребностей, актуальных способностей, с опорой на зону его ближайшего развития (но по-прежнему в рамках коллективных форм обучения).

С точки зрения гуманистической парадигмы образования, под индивидуализацией обучения стали понимать личностно-ориентированный подход к образованию как к системе средств организации образовательного процесса, образовательной среды и условий, обеспечивающих целостное развитие личности. То есть той среды, которая способствует развитию личности как субъекта познания и культуры, как носителя индивидуальных личностных качеств, необходимых для полной его самореализации в различных сферах деятельности.

Уже отсюда следует, что в построении современных педагогических моделей индивидуализации необходимо предусматривать соотношение социального и индивидуального начал в структуре личности, что обуславливает приоритетность, взаимодействие и взаимообусловленность двух процессов:

— персонализации, как удовлетворение потребности государства, общества и личности на данном историческом этапе в формировании и развитии социально значимых субъектных качеств личности, позволяющих эффективно выполнять социальные и профессиональные роли;

— персонификации, как удовлетворение потребности личности быть самим собой, со своей «Я-концепцией»: свободно проявлять свои индивидуальные качества, поступать в соответствии с собственными интересами, взглядами, мировоззрением.

Индивидуализация обучения, как существенный признак современного образования, требует альтернативности образовательных систем, гибкости и динамичности учебно-программной документации, адаптивности к изменяющимся условиям социально-экономической среды. В организационном плане это может выражаться в наличии у студентов индивидуальных учебных планов уже с первого семестра. При этом, учитывая особенности и различия в начальном уровне подготовки студентов необходимо предусмотреть некоторый ряд действий по внесению необходимых изменений в их индивидуальные образовательные планы. Составление индивидуальных учебных планов дает возможность продвинутым студентам исключить из образова-

тельной программы модули, уже освоенные ими в процессе изучения в продвинутых образовательных учреждениях полной средней школы с углубленным изучением данных дисциплин.

Индивидуальное планирование позволяет естественным образом включать в семестровые учебные планы студентов модули «по выбору», что каждый студент вправе делать самостоятельно. Расширением данной возможности является предоставление студенту параллельно с основной образовательной программой осваивать интересующие его модули специализаций. При индивидуальном планировании учебных программ каждый студент может осваивать учебную программу в сокращенные сроки.

Важным следствием перехода к составлению индивидуальных учебных планов является возможность включения студентом в семестровые учебные планы учебных модулей, по которым он получил по итогам текущего семестра невысокую оценку, для повторного обучения. Здесь необходимо отметить, что при индивидуально-ориентированной организации учебного процесса студенты могут не только формировать индивидуальные планы, но и самостоятельно составлять свои индивидуальные семестровые учебные расписания [3, с. 47].

Учебный процесс в высшей школе, построенный в соответствии с принципом индивидуализации может вполне наполняться новыми организационно-методологическими решениями. Принято считать, что одним из путей индивидуализации высшего образования может стать проектирование индивидуального образовательного маршрута студента. Разработка индивидуального образовательного маршрута для каждого обучающегося предусматривает его собственные пути достижения общих и индивидуальных целей образования — а это уже новый, перспективный вектор создания образовательных программ нового поколения.

Рассматривая высшую школу России, как лидера системы непрерывного образования страны и ее интегратор в ситуации быстрых изменений, в условиях информационной революции и глобализации сфер жизненного пространства, необходимо отметить, что важнейшим средством, обеспечивающим реализацию принципа индивидуализации образования студентов, является введение кредитно-модульной системы в обучение.

Российскими учеными убедительно доказано, что установление через кредитные единицы количественных эквивалентов содержания обучения и степени освоения образовательных программ позволит предоставить студентам возможность самостоятельно планировать учебный процесс, внести принципиальные изменения в системы контроля и оценки качества образовательного процесса, создает условия для совершенствования образовательных технологий [2, с. 9]. Все это обеспечивает академическую мобильность и востребованность выпускников в стремительно меняющихся условиях рынка труда за счет гибкого планирования академических программ, ориентированных на запросы рынка труда, повышением качества преподавания, интенсификацией учебного процесса, внедрением информационных систем, повышением роли самостоятельной работы студента.

Использование зачетных единиц (кредитов) отражает принцип индивидуализации обучения, поскольку оно направлено на повышение уровня самообразования и творческого освоения знаний на основе индивидуальной подготовки студентов

[2, с. 13]. В рамках новой инновационной модели обучения, где зачетные единицы выступают как индикаторы качества образования, осуществляется унификация знаний по общеобразовательным и базовым дисциплинам, предоставление студенту возможности самостоятельно формировать свою образовательную траекторию, устраняется субъективизм при оценке знаний, выделяется больше времени для организации индивидуальных занятий. В связи с этим инновационная деятельность вуза рассматривается по ряду направлений, таких как: освоение современных педагогических технологий; освоение новых инновационных курсов; реализация ФГОС, система контроля, построение кредитно-модульной системы обучения и т. д.

Результатом воздействия на инновационный процесс вуза является создание условий, необходимых для успешной инновационной деятельности, осознание большинством преподавателей того, что развитие вуза является необходимостью и общей ценностью. Также условиями будут: информированность участников работы о целях развития и критериях их достижения, принятие этих целей всеми участниками инновационных процессов и готовность всех ресурсов (в том числе и материально-технических), необходимых для успешного внедрения индивидуализации образования [4]. На формирование индивидуальных образовательных процессов влияют многие личностные образования и социокультурная среда, которые формируются постепенно, по мере развития личности [5].

Таким образом, индивидуализация образования в современном вузе может успешно строиться при создании целого ряда организационно-педагогических условий. К ним можно отнести: индивидуальное планирование учебной деятельности студентов, учитывающее их различный уровень подготовки, мотивы и устремления, ценностные ориентации; разработку индивидуального образовательного маршрута и индивидуального сопровождения каждого обучаемого в течение всего периода обучения; внедрению в профессионально-образовательный процесс зачетных единиц (кредитов) как средства развития индивидуализации образования. Уже только это, последнее, приведет к изменению философии образования, то есть превращению учета успеваемости из контролирующей функции в самоконтрольно-стимулирующую. При этом кредитно-модульная система становится важнейшим средством образовательной активности и мобильности студента, существенно интенсифицирующим процесс обучения студентов в высшем учебном заведении.

Библиографический список

1. Государственная программа Российской Федерации: «Развитие образования на 2013–2020 годы [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3409> (дата обращения: 08.02.2014).
2. Методические рекомендации по внедрению в вузе системы зачетных единиц (кредитов) / Государственный университет управления, Центр качества ; [сост. О. В. Давыдова, В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова]. — М. : ГУУ, 2010. — 50 с.
3. Сазонов, Б. А. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса как условие модернизации высшего образования / Б. А. Сазонов // Высшее образование в России. — 2011. — № 4. — С. 10–24.
4. Гетман, Н. А. Управление развитием психолого-педагогической компетенции преподавателя вуза / Н. А. Гетман //

Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2013. — № 01 (48). — С. 252–256.

5. Гетман, Н. А. Образовательная среда медицинского вуза как средство реализации дидактических возможностей самостоятельной работы студентов: современные аспекты реализации ФГОС и ФГТ / Н. А. Гетман // Вузовская педагогика : материалы конф. / гл. ред. С. Ю. Никулина. — Красноярск : Тип. КрасГМУ, 2013. — С. 72–76.

ГЕТМАН Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и

психологии Омской государственной медицинской академии.

ПЕТРУСЕВИЧ Аркадий Аркадьевич, доктор педагогических наук, профессор (Россия), профессор кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета.

Адрес для переписки: gettmann_natali@mail.ru

Статья поступила в редакцию 18.03.2014 г.

© Н. А. Гетман, А. А. Петрусевич

УДК 378.1+371.3

Т. В. МАКАРОВА
А. А. КОШЕЛЕВ
О. А. КОЗЫРЕВА

Омский государственный
технический университет
МБОУ «Средняя
общеобразовательная школа № 52»,
г. Новокузнецк
Кузбасская государственная
педагогическая академия,
г. Новокузнецк

КУЛЬТУРА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ: ТИПОЛОГИЯ, МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ

В статье раскрыты различные аспекты формирования и развития культуры самостоятельной работы обучающихся общеобразовательных школ; представлены определения и модели, фасилитирующие понимание данного явления.

Ключевые слова: культура самостоятельной работы, КСР, модель формирования КСР, критерии культуры самостоятельной работы, портфолио ученика.

