

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

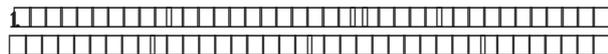
УДК 159.9:32

И. Г. АБАШИН

Омский гуманитарный институт

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ТРАНСКОММУНИКАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Предлагается научное обоснование социально-психологического феномена политической идентичности в ментальности россиян в рамках психологии социального познания. основополагающими концепциями теоретического анализа выступают теории А. Тэшфела и Дж. Тернера, теория сознания С.Л. Рубинштейна. Концепция транскоммуникации В.И. Кабрина акцентирует внимание на социально-психологическом аспекте политической идентичности. Результатом осмысления проблемы является понимание социально-психологического феномена политической идентичности как транскоммуникативного образования.



Социально-психологическая сущность социальной идентичности в данной статье рассматривается в свете современных концепций социального познания.

Отдельные принципы анализа социальной идентичности указывает Г.М. Андреева [2], содержатся в теориях А. Тэшфела и Дж. Тернера. В частности, это относится к свойству человека всегда поддерживать позитивную социальную идентичность, то есть его убежденности в том, что социальная группа, к которой он принадлежит, наделена определенными «положительными» чертами, «положительным» статусом в обществе, поскольку, по

мысли Дж. Тернера, эта убежденность представляет собой для человека нишу, обеспечивающую ему определенный уровень комфортного существования [10]. Однако в ситуации радикальных преобразований, поясняет Г.М. Андреева, «границы» групп и критерии их оценки постоянно изменяются, так же как и само общество, и вопрос о степени позитивности — негативности той или иной группы приобретает дискуссионный характер.

Теория социального познания в целом, разрабатываемая в нашей стране Г.М. Андреевой, ставит своей задачей раскрыть механизмы, посредством которых человек осознает себя частью той реальности, в которой он живет и действует. Решение этой задачи, по С.А. Липатову [9], предполагает два варианта.

Первый вариант, более позитивистский, трактует обработку и структурирование знаний как попытку создания более или менее объективной картины мира, пропущенной через фильтр когнитивных механизмов и структур познающего субъекта, которые и детерминируют поведение последнего. Обработка информации индивидом начинается с концентрации внимания, затем происходит ее кодирование, запоминание, информационный поиск, отбор информации и оценка полученного результата. Следовательно, тщательная разработка процесса социального познания здесь сведена к таким его характеристикам, которые протекают в познавательной деятельности отдельного человека, то есть акцент делается на индивидуальных механизмах социального познания [7,9].

Второй вариант подчеркивает субъективность познания человеком окружающего мира. Согласно этому взгляду на социальное познание когнитивные процессы не воспроизводят внешний мир, а конструируют его. Под «конструированием» понимается приведение в систему информации о мире, организации этой информации в связанные структуры с целью постижения ее смысла. Ее результатом является построение образа социального мира, который предстает перед человеком как определенная социальная реальность. При этом доминирует коллективный, групповой характер данного процесса: взаимодействуя между собой, люди создают свое окружение. Следовательно, осмысление социального мира здесь является результатом активной совместной деятельности людей, вступающих при этом во взаимные отношения. Проблема же описания объектов внешнего мира переносится в сферу языка и дискурса, которые вовлекают участников во взаимодействие в рамках этой социальной группы [7,9].

Методологическим ориентиром настоящего теоретического обзора является второй вариант, так как субъективность познания человеком социального мира приводит не к его воспроизводству, но его конструированию членами группы в процессе их совместной деятельности, в условиях социальных изменений, которые характеризуют систему общественных отношений России в последние десятилетия.

Язык общения членов социальной группы, адекватно воспринимаемые ими действия друг друга, понимаемые всеми чувства и эмоции формируют уникальную общую психологию, то есть «глубинную общность мышления и чувств, восприятия и оценок» [10]. Все это помогает членам группы придавать свое значение элементам образа социального мира, формируя тем самым у участников взаимодействия образ собственной социальной группы. Сам образ психологи трактуют как совокупность представлений членов группы о тех процессах, которые протекают в ней. Такая трактовка образа группы допускает, очевидно, ее анализ в понятиях теории социальных представлений С.Московичи [6].

Анализируя историю развития исследований и проблемы социальных представлений Г. Зиммель [4] обозначил связь между изолированностью личности от других и ее потребностью представлять их себе. Исследователь увидел в социальных представлениях некий механизм, участвующий в создании единств более высокого порядка. М. Вебер охарактеризовал представления как некий набор ориентиров, определяющий действия личностей.

Непосредственным источником концепции социальных представлений стала теория «коллективных представлений» Э. Дюркгейма, наметившего общие контуры понятия «коллективные представления» и использовавшего его при объяснении самых разных явлений жизни общества. Основная функция коллективных представлений – это осуществление единообразия поведения и деятельности членов группы. Они обязательно, пояснил он, обладают мотивирующей силой, устойчивы в передаче и воспроизведении [6].

К теории социальных представлений одними из первых в отечественной науке обратились Т.П. Емельянова [2], А.И. Донцов [3], позднее – К.А. Абульханова – Славская [2,3], Г.М. Андреева [7], В.А. Калькова [4], П.Н. Шихирев [4], Е.В. Якимова, Е.В. Шморина [5] и другие. Появились на русском языке и работы С.Московичи (1992, 1995). Однако поскольку он рассматривает социальные представления как основной предмет изучения социальной психологии, то для «перевода» его теории на «язык» отечественной психологии и психологии личности понадобилось выявить их роль как составляющих индивидуального сознания личности, что специально не доказывается С. Московичи. В этом случае отечественные исследователи исходили из теории сознания С.Л. Рубинштейна, который раскрывал, во-первых, принадлежность сознания действующему субъекту, во – вторых, диалектику трех отношений субъекта: к миру, к другим людям и к самому себе. Это позволило ученым заявить о том, что социальные представления – это составляющие индивидуального сознания личности, в котором уже связаны представления о других и о себе [2,3].

Социальные представления в настоящее время исследователи определяют в качестве достаточно устойчивых и в тоже время оперативных когнитивных образований, которые создают возможность быстрой переориентации в меняющейся действительности, особенно в условиях неполной или неоднозначной информации. Для социальных представлений характерно единство устойчивости и изменчивости, как интеграция социального и индивидуального содержания социальных представлений [5,6].

Наличие взаимосвязи социальных представлений и образа группы в рамках теории С.Московичи отмечает и Г.М. Андреева. Отмечается два направления этой взаимосвязи, акцентирует она: а) влияние образа группы на социальные представления; б) влияние социальных представлений на образ группы [4]. В рамках понимания образа группы у ее членов, важным является второе положение – влияние социальных представлений на этот образ. В общем виде это влияние исследователи трактуют как варьирование группой способами интерпретации фактов общественной жизни так, чтобы это было в пользу интересов группы при сравнении их с интересами других групп. Иначе говоря, социальные представления группы, подчеркивает Г.М. Андреева, играют важную роль в формировании у человека чувства принадлежности к своей группе и формировании социальной идентичности у членов группы [4].

Решение проблем, возникающих у индивидов при формировании образа группы и социальной идентичности, можно трактовать с позиций теории Р. Харре [6]. Способом достижения одинаково понимаемых значений социального мира, как

отмечалось, является также дискурс. Дискурс, по мнению Р. Харре, это рассуждение по поводу какой-либо проблемы, обсуждение ее, «разговор», апелляция к содержанию различных социальных категорий, которые являются результатом процесса категоризации знаний. Сама категоризация - инструмент посредством которого человек систематизирует свое окружение, постигает его смысл. Категоризация возможна в принципе постольку, поскольку люди живут в мире, где предметы обладают определенными характеристиками, то есть значениями, благодаря чему человек и может интерпретировать их. В ходе дискурса трактовка той или иной социальной категории обогащается, наполняется новым содержанием на основе дополнения характеристиками, приводимыми разными участниками разговора. Поэтому дискурс есть способ совместного конструирования образа социально окружения [6,9].

Итак, когнитивные образования, проявляющиеся с помощью языка и формирующиеся в процессе дискурса являются результатом активной совместной деятельности людей, вступающих во взаимодействие в рамках определенной социальной группы, а сам дискурс является психологическим механизмом социальной идентичности.

В описание объектов социального мира членами социальной группы кроме когнитивных процессов включены и другие психологические характеристики, без анализа которых нельзя полностью охарактеризовать эти процессы: эмоции и мотивация человека познающего социальный мир. При этом Г.М. Андреева [7] особо подчеркивает, что в психологии социального познания делается акцент на необходимость выявления специфической роли эмоций: рядовой человек организует свое поведение, опираясь не только на использование когнитивных схем, но в значительной мере на эмоциональное восприятие действительности. Наиболее радикальная позиция в этом вопросе состоит в утверждении, что эмоции могут быть интерпретированы в данном случае как особая форма значения, как специфическая форма когниций, даже как более высокий уровень познания, поскольку они помогают человеку не просто осваивать полученную информацию, но становиться «архитектором собственного социального окружения» [2,3,7]. Г.М. Андреева также указывает, что высокий уровень познания социальной действительности не может быть внеценностным, поскольку не может быть внесмысловым.

Существенно, что по сравнению с теми искажениями информации, которые могут быть связаны с индивидуальными психологическими особенностями познающего, субъективность оценок под влиянием ценностей социальной группы значительно больше. Индивид неизбежно «смотрит» на социальный мир через призму определенной системы ценностей. Любая новая информация проверяется на соответствие в существующей системе ценностей и отбирается так, чтобы «подтвердить» нагруженность ценностных категорий принятых в определенной социальной группе [4].

По мнению многих ученых, чрезвычайно важно при изучении познания человеком социального мира исследовать соотношение когнитивной, эмоциональной и мотивационной составляющей этого процесса. Наиболее остро поставил данную проблему автор концепции социального конструирования Герген [6]. В социальной психологии вы-

рабатывались различные подходы к пониманию соотношения когнитивных и эмоционально - мотивационных составляющих процесса социального познания (концепции Г.Левенталя, Б. Вайнера), но, как подчеркивает Г.М. Андреева [4], все они содержат то важное общее, что эмоциональный компонент - обязательный участник процесса социального познания.

Следовательно, вышеперечисленное позволяет считать совокупность когнитивной, эмоциональной и мотивационной составляющей социальной идентичности в качестве ее структурных компонентов.

Развитие идеи о разделенности познания окружающего мира членами определенной социальной группы с устоявшимися представлениями, ценностями, культурой, в свою очередь, оформляется идеей ментальности среды и менталитета. Несмотря на большой научный интерес, возрастающее количество исследований и широкое употребление этих понятий, по Г.М. Андреевой, сколько-нибудь четкой и удовлетворительной их дефиниции нет до сих пор [3]. Встречается как синонимичное использование данных понятий, так и высказывается мнение о том, что ментальность - упрощенная форма менталитета, первая ступень его формирования. Для менталитета же характерны более широкое обобщение и более высокая интеграция знаний. Например, по определению Мандру [6], видение мира (менталитет) охватывает совокупность психических кадров - как интеллектуальных, так и этических - посредством которых индивиды и группы каждый день строят свое мышление и действия. Видение мира по мнению многих ученых не следует смешивать с мировоззрением или идеологией; оно содержится в общем познании социального мира и представлениях о нем, которые пронизывают жизнь людей независимо от их положения и сознательных воззрений. Генерализованные черты мировоззрения погружены в еще более аморфную массу эмоций, представлений и образов, которая называется ментальностью. По словам Ж. Дюби [6] ментальность - это система образов, представлений, которые в разных группах, составляющих общественную формацию, сочетаются по-разному, но всегда лежат в основе человеческих представлений о мире и о своем месте в мире, и, следовательно, определяют поступки и поведение людей. Не ставя задачей определить различия в использовании и определении названных понятий, остановимся на их социально-психологическом содержании и значении.

В самом общем виде одно из определений, которое претендует на полноту и объективность звучит так: «Ментальность - это характерная для конкретной культуры (субкультуры) специфика психической жизни представляющих данную культуру людей, детерминированная в историческом аспекте экополитическими условиями жизни. Менталитет как область психологической жизни людей проявляется через систему взглядов, оценок, норм, умонастроений, которые основываются на имеющихся в данном обществе знаниях и верованиях. Последние, наряду с доминирующими потребностями и архетипами коллективного бессознательного, задают, например, иерархию ценностей, характерные убеждения, идеалы» [1]. Однако, как подчеркивают Акопов И.П. и Иванова Н.В. [1], данное определение столь обширно, что неясно, какой науке принадлежит то, что описано и как это

можно изучать. По —видимому, полагают они, нецелесообразна сама постановка вопроса поиска единого описания такого сложного образования, как «ментальность». Наиболее продуктивным для исследователей является путь формирования «рабочих определений» в рамках тех аспектов проблемы, на изучение которых направлены конкретные усилия.

Понятие «ментальность» охватывает собой осознанное и неосознанное и предопределяет, таким образом, позицию исследователей по отношению к данному понятию. Для ученых, проводящих исследования в контексте современных концепций социального познания приемлема более широкая, чем, например, в общей психологии, интерпретация сознания, так как оно охватывает всю психологию человека и общества. Иными словами, в социально — психологическом ракурсе человек рассматривается, как индивид изначально принадлежащий к определенной социальной группе людей. Следовательно, чтобы в полной мере проявилось осознанное и неосознанное в человеке, он должен жить в обществе с конкретными общечеловеческими ценностями. В сознании членов социальной группы ценности могут совпадать/не совпадать, вступать в противоречие между собой как противоречие биологического и социального, врожденного и приобретенного в человеке. Поэтому «социально - психологическое», то есть «ментальное» проявляется в качестве общественного сознания социальной группы. При этом сознание людей, как проявление ментальности, проявляется еще и по отношению к понятиям исторической эпохи, то есть пространства и времени. Если о сознании можно говорить вообще, подчеркивают психологи, то рассмотрение ментальности вне времени и пространстве теряет смысл [1].

Итак, история изучения социально-психологического аспекта ментальности привела многих исследователей к осознанию того, что ментальность это выражение группового сознания во времени и пространстве, а время и пространство это внешние условия деятельности группы.



Понятие «политическая идентичность», очевидно, раскрывается в полидисциплинарном исследовании. Политологи трактуют его как самоопределение личности в терминах соотношения себя с определенной политической группой, что ведет к появлению устойчивых образцов политического поведения — голосованию за одну и ту же партию на протяжении многих лет, а также к моральной и, возможно, действенной ее поддержке. В содержательном и структурном плане данную идентичность политологи обозначают в качестве аффективно-когнитивной структуры, предполагающей не только осознание личностью своей поддержки этой партии, но и появление у нее соответствующих эмоциональных и поведенческих компонент [10].

Социально-психологическая сущность понятия «политическая идентичность» рассматривается в рамках концепций социального познания, которые в процессе обзора оформились идеей менталитета.

Менталитет не способен быстро перестраиваться под воздействием внешних обстоятельств. Специфическая и главная его функция заключается

в обеспечении механизмов стабильности, а не механизмов изменения психического склада нации. Вместе с тем, с развитием социальных отношений в ходе коммуникативных воздействий происходит и трансформация ментальности общества.

Для изучения специфики таких изменений методологической основой исследований может быть транскомуникативный подход В.И. Кабрина, в котором коммуникация и ментальность связаны органически. Точнее, первая «имеет, по сути, ментальную форму существования» (цит. по [8. С. 13]), рассматривается как «универсальный смыслообразующий смыслотворческий процесс жизни любой формы и уровня, поскольку в живых системах информация, имеющая жизненный смысл, не просто передается, но трансформируется и творится, воплощаясь при этом в самых различных кодах (языках) от генетического до культурного» (цит. по [8.С.14]). Через коммуникацию социум становится не только внешней, но и внутренней средой человека, тем самым образом мира, вбирающем в себя и информацию, что творилась, изобреталась и накапливалась людьми миллионы лет в генофондах и тысячелетиях в истории культуры в постоянном противоречивом многозначном и опасном общении их с миром.

Транскомуникативный подход В.И. Кабрина рассматривает человека как открытую взаимодействующую систему, «созвездие разноуровневых коммуникативных миров», то есть «как возможность человека общаться с более сложными или менее сложными системами, чем он сам, как обратимые переходы и новые синтезы между разными видами, формами, уровнями и мирами человеческой коммуникации» (цит. по [8. С.20]). Это процесс, в котором возможна интеграция многообразных и разноуровневых отношений человека: я — другой — группа — общество — современная действительность — традиция — культура, в котором формируется ментальное пространство человека.

Автор теории транскомуникации В.И. Кабрин [8] конкретно расшифровывает данную мысль следующим образом.

Первый уровень взаимности коммуникативных отношений, не имеющих еще ситуативной дифференцированности, реализуется как элементарное совпадение встречных ориентиров партнеров друг друга. Основой этих ориентаций могут быть и импульсивно определенные, и когнитивно дифференцированные, и целенаправленные чувства [8].

Второй уровень межличностных отношений возникает на основе дифференцированного отражения субъектами общения основных факторов коммуникативной ситуации. Элементарная ситуация общения образуется минимум двумя партнерами, общим предметом контакта, системой коммуникативных средств и взаимосвязей [8].

Третий уровень межличностных отношений в коммуникативном мире человека определяется дифференциацией и интеграцией системы коммуникативных отношений в самом процессе взаимодействия [8].

Четвертый уровень организации отношений в коммуникативном мире базируется уже на основе ценностных ориентаций партнеров по общению, связан с самой феноменологией человеческого общения, наиболее существенные свойства которого могут становиться самостоятельными. Самореализация личности на этом уровне коммуникативного

	Характеристика фактора, перечень вошедших в него понятий	Группы, в которых выявлен фактор		
		более чем в 60% ответов	в 30-60% ответов	менее чем в 30% ответов
Фактор 1	Фактор восприятия оценки с преимущественно высокими баллами (свыше 2). Включает в себя выбор следующих понятий: <i>честный, ароматный, светлый, богатый, свежий, справедливый, приятный, высокий, добрый, сладкий, ясный, привлекательный, счастливый, вкусный, святой, здоровый, смелый, ценный, красивый, чистый, глинный, хороший, широкий, спокойный, расслабленный, близкий, большой.</i>	—	Работники природоохранных организаций (55%), американские руководители СП (46%), руководители промышленных предприятий г. Хабаровска (45%), русские руководители СП (45%).	—
	В отрицательной составляющей — понятия, вошедшие в фактор 2.	—	—	—
Фактор 2	Фактор активности и силы. Включает выбор следующих понятий: <i>быстрый, белый, активный, желтый, горячий, тихий, толстый, ясный, успокаивающий, зеленый, глинный, полный, лёгкий, мягкий, сладкий, сильный, справедливый, широкий, угловатый.</i>	Работники природоохранных организаций (65%), руководители промышленных предприятий г. Хабаровска (60%).	Американские руководители СП (46%), лесопользователи (44%), русские руководители СП (39%).	—
Фактор 3	Фактор активности: <i>расслабленный, близкий, горячий, спокойный, толстый, зеленый.</i>	Руководители промышленных предприятий г. Хабаровска (70%), работники природоохранных организаций (62,5%).	Русские руководители СП (48%), лесопользователи (48%), американские руководители СП (40%).	—
Фактор 4	Фактор оценки: <i>утонченный, чистый.</i>	Американские руководители СП (67%), руководители промышленных предприятий г. Хабаровска (65%).	Работники природоохранных организаций (52,5%), лесопользователи (48%), русские руководители СП (35%).	—

телей об эколого-производственной деятельности на предприятиях, она представлена в вопросах 1, 5, 6, 7. Экологические установки относятся к практико-деятельностной компоненте экосознания и представлены в 2, 3, 4 и 8 пунктах ответов, которые демонстрируют личностную значимость экопроблем для руководителей.

Ответы респондентов характеризуют в широком общественном понимании то, что экологические законы и нормативы в России действуют неоптимально. В тоже время на уровне экологического менеджмента предприятий природоохранные меры соблюдаются, но общие социально-экономические причины играют определенную сдерживающую роль. Природозащитные мероприятия руководители понимают как профессиональный долг, но в тоже время они вкладывают в него общечеловеческий, гуманистический смысл.

В группах российских и американских менеджеров предприятий с иностранными инвестициями представлены наиболее значимые ответы, которые приводятся по степени убывания значимости. 1. В настоящее время экологические законы и нормативы России для предприятий действуют недостаточно. 2. Предприятия на практике мало применяют экономические рычаги, предусмотренные законодательством по защите окружающей среды и дающие налоговые льготы. 3. В процессе производства применяются новые ресурсосберегающие технологии. 4. В работе предприятий предусмотрены меры по защите окружающей среды. 5. Технологии соответствуют мировым стандартам. 6. Все нижеперечисленные проблемы затрагивают каждого: а) выбросы вредных веществ в атмосферу, б) загрязнение земли производственными

и бытовыми отходами, в) недостаточная очистка питьевой и горячей воды, г) загрязнение рек и озер промышленными отходами, д) экологическая чистота продуктов питания. 7. Об экологическом аудите группы информированы. 8. Работе предприятий мешают внешние, экологические причины. 9. Поддержку со стороны властей в практике охраны окружающей природной среды группы не ощущают. 10. С агентствами Министерства природных ресурсов необходимо проводить обсуждения, конференции. 11. Иностранцы бережно относятся к природе.

Мнения, которые характеризуют интеллектуальную компоненту сознания российских и американских менеджеров, представлены в пунктах вопросов о знаниях 1, 2, 3, 4, 5, 7, а социальные установки (практико-деятельностная компонента) представлены в вопросах 6, 8, 9, 10, 11. Как и в других сравниваемых группах, экорепрезентации российских и американских руководителей, связанные с их профессиональной деятельностью, вступают в противоречие с существующими условиями функционирования личности в определенной экономической системе. Наиболее оптимальный вариант принятия управленческих решений возможен на основе учета изменений широкого общественного характера. Это показывают установки руководителей на эффективную деятельность агентств в составе Министерства природных ресурсов (МПП).

Социально-экопсихологический опрос работников эконоорганизаций показал, что для России очень важными являются такие природоохранные мероприятия, как введение новых технологий, предотвращение лесных пожаров и трансграничных

	Характеристика фактора и перечень вошедших в него понятий	Группы, в которых выявлен фактор		
		более чем в 60% ответов	в 30-60% ответов	менее чем в 30% ответов
Фактор 1	Восприятие положительных понятий с преимущественно высокими оценочными баллами, низкой дисперсией, а также с высокой дисперсией. Первые могут быть отнесены к фактору оценки, вторые к фактору силы и активности: 1) <i>приятный, добрый, чистый, свежий, ароматный, справедливый, привлекательный, сладкий, честный, красивый, святой, ценный, хороший, здоровый;</i> 2) <i>богатый, глубокий, ясный, светлый, высокий, спокойный, счастливый, вкусный, смелый, широкий, расслабленный, сильный, активный, большой, длинный.</i>	Руководители промышленных предприятий г. Хабаровска (70%), американские руководители СП (67%).	Работники природоохранных организаций (56%), лесопользователи (44%).	Русские руководители СП (17%).
Фактор 2	Включает разнообразный уровень оценочных баллов, высокую их дисперсию. Может быть охарактеризован как фактор силы: <i>длинный, большой, лёгкий, высокий, широкий, сильный, гладкий, мягкий, уточненный, белый, богатый, сухой, толстый, смелый.</i>	Американские руководители СП (67%).	Работники природоохранных организаций (59%), лесопользователи (41%), руководители промышленных предприятий г. Хабаровска (40%).	Русские руководители СП (9%).
Фактор 3	Фактор активности: <i>медленный, тихий, зеленый, молодой, холодный, полный, успокаивающий, синий, сладкий, пассивный, мирный.</i>	Американские руководители СП (87%).	Лесопользователи (44%), работники природоохранных организаций (41%), руководители промышленных предприятий г. Хабаровска (40%).	Русские руководители СП (26%).
Фактор 4	Фактор оценки: <i>хороший, красивый.</i>	—	Лесопользователи (59%), работники природоохранных организаций (51%), руководители промышленных СП (48%), руководители промышленных предприятий г. Хабаровска (45%).	Американские руководители СП (13%).

переносов загрязнений. Эти ответы подчеркивают единодушные группы экологов и составляют 100%. Наиболее значимые ответы работников природоохранных организаций также сконцентрированы на законах, информированности группы об экоаудите, отсутствии поддержки со стороны властей. Ответы всех сравниваемых групп раскрывают широкий мировоззренческий уровень развития рефлексивного, то есть сознательного уровня экосознания руководителей и экологов, который характеризуется развитой системой мнений, установок по разнообразным вопросам экологии и природопользования. Профессиональный уровень развития экосознания всех групп респондентов обуславливается сознательным (рефлексивным) и нерефлексивным (бессознательным) уровнем, а также трехкомпонентной структурой (интеллектуальной, практико-деятельностной и эмоционально-образной). Сознательный уровень экосознания является высшим уровнем развития мировоззрения личности, связанным с системой ее экоценностей.

В исследовании важно проследить взаимосвязь между взглядами руководителей предприятий и экологов на оптимизацию управленческих решений в области природопользования и более глубокими уровнями развития экосознания профессионалов. С этой целью применялся 50-шкальный семантический дифференциал [9]. По методу вербального СД было протестировано 126 человек, среди них: 27 представителей лесопользования, 20 руководителей промпредприятий г. Хабаровска, 15 американских менеджеров, 23 российских руководителей СП и 41 человек работников экоорганизаций. Использование теста было также связано

с тем, что его конкретное применение дает результаты в сравнительных межкультурных исследованиях [5]. Результаты анализа теста представлены в таблицах 1, 2.

