

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 159.9

**Л. И. ДЕМЕНТИЙ
Е. М. КОРОТЕЕВА**Омский государственный университет
им. Ф.М. Достоевского

ЛИЧНОСТНЫЕ ТИПЫ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ОДИНОЧЕСТВА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена проблеме одиночества в современном российском обществе. Рассматриваются особенности переживания одиночества в подростковом возрасте, его социально-психологические детерминанты.

Ключевые слова: одиночество, переживание, социально-психологические детерминанты, личностные типы, подростковый период.

Актуальность в российском обществе феномена одиночества признают многие ученые и неспециалисты, но сама проблема не становится яснее от простой констатации факта. В отечественной психологии имеется ограниченное число работ по проблеме одиночества. Между тем теоретическая и практическая значимость данной проблемы очевидна: все большее число людей разных возрастов переживают одиночество и самостоятельно не могут совладать с ним, что приводит к самым негативным чувствам и состояниям. Особое беспокойство вызывает одиночество молодых людей, прежде всего подростков, поскольку именно в этот возрастной период, по мнению большинства отечественных и зарубежных

исследователей (А.Г. Амбрумова, О.Э. Калашникова, Д.В. Валлерштейн, Д.Б. Келли, В. Киселева, И.С. Кон, Д. Майерс, Ф. Райс, А.А. Реан, Е.Е. Рогова, Р.В. Шмелев и др.), одиночество переживается чаще, острее и является одной из серьезных особо опасных проблем: причиной разочарований и крушения надежд, осознаваемой угрозой для формирования межличностных отношений, может ограничить развитие человека и привести к негативным социально-психологическим явлениям ухода от социальной активности, проявляющимся в асоциальном поведении (алкоголизм, наркомания и проч.), вступлении в религиозные и преступные сообщества, суицидальном поведении.

Несмотря на острую актуальность проблемы, в отечественной психологии явно недостаточно эмпирических исследований одиночества подростков.

В связи с этим в теоретическом плане актуальность работы обусловлена рассогласованием между актуальностью и степенью разработанности проблемы одиночества подростков, его социально-психологических детерминант, отсутствием личностной типологии подростков, переживающих одиночество.

Практическая актуальность связана с возможностью применения данных исследования в сфере возрастной психологии, психологии личности, педагогической психологии, при разработке программы социально-психологической поддержки подростков, переживающих одиночество.

Целью нашего исследования явилось изучение социально-психологических детерминант одиночества и выделение личностных типов подростков, переживающих данное чувство.

Общий объем выборки составил 123 человека (средний возраст респондентов — 13,2 лет).

В исследовании применялись следующие методики и приемы исследования: опросник «Одиночество» Е.Е. Роговой [1]; «Методика измерения застенчивости» в модификации Е.П. Ильина [2]; опросник Г. Айзенка (подростковый) для изучения экстраверсии — интроверсии и нейротизма [3]; «Методика исследования самооценки и уровня притязаний» Р. Дембо — С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан [4]; методика «Диагностика мотивов аффилиации» А. Мехрабана [5]; «Опросник копинг-стратегий» Ч. Карвера в адаптации Л.И. Деметий [6]; авторская анкета, разработанная на основе теоретического анализа литературы для изучения особенностей переживания одиночества, социально-демографических характеристик; беседа.

Для статистической обработки полученных данных мы применяли следующие методы: первичная описательная статистика (среднее арифметическое значение, стандартное отклонение); частотный анализ и проценты; критерий согласия распределения Колмогорова-Смирнова; однофакторный дисперсионный анализ (с использованием процедуры парных сравнений по критерию Шеффе); факторный анализ (методом анализа главных компонент с помощью вращения варимакс); кластерный анализ (иерархический; методом К-средних).

Методологическую основу исследования составили: одномерный подход (Д. Рассел); интеракционистский подход (Р. Вейс); типологический подход (К.А. Абульханова-Славская).

Одномерный подход к изучению одиночества допускает, что в переживании данного чувства имеется для всех людей нечто общее и рассматривает одиночество как единое явление, отличающееся по испытываемой интенсивности переживания [7]. В рамках данного подхода конструирование инструмента измерения одиночества связано с четким выделением его концептуальной модели и построением соответствующих ей измерительных шкал. Учитывая то, что в нашем исследовании для диагностики одиночества применяется опросник, который концептуально-теоретически базируются на концепции несоответствия: одиночество понимается как субъективно воспринимаемое отклонение фактических социальных связей от желательных, которое, являясь когнитивным процессом, сопровождается отрицательными эмоциями и определенной программой действий, мы придерживаемся следующей модели одиночества: одиночество — сложный многофакторный

психологический феномен, включающий когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты и проявляющийся в переживании разной степени интенсивности.

Интеракционистский подход к изучению детерминант одиночества предполагает, что одиночество — это продукт комбинированного влияния психологических, демографических и социальных характеристик. Родоначальник интеракционистского подхода — американский ученый Р. Вейс [8] утверждал, что для изучения совместного влияния этих характеристик, необходимо выделить типы людей чувствительных к одиночеству. Последнее утверждение вызывает необходимость обратиться к типологическому подходу, предложенному К.А. Абульхановой-Славской [9]. Типологический подход — это совокупность способов, приемов, основанных на исследовании психологических явлений с позиции целостности, системности и многоплановости. Применение данного подхода в рамках нашего исследования позволяет целостно рассмотреть личность подростка, переживающего одиночество, наиболее полно раскрыть все связи, закономерности и особенности переживания одиночества, а также выявить совокупность психологических, демографических и социальных характеристик, детерминирующих это переживание. На основе этих данных можно не только диагностировать, но и прогнозировать переживание одиночества у конкретного типа личности.

В соответствии с выбранными подходами, эмпирическое исследование предполагало реализацию четырех основных этапов в ходе которых, полученные при помощи соответствующего методического инструментария данные подвергались количественной и качественной обработке.

На первом этапе нашей работы мы определили психологические детерминанты одиночества подростков. Согласно полученным результатам, это эмоциональная неустойчивость ($F = 20,14$ при $p \leq 0,001$), застенчивость ($F = 14,26$ при $p \leq 0,001$), низкая самооценка ($F = 8,75$ при $p \leq 0,001$), интроверсия ($F = 7,60$ при $p \leq 0,01$). Эти психологические характеристики, на наш взгляд, могут влиять на одиночество несколькими способами. Прежде всего, они могут уменьшить потребность человека в общении и, по всей видимости, ограничить его возможности в установлении контактов. Во-вторых, они могут влиять на поведение человека в социальных ситуациях и приводить к неудачам во взаимодействиях. В-третьих, могут влиять на то, как человек реагирует на любые изменения в его отношениях с окружающими, и, следовательно, на то, насколько эффективно человек избегает или смягчает свое одиночество. Мы считаем, что эти психологические особенности предрасполагают человека к одиночеству и затрудняют его преодоление.