Возможность формирования культуры самостоятельной работы обучающегося может идти двумя путями: стихийным, не организованным педагогической деятельностью старшего поколения и системным, реализующим идеи и нормы формирования культуры самостоятельной работы обучающегося в структуре воспитания, обучения, развития, образования, социализации, адаптации, самоопределения, самосовершенствования и пр., где личность включена в систему поиска решения основного противоречия «хочу — могу — надо — есть», эффективность такого рода деятельности тем выше, чем объективнее выявление и реализация всех аспектов единиц выше обозначенной цепи, т.е. единиц, выступающих в качестве процессов, продуктов, средств, результатов и пр. какого-либо направления педагогического знания и практики.

Рассмотрим различные аспекты феномена «культура самостоятельной работы» [1–4].

Феноменологический смысл культуры самостоятельной работы обучающегося представляет собой совокупность формально-логических и содержательно-методологических требований и норм, предъявляемых к самостоятельной работе как

психолого-педагогическому феномену, обуславливающему формирование и развитие личности, способствует отражению объективных закономерностей, требований, норм, специфики деятельности субъектов культуры в системе субъект-субъектных и субъект-объектных отношений, является фундаментальным явлением, предопределяющим результат саморазвития и самореализации в полисистемном ракурсе — это и общение, и профессиональная деятельность, и культура, и досуг, и искусство, и религия, и пр.

Широкий культурологический смысл культуры самостоятельной работы обучающегося представляет собой личностно и социально обусловленный процесс включения человека на объектном, индивидуальном, субъектном и личностном уровнях в поиск условий для проявления активности и креативности, гибкости и мобильности, состоятельности и продуктивности, способствующих получению, трансформации социального опыта, пополнению и преобразованию модели познания объективной реальности внутреннего и внешнего генеза, где нормальное распределение является фактором предельного выбора векторного или матричного преобразования

среды и личности в ней, способной к различным изменениям, не наносящим вреда антропологическому пространству в целом и человеку, включенному в микро-, мезо-, макро- и мегагруппы в частности.

Узкий культурологический смысл культуры самостоятельной работы обучающегося представляет собой совокупность системно-педагогических условий, предопределяющих действия механизмов самосовершенствования и самореализации, социализации и адаптации субъектов социального пространства, определяющих ориентиры и особенности социального взаимодействия субъектов-носителей деятельности и культуры в контексте возрастных, социальных, гносеологических, дидактических, здоровьесберегающих и пр. изменений неустанно формирующейся и развивающейся личности.

Мультисредовый смысл культуры самостоятельной работы обучающегося предполагает включение в поле разнообразных микро-, мезо-, макро- и мегасред, предопределяющих формирование интересов, склонностей, предпочтений, мотивов, ценностей, социального опыта, общеучебных и предметных ЗУН-ов, компетенций, уровня притязаний, продуктов деятельности и общения, моделей познания и преобразования объективного внутреннего и внешнего мира, предопределяющих результат социализации, самореализации, саморазвития и самосовершенствования обучающегося и дальнейшее качество его жизни.

В целях планирования результатов педагогической деятельности рассмотрим *типы-уровни формирования и сформированности культуры самостоятельной работы обучающихся*.

Первый уровень — это объектный, здесь каждый элемент антропосистемы представляет собой единицу, объект в своем исконном изучении, самопознании, самосовершенствовании, самореализации. Границы сформированности культуры самостоятельной работы первого уровня (объектного) определяются владением способами фиксации информации (аннотации, выписки, записи, конспекты, планы, тезисы, классификации, цитаты, рефераты и пр.).

Второй уровень — *индивидуальный*, здесь человек со своей совокупностью индивидуальных качеств, чувств, образа мыслей, аспектов социально-педагогических отношений создает плацдарм (поле) для моделирования разнообразных средств, фасилитирующих решение разнообразных социально-педагогических задач, противоречий, проблем и дилемм. Сформированность культуры самостоятельной работы определяется возможностью индивида в результативности моделирования как его деятельности, так и ее продуктов.

Третий уровень — это *субъектный*, здесь человек представляет собой субъекта культуры, среды, деятельности, общения, в ходе чего он практикует основы моделирования и претворения результатов моделирования на практике. Сформированность культуры самостоятельной работы определяется возможностью субъекта деятельности, общения, культуры в результативности моделирования и внедрения моделированных средств.

Четвертый уровень — *личностный*, здесь личность определяет себе перспективы саморазвития, самосовершенствования и самореализации, создает условия для саморазвития, самосовершенствования и самореализации других людей, фасилитирует процессы социализации и адаптации субъектов социально-педагогического пространства, включенных в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисреды,

способствует формированию позитивной, адекватной самооценки, необходимого уровня притязаний, внутренней мотивации деятельности, активизации формируемых и развиваемых с точки зрения гуманно-личностной педагогики и психологии структур личности.

Сформированность культуры самостоятельной работы определяется возможностью личности осуществлять процессы самоопределения, самосовершенствования, саморазвития, самореализации, социализации, адаптации и прочих процессов и феноменологических аспектов социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия, где моделирование уже играет роль не только средства самоутверждения, самореализации, социализации, а также механизма, связующего кладезь социокультурного опыта с системой социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультимасштабах.

Из данной типологии очевидна модель сформированности культуры самостоятельной работы обучающегося/школьника (рис. 1), фасилитирующая понимание многоуровневости процесса становления и развития личности в микро-, мезо-, макро- и мега-средах, предопределяющих поиск и нахождение, реализацию и реконструкцию моделей социализации и самореализации.

В реализации феноменологической модели формирования культуры самостоятельной работы обучающегося немаловажен процесс выявления и реализации системы принципов, методов, форм, средств, условий и технологий педагогического взаимодействия, а также педагогических условий формирования культуры самостоятельной работы обучающихся. Данная модель (рис. 2) является аналитико-синтетическим новообразованием работ [4–6].

В оценке сформированности культуры самостоятельной работы необходимо учитывать три фактора:

- 1) наследственность и врожденные качества личности с индивидуально-типологическими особенностями;
- 2) возможности и нормы социальной среды, предопределившие появление, становление, формирование и развитие личности;
- 3) роль и место педагогической практики педагогов и родителей в реализации условий формирования культуры самостоятельной работы обучающихся.

Первое направление мы сформируем в совокупности возможностей *личностного критерия сформированности культуры самостоятельной работы обучающегося*. Здесь имеется в виду, что генетические особенности позволяют одному получать большие результаты на поле самообучения и самообразования, нежели другому, из-за уровня здоровья, половой принадлежности, способностей, склонностей, предпочтений и пр.

Второе направление можно сформулировать в *социальном критерии исследования уровня сформированности культуры самостоятельной работы обучающегося*. Здесь имеется в виду, что общество ставит цели и создает условия для реализации данных целей и зачастую совокупность достижений обучающегося зависит от общественных норм и укладов жизни. Так, в советской школе ориентиры были определены на среднего ученика, т.е. был учтен факт, что все процессы и явления в педагогической и психологической практиках распределены нормально (М. А. Данилов, В. И. Журавлев и другие), т.е. справедлив закон нормального распределения или распределения Гаусса.

Затем наша система образования как-то отошла от этого правила из-за низкого уровня математического знания, а в частности, математической статистики, и стала изобретать деформированное подобие инновационного решения своих несостоятельных средств и методов, дезадаптирующее подрастающее поколение в образовательном пространстве.

Одним из таких средств является тестовая система контроля знаний, не способствующая планомерному переходу от репродуктивных методов и форм обучения к продуктивным. Это тормозит развитие и общества, и отношений, и качества жизнедеятельности, и сохранение ценностей и святых культур. Причем против нее выступают родители, педагоги, администрация школ, но только не те, кто могут изменить ход событий реформ в нашей системе образования.

Третьим направлением у нас будет педагогический или профессионально-педагогический критерий исследования уровня сформированности культуры самостоятельной работы обучающегося. Здесь имеется в виду, что педагог или родитель поставлены в условия неустанный поиска создания и реализации условий формирования культуры самостоятельной работы обучающегося, т.к. именно в структуре ее феноменологических возможностей у обучающегося имеет место быть благодаря методу прививок и других методов развития творческих способностей личности своеобразный потенциал, фасилитирующий достижение вершин сотрудничества, сотворчества и саморазвития, социализации, самосовершенствования. В данном критерии будет

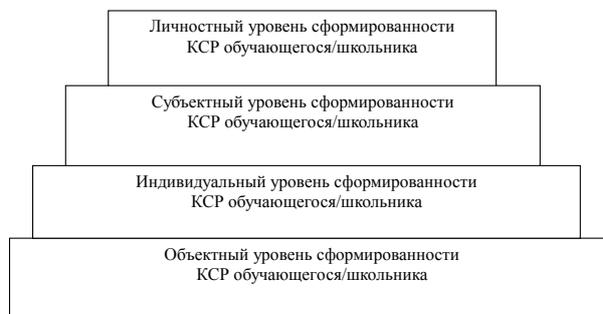


Рис. 1. Модель сформированности культуры самостоятельной работы (КСР) обучающегося (школьника)

учитываться тот факт, что педагогическая практика предопределяет получение более качественного результата формирования культуры самостоятельной работы обучающегося.