Как мы можем видеть, ответы характеризуют самую большую представленность фактора оценки в сознании групп. Необходимо подчеркнуть, что *кросскультурные различия мало проявляются* в группах российских и американских руководителей. Это свидетельствует о похожем строении экологических значений в представлениях и в сознании данных социальных групп и говорит о более когнитивном, положительном восприятии ими природы и леса.

□□□□□□. В целом, экосознание личности имеет иерархически системное строение: первый уровень его составляет система знаний, установок или ценностей, которые выводят человека на уровень ценностных ориентаций, мировоззренческих позиций, что включает в себя экоотношение личности и связанное с ним сознательное поведение. Второй уровень представляет собой систему глубинного восприятия личностью окружающего мира природы, то есть бессознательную составляющую экологического сознания, она также предопределяет поведение человека в природе и опосредованно отражает его профессиональную деятельность.

Сравнительным анализом выявлен *социально-психологический феномен*, который заключается в том, что между интеллектуальной компонентой экосознания (мнениями) и практико-деятельностной (социальными установками), а также бессознательной системой экологических значений (эмоционально-образной компонентой) данных

зом, что его исход будет иметь конструктивный характер.

Признание возможности конструктивного управления конфликтами не снимает того, что в отдельных случаях трудности практической реализации этой возможности могут восприниматься как непреодолимые. Например, Л. Гринхелл, обсуждая проблемы управления организационными конфликтами, считает, что конфликт может рассматриваться как неуправляемый, если:

- одна или обе стороны могут желать продолжения конфликта;
- эмоциональные отношения сторон таковы, что конструктивное взаимодействие невозможно;
- конфликт есть «верхушка айсберга», и его разрешение не имеет значительного влияния на глубокие антагонистические корни [1].

Л. Крисберг указывает на три главных фактора, делающих конфликты трудноразрешимыми:

1) участники рассматривают свои интересы как взаимоисключающие и воспринимают конфликт как борьбу;

2) различия в восприятии сути конфликта связаны либо с изначальными расхождениями в ценностях сторон, либо с разной интерпретацией сути происходящего;

3) институализация конфликта, которая его определенным образом «консервирует» [2].

Если же конфликт признается принципиально управляемым, то возникает вопрос, какие особенности конкретного конфликта могут иметь существенное влияние на его протекание и исход. По мнению Р. Дарендорфа, успешное урегулирование конфликтов определяют следующие факторы:

1) признание участниками самого факта конфликта, признание существующих разногласий, а также права сторон на свои позиции;

2) направленность работы с конфликтом на регулирование самих проявлений конфликта, предполагающее отказ от бесполезных попыток устранения причин;

3) организация конфликтных групп в целях манифестации конфликтов;

4) согласие сторон относительно соблюдения определенных правил игры, что, собственно, и делает возможной эффективную коммуникацию между ними [3].

Авторы сборника по проблемам конструктивного управления конфликтами, проанализировав разные точки зрения, выделяют ряд фундаментальных, по их мнению, факторов, оказывающих влияние на конструктивный или деструктивный характер развития конфликта. К ним относятся: 1) характер проблем затронутых конфликтом; 2) характеристики конфликтующих сторон; 3) степень сходства-различия между сторонами; 4) факторы ситуации; 5) навыки управления конфликтом; 6) стратегии поведения в конфликте [4].

По мнению М. Дойча, такие характеристики конфликта, как тип проблемы, жесткость стоящих проблем и величина конфликта, имеют большое значение для конструктивного или деструктивного развития конфликта, чем само его конкретное содержание [5].

По мнению Х. Келли, если конфликт затрагивает проблемы власти, статуса, ценностей, обладания ресурсами, тенденция к соперничеству сторон и деструктивному развитию ситуации будет более вероятной. Сложность проблемы снижает вероятность соглашения [6].

Жесткость стоящих проблем может определяться объективными ограничениями (например, недостаточными ресурсами) или субъективным восприятием конфликта его участниками как более жесткого, чем диктует реальность, например, в силу особой значимости предмета конфликта для кого-то из них.

По мнению М. Дойча, чем больше конфликт, тем менее он доступен конструктивному разрешению. В целом, конфликты «здесь и теперь», которые локализованы в терминах отдельных, ограниченных действий и их последствий, легче разрешаются конструктивно, чем конфликты, которые определяются в терминах принципов, прецедентов или прав, где проблемы растянуты во времени и пространстве и за частными действиями восходят к общим законам личностей, групп, рас или другим большим социальным единицам или категориям [5].

По мнению С. Бордман и С. Горовиц? к факторам, оказывающим влияние на развитие конфликта, относятся такие индивидуальные характеристики, как атрибутивные тенденции, потребность во власти и контроле, личная кооперативная или конкурентная ориентация, способность личности к генерированию возможных альтернатив решения и т. д. [4].

Степень сходства-различия между сторонами интерпретируется через социокультурный контекст. Интергрупповые различия усиливают социальные противоречия.

К факторам ситуации относится общий климат в коллективе, который может ослаблять или ужесточать конфликт, наличие социальных норм регулирования, история отношений сторон, наличие третьих сил, заинтересованных в усилении или уменьшении конфликта и т. д.

Навыки управления конфликтом включают в себя коммуникативные навыки и навыки принятия решений — конструктивные приемы и техники активного слушания, ведения диалога, способность к различению позиционных требований и базовых интересов, видения перспективы и др. Эффективная коммуникация — решающий инструмент конструктивного управления конфликтами.

М. Дойч описывает стратегии управления конфликтом через кооперативное или конкурентное измерение, т. е. ориентацию участников конфликта на свои интересы и нужды и/или на интересы и нужды другой стороны. Конструктивный процесс разрешения конфликта подобен эффективному кооперативному процессу, тогда как деструктивный процесс подобен процессу конкретного взаимодействия. Соответственно для понимания конструктивного или деструктивного процессов развития и разрешения конфликта могут использоваться данные о стратегиях поведения участников конфликта [5].

Применительно к межгрупповым конфликтам Л. Крисберг подчеркивает значимость для эскалации или деэскалации конфликта таких факторов, как:

1) внутригрупповые условия, связанные с процессами, идущими в самой группе, которые оказывают влияние на степень согласия или разногласия членов группы относительно ключевых проблем конфликта;

2) характер взаимодействия сторон — их действия могут быть провоцирующими и вызывающими усиление конфликта или, напротив, смяг-

чающими противостояние и уменьшающими эскалацию;

3) присоединение к конфликту участников, не являющихся его непосредственными сторонами, но заинтересованных в его ограничении или в защите собственных интересов, что также влияет на ослабление или усиление конфликта [2].

Чаще всего межличностный конфликт начинается с момента, когда человек убеждается, что его потребности или интересы не могут быть удовлетворены из-за тех или иных действий или позиции другого человека. В этом случае переживающий неудачу ощущает особое психическое состояние — фрустрацию, которая характеризуется как состояние расстройства, подавленности, тревожности и ведет к различным изменениям поведения и самосознания личности. При фрустрации человек переключает свою психологическую энергию на борьбу с действительными или воображаемыми препятствиями, но чаще всего с другими людьми. В рабочей группе фрустрация нередко проявляется в грубости, оскорблениях, нежелании выполнять распоряжения руководителя, импульсивной беспорядочности движений и высказываний, агрессивности и злобности, припоминании прошлых обид и промахов. При этом люди продолжают делать усилия по достижению своих целей даже тогда, когда эта деятельность бесполезна или вредна для них самих.

Пассивной формой проявления фрустрации может быть депрессия, человек уходит в себя, замыкается. В таких случаях его охватывает чувство печали, бессилия, а иногда отчаяния от невозможности изменить ситуацию.

По мнению Э. А. Орловой и Л. Б. Филонова, конфликтная ситуация воспринимается как наличие угрозы, внутреннее восприятие того, что ситуация может угрожать безопасности одной из сторон взаимодействия. Конфликтная ситуация предполагает ориентирование ее участников на реализацию, достижение индивидуальной, а не общей цели (общей для потенциальных оппонентов). Восприятие угрозы всегда сопровождается эмоциональным фоном. Это состояние характеризуется напряженностью, дискомфортом, неудовлетворенностью, повышенной тревожностью или агрессивностью [7].

Е. В. Зайцева отмечает, что значительная часть конфликтов непосредственно вызвана участием в них лиц, предрасположенных к конфликтному поведению — конфликтных личностей. Конфликтные личности обладают системой специфических внутренних условий и личностных характеристик, определяющих их реагирование на существующие противоречия, исключительно как представляющие для них угрозу. Данные специфические внутренние условия и личностные особенности имеют разноуровневые характеристики и являются природно и социально обусловленными [8].

Конфликтное взаимодействие является самой острой и эмоционально напряженной стадией конфликта. Однако само по себе наличие факторов, обуславливающих конфликтную ситуацию, не предопределяет формы развития взаимодействия. Личностные особенности участников конфликта могут влиять на выбор формы межличностного взаимодействия (переговоров или противоборства). Э. А. Орлова и Л. Б. Филонов выделяют несколько стадий конфликтного взаимодействия: выбор своих средств воздействия и анализ средств, имеющих у оппонента; апробация способов организа-

ции и определенных схем поведения (на этом этапе выделяются творческие и стандартизированные модели поведения); установление конфликтных отношений (сторонам известны ресурсы каждого, сложились стили поведения и образовались позиции). Стержнем конфликтного поведения является блокировка достижения цели другими участниками, когда «...каждый из участников, а также и некоторые характеристики системы в целом выступают для другого как средство достижения индивидуальной цели» [7].

Л. А. Петровская особое внимание обращает на обострение эмоционального фона протекания конфликта, который стимулирует конфликтное поведение [9]. Взаимные конфликтные действия способны видоизменять, усложнять первоначальную конфликтную структуру, привнося новые стимулы для дальнейших действий. Этот процесс можно представить в виде схемы: переход от переговоров к борьбе — борьба накаляет эмоции — эмоции увеличивают ошибки восприятия — это ведет к интенсификации борьбы и т. д.

Одну из особенностей конфликтного поведения В. А. Кузнецов и В. Ф. Сафин отмечают частую преднамеренную смену предмета спора, который в разной степени связан с основной причиной конфликта. Функцией такой смены может быть перевод конфликта из личностной в деловую сферу, чтобы расширить возможности для его разрешения [10].

В реальности смена предмета разногласий происходит не только спонтанно, но и сознательно. Причем обычно перечисленные функции действуют одновременно, т. к. оппоненты используют все возможности, чтобы достичь преимущества в конфликте. По-видимому, стороны чаще используют перевод конфликта из деловой сферы в личностную, а не наоборот. Причиной этого является нарастание эмоциональной напряженности и снижение рационального начала в поведении.

П. Карневал и Д. Пруитт считают, что частое обращение к силовым методам разрешения конфликтов определяется следующими основными факторами: трудностью в коммуникации сторон, непонимание друг друга; низким уровнем доверия между сторонами; убежденностью, что с помощью борьбы можно добиться большего, чем с помощью переговоров; ответной реакцией на силовые действия противостоящей стороны [11].

Обобщая результаты различных исследований и практического опыта, можно выделить следующие факторы, оказывающие влияние на процесс конструктивного управления конфликтами: эмоциональное отношение оппонентов, внутригрупповые отношения, отсутствие дефицита времени при принятии решений; участие в переговорном процессе третьих нейтральных лиц; своевременность в разрешении конфликта, работа с ним на ранних стадиях; равновесие сил, относительное равенство их возможностей; высокий уровень общей культуры участников конфликта; единство ценностей, стиль взаимодействия в конфликтной ситуации; согласие конфликтующих сторон относительно приемлемого решения; наличие опыта решения проблем у участников конфликта или хотя бы у одного из них; хорошие отношения между сторонами до начала конфликта.

□□□□□□□□□□□□□□□□ □□□□□□

1. Greenhalgh L. SMR: Forum: Managing Conflict//Sloan Management Review, Summer, 1986. P. 45-51

2. The Social Science Encyclopedia, 1985.
3. Дарендорф Р. Элементы теории социального конфликта//Социологические исследования, 1994. - № 5. - с. 142-147.
4. Constructive Conflict Management, 1994.
5. Deutsch M. Constructive Conflict Resolution: Principles, Training and Research//Journal of Social Issues. - 1994. - Vol. 50, № 1.
6. Kelley H. A Comparative Experimental Study of Negotiations Behavior//Journal of Personality and Social Psychology, 1970. Vol. 16, No. 1. P. 411-438.
7. Орлова Э. А. Филонов Л. Б. Взаимодействие в конфликтной ситуации. Некоторые факторы, определяющие ход взаимодействия//Психологические проблемы конфликтной регуляции поведения. - М.: Наука, 1975.
8. Зайцева Е. В. Психологические условия и факторы снижения конфликтности личности в системе "Руководитель - подчиненный". - М., 1998 Автореферат на соискание ученой степени канд. психол. Наук

9. Петровская Л. А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта//Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. - М., 1977.
10. Кузнецов В. А. Сафин В. Ф. Некоторые особенности протекания конфликтов в зависимости от их содержания//Тезисы докладов научного симпозиума. - Уфа, 1980.
11. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. - М., 1999.

_____ аспирантка кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета.

_____ :24.11.06
© _____

УДК 616.89:37

М. А. ЖУКОВА

Омский гуманитарный институт

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье анализируются особенности психической саморегуляции у младших школьников. Изучается способность достижения детьми состояния релаксации и мобилизации. В качестве индикаторов изменений состояния используются показатели «частота сердечных сокращений» и «электрокожное сопротивление». Выявлены различия в психической саморегуляции между мальчиками и девочками.

Психическая саморегуляция (ПСР) — это универсальный механизм, который обеспечивает наиболее важные защитно-приспособительные реакции во взаимодействии организма со средой. При овладении индивидом методами ПСР возможны управление эмоционально-вегетативными функциями, оптимизация состояний покоя и активности, повышение возможности реализации психофизиологических резервов. Все это делает обучение методам ПСР важной психолого-педагогической задачей, решение которой будет способствовать сохранению психологического здоровья и повышению эффективности жизнедеятельности.

Психическая саморегуляция широко изучалась и изучается отечественными исследователями (Березин Ф.Б., 1988; Гримак Л.П., 1989; Ершов А.А., 1991; Зак А.З., 1978; Крупнов А.И., 1987; Лейтес Н.С., 1975; Петровский А.В., 1975; Алексеев А.В., 1975; Туревская Р.А., 1994 и др.) Использованию методов ПСР в плане психокоррекции и в плане психопрофилактики посвящен ряд работ (А.С.Ромен, 1974; В.Л.Марищук, 1976; Л.Д. Гиссен, 1990; Т.Найдоски, 1997 и др.), как и применению ПСР в педагогическом процессе (И.Е.Шварц, 1979; Г.Ш.Габдреева, 1981; А.О.Прохоров, 1991; Г.Н.Легостаев, 1995 и др.). Однако закономерности формирования и особенности проявления ПСР у детей дошкольного и

младшего школьного возраста изучены еще далеко не полностью (А.С.Ромен, 1974; С.Г.Файнберг, 1979; М.И.Чистякова, 1990; Л.Картавых, Л. Борисова, 1996 и др.).

Большинство авторов выделяют общие моменты в определении понятия «психическая саморегуляция» - это выделение состояния человека в качестве объекта воздействия и его (человека) направленность на использование внутренних средств регуляции, а именно, средств психической активности. В нашей работе мы придерживаемся понимания психорегуляции (ПСР) как *самостоятельной, целенаправленной деятельности человека по управлению собственными процессами и состояниями посредством специально организованной внутренней психической активности.*

М.И.Чистякова, О.Л.Осадчук предлагают обучать детей способам ПСР, начиная с дошкольного возраста [2,3]. Обучение и практическое применение ПСР у детей требует учета их возрастных и психофизиологических особенностей. Главное, что в связи с небольшим жизненным опытом и отсутствием четкого понимания механизмов ПСР у детей должна быть четко сформулирована цель — сохранение и укрепление здоровья.

Наиболее часто при работе по регуляции эмоциональных состояний у детей дошкольно-

го и младшего школьного возраста используется психомышечная тренировка, разработанная А.В.Алексеевым в 1978 году [1]. В ПМТ большое значение придается регуляции дыхания и умению оперировать мысленными образами, соответствующими словам формул самовнушения. Существует опыт применения ПМТ в работе с детьми разных возрастных групп. Так, М.И.Чистякова предлагает использование ПМТ в работе с детьми, начиная с 4 лет. Ей предложены конспекты занятий, содержащих упражнения, связанные и не связанные с регуляцией ритма дыхания, предлагается использование последовательной мышечной релаксации [3].

Прежде чем использовать какие-либо методики регуляции состояний в работе с детьми и обучать детей основам ПСР, следует специально выявить особенности их психической саморегуляции. О.Л.Осадчук были выявлены особенности психической саморегуляции у детей дошкольного возраста. Выявилось, что дети дошкольного возраста обладают способностью к изменению своего эмоционального состояния с помощью элементов аутогенной тренировки. Результаты показали отсутствие достоверных различий между мальчиками и девочками в особенностях психической саморегуляции. Также было показано, что дети легче управляют мышечным напряжением, труднее — температурой кожи, тогда как управление частотой сердечных сокращений им недоступно. Выявилось, что самомотивация выполняется детьми легче, чем самоуспокоение [2].

Таким образом, цель нашего исследования — выявить особенности психической саморегуляции у детей младшего школьного возраста.

Задачи:

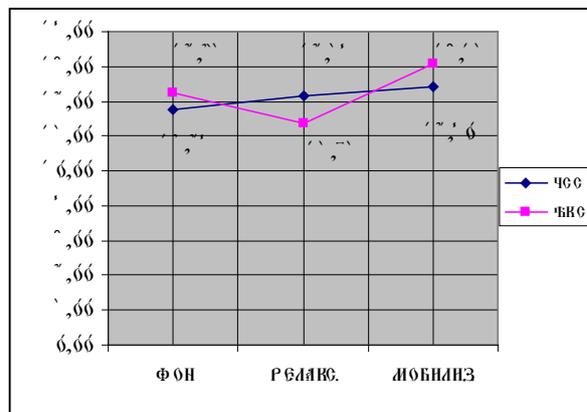
- 1) выявить особенности состояния релаксации у мальчиков и девочек младшего школьного возраста;
- 2) выявить особенности состояния мобилизации у мальчиков и девочек младшего школьного возраста;
- 3) выявить различия в психической саморегуляции между мальчиками и девочками младшего школьного возраста.

Для решения поставленных задач нами была обследована выборка из 40 детей в возрасте 8 лет, среди них 17 девочек и 23 мальчика, учащихся средних общеобразовательных школ г. Омска.

Для реализации задач нами использовались: прибор, предназначенный для измерения электрокожного сопротивления (ЭКС), разработанный В.П.Мищуком (биомер) [4]; подсчет частоты сердечных сокращений (ЧСС), пальпаторно за 10 секунд.

Методически мы использовали элементы ПМТ А.В.Алексеева, связанные с необходимостью активизации воображения ребенка, образного представления своего состояния и возможных связанных с ним вегетативных изменений. Эксперимент включил в себя 2 экспериментальные ситуации, которые моделировались последовательно: первая ситуация предполагала достижение детьми состояния релаксации, вторая — состояния мобилизации.

Для достижения состояния релаксации использовалась определенная речевая инструкция. Детям говорилось, что они испытывают расслабление, покой, тепло в мышцах рук и ног, приятные ощущения. Для облегчения вызова тепла и расслабления в мышцах тела дети представляли, что они не-



жаты в теплой воде, принимают ванну, и им очень приятно отдыхать. На достижение расслабленного состояния отводилось 3-4 минуты. Затем производилось снятие показателей.

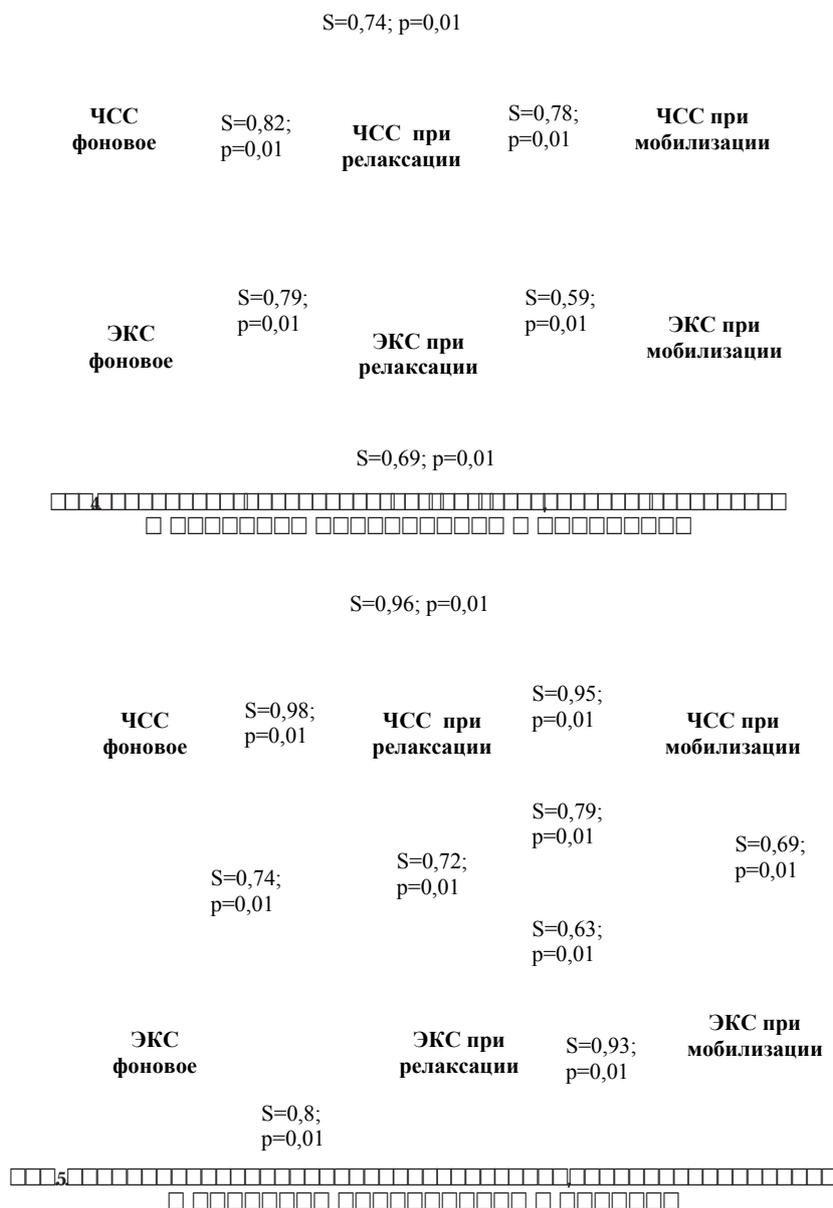
Через короткое время, связанное с производством записей показателей предыдущего состояния, детям давалась установка представить себя на соревнованиях, где есть много людей, нужно хорошо выступить, не подвести команду, то есть давалась речевая инструкция для достижения состояния мобилизации. Говорилось, что в состоянии мобилизации, готовности к соревнованию человек испытывает напряжение в мышцах, учащенное сердцебиение, волнение. На достижение состояния мобилизации отводилось 3-4 минуты. Полученные показатели фиксировались. Перерыв между первым и вторым этапами эксперимента составлял около 2 минут. Всего на работу с одним испытуемым требовалось около 10-12 минут.

Полученные данные подвергались математической обработке, а именно, вычислялись средние показатели ЧСС и ЭКС, сдвиги измеренных показателей на первом и втором этапах по сравнению с фоновыми показателями, использовались λ -критерий Колмогорова-Смирнова, ϕ^2 -критерий Фишера и t -критерий Стьюдента, а также вычислялись значения ранговой корреляции Спирмена.

Средние изменения изучаемых показателей по ходу эксперимента отражены на рис. 1. Из рисунка 1 видно, что наибольшим образом изменяются показатели электрокожного сопротивления, причем в среднем изменяются адекватно экспериментальной ситуации, то есть ЭКС снижается в ситуации, предполагающей расслабление, и повышается в ситуации, предполагающей самомотивацию. Показатели частоты сердечных сокращений изменяются незначительно, причем отмечается в среднем небольшое повышение ЧСС в ситуации релаксации, и незначительное повышение в ситуации мобилизации.

Критерий Колмогорова-Смирнова продемонстрировал, что полученные ряды данных значительно не отличаются от нормального распределения, следовательно, для их сравнения мы можем использовать параметрические критерии.

Так, критерий Стьюдента показал, что существуют значимые изменения показателя ЧСС в фоне и ситуации мобилизации в сторону увеличения ($t = -2,19$; $p = 0,03$), а также значимое увеличение ЭКС от ситуации релаксации к ситуации мобилизации ($t = -2,09$; $p = 0,05$). По результатам наших предыдущих исследований, показатель ЭКС значимо



ЭКС у девочек в ситуации мобилизации повышается незначительно, у мальчиков же этот рост более заметен. Так, **t-критерий Стьюдента** показал, что различия средних показателей ЭКС мальчиков и девочек в фоне ($t=-3,07$; $p=0,005$), **ситуациях релаксации** ($t=-2,937$; $p=0,007$) и **мобилизации** ($t=-3,807$; $p=0,001$) значимы. То есть, можно говорить, что показатели ЭКС у мальчиков в среднем выше показателей девочек, и эта динамика сохраняется во всех экспериментальных ситуациях.