На втором этапе нашей работы мы определили демографические детерминанты одиночества подростков. Согласно полученным результатам, это «тип семьи» ($F = 4,35$ при $p \leq 0,05$), т.е. уровень одиночества подростков, которых воспитывают оба родителя, один из которых не приходится ребенку биологической матерью или отцом статистически значимо выше, чем уровень одиночества подростков, которых воспитывают оба родителя, которые являются биологическими матерью и отцом.

На наш взгляд, полученные данные можно объяснить тем, что уход из семьи одного из родителей — трагедия для ребенка, поскольку он лишается внимания и заботы этого родителя, ситуация усугубляется, если в семье появляется отчим или мачеха, поскольку

меняется привычный для ребенка образ жизни, подросток испытывает недостаток физического, эмоционального и духовного контакта с родителями, а это в свою очередь способствует возникновению восприятия себя как ненужного, «плохого» и «недостойного любви». Это приводит к потере веры в себя, других, в то, что кто-то может понять и полюбить его, что кому-то он может быть нужен и интересен как личность. Это можно проиллюстрировать следующим высказыванием, которое было получено в ходе индивидуальной беседы с одним из участвующих в исследовании подростков «мои родители развелись, и мама повторно вышла замуж, но ее новому мужу, а теперь и ей я не нужен, мама и отчим меня не любят, меня часто отправляют к бабушке...».

Относительно других выделенных характеристик (пол, наличие сиблингов, район проживания) влияние не обнаружено.

На третьем этапе нашей работы мы, применив факторный анализ 21-й ситуации, вызывающей переживание одиночества в подростковом возрасте, и выделив 5 факторов («общение со сверстниками», «резкие перемены», «общение с родителями», «потеря близкого друга», «развод родителей»), объясняющих 61,8% от общей дисперсии, с помощью множественного регрессионного анализа установили, что социальными факторами, детерминирующими переживание одиночества в подростковом возрасте являются: «общение со сверстниками» ($B = 3,47$ при $p < 0,001$) (этот фактор вносит наибольший вклад в прогноз одиночества) и «развод родителей» ($B = 1,72$ при $p < 0,05$).

На наш взгляд, для объяснения влияния фактора «общение со сверстниками» на переживание одиночества в подростковом возрасте, достаточно вспомнить тот факт, что в этот возрастной период интимно-личностное общение со сверстниками имеет огромное значение, отношение с ровесниками находится в самом центре личной жизни подростка, во многом определяя все остальные стороны его поведения и деятельности, в связи с этим, любые проблемы во взаимоотношениях со сверстниками подросток воспринимает очень болезненно. Как известно, именно в подростковом возрасте увеличивается число ребят, жалующихся на нехватку опыта и навыков общения, недостаток таких навыков и плохо развитые способности к самораскрытию и эмпатии мешают подростку удовлетворять в процессе общения потребности в признании, эмоциональном отклике и понимании, что и приводит к переживанию одиночества. Кроме того, в подростковом возрасте обостряется потребность занять определенную позицию внутри социальной группы, в свою очередь отсутствие людей, разделяющих интересы и увлечения подростка, также ведет к переживанию обособленности и одиночества. Как известно, подростковый возраст — это и период первых влюбленностей, чаще всего подросток стесняется своих чувств, боится рассказать о них, в том числе и объекту своих симпатий, боится быть непонятым, в свою очередь неразделенная любовь может привести к потере веры в себя, других, в то, что кто-то может понять и полюбить его, что кому-то он может быть нужен и интересен, что и приводит к переживанию одиночества. Это можно проиллюстрировать следующим высказыванием, которое было получено в ходе индивидуальной беседы с одним из участвующих в исследовании подростков «я часто чувствую себя одиноко, потому что люблю человека, не замечающего меня».

Влияние фактора «развод родителей» на переживание одиночества в подростковом возрасте, на наш

взгляд, можно объяснить тем, что развод родителей неизбежно связан с переменами в личной жизни подростка, с изменением привычного круга общения, в частности, достаточно часто оставшийся родитель запрещает встречаться, общаться, а иногда даже говорить об ушедшем родителе, а оставшийся родитель часто оказывается перегружен всевозможными делами (из-за изменения уровня жизни и возможных материальных затруднений) и, в связи с этим, меньше внимания уделяет подростку. Ситуация усугубляется, если отец или мать начинает встречаться с другим человеком и эмоционально привязывается к нему, тогда подросток чувствует себя заброшенным, боится, что он больше неинтересен родителю, а его место в родительском сердце будет занято посторонним человеком. Кроме того, некоторые подростки решают, что ответственность за расставание взрослых лежит на них, поскольку они должны были ему воспрепятствовать, или что отец (мать) уходит, потому что дети не оправдали их ожиданий, эти мучительные переживания и невозможность поделиться ими (часто подростки стыдятся своих семейных проблем перед сверстниками) ведут к переживанию одиночества.

Заключительным этапом нашей работы стало изучение совместного влияния психологических, демографических и социальных характеристик на переживание одиночества в подростковом возрасте. С этой целью мы построили личностную типологию подростков, переживающих данное чувство. В основу выделения личностных типов были положены социально-психологические характеристики.

Обобщая результаты кластерного анализа необходимо отметить, что на формирование типов оказали влияние 35 признаков. Наибольший вес в формировании кластеров внесли психологические характеристики: мотив affiliation («потребность в принятии»), самооценка, экстраверсия — интроверсия, мотив affiliation «страх отвержения», застенчивость ($F = 81,7$; $F = 51,9$; $F = 37,7$; $F = 37,0$; $F = 28,9$ при $p < 0,001$ соответственно) и интенсивность переживания одиночества ($F = 26,7$ при $p < 0,001$).

Ниже представлено описание выделенных личностных типов подростков, переживающих одиночество.

Первый тип, названный нами «хронически одинокий, неконструктивный», составляет 33,3% всей выборки и наиболее распространен среди подростков, воспитывающихся в неполной семье (56,5%) или в семье, где один из родителей не является ребенку биологическим (38,9%).

Большинство подростков данного типа низко оценивают себя, свои возможности и место среди других людей, застенчивы, с ярко выраженной потребностью тесно контактировать и взаимодействовать с людьми. На наш взгляд, отчасти из-за наличия этих психологических особенностей, прежде всего низкой самооценки, застенчивости, подростки этого типа не могут установить удовлетворяющие их отношения со сверстниками и по сравнению с подростками второго и третьего типов чаще, острее и интенсивнее переживают одиночество. Переживание одиночества обычно возникает в следующих ситуациях «недостаток понимания со стороны ровесников», ситуации «когда подростку кажется, что люди, с которыми он считается, низкого мнения о нем, или если они высказывали свое неодобрение или неприятное мнение или суждение о подростке», «небольшие доходы родителей», «развод родителей», «отсутствие достаточного для подростка общения со сверстниками и/или негативный опыт общения

с ними». Подростки данного типа, испытывая неудовлетворенность отношениями со значимыми людьми (отцом, коллективом (классом), ближайшим окружением, семьей, матерью) и переживая чувства с ярко выраженной отрицательной эмоционально-аффективной окраской («плохое настроение», «отчаяние», «незащищенность, беспомощность», «депрессия», «отчужденность, ощущения, что я не такой, как все»), стремятся преодолеть одиночество. Однако при его преодолении фокусируются на эмоциях и их выражение и не склонны предпринимать активные действия.