Своеобразное поле саморазвития, социализации и самореализации обучающегося в деятельности и общении на различных уровнях рассмотрения данного феномена или явления обеспечивает практика моделирования портфолио. Всевозможные достижения обучающегося могут представлять труд педагогической практики и системной мотивации достижений результатов в достаточно высоком уровне притязаний личности, включенной в неустанный процесс смены ролей, отношений, моделей социализации, саморазвития, самореализации, где роль среды и поля профессионалов и педагогов недооценить невозможно. Это положение выте-

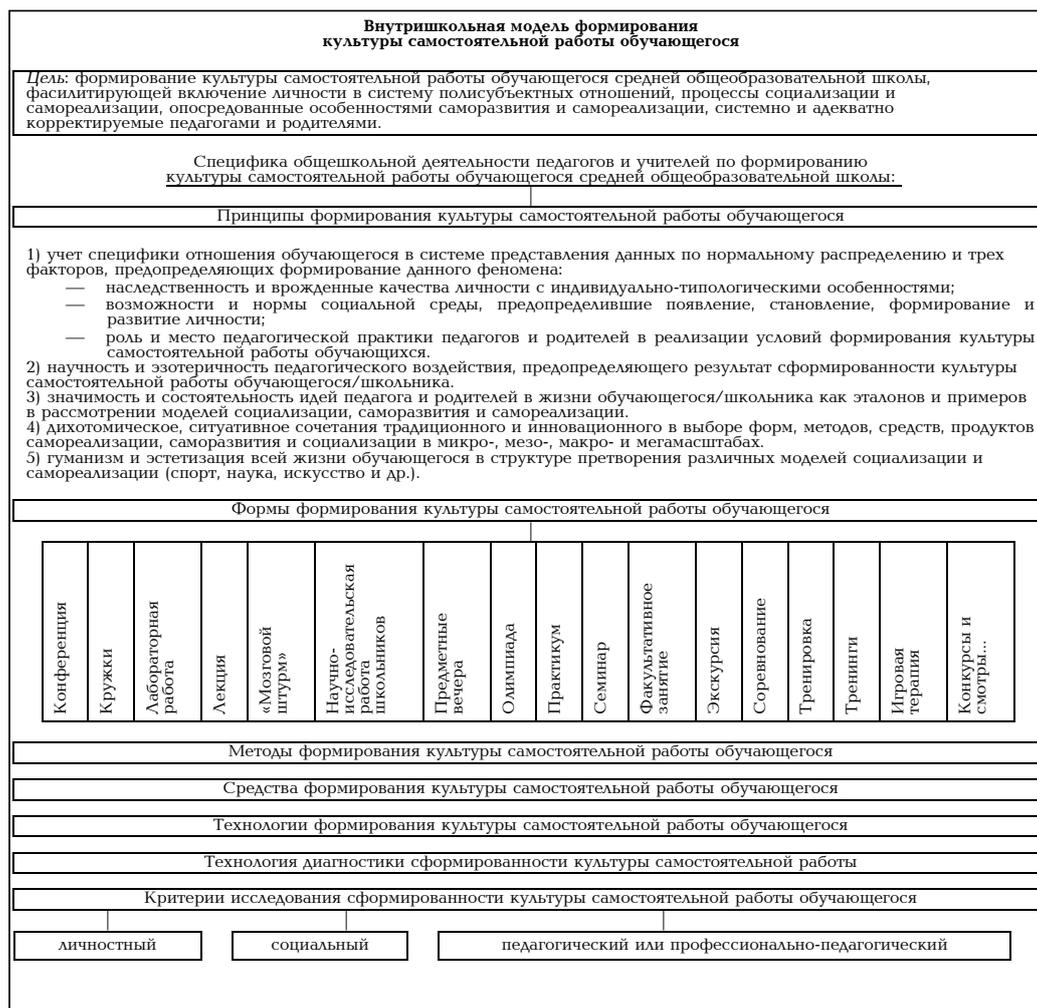


Рис. 2. Модель формирования культуры самостоятельной работы обучающихся (школьников)

кает из работ Л. С. Выготского, А. Я. Данилюка, А. А. Деркача, В. Н. Дружинина, И. А. Зимней, И. Ю. Кулагиной, А. Н. Леонтьева, А. К. Марковой, В. Д. Менделевича, А. В. Мудрика, С. Л. Рубинштейна, Д. И. Фельдштейна, Л. Ф. Фридмана и других.

В рамках данных критериев можно определить показатели сформированности культуры самостоятельной работы обучающегося: репродуктивность (низкий уровень) и продуктивность (достаточный уровень) или же репродуктивность (объектный уровень сформированности культуры самостоятельной работы) и продуктивность (индивидуальный, субъектный и личностный уровни сформированности культуры самостоятельной работы).

Качественные преобразования модели социализации, саморазвития и самореализации в микро-, мезо-, макро- и мегасредах обеспечивают сохранение уровня здоровья, создание условий не только для потребления материальных и моральных благ, но и для их производства, что немаловажно в современном социокультурном пространстве [1–7].

Кроме того, взаимосвязь школьной и внешкольной практик обеспечивают более гибкое формирование моделей самореализации, саморазвития и социализации, в структуре которых хорошо прослеживается процесс формирования культуры самостоятельной работы обучающегося или школьника.

Микроуровень (уровень формирования культуры самостоятельной работы обучающегося на одном предмете в одном классе):

- соблюдение принципов формирования культуры самостоятельной работы обучающихся/школьников;
- соблюдение правил поведения в классе;
- использование разнообразных форм и методов самовыражения;
- активное участие в жизни класса;
- моделирование портфолио на микроуровне.

Мезоуровень (уровень формирования культуры самостоятельной работы обучающегося внутри школы, ее требований и условий самореализации и взаимодействия):

- соблюдение принципов формирования культуры самостоятельной работы обучающихся/школьников;
- соблюдение устава школы, ее правил и специфики взаимоотношений;
- участие в различных формах культуры самостоятельной работы по предметно сообразно возрасту и развитию;
- моделирование портфолио на мезоуровне.

Макроуровень (уровень формирования культуры самостоятельной работы обучающегося, выходящей за пределы общеобразовательной школы):

- соблюдение принципов формирования культуры самостоятельной работы обучающихся/школьников;
- выступление на различного рода формах состязаний и соревнований, иллюстрирующих уровень саморазвития и самореализации в спорте, искусстве, науке, культуре и пр.;
- моделирование портфолио на макроуровне.

Определение трехуровневой структуры формирования культуры самостоятельной работы обучающихся/школьников в микро-, мезо- и макроуровневой системе отображения результатов сформированности культуры самостоятельной работы обучающихся/школьников обусловлена тем фактом, что модель формирования культуры самостоятельной работы обучающегося/школьника также рассматривается в трехуровневом масштабе: предмет, школа, внешкольные отношения, т.е. учтена специфика построения модели формирования

культуры самостоятельной работы обучающихся/школьников в следующих направлениях: внутришкольная модель формирования культуры самостоятельной работы обучающихся; попредметная модель формирования культуры самостоятельной работы обучающихся; межшкольная, межсубъектная модель образовательных коммуникаций и связей, фасилитирующая формирование культуры самостоятельной работы обучающихся.