На рис. 2 можно видеть, что показатель ЭКС у девочек изменяется адекватно экспериментальным ситуациям — снижается в состоянии релаксации и повышается в ситуации мобилизации. Показатель ЭКС у мальчиков в фоне выше среднего показателя ЭКС девочек, такое же соотношение наблюдается и в ситуациях релаксации и мобилизации, то есть изменения ЭКС у мальчиков также адекватно.

Анализируя динамику ЧСС в группах мальчиков и девочек, следует отметить, что в обеих группах наблюдается в среднем повышение ЧСС в ситуации релаксации, что отражает неспособность детей регулировать этот параметр. В ситуации мобилизации ЧСС возрастает как в группе девочек, так и в группе мальчиков (см. рис.3). По параметру

ЧСС значимых различий между мальчиками и девочками выявлено не было.

При сопоставлении динамики показателей ЧСС и ЭКС у мальчиков и девочек от фоновых значений к ситуации релаксации, от ситуации релаксации к ситуации мобилизации, выявилось, что существуют значимые различия у мальчиков показателей ЭКС в ситуации релаксации и мобилизации ($t=-2,11$; $p=0,043$), **значимые различия показателей ЧСС в фоне и в ситуации мобилизации** ($t=-2,28$; $p=0,029$). У девочек значимых различий выявлено не было. Следовательно, изучаемые системы у мальчиков реагируют на экспериментальные ситуации более ярко, чем у девочек. Мальчики легче входят в состояние мобилизации, нежели девочки.

Анализируя корреляции между изучаемыми параметрами, следует отметить, что у девочек отсутствуют корреляции показателя ЭКС в фоне со всеми остальными показателями. Однако остальные измеренные параметры взаимно коррелируют на высоком уровне значимости. У мальчиков взаимосвязаны показатели одного характера — изменения ЧСС от фоновой ситуации к ситуации релаксации, от ситуации релаксации к ситуации мобилизации и фоновые показатели ЧСС и ЧСС в ситуации мобилизации. То же можно сказать и

3) умения давать положительную обратную связь другому;

4) умения мотивировать других на деятельность и достижения в ней;

5) конкретных коммуникативных умений: приветствовать, общаться, задавать вопросы, отвечать, активно слушать, оценивать, просить, поддерживать, отказывать и т.д.;

6) уважения к самому себе, знания собственных сильных сторон, умения использовать их в собственной деятельности;

7) способности осуществлять педагогическую поддержку организации совместной деятельности и межличностного общения учащихся;

8) речевой культуры.

А.Н. Леонтьев дал развернутую характеристику коммуникативных умений: социальной перцепции, или «чтения по лицу»; понимать, а не только видеть личность учащегося, его психологическое состояние по внешним признакам; «подавать себя» в общении с учащимися; оптимально строить свою речь в психологическом плане, то есть умения речевого общения; речевого и неречевого контакта с аудиторией¹.

Все эти умения могут быть развиты благодаря целенаправленной работе студента на занятиях в вузе и в процессе самостоятельной работы над собой.

Коммуникативные умения и позиции развивают важные психологические качества, которые являются составляющими компетентности психолога. К ним относятся такт, эмпатия, общительность, обладание этикой (знаниями гуманистических норм своей профессии и следование им).

Вся исследовательская деятельность психолога должна носить прикладной характер и быть органически связанной с процессами жизни и деятельности своего клиента. Поэтому здесь следует проявлять в высшей степени корректность. Прежде всего не допускать грубости, неуважительного отношения к человеку, укладу коллективной психологии как в повседневных отношениях, так и при проведении психологической работы. Необходимо добиваться доверительного и доброжелательного взаимоотношения с любым клиентом. При этом корректность должна соблюдаться и в использовании психологического инструментария. Полученная информация не может быть использована ни в корыстных целях, ни для злоупотребления служебным положением кем бы то ни было, ни в каких-либо иных целях, наносящих вред человеку, коллективу, интересам дела. Следует помнить, что информация, которой владеет психолог, — это оружие особого характера².

Важнейший принцип коммуникативной культуры — толерантность (терпимость). Ценность самого этого принципа не является, к сожалению, общепризнанной, так как его часто отождествляют со смирением, капитуляцией, с конформизмом, с попустительством. На самом деле этот принцип связан с осознанной невозможностью преодолеть немедленно многие слабости и несовершенства человеческого рода. Это относится к случайным, порой неосознанным проявлениям высокомерия, к психологической несовместимости характеров, стрессам и т.п. Толерантность может быть отнесена и к форме поведения как на производстве, так и в быту. Везде она, как правило, рождает взаимное доверие, понимание, откровенность, помогает преодолеть конфликтные ситуации, способствует

проявлению доброжелательности и глубокой человечности, помогает психологической «притирке» характеров³.

Наряду с толерантностью гуманистическая этика опирается на такие общечеловеческие нравственные ценности, как доверие, откровенность, честность, бескорыстие, милосердие, забота, благодарность (признательность). Общение определяется и такими общечеловеческими нравственно-психологическими чувствами, как чувство вины, стыда, раскаяния, товарищества, сопереживания. Этика общения определяется именно культурой этих чувств.

Сформированная коммуникативная культура предполагает не слепое исполнение этикетных норм, а осознанное, основанное на «принципах справедливости и благородства» отношение к людям.

Профессиональное общение представляет собой речевое взаимодействие специалиста с другими специалистами и клиентами организации в ходе осуществления профессиональной деятельности.

Культура профессиональной деятельности во многом определяет её эффективность, а также репутацию организации в целом и отдельного специалиста.

Коммуникативная культура составляет важную часть профессиональной культуры, а для таких профессий как, например, преподаватель, психолог, журналист, менеджер, юрист — ведущую часть, поскольку для этих профессий речь является основным орудием труда.

Профессиональная культура включает владение специальными умениями и навыками профессиональной деятельности, культуру поведения, эмоциональную культуру, общую культуру речи и культуру профессионального общения.

Специальные навыки приобретаются в процессе профессиональной подготовки. Культура поведения формируется личностью в соответствии с этическими нормами общества. Эмоциональная культура включает умение регулировать своё психическое состояние, понимать эмоциональное состояние собеседника, управлять своими эмоциями, снимать волнение, преодолевать нерешительность, устанавливать эмоциональный контакт. Общая культура речи предусматривает нормы речевого поведения и требования к речи в любых ситуациях общения, культура профессионального общения характеризуется рядом дополнительных по отношению к общей речевой культуре требований.

В профессиональной культуре общения становится особенно высокой роль социально-психологических характеристик речи, таких как соответствие речи эмоциональному состоянию собеседника, деловая направленность речи, соответствие речи социальным ролям. Речь является средством приобретения, осуществления, развития и передачи профессиональных навыков.

Культура профессиональной речи включает:

- владение терминологией данной специальности;
- умение строить выступление на профессиональную тему;
- умение организовать профессиональный диалог и управлять им;
- умение общаться с неспециалистами по вопросам профессиональной деятельности.

□□□□□□-□□□□□□□□□□ □□□□□□□□
□□. □.□. □□□□□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
□□□□□□□□□□ □□. □.□. □□□□□□□□

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЮДЕЙ С ВЫРАЖЕННОЙ ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

Данная статья раскрывает личностные особенности гемблеров, различные признаки такой характеристики, как интернальность. Авторы рассматривают специфику психологических защит у людей с выраженной игровой зависимостью.

В современных условиях расширения коммуникаций, налаживания связей и отношений России со странами зарубежья, постоянного обмена опытом в различных сферах деятельности в России растет численность и популярность регулярно открывающихся казино, игорных домов, залов игровых автоматов. Легализация и практически бесконтрольное развитие игорного бизнеса в нашей стране не могли не способствовать появлению и распространению патологической склонности к азартным играм.

Актуальность проблемы очевидна, т.к. число людей, зависимых от азартных игр, увеличивается с каждым днем. Целью данного исследования является выявление личностных особенностей у людей, с выраженной игровой зависимостью. Соответственно задачами исследования стали: выявить психологический профиль личности у людей, подверженных гемблингу, изучить локализацию уровня субъективного контроля деятельности гемблеров, а также определить специфичность механизмов психологических защит гемблинг-зависимых.

Объектом исследования явились 60 человек. Из них 30 человек — имеющие сверхценное увлечение азартными играми или патологическую склонность к азартным играм. Вторую выборку составили 30 человек, не имеющих патологической склонности к азартным играм.

Основными методиками данного психологического исследования были: опросник «Мини-мульти» (сокращенный вариант многомерного личностного перечня ММРП); опросник «Уровень субъективного контроля»; опросник Келлермана — Плутчика.

Сопоставляя индивидуально-личностные особенности по шкалам опросника «Мини-мульти» были получены ниже описанные результаты. Статистическое сравнение показало достоверное различие по шкале депрессии: у гемблеров этот показатель достоверно ниже (18,7%), чем у контрольной группы. Следовательно, что гемблеры не так старательны, добросовестны в делах, как гемблинг — независимые; менее высокоморальны и обязательны.

Достоверное различие обнаружено по показателю истерии, так, на 24% у гемблеров данные результаты выше, чем в контрольной группе. Это означает, что главной особенностью таких людей

является стремление казаться намного привлекательнее, чем есть на самом деле. Стремление обратить на себя внимание во что бы то ни стало, жажда восхищения. Чувства таких людей поверхностны и неглубоки.

Достоверное различие выявлено и по шкале психопатии. Так, у гемблеров этот показатель выше на 20% по сравнению с людьми, не имеющими игровой зависимости. Они более конфликтны, пренебрегают социальными нормами и ценностями и настроение у них неустойчивое.

По шкале «паранойальность» отмечены достоверные различия между гемблер-зависимыми и гемблер-независимыми людьми в среднем на 45%. Основная черта людей с высокими показателями по этой шкале — склонность к формированию сверхценных идей. Показатели по этой шкале наглядно подтверждают одно из основных предположений о том, что гемблеры склонны переоценивать свои достижения и, как следствие, недооценивать важность адекватной оценки своих удач.

Рассматривая результаты по методике «Уровень субъективного контроля», было получено достоверное различие по показателю общей интернальности: гемблеры обладают более низкими (на 32%) показателями по данной характеристике, чем контрольная группа, что говорит о низком уровне субъективного контроля. Таким образом, патологические игроки не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие и полагают, что большинство их является результатом случая или действия других людей.

По шкале «интернальность в области неудач» различия наиболее значимы, т.е. этот показатель у зависимых от игры на 61% ниже, чем у независимых от игры людей. Следовательно, можно говорить, что у гемблеров экстернальная локализация контроля. Это является свидетельством того, что патологические игроки склонны приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать их результатом невезения. Данный факт подтверждается тем, что проигрыши действительно воспринимаются игроками как результат невезения (это специфика азартной игры), но постоянная ориентация на внешние силы не дает игрокам возможность извлечь уроки из опыта.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ: СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЙ АСПЕКТ

Данная статья посвящена проблеме необходимости формирования открытого педагогического мышления для достижения качества образовательного процесса. По мнению авторов, критерием сформированности открытого педагогического мышления может выступать эффективная работа с одаренными детьми, требующая, соответственно природе одаренности, готовности мыслить и действовать нестандартно и творчески в разнообразных жизненных ситуациях. Данные наблюдений подтверждаются результатами исследований воспитанников и учителей муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Эврика» г. Омска, проведенных в ходе реализации проекта «Интеллект. Творчество. Наука» в 2003-2006 гг.

Важная составляющая прогресса человеческой цивилизации — научное познание, открывающее простор для понимания перспектив всеобщего развития. Стремительная информатизация постиндустриального общества и активно развивающаяся глобализация явно выделили в данном процессе роль творческой, самостоятельно мыслящей личности.

В современных условиях складывается следующая ситуация: в силу формализации, математизации и кибернетизации познавательного и образовательного процессов, явной абстрактности, фрагментарности и, как следствие, трудности для восприятия и усвоения, научные знания имеют ограниченное применение в сфере социального познания [6]. Но реальная потребность общества в воспитанной, образованной, творчески мыслящей личности позволяет понять необходимость систематизации современных педагогических знаний, всеобщего признания социально-гуманитарных основ научного познания и формирования открытого педагогического мышления.

Сегодня, когда в образование включаются разные ресурсы общества, интенсивно развиваются отрасли педагогической науки, создаются все предпосылки для формирования педагогического мышления, лежащего вне узко понимаемых социальных и национальных интересов.

Педагогическое мышление возникает в результате познания и осмысления объективно-субъективных воспитательных взаимодействий детей и взрослых, непосредственно влияющих на развитие и становление личности. Оно формируется как профессиональная мыслительная способность педагога, которая позволяет ему анализировать, сравнивать, обобщать, оценивать образовательно-воспитательный процесс, творчески и эффективно осуществлять воспитание и обучение детей. Важная роль в успешности функционирования педагогического мышления принадлежит ценностным ориентациям, что подтверждено социологическими исследованиями В.А. Ядова. Ценностные

ориентации - это осознаваемая часть системы прошлого опыта, психологической основой которой является многообразная структура потребностей, мотивов, интересов, идеалов, убеждений. Ценности носят непостоянный характер, меняются в процессе деятельности. И лишь педагог, обладающий открытым педагогическим мышлением, способен научить ребенка бесстрашно мыслить и познавать.

Развитие педагогической науки, возникновение и обоснование теоретических концепций, открытие новых педагогических систем и технологических процессов способствуют постоянному обновлению педагогического мышления. Открытое педагогическое мышление формируется на основе интеграции ценностей культуры и личности, накопленного социального опыта, в котором опыт творческой деятельности выступает критерием устойчивости человека в стремительно меняющемся мире [5].

В данном контексте показателем открытости педагогического мышления может выступать эффективность работы с действительно нестандартной, способной критически переосмысливать и преобразовывать окружающую действительность частью наших граждан, - одаренными детьми. Они открыто воспринимают мир во всем многообразии связей, какие только доступны пониманию ребенка постиндустриального общества, для них мышление - любимое жизненное занятие. Традиционно направленное педагогическое мышление часто не приемлет этот взгляд, принимая его за абсурд. Не правда ли, знакомая картина первых шагов смелого молодого ученого? Истоки их «смелости-неспелости» — в детстве, где есть место интеллектуальной активности, поддержанной взрослыми в своем кажущемся «абсурде». Поэтому педагогу необходимо развивать в себе способность не только дискурсивного, но и парадоксального, абсурдного, спорадического мышления: важно уметь зафиксировать, поддержать, актуализировать случайно возникшую интересную мысль. Особое значение

здесь имеет и интуитивное мышление, проявляющееся в обостренных чувствах, предчувствиях, неосознанных, но своевременных поступках, обеспечивающих необходимую ориентировку в отношениях, а зачастую и успешность в деятельности [1].

Объективное знание об объекте познания обусловлено образовательной подготовленностью субъекта. Рационализация образовательного и познавательного процессов до сих пор не смогли обеспечить полноты (конкретности) отображения феномена «одаренный ребенок» как объекта в системе научного знания. Понимание же социально-педагогических аспектов развития одаренных детей позволит вновь объединить жестко дифференцированные специализации научно-исследовательской деятельности и, соединив их с гуманитарным аспектом научных исследований социальных процессов, реализовать скрытые возможности научного познания в ходе осмысления явления «детская одаренность». Природа гуманитарного скрывается в специфике самопроявления, самодеятельности человека и включает в себя объективные начала, социальные, природные и мотивационно-смысловые доминанты.

Интеллектуально-личностным ядром одаренности является самостоятельная познавательная активность, проявляющаяся в активной познавательной самодеятельности, подкрепленной высоким личным стандартом и пониманием социальной значимости исследуемого явления. На основании Мюнхенских лонгитюдных исследований, К.А. Хеллер было выдвинуто положение, что свойство целостной личности отражает взаимодействие познавательных и мотивационных факторов в их единстве, где абстракция одной из сторон не возможна. Мотивация стимулирует успешное решение уже поставленной проблемы, т.е. продуктивность деятельности [7]. Достигнув поставленной цели, работа творческой мысли не останавливается, а рискует выйти на новый уровень, новые закономерности, новые проблемы: «Понятия, будучи раздельными, соединяются — субъект мыслит. Ум, когда мыслит нечто очень глубокое, менее заметное познает не хуже, но даже лучше» [Аристотель]. Очень верно выраженная особенность захваченного идеей мозга — проникать вглубь предмета и видеть то, что незаметно для обычного человека.

Действительно, познание начинается с удивления тому, что обыденно. И представляет собой процесс общественно-исторической деятельности людей, отражающий и воспроизводящий объективную действительность в их мышлении. Познавательная самодеятельность, т.е. возможность выхода субъекта в область «не предзаданного», способность видеть в нем то, что не видят другие, определяет его творческий статус [Б.М. Теплов]. А «наивная креативность» одаренного ребенка делает его исследовательскую деятельность гибкой, свободной от формальных и иных общественных стереотипов.

Одаренность по своей природе гуманистична. Социум вдохновляет ее на преобразования. И даже отторжение от него не может остановить этот могущественный механизм, в основе которого — зарождающееся, стремящееся к истине научное познание и открытое мышление. Завершая век формальных стереотипов, человечество не одно десятилетие потратит на возрождение свободной научной мысли. Демографический кризис словно

«раззадорил» природу. Человеческий интеллектуальный потенциал не вырождается, а становится мощнее — например, в современной России, по данным «Евроталанта» и ЮНЕСКО, и в Сибири в частности, одаренных детей в каждом возрасте от 8 до 10% (самый высокий показатель на планете!), то есть значительно возросло количество одаренных детей. Соответственно возросло и число педагогических проблем, корни которых в открытом непризнании социумом права одаренных детей свободно исследовать мир. Естественно, ставится вопрос о создании педагогики одаренности, одним из требований которой является открытое педагогическое мышление, по своей природе гуманное и наполненное социальными смыслами [4]. Оно направлено на развитие внутреннего ресурса личности. И его логика должна быть сопряжена с гибкой логикой стремящейся к познанию одаренной личности.

Это свидетельствует о востребованности в современном обществе свободно мыслящих и готовых столь же нестандартно действовать граждан. Нужны не просто умные люди, а компетентные в выборе и принятии решения специалисты. Ответы на некоторые вопросы может дать исследование опыта обновляющейся сегодня системы российского дополнительного образования детей, главная цель которого — создание условий для раскрытия творческого потенциала подрастающего поколения.

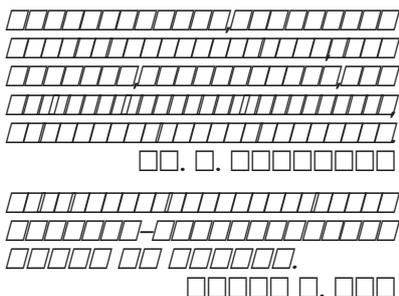
Проблемами развития интеллектуальной активности у детей с признаками одаренности на протяжении 5-ти лет в г. Омске занимается инновационное учреждение дополнительного образования детей «Центр дополнительного образования «Эврика», являющееся экспериментальной муниципальной образовательной площадкой г. Омска. Атмосфера свободного поиска решения общественно значимых проблем объединяет детей и взрослых: ученых, писателей, художников, психологов, учителей, методистов, педагогов-организаторов, родителей. Понимание того, что возникновение проблемы для одаренного ребенка является толчком к возникновению интеллектуальной активности, помогает педагогам ЦДО «Эврика» преодолевать сложившиеся стереотипы.

По С.Л. Рубинштейну, ситуация приобретает проблемность при обнаружении в ней противоречий. Это порождает процесс мышления, направленный на «снятие» противоречий, образующих ядро проблемной ситуации. Именно проблемность является исходной точкой и побудительной причиной развертывания процесса педагогического мышления: «снимая» установленные противоречия, учитель решает определенную педагогическую задачу, которую формулирует для себя в процессе и в результате разрешения педагогической проблемной ситуации. В результате создаются оптимальные педагогические условия для самостоятельного развития личности ребенка, его творческой самодеятельности. Вместе с ребенком раскрывается педагог, что подтверждается результатами исследований воспитанников и учителей ЦДО «Эврика», проведенных в ходе проекта «Интеллект. Творчество. Наука».

Так, с ростом коммуникативных и организаторских способностей воспитанников — очень высокий уровень у 43,7%, растет этот показатель у учителей — 50%. Уровень внутреннего контроля учеников 83,7% соответствует 90% того же

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ПО РАЗВИТИЮ КУЛЬТУРЫ МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ КАК КУЛЬТУРООБРАЗУЮЩЕГО КОМПОНЕНТА КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье раскрывается актуальность деятельности классного руководителя по развитию культуры мышления подростков в воспитательном процессе школы. Данная деятельность трактуется автором с позиции педагогического управления. Автором дается описание новых форм и методик, использование которых позволяет классному руководителю развивать не только культуру мышления, культуру речи, но и коммуникативную культуру подростков в воспитательном процессе школы.



Педагогов и родителей волнует качество школьного образования. На наш взгляд, сегодня актуальна точка зрения немецкого философа Дитриха Бонхеффера, погибшего в застенках гестапо в 1944 году, который считал, что «качество — заклятый враг омассовления», что к качеству нужно подходить с позиции культуры. Философ писал: «С позиции культуры опыт качества означает возврат от газет и радио к книге, от спешки — к досугу и тишине, от рассеяния — к концентрации, от сенсации — к размышлению, от идеала виртуозности — к искусству, от снобизма — к скромности, от недостатка чувства меры — к умеренности. Качественные свойства спорят друг с другом, качественные — друг друга дополняют» [5; С.42-43].

Чего ожидает общество сегодня от своих граждан? А.М. Максимов справедливо ответил на этот вопрос: «Умения решать практические проблемы. Мудрецы, философы сегодня никого особенно не интересуют. Даже произведения искусства, которые, казалось бы, должны обращать человека к размышлениям о самых сущностных, самых важных проблемах человеческой жизни, сегодня занимают в основном другим: нынче основная задача искусства — развлекать. Умение размышлять — то есть идти путем сомнений — это еще и путь к тому, чтобы быть свободным. Сомневающиеся люди не могут объединиться в толпу» [1; С.107-108]. Школа же ставит перед собой цель — всестороннее разви-

тие личности учащихся, в том числе развитие культуры мышления, культуры речи.

К. Юнг считал, что культура «есть общепринятый способ мышления» [2; С.4]. Культура возможна как итог не столько научения, сколько воспитания и развития, отсюда вытекает актуальность развития культуры мышления в воспитательном процессе школы, в деятельности классного руководителя.

В.В.Соколова понимает коммуникативную культуру как «совокупность умений и навыков в области средств общения и законов межличностного взаимодействия, которые способствуют взаимопониманию, эффективному решению задач общения» и как «совокупность 3-х культуруобразующих компонентов»:

- 1) эмоциональной культуры (степень духовной развитости чувств, позволяющая адекватно реагировать на жизненные впечатления; степень эмоциональной грамотности человека);
- 2) культуры мышления (предстоящей в виде специфических форм познавательной деятельности, направленной на восприятие и порождение текстов, соответствующих замыслу и достоверно отражающих действительность);
- 3) культуры речи (совокупности знаний и навыков, обеспечивающих автору речи незатрудненное построение высказывания для оптимального решения задач общения) [8; С.13-15].

Мы считаем коммуникативную культуру условием комфортного существования личности, ее самореализации. Опираясь на точку зрения Соколовой В.В., под коммуникативной культурой подростков понимаем совокупность коммуникативных умений подростков, которые способствуют взаимопониманию, эффективному решению задач общения и как совокупность 3-х культуруобразующих компонентов: культуры чувств и взаимоотношений, культуры мышления, культуры речи.

Исходя из этого, педагогическое управление будет направлено на развитие культуры чувств и

взаимоотношений, культуры мышления и культуры речи. Педагогическое управление позволяет реализовать основную функцию классного руководителя — способствовать развитию личности каждого ученика. Деятельность классного руководителя как субъекта управления наполняется управленческо-педагогическим содержанием, которое реализуется через совокупность действий и операций в последовательности, оптимально предполагающей выход на результат, который понимается как субъектность деятельности участников воспитательного процесса на уровне развития культуры мышления.

Как известно, законы построения речевых произведений, средства и формы их предъявления, способы извлечения информации и т.п., издавна разрабатывались в рамках риторики и логики. К сожалению, они часто остаются за пределами школьного образования. На наш взгляд, одна из задач классного руководителя — развитие культуры мышления, то есть воспитание мыслящего человека. Кто такой мыслящий человек? В Толковом словаре Ожегова С.И. читаем:

Мыслитель — человек, обладающий даром глубокого оригинального мышления.

Мыслить — 1. Работой мысли, ума сопоставлять данные опыта и обобщать познание. 2. Думать, размышлять, предполагать (уст.).

Мысль 1. Мыслительный процесс, мышление. 2. То, что явилось в результате размышления, идея. 3. То, что заполняет сознание, дума. 4. Убеждения, взгляды.

Мышление 1. Работа мысли, ума. 2. Высшая степень познания — процесс отражения объективной действительности в представлениях, понятиях [6; С.381].

В Психологическом словаре даны следующие определения:

Мысль — основная единица, «клеточка» мышления. В мысли находит выражение процесс понимания окружающего мира, других людей и самого себя. В основе мысли лежит отражение таких фундаментальных признаков явлений, как их сходство и смежность во времени и пространстве.

Мышление — процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности [7; С.222-223].