Второй тип, названный нами «ситуативно-одиноким», составляет 33,3% всей выборки и наиболее распространен среди мальчиков (51,4%).

Большинство подростков данного типа высоко оценивают себя, свои возможности и место среди других людей, личностно незрелы, не умеют правильно оценить результаты своей деятельности, сравнить себя с другими, нечувствительны к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих, общительны, отличаются ярко выраженной потребностью тесно контактировать и взаимодействовать с людьми, характеризуются двигательной и речевой активностью, жизнерадостностью и оптимизмом, раскованностью в поведении, импульсивностью, слабым контролем над своими чувствами и эмоциями. На наш взгляд, отчасти из-за наличия ряда психологических особенностей, прежде всего завышенной самооценки, подростки этого типа не могут установить удовлетворяющие их отношения со сверстниками и по сравнению с подростками первого и третьего типов, в большей степени не удовлетворены своими отношениями с коллективом. Большинство подростков данного типа переживают одиночество в ситуациях, свидетельствующих о проблемах общения со сверстниками («конфликты со сверстниками», «ссора, разрыв отношений с другом, подругой (одного с подростком пола)», «недостаток понимания со стороны ровесников», ситуация «когда подростку кажется, что люди, с которыми он считается, низкого мнения о нем, или если они высказывали свое неодобрение или неприятное мнение или суждение о подростке»). У большинства подростков этого типа переживание одиночества сопровождается отрицательными эмоциями («плохое настроение»), но в то же время, они, по сравнению с подростками первого типа, способны увидеть позитивные аспекты уединения (об этом свидетельствует переживание следующих чувств: «хорошее настроение, радость», «увлеченность, занятость», «удовлетворенность»), оценить данное состояние как полезное, благоприятное и желанное. На наш взгляд, отчасти благодаря тому, что данные подростки научились позитивно рассматривать данное состояние, трансформировать негативное переживание одиночества в позитивное — уединение, они реже и с более низкой интенсивностью, чем подростки первого типа, переживают одиночество. Большинство подростков этого типа стремится преодолеть одиночество, однако при его преодолении не прибегает к таким стратегиям, как «поведенческое отстранение», «фокус на эмоциях и их выражение», «поиск эмоциональной общественной поддержки», «активный копинг».

Третий тип, названный нами «кратковременно-одиноким, конструктивный», составляет 33,3% всей выборки и наиболее распространен среди подростков, воспитывающихся в полной семье (40,2%), прежде всего девочек (39,5%).

Большинство подростков данного типа адекватно оценивают себя, свои возможности, качества и место среди других людей, общительны, раскованны в по-

ведении, импульсивны. Для них характерна высокая двигательная и речевая активность, жизнерадостность и оптимизм, они ориентированы на других людей, внешние события. Однако наряду с этим они испытывают страх, что референтная группа может их отвергнуть. Подростки этого типа, в большей степени, чем подростки первого и второго типов удовлетворены своими отношениями с близкими людьми: матерью, ближайшим окружением, семьей, отцом, коллективом. Они редко и с низкой интенсивностью переживают одиночество. Переживание одиночества у подростков данного типа чаще всего возникает в следующих ситуациях «ссора, разрыв отношений с другом, подругой (одного с подростком пола)», «конфликты со сверстниками» и сопровождается плохим настроением. Переживая одиночество, подростки данного типа стремятся его преодолеть, совершая активные действия, направленные на преодоление одиночества, обсуждая свои чувства и находя эмоциональную поддержку со стороны значимых людей.

Резюмируя сказанное, можно сформулировать следующие выводы:

- психологическими детерминантами одиночества в подростковом возрасте являются эмоциональная неустойчивость, застенчивость, низкая самооценка, интроверсия;

- демографической детерминантой одиночества в подростковом возрасте выступает «тип семьи» (воспитание подростка родителями, один из которых не приходится ребенку биологической матерью или отцом);

- социальными факторами, детерминирующими переживание одиночества в подростковом возрасте, являются «общение со сверстниками» и «развод родителей»;

- на основе социально-психологических характеристик выделено три личностных типа подростков, переживающих одиночество: «хронически одинокий, неконструктивный», «ситуативно-одиноким» и «кратковременно-одиноким, конструктивный».

На основе результатов исследования начата разработка методических рекомендаций по организации психологической помощи подросткам, переживающим одиночество. Планируется сотрудничество с психологами школьной психологической службы, психологической службы ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, молодежных центров, служб экстренной психологической помощи и психологического консультирования с целью внедрения результатов исследования по организации и проведению диагностической, профилактической, консультационной работы, а также при разработке программ (тренинговых, коррекционных) психологической поддержки подростков, переживающих одиночество.

Библиографический список

1. Рогова, Е.Е. Психологические особенности одиночества у подростков с разной социальной направленностью [Текст]: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 : защищена 20.05.05 / Рогова Е. Е. — Ростов-на-Дону, 2005. — 171 с.
2. Ильин, Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2004. — С. 526—530.
3. Альманах психологических тестов [Текст]. — М.: КСП, 1996. — С. 229—232.
4. Практикум по возрастной психологии [Текст]: под общ. ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. — СПб.: Речь, 2001. — С. 549—551.
5. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. — С. 95—98.

6. Дементий, А.И. К проблеме диагностики социального контекста и стратегий копинг-поведения [Текст] / А.И. Дементий // Журнал прикладной психологии. — 2004. — № 3. — С. 20–25.
7. Рассел, Д. Измерение одиночества [Текст] / Д. Рассел // Лабиринты одиночества: сб. науч. тр. — М., 1989. — С. 192–226.
8. Вейс, Р.С. Вопросы изучения одиночества [Текст] / Р.С. Вейс // Лабиринты одиночества: сб. науч. тр. — М., 1989. — С. 114–128.
9. Абульханова-Славская, К.А. О путях построения типологии личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. — 1983. — №1. — С. 7–21.

ДЕМЕНТИЙ Людмила Ивановна, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии, заведующая кафедрой социальной психологии. Адрес для переписки: e-mail: dementiy@univer.omsk.su
КОРОТЕЕВА Елена Михайловна, ассистент кафедры социальной психологии. Адрес для переписки: e-mail: Koroteewa@mail.ru

Статья поступила в редакцию 08.02.2010 г.
 © А. И. Дементий, Е. М. Коротеева

УДК 159.923

В. Е. КУПЧЕНКО

Омский государственный университет
им. Ф. М. Достоевского

ТИПОЛОГИЯ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ В ЮНОШЕСТВЕ*

В статье описана типология жизненных стратегий в юношеском возрасте, представлены базовые подходы к пониманию жизненной стратегии в зарубежной и отечественной психологии, обоснованы компоненты жизненной стратегии.