Библиографический список

1. Козырева, О. А. Методология формирования культуры самостоятельной работы педагога и методы ее исследования / О. А. Козырева // Сибирский педагогический журнал. — № 6. — 2011. — С. 54–73.
2. Козырева, О. А. Моделирование уровневой технологии обучения как средство формирования и развития культуры самостоятельной работы студентов педагогической академии / О. А. Козырева // Сибирский педагогический журнал. — 2010. — № 6. — С. 313–323.
3. Кошелев, А. А. Портфолио школьника как результат формирования его культуры самостоятельной работы / А. А. Кошелев // European Social Science Journal. — 2011. — № 6. — С. 210–217.
4. Редих, С. М. Современные методы продуктивной педагогики и проблема формирования культуры самостоятельной работы педагога / С. М. Редих // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2011. — № 1 (3). — С. 49–62.
5. Редих, С. М. Математические и статистические методы в технологии диагностики сформированности культуры самостоятельной работы педагога / С. М. Редих // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. — 2011. — № 6. — С. 40–44.
6. Редих, С. М. Система принципов формирования культуры самостоятельной работы педагога как механизм реализации условий продуктивного педагогического взаимодействия / С. М. Редих // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2012. — № 1 (5). — С. 27–29.
7. Степанов, С. В. Культура самостоятельной работы педагога как механизм формирования профессиональной компетентности, самореализации и конкурентоспособности / С. В. Степанов // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2011. — № 1 (3). — С. 76–80.
8. Кошелев, А. А. Культура самостоятельной работы обучающегося : моногр. / А. А. Кошелев, О. А. Козырева. — Новокузнецк : Изд-во КузГПА, 2012. — 113 с. — ISBN 978-5-85117-675-3.
9. Кошелев, А. А. Портфолио школьника : учебное пособие / А. А. Кошелев, О. А. Козырева. — Новокузнецк : КузГПА, 2011. — 38 с. [+ приложение на DVD]. — ISBN 978-5-85117-615-9.

МАКАРОВА Таисья Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дизайн и технологии медиаиндустрии» Омского государственного технического университета.

Адрес для переписки: tajam@mail.ru

КОШЕЛЕВ Алексей Алексеевич, педагог по физической культуре муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №52», г. Новокузнецк.

Адрес для переписки: ffk-nauka@ya.ru

КОЗЫРЕВА Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Кузбасской государственной педагогической академии.

Адрес для переписки: Kozireva-OA@ya.ru

Статья поступила в редакцию 07.04.2014 г.

© Т. В. Макарова, А. А. Кошелев, О. А. Козырева

ВОПРОСЫ СТАНОВЛЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В статье описаны ход и результаты сравнительно-педагогического исследования становления одной из важнейших компетентностей человека в современном обществе — компетентности личной безопасности в средних школах двух стран — России и Израиля, предложены критерии оценки сформированности этой компетентности. Исследование проведено в рамках параметрического подхода.

Ключевые слова: ключевые компетентности, компетентность личной безопасности, психологическая безопасность учащегося.

Значение безопасности как глобальной ценности человечества постоянно возрастает, что обусловлено социально-экономическими условиями жизни, возрастающими информационно-психологическими нагрузками на каждого человека, состоянием окружающей среды и т.д. По мнению ученых (Д. Л. и Д. Х. Медоуз, И. Райндерс, Дж. Форрестер и др.), проблема безопасности жизнедеятельности возникла в связи с ростом мощности преобразования человеком окружающей среды и достижением масштабами этих преобразований пределов роста. Обеспечение безопасности человека становится стратегией обеспечения качества жизни в обществе, при этом становление безопасности личности школьника занимает особое место.

Растущая интернационализация экономики, науки и культуры обуславливает важность изучения мирового опыта в разных сферах жизни и научного знания. Сегодня общепризнаны актуальность сравнительных педагогических исследований, их содействии демократизации общества и диалогу культур. По определению И. Р. Луговской, сравнительное исследование — это сравнение систем образования (или их компонентов) различных стран посредством специальных методов в целях выявления тождеств и различий, их причин, состояния и тенденций развития, объективной оценки возможности использования имеющегося положительного опыта при решении проблем образования собственной страны [1].

Сравнительно-педагогические исследования зарубежных образовательных систем применительно к российским школам пока достаточно новы и уже поэтому актуальны. Очевидно, что без эффективного функционирования системы образования ни одной стране не удастся удержать свои позиции на мировом рынке и сохранить достойное место в мировой экономике.

Комбинирование качественных и количественных методов исследования в совокупности с историческими и сравнительно-культурными исследова-

ниями в образовательной политике, теории и практике является наиболее адекватным подходом для изучения образования в процессе глобализации [2].

Для сравнения становления компетентности личной безопасности обучающихся средних школ странами исследования стали Россия и Израиль. Одним из оснований выбора объекта исследования явилась практика становления компетентности личной безопасности у обучающихся в государстве, которое постоянно находится в условиях внешней угрозы своей безопасности.

Интерес российских педагогов к израильской системе среднего образования обоснован опытом этой страны в воспитании личности, умеющей обеспечивать физическую и психологическую безопасность свою и окружающих людей — т.е. опытом становления компетентности личной безопасности обучающихся школ. На этом основании проведение сравнительно-педагогических исследований, позволяющих выявить составляющие одной из самых успешных в мире практик, нам представлялось весьма своевременным. Нами также учитывалось, что выбранные страны находятся в похожих геополитических условиях: имея полиэтничный состав населения, обе страны стремятся к взаимопониманию народов, толерантности и обеспечению безопасности, в том числе через становление у молодых граждан компетентности личной безопасности.

Анализ документов об образовании России и Израиля указывает на наличие в их системах среднего образования тенденции к изменению и обновлению, а также тенденции к использованию зарубежного опыта. Главная идея обновления образования в них состоит в том, что образование должно стать более индивидуализированным, функциональным и эффективным, способствующим максимальному раскрытию внутреннего потенциала каждого ученика, обеспечению его физической и психологической безопасности.

Задачей современной российской школы Закон «Об образовании в РФ» считает возрастание ее со-

циальной ориентированности, обеспечивающей интеграцию обучающихся в процесс освоения безопасных способов жизнедеятельности [3]. Российский федеральный государственный образовательный стандарт среди основных задач средней школы обозначает «формирование модели безопасного поведения учащегося в условиях повседневной жизни, в опасных, чрезвычайных ситуациях; воспитание у него психологической культуры и компетентности для обеспечения эффективного и безопасного взаимодействия в социуме; установки на сохранение и укрепление здоровья, навыков здорового и безопасного образа жизни» [4].

Современные образовательные результаты школьника связаны с наличием у него системы сформированных универсальных учебных действий (ключевых компетентностей), среди которых жизненно важной является компетентность его личной безопасности, поскольку она обеспечивает выживание человека в условиях нестабильной ситуации и происходящих социально-политических изменений в мире.

Сравнительное исследование опыта и результатов становления компетентности личной безопасности учащихся израильских и российских школ не являлось ранее предметом отдельного изучения, хотя представляет большой интерес для специалистов. Под компетентностью личной безопасности школьника мы понимали интегративное качество личности, характеризующееся ее потребностью в психологической безопасности; знаниями о безопасном поведении и условиях его проявления; устойчивостью усилий по оказанию поддержки и помощи Другому; наличием навыков рефлексии; ответственностью за безопасность Свою и Другого; умением предвидеть потенциально опасную для человека или группы людей ситуацию; использованием безопасных моделей поведения в опасных ситуациях; безопасным типом поведения в обществе.

Практика показала, что результатом становления компетентности личной безопасности школьника является возникновение у него новых интегративных качеств, характеризующихся наличием знаний о физической и психологической безопасности личности и способах ее достижения; умений в ситуациях опасности принимать нестандартные решения, обеспечивающие наилучший из возможных результат для себя и окружающих людей; навыков принятия на себя ответственности за выбранные решения; владением приемами достижения своих решений с оптимальными затратами имеющихся ресурсов.

Результаты нашего исследования показали, что среднее образование в России и Израиле характеризуется общим и особенным в целевых установках и тенденциях становления компетентности личной безопасности школьников. Общие тенденции связаны с осознанием актуальности становления у школьников ключевой компетентности личной безопасности, что обусловлено повышенной востребованностью обществом социальной, психологической и физической защищенности в условиях изменений, происходящих в мире; пониманием связи понятий защищенности и безопасности, необходимых для развития личности.

Особенные тенденции связаны с динамикой социальных процессов, происходящих в системах образования двух стран: в России — с утверждением новых идей и ценностей гражданского общества, требующих формирования социально активной, творческой и обладающей компетентностью без-

опасности личности школьника; с усилением практической, жизненной направленности образования при сохранении его фундаментальности; в Израиле — с наличием единых критериев компетентности личной безопасности на всех ступенях школьного образования; обеспечением независимого и гласного государственно-общественного контроля достигнутых результатов; со становлением у детей потребности в психологической безопасности, толерантности, с умением безопасно вести себя в экстремальных условиях.