Нам кажется точным определение А.М. Максимова: «*Мыслящий человек* — это тот, кто умеет делать самостоятельные, свободные выводы о самом себе, об окружающих людях и о жизни вообще» [1; С.108]. Он также отмечает, что «современный человек не любит, не умеет, не хочет приводить в порядок свои мысли». Действительно, подростки в большинстве своем не умеют приводить в порядок мысли. Кто их этому может научить? На наш взгляд, этим человеком может стать классный руководитель.

Конфуций, как известно, предлагал работать над очищением своих мыслей, полагая, что если не будет дурных мыслей, то не будет и дурных поступков. Из этого следует, что, развивая культуру мышления подростков, классный руководитель способствует и развитию их нравственности.

Мы полагаем, подростки должны знать, что есть проблемы сущностные, то есть те, размышления над которыми позволяют нам понять собственную сущность нашего существования в этом мире.

А есть проблемы насущные, то есть практические проблемы сегодняшнего дня.

Современный человек в основном думает о насущном. И чем старше он становится, тем все менее и менее интересно ему размышлять над сущностными вопросами — «насущные отнимают все время». Об этом замечательно сказал священник Александр Мень в одной из своих Пасхальных проповедей: «Кто из нас не знает, как бывает человек рассеян и слаб, как бесконечные житейские дела нас отвлекают, рассеивают наши мысли, наши чувства. Смешно подумать, что это те самые дела, о которых мы послезавтра и не вспомним, а этот мусор наполняет нашу жизнь, столь короткую, которую, казалось, мы должны ценить бесконечно» [3; С.48]

Классный руководитель, родители должны понимать, что суета в голове во многом формирует нас, наших детей, поэтому важно специально заниматься развитием культуры мышления подростков. Почему именно в подростковом возрасте? Потому что в этом возрасте меняется характер мышления, происходит становление новой субъективной реальности, развитие самосознания.

Голландский философ Биби Стратман считает: «Мыслить — это проходить определенный путь, пускаться в дорогу... Это также и в особенности идти по собственному пути» [9; С.34]. То есть мыслить — значит идти путем сомнений, потому что только путем сомнений можно прийти к самостоятельным выводам.

Подросткам надо разъяснить, что размышления над сущностными проблемами — это не абстрактные раздумья о судьбах мира и о своем месте в этом мире. Это конкретный анализ того, как ты прожил день, за что ты себя уважаешь.

Известно, что для того, чтобы решить любую задачу, нужно:

- сначала ее сформулировать;
- затем найти время для ее осуществления;
- найти способ ее решения.

В чем задача? Научить мыслить подростков.

Когда? Где? На классных часах, «часах мудрости», вечерах вопросов и ответов и во время проведения КТД.

Мы под «вечером вопросов и ответов» понимаем вечернее собрание подростков, их родителей, учителей, друзей класса для обсуждения важных вопросов. Вечера проводятся один раз в месяц (последняя пятница), 8-9 вечеров в год. Продолжительность вечера два часа. Помещение должно позволять расставлять стулья для участников по кругу. Программа вечеров направлена на создание условий для развития и реализации коммуникативных умений участников, направлена на обсуждение проблем отношений с людьми, установление сотрудничества, развитие культуры мышления. Используемые средства: ролевые игры, групповые дискуссии, работа в малых группах, диалог.

«Часы мудрости» — это своеобразный тренинг мышления, гимнастика для ума, встречи одноклассников, во время которых обсуждается какое-то высказывание известного человека, мудреца, философа; какое-то понятие, притча, важное событие. «Часы мудрости» проводятся один раз в неделю, длятся 30 минут. Темы «часов мудрости» могут заявляться заранее классным руководителем или подростками и могут возникать спонтанно. Во время «часов мудрости» развивается культура мышления подростков как культуруобразующий компо-

нент коммуникативной культуры, дискуссионные умения, коммуникативные умения, приобретается опыт ведения интеллектуальной беседы, опыт обсуждения сущностных проблем.

Необходимо показать подросткам, как ведет себя мыслящий человек, создать условия для такого поведения, потому что, «если вы ведете себя как человек мыслящий, вы им станете» (Майкл Микалко). Большую роль в этом играет личностное влияние классного руководителя, родителей, а также их вера в силы подростков. На вечерах, во время «часов мудрости» идет совместное размышление, но, прежде всего, размышление — это разговор с самим собой. И. Кант писал: «Мыслить — значит говорить с самим собой и слышать самого себя».

Надо научить подростков самим себе задавать вопросы, а потом самим себе на них отвечать. Вопросы — один из ведущих приемов, которые стимулируют и мышление, и воображение, и речь. Подросткам нужно научиться анализировать процесс строительства самого себя и своей собственной жизни. Что делают так, что не так?

В ежедневных размышлениях подросткам могут помочь книги. Благодаря им приобретается опыт жизни, поэтому размышления с помощью книг — это исследование самого себя. В. Гюго считал, что «мысль — та же пища. Мыслить — значит питаться». Хочется привести пример. Однажды после прочтения повести В.К. Короленко «Слепой музыкант» во время «часа мудрости» Ваня К. спросил одноклассников: «А как вы думаете, стали бы все так заниматься мальчиком, если бы он не был слепым?». И все задумались.

Творчески мыслящие люди читают и перечитывают. Так они дают пищу уму в виде новой информации и новых идей. Важно прививать вкус подросткам, научить быть разборчивыми в чтении. Нужно научить читать, задавая вопросы, сравнивая, делая пометки, пытаясь понять точку зрения автора; научить искать загадки и тайны в книгах.

Для развития культуры мышления и культуры речи полезно научить подростков ловить «птицу мысли» (Р.У. Эмерсон), то есть записывать свои мысли, вести дневник. Психологи отмечают, что обычно кратковременная память способна хорошо сохранять информацию в течение нескольких секунд. Уже через 12 секунд восприятие информации затруднено, а через 20 секунд она полностью стирается из памяти, если ее не повторить про себя или не записать. Запись дает мозгу сигнал о том, что эта информация важная и заслуживает хранения в долговременной памяти.

Русская поговорка гласит: «С кем поведешься, от того и наберешься». Учитывая это, мыслящий человек должен окружать себя людьми, «ненасытными» в чтении, воспринимающими все новое, интересующимися жизнью, готовыми к творчеству, остроумными. Классный руководитель должен стремиться окружить такими людьми подростков.

Предлагаем некоторые методики, позволяющие развить культуру мышления подростков.

1. В первую очередь, мы считаем, что нужно научить подростков *позитивному мышлению*. Например, создадим позитивную окрашенность следующим обстоятельствам жизни:

- Жара длится уже целые две недели. Как это хорошо, потому что...

- Огромную кипу книг мне надо перечитать к докладу. Это просто замечательно, потому что...

- Как долго еще до следующего праздника. Это прямо везенье для нас, потому что...

- Нет технического работника, и так тяжело мыть полы в коридоре. Но мы понимаем, какая это удача для нас, потому что...

2. Чтобы выдвигать оригинальные идеи, необходимо не просто видеть то, что видят все, но уметь организовать ту или иную информацию по-новому. Это называется *активным мышлением*. Благодаря иному углу зрения можно расширить свои знания, возможности и увидеть то, чего прежде не замечали.

- «Переименование сказок» (прием, рекомендованный Джанни Родари). Например, предлагаем подросткам заменить героев известных сказок на других или соединить две сказки.

- «Сборка». Нужно написать и разрезать несколько фраз (поговорок, крылатых выражений, цитат), затем попросить подростков собрать части.

- «Чепуха». Нужно написать и разрезать несколько фраз (поговорок, крылатых выражений, цитат), затем попросить подростков найти другие варианты соединения частей.

Чтобы создать условия для развития оригинальных идей, необходимо сформировать в своем сознании новые шаблоны. Иногда этого можно добиться, заставляя себя искать и находить взаимосвязи между совершенно разными вещами. Обнаружив эти связи, начинаете находить нечто новое там, где и не ожидаете увидеть. Техника *иррационального мышления* позволяет объединить понятия, не имеющие, казалось бы, ничего общего [4].

- Например, попросим подростков найти общее у слов «суп» и «песок».

- Попросим сравнить высказывания:

а) «Глупость — искать нечто там, где невозможное воображение надеется его найти. На самом же деле оно везде, где вы можете извлечь его» (Ревгари).

б) «Природа так обо всем позаботилась, что повсюду ты находишь чему учиться» (Леонардо да Винчи).

Гибкость мышления означает также способность выходить за рамки привычных ролей, поэтому предлагаем применять и такие методики:

- «В их ботинках». Участникам раздаются карточки, на которых указаны роли («чи ботинки надеть»): пенсионерка, молодой человек 15 лет, домохозяйка, маленький ребенок пяти лет, политик, безработный мужчина, глава многодетной семьи, учитель, руководитель предприятия, девушка 14 лет, ученый, юноша 20 лет. Игроки рассаживаются вокруг стола. Затем оглашается тема. «Введение 13-летнего обучения в школе», «Введение комендантского часа в городе», «Строительство нового химического завода в городе» или какая-либо другая тема. Проблему нужно постараться решить демократическим путем. Выслушать всех кто сидит за круглым столом. Каждый приводит свои аргументы исходя из роли. На подготовку выступления дается две минуты. После игры ведущий спрашивает: «Что вам дало проигрывание роли?».

- «Он сказал бы». Подумайте и запишите, что бы сказал, сделал дедушка (папа, мама, брат, учитель) в данной ситуации. Почему он сказал бы, сделал бы именно это? Зачем?

- «Долгожданный разговор». С кем и о чем бы ты хотел поговорить? (Известным поэтом, писателем, художником, артистом и т.п.)

Упражнения на развитие гибкости и беглости мышления:

- Попросите подростков придумать за пять минут как можно больше предложений с данным набором слов: «я, не, думать, персики, рассерженный, кошки, с, гнев, радостью».

- Буриме.

- «Мозговой штурм».

- Закончите фразы:

1) Мыслящий человек — это тот, кто...

2) Знание судьбы ...

3) Познав самого себя...

4) Быть духовным — значит...

5) Воспитанный человек — это тот, кто...

- Предложите свое продолжение притч:

а) Ученик пришел к своему учителю и пожаловался ему, что он хуже своих друзей, он не такой, как другие, и поэтому не чувствует себя счастливым. Учитель молча выслушал его и затем вывел в ночной сад: «Посмотри, - сказал он, - вот яблоня, вот куст розы, вот сосна...

б) Эта история произошла давным-давно в старинном городе, в котором жил великий мудрец. Слава о его мудрости разнеслась далеко за пределы его родного города. Но был в городе человек, завидующий его славе. И вот решил он придумать такой вопрос, на который бы мудрец не смог ответить.

Он пошел на луг, поймал бабочку, посадил ее между сомкнутых ладоней и подумал: «Спрошу-ка я у мудреца, какая бабочка у меня в руках — живая или мертвая. Если он скажет — живая, я сомкну ладони, и бабочка умрет, а если он скажет — мертвая, я раскрою ладони, и она улетит. Вот тогда все поймут, кто из нас умнее».

Так все и случилось. Завистник поймал бабочку, отправился к мудрецу. И спросил у него: «О мудрейший, какая бабочка у меня в руках, живая или мертвая?» А мудрец ответил...

Психологи отмечают, что в развитии самосознания и самовосприятия человека центральную роль играет применение историй, притч, мудрых высказываний и пословиц, которые выполняют много функций, способствующих рефлексии:

- функция зеркала. Образность истории дает возможность воспринять их содержание более лично, облегчает идентификацию с ними;

- функция модели. История является моделью, то есть предлагается обучение на модели;

- функция медиатора. История выполняет задачу фильтра, позволяет человеку освободиться от защитных механизмов. Своими высказываниями и замечаниями по поводу истории он дает информацию, которую ему было бы значительно сложнее высказать без посредничества истории;

- функция депо. Благодаря своей образности, истории хорошо запоминаются и могут быть использованы в любой ситуации;

- истории как носители традиций. В этом случае история выходит за рамки жизни субъекта и приводит к новым мыслями ассоциациям;

- истории как межкультурные посредники. Истории из других культур дают информацию о правилах поведения в них, показывают другие модели решения проблем и дают возможность расширить собственный репертуар концепции и ценностей.

Истории мобилизуют интеллектуальный и эмоциональный потенциал и способности человека, делают рефлексию достаточно эффективной. Именно рефлексия составляет ядро субъектив-

ности, позволяет человеку сделать свои мысли, эмоциональные состояния, действия и отношения предметом осмысления и практического преобразования [Гребнева В., Щербаченко И. Как понять и принять ребенка во всей полноте // Народное образование. 2006. № 8. С. 210-211.].

Понимание — путь к формированию своей точки зрения, поэтому предлагаем подросткам поразмышлять над следующими высказываниями:

1) «О существенных проблемах мы если и размышляем, то лишь в минуты страданий. Только страдания вырывают нас, вместе с нашими мыслями, из суевы, заставляют полюбить себя и задуматься над главными вопросами человеческого Бытия» (Андрей Маркович Максимов).

2) «Кто принадлежит всем, не принадлежит себе. Ограничивай себя даже в друзьях» (Бальтасар Грасиан).

3) «Малые умы интересуются необычным, великие самым обычным» (Эльберт Хаббард).

4) «От сердца к сердцу — таков основной способ передачи тайн Пути» (Рудбари).

5) «Изучение заключается в действии. Изучение посредством одних только слов есть неполноценное действие» (Магриби).

6) «Перед ошибками захлопываем дверь, в смятенные истина: «Как я войду теперь?» (Рабиндранат Тагор).

7) «Все мы думаем, что наша обязанность, призвание — это делать разные дела... а дело у нас одно: делать свою жизнь, сделать чтобы жизнь была цельным, разумным, хорошим делом» (Лев Николаевич Толстой).

8) «К выводу приходят тогда, когда устают мыслить» (Мартин Х.Фишер).

Известно, что левое полушарие «мыслит» словами и символами, а правое — образами. Левое полушарие обрабатывает информацию последовательно, правое — воспринимает ее в целом, на уровне интуиции. Поэтому необходимо уделять внимание, занимаясь развитием культуры мышления подростков, развитию интуиции (см. например: Микалко М. Тренинг интуиции. СПб., 2001.)

Следует отметить, что все выше перечисленные методики не только способствуют развитию культуры мышления, но и развитию культуры речи, так как мысли имеют словесное оформление.

В 2000—2005 гг. нами осуществлялся педагогический эксперимент в МОУ «Школа № 18 с углубленным изучением отдельных предметов» Советского административного округа и МОУ «Лицей № 74» Кировского административного округа г. Омска, в рамках которого были апробированы данные формы и методики деятельности классного руководителя по развитию культуры мышления подростков в воспитательном процессе школы.

Итак, если классный руководитель будет использовать в своей работе с подростками такие формы, как вечера вопросов и ответов, «часы мудрости», - использовать указанные выше методики, то будет наблюдаться динамика развития культуры мышления подростков и, как следствие, коммуникативной культуры.

□□□□□□□□□□□□□□□□ □□□□□□

1. Максимов А.М. Как разговаривать собеседника, или Ремесло общения. М., 2005.

2. Меерович М.И., Шрагина Л.И. Технология творческого мышления. Мн., 2003.

3. Мень А. Проповеди. Пасхальный цикл. М., 2002.

4. Микалко М. Тренинг интеллекта. СПб., 2001.
5. Музей человека. Антология выстаивания и преобразования – век XX. М., 2002.
6. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка /под ред. Н.Ю.Шведовой. М., 1993.
7. Психология. Словарь /под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990.
8. Соколова В.В. Культура речи и культура общения. М., 1995.
9. Стратман Б. Лора, или По ту сторону мысли //Иной. Психоналитический альманах, №2. Париж, 1994.

аспиранткафедры профессиональной педагогики, психологии, педагогического управления Омского государственного педагогического университета, старший преподаватель кафедры философии и социальных коммуникаций Омского государственного технического университета.

15.11.06
©

379.15/472

Т. Ю. ПОЗДНЯКОВА

К ВОПРОСУ ОБ УЧАСТИИ ОБЩЕСТВЕННОСТИ В УПРАВЛЕНИИ ШКОЛОЙ

На основании проведенной общественной экспертизы образовательной системы г. Омска с точки зрения государственно-общественного управления, выявлены представления об оптимальной организационно-управленческой структуре школы с позиции всех её участников, уточнена сфера компетентности управляющих советов, намечены качественные изменения в системе государственно-общественного управления, в выстаивании партнёрства, сотрудничества, диалога между всеми уровнями образовательного пространства.

В современных условиях модернизации образования принципиальное значение приобретает поиск новых подходов к повышению эффективности управления образовательными системами, к расширению участия общества в выработке, принятии и реализации политико-правовых и управленческих решений, выделяются и согласовываются государственная и общественная составляющие в деятельности всех управленческих структур в сфере образования.

В Концепции модернизации российского образования сформулировано положение о том, что «активными субъектами образовательной политики должны стать все граждане России, семья и родительская общественность, федеральные и региональные институты государственной власти, органы местного самоуправления, профессиональное, педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты» [1]. На деле же пока элементы общественного участия инициативно введены в систему внутришкольного управления лишь небольшого количества школ.

Врядли стоит доказывать, как важно сегодня достичь подлинного государственно-общественного управления школой. И не только потому, что это необходимая составляющая демократического, гражданского общества, сколько потому, что общественное управление делает школу открытой, позволяет чутко прислушиваться к потребностям общества, его требованию к школе, корректиро-

вать в связи с этим образовательный процесс. Рост общественных возможностей управления школой должен обеспечить столь необходимую обратную связь от «потребителя» образовательных услуг (ребенка и его законных представителей, а в макромасштабе – местного сообщества, экономики и пр.) – к «поставщику» этих услуг (учителям школы и ее администрации во главе с директором).

Мы разделяем точку зрения В.И. Бочкарева о том, что если под управлением понимать целеустремленную деятельность субъектов всех уровней, направленную на организацию функционирования и развития системы образования, то под государственно-общественным управлением логично понимать такое управление, в котором сочетается деятельность субъектов управления государственной и общественной природы [2]. Однако проблема состоит как раз в мере и в характере указанного сочетания, т.е. в реализации принципа разделения властей. Кроме того, эта проблема обостряется, если иметь в виду, несомненно, более узкий смысл государственно-общественного управления – административно-общественное управление. Фактически речь идет о внутри институциональной диалектике власти администрации и власти общественности.

Мы намерены придерживаться следующего разграничения понятий «государственное» и «административное» управление. На уровне системы образования и управления образованием на федеральном, региональном уровне есть необхо-

димось говорить о государственном управлении. Это лишь подчеркивает характер системы управления образованием на этих уровнях, возможность государства оказывать влияние на содержание образования, создавать единое образовательное пространство. На уровне управления образовательным учреждением руководитель-менеджер, являясь представителем государства и реализуя в основе своей государственные задачи, выполняет это через функции, которые по содержанию являются административными. Но это не означает, что и по характеру они являются таковыми. Воздействие, лежащее в основе власти, можно осуществлять по-разному, в том числе и на основе менеджмента. Для администратора важным является решение проблем организационного плана: создания такой организации управления, где каждая проблема имела бы свой полномочный адрес и могла бы быть решена на основе распределения функций, полномочий и ответственности. Воспитание и проектирование ответственности как основного рычага воздействия есть основное содержание административной деятельности.

Административно-общественное управление, на наш взгляд, позволяет создать такую среду, в которой человек осознает, ощущает себя субъектом управления, что позитивно отражается на его индивидуальном развитии и эффективности развития образовательной системы в целом.

Как известно, школа всегда тем или иным образом выполняла функцию организатора и лидера сотрудничества школы с семьёй, с обществом по вопросам образования и воспитания. Применительно к сегодняшней реальности такое сотрудничество должно выглядеть как закреплённое в предусмотренных действующим законодательством организационно-правовых формах социальное партнёрство между государством его местными структурами и двумя негосударственными секторами социумами — негосударственной экономикой и гражданским обществом.

Осуществление контроля гражданского общества за работой школы возможно, в первую очередь, через школьные управляющие советы, которые являются инструментом прямого общественного участия в управлении школой, институциональной формой реализации зафиксированного в российском законодательстве одного из важнейших принципов государственной политики в сфере образования, согласно которому управление образованием должно носить демократический, государственно-общественный характер, а «управление государственными и муниципальными образовательными учреждениями строится на принципах единоначалия и самоуправления» [3].

Однако практическая реализация заявленного законом принципа самоуправления до сегодняшнего дня сдерживается, с одной стороны, разнообразием представлений и мнений о содержании данного принципа, с другой стороны, отсутствием в законодательстве РФ специальных юридических норм для организационно-правового оформления этого принципа в образовательной практике. Иначе говоря, ситуация сегодня такова, что люди, имеющие намерение создать что-то эффективное в этой сфере, еще не составили себе четких, оформленных представлений о целях и способах своих возможных инноваций в деле выстраивания государственного-общественного управления образованием.

А потому необходимо четко определить сферу компетенции управляющих советов, чтобы и учителя, и родители, и дети понимали, за что эти советы должны нести ответственность, а за что они отвечать попросту не могут. У каждого института гражданского общества, взаимодействующего с системой образования, есть определенная зона ответственности. Так, управляющий совет может и должен выстраивать систему взаимоотношений участников образовательного процесса в конкретном учебном заведении, следить за тем, чтобы школа регулярно и объективно оценивала свой прогресс, анализировала успехи и неудачи и составляла планы развития и улучшения программ.

В настоящее время активно осуществляется апробация УС в регионах России (Красноярский край, Республика Карелия, Тамбовская, Московская, Ярославская обл., г. Москва). Общественные органы и структуры, принимающие участие в делах школы, можно разделить на две основные категории: совет школы (управляющий совет) — это «внутренний» орган самоуправления школы; попечительский совет — это «внешняя» по отношению к школе, по существу вспомогательная и благотворительная структура.

Повсеместное введение в школах управляющих советов ожидается с 2007 года. Как обстоит дело с организацией функционирования этой формы самоуправления в образовательных учреждениях г. Омска, может ли такое нововведение предоставить возможность представителям общественности принимать участие в развитии школ? С целью поиска ответов на эти и другие вопросы была проведена общественная экспертиза образовательной системы г. Омска с точки зрения государственно-общественного управления.

Общественная экспертиза позволит сделать выводы:

- о реальном влиянии на государственное или муниципальное учебное учреждение управляющих советов в организации и планировании развития школы;
- о финансово-хозяйственной деятельности, создании условий сохранения здоровья и безопасности обучающихся;
- по иному взглянуть на роль школы сегодня как образовательного, консультативного, культурного, досугового, информационного и т.д. центра;
- выявить представления об оптимальной организационно-управленческой структуре школы с позиции всех её участников: детей, родителей, учителей и руководителей образовательных учреждений.

Основным видом исследования было анкетирование. Содержание разработанных вопросов идентично, но обращены они были к различным респондентам.

Представители 10 муниципальных образовательных учреждений в качестве экспертов получили анкеты, которые помогли определить отношение к проблемам государственно-общественного управления образовательными учреждениями, к вопросам создания, функционирования, модельного устройства управляющих советов.

Исследование осуществлялось среди следующих фокусных групп: администраторы, руководители образовательных учреждений, педагоги, учащиеся, родители. Общее число участников составило 200 человек.

Следует отметить, что стартовая ситуация в решении задачи создания управляющих советов как формы совместного руководства образовательным процессом государства и общества, неодинакова: в одних учреждениях работа по созданию управляющих советов ведется, в других — общественность (родительская, местная, деловая, культурная и пр.) слабо информирована по этому вопросу школьной жизни, определился круг участников, которые не желали бы что-либо менять в сложившемся укладе школьной жизни. Анализ 17 анкет руководителей школ, 48 анкет педагогов, 72 анкет родителей, 63 анкет учеников позволяет сделать следующие предварительные выводы.

Первая группа вопросов касалась сути государственно-общественного управления и его форм.

На вопрос «Что такое государственно-общественное управление образованием?» ответили правильно представители всех групп, а именно: «Взаимодействие государства и общества в управлении образованием» — 64 % от общего числа опрошенных.

На вопрос «Какие формы государственно-общественного управления образовательными учреждениями вы знаете?» преобладали ответы: педсовет (70 %), попечительский совет (61 %), совет старшеклассников (45 %), совет школы (20 %). Не ответили на вопрос, поставили прочерк, написали «не знаю» 22 человека, или 11 %.

Практически все респонденты согласны с тем, что общественное управление образованием необходимо реализовывать с целью повышения эффективности развития образовательной системы. На вопрос «Как Вы оцениваете возможности участия экспертов со стороны общественности в управлении школой, выработке и принятии ключевых решений, касающихся ее развития?» — положительно ответили: 12 руководителей, 38 учителей, 57 детей и 60 родителей, то есть 83,5 % от общего числа респондентов.

Примерно половина руководителей (48 %) считает, что именно помощь общественности позволит решить школе накопившиеся проблемы. Более оптимистичны учителя, родители и учащиеся: 90%, 85% и 80% соответственно.

Во второй группе вопросов участники определяли степень значимости основных задач управляющих советов, потенциальный состав управляющих советов, выявляли требования, которым должны отвечать его члены.

На вопрос «Кто из числа общественности может принимать участие в управлении школой, давать оценку образованию?» преобладали ответы: «родители» (82 % из общего числа респондентов), «работодатели» (76 %), «учителя» (30 %), «старшеклассники» (20 %), «представители органов управления образованием» — (15 %); «другие» (представители власти, представители местного сообщества) — 10 %. Не ответили на вопрос, поставили прочерк, написали «не знаю» 12 человек, или 6 %.