Ключевые слова: типы жизненной стратегии, юношеский возраст.

Для каждой личности характерен свой, уникальный способ жизни, ее организации, оценивания и осмысления. В процессе жизни личность выступает субъектом общения и деятельности, имея возможность, в конечном итоге, стать субъектом собственной жизни. Позиция субъекта позволяет человеку соотносить собственные возможности с поставленными целями. К.А. Абульханова-Славская данную способность личности к соединению своей индивидуальности с условиями жизни определяет как жизненную стратегию [1]. В настоящее время проблема жизненных стратегий активно изучается отечественными и зарубежными психологами. Но, несмотря на устойчивый интерес ученых к данной проблематике, до сих пор отсутствует четкое представление о структуре и типологии жизненных стратегий, механизмах и процессах их формирования.

В большинстве философских, психологических и социологических концепций эти стремления рассматриваются в контексте творческой деятельности личности, раскрытия ее творческого потенциала. Такого подхода придерживались А. Адлер [2], Э. Фромм [3], К. Хорни [4], А. Маслоу [5] и др. А. Адлер отмечал, что человек активно стремится к одним переживаниям и избегает других, избирательно преобразует и интерпретирует опыт, создавая индивидуальную схему апперцепции и формируя различные паттерны по отношению к миру [2]. Согласно мнению Э. Фромма, основанием выделения типов жизненной стратегии является соотношение экзистенциальных потребностей личности и требований социума. Автор выделяет пять социальных типов характера, анализирует их с позиции продуктивности [3]. Идея социального характера

представлена и в работах К. Хорни, указавшей на то, что человек уже с детства вырабатывает три основных типа социального характера направленных на оптимизацию межличностных отношений и достижения чувства безопасности: это стратегии ориентации на людей, от людей и против людей [4]. А. Маслоу выделяет два типа жизненной стратегии: дефицитарная жизнь (Д-жизнь) и бытийная жизнь (Б-жизнь) на основании стремления человека к результативности его жизни. Д-жизнь отличается ориентацией на реализацию дефицитарных потребностей (в безопасности) или требования окружения, нежеланием прогнозировать будущее, рутинной и однообразной. Б-жизнь управляется стремлением личности к самореализации, реализации ее потенциала, что определяет постановку жизненных целей, продуктивность, индивидуальность [5].

В отечественной психологии проблему стратегии жизни наиболее широко рассматривает К.А. Абульханова-Славская [1]. Автором выделены три основных признака жизненной стратегии: выбор способа жизни, разрешение противоречия «хочу — имею», создание условий для самореализации. Многие психологи убеждены, что в каждом человеке имеются силы, направляющие его к реализации всех своих возможностей, к гармонии с миром, постижению смысла жизни. А.И. Дементий, разрабатывая проблему ответственности, отмечает, что наиболее продуктивным подходом к пониманию ответственности является рассмотрение в контексте жизненной позиции и жизненных ценностей личности [6]. По данному автору, эффективность решения многих жизненных ситуаций определяется готовностью — неготовностью

* Работа выполнена при поддержке гранта Президента РФ МК-2431.2008.6

личности принимать на себя ответственность и способностью реализовать ответственное поведение. К этому же следует добавить, что «ответственный человек способен моделировать собственное поведение и собственную жизнь и готов нести ответственность не только за процесс жизни, но и за ее результат» [6, с. 2]. А.Ф. Бурлачук и Е.Ю. Коржова [7], рассматривая вопрос о стратегиях поведения в значимых ситуациях, останавливают внимание на такой характеристике как уровень субъективного контроля, или локус контроля. В соответствии с этим показателем можно судить о том, в какой степени человек считает себя активным субъектом собственной деятельности, а в какой — пассивным объектом действия других людей и внешних обстоятельств. О.С. Васильева и Е.А. Демченко важнейшими характеристиками жизненных стратегий считают принятие ответственности за свою жизнь, осмысленность жизни, наличие выстроенной системы ценностей и жизненных целей [8].

Таким образом, в современной психологической науке активно проводятся исследования по изучению основных характеристик жизненной стратегии. Наличие различных точек зрения указывает на сложность и специфичность рассматриваемого вопроса. В нашем понимании жизненная стратегия — это индивидуальный способ организации и регуляции личностью собственной жизни. При исследовании жизненной стратегии нами реализовывался субъектный (С.Л. Рубинштейн [9]), системный (Б.Ф. Ломов [10]) и типологический (К.А. Абульханова-Славская [1]) подходы. Теоретически мы определили такие компоненты жизненной стратегии как:

- *жизненная цель* (Ш. Бюлер [11], А. Адлер [2], С.Л. Рубинштейн [9], Е.И. Головаха [12]) — осознанный предвосхищаемый личностью результат жизни в целом — определенного жизненного периода. Жизненное целеполагание выполняет ориентирующую и направляющую функцию в жизни: задает ориентиры, к которым личность стремится;

- *смысл жизни* (А. Адлер [2], В. Франкл [13], Д.А. Леонтьев [14]) — жизненная концепция человека, осознанный и обобщенный принцип жизни. Наличие смысла жизни дает человеку чувство самостоятельности, возможности самому создавать свою жизнь, включенность в различные жизненные структуры. Отсутствие смысла приводит к отчуждению жизни: для человека его поступки и действия теряют субъективную значимость;

- *ценностные ориентации* (О.С. Васильева, Е.А. Демченко [8], Д.А. Леонтьев [14]) — ценности, мотивирующие личность на определенные жизненные поступки;

- *наличие либо отсутствие убеждения о возможности и способности управления собственной жизнью* (С.Л. Рубинштейн [9], К.А. Абульханова-Славская [1], Д.А. Леонтьев [14], А.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова [7]) определяет локализацию сил, способных оказывать влияние на жизнь человека: является ли жизнь с точки зрения того или иного человека неуправляема, либо управляема, а также кто ею управляет — сама личность, другие люди или случай;

- *временная перспектива* (К. Левин [15]) — отношение личности к собственному психологическому прошлому, настоящему и будущему, выполняющее организующую и регулирующую функцию в жизни;

- *готовность к самостоятельному преодолению трудностей* (Р. Пехунен [16]) — убеждение личности в готовности личности к преодолению

жизненных трудностей. Данное качество личности может повысить или снизить мотивацию к осуществлению активных действий в трудных ситуациях;

- *самостоятельность — зависимость личности* (С.Л. Рубинштейн [9], К.А. Абульханова-Славская [1]) — способность личности к независимому существованию, проявляющемуся в постановке собственных целей и их достижению благодаря своим усилиям;

- *творческая направленность личности* (Ш. Бюлер [11], В. Франкл [13]) указывает на результативность личности в обществе. Согласно взглядам В. Франкла, именно творческая направленность личности определяет уровень осмысленности личностью собственной жизни [13];

- *самоактуализация* (Э. Фромм [3], Ш. Бюлер [11]) — степень реализации личностью собственных возможностей. Соотнесение целей с ценностными ориентациями и показателями самоактуализации позволит понять, реализует ли личность собственные ценности в поставленных целях, а также определить содержательную сторону жизненной стратегии, ее активность, либо пассивность;

- *жизненная удовлетворенность* (Д.А. Леонтьев [14]) — обобщенное чувство, отражающее степень соответствия желаемого и достигнутого. Важно исследовать, в каких случаях возникает ощущение жизненной удовлетворенности: когда личность нашла для себя такой способ жизнедеятельности, когда ее жизненные поступки одновременно соответствуют требованиям социума и собственным интересам, желаниям личности; либо когда реализует желания и цели других людей.