Нами также установлено, что педагогические условия и образовательные технологии, обеспечивающие становление компетентности личной безопасности обучающихся в средних школах России и Израиля, имеют общие и особенные черты. Общим в педагогических условиях школ двух стран являются разработанность на законодательном уровне требований к обеспечению компетентности личной безопасности учащихся; подготовка и повышение квалификации руководителей школ и учителей в системе дополнительного профессионального образования к становлению компетентности личной безопасности школьников; осознание педагогами роли пространственно-предметной среды для становления компетентности личной безопасности учащихся и ее обеспечение: разработка локальных актов школ, включающих вопросы безопасности личности учащихся; включение вопросов становления компетентности личной безопасности школьников в договоры с родителями о предоставлении образовательных услуг; разработка моделей поведения учащихся в стандартных и экстремальных ситуациях; наличие в школах должности педагога-психолога и создание необходимых материальных условий для его работы; обеспечение в ходе образовательного процесса педагогической поддержки и помощи школьнику.

Особенным в педагогических условиях становления компетентности личной безопасности школьников России является обеспечение в образовательном процессе индивидуального эмоционального контакта учителя и ученика; включение в исследуемый процесс профориентационной составляющей, содействующей психологической безопасности личности ребенка; преимущественное становление компетентности личной безопасности учащихся во внеурочной деятельности; предопределенность модели поведения школьника в экстремальной ситуации ролью педагога и его ответственностью.

Особенным в педагогических условиях становления компетентности личной безопасности школьников Израиля является постоянный диалог школы и общества в обеспечении психологической и физической составляющих безопасности личности школьника; информатизация процесса становления компетентности личной безопасности учащихся в урочной и внеурочной деятельности; наличие необходимой пространственно-предметной среды и оказание ступенчатой педагогической поддержки и помощи школьнику; широкое привлечение сверстников ребенка к становлению компетентности его личной безопасности; обеспечение высокой практической направленности процесса становления компетентности личной безопасности учащегося; разработанность индивидуальных моделей поведения всех участников образовательного процесса в экстремальных ситуациях различного характера.

Установлено, что общим для педагогических технологий среднего общего образования двух стран

является использование ненасильственных способов взаимодействия, «технологий недопущения войны», а также нацеленность образовательного процесса на открытость, диалог, защищенность, толерантность, заинтересованность в общем успехе.

Особенностью израильских образовательных технологий становления компетентности личной безопасности учащихся является использование педагогами актерских и режиссерских методов, включающих школьника в психодраму и выявляющих его индивидуальный личностный потенциал, на базе которого определяется и реализуется маршрут становления компетентности его личной безопасности.

Проведенное в рамках сравнительно-педагогического подхода исследование позволило выявить общие тенденции и особенности, противоречия в развитии систем образования в России и Израиле, определить механизмы их обновления, установить факторы влияния на развитие; отобразить наиболее успешный опыт становления ключевых компетентностей учащихся, а также осуществить его трансформацию и освоение в практике.

Характерной особенностью исследования явилось то, что в России большинство научных источников посвящено вопросам становления и формирования компетентности физической безопасности обучающихся, воспитанию личности безопасного типа поведения, воспитанию культуры безопасности и др. Аспектам же обеспечения психологической безопасности личности отведен существенно меньший объем исследований.

Методом сравнения доказано наличие общего и особенного в системах образования двух стран, установлена общность целей становления компетентности личной безопасности школьников, установлены особенные пути достижения этих целей, вскрыты внутренние закономерности этих процессов и отобраны предложения для совершенствования российского опыта.

В исследовании применялось открытое анонимное анкетирование учителей израильских и российских школ. Анализ анкет показал, что значимость и задачи становления компетентности личной безопасности у школьников двух стран их наставниками понимаются в целом одинаково, разница состоит лишь в том, что израильские коллеги ведущую задачу становления компетентности личной безопасности школьников усматривают в подготовленности обучающихся к распознаванию потенциально опасных ситуаций, принятию оперативных и нестандартных решений по снижению рисков, спасению себя и окружающих от внешних, в основном политических врагов и террористов.

Российские же учителя указали, что их задачами является становление навыка безопасных и ответственных действий школьников не только в условиях внешней политической угрозы, но, в первую очередь, в условиях чрезвычайных ситуаций, катастроф и, к сожалению, бытовой преступности.

Анкеты учителей двух стран показали, что становление компетентности личной безопасности школьников может эффективно осуществляться только с помощью современных, практико-ориентированных, инновационных технологий обучения, когда каждый ребенок понимает и принимает ту или иную задачу обучения. Современные технологии обучения, даже имея разные названия в педагогике каждой страны, по своей сути одинаковы.

При анализе материалов СМИ о среднем образовании двух стран типичным явился высокий

уровень требовательности общества к результатам деятельности средних школ. Наряду с этим израильские СМИ постоянно обсуждают результаты участия гражданского общества в образовательном процессе. На этом основании был сделан вывод об ином отношении общественного сознания к израильской школе в сравнении с российской — за результаты деятельности школы ответственно все израильское общество, а школа воспринимается лишь частью этого общества.

В проведенном исследовании использовались классические качественные методы: скрытое выборочное наблюдение, беседа, различные виды интервью. Так, проведены наблюдения в «полевых условиях» за ходом образовательного процесса в каждой из выбранных школ двух стран (в первой и второй половинах учебного дня) — при проведении уроков, на переменах, во время дополнительных занятий и праздников. По нашей просьбе в российских школах были проведены тренировочные эвакуации по различным видам учебных «чрезвычайных ситуаций».

Несмотря на то, что во время учебной «тревоги» российские школьники быстро, организованно, со знанием дела участвовали в эвакуациях из зданий школ, соблюдая установленный временной норматив, тем не менее, во всех школах эта деятельность носила, скорее, характер игры, забавлявшей школьников всех возрастов и их наставников, чем позволяла анализировать допущенные просчеты и искать пути их устранения. Кроме того, обучавшиеся в данных школах дети-инвалиды, по нашим наблюдениям, не были во время условных «чрезвычайных ситуаций» окружены повышенным вниманием ни сверстников, ни их наставников.

Характерно, что во всех обследованных российских школах сигналы учебной тревоги и алгоритмы действий участников разработаны и осуществлялись только во время уроков — необходимость организованно действовать на переменах вела и учителей, и учащихся к замешательству.

Во время посещения одной из иерусалимских гимназий представился случай наблюдать действие персонала и учащихся в связи с объявлением общегородской чрезвычайной ситуации, связанной с обнаружением бесхозного предмета в здании центрального автовокзала города (гимназия расположена вблизи этого транспортного узла).

В этой гимназии объявленная угроза чрезвычайной ситуации незамедлительно вызвала четкие действия всего персонала: по школьному радио прозвучало обращение директора; старшеклассники-юноши немедленно направились в 1–5 классы для помощи учителям в эвакуации детей; медицинский работник гимназии совместно с закрепленными ранее девушками-старшеклассницами направились в два класса, где обучались дети-инвалиды, для помощи им в подготовке и осуществлении эвакуации; другие старшеклассницы приступили к помощи учителям в совершении звонков родителям учащихся младших классов после эвакуации из здания гимназии о том, что их дети в безопасности; заместитель директора по хозяйству поддерживал постоянную связь с городским штабом по чрезвычайным ситуациям в ожидании дальнейших команд и т.д.

Описанная картина, по словам директора гимназии, типична для подобных случаев и ни в коем случае не носит развлекательного характера — напротив, лишь подчеркивает важность для каждого гражданина Израиля постоянного высокого уровня бдительности и ответственности друг за друга.

В ходе свободного интервью с учителями одной из омских школ была высказана мысль, что вопросу участия всех учителей и представителей окружающего школу сообщества в становлении компетентности личной безопасности школьника до настоящего интервью не придавалось такой значимости в работе педагогического коллектива, а молодые учителя вообще были убеждены, что данный вид деятельности — исключительно задача учителя предмета «Основы безопасности жизнедеятельности». Информация о проведении такой работы в школах Израиля вызвала интерес и продолжение разговора среди учителей.

Одним из этапов сравнительного исследования было выделение ведущих параметров сравнения. В рамках компетентностного подхода установлены качественные и количественные характеристики, оценка которых позволяет дать, по возможности, полную и объективную характеристику компетентности личной безопасности учащегося школы. В контексте параметрического подхода качественной характеристикой компетентности личной безопасности школьника выступила совокупность характеристик: потребность личности в психологической безопасности; знания о безопасном поведении и условиях его проявления; умения предвидеть потенциально опасную для человека или группы людей ситуацию; умения предотвратить ситуацию опасности; наличие у него навыков рефлексии; устойчивость усилий по оказанию поддержки и помощи Другому; ответственность за безопасность Свою и Другого; использование безопасных паттернов поведения в опасных ситуациях; наличие у учащегося безопасного типа поведения в обществе.