Респонденты по разработанному ранжиру к вопросу «Что по Вашему мнению войдет в сферу компетенции общественных советов» отметили:

- привлечение внебюджетных средств для школы — 60 %.
- участие в выборе модели профильного обучения для старших классов — 42 %;
- утверждение календарного учебного графика образовательного учреждения — 40 % из общего количества опрошенных;

- утверждение перечня предметов, изучаемых в рамках школьного компонента — 32 %;

- утверждение режима работы школы (продолжительность учебной недели, время начала и окончания занятий) — 20 %.

Не ответили на вопрос, поставили прочерк, написали «не знаю» 45 человек, или 22,5 % от общего числа респондентов (из них 18 % — детей и 4,5 % — родителей).

Основными задачами управляющего совета, по мнению опрошенных, являются следующие:

- общественный контроль рационального использования выделяемых учреждению бюджетных средств, доходов от собственной деятельности учреждения и привлеченных средств из внебюджетных источников — 67 %;

- защита и содействие в реализации прав и законных интересов участников образовательного процесса — 60 %;

- обеспечение прозрачности финансово-хозяйственной деятельности образовательного учреждения — 54 %;

- контроль за здоровыми и безопасными условиями обучения, воспитания и труда в общеобразовательном учреждении — 25 %;

- определение основных направлений развития общеобразовательного учреждения — 17 %.

Не ответили на вопрос, поставили прочерк, написали «не знаю» 34 человека, или 17 % от общего числа респондентов.

Что касается последних вопросов, представители двух фокусных групп (родители и учащиеся) затруднились определить задачи управляющих советов и их полномочия, что говорит о недостаточной информированности этих участников об организационной и управленческой культуре школы.

Следующий вопрос относился к реальному участию в управлении школой всех её участников: детей, родителей, учителей и руководителей образовательных учреждений.

Ответы на вопрос «Участвуют ли вы в управлении школой? Если да, то в какой форме?» анализировать было весьма сложно из-за отсутствия у респондентов единого представления об этом явлении.

Работая с учащимися и рассматривая ученическое самоуправление как составную часть государственно-общественного управления школой, мы пришли к следующему выводу: чёткая структура органов ученического самоуправления в школах практически отсутствует. В 8-ми школах их 10, охваченных анкетированием, работают советы старшеклассников, ученические комитеты, советы выпускников и др. В 2-х школах ученическое самоуправление отсутствует. В классах зачастую нет органа управления, только 5 % учащихся говорят об активе в первичном школьном коллективе.

Что касается родительского самоуправления, ситуация здесь, как ни странно, оказалась лучше, чем мы предполагали. Почти повсеместно созданы классные и общешкольные родительские комитеты, участвуют в ремонте школы, организуют совместный досуг родителей и детей, помогают школе материально.

На вопрос «Какова ваша роль в организации жизни класса, школы?» родители ответили так: «оказываю помощь учителям» — 70 %, «участвую в организации досуговой деятельности» — 16 %, «не знаю своей роли» — 10 %, «просто наблюдаю» — 4 %.

Труднее всего поддавалось анализу участие педагогов в управлении школой: при наличии

публично, с участием всех желающих, с публикациями в афишах и газетах программы экзаменов, с отличиями медалями, печатными отчетами и благодарностями.

В 1837 г. Министерством народного просвещения России была установлена пятибалльная система оценивания знаний, которая не нашла поддержки у многих передовых людей, поэтому учебным заведениям было предписано самостоятельно выбирать систему оценки обучаемых.

В ходе поиска более совершенных методов академической отчетности обучаемых индивидуальный учет степени усвоения студентом программного материала практически был упразднен, т.к. обучение проводилось в бригадах, поэтому и оценивались знания не отдельной личности, а бригады в целом.

И только в 1932 году были отменены все коллективные формы зачетов и в вузах России введены обязательные зачетные сессии, в период которых оценивались плодотворность изучения и степень усвоения каждым студентом всей научной дисциплины в целом. Наряду с зачетными сессиями сохранялся и текущий учет успеваемости, который осуществлялся с помощью повседневного и систематического контроля за академической учебной студентам.

В 1936 г. в российских вузах были установлены три степени оценки успеваемости студентов — «отлично», «удовлетворительно» и «неудовлетворительно», но эта система не оправдала себя, т.к. привела к снижению значимости оценки «отлично». И только в 1938 г. оценивание в вузах вновь стало четырехбалльным.

Проведенный нами анализ нормативно-правовых документов образования в период с 1941 по 2006 гг. позволил рассмотреть контроль учебно-познавательной деятельности обучаемых, различные его виды (текущий, промежуточный, итоговый) и проследить пути его реформирования в свете модернизации.

ВХХI век редакторы (Жог А.В., Н.Е. Чебогарева, В.А. Федорихин и др.) вкладывают следующий смысл в понятие «контроль» — это одновременно и объект теоретических исследований и сфера практической деятельности преподавателя. С помощью контроля можно выявить достоинства и недостатки нетрадиционных технологий обучения, установить взаимосвязь между планируемым, реализуемым и достигнутым уровнем образования, сравнить работу преподавателей, оценить достижения обучаемого и выявить пробелы в его знаниях и умениях и выполнить ряд других немаловажных задач.

В современной педагогике выделяются следующие дидактические функции контроля:

- *контролирующая* — выявление состояния знаний и умений студентов на данном этапе обучения, фиксация и локализация пробелов в знаниях;
- *обучающая* — совершенствование проверяемых знаний путем систематизации, обобщения;
- *ориентирующая* (диагностическая) - коррекция хода обучения по итогам контроля;
- *воспитывающая* (дисциплинирующая) - формирование у студентов ответственности за результаты своего труда, стимулирование работы в полную меру его индивидуальных возможностей.

Необходимо подчеркнуть, что особое значение при рассмотрении контроля придается единству его контролирующей и обучающей функций, суть

которого заключается в том, что содержание, приемы и методика контроля должны носить обучающий характер, синтезировать ранее усвоенный материал и приобретенные умения, обеспечивать их повторение и закрепление.

Важное место в контроле отводится тестированию, научные основы которого разрабатываются в тестологии — науке, исследующей теоретические вопросы разработки тестов для объективного контроля знаний, умений, навыков и представлений.

Развитие социального, психологического и других направлений тестирования позволяет определить, что тестология — это наука о принципах разработки, научной апробации и эффективном применении тестов, проведении тестирования и анализа результатов в различных областях человеческой деятельности.

В н.в. области тестологии происходят кардинальные преобразования, выводящие эту прикладную науку на передовые рубежи развития теории и практики образования.

Исследуются методологические и теоретические основы тестологии (В.С. Аванесов, А.В. Абрамова, М.С. Берштейн, М.И. Победов и др.); ее место в системе педагогической науки (Б.П. Битинас, Л.И. Натаева, И.И. Тихонов и др.); типология тестовых заданий (В.С. Аванесов, В.П. Беспалько, Д.С. Горбатов, Г.С. Костюк и др.); особенности психологического тестирования (А. Анастаси, Г.С. Ковалева, В.П. Захаров, В. Клайн и др.). Многие исследователи отмечают значительную динамику развития тестирования на уровне вузовских образовательных систем.

Для рассмотрения тестового контроля необходимо более подробно остановиться на истории вопроса тестирования обучаемых.

Еще около 3000 лет назад система приёма на гражданскую службу в китайской империи предусматривала экзамены для чиновников, где проверялись их способности и владение конфуцианской доктриной. В зависимости от результатов кандидат попадал в один из трёх классов: чиновник общественной службы, мандарин, инспектор.

У древних греков тестирование было признанным спутником процесса обучения. Тесты использовались для оценки овладения физическими и умственными навыками. Сократический метод, сочетавший обучение с тестированием, во многом напоминает современное программированное обучение.

Тест как метод изучения индивидуальных различий возник сравнительно недавно. Временем его возникновения считается конец XIX - начало XX вв., когда для определения физических, физиологических и психических способностей человека психологи пытались применить различные способы измерений.

Соответственно, основной характеристикой теста является наличие специфического измерительного инструментария, позволяющего объективно оценить особенности испытуемого.

По мнению В.И. Загвязинского и Р. Атаханова, тест — стандартизированное задание, позволяющее выявить наличие или отсутствие каких либо характеристик у изучаемого объекта, знаний, умений, способностей, а также отношение к тем или иным объектам.

И.В. Беленкова, Д.В. Виноградов, Е.В. Жигунов и др. считают, что тест — это инструмент, состо-

□□□□□ 1

ящий из квалиметрически выверенной системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной обработки и анализа результатов, предназначенный для измерения качеств и свойств личности, изменение которых возможно в процессе систематического обучения.

В свою очередь В.С.Аванесов считает, что педагогический тест представляет собой совокупность взаимосвязанных заданий возрастающей трудности и специфической формы, позволяющих качественно оценить структуру и измерить уровень знаний.

А.Н.Майоров в своих исследованиях выдвигает гипотезу о том, что тесты не только более качественный, но и значительно более объективный способ оценивания, где объективность тестирования достигается путем стандартизации процедуры проведения и проверки показателей качества отдельных заданий и тестов целиком.

Отличие тестов от обычных экзаменов и контрольных работ состоит в том, что они, используя единичные критерии оценки, ставят всех обучаемых в равные условия, что приводит к снижению предэкзаменационных нервных напряжений.

Тесты, применяемые для контроля знаний, носят название «тесты учебных достижений».

Н.Ф.Ефремова рассматривает современный тестовый контроль как систему контрольных измерительных материалов, процедур тестирования, технологий проверки и оценивания результатов учебной деятельности субъектов образовательного процесса в качестве учебных достижений. При целенаправленном подборе заданий, соответствующих по своим характеристикам зоне ближайшего развития обучаемого, творческое развитие обучающихся становится доминирующим, самоценным, способствуя выполнению активизации обучающей, развивающей и мотивационной функций контроля.

Внешнее стандартизированное тестирование позволяет реализовать ряд важнейших функций, изложенных нами в схеме 1.

Постепенно тестовый контроль становится не только средством определения уровня учебных достижений, но и современной технологией обучения и развития обучающихся. Объективная оценка уровня учебных достижений позволяет субъекту образования самоидентифицировать себя во внешней среде, определять свой рейтинг по кон-

- Тесты развития
- Тесты интеллекта
- Тесты общей результативности
- Тесты уровня успеваемости
- Специальные тесты, определяющие профессиональную пригодность и функциональные возможности
- Личностные структурные тесты
- Тесты на интересы и установки
- Клинические тесты



клетным показателям, выявлять и мобилизовать свои возможности для достижения планируемого результата, наметать план актуальных действий в соответствии с собственной системой ценностей и мотиваций.

Исследования многих авторов (Г.Е. Жураковский, В. Качалова, Б. Прудковский и др.) подтверждают, что именно тестовый контроль, проводимый независимо от того, кто обучает студентов, рассматривается как научно обоснованная система внешних контрольно-оценочных процедур, обеспечивающих объективность результатов, выявление, измерение и оценку основных характеристик как обучающихся, так и факторов, обеспечивающих образовательный процесс.

Массовое стандартизированное тестирование в последние годы становится неотъемлемой составляющей образовательного процесса и управления его качеством, методом развития обучающихся в процессе обучения и контроля, фактором внешнего воздействия на образовательные системы. А это значит, что сама концепция оценки качества образования в XXI веке **начинает претерпевать заметные изменения.**

Текущий контроль приобретённых студентами вузов знаний и навыков должен не только демонстрировать уровень их достижений на данном этапе процесса обучения, но и способствовать усвоению изучаемого материала. Поэтому на промежуточных этапах образовательного процесса рекомендуется использование критериально - ориентированных тестов с накопительным принципом оценивания учебных достижений. Подобный тест содержит около 70% достаточно простых заданий, выполнение которых гарантирует общественно значимый уровень усвоения материала. Задачи средней трудности составляют 20% от общего количества тестовых заданий, а еще 10% заданий требуют логически обоснованного творческого подхода к их выполнению. Это позволяет резко ограничить результативность выполнения критериально ориентированного теста. Студент, справившийся только с простыми заданиями, оценивается удовлетвори-

тельно, 90% выполненного теста соответствует хорошей оценке, а 100% — отличной.

Вместе с тем разработка теста итогового контроля предполагает не только экспертную оценку содержательной значимости всех элементов изученного курса, но и обеспечение конструктивной и критериальной валидности. Только статистически значимые показатели валидности и надёжности теста могут служить основанием рекомендации его для сертификации в качестве диагностического инструмента.

Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования позволил нам выделить следующие виды тестов, изложенных в схеме 2 нашего исследования.

Тестирование может быть индивидуальным или групповым. Однако использование индивидуальных тестов проводится только тогда, когда исследуемое поведение невозможно измерить в условиях групповой проверки.

Макроструктуру тестового задания составляет вопрос, который предполагает наличие какой-либо информации и требует ответа.

По мнению А.И. Долинера, тестовое задание — это задание, к которому помимо содержания предъявлены следующие требования: одинаковость инструкции по его выполнению для всех испытуемых, адекватность инструкции форме и содержанию задания, краткость, формулирование задания в виде логического высказывания, правильность расположения элементов задания, наличие определенного места для ответов, одинаковость правил оценки ответов в рамках принятой формы.

В.С. Аванесов считает, что тестовое задание — это составная единица теста, отвечающая требованиям технологичности, формы, содержания и статистическим требованиям:

- известной трудности;
- достаточной вариации тестовых баллов;
- положительной корреляции баллов задания с баллами по всему тесту.

Самыми существенными отличиями тестовых заданий от традиционных задач и вопросов яв-



ляются логическая структура (тестовые задания, после того, как обучаемый на них ответил, превращаются в истинное или ложное высказывание); предопределенность в действиях обучаемых (для правильного ответа обучаемые должны выполнить однотипную последовательность действий); одинаковость правил оценки полученных ответов.

Наибольшее распространение в педагогической практике высших учебных заведений нашли четыре формы тестовых заданий:

- тестовые задания закрытой формы, когда предлагается несколько вариантов готовых утверждений (ответов), из которых нужно выбрать одно, являющееся истинным. Наибольшая трудность в составлении тестовых заданий с выборочными ответами заключается в подборе правдоподобных, но все-таки неправильных ответов;

- тестовые задания открытой формы, которая помогает студенту овладеть ключевыми словами учебных дисциплин. По этой форме формулируется предложение, в конце которого делается пробел, где тестируемый записывает произвольный ответ. При составлении открытых заданий они должны быть корректными, не допускающими неоднозначного ответа, в задании должно не более 7-12 слов;

- задание на соответствие, когда необходимо установить соответствие элементов одного множества элементам другого. При таком методе тестирования оценивается либо каждый вопрос, либо целиком полный правильный ответ;

- тестовые задания на установление правильной последовательности тех или иных действий, процессов, операций.

то неосознаваемой потребителем форме. Однако роль дизайна в современном российском обществе осмыслена недостаточно. Подготовка профессиональных дизайнеров в России достаточно долгое время не проводилась, а функции дизайнера на производстве выполняли специалисты с инженерным или архитектурным образованием. Поэтому зачастую дизайн как вид деятельности рассматривается только в рамках обыденно-практического и традиционного профессионального сознания. В действительности же основная задача как общества в целом, так и специалистов в сфере профессионального образования в частности, состоит в том, чтобы осознать творческие возможности дизайна не только как вида производственно-практической деятельности, но и как инструмента социально-культурного творчества.

Одна из сложнейших задач профессиональной подготовленности дизайнера состоит в осмыслении общих принципов дизайна как вида творческой деятельности, т.к. каждый дизайн-проект контекстуально воспроизводит достижения самого широкого круга человеческого знания — эргономики, психологии, социологии, экологии, философии, эстетики, религии, мифа и т.п. Дизайнер выполняет миссию хранения и передачи информации о предметном национально-культурном ядре, а вся совокупность предметов представляет собой одну из форм бытия всех видов деятельности, всех форм сознания, воплощающих в себе ценности и нормы культуры данного общества.

Проектное воображение является базовой профессиональной способностью дизайнера. Но оно нуждается в особом творческом пространстве, в котором работа воображения может развиваться с необходимой для проектирования осмысленностью и действенностью. Таким пространством давно стала предметная среда. Проектируя окружающую предметную среду, дизайнер должен чувствовать и уметь моделировать пространственно-масштабную взаимосвязь различных объектов, создавать графически интерпретированные модели предметно-пространственной среды и ее элементов.

Содержанием практической деятельности дизайнера является художественное конструирование. Он создает эстетически выразительную, рационально и целесообразно построенную форму. Поэтому студента-дизайнера следует учить анализировать средствами графики логику и закономерности конструкции, структуры формообразования объема в пространстве, выявлять и воспроизводить многообразные, зачастую сложные пространственно-конструкционные связи пластической формы. Художественный же аспект деятельности дизайнера предполагает знание законов художественного творчества и профессиональное владение ими. Все эти требования современного дизайна демонстрируют, насколько внутренне богатой и динамичной должна быть личность дизайнера, и насколько тщательно должны быть осмыслены подходы к профессиональной деятельности дизайнера.

Теоретические положения готовности к применению ИТ вытекают из общей теории готовности к деятельности и, в частности, из теории профессиональной готовности. Исследование сущности готовности к профессиональной деятельности у будущего дизайнера значительно осложнено отсутствием исследований, посвященных данному феномену.

Выявление сущности готовности к применению ИТ в профессиональной деятельности дизайнера потребовало анализа понятийной цепочки "готовность", "готовность к профессиональной деятельности".

Готовность к различным видам деятельности всесторонне исследуется с конца 50-х годов прошлого столетия [1, 2], и к сегодняшнему дню накоплен обширный материал, раскрывающий ее сущность и структуру. Анализ исследований, посвященных проблеме готовности, показывает разнообразие подходов к трактовке этого понятия, которые сводятся прежде всего к ее пониманию как важнейшего условия выполнения профессиональной деятельности.

"Профессиональную готовность" считают одним из неперенных условий эффективности профессиональной деятельности специалиста. Данную готовность рассматривают, исходя из общих принципов в изучении профессиональной деятельности — принципов единства деятельности и сознания, взаимосвязи внешних и внутренних условий, единства личности и деятельности, ведущей роли активности в целенаправленной деятельности. Готовность специалиста к будущей профессиональной деятельности В. А. Сластенин рассматривает в трех уровнях: личностная, теоретическая и технологическая (операционно-деятельностная). От того, какими личностными качествами будет обладать специалист, будет зависеть то, в какой сфере деятельности реализует он свои знания и умения, полученные в вузе. Профессиональная готовность понимается многими исследователями как один из критериев результативности процесса подготовки, как система интегративных свойств, качеств личности и как установка на будущую деятельность.

Профессиональную готовность специалиста рассматривают и как сложное, многоуровневое, разноплановое системное психическое образование, прежде всего личностное образование человека, которое предполагает наличие у него соответствующего уровня профессиональной компетентности, профессионального мастерства, а также способности саморегуляции, самонастройки на соответствующую деятельность, умения мобилизовать свой профессиональный (духовный, личностный и физический) потенциал на решение поставленных задач в соответствующих условиях.

Таким образом, *готовность к профессиональной деятельности* — это закономерный результат широко понимаемой профессиональной направленности, профессионального образования, воспитания и самовоспитания, профессионального самоопределения. Подготовка к профессии есть не что иное, как формирование готовности к ней. Таким образом, профессиональная готовность есть не только результат, но и цель профессиональной подготовки, начальное и главное условие успешной реализации возможностей каждой личности.

В исследованиях, посвященных готовности специалистов к использованию средств вычислительной техники в профессиональной деятельности (М.З. Лейбовский, Г.Н. Чусавитина, А. М. Подрейко и др.), общим является ее понимание как интегративного качества личности, характеризующегося многокомпонентной и многоуровневой структурой. Состав выделяемых исследователями компонент во многом похож, но наполнение компонент существенно отражает либо специфику конкрет-



ной профессии, либо аспект предмета, в процессе обучения которому формируется готовность.

В своем исследовании под готовностью к применению ИТ в профессиональной деятельности специалиста мы понимаем целостное свойство личности, характеризующее единство ее знаний, умений, способностей и навыков к творческому использованию информационно-компьютерных технологий в профессиональной деятельности, находящее отражение в интеллектуальной, мотивационной и предметно-практической сферах личности. Мы рассматриваем *готовность к применению ИТ* как компонент профессиональной готовности прежде всего потому, что отсутствие профессиональной компетенции делает бессмысленным применение компьютера в профессиональной сфере. Такое понимание основано на результатах предыдущих исследований по проблемам готовности к деятельности и профессиональной готовности. Следует отметить, что мы рассматриваем ту значительную часть специалистов, для которой в результате развития информационных технологий отпала необходимость владеть языками и системами программирования при использовании компьютера в профессиональной сфере.

В настоящее время расширяется предметная область информатики, информационно-компьютерные технологии представляют пользователям качественно новые возможности, это влечет за собой развитие методической системы обучения информатике, и, в частности, информационным технологиям в системе высшего образования. Этим проблемам посвящены исследования и публикации многих авторов. Их работы оказали значительное влияние на данное исследование, однако понятие информационно-компьютерной готовности специалиста как компонента профессиональной готовности, ее становление и развитие в вышеперечисленных работах по методике обучения информационным технологиям не рассматриваются.

Анализ содержания информационно-компьютерной деятельности (ее качественной стороны) показывает, что она различна по содержанию даже внутри группы профессионалов одной специальности [3]. Выделяют три группы лиц, использующих информационно-компьютерные технологии

в профессиональных целях: специалист — пользователь, специалист — постановщик задач, специалист — профессиональный пользователь. Различие групп специалистов определяет то, какие технологии они используют и какие задачи с помощью них решают, т.е. пути решения проблемы. Информационно-компьютерная деятельность *специалистов-профессиональных пользователей* синтезирует в себе и деятельность специалиста-пользователя, и деятельность специалиста-постановщика задач, требуя наличия знаний, умений и навыков как пользователей, так и постановщиков задач. Соответственно целью информационно-компьютерной подготовки в вузе должна являться подготовка специалистов такого уровня, поскольку обществу нужны кадры, способные творчески применять новые информационные технологии, находить новые точки приложения и ставить задачи. Такая деятельность предъявляет особые требования к готовности личности.

Анализ различных подходов, трактовок к определению готовности и ее структуры к различным видам деятельности позволил уточнить наше понимание готовности к профессиональной деятельности дизайнера через результат целенаправленной профессиональной подготовки, характеризующийся профессиональной направленностью, сформированностью знаний, умений, навыков и рефлексии личности, которые обеспечивают ей успешность в выполнении профессиональных функций. Такая готовность обеспечивается взаимосвязью и взаимообусловленностью ее структурных компонентов.

Опираясь на практический опыт и анализ научно-педагогической литературы, в структуре готовности к профессиональной деятельности дизайнера мы выделяем наиболее важные для нашего исследования компоненты: мотивационный, содержательно-операционный, рефлексивный. Совокупность мотивационного, содержательно-операционного и рефлексивного компонентов составляют сущность готовности к профессиональной деятельности у будущих дизайнеров.

является основополагающим, вокруг которого структурируются основные свойства и качества личности дизайнера как профессионала. В основе *мотивационного*

- знание студентами своих индивидуальных особенностей, черт характера, оптимальных темпов и форм занятий каждым из учебных предметов и образовательных областей;

- осознание и умение пояснить цели своих занятий теми или иными учебными предметами, отчетливое понимание того, в чем он себя в них реализует;

- наличие новой или недостигнутой цели, программы ее достижения, упорство в доведении дела до конца, верность цели; целеполагание (умение ставить цели); целеустремленность (направленность на достижение цели), устойчивость в достижении цели;

- умение поставить учебную цель в заданной области знаний или деятельности, составить план ее достижения; выполнить намеченный план исходя из своих индивидуальных особенностей; получить и осознать свой результат; сравнить его с аналогичными результатами сокурсников;

- способность нормотворчества, выражающаяся в умении сформулировать правила деятельности, систему ее законов, спрогнозировать результаты деятельности; смысловое видение изучаемых объектов;

- навыки самоорганизации: планирование деятельности, программирование действий, коррекция этапов и способов деятельности, реализуемость планов; комбинаторность подходов к деятельности, одновременное удержание в сознании разных альтернатив;

- владение методами рефлексивного мышления, умение выстроить свои дальнейшие планы обучения; выявление смысла деятельности, соединение результатов с целями, самосознательность, самоанализ и самооценка;

- способность взаимодействия с другими субъектами образования и с окружающим миром; умение отстаивать свои идеи, выносить непризнание окружающий, «держат удар»; автономность, независимость, устремленность, решительность, коммуникативность;

- способность организовать творчество других; совместное с другими студентами познание и генерация идей; умение организовать мозговую штурм, участвовать в нем; сравнение и сопоставление идей, спор, дискуссия [11].

А.Н.Лук выделяет три группы творческих способностей:

- способности, связанные с мотивацией (интересы и склонности);

- способности, связанные с темпераментом (эмоциональность);

- умственные способности [4].

Перечислим некоторые из них: зоркость в поисках, способности к свертыванию мыслительных операций; способность к переносу, боковое мышление, цельность восприятия, готовность памяти, сближение понятий, гибкость мышления, гибкость интеллекта, способность к оценочным действиям, легкость генерирования идей, беглость речи, способность к доведению дела до конца.

В.И.Байденко и Б.Оскарссон в своей работе вводят понятие «базовые навыки», которые не привязаны к определенной профессии или группе профессий, а востребованы всеми профессиями, выступают как качества, полезные для любого гражданина современного общества и являются метапрофессиональными.