Сочетание выделенных компонентов образует определенный тип жизненной стратегии. В настоящей статье мы представим часть результатов исследования применительно к юношеству, выполненного в рамках более масштабного исследования, посвященного изучению возрастных особенностей жизненных стратегий [17]. Цель данного исследования: выявить типологию жизненных стратегий в юношеском возрасте. Поставленная цель конкретизирована нами в следующих задачах:

- провести теоретический обзор зарубежных и отечественных теорий по психологии жизненного пути и жизненной стратегии;

- теоретически выделить компоненты жизненной стратегии и эмпирически их изучить;

- построить типологию жизненных стратегий в юношестве.

Для исследования компонентов жизненной стратегии мы использовали 6 методик: методика смысловых жизненных ориентаций Д.А. Леонтьева; шкала общей самооценки Р. Шварцера, М. Ерусалема (адаптация В. Ромека); методика изучения особенностей временной перспективы Ф. Зимбардо (адаптация А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной); методика самоактуализации Э. Шострема (адаптация Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман); методика диагностики индивидуальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубновой; методика мотивации достижения А. Мехрабиана. С целью построения типологии жизненных стратегий мы провели процедуру кластерного анализа методом К-средних.

Юношество — это период, в котором личность начинает активно воплощать свою жизненную стратегию, примерять различные социальные роли. В данном возрасте человек становится взрослым не только в биологическом, но и в социальном отношении, оказывается перед объективной необходимостью осуществления целого ряда важных выборов, в частности

выбора своего жизненного пути, ролей, соответствующих его внутренней сути.

В нашем исследовании приняли участие 100 юношей 17–19 лет, обучающихся в высших учебных заведениях и колледжах г. Омска. На выделение типов жизненной стратегии в юношестве оказало влияние 23 переменные. Полученные данные свидетельствуют, что период юношеского возраста является значимым этапом формирования жизненной стратегии. Наибольшее влияние оказали переменные «самостоятельность» ($F = 41,48$ при $p \leq 0,01$) и «спонтанность» ($F = 33,23$ при $p \leq 0,01$). «Вес» данных переменных говорит о том, что жизненные стратегии юношей разделяются в первую очередь на основе зависимости — независимости личности от мнения и поведения других людей, а также от способности личности к свободному проявлению в жизнедеятельности своих интересов и желаний.

В результате кластерного анализа выделены три кластера, отражающие три типа жизненной стратегии: фаталистический, гедонистический и целеустремленный, представленные в выборке примерно в равной степени. Ключевой характеристикой личности с фаталистическим типом жизненной стратегии является убежденность в неуправляемости жизни вообще и неверие в свои силы в частности. Данное убеждение приводит к тому, что личность в собственной жизни отказывается от постановки жизненных целей, «плывет по течению», ориентирована на избегание неудачи, в связи с чем, жизненные поступки часто характеризуются хаотичностью и случайностью. Итогом такого типа жизненной стратегии является низкая удовлетворенность как сегодняшним, так и вчерашним днем. Достаточно высокое значение по шкале «негативное прошлое» указывает на то, личности с фаталистическим типом жизненной стратегии присуще негативное пессимистическое отношение к предыдущему жизненному этапу.

Личность с целеустремленным типом жизненной стратегии (34% испытуемых) характеризуется противоположными особенностями жизненной стратегии по сравнению с предыдущим типом. Личность с целеустремленным типом жизненной стратегии в юношестве убеждена, что жизнь контролируема. Убежденность в том, что человек сам способен определять свою жизнь приводит к постановке четких жизненных целей, придающих жизни смысл и направленность. Средние показатели по шкале «поддержка» могут свидетельствовать о недостаточной самостоятельности, а также о том, что на постановку жизненных целей личности юношеского возраста с целеустремленным типом жизненной стратегии оказывает влияние мнение значимых людей. Настоящий период жизни воспринимается как эмоционально насыщенный и интересный, проявляется удовлетворенность прожитой частью жизни. Из соотношения результатов по жизненным целям, удовлетворенности прошлым и настоящим следует, что жизненное целеполагание таких юношей соотносится с позицией личности в настоящем и подкрепляется личной ответственностью. Однако для личности с целеустремленным типом жизненной стратегии характерен средний уровень готовности преодоления жизненных трудностей.

Для личности с гедонистическим типом жизненной стратегии (37% испытуемых) в юношеском возрасте присуще беззаботное и беспечное отношение ко времени и жизни. В зависимости от ситуации данная личность ориентирована на удовольствие, наслаждение в настоящем и отсутствие заботы

о последствиях в будущем. В результате беззаботности и беспечности личность не стремится планировать свое будущее, что проявляется в нечеткости жизненных целей и готовности к спонтанным, непредсказуемым, рискованным поступкам. Высокая удовлетворенность настоящим периодом жизни указывает на то, что на данном жизненном этапе реализуется беззаботное отношение к жизни и стремление к получению удовольствий. Причиной этого может быть хорошее знание данной личностью своих потребностей и чувств. Описанное отношение к жизни у личности с гедонистическим типом жизненной стратегии, возможно, является результатом характерной ей неуверенности и сомнения в том, что жизнь подконтрольна и личность сама способна задавать ей направление, придавать смысл. Независимость в ценностях и поведении от окружающих подчеркивает, что гедонистическое отношение к жизни — самостоятельный выбор такой личности. Данная личность практически не готова самостоятельно справиться с жизненными трудностями. Выражен высокий уровень самоуважения и высокая ценность самоактуализации личности. Проявляется способность к быстрому установлению межличностных контактов.

Сходством выявленных типов жизненных стратегий в период юношеского возраста является низкая значимость ценности отдыха, связанная, на наш взгляд, с осознанием юношей необходимости обучения и получения профессионального образования, а также неразвитая готовность преодоления жизненных трудностей, по нашему мнению, обусловлена возрастными особенностями юношеского возраста, проявляющимися в их зависимости от родителей. Принципиальные отличия выделенных типов жизненных стратегий в юношеском возрасте касаются жизненных целей, удовлетворенности прожитой части жизни, возможности и способности управления собственной жизнью, ценности самоактуализации. По переменным «самостоятельность» и «спонтанность», оказавшим наибольшее влияние на разделение типов жизненной стратегии в юношеском возрасте, следует обозначить, что для личности с гедонистическим типом жизненной стратегии свойственна независимость от окружающих и способность к спонтанным поступкам. Для личности с фаталистическим и целеустремленным типом жизненной стратегии в юношеском возрасте в собственных жизненных поступках характерна ориентация и на окружающих и на самого себя, а также средний уровень готовности к спонтанным действиям.