Заключительным этапом сравнительного исследования становления компетентности личной безопасности школьников России и Израиля явилось выявление лучшей (из изученного) практики в этом направлении в израильских средних школах и разработка пакета предложений по становлению компетентности личной безопасности школьников в России. При этом исследователю надлежит осознать, что «лучшая практика» — есть лучшая из сравниваемых по тому или иному направлению, это способ что-либо делать, приводящий к достижению цели в определенной области деятельности.

На завершающем этапе исследования был разработан пакет предложений по эффективному становлению компетентности личной безопасности школьников России как одной из важнейших для человека.

При проведении сравнительного исследования было понятно, что адаптация его результатов — достаточно трудный процесс, ведь сравнение — это не копирование чужого опыта. В этом случае важной является правильная оценка того, насколько применимы «заимствованные» идеи и технологии в новых условиях. Поэтому найденные решения требуют корректировки с учетом развития всей отрасли в целом.

В России традиционно большая роль в становлении компетентности личной безопасности школьников отводится внеурочной работе, которую организуют классные руководители, ориентируясь на свое понимание значимости этого направления, умения

и творческое отношение к делу. Поскольку единых критериев сформированности данной компетентности в российской школе нет, то результаты работы в различных учреждениях неизбежно разнятся.

В ходе сравнительного исследования изучалась также оценка компетентности личной безопасности школьников двух стран. Вводимые в российских школах федеральные государственные образовательные стандарты указывают, что «результатом их внедрения в полном объеме должно стать создание комфортной развивающей образовательной среды, гарантирующей охрану и укрепление физического, психологического, духовного и социального здоровья обучающихся». При этом документы не содержат перечня показателей комфортной развивающей образовательной среды, что позволило бы судить об эффективности проведенной работы.

Проведенное исследование показало, что становление любой ключевой компетентности школьника происходит только через комплекс практических упражнений, проводимых в урочной и внеурочной деятельности, предполагающих творческий подход учителя к подбору заданий для становления этой компетентности, увязку с жизнью и интересами ребенка, его насущными потребностями, психологическими и физиологическими особенностями возраста, его актуальными умениями, но при этом раздвигающих рамки имеющихся у ребенка знаний, умений, навыков, стереотипов и мотивов его поведения. При этом опыт других стран, имеющих общие с отечественной системой образования целевые установки и располагающих в этом смысле «лучшей практикой», может существенно облегчить и обогатить практику работы российских педагогов.

Библиографический список

1. Луговская, И. Р. Сравнительно-педагогический анализ систем школьного образования: параметрический подход : моногр. / И. Р. Луговская. — Архангельск : Поморский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 2004. — 155 с.
2. Дука, Т. О. Образовательный выбор студентов университетов России и Германии : автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Т. О. Дука. — Омск, 2010. — 25 с.
3. Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ — М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2013. — 272 с.
4. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть II. Среднее (полное) общее образование / Министерство образования Российской Федерации. — М., 2004. — 266 с.

ШПАКИНА Ирина Гидальевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и социально-педагогических дисциплин Омского государственного аграрного университета им. П. А. Столыпина; директор негосударственного частного образовательного учреждения «Специализированный общеобразовательный лицей с этнокультурным национальным компонентом», г. Омск.

Адрес для переписки: ishpakina@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 07.02.2014 г.

© И. Г. Шпакина

ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОСНОВ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ РЕГИОНА

В работе описаны современные подходы к становлению ценностных качеств и нравственных приоритетов, которые лежат в основе принципов воспитания личности в процессе формирования социокультурной среды региона. Формулируются задачи, направленные на формирование человека одаренного, способного к продуктивной творческой деятельности, на формирование человека как достойного представителя региона. Выделены вопросы компетентности личности в современном обществе. А также обозначены характеристики ценностно-ориентирующей деятельности социокультурных учреждений, имеющих опыт внедрения новых форм организации культурно-образовательной деятельности подрастающего поколения.

Ключевые слова: воспитание личности, социокультурная среда, компетентности человека, развитие одаренности, творческий потенциал, интеграция образовательной и культурной сфер, дополнительное образование.

В современных условиях большую актуальность приобретает формирование ценностных мировоззренческих основ подрастающего поколения. Непрерывное развитие и воспитание личности в течение всей жизни является фактором развития общества. Предоставление возможностей человеку постоянно развиваться и образовываться вне зависимости от возраста способствует гармонизации общественных отношений.

В связи с этим возрастает необходимость разработки и реализации новых подходов к становлению нравственных приоритетов, которые лежат в основе принципов воспитания личности.

В процессе формирования социокультурной среды региона решаются задачи, направленные на реализацию программ развития ценностных качеств личности, формирующих человека, способного к продуктивной творческой деятельности в различных сферах, на формирование человека как достойного представителя региона, умелого хранителя, пользователя и создателя его культурных ценностей и традиций.

Каждый человек самостоятельно выбирает жизненную позицию, принимая ответственность за сделанный выбор; способность к самоопределению становится важнейшим качеством личности. Необходимость гармонизации ценностных отношений и приоритет личностного самоопределения привели к выстраиванию системы аксиологического воспитания. Центральная проблема такого воспитания — формирование ценностных ориентаций личности.

Воспитание личности предполагает освоение ребенком своих прав и обязанностей по отношению к самому себе, своей семье, родному краю, Отечеству, планете Земля. Это вопросы не только философские, педагогические, экономические, но и, прежде всего, социокультурные.

Воспитание человека — явление социальной жизни и, одновременно, явление культуры, так как воспроизводит, передает, фиксирует и развивает её.

По мнению профессора Е. В. Бондаревской: цель воспитания — воспитание человека культуры, а основная задача — создание культурной среды развития личности ребенка [1].

В. А. Караковский считает, что содержание воспитания определяют общечеловеческие ценности, в том числе культура.

Н. Е. Щуркова в содержании воспитания выделяет человека как носителя культуры. Моральная составляющая цели воспитания: человек есть существо моральное, обладающее способностью быть нравственным. Формирование образа жизни, достойной Человека [2, с. 39–51].

Системность воспитания задается целью. Цель воспитания — развитие личности.

Социокультурная среда, играет ключевую роль в целенаправленном формировании ценностных ориентаций, норм, установок личности; в формировании национальной идентичности; в успешной социализации подрастающего поколения.

Развитие региона напрямую зависит от его внутреннего потенциала, а внутренний потенциал напрямую зависит от молодежи. Следовательно, формирование ценностных ориентаций молодого поколения — одна из главных стратегических государственных задач. В этом смысле молодежь — гарант обеспечения развития государства.

Именно молодежи под силу сделать страну настоящей успешной и конкурентоспособной, но, она, в свою очередь, нуждается в создании здоровой социокультурной среды.

В деятельности социокультурных учреждений региона делается акцент не только на развлечение и организацию досуга детей, а, в первую очередь, на гражданско-патриотическое воспитание, пропаганду здорового образа жизни, формирование ценностных ориентиров и нравственных идеалов, где каждый ребенок становится участником культурного процесса.

Ценностно-ориентирующие виды деятельности в контексте саморазвития личности, способной продуктивно реализовывать себя в современных условиях, ведут к становлению модели воспитания, ориентированного на ценности, определяющие качество его жизнедеятельности в быстро меняющемся социуме.

Социокультурная среда ставит ребенка в условия, когда он сам начинает действовать творчески, используя выбираемые им ценности, нормы, знания и образы. В связи с этим важное значение приобретают вопросы компетентности, которые широко обсуждаются на мировом уровне. Международная комиссия по образованию пришла к выводу, что будущий прогресс человечества в современных условиях будет зависеть не столько от экономического роста, сколько от уровня развития личности. Рассмотрев перспективы развития образования в XXI веке, ЮНЕСКО поставлен вопрос о переходе от классического понятия «человеческие ресурсы» к созданию концепции «компетентности человека», которая предполагает максимальный и всесторонний учет интересов человека: овладение не только профессиональной компетентностью, но и знаниями, умениями и навыками, необходимыми для конкурентоспособности на рынках труда, развития культуры, охраны и улучшения здоровья, защиты окружающей среды [3, с. 56–59].

В различных исследованиях компетентность характеризуется следующими качествами:

- представлением о смысле работы;
- культурным уровнем;
- познавательными и эвристическими способностями;
- информационной грамотностью;
- развитием деловых и межличностных отношений;
- самосовершенствованием своих возможностей и способностей.