Базовые навыки — это личностные и межличностные качества, способности, навыки и умения,

которые выражены в различных формах, в многообразных ситуациях работы и социальной жизни. Авторы отмечают, что в условиях рыночной экономики для индивида существует прямая взаимосвязь между уровнем базовых навыков и возможностью получения занятости. Базовые навыки обеспечивают «связь с актуальными потребностями с точки зрения индивидов, такими как приобретение профессиональных навыков и пожизненное обучение, а с позиции общества в целом — искоренение бедности, обеспечение устойчивого движения к конкурентной рыночной экономике и достижения стабильности социальной структуры.

В.И.Байденко и Б.Оскарссон выделяют следующий набор базовых навыков:

- коммуникативные навыки и способности;
- творчество;
- способность к аналитическому мышлению;
- способность к критическому мышлению;
- приспособляемость;
- способность работать в команде;
- способность работать самостоятельно;
- самосознание и самооценка [12].

Г.Н.Полутина в своем исследовании подчеркивает, что основными целями профессионального образования является подготовка конкурентоспособных специалистов и создание условий для их всестороннего развития в процессе обучения; при этом необходимо подготовить студента не только к работе на современных промышленных предприятиях, но и, учитывая факторы, связанные с последствиями безработицы, к продолжению непрерывного образования. Она выделяет следующие способности, которые необходимо развивать у студентов:

1. Учебно-коммуникативные:

- слушать и задавать вопросы;
- выступать перед аудиторией;
- вести диалог, спор;
- выходить из конфликтной ситуации

2. Учебно-рефлексивные:

- анализировать самостоятельную деятельность;
- проводить самоконтроль и взаимоконтроль учебных действий;
- объективно оценивать результаты своей деятельности.

3. Учебно-организационные:

- определять цели и задачи учебной деятельности;
- планировать ход выполнения учебной деятельности;
- контролировать во времени свою учебную деятельность;
- работать в группе.

4. Учебно-интеллектуальные:

- выделять главное и запоминать;
- обобщать и систематизировать;
- наблюдать и анализировать;
- составлять алгоритм решения задачи.

5. Учебно-информационные:

- работать с текстом на бумажном носителе;
- усваивать информацию со слов преподавателя;
- находить необходимую информацию;
- получать и представлять информацию с помощью технических средств [12].

Таким образом, под эвристическими способностями понимается комплексные возможности студентов в совершении деятельности и действий,

учебников и методик делают упор на освоение реальной действительности методами изучаемых наук и искусств, на использование репродуктивных, а не креативных способов деятельности, на отыскание единственного, наперед заданного ответа, не приучают студентов к вариативности и многообразию познания. Это приводит к ослаблению внутренней мотивации студентов, неостребованности их творческого потенциала, развитию негативных явлений, связанных с нежеланием учиться, отчуждением от образования, гиперболизацией формальных ценностей образования (получение отметки, сдача экзаменов). Вследствие традиционного обучения, студенты, не столько думают, сколько запоминают. Причем у них формируется свойство, которое можно охарактеризовать как ригидность - она базируется на применении готовых шаблонов и схем. Когда же студенты оказываются в неоднозначной ситуации, требующей новых методов к её преобразованию, они теряются. В результате, студент, выбрав себе специальность, т. е. профессионально определившись, тем не менее, недостаточно активен в учебном процессе и не всегда способен самостоятельно организовать собственную учебную деятельность.

Таким образом, актуальность и своевременность разработки экспериментальной технологии развития профессионально-важных качеств студентов определяется важностью этой проблемы для подготовки современных специалистов — профессионалов, которые будут жить и трудиться в третьем тысячелетии.

Цель технологии развития ПВК: становление и развитие субъектно — субъектных отношений преподавателя и студентов, развитие личности студента, удовлетворение его образовательных и творческих потребностей, формирование умений самостоятельного добывания знаний и навыков саморегуляции, подготовка студентов к продуктивной профессиональной деятельности.

Какие условия для этого необходимы? Прежде всего, возможность вовлечения каждого студента в активный познавательный процесс, причем не процесс пассивного овладения знаниями, а активной познавательной деятельности каждого студента, применения им на практике этих знаний и четкого сознания, где и каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены. Это — возможность работать совместно, в сотрудничестве при решении разнообразных проблем, проявляя определенные коммуникативные умения; возможность широкого общения со сверстниками из других групп, других учебных заведений, других регионов страны или даже других стран мира. Это — возможность свободного доступа к необходимой информации с целью формирования собственного независимого, но аргументированного мнения по той или иной проблеме, возможность её всестороннего исследования.

Следует отметить, что технология развития профессионально-важных качеств студентов может быть эффективно реализована, если она:

- основана на анализе профессионально-творческой деятельности будущего выпускника ПОУ, профессионально-важных качеств, личностных свойств, необходимых для осуществления такой деятельности;
- основана на изучении интересов и способностей студентов к профессиональной деятельности;

- включает в себя определение содержания обучения (выявление оптимальных соотношений фундаментальных и специальных знаний);

- осуществляется на основе проектно и личностно-ориентированного подхода к обучению (выбор организационных форм обучения, методов обучения и самообучения, внедрение современных средств обучения);

- имеет систему методов входного, текущего и итогового контроля (мониторинг);

- обеспечивает комфортную среду обучения.

Апробация экспериментальной технологии показывает, что в подготовке современного работника к профессиональной деятельности нужны новые подходы. Целесообразнее идти не от теории к практике, а от практики, личного опыта к теории, теоретическому осмыслению и обобщению. Ведущей деятельностью студента в образовательном процессе должна стать учебно — профессиональная деятельность, а не изучение теоретических дисциплин, связанных с профессией. Учебно- профессиональная деятельность должна обеспечивать интеграцию знаний и умений, получаемых при изучении различных дисциплин, и в ней должны формироваться и осознаваться мотивы учения. Важно в связи с этим существенное изменение в соотношении между теоретической и практической подготовкой специалиста в пользу последней. Но ещё более важно создание таких условий в образовательном учреждении, отношений между участниками образовательного процесса, при которых учебно — профессиональная деятельность реально оценивалась как приоритетная, наиболее значимая и ответственная.

Развитие многих профессионально важных качеств связаны с необходимостью постоянной коррекции действий студента, требуют преимущественного использования не фронтальных и групповых форм работы с ними, а индивидуальных занятий с малыми группами студентов.

Содержание, методы и формы подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности должны быть адекватны требованиям современной действительности, демократичными, ориентированными на субъектно—личностный подход в обучении. Технологии личностно - ориентированного обучения (обучение в сотрудничестве, метод проектов, позиционное обучение, эвристическое обучение, разноуровневое обучение) обеспечивают наиболее эффективное и продуктивное обучение.

Для подготовки к профессиональной деятельности целесообразно использовать разные механизмы развития: целенаправленное формирование интеллектуального фона в группе, организацию условий жизнедеятельности, адаптация к которым приводила бы к становлению профессионально — значимых качеств; включение в творческую учебно - профессиональную деятельность; воздействие образцом высокопрофессиональной деятельности.

По всем параметрам профессионально-личностного развития качество подготовки специалистов, обучающихся по экспериментальной технологии, выше, чем по традиционной. Особенно это касается развития креативных качеств, так необходимых современному специалисту любой профессии. На основе экспериментальной технологии подготовки у студентов появляются такие новообразования в профессионально-личностном развитии,

информатизация общества является адекватной реакцией на быстроменяющийся мир и лавинообразный поток информации [2]

Информационная экономика характеризуется усиленной ориентацией национальных экономик на международный обмен, что ведет к становлению и развитию глобальной экономики. Этот процесс, как полагают, должен позволить большинству государств двигаться в одном цивилизованном русле.

Но в настоящее время весь мир не в силах воспользоваться плодами информационной экономики, т. к. данный процесс очень дорогостоящ и требует длительного периода становления. В итоге в глобальном аспекте на современном этапе усиливается дифференциация и национальная конкуренция между странами [3]

Национальная конкуренция или конкурентоспособность является главным показателем, отражающим состояние экономики страны и перспективы ее экономического развития. В современных условиях ускоренного развития научно-технической революции и крупномасштабного перемещения капитала, глобализации рынков и услуг, производство конкурентоспособных товаров, предприятий и стран все в большей степени определяется способностью национальной экономики генерировать и внедрять новые технологии.

Основной вектор здесь лежит в области динамично меняющихся преимуществ, основанных на научно-технических достижениях и инновациях. Высокотехнологичный сектор является основной стратегической конкурентоспособности национальных экономик, формируя наукоемкий экономический рост и благосостояние общества. Размеры наукоемкого сектора и масштабы использования высоких технологий определяют научно-технический и экономический потенциал страны. Производство нововведений превратилось в самостоятельную сферу деятельности, в которой сегодня уже создается 25% мирового продукта и от которой зависит успешность рыночной настройки и всех остальных видов и форм деятельности [3].

Исходя из этого, целью российской инновационной политики должно стать создание эффективных механизмов использования отечественного инновационного потенциала, а также привлечение современного иностранного опыта и технологий, которые в сочетании с российскими природными ресурсами, человеческим и научно-техническим потенциалом способны повысить общую конкурентоспособность нашей страны. Применительно к подавляющему большинству гражданских отраслей государственную политику необходимо строить так, чтобы она была направлена не только на привлечение инвестиций, но и на привлечение отечественных квалифицированных кадров (людские ресурсы) и научно-технических разработок (научно-исследовательские ресурсы). Инструментами реализации этого должны стать как меры, определяемые современной рыночной ситуацией, так и меры, направленные на решение данной системы задач. Сюда также относится создание благоприятного климата для инновационной деятельности, способствование более полного проникновения знаний в экономику, стимулирование кооперации между научно-образовательными учреждениями и промышленным сектором, развитие системы образования [4]. Таким образом, в современную эпоху формирования информационного общества

и инновационной цивилизации проблемы образования не могут быть не актуальными.

В концепции российского образования на период до 2010 г. отмечается, что главной задачей российской образовательной политики является "обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям общества" [5]. Трудно переоценить пафос задач и направленность общей концепции. Однако реальная ситуация ставит много проблем на пути реализации всех поставленных целей.

Сделавшая за столетие невиданный скачок в образовании, в наши дни Россия столкнулась с угрозой разрушения образования как социального института и резкого падения образованности своих граждан. Причем одна из проблем — а это также и проблема мирового образования — низкое качество школьного обучения массовой средней школы. Глобальные тенденции обострены современными российскими: возникновение новых разнообразных систем ценностей и кризисом прежних, переход от единообразия учебных программ, учебников, учебных заведений к их разнообразию с одновременным ослаблением качественного контроля с последовательным усилением процесса регионализации образовательных систем, утрата государственной монополии на рынке образовательных услуг и продуктов, расшатыванием инфраструктуры образования, появление новых "информационных" отраслей знания, изменившимися личностными требованиями к молодому поколению.

Для преодоления негативных тенденций и позитивного движения вперед необходимо осознать эти изменения в развитии общества и сконцентрироваться на тех из них, которые обеспечивают существенное обновление всех сфер человеческой деятельности, в том числе и сферы образования. Ведущим должно стать повышение качества образования и, соответственно, повышение качества подготовки специалиста.

Важнейшим аспектом для среднего образования является переход от предметно-ориентированного к личностно-ориентированному обучению, предполагающему у учащихся формирование элементов исследовательской деятельности. Поиск путей формирования исследовательской деятельности актуален на протяжении многих веков. Широкое распространение информационно-коммуникативных технологий привело к тому, что, личностно-ориентированное образование стало рассматриваться в тесной связи с использованием компьютеров. Это — рациональное средство в развитии творческих и созидательных способностей учащегося. Применение информационно-коммуникативных технологий в обучении способствует формированию интеллектуальных умений и развитию алгоритмического мышления, т. е. мыслительного процесса по составлению алгоритма решения некоторой задачи. Помимо этого модернизирующий эффект информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) должен способствовать доступности образования, эффективности всех процессов школьной деятельности, начиная от управления образованием до воспитания. Стремительное распространение мультимедийных сетевых технологий расширит возможности использования ИКТ в школе, обеспечивая ее общую дальнейшую информатизацию и модернизацию [6].

Соблюдение преемственности в организации обучения (школа-вуз) с одной стороны и модернизация высшего образования — с другой, создают предпосылки для создания более качественного образования и повышения его эффективности. Конкурентоспособность России на мировом рынке может быть обусловлена и обеспечена почти исключительно интеллектуальным потенциалом ее граждан. Можно себе представить, какой бы была жизнь в России, если бы страной управляли талантливые, эффективные менеджеры, а в отраслях действовали профессионалы высокого уровня. Сегодня в стране на всех уровнях катастрофически не хватает талантливых, высокопрофессиональных менеджеров и специалистов, а также эффективной системы управления. В настоящее время России буквально захлестнула волна "дилетантизма профессионалов", т. е. людей, занимающих определенные должности в системе управления. Их уровень понимания проблем, имеющиеся знания и умения не соответствует сложности тех проблем, с которыми они сталкиваются. Поэтому эти люди и оказываются бессильными в их решении.

В этой связи некоторыми учеными предлагается следующая точка зрения: в настоящее время менеджерам необходимо образование совершенно иного типа, которое предлагалось традиционно, — т. е. не обучение "методам управления", которые быстро устаревают и меняются, а развитие людей. Реальная современная практика и мировой опыт показывают, что первостепенное значение для успешной деятельности имеют следующие способности: 1) способность "вовлекать людей" и работать в команде; 2) международные знания и опыт; 3) способность учиться и осуществлять "взаимное обучение"; 4) способность проявлять гибкость и широту взглядов, использовать интуицию. В число рекомендаций по развитию перечисленных выше способностей входят: 1) развитие навыков управления людьми; 2) получение международных знаний, навыков и умений, которое предполагает необходимость изучения иностранных языков (минимум 2 — 3), приобретение международного опыта (осуществление стажировок в компаниях за границей), развитие глобального мышления; 3) обучение в широком смысле; 4) сотрудничество между учебными заведениями и фирмами [7]. Таким образом, видимо, существует определенная зависимость принятия эффективных управленческих решений от того, на каком уровне специалисты владеют иностранными языками.

В высшей школе будущие специалисты изучают много различных предметов, которые, однако, имеют далеко не одинаковое отношение к будущей специальности. Среди множества "профилирующих", "общеобразовательных" и "специальных" дисциплин предмет "иностранный язык" занимает особое место. Во первых, в неязыковых вузах изучается не наука о языке, а формируется и совершенствуется практическая деятельность учащегося как в устной, так и в письменной речи и чтении на базе знаний, полученных в школе. Еще одна особенность заключается в коммуникативной направленности современного учебно-воспитательного процесса, в результате чего при обучении извлекается полезная информация, не связанная с изучением самого языка. В этом случае язык становится средством достижения других целей — новых познаний, имеющих отношение к различным областям знаний. Третья особенность данной учебной дисципли-

ны — профессиональная направленность содержания обучения иностранным языкам в вузе, т. е. дополнительная профессиональная подготовка. Но несмотря на все эти очевидные перспективы освоения иностранного языка, специальные дисциплины отодвигают его изучение на второй план, превращая в желаемую, идеальную, но отдаленную во времени перспективу. Тем более для России, долгое время находившейся в коммуникативной изоляции, такое восприятие иностранных языков стало весьма укоренившейся традицией. (Все родители, как правило, мечтают приобщить своих детей к иностранному языку с детства, считая для себя это уже невозможным. Так повторяется от поколения к поколению.)

Одним из способов решения этой проблемы является усиление мотивации к изучению иностранных языков путем введения в процесс обучения элементов, побуждающих осознание важности и необходимости знания иностранных языков для получения необходимой информации из оригинальных источников. По мнению Р. Влодковски из Института Сан-Франциско, люди всегда мотивированы в своей деятельности, и если необходимо что-то изучать, то нужно опираться на мотивационную основу [8]. Поэтому в основе любого учебного плана должен лежать мотивационный подход. С другой стороны основой мотивации должна быть также организационная деятельность вуза, показывающая приоритетность знаний иностранных языков через административно-организационные и научные мероприятия: защиту диплома на иностранном языке или наличие обзорной главы по иностранным источникам в дипломных и курсовых работах, студенческие научные конференции, поощрение к участию в различных международных программах и конкурсах, поиск информационной работы по заданию кафедр, переводы для кафедр и т. п.

В настоящее время иностранный язык общепризнанно, является средство к пониманию аксиологического аспекта культуры. Изучение реалий жизни другого народа через его язык, сходства и различия в восприятии и выражении явлений окружающего мира ведут к осознанию ценностей собственной культуры, собственной духовности, а также формированию толерантности — важнейшего качества в международном общении. Таким образом, иностранный язык может выступать одной из дисциплин, формирующих человеческое в человеке. Кроме того, изучение дисциплин гуманитарного цикла создает благоприятные возможности для осознания мировоззренческих функций науки. В гуманитарных науках проблемы мировоззрения, методологии содержится чаще всего в их собственном предмете это важно и для технических университетов, в стенах которых порождается иллюзия нейтральности естественно-математических и технических наук по отношению к мировоззрению и нравственности [9]. Таким образом, гуманизация образования средствами иностранного языка с одной стороны, обучение кросскультурной коммуникации — с другой, есть те инновационные тенденции, способствующие повышению мотивации современного образования.

В этой связи нельзя не коснуться процесса интернализации образования, связанной с "Болонским процессом" и вхождением России в единое Европейское образовательное пространство к 2010 г. Не вступая в дискуссию о достоинствах и недостат-

ках этой перспективы для России (а Болонская конвенция ею уже подписана), следует усилить лишь один ее прагматический момент. В рамках Общего Европейского образовательного пространства преподаватели и студенты смогут совершенно свободно перемещаться, при этом полученная выпускниками квалификация будет признаваться по всей Европе, если это станет реальностью, мотивация к изучению иностранных языков очевидна как никогда (13).

Еще одной мотивационной поддержкой в современном вузе становится компьютерная составляющая в образовании по иностранным языкам. Воспитание информационной культуры, основанное на современной программной и аппаратной базе вузов, обеспечило бы желаемую самостоятельность в процессе получения знаний, сократила бы временные затраты (вопрос всегда актуальный при изучении иностранного языка), приблизила бы к международным стандартам в работе с информацией.

Сибирский регион в целом репродуцирует экономическое и политическое положение страны, а также весь спектр связанных с этим проблем. В конечном счете, регион адаптирует основные тенденции развития экономической и социальной системы, ее структурные изменения, ее колебания, положительную и отрицательную динамику воспроизводя все это с большим или меньшим приближением или опозданием. Кризис образования — специфика сегодняшней региональной России. Все это справедливо и для системы образования в нашем Сибирском регионе.

Эти проблемы роста числа вузов и филиалов, роста доли платного образования, перепроизводства специалистов с одной стороны и нехватки их — с другой, несовпадения структуры подготовки специалистов и потребностей общества, неадекватности качественного образования без связей и денег, частой устарелости передаваемых знаний и учебного оборудования, отсутствия необходимой преемственности между школой и вузом и слабой увязкой высшего образования со средним профессиональным. Но, тем не менее, внутри региона при сохранении общих тенденций, частные модели разнообразны. Качество и своеобразие зависит от меры осознания самих проблем и желание их решить. Причем управленческие решения могут носить локальный характер, и выполняться самостоятельно на месте.

Источники, и провинциальные города пережили "языковой бум", т. е. огромный скачок интереса к овладению иностранными языками. В столичных городах пик бума пришелся на перестроечную эйфорию, провинция потянулась следом к середине 90-х годов. Однако условия протекания этого процесса регионально разные. Для того, чтобы овладеть хотя бы одним иностранным языком сегодня, необходимы затраты времени, материальных средств, интеллектуальное напряжение, а также общая образованность населения. Но, в отличие от столичных городов, в провинции осознают только два компонента — затраты средств и затраты времени. К интеллектуальному напряжению в этой области провинциальное население не готово. Да и общая образованность населения в своей массе все-таки ниже. В этом, наверное, одна из причин, того, что, например, сейчас в городе Омске, работает так мало курсов по изучению иностранного языка, плохо развита сфера образовательных услуг

в этой области. Дополнительное изучение языка сосредоточилось в основном вокруг институтов и университетов. Остальные формы, пережив краткосрочный расцвет, в массе своей не выжили. Таким образом, высшая школа на сегодняшний день остается основным местом, где можно усовершенствовать свое языковое образование.

Школьное образование по языку в Омске и Омской области вообще находится в состоянии перманентного кризиса. Основная проблема сводится к отсутствию педагогических кадров достаточной квалификации (а роль учителя на начальном усвоении иностранного языка особенно велика), нежелание перестраиваться школьного менеджмента, наряду со всеми остальными проблемами современной средней школы. Конечно, за последний период в городе сформировалось несколько школ с углубленным изучением одного или нескольких иностранных языков (однако, зачастую это лишь привлекательная формулировка), традиционно хорошо преподают иностранные языки в двух — трех элитных городских школах. Но разве достаточно для такого города как Омск с населением, значительно превышающим 1 миллион жителей иметь только одну специализированную языковую гимназию. Большая часть учащихся средней школы выпускается с хорошими оценками по иностранному языку, владея десятью фразами бытового характера и озвучивая массу англоязычных брендов, но практически не владеет системой языка, не может обрабатывать иноязычную информацию, не способна к самостоятельному добыванию знаний и самообразованию. Остается только надежда, что, получая высшее образование, квалифицированные профессионалы овладеют при этом и языком, как личной проблемой.

Наиболее очевидно эту ситуацию отразили новые государственные стандарты в области обучения иностранному языку в неязыковом вузе, однако оставив часовое распределение нагрузки прежним. В содержательном отношении усилена коммуникативная составляющая, видимо, за счет перераспределения видов языковой деятельности. Но стандарты составляются в Москве и отражают ментальность их разработчиков.

В столице ситуация другая, другая интеллектуальная и материальная среда. Это было особенно ощутимо, например, в рамках дискуссии на ежегодных конференциях УМО по лингвистическому образованию в неязыковых вузах.

Выступления московских представителей вузов вызывали недоумение огромной аудитории, собравшейся с регионов. Московские преподаватели говорили о сетке изучения языка в 500-700 часов, тогда как вся страна по стандарту имеет 340 часов на иностранный язык, где половина времени отводится на самостоятельную работу за пределами классной аудитории.

Как же изменить ситуацию, приблизиться к реальному образованию в области иностранных языков или хотя бы к модели столичного, не говоря уж о европейском образовании по иностранному языку?

Первое, что видится на этом пути, — это менеджерская задача, т. е. управление качеством образования в этой сфере. Это предполагает смену образовательной парадигмы у управленческого звена вузов, т. к. энтузиазм одних преподавателей иностранного языка здесь явно недостаточен. Признавая важность международных контактов и их

необходимость, изменившуюся экономическую и информационную ситуации, на деле высший менеджмент вузов не готов совершать реальные практические шаги в этом направлении.

Речь идет об увеличении часов по иностранному языку за счет регионального компонента и курсов по выбору. Необходимо также всячески поддерживать любое дополнительное образование в сфере языка, организуемых при вузе (12). "Переводчик в сфере профессиональной коммуникации" является лицензируемой специальностью при получении второго высшего образования. Однако в Омске получение его возможно лишь в 2-3 вузах. В каждом высшем учебном заведении необходимо поддерживать создание международных отделов и лингвистических центров. Хотелось привести пример Томска, старейшего образовательного центра в Сибири. На международной конференции 2002 г. "English language: key to Success", была представлена деятельностью 9 лингвистических центров, работающих в Томском техническом университете. Неудивительно, что проректор этого учебного заведения, выступая с пленарным докладом на конференции, говорил более получаса по-английски. Вузы задают тон, это стимулирует ответную реакцию: делегация москвичей на конференции насчитывала 90 человек, 100 участников были представителями зарубежных государств (10). В Омске международные отделы функционируют в пединституте, ОмГТУ, ставя перед собой задачу — способствовать международному обмену студентами и преподавателями, но усилия их в целом малозаметны (11).

Ещё один путь — информационный. В русском сознании изучение иностранного языка всегда ассоциировалось не с носителем языка, а с лингафонным классом. Это понятно, учитывая общую территорию и отдаленность России. На смену лингафонному классу должен прийти компьютерный класс. И здесь на первый план всплывает даже не техническая сторона. Рассуждения о применении ИТ в обучении иностранному языку стало как бы общим местом, но вот как реально выстроить этот процесс знают и практически умеют очень немногие. Программ много, но большинство не удовлетворяют образовательным требованиям вуза, представляя собой некое хобби, вариант компьютерной игры. Элементы компьютерного обучения в вузовском процессе присутствуют, но это не информатизация образования. И классов должно быть больше, и система — другая. Нам известен испанский опыт, где самый дешевый способ овладения языком — это обучение на компьютерных курсах. Месяц студент работает в диалоге с компьютером в учебном классе. Затем преподаватель тестирует студента и переводит/не переводит его на следующий уровень.