Таким образом, в процессе нашего исследования впервые была построена типология жизненных стратегий применительно для периода юношества. Полученные результаты могут быть использованы педагогами, родителями, студентам вузов и сузов в целях формирования активной жизненной позиции личности в период обучения.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. — М.: Мысль, 1991. — 319 с.
2. Адлер, А. Наука жить [Текст] / А. Адлер; пер. сангл. и нем. — К.: Port-Royal, 1997. — 225 с.
3. Фромм, Э. Иметь или быть [Текст] / Э. Фромм. — Киев: Ника-Центр: Вист-С, 1998. — 279 с.
4. Хорни, К. Невроз и развитие личности [Текст] / К. Хорни. — М.: Смысл, 1996. — 319 с.
5. Маслоу, А. Психология бытия [Текст] / А. Маслоу. — М.: Рефл-бук, 1997. — 376 с.

6. Дементий, А.И. Ответственность: типология и личностные основания [Текст] / А.И. Дементий. — Омск: ОмГУ, 2001. — 192 с.
7. Бурлачук, Л.Ф. Психология жизненных ситуаций [Текст]: учеб. пособие / Л.Ф. Бурлачук, В.Ю. Коржова. — М.: Российское педагогическое агентство, 1998. — 225 с.
8. Васильева, О.С. Изучение основных характеристик жизненной стратегии [Текст] / О.С. Васильева, Е.А. Демченко // Вопросы психологии. — 2001. — № 2. — С. 74–85.
9. Рубинштейн, С.А. Бытие и сознание. Человек и мир [Текст] / С.А. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2003. — 376 с.
10. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. — М.: Наука, 1984. — 350 с.
11. Bühler, Ch. Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem / Ch. Bühler. — Göttingen: Hogrefe, 1959. — 181 S.
12. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности [Текст] / Е.И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов. — СПб.: Питер, 2000. — С. 256–269.
13. Франкл, В. Доктор и душа [Текст] / В. Франкл. — СПб.: Ювента, 1997. — 245 с.
14. Леонтьев, Д.А. Психология смысла [Текст] / Д.А. Леонтьев. — М.: Смысл, 1999. — 450 с.

15. Левин, К. Теория поля в социальных науках [Текст] / К. Левин. — СПб.: Речь, 2000. — 345 с.
16. Пехунен, Р. Задачи развития и жизненные стратегии [Текст] / Р. Пехунен // Психология личности и образ жизни; ред. Е.В. Шорохова. — М.: Наука, 1987. — 269 с.
17. Купченко, В.Е. Возрастные особенности типологии жизненных стратегий [Текст] / В.Е. Купченко // Психология человека в современном мире: материалы Всероссийской юбилейной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.А. Рубинштейна, 15-16 октября; ред. А.А. Журавлев, В.А. Барбанщиков, М.И. Воловикова. — М.: Изд-во Института психологии РАН, 2009. — Т. 1. — 334 с.

КУПЧЕНКО Виктория Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии.

Адрес для переписки: e-mail: kupchenko07@mail.ru

Статья поступила в редакцию 01.02.2010 г.

© В. Е. Купченко

УДК 378.1

Ю. М. СОСНОВСКИЙ

Омский государственный университет
им. Ф. М. Достоевского

«МЯГКАЯ» МОДЕЛЬ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В данной статье обосновывается применение «мягких» моделей к оценке качества образовательного процесса. Рассмотрены и проанализированы наиболее распространенные модели качества образования. Полученные результаты могут быть полезны при определении критериев качества образовательного процесса в высшей школе.

Ключевые слова: «жесткие» и «мягкие» модели, качество образовательного процесса.

Возрастающее значение качественной оценки состояния образовательного процесса породило развитие одного из новых научных направлений в педагогической науке: управление качеством современного образования. Анализ изменяющейся роли образования в современном мире показывает, что образование, к сожалению, не успевает за темпами развития общества, за меняющимся потоком информации и за способами его обработки. Следует заметить, что качество образования и качество образовательного процесса имеют разное смысловое содержание. Качество профессиональной подготовки специалистов в вузах следует рассматривать, с одной стороны, как способность образовательной системы удовлетворять запросы производства, а с другой — как удовлетворение потребностей личности в получении конкурентоспособных знаний и умений. Вместе с тем анализ данных социологических исследований показывает, что далеко не все студенты российских вузов «озабочены» получением качественного образования. Более того, представление о том, какое образование они получают (получают), постепенно формируется только к окончанию университета или после прохождения про-

изводственной практики, а зачастую много лет спустя после окончания вуза.

Проведенный анализ отечественного и зарубежного опыта оценки качества образования показал, что существует около девяти различных моделей системы менеджмента качества в вузах.

1. Модель системы менеджмента качества по международному стандарту ISO 9001:2000 (ГОСТ Р ИСО 9001-2001) [1-3].

2. Модель Европейского фонда по менеджменту качества (EFQM) [4].

3. Модель премии Правительства РФ в области качества.

4. Модель премии конкурса Министерства образования РФ «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов» 2003 г. [5].

5. Модель Центра исследований политики в области высшего образования (CHEPS) университета Твенте (Нидерланды) [6].

6. Модель Ассоциации университетов Нидерландов (VSNU) [7].

7. Бельгийско-нидерландская модель (HBO Expert Group) [8, 9].



Рис. 1. Составляющие качества образования

8. Модель национальной американской премии по качеству «Baldrige National Quality Award» в области образования [10, 11].

9. Модель эталонного тестирования для Австралийских университетов [12, 13].

Следует заметить, что практически все существующие и создаваемые на сегодняшний день модели оценки качества образовательного процесса имеют в своей основе модели производственных отношений, модели, в основе которых лежат четкие, конкретные алгоритмы производства того или иного вида продукции. Знание полной технологической цепочки производства, позволяет создать систему контроля всех шагов, элементарных операций и т.д. Так называемый процессный подход нашел свое отражение в моделях системы менеджмента качества серии 9001, которая существует в ряде российских вузов. Поведенный анализ показал, что не существует универсальной модели качества образовательного процесса. Все вышеперечисленные модели имеют большую степень совпадения, взаимно дополняют друг друга и отличаются только полнотой и глубиной охвата всех рабочих процессов. Цикл Деминга или цикл PDCA («Plan (планируй) — Do (делай) — Check (проверяй) — Act (действуй)») представляет собой простейший алгоритм действий любого руководителя по управлению процессом и достижению его целей.

Выводы, которые можно сделать после знакомства с вышеперечисленными моделями, таковы:

1. В основе практически всех моделей лежит процессный подход, который на наш взгляд может хорошо «работать» только при производстве конкретных материальных объектов и изделий.

2. Наиболее полно специфика образовательного процесса отражена в Бельгийско-нидерландской модели улучшения качества высшего образования, основанной на модели Европейского фонда по менеджменту качества (EFQM). В этой модели есть упоминание о роли преподавателя, его методах преподавания, дидактических навыках и оценки деятельности студентов.

3. Невозможно в полной мере формализовать все образовательные процессы, относящиеся к учебной деятельности.

Образовательный процесс неразрывно связан с личностью преподавателя. «Все начинается с учителя!» Можно ли транслировать опыт преподавания, опыт общения и как в связи с этим относится к моделям оценки качества образования?

Долгое время в науке преобладала детерминированность, строгость в оценке тех или иных процессов. С самого начала эти взгляды сформировались в естествознании, начиная с Р. Декарта, И. Ньютона и др., а затем перешли в гуманитарную область, что отразилось и в построении обсуждаемых моделей качества образовательного процесса.

За последние несколько десятилетий в естествознании (И. Пригожин, Г. Хакен и др.) произошли изменения во всем стиле мышления: был осуществлен переход от образов порядка к образам хаоса. Наука более не отождествляется с определенностью, развились идеи недетерминированности, непредсказу-

емости путей эволюции сложных систем [14]. В математике появились новые разделы: теория катастроф, геометрия фракталов, теория нечетких множеств, многозначная логика и др., послужившие основой математической теории «мягких» моделей [15].

Впервые о «жестких» и «мягких» моделях было сказано в 1997 году в выступлении академика Владимира Арнольда на семинаре при Президентском совете РФ. В. Арнольд убедительно показал полезность «мягких» экономических, экологических и социологических моделях.

«При построении педагогических моделей необходимо учитывать изменившиеся социально-экономические условия современной России, появление принципиальной неопределенности, многозначность возможных жизненных ситуаций, когда требуется жить и действовать в условиях выбора», — отмечено в работе В. Тестова [14]. Как было отмечено В.П. Симоновым [16] одна из черт любой педагогической системы — ее вероятность характер. Вероятность — это непредсказуемость, хаос в некотором смысле, эвристика учебного процесса.

По мнению автора, качество образовательного процесса можно представить в виде двух составляющих: структурной и педагогической. И между ними нет четкой границы. На рис. 1 с помощью цветового градиента продемонстрированы составляющие качества образования без четкого граничного разделения.

Структурная составляющая предполагает четкое построение учебного процесса, последовательность, предопределенность. К структурной составляющей относятся и ряд федеральных, региональных, межвузовских, внутривузовских процессов определяющих направление учебного процесса. Например, для вуза эффективность, качество подготовки специалистов определяются цепочкой, показанной на рис. 2.

К структурной составляющей относятся и учебные и календарные планы, материальное оснащение лабораторий вуза и т.д.

В отличие от структурной составляющей педагогическая или, если точнее, дидактическая часть основана на живом общении и практически всегда меняется от группы к группе, от семестра к семестру, от потока к потоку.

Имея много общего с другими видами деятельности, педагогическая деятельность отличается от них некоторыми своеобразными особенностями.

1. Объект педагогической деятельности — индивид, группа, коллектив — активен. Он сам стремится взаимодействовать с субъектом, проявляет свое творчество, отзывается на оценку результатов деятельности и способен к саморазвитию.

2. Объект педагогической деятельности пластичен, то есть поддается влиянию субъекта. Он постоянно развивается, меняются его потребности, развиваются и меняются его ценностные ориентации, мотивирующие действия и поведение.

3. Педагогическая деятельность и процесс оказываются весьма динамичными факторами. Субъект — преподаватель, учитывая меняющуюся ситуацию, постоянно ищет оптимальный вариант педагогических

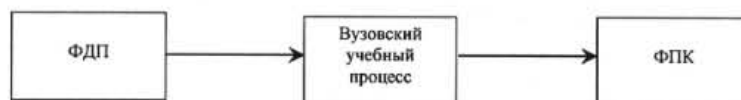


Рис. 2. Схема вузовской системы подготовки специалистов

действий, операций и средств педагогических воздействий на объект воспитания, обучения. В этой ситуации сочетаются наука и практика, педагогическое творчество.

4. Кроме субъекта — преподавателя, в педагогической деятельности на развитие индивида оказывает влияние социум. Эта многофакторность влияния на индивида нередко приводит к тому, что результат педагогической деятельности значительно расходится с намеченной целью.

5. Предмет и результат педагогической деятельности представляют собой не вещественный, а идеальный продукт, который напрямую не всегда наблюдаем. Его качество и уровень часто невозможно определить путем прямого измерения.

6. Педагогическая деятельность — это деятельность преемственно-перспективная. Опираясь на предыдущий опыт, субъект организует ее; при этом ориентируется на будущее, на перспективу, прогнозирует это будущее.

7. Педагогическая деятельность имеет поисково-творческий характер. Такая особенность объясняется и вызвана несколькими причинами: активностью объекта деятельности, многофакторностью влияний на объект, постоянной переменчивостью условий и обстоятельств, в которых оказывается преподаватель в своей профессиональной работе.

Таковы некоторые особенности педагогической деятельности, отличающие ее от других видов. Отсюда вытекает и ряд особенностей учебного процесса.

Поскольку педагогическая деятельность — это деятельность целенаправленная, постольку учебный процесс — преимущественно управляемый. Между тем этот процесс протекает не только в искусственных условиях, то есть контролируемых, но и в условиях стихийных, неконтролируемых. Таким образом, есть процесс планируемый, направленный на достижение осознанной цели, а также и стихийный, приводящий к случайному результату, т.е. результату желательному или нежелательному, даже нейтральному. И в этой взаимосвязи не всегда берет верх управляемый процесс, бывает так, что побеждает процесс неуправляемый. И не приходится удивляться тому, что усилия преподавателя в учебной работе иногда поддерживаются, а иногда разрушаются процессом стихийным. Преподавателю приходится учитывать данную ситуацию и условия. А это возможно только при постоянной, скользящей диагностике, «мягком» подходе к учебному процессу.

Педагогический процесс — это процесс целостный, одновременно охватывающий и физическое, и психическое, и социальное, и духовное развитие индивида. К тому же индивид, живя среди людей, взаимодействует с ними, и с группой, и с коллективом. И формируется он не по частям, а целостно.

Педагогам — преподавателям в их деятельности будет сопутствовать успех при гуманистическом подходе к воспитанникам. Гуманизация педагогического процесса, отношений со студентами, школьниками означает уважительное отношение к ним, способность ценить их неповторимую самобытность, формирование самоуважения и достоинства.

Педагогическая деятельность необходимо включает не только учебно-воспитательный, но и коммуникативный процесс. Поэтому культура общения в этой деятельности играет особую роль. Она способна создать атмосферу доверительности, теплоты, взаимоуважения, благожелательности во взаимоотношениях педагога и воспитанника. Тогда слово педагога — преподавателя оказывается действенным инструментом влияния. Грубость, жестокость, нетерпимость в тех же взаимоотношениях, бестактность в общении формируют атмосферу недоброжелательную. В такой ситуации слово воспитателя раздражает воспитанника, воспринимается им негативно, угнетает его. Само общение и для педагога, и для воспитанника становится безрадостным, нежелательным, а слово — малодейственным или даже разрушительным фактором.

Демократический стиль общения, в отличие от авторитарного и либерального, более предпочтителен. Стиль же управления, который опирается на беспрекословное, не допускающее возражений и обсуждений, исполнение приказа, команды, распоряжения, — формирует личность пассивную, безответственную, безынициативную.

Мы живем в то время, когда кардинально меняется социальный заказ высшему образованию. В плане мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования предусматривается разработка, утверждение и введение в действие государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения на основе компетентностного подхода и системы зачетных единиц. Компетенции отвечают требованиям «плавающих» профессиональных границ, которые как раз в своей основе совпадают с «мягким» подходом к оценке качества образовательного процесса.

В заключение хотелось бы заметить, что жесткие критерии оценки качества образовательного процесса не могут дать объективной картины его состояния, а следовательно, и не способствуют построению планов по его модернизации и улучшению. Проблема управления качеством современного образования может быть решена только в том случае, если за основу будет взята «мягкая» модель оценки качества образовательного процесса.

Библиографический список

1. ГОСТ Р ИСО 9000-2001. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. — М.: Изд-во стандартов, 2001. — 26 с.
2. ГОСТ Р ИСО 9001-2001. Системы менеджмента качества. Требования. — М.: Изд-во стандартов, 2001. — 21 с.
3. ГОСТ Р ИСО 9004-2001. Системы менеджмента качества. Рекомендации по улучшению деятельности. — М.: Изд-во стандартов, 2001. — 45 с.
4. <http://www.quality.edu.ru/quality/sk/deskr/modell/362/>.
5. Руководство для участников конкурса 2003 года «Внутри-вузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов». — М.: Министерство образования РФ, 2003. — 27 с.
6. <http://www.quality.edu.ru/quality/sk/deskr/modell/375/>.

7. Vroeljenstijn A.I. Towards A Quality Model for Higher Education / A.I. Vroeljenstijn // INQAAHE-2001 Conference on Quality, Standards and Recognition, March 2001. — Conference on Quality, Standards and Recognition, March, 2001.

8. Method for Improving the Quality of Higher Education based on the EFQM Model, the HBO Expert Group, Second English version, October, 1999. — 88 p.

9. URL : <http://www.quality.edu.ru/quality/sk/deskr/modeli/374/>.

10. 2000 Education Criteria for Performance Excellence Baldrige National Quality Program. National Institute of Standards and Technology, 2000. — 80 p.

11. URL : <http://www.quality.edu.ru/quality/sk/deskr/modeli/377/>.

12. McKinnon K.R. Эталонное тестирование : руководство для Австралийских университетов / K.R. McKinnon, S.H. Walker, D. Davis. — Канберра : Департамент образования, обучения и дел молодежи, Австралийский союз, Февраль 2000. — 141 с.

13. URL : <http://ru.ict4um.edu.ru/lib/euro/model/95/>.

14. Тестов, В.А. «Жесткие» и «мягкие» модели обучения / В.А. Тестов // Педагогика. — 2004. — № 8. — С. 35—39.

15. Арнольд В.И. «Жесткие» и «мягкие» математические модели / В.И. Арнольд. — М. : МЦНМО, 2000. — 32 с.

16. В.П. Симонов. Педагогический менеджмент/В.П. Симонов. — М.: Педагогическое общество России, 1999. — 430 с.

СОСНОВСКИЙ Юрий Михайлович, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры физики и химии, заместитель декана факультета довузовской подготовки.

Адрес для переписки: e-mail: sosnovskyyu@mail.ru.

Статья поступила в редакцию 05.02.2010 г.

© Ю. М. Сосновский

УДК 378.14

Е. И. СМЕРНОВА

Омский государственный
педагогический университет

ОБЩЕКУЛЬТУРНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В педагогическом сообществе сегодня идет активная работа по созданию основных образовательных программ высшего профессионального образования. Однако такая работа будет малоэффективной без четкого понимания конечного результата обучения. В статье представлен анализ определения понятий «компетенция», «общекультурные компетенции», их структура и классификация в проектах ФГОС ВПО.

Ключевые слова: компетенция, общекультурная компетенция.

Широкие социально-экономические преобразования, происходящие в нашей стране и в мире в целом, требуют соответствия отечественного образования реалиям современности. Этого можно добиться, если «в сфере образования будут адекватно реализованы те же характеристики, которые являются определяющими для современной инновационной экономики и информационной цивилизации» [1, с. 38].

Специалист рассматривается сегодня не только как профессионал, владеющий знаниями, умениями и навыками профессиональной деятельности, но и как личность, способная самостоятельно принимать решения, способная к сотрудничеству, с развитым чувством ответственности за себя и судьбу своей страны.

В данном случае необходим образовательный процесс, ориентированный на развитие целостной личности студентов. Целью образования сегодня становится не увеличение объема знаний, а приобретение разностороннего опыта решения жизненных проблем.

Основу модернизации образования составляет компетентностный подход. Данный подход ориентирует процесс образования на его конечный результат и предполагает моделирование образовательных

программ, основываясь на конкретные запросы соответствующих сфер профессиональной деятельности.

Главная идея этого подхода заключается в том, что результат образования — это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях. При этом особое значение придается умениям, позволяющим действовать в новых, неопределенных, проблемных ситуациях, для которых заранее нельзя наработать соответствующих средств.

Идеи модернизации образования на компетентностной основе активно обсуждаются и разрабатываются в научных кругах В.А. Адольфом, П.Г. Бабаевским, В.И. Байденко, В.А. Болотовым, Е.Н. Бондаревской, И.Г. Галяминой, В.А. Кальней, В.В. Краевским, С.В. Кульневичем, В.В. Сериковым, И.Д. Фруминным, В.Д. Шадриковым, Б.Д. Эльконинным и др.

Многие авторы указывают на то, что, при определении требований к выпускникам вузов, целесообразно использовать термин «компетенция».

Исследованию компетенции как научной категории применительно к образованию посвящено много работ, как зарубежных ученых, так и трудов

отечественных авторов. Однако, несмотря на широкое обсуждение данной проблемы в мировой и отечественной педагогике, анализ научно-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что и сегодня нет устоявшегося определения данного понятия. Нет и общепринятой классификации компетенций. Это, в свою очередь, затрудняет разработку подходов (процедур, критериев, инструментов) к их оценке как результату образования.

Можно выделить различные подходы к определению содержания понятия «компетенция». Одни исследователи делают акцент на компетенции как интегральном личностном качестве человека