Компетентность предполагает не столько объем знаний и опыта, сколько умение актуализировать накопленные знания и умения и в нужный момент использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций [4].

Компетентность формируется на основе создания собственного практического опыта и его тщательного анализа [5, с. 45–49].

В нашем исследовании компетентность предполагает раскрытие личностных качеств человека, которые состоят из когнитивной, мотивационной и операционально-технологической составляющей, а также этической, социальной и поведенческой функции.

Соответственно, актуальные проблемы развития компетентности личности в современном обществе связаны с задачами воспитания, которые заключают в себе:

- приобщение молодого поколения к ценностям культуры, духовности и нравственности;
- создание условий для развития ребенка как субъекта культуры и собственного жизнетворчества;
- оказание помощи ребенку в развитии творческого потенциала, склонностей, способностей и жизненном самоопределении;
- социальную защиту и охрану детства, жизни и здоровья детей и среды обитания.

Научное знание о воспитании требует переосмысления с позиций нынешних жизненных реалий, тенденций общественного и социокультурного раз-

вития, особенностей современных детей и выделения новых акцентов в воспитании. Прежде всего, обновления содержания воспитания и его технологий. Перехода с традиционного «мероприятийного» подхода в воспитании на проблемный, что созвучно компетентностному подходу.

Приоритетными должны стать технологии, которые позволяют обогащать опыт созидательной жизни молодых людей по решению значимых для них личных и общественных проблем, — технологии, которые позволяют им увидеть, осмыслить проблему, захотеть ее решать, научиться ставить цели и планировать свою деятельность, анализировать, оценивать ее, выражать свое отношение к произошедшему — самосовершенствоваться.

Подрастающее поколение необходимо учить творческой деятельности по схеме «ищу — и нахожу», «думаю — и узнаю», «пробую — и делаю».

Проблема развития интеллектуальных и творческих способностей ребенка связана с задачей создания условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей.

Одаренность — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [6].

На сегодняшний день большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности — это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованной деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). Здесь необходимо добавить творческую деятельность.

Можно отметить положительную динамику включения творческого потенциала одаренных детей в социокультурную среду нашего региона. Практически все общественные социально-значимые проекты проводятся с участием одаренных детей. Большое количество юных омичей принимают участие и становятся победителями олимпиад, научно-практических конференций, творческих конкурсов, фестивалей, спортивных соревнований регионального, межрегионального, всероссийского и международного уровней.

Социокультурная среда Омского региона формируется с учетом воспитания ценностных качеств личности, развития интеллектуальных и творческих способностей юных омичей. Примером тому является деятельность учреждений социокультурной сферы.

К 100-летию со дня рождения народного художника РСФСР А. Н. Либерава состоялась передвижная выставка «Наследие Либерава глазами детей», по итогам которой был выпущен каталог детских работ.

В целях поддержки и дальнейшего творческого развития юных в рамках проекта «Новые имена» — регионам России» проведены мастер-классы с участием профессоров Московской консерватории им. П. И. Чайковского, а также президента Международного благотворительного общественного фонда «Новые имена» Дениса Мацуева. В результате участия в мастер-классах были открыты новые имена талантливых детей Омского региона.

Летом 2012 года в г. Суздале состоялась XX летняя творческая школа межрегионального благотворительного общественного фонда «Новые имена», в ко-

торой приняли участие, пройдя конкурсный отбор, и ребята Омской области.

Начал свою работу фестиваль-конкурс «Музыкальная провинция», который вошел в перечень региональных конкурсов приоритетного национального проекта «Образование».

Не первый год в Омской области проводится Межрегиональный (открытый) конкурс юных исполнителей имени В. Я. Шебалина. Конкурс проходит в двух номинациях: «фортепиано» и «духовые и ударные инструменты».

В 2012 году впервые состоялся проект «Передвижная Московская академия искусств в Омске» организованный совместно с Фондом социально-культурных инициатив, президентом которого является Светлана Медведева. В рамках проекта прошли мастер-классы известных деятелей культуры и преподавателей ведущих вузов России для учащихся образовательных учреждений в сфере культуры по различным специальностям: акварель, аккордеон, гитара, академический вокал.

В целях выявления и всесторонней поддержки одаренных детей и творческой молодежи открыт областной конкурс детского творчества «Утренняя звезда Омска».

Команда талантливой молодежи приняла участие в XI молодежных Дельфийских играх России в г. Москве, а также в VII открытых молодежных Дельфийских играх государств-участников СНГ «Энергия молодых» в г. Астане.

Творческая группа школьников Омской области, занимающихся в фольклорных коллективах, приняла участие в XII Всероссийском фестивале-конкурсе национальных культур «Моя Федерация» в ФГБОУ ВДЦ «Океан» (г. Владивосток).

В целях реализации творческих способностей детей налажены творческие связи с Международной детской художественной галереей в Москве.

С 2005 года в городе Омске реализуется программа Intel «Путь к успеху», международная программа, которая является частью глобального проекта компании Intel «Инновации в образовании» и базируется на идеях современного образования (сотрудничества, критического мышления, грамотности в сфере информационных технологий).

В результате остается стабильным число одаренных детей, удостоенных почетных наград различного уровня. В 2011 году десяти обучающимся города Омска присуждены премии Президента Российской Федерации; всего с 2006 года 96 омских школьников удостоены данной премии. В течение пяти последних лет 509 обучающихся получили денежное поощрение Губернатора Омской области.

Создана электронная база данных «Одаренные дети».

Общая численность детей в возрасте от 5 до 18 лет, занимающихся в учреждениях дополнительного образования различной ведомственной принадлежности, составляет 154 806 человек. Кроме того, 78 тысяч детей осваивают программы дополнительного образования в кружках общеобразовательных учреждений, что составляет около 60% от общей численности детей этого возраста.

Самыми популярными в учреждениях дополнительного образования являются детские спортивные объединения, в которых занимаются более 41% от общего числа обучающихся, а также объединения художественного творчества (27%).

В Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении среднего профессионального образования «Омское государственное

училище (техникум) олимпийского резерва» обучается 111 юных талантливых спортсменов, которые составляют резерв сборной команды России. Между Минспортом и перспективными спортсменами ежегодно заключаются договоры о сотрудничестве для достижения высоких результатов российского и международного уровня. За высокие спортивные достижения на международном уровне юные спортсмены получают спортивные звания и материальное вознаграждение.

Ежегодно вручается спортивная премия Губернатора Омской области «Доблесть» в номинации «Олимпийская надежда».

В БУК г. Омска «Омская филармония» существует особое подразделение — Детская филармония, которая дает возможность юным музыкантам проявить себя, выступая на концертных площадках региона, а также воспитывает свою публику, подготавливая ее к большому искусству с малых лет. «Омская филармония» является организатором V Межрегионального фестиваля-конкурса русской песни имени Е. В. Калугиной, целью которого является сохранение и развитие музыкального наследия Сибири, расширение культурных связей и выявление талантливой молодежи Омской области. Совместно с Международным благотворительным фондом Владимира Спивакова налажен «Музыкальный мост «Москва — Омск». В рамках этого проекта на сцене Концертного зала состоялся концерт стипендиатов Международного благотворительного фонда Владимира Спивакова с Омским академическим симфоническим оркестром под управлением художественного руководителя и главного дирижера Дмитрия Васильева.

В рамках IX областного фестиваля национальных культур «Единение» состоялся IV Региональный конкурс «Жас дарын — Молодые таланты», XII Региональный конкурс детского казахского творчества «Анши балапан — Поющий птенец». Совместно с Омской митрополией Русской Православной Церкви прошел IV областной детский православный фестиваль «Преображение». В рамках фестиваля проведены: творческий конкурс «Православная планета» и выставка-конкурс декоративно-прикладного и художественного творчества «Красота Божьего мира».

Все более востребованными становятся естественнонаучная, социально-педагогическая и культурологическая направленность дополнительного образования, реализуются новые направления в техническом творчестве (робототехника, историческая реконструкция), в эколого-биологических и туристско-краеведческих объединениях возрастает интерес детей к проектной, поисковой деятельности [7].

В Омском регионе продолжается работа по обеспечению условий, способствующих поиску и поддержке одаренных детей, раскрытию их потенциальных возможностей в рамках реализации Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов.

Дополнительное образование в системе формирования социокультурной среды способствует многогранному развитию личности, раскрытию ее способностей, ранней профориентации. Дети имеют возможность выбирать то, что близко их природе, что отвечает их потребностям, удовлетворяет интересы. Дополнительное образование помогает раннему самоопределению, дает возможность ребенку полноценно прожить детство, реализуя себя, решая социально значимые задачи.

В регионе происходит активная интеграция образовательной и культурной сфер, которая является важнейшим механизмом воспитания и становления гармонично развитой личности.

Библиографический список

1. Бондаревская, Е. В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. — 2001. — № 1. — С. 45–48.
2. Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. — М.: ТЦ Сфера, 2003. — С. 39–51.
3. Зимняя, И. А. Компетентность человека — новое качество результата образования / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования: материалы XIII Всероссийского совещания. — М., 2003. — С. 56–59.
4. Зеер, Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект / Э. Ф. Зеер. — Екатеринбург: Изд-во РГПУ, 2001. — 238 с.
5. Кузьмина, Н. В. Творческий потенциал специалиста:

акмеологические проблемы развития / Н. В. Кузьмина // Гуманизация образования НИИ РАО. — М., 2004. — С. 45–49.

6. Рабочая концепция одаренности. Издание второе, расширенное и переработанное. Министерство образования Российской Федерации. — М., 2003. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm> (дата обращения: 16.12.2013).

7. Доклад о соблюдении прав и интересов ребенка на территории Омской области в 2012 году. Информационно-аналитический обзор. — Омск, 2013. Омская Губерния. Портал Правительства Омской области. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://deti.omskportal.ru/ru/public/sitelist/deti/doc.html> (дата обращения: 16.12.2013).

ПРИХОДЬКО Ольга Александровна, соискатель по кафедре социально-культурной деятельности факультета культуры и искусств.

Адрес для переписки: oap55@bk.ru

Статья поступила в редакцию 12.02.2014 г.

© О. А. Приходько

УДК 159.9

В. В. ЧЕШЕГОРОВ

Сибирский государственный
университет физической культуры и спорта,
г. Омск

СУБЪЕКТ-ОБЪЕКТНОЕ ПОЗИЦИОНИРОВАНИЕ СТУДЕНТА ВУЗА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ПОНИМАНИЯ

Периодизация и детализация субъект-объектного позиционирования студента вуза в процессе профессионального становления предполагает корреляцию динамических черт личности и культурных единиц, находящихся отражение в дидактических артефактах, социально ориентированных трансформациях.

Ключевые слова: объективизация, персоноакция, позиционирование, социально ориентированная трансформация.

Развивающемуся российскому обществу необходимы предприимчивые, образованные люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, обладающие набором общекультурных и профессиональных компетенций. Задача подготовки профессионала, для которого переход от функционально-ролевой позиции к экзистенциальной в сфере деятельности приобретает все более значимый характер. За счет изменений в структуре и содержании профессионального образования будет более полно учитывать интересы, склонности и способности студентов в соответствии с их намерениями в продолжении образования, а образовательное учреждение становится открытым пространством для молодых людей в приобретении субъектного опыта, связанного с активным освоением социальных отношений [1].

Парадигма «субъект-субъектности» в настоящее время имеет многовариантный, обширный характер исследований на методологическом и методиче-

ском уровне, но ее технологизация оставляет поле для познания и продуктивных дискуссий. Зачастую за декларативностью и формализацией обозначенного подхода в системе высшего профессионального образования, в этом контексте нечетко просматривается позиция студента из-за симулятивной обратной связи или ее ангажированной селекции. Диалоговые коммуникации ограничиваются информативным и интерактивным позиционированием, хотя для изучения режима субъект-субъектности основную роль играет перцепция. Восприятие запускает интрапсихический маятник объект-субъектности индивидуума. Субъектность требует обязательного условия — свободы выбора. Занятие объектной позиции должно быть непринужденным, основанным на глубоком познавательном интересе. Для исследования феномена нужна технологическая пролонгация исследования взаимодействия студент — преподаватель: интеракция — транзакция — персоноакция. Выход на обмен личностным содержанием позволяет диагностировать

целеполагание и перцептивные характеристики.

Правомерность тематического выделения субъект-объектного позиционирования объясняется латентностью этого процесса, его психологической дуалистичностью. Структурирование динамической композиции профессиональных отношений предполагает установление функциональных связей между личностными компонентами сторон и предметно-детализированными, отвечающими установленным нормативным образцам.

Желание студента войти в профессиональное сообщество, через взаимодействие с его значимыми представителями, на начальном этапе определяется импринтингом — запечатлением учебного дебюта, который предположительно должен перейти в процесс импресии — периодических впечатлений, образующий экран будущей профессии. На этом этапе возникает противоречие между ожиданиями студента и формой, иногда и содержанием, профессиональной подготовки, развивается сенсорная депривация.

Природа этого противоречия состоит в погружении в линейную систему, континуум последовательных шагов, который на уровне сознания не увязывается с идеальной и прагматической профессиональной моделью. Творчески ориентированный студент постарается мыслить не линейно, у него развита жажда субъектности, а ему зачастую дают готовый вариант, где практически нет выбора, т.е. происходит принудительная объективация. Нет вызова иницирующего положительный эмоциональный отклик и одновременно состояние гетеростаза. Для этого нужны постоянные колебания — флуктуации, а это характерно для неравновесных, нелинейных систем. Именно в синергетическом поле продуктивно рассмотрение психолого-педагогического ритма субъект-объектности.

Создать необходимый инструментарий предполагается, взяв за основу теорию и практику Раймонда Кэттелла, который кроме темпераментальных черт выделил также мотивационные динамические черты, отражающие развитие личности. Для описания мотивации, то есть динамики личности, используются три основных понятия: аттитюды, эрги и семы.

Аттитюд — это специфический образ действий, который человек реализует или хочет реализовать в конкретной ситуации.

Эрг определяется как врожденная психофизическая диспозиция, позволяющая своему носителю овладевать реактивностью (внимание, распознавание) по отношению к определенным классам объектов с большей готовностью, чем к другим, пережить в их отношении специфическую эмоцию, начать линию действий, которые с большей полнотой воплощают определенную целенаправленную активность, чем любая другая. Помимо врожденных динамических черт каждый индивид обладает большим количеством приобретенных, усвоенных в культурной среде.

Семы, то есть выученные или приобретенные динамические черты, — третий компонент теории мотивации Кэттелла. Семы (социально сформированные проводящие структуры эргов) берут свою

энергию из эргов и придают аттитюдам некоторую организацию и стабильность [2].

Профессиональное взаимодействие имеет ярко выраженный культурный контекст в образовательном процессе, поэтому есть необходимость привлечь научный материал, определяющий элементы культуры [3]. Он структурирован в мететике — подходе к эволюционным моделям передачи информации, который основывается на концепции мемов, рассматривающей идеи как единицы культурной информации, распространяемые между людьми посредством научения.

Для анализа психолого-педагогического взаимодействия в образовательном процессе предлагается синтезировать семы (черты личности) и мемы (единицы культуры), дав новообразованию наименование соты (социально-ориентированные трансформации). Данный инструментарий позволит измерить субъект-объектные колебания маятника отношений преподаватель-студент, что позволит верифицировать состояние дидактической среды. Трансформации, т.е. переходы к предлагаемым профессиональным моделям предполагают их интернализацию субъектом-адресатом. А это возможно только при наличии свободного позиционного ритма.

Соты, как строительный материал будущего профессионального статуса студента, позволяют перемещаться в культурном, образовательном пространстве от идеи к идее, от теории к теории с транспарентностью восприятия субъекта.

Понимание есть индивидуальная реализация познавательных возможностей студента, определяемых уровнем наличного знания. Понимание связывает воедино познание и общение, образуя важное звено регуляции социального поведения. Развивающее понимание выходит за рамки бытийного. Преодоление уровня функционирования — это открытие жизненной перспективы, в том числе профессиональной. Объектная позиция студента способствует созданию когнитивной карты, а субъектная — формирует понятийный аппарат. Это условие конструирования компетентностей, критериальность которых возможна на основе социально ориентированных трансформаций.

Библиографический список

1. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М., 1986. — 240 с.
2. Фрайджер Роберт, Фейдимен Джеймс. Большая книга психологии. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрайджер, Джеймс Фейдимен. — СПб.: Прайм-еврознак, 2008. — 703 с.
3. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. — М., 1991. — 207 с.

ЧЕШЕГОРОВ Владимир Викторович, преподаватель кафедры психологии.

Адрес для переписки: vla9795@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 30.05.2014 г.

© В. В. Чешегоров