Чтобы перейти на такой вариант обучения, необходима и новая стратегия и новая тактика. Среди тактических задач хотелось бы выделить обеспеченность профессионально подготовленными кадровыми ресурсами. Преподавателей иностранных языков много. Только в г. Омске специалистов выпускают 3 негосударственных образовательных учреждения и 2 факультета иностранных языков. Практически все выпускники сейчас — пользователи РС. Но знаний, как вписать ИКТ в образовательный процесс по иностранному языку, какова должна быть система такого образования, у них нет. Эта ситуация характерна не только для

выпускников факультетов иностранных языков, но и для работающих преподавателей. Выход прост — людей надо учить, т. е. вкладывать в них деньги. А это уже управленческая ситуация. При библиотеке им. Пушкина в г. Омске за последние 2 года было проведено несколько семинаров, посвященных применению ИТ в области языкового образования. Семинары бесплатны, организованы на деньги зарубежных издательств, торгующих иностранными учебниками в России, приглашают русских специалистов из учебного центра дистанционного образования по иностранным языкам при Новосибирском техническом университете под руководством к.ф.н. Бовтенко М.А. Программа обучения компьютерной лингводидактике включает следующие подпрограммы: условия эффективной интеграции ИКТ в учебный процесс; программное обеспечение обучения языку; типология электронных материалов для обучения языку и оценка их качества; основные методы интеграции ИКТ в учебный процесс; планирование отдельных занятий и курсов с использованием ИКТ; оценка деятельности учащихся (14).

Но получить реальное образование омский преподаватель не может; своих материальных средств не хватает. Тем более что здесь речь идет не об индивидуальном, а о коллективном обучении. Таким образом, компьютерные лингвистические классы существуют уже при ряде кафедр иностранных языков в неязыковых вузах Омска, но реальная система образования по иностранному языку с помощью ИКТ в целом отсутствует.

□□□□□□□□□□□□□□□□ □□□□□□

1. О.В. Будаева. Восточно-Сибирский государственный технический университет. "Некоторые особенные черты современной информационной экономики" // Молодёжь, наука, творчество. Сб. материалов III Межвузовской научно-практической конференции студентов и аспирантов 28-29 апр. 2005, с. 137.
2. Р.М. Юсупов, В.П. Заболоцкий. Научно-методологические основы информатизации. Спб.: Наука. 2000, с. 455.
3. И.В. Роберт. Перспективные направления развития процесса информатизации образования // {HYPERLINK "http://ito". edu. ru/1995/c/Robert. ht. ml.
4. Е.А. Гершинович. Инновационная политика и национальная конкурентоспособность в России // Молодёжь, наука, творчество. Сб. материалов III Межвузовской научно-практической конференции студентов и аспирантов 28-29 апр. 2005, с. 104-105.
5. С.В. Бондаренко, О.Г. Громова. Культура и общество // Языки и культурные контакты различных народов. Сборник материалов. Ч. I, Пенза, 2002 с. 33-35.
6. Т.С. Куракина, Е.Н. Колосова. Первые шаги в науке // Исследовательская работа школьников. 2003 № 3 с. 143-144.
7. Н.Д. Стрекалова. Перспективные направления развития подготовки менеджеров для сферы сервиса // Актуальные проблемы подготовки специалистов для сферы сервиса. Международная научно-практическая конференция 30-31 октября 2005 г. Сборник статей. Ч. I, Омск, 2003, с. 6-9.
8. Л.Н. Гмызина, О.А. Южакова. Омский государственный институт сервиса. "Укрепление междисциплинарных связей как один из способов усиления мотивации к учебе" // Проблемы качества образования в современном мире. Материалы научно-методической конференции. Омск, 2004, с. 54-55.
9. Язык и культура. Тезисы докладов Международной научной конференции 14-17 сентября, М., 2001 г.
10. С.Ю. Нейман. Преподавание английского: ключ к успеху // Наука и образование. Материалы научно-методической конференции. Омск, 2001, ОГИС, 2000, с. 84-86.

преподаватель), направленный на познание, основанный преимущественно на самостоятельном использовании методов исследования и предполагающий наличие этапов, характерных для научного исследования; в результате учебно-исследовательской деятельности происходит появление субъективно или объективно нового научного знания или нового качества уже известного знания, а также формирование у студентов учебно-исследовательских умений. Учебно-исследовательская деятельность может рассматриваться как этап подготовки к исследовательской деятельности.

Поскольку учебно-исследовательская деятельность является одной из разновидностей социальной деятельности, то, включаясь в эту деятельность, студент оказывается в центре довольно сложной системы отношений. Для того чтобы выяснить, что собой представляет данная система, рассмотрим структуру, субъект, цель, предмет, средства и продукт учебно-исследовательской деятельности.

Структура учебно-исследовательской деятельности включает в себя следующие компоненты: учебно-исследовательская задача; учебно-исследовательские действия; действия контроля за процессом усвоения и оценки степени усвоения. Преподаватель формирует у студентов принятие учебно-исследовательской задачи, ее понимание, означающее ориентацию студентов на выполнение учебно-исследовательских действий и операций. Студенты овладевают учебно-исследовательскими действиями, состоящими в изменении, преобразовании отдельных сторон исследуемого объекта.

В учебно-исследовательской деятельности применяются интеллектуально-исследовательские действия (сравнение, анализ, синтез, абстракция, конкретизация, обобщение и др.), информационно-рецептивные действия (наблюдение, смысловое восприятие информации, осмысление и интерпретация информации, просмотровое, аналитическое, поисковое чтение) и продуктивные действия (проведение самого исследования, составление плана, выделение фактов, формулирование положений, аннотирование, конспектирование, подготовка текста реферата, статьи, общения, доклада, отчета, курсовой, дипломной работы) [7].

Приобщение студентов к учебно-исследовательской деятельности — также эффективный способ ознакомления их с требованиями, предъявляемыми к оформлению научной документации. Студенты учатся грамотно выполнять ссылки на научные источники; проводить библиографическое описание книг, статей, оформлять список литературы; правильно оформлять главы, параграфы в своей работе; давать отзывы на работы товарищей.

Также преподавателю необходимо сформировать у студентов действия контроля, благодаря которым студенты смогут расчленять свою работу на отдельные этапы действия, планировать их, корректировать свою работу по ходу выполнения, ориентироваться на предполагаемый результат. Наконец, необходимо овладение действиями оценки, заключающимися в определении студентами степени владения ими отдельными учебно-исследовательскими действиями. Процесс ведения учебно-исследовательской деятельности должен проходить с постепенной передачей отдельных компонентов этой деятельности самому студенту для самостоятельного осуществления без помощи преподавателя.

Субъектами учебно-исследовательской деятельности являются студенты и преподаватели вузов (например, преподаватель немецкого языка и студенты, изучающие немецкий язык). Учебно-исследовательская деятельность — это процесс двустороннего взаимодействия преподавателя и студента. Преподаватель организует, планирует и создает условия для студента, т.е. является организатором учебно-исследовательской деятельности студента. Мы считаем, что главным в работе преподавателя иностранного языка должно являться такое преобразование учебного процесса, которое бы придало учебной деятельности студентов исследовательский характер, поскольку специфика предмета «иностранный язык» позволяет изменить это без качественных потерь для языка. Например, при изучении темы «Freizeit» - **провести опрос среди своих однокурсников и студентов других вузов с целью выяснить, как студенты проводят свое свободное время, и сообщить результаты проведенного опроса на занятии.**

Студент, как субъект учебно-исследовательской деятельности, следует намеченному плану, получает результаты, проведенного им исследования, т.е. является исполнителем заданных исследовательских действий. Однако, как показали результаты наших наблюдений за учебным процессом на психолого-педагогическом факультете РГПУ им. А.И. Герцена, по мере овладения материалом студент начинает себя проявлять все более активно: его усилия направлены на творческую переработку и усвоение информации, избирательное отношение к ней, поиск и осмысление дополнительных источников знаний, обогащение и развитие профессиональных навыков и умений.

Целью учебно-исследовательской деятельности может быть решение отдельных научных проблем, исследовательских задач, связанных с целями учебной деятельности на немецком языке (как в приведенном выше примере) и даже заданных ими (например, проанализируйте слова **lernen** и **studieren** сравните их по значению и употреблению). Также целью учебно-исследовательской деятельности является стимулирование интереса к творчеству у студентов, формирование учебно-исследовательских умений, необходимых для дальнейшей исследовательской деятельности, отбор наиболее способных студентов к самостоятельной научной работе и т.д.

Под *предметом учебно-исследовательской деятельности* мы понимаем процесс формирования учебно-исследовательских умений (например, умение составить анкету на немецком языке), активизацию личностной позиции студента в образовательном процессе на основе самостоятельно получаемых знаний, являющимися новыми и личностно значимыми для конкретного студента.

Средствами учебно-исследовательской деятельности являются методы передачи и усвоения знаний и формирования навыков и умений, посредством которых студент стремится не к получению готовых знаний, а ориентирован на поиск, исследование неизвестного. Наиболее эффективными будут такие методы, которые позволяют студентам не заучивать информацию, получаемую от преподавателя, а учиться находить ее самим, которые развивают творческое мышление личности, прививают навыки самостоятельной работы; в соответствии с классификацией И.Я. Лернера [8],

это проблемный, частично-поисковый и исследовательский методы.

При обучении иностранному языку преподаватель может не только устанавливать внешние связи между изучаемыми дисциплинами, но и выявлять скрытые, внутренние связи. Так, например, показывая студентам приемы семантического, этимологического, синтаксического анализа немецкого слова, словосочетания или предложения, преподаватель раскрывает общие законы логических операций сравнения, обобщения, детализации и др.

Кроме того, учебно-исследовательская деятельность предполагает знакомство студентов в процессе обучения с такими методами исследования, как эксперимент, тестирование, беседа, анкетирование и др.

Продуктом учебно-исследовательской деятельности являются полученные знания, которые, как правило, обладают субъективной новизной, но в некоторых случаях могут обладать и объективной новизной; а также учебно-исследовательские умения. Продукт учебно-исследовательской деятельности не существует изолированно от личности; его ценность в том, что он направлен, прежде всего, на преобразование сознания индивида, на развитие его как исследователя. Продукт учебно-исследовательской деятельности, как и учебной, фиксируется в оценочных показателях успеваемости. По мере овладения необходимыми теоретическими знаниями и формирования учебно-исследовательских навыков и умений студенты смогут включаться в выполнение реальных научных (исследовательских) задач.

Учебно-исследовательская деятельность на занятиях по иностранному языку направлена не только на более глубокое усвоение языкового материала, но и на овладение элементами научного исследования, развитие логического мышления, приобретение умения за формой видеть суть явления, выделить главное и отбросить второстепенное.

Иностранный язык обладает неограниченными возможностями формирования операций аналитического характера, поскольку при его изучении совершаются речемыслительные действия, отличающиеся крайне высокой степенью интенсивности и развернутости. Это объясняется тем, что данные действия совершаются не только на содержательном, но и на языковом уровне [9].

Кроме того, в учебно-исследовательской деятельности вырабатывается сознательный подход к работе с иностранной литературой, обусловленный заинтересованностью в получении информации из прочитанного, формируются и закрепляются навыки и умения, необходимые для работы с текстом.

Определяющее влияние на эффективность этого вида деятельности, на развитие личности оказывают способы действий, направленных на исследовательский процесс. Усвоенные студентами системы действий, с помощью которых осуществляется решение учебно-исследовательских задач и заданий, образуют стержень учебно-исследовательской деятельности.

Организация учебно-исследовательской деятельности студентов предполагает применение таких заданий, выполнение которых рассчитано не на простое запоминание и осознание информационного материала, а на самостоятельное их выполнение. Студент должен чувствовать себя не

просто исполнителем предписаний преподавателя, а участником исследования.

С первого курса студенты занимаются учебно-исследовательской деятельностью при изучении различных дисциплин. Они конспектируют, реферировать, аннотируют, делают доклады; сравнивают различные точки зрения, различные подходы к одной и той же проблеме; подбирают аргументы, факты, подтверждающие или опровергающие актуальность той или иной концепции; осуществляют поиск информации; ставят эксперимент; работают с первоисточниками; оформляют и записывают результаты работы и т.д.

Такую же работу студенты могут выполнять и при изучении иностранного языка. Учебно-исследовательская деятельность студентов должна быть организована так, чтобы в процессе изучения иностранного языка решались новые, творческие задачи, требующие актуализации знаний и по специальным предметам. Благодаря этому у студентов будет совершенствоваться ряд самостоятельных, поисковых мыслительных операций, направленных на исследование неизвестного для них способа решения задания.

Кроме того, спектр заданий существенно расширяется за счет использования межпредметной интеграции. Так, в процессе обучения студентов психолого-педагогическом факультета немецкому языку мы предлагаем им следующие задания: составьте тест, проведите тестирование; составьте анкету, проведите анкетирование; решите педагогическую учебно-исследовательскую задачу; обсудите и проанализируйте психологическую / педагогическую проблему; найдите специальной литературы по теме ..., напишите реферат и защитите его; подготовьте доклад по психологической / педагогической проблеме и т.д.

Учебно-исследовательская деятельность студентов в процессе обучения иностранному языку рассматривается нами как непрерывная, целенаправленная, методически обоснованная деятельность, в основе которой лежат следующие принципы: самостоятельность, осознанность, сотрудничество, проблемность, продуктивность, личностная направленность, опора на межпредметную интеграцию, последовательность, а также исследовательский принцип.

Принцип самостоятельности предполагает способность студентов самостоятельно не только выполнять какие-то действия, но и организовывать свою деятельность: планировать цель, содержание, этапы исследования, принимать решения и быть ответственными за них, критично оценивать результаты своих действий. В учебно-исследовательской деятельности преподаватель часто занимает роль наблюдателя, прибегает к косвенному руководству, поскольку овладеть ходом исследования студенты могут только через собственный опыт. Так, при подготовке доклада на немецком языке мы помогаем в поиске оригинальной и адаптированной литературы, в выборе проблемы, но окончательное решение остается за студентом. После выступления своими вопросами и замечаниями способствуем организации обсуждения, подталкиваем студентов к высказыванию различных точек зрения, к проведению дискуссии.

Для того чтобы овладеть ходом исследования, студент должен его провести не только самостоятельно, но и осознанно. Необходимо видеть схему организации собственной учебно-исследователь-

ской деятельности, конструировать ее в соответствии со своей проблемой, целями и задачами, а также осознавать ход проведения исследования и его результаты, следовательно, нужно придерживаться *принципа осознанности*. Так, если студент проводит тестирование, он должен сначала продумать и составить вопросы (на русском и/или немецком языке), затем определить состав тестируемых, провести тестирование, получить результаты, проанализировать их, составить текст своего выступления на немецком языке, а после этого выступить перед группой и сообщить результаты.

Принцип сотрудничества основан на совместной деятельности студента (или группы студентов) и преподавателя, т.е. на субъект-субъектных отношениях. Учебно-исследовательская деятельность, как и учебная, предполагает различные формы сотрудничества: индивидуальная форма работы, парная, групповая, коллективная. Но необходимым моментом является понимание студентом сути проблемы, иначе ход поиска ее решения бессмыслен. Преподаватель должен совместно со студентом искать ответы на вопросы, т.е. и преподаватель, и студент выступают в роли исследователей. Предлагая студентам выполнить учебно-исследовательское задание, преподаватель не может знать, какое конкретно решение они получат, но он должен знать, каким путем (или какими путями) лучше найти решение, и помогать студентам выйти на этот путь. Так, например, давая студентам задание провести анкетирование, мы определяем тему, количество вопросов и респондентов, сроки выполнения и форму отчетности, а также в случае необходимости приводим пример, как может быть составлена анкета. Что же касается самого выполнения, то мы не знаем заранее, какие вопросы и кому захотят задать студенты, и тем более, какие результаты они получат. Данная позиция способствует исследовательской активности студента, которая отражает степень реализации студентом его интеллектуального, творческого потенциала, учебно-исследовательских умений.

Принцип проблемности основан на объективных закономерностях познавательной деятельности человека — разрешении логико-познавательных противоречий, возникающих в процессе любой деятельности. Неслучайно, среди основных характеристик современного процесса обучения иностранному языку проблемность занимает одно из ведущих мест. Обучаемым не дают готовые правила или структуры, а лишь оказывают помощь в выработке для себя этих правил в ходе и на основе решения мыслительных задач анализа, сравнения, обобщения, систематизации. Проблемность может относиться ко всем компонентам психологического содержания иноязычной речевой деятельности: к предмету — смысловому содержанию; средствам — языковым лексико-грамматическим единицам; способам формирования и формулирования мысли. Включение студентов в учебно-исследовательскую деятельность происходит благодаря использованию методов обучения, предполагающих проблемные ситуации. Постепенно усложняясь, учебно-исследовательская деятельность расширяет круг нестандартных проблемных ситуаций, требующих решения.

Принцип продуктивности заключается в том, что главным ориентиром для учебно-исследовательской деятельности должно быть получение студентом продукта, имеющего двойственную

структуру. С одной стороны, реального продукта, которым может являться составленный на немецком языке тест или анкета, написанный на немецком языке доклад и т.д. С другой — идеальным продуктом учебно-исследовательской деятельности будут сформированные в результате умения составить тест, провести тестирование, составить анкету, провести анкетирование, найти литературу для доклада, написать доклад, выступить с докладом и т.д.

Принцип личностной направленности предполагает учет индивидуальных особенностей, создание условий для максимально свободной реализации способностей и возможностей данного индивида, помощь в творческой самореализации, а также уровень владения немецким языком, уровень сформированности учебно-исследовательских умений. Этот принцип лежит в основе распределения обязанностей при выполнении группового исследования или проекта, а также индивидуальных заданий.

Принцип опоры на межпредметную интеграцию позволяет организовать учебно-исследовательскую деятельность студентов неязыковых факультетов на иностранном языке, обеспечивая содержательную сторону исследования, повышая мотивацию и заинтересованность студентов. С другой стороны, учебно-исследовательская деятельность студентов — это хорошая подготовка к межпредметным исследованиям. В последнее время мы все больше убеждаемся, что иностранный язык становится не просто учебным предметом, но способом познания мира. Благодаря межпредметной интеграции проблемы для системного поиска, осмысления информации с применением иностранного языка становятся более разнообразными.

Исследовательский принцип предполагает организацию учебного процесса, при которой студенты знакомятся с основными методами исследования, применяемыми в изучаемых науках, усваивают доступные элементы исследовательской методики и овладевают умением самостоятельно добывать новые знания путем исследования [10]. На этом принципе базируется предлагаемая нами методика формирования учебно-исследовательских умений. В ходе обучения немецкому языку студенты проводят небольшие исследования, используют методы исследования, такие как: тестирование, анкетирование, наблюдение, интервью, беседа, применяемые, в частности в психологии и педагогике. Реализация исследовательского принципа способствует развитию познавательных способностей, самостоятельности, активности студентов в добывании знаний, повышению интереса к овладению научными знаниями, методами исследовательской деятельности, а также формированию учебно-исследовательских умений.

Количество занятий по иностранному языку на неязыковых факультетах ограничено учебным планом. Также ситуация осложняется тем, что преподаватель иностранного языка решает не одну, а две задачи, связанные по времени и месту обучения. Одна из них — формирование иноязычной компетенции, а вторая — формирование у студента учебно-исследовательских умений. Так, выполняя учебно-исследовательское задание на немецком языке, студент, с одной стороны, применяет знания, навыки и умения немецкого языка, а с другой стороны — формирует у себя учебно-исследовательские. Это накладывает ограничения на общее

обсуждения моральной проблемы, так и ее различные уровни. И.С.Кон подчеркивает, что необходимо различать способность человека узнавать моральную проблему, самостоятельно разрешать ее и ставить, а также быть готовым к совершению поступка. Так, автор пишет: «Поведение личности зависит не только от того, как она понимает стоящую перед ней проблему, но и от ее психологической готовности к тому или иному действию» [5, с.302]. И далее: «Нравственная позиция раскрывается в поступках и формируется поступками же, причем особенно важную роль в установлении единства знаний, убеждений и деятельности играют конфликтные ситуации» [5, с.302]. Таким образом, И.С.Кон подчеркивает, что поведение людей в новых для них проблемных ситуациях зависит от наличия у них опыта разрешения аналогичной ситуации. В контексте этого автор отмечает: «Новая проблема так или иначе сопоставляется с прошлым опытом человека, и чем более личным является этот опыт, тем сильнее его влияние» [5, с.302]. При этом, показывая необходимость активной позиции личности в этом процессе, поскольку учение есть не просто передача формальных знаний или личного опыта, И.С.Кон подчеркивает: «В том, что касается высших жизненных ценностей, научить другого нельзя, каждый должен учить себя сам, можно только помочь ему глубже понять окружающий мир и самого себя, стать самим собой, реализовав лучшее, что есть в нем» [5, с.331]. Следовательно, автор выделяет как необходимость включения этических знаний в образовательный процесс, так и приобретение опыта разрешения проблемных ситуаций, а также усилий и активности самой личности в процессе воспитания и самовоспитания своего внутреннего мира. Кроме того, исходя из отмеченных положений об уровнях разрешения нравственных проблем, возможно выделение критериев для определения уровня духовно-познавательного развития: 1) знание проблемы; 2) ее понимание, осознание, «присвоение»; 3) готовность к совершению поступка.

Рассматривая различия между понятиями развитие (обращено к тому, что уже присуще индивиду) и воспитание (к тому, чего у него нет, нравственные нормы общественной морали присваиваются в процессе воспитания), В.Д.Шадриков также анализирует различные уровни и этапы присвоения качеств общественной морали. Так, к ним относится уровень знания о том, что такое хорошо и что такое плохо, следующим этапом присвоения является этап понимания и осознания, заключающийся в том, что «человек начинает мыслить нравственными категориями» [6, с.126]. Стремясь к познанию самого себя, на базе биологических человек развивает свои духовные способности, поднимаясь в своем развитии до духовных творений, которые, будучи творениями человеческого разума («накопление знаний, значений и смыслов»), относятся «к самому человеку и осмыслению его роли и назначения в истории» [6, с.238]. Духовные способности, по В.Д.Шадрикову, «это способности к самопознанию, самоосознанию, самопереживанию, соотнесенности себя и мира, соотнесенности себя с другими людьми» [6, с.238], отражающие духовную сущность народа, систему ценностей, значений и личностных смыслов [6, с.244]. Ученый показывает, что духовные способности — «это интегральное проявление интеллекта и духовности личности» [6, с.256], что позволяет, по мнению

В.Д.Шадрикова, в полном смысле раскрыть проблемы воспитания.

Таким образом, отметим еще раз следующие положения: во-первых, духовные способности формируются, определяются и регулируются духовными ценностями личности; во-вторых, развитие духовных способностей возможно на основе интеграции интеллекта (продуктивность мышления) и духовности личности, что обуславливает взаимосвязь развития и воспитания; в-третьих, выделение уровней и этапов присвоения качеств общественной морали. Исходя из вышеизложенного, полагаем, что в учебном процесс вуза возможно развитие, в том числе духовно-познавательных умений (способность к самопознанию, самоосознанию, самопереживанию, соотнесенности себя и мира, соотнесенности себя с другими людьми), что будет способствовать воспитанию и самовоспитанию личности студентов.

Кроме того, подчеркивая взаимосвязь развития духовных способностей и культуры, В.Д.Шадриков показывает, что овладение культурой «еще не есть воспитание духовности в человеке и развитие творческих способностей» [6, с.245]. Можно многое знать, но не уметь творить и не быть духовным человеком. Автор отмечает: «Духовным знание становится тогда, когда оно превращается в личностно значимое. Только личностное знание является духовным знанием. Только знание, имеющее личностный смысл, адресованный к социальному окружению, становится духовным знанием» [6, с.245]. При этом, по В.Д.Шадрикову, на основе личностно-значимых знаний и умений формируется духовное «как способность творить личностно-значимое, которое может стать и общественно значимым» [6, с.251]. В этом личностно-значимом человек отражает себя, свое понимание, свой смысл, свои цели.

Духовный мир личности понимается нами как «определенная система ценностей, ценностных ориентаций, являющихся, в свою очередь, фактором включения человека в социум, фактором его обособления и индивидуализации» [7, с.233]. При этом общечеловеческие ценности и духовная культура обретаются и развиваются, прежде всего, на основе познания внутреннего мира, формирования личностных ценностей, что создает условия для воспитания и самовоспитания личности в учебном процессе.

Проблемное обучение рассматривалось в многочисленных исследованиях в основном в плане обучения как источник формирования творческих интеллектуальных способностей и недостаточно разрабатывалось в плане воспитания как источник развития духовно-познавательного потенциала личности обучающегося. Тем не менее воспитательный потенциал проблемного обучения подчеркивался А.М.Матюшкиным, И.А.Зимней, И.Я.Лернером, В.Т.Кудрявцевым, Е.В.Ковалевской и др.

Так, отмечая, что проблемная ситуация включает в качестве одного из необходимых компонентов мотивы и потребности человека, А.М.Матюшкин пишет: «В условиях проблемного обучения процесс усвоения перестает быть только интеллектуальным процессом, он становится процессом личностным. Именно потому он позволяет слить воедино процесс обучения и процесс воспитания, процесс усвоения знаний и процесс формирования мировоззрения ребенка» [8, с.243]. И поскольку, по

А.М.Матюшкину, процесс усвоения осуществляется не мышлением самим по себе, а думающей личностью, автор отмечает: «Процесс воспитания личности — это не специальный, особый процесс, происходящий отдельно и независимо от процесса обучения, но специальное дополнение к этому процессу. В самом обучении происходит формирование личности» [8, с.243].

Воспитательно-проблемное обучение было отмечено И.Я.Лернером, который писал: «Оно не только обеспечивает высокое интеллектуальное развитие учащихся и тем самым преобразует процесс усвоения содержания образования, делая его творческим. Проблемное обучение влияет на духовный облик учащихся, на характер их мотивов к учению» [9, с.54]. Следует при этом подчеркнуть, что И.Я.Лернер не разделяет обучение, развитие и воспитание обучающихся. Так, рассматривая дидактику как философию дидактики, И.Я.Лернер вводит понятие «воспитывающее и развивающее обучение», главной целью которого является система ценностей, которую необходимо творчески присвоить. Автор показывает необходимость расширения ареала ценностного отношения через сочетание творчества личных интересов, но «во благо другой личности, общины, социума, всего человечества», которая сливается воедино «по мере роста культуры человека и умножения сфер ценностного отношения» [10, с.19].

Важным является замечание И.Я.Лернера об активном участии личности, на уровне высокой «напряженности», в терминологии автора, при удовлетворении постматериальных («духовные идеалы, идеалы свободы») ценностей. Причем превышение вторых над первыми — «указатель идеала обучения, к которому надо стремиться и которое трудно достижимо» [10, с.20]. В таком случае, по И.Я.Лернеру, в основе любого содержания образования и любой дидактической системы скрыто или явно лежит определенная социально-этическая философия, которая формирует через обучение культуру личности. Культура в обобщенном виде обозначается И.Я.Лернером как социальный опыт, накопленный человечеством, который включает: знание, способы репродуктивной и творческой деятельности, систему эмоционально-ценностных отношений к миру, к окружающей действительности [10, с.27].

Отмечая необходимость наполнения содержания жизнедеятельности учебного заведения системой общечеловеческих ценностей, И.Я.Лернер подчеркивает, что «совокупность ценностей и скрытых в ней идеалов наполняет, в случае успешного достижения воспитательных целей, духовную жизнь человека в достаточной мере», она способна обеспечить «желаемое саморазвитие личности, расширение ее новыми ценностями того же порядка» [10, с.33]. При этом в обобщенном виде ученый предлагает следующую триаду ценностей: справедливость, ответственность, духовность. Следовательно, отмечает И.Я.Лернер, обучение в целом всегда должно быть идеалоакцентированным, все содержание «должно быть контекстно связано с идеалами, а по процессу — идеаломотивированным (отношение к учению, сопровождающим его элементом — содержательным, процессуальным и организационным). Ключевые ценности должны лечь в основу учебно-воспитательного процесса и его содержания» [10, с.37]. Таким образом, И.Я.Лернер, во-первых, рассматривает обучение в

целостности его содержания, формы и организации как идеаломотивированный процесс; во-вторых, подчеркивает, что основу и содержание учебно-воспитательного процесса должны составлять ключевые ценности, что позволит достичь воспитательных целей и обеспечит саморазвитие личности; в-третьих, показывает, что духовность является одним из обязательных компонентов триады ценностей.

Подчеркивая важность и необходимость изменения содержания как всего процесса обучения, так и каждого учебного предмета, И.Я.Лернер полагает, что содержание образования («неизменно и на всех ступенях обучения») должно включать следующие элементы: 1) систему взаимосвязанных и постепенно усложняющихся знаний; 2) способы применения знаний; 3) структуры творческой деятельности; 4) эмоционально-ценностное отношение. При этом И.Я.Лернер подчеркивает, что усвоение данного содержания должно быть направлено «на формирование мировоззрения и мировосприятия, обуславливающих облик личности, проявляющийся в ее активной жизнедеятельности» [10, с.43].

Соответственно, проблемное обучение выходит за рамки образовательного пространства школы или вуза и становится проблемным обучением и проблемным восприятием самой жизни, формирующим и воспитывающим личность через развитие ее духовно-познавательного потенциала. В контексте этого В.Т.Кудрявцев подчеркивает: «Отсутствие проблемно-творческого начала в деятельности — свидетельство бездуховности человека» [11, с.71]. Нельзя не согласиться, что такое видение проблемного обучения предусматривает единство познавательной творческой деятельности, которая подготовит к постановке вопроса «почему», и внутренней духовной деятельности, которая поставит вопрос «как жить, как поступать». Суть вопроса «быть или не быть?» смещается в плоскость «зачем быть, как быть, каким быть?», что, несомненно, затрагивает более глубокие слои человеческой сущности.

Воспитательный потенциал проблемного обучения рассматривается В.Т.Кудрявцевым с позиций культурологического подхода, в контексте которого автор не разделяет обучение, развитие и воспитание. Процесс становления духовных способностей рассматривается ученым «как присвоение исторически сложившихся форм культуры человечества» [11, с.25]. Причем культура — это не свод алгоритмов деятельности, ее проблемная сущность подразумевает творческий характер «присваивающей» деятельности индивида. Основным источником развития творческих способностей в обучении, по В.Т.Кудрявцеву, является его проблемно представленное содержание. Так, например, как отмечает В.Т.Кудрявцев, к числу остро проблемных относятся вечные вопросы: «Что есть истина?», «Что есть добро?» и т. д., «ибо в них особо напряженно пульсирует дух противоречия». Это замечание особенно важно, поскольку «сквозное» включение «вечных» вопросов в содержание проблемного обучения соответствующим дисциплинам существенно повысит духовно-познавательный потенциал самого обучения. Причем развитие творческих возможностей, творческого мышления в рамках отдельной дисциплины приводит к их универсализации. Развитие творческого мышления приводит, в том числе, к саморефлексии, самораз-

витию, самовоспитанию, что является признаком развития духовно-познавательного потенциала личности, который «завязывается в структуре его души». Таким образом, проблемное обучение как целостная система объективно предполагает включение в себя также духовно-познавательного уровня, экспликация которого позволяет реализовать воспитательную функцию проблемного обучения различным предметам в вузе.

Как отмечает Е.В.Ковалевская, проблемное обучение на современном этапе развития следует определять «...как систему обучения, построенную на проблемных ситуациях (информационная, коммуникативная, духовная модель), нацеленную на интеллектуальное развитие личности в духовном ценностном пространстве» [12, с.112]. Основываясь на этом, вслед за И.А.Зимней, Е.В.Ковалевская выделяет три уровня проблемного обучения иностранному языку: предметный (лингвистический), коммуникативный и духовно-познавательный, включение которого позволяет говорить об интеграции проблемного и аксиологического подходов.

Таким образом, воспитательный потенциал проблемного обучения раскрывается в контексте целостного понимания образования, где процесс обучения, воспитания и развития личности обучающихся сливается воедино как процесс усвоения знаний, а также развития и формирования их мировоззрения, поскольку творческое развитие мышления не сводится лишь к умственным действиям, а формирует думающую личность. Понимание творчества как средства производства и воспроизводства культуры как противоречивого объекта позволяет говорить о всестороннем развитии творческих сил личности, что в свою очередь предполагает ее встречную активность (саморазвитие и самовоспитание). Источником развития творческих возможностей (включая духовно-познавательный уровень) может быть проблемно представленное содержание (И.Я.Лернер, В.Т.Кудрявцев, Е.В.Ковалевская). Следовательно, воспитательный потенциал проблемного обучения в качестве структурно-содержательных компонентов может включать в себя: 1) развитие творческого мышления – в широком значении слова как формирование мыслящей личности, рефлексивно воспринимающей себя и мир (не случайно И.А.Зимняя выделяет думание в отдельный вид речевой деятельности); 2) проблемно-творческое присвоение культуры в составе системы образования как противоречивой незавершенной системы, включающей духовные ценности; 3) проблемно-творческое преобразование и воспроизведение новых форм культуры как всестороннее развитие творческих способностей, включая духовные (В.Д.Шадриков); 4) построение личностных смыслов и личностной картины мира, на этой основе саморазвитие и самовоспитание, самодеятельность личности как высшая форма творчества (С.Л.Рубинштейн).

Как соотносится воспитательный потенциал проблемного обучения (теория) с проблемным обучением отдельным дисциплинам (практика), в частности проблемным обучением иностранным языкам в вузе? Как известно, все, что человек познает, находит свое отражение в языке, вернее, в языке культуры, поскольку, работая с языком, раскрывая смысл понятий, человек овладевает культурой. Таким образом, становление человека, развитие его мышления и духовно-познавательного потенциала, опосредованное культурно-историческим раз-

витием общества, начинается с языка. Учитывая основные характеристики языка, согласно которым язык является средством общения как формы социального взаимодействия, средством присвоения исторического опыта, средством приобщения к культурным ценностям, необходимо также учитывать значение иностранного языка в контексте развития современного человеческого сообщества. Процессы межкультурной интеграции обусловили модернизацию целей и содержания обучения иностранному языку, который, с одной стороны, выступает как средство приобщения к ценностям, культуре другого народа, с другой стороны, позволяет оттенить на этом фоне свою собственную культуру, проникнуть в нее, осознать себя частью своего народа, но и одновременно частью всей мировой культуры.

Поскольку процесс освоения языка влияет на формирование индивидуальной культуры, вся духовная деятельность (и ее результат – духовная культура) выражается и формируется, таким образом, в языке. Сравнительное изучение языков важно и существенно для постижения «всей совокупности духовной деятельности человечества», поскольку «...язык – это не просто средство для понимания народа, который на нем говорит; ...язык – это объединенная духовная энергия народа», «...язык всегда воплощает в себе своеобразие целого народа», – отмечал В. фон Гумбольдт [13, с.348-377]. Усвоение языка, влияя на формирование индивидуальной картины мира, по В. фон Гумбольдту, не заключает в себе конечной цели, «а вместе со всеми прочими областями служит высшей и общей цели совместных устремлений человеческого духа, цели познания человеком самого себя и своего отношения ко всему видимому и скрытому вокруг себя» [13, с.383]. Исходя из отмеченных позиций, полагаем, что проблемное обучение иностранным языкам в вузе должно объективно включать и духовно-познавательный уровень, способствующий развитию и воспитанию личности студентов.

В свою очередь, обусловленность учебной деятельности текстом вызывает необходимость учитывать «единство формального и содержательного». Так, в силу этого раскрытие духовно-познавательного содержания текстов при обучении иностранному языку наиболее оправданно через форму проблемного обучения, поскольку, во-первых, язык воплощает в себе духовный потенциал народа, во-вторых, познание объекта и субъекта на духовно-познавательном уровне всегда проблемно. Учитывая соотношение формы и содержания в целом как философско-методологических категорий и в частности формы и содержания текста, можно предположить, вслед за Е.В.Ковалевской, что различные тексты по-разному соотносятся с духовно-познавательным уровнем проблемных задач и проблемных ситуаций. Наиболее адекватными в этом плане являются тексты – носители народной мудрости: пословицы, поговорки, афоризмы, изречения великих людей, басни, стихи и т. п., которые несут в себе общечеловеческие духовные ценности. Средством экспликации имплицитных проблем текста и средством развития духовно-познавательного потенциала личности при обучении иностранным языкам являются проблемные задачи духовно-познавательного уровня, создаваемые на базе обозначенных текстов, на основе которых моделируются проблемные ситу-

моделирования в педагогике, а как следствие и компьютерного моделирования, представленные в виде иерархической схемы (рис. 1). В представленной схеме разделение использования моделирования в педагогике на моделирование системы образования и моделирование в процессе обучения и воспитания обуславливается тем, что педагогическую систему можно условно разделить на процесс обучения, воспитания и систему управления этим процессом. Следовательно, необходимо рассматривать компьютерное моделирование, не только как способ включения информационных технологий в систему обучения, но и как метод управления, исследования и построения системы образования и ее элементов.

На сегодня накоплен значительный опыт использования моделей и метода компьютерного моделирования для решения разнообразных педагогических, научных и технических проблем. Но решение познавательной задачи в современных условиях все в большей степени связано с обращением к исследованию многокомпонентных объектов или систем, имеющих характерные особенности: сложность структуры и стохастичность связей между элементами, неоднозначность алгоритмов поведения при различных условиях, большое количество параметров и переменных, неполноту и недетерминированность исходной информации, разнообразие и вероятностный характер воздействия внешней среды [3], к которым относятся вычислительные, информационные, а также педагогические системы и ее элементы, являющиеся основными для изучения педагогами профессионального образования по специальности информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии.

Одним из самых мощных и наиболее эффективных методов исследования процессов и систем самой различной природы и степени сложности является метод *компьютерного имитационного моделирования*. Он позволяет решать задачи исключительной сложности, легко изменять значения параметров исследуемых систем и начальных условий, не требуя создания специальной аппаратуры для каждой новой задачи [4]. Имитируя поведение частей сложного объекта и их взаимодействие с учетом влияющих факторов, сохранением общих характеристик и в условиях, близким к реальным, компьютер вычисляет любые характеристики объекта, предусмотренные программой исследования [5]. Традиционным подходом к созданию имитационных моделей является использование каких-либо универсальных или специальных языков программирования, что приводит к написанию запутанных и сложных моделирующих программ. Это обуславливает сложность изучения компьютерного моделирования.

Эффективным способом снижения трудоемкости изучения компьютерного моделирования является использование событийно-графового подхода [6], являющегося универсальным и наглядным графическим методом имитационного моделирования дискретных систем, позволяющим более полно изучить методологию моделирования. Использование событийно-графового подхода позволяет сделать структуру модели наглядной, избежать многих логических ошибок и, таким образом, снизить трудоемкость разработки и проверки модели, а следовательно, и увеличить число рассматриваемых вариантов модели.

Сущность предложенного подхода заключается в построении временного событийного графа представляющего модель процесса функционирования дискретной системы в терминах событий. Событийный граф описывает причинно-следственные связи между событиями, происходящими в системе. События представляются в виде вершин графа. Причинно-следственные связи между событиями, для которых можно определить временные характеристики, обозначаются направленными дугами, помеченными временем. Разновидностью событийных графов являются событийные алгоритмы [7], в которых для описания процессов вводятся дополнительные вершины: условные и распараллеливания.

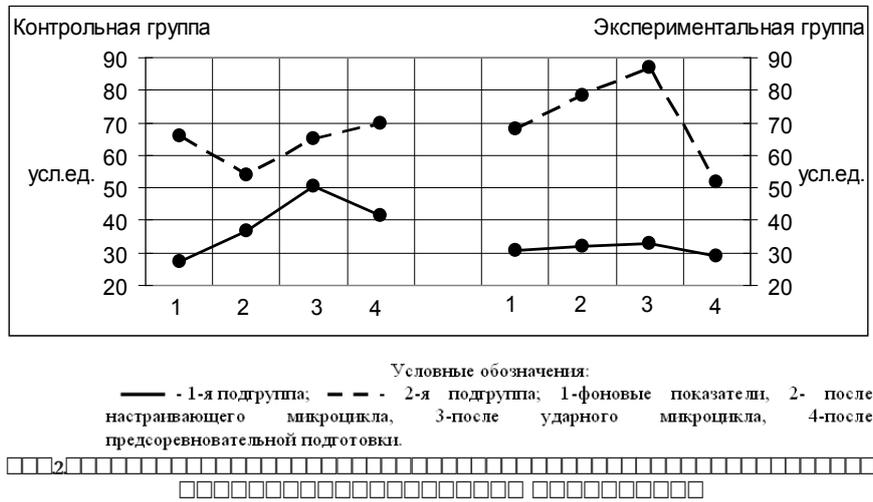
Подводя итог, можно сказать, что включение курса «Компьютерное моделирование сложных систем» на основе использования событийно-графового подхода в систему обучения специальности 030500.06 – Профессиональное обучение (информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии), как можно полнее охватывающего направления применения метода моделирования в педагогике, позволит выработать у них комплекс характеристических показателей научного стиля профессионального мышления [8]:

- системность мышления – способность охватить явления многоаспектно, выделить комплексы их взаимосвязанных компонентов в системах, получить объемное знание для решения задач;
- детерминизм решения – способность устанавливать причинно-следственные связи, схватывать зависимости между явлениями;
- вероятность мышления – способность выявлять и прогнозировать возможные пути развития процесса;
- конкретность мышления – способность переносить (использовать) общие положения теории для объяснения текущих фактов и ситуаций; способность анализировать их, делать оперативные выводы;
- перспективность мышления – способность видеть перспективу событий;
- экономичность мышления – способность выбирать пути наименьших затрат сил и времени, кратчайшие пути при решении задач;
- рефлексивность мышления – способность ставить и проверять гипотезы, фильтровать альтернативы на основе разных критериев, генерировать информацию, делать выводы;

Исследования подтверждают целесообразность такого способа построения обучения. Использование событийно-графового подхода позволяет formalизовать методику построения имитационных моделей и упростить обучение моделированию.

□□□□□□□□□□□□□□□□ □□□□□□

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: Специальность 030500.06 – Профессиональное обучение (информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии) / Мин. образования РФ. – М.: 2000. – 20 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Советов Б.Я. Моделирование систем: Учеб. для вузов / Б.Я. Советов, С.А. Яковлев – 4-е изд., стер. – М.: Высш. шк., 2005. – 343 с.
4. Емельянов А.А. Имитационное моделирование экономических процессов / А.А. Емельянов, Е.А. Власова, Р.В. Дума – М.: Финансы и статистика, 2002. – 354 с.



экспериментальной группы. Гимнастки экспериментальной группы на данном этапе находились на более высоком функциональном уровне, чем спортсменки контрольной группы. Это выразилось в достижении статистически значимых различий ($p < 0,05$) в результатах тензодинамометрии и эргометрии (табл. 3), педагогических контрольных испытаний (табл. 4), оценок за выполнение упражнений (табл. 5) и показателей субъективных ощущений.

После ударного микроцикла в экспериментальной группе из 39-ти исследуемых показателей снизилось 2 - относительно данных после втягивающего микроцикла и 5 - в сравнении с исходными данными. В контрольной группе снизился 31 показатель, из них 19 - относительно фоновых значений и 12 - в сравнении с результатами после втягивающего микроцикла.

После проведения этапа предсоревновательной подготовки наблюдались значительные изменения в функциональном состоянии спортсменок в исследуемых группах, что выразилось в достоверном различии ($p < 0,05$) показателей тензодинамометрии и эргометрии (табл. 3), педагогических контрольных испытаний (табл. 4), оценки за выполнение упражнений (табл. 5) и субъективных ощущений. Таким образом, результаты, полученные в ходе этапа непосредственной подготовки к соревнованиям, указывают, что у спортсменок экспериментальной группы повысилось 9 показателей относительно исходных данных и 4 - в сравнении со значениями после ударного микроцикла. В контрольной группе снизилось 14 показателей, из них 6 - имели тенденцию к увеличению после ударного микроцикла. Таким образом, гимнастки экспериментальной группы превосходили спортсменок контрольной группы по 23 исследуемым показателям.

Показатели ИН в предсоревновательной подготовке повысились после втягивающего микроцикла, кроме значений 2-й контрольной подгруппы (рис. 2).

После ударного микроцикла исследуемые показатели повысились, кроме результатов 1-й экспериментальной подгруппы. Необходимо отметить, что изменения результатов ИН у гимнасток экспериментальной группы приблизились к исходному уровню (1-я подгруппа) и снизились (2-я подгруппа), а в контрольной группе - его превосходили (рис. 2).

Результаты, полученные после предсоревновательной подготовки, свидетельствуют о том, что

гимнастки экспериментальной группы превосходили по многим исследуемым показателям (нервно-мышечного аппарата, результатам педагогических контрольных испытаний, оценок за выполнение упражнений, субъективных ощущений) спортсменок контрольной группы и были более подготовлены к предстоящим соревнованиям.

□□□□□ порезультатам проведенных исследований:

1. Определены особенности технологических режимов физических средств восстановления (ручного массажа, гидро-, термо-, вибровоздействий) и выявлены особенности ответных реакций у гимнасток 13-15 лет по объективным (состояние сердечно-сосудистой системы, нервно-мышечного аппарата) и субъективным показателям, которые позволили констатировать, что физические средства восстановления обладают различной направленностью действия на организм:

- средства восстановления, технологические параметры которых способствуют улучшению функционального состояния нервно-мышечного аппарата, максимальному проявлению уровня скоростно-силовых возможностей гимнасток обеспечивают тонизирующую направленность, что указывает на формирование процессов, характерных преимущественно для «срочного» восстановления;

- средства восстановления, технологические параметры которых способствуют временному снижению функционального состояния нервно-мышечного аппарата и уровня проявления скоростно-силовых возможностей спортсменок обеспечивают релаксирующую направленность, что указывает на запуск механизмов, характерных преимущественно для «отставленного» восстановления.

2. Степень воздействия (дозировка) физических средств восстановления определяется в зависимости от выраженности индекса напряжения: для обеспечения «срочного» восстановления и повышенных значений индекса напряжения у гимнасток старших разрядов - уменьшение тонизирующих воздействий, при сниженных показателях индекса напряжения - увеличение тонизирующих воздействий. Для получения «отставленного» эффекта восстановления и повышенных значений индекса напряжения необходимо увеличение интенсивности релаксирующих воздействий, а при сниженных значениях - уменьшение.

3. Дифференцированное использование физических средств восстановления на этапе

ется победы или преимущества над своим противником, применяемые приемы или контрприемы в соответствии с правилами соревнований» [2]. В связи с этим полагаем, что сущность спортивной техники спортсмена-борца состоит в разумном использовании им своих двигательных способностей для лучшего решения задач, стоящих перед ним при выполнении действия.

Известно, что в соревновательной схватке на исход поединка оказывает влияние множество факторов, среди которых особую роль играет быстро меняющаяся ситуация, т.е. позиция, отражающая ход противоборства через опору и захват [1].

Современная соревновательная схватка дзюдоистов на 80% времени представляет собой борьбу соперников за захват для эффективного проведения приема. Только через захват борцы могут приложить усилие в нужном направлении в необходимый момент для проведения приема или иного технического действия, по средствам специальной физической подготовки т.е. при помощи силовых способностей. Сила борца — это его способность напряжением мышц производить движения, преодолевать или противостоять воздействию каких-либо сил, которая, по нашему мнению, в основном зависит от двух факторов: физиологического поперечника мышцы и особенности протекания нервных процессов.

Увеличению функциональных способностей мышцы и ее поперечника, в большей степени способствует воздействие на нее упражнениями, требующими предельных и около-предельных напряжений, т.е. упражнений с большей нагрузкой на мышцы. Мышцы борца выполняют в схватке преимущественно динамическую работу, при этом некоторые группы мышц должны выполнять работу в значительных статических напряжениях. Исходя из этого, понимаем, что необходимым качеством мышцы борца является ее выносливость, способность претерпевать нагрузки длительной динамической работы и длительного статического напряжения. В борьбе дзюдо большинство мышц работает в динамическом режиме, а именно: при выборе захвата и удержании его, выполняют работу сгибатели пальцев кисти. В свою очередь, сгибатели плеча и предплечья работают при попытке уменьшить дистанцию, выполнить прием защиты от болевых или удушающих приемов. Разгибатели плеча в основном работают в направлении удержания дистанции при попытке противника сблизиться. Следовательно, одним из условий специальной подготовки является избирательное воздействие на нужные группы мышц с помощью упражнений, сходных или идентичных структуре соревновательного движения, и, более того, сходных не только по структуре, но и по участкам концентрированных усилий, оптимально учитывающих индивидуально-морфологические особенности. Такое соответствие динамических структур тренировочно-соревновательных упражнений достигается за счет следующих факторов:

- одинаковыми исходными упражнениями (рабочие усилия развиваются при тех же суставных углах);
- сходным режимом работы мышц, включая предварительное их растяжение;
- быстрым переключением с уступающих режимов на преодолевающих;
- совпадением концентраций усилий на основных фазах движений.

В настоящее время в теории и практике спортивной борьбы, проблемы сопряженности развития силовых способностей у дзюдоистов для взятия захвата и его использования лежат только в обще развивающих, т.е. базовых упражнениях.

Особенность совершенствования силовых способностей, для взятия и применения захвата с использованием тренажеров является малоизученным направлением. Неуклонный рост спортивных результатов требует постоянного совершенствования методики тренировки, поиска и разработки новых форм и средств, направленных для стимуляции спортивного результата. В современной спортивной борьбе повышается роль специализированной физической подготовки. В этом процессе существенную значимость приобрела разработка специальных тренажерных устройств, которая позволит выполнить движения, близкие к основному усилию. Сохранение воздействия нагрузки возможно за счет определенной системы внедрения в тренировку более эффективных средств.

Такая система должна исходить из условия, когда функциональные изменения в организме, обретенные в результате применения одних средств создают благоприятные возможности для реализации тренирующего воздействия последующих средств.

Возникает необходимость в таких средствах, которые оказывали бы избирательное (направленное) воздействие на определенные группы мышц с целью формирования у спортсменов биодинамической структуры, двигательных навыков в режиме будущей соревновательной деятельности. По мнению Самвелян Л.А.: «Спортивное совершенствование не должно превращаться в стационарный процесс. Необходимым элементом постоянного двигательного совершенствования является непрерывающееся обучение, сочетающееся с непрерывным освоением новых режимов работы. Решить эту проблему можно с помощью специального тренажера» [3].

Тренажер — техническое средство с обратной связью, позволяющее ускорить, сформировать и усовершенствовать двигательные навыки и качества. Тренажер — устройство, предназначенное для контролируемого освоения и совершенствования в искусственно создаваемых условиях целостных упражнений и их упрощенных вариантов. Комплексное применение тренажеров, позволяющих создать искусственные условия для воспроизведения совершенствующих движений с запланированным результатом и программированием мышечной ритмики, открывает перед тренерами и спортсменами новые возможности, усиливаемые использованием многих дополнительных приемов и средств.

Сопряженному развитию силовых способностей при обучении захвату дзюдоистов, по нашему мнению, будет способствовать разработанное нами специальное тренажерное устройство — «Мини-канат», которое оборудовано системой контроля и управления развитием силовых способностей спортсмена-борца (рис.1).

Являясь совершенно новым средством, данное устройство позволит обновить содержание учебно-тренировочного процесса, совершенствовать силовые способности, а так же выработать критерии оценки уровня физического развития дзюдоистов для взятия захвата и использования его в соревновательной деятельности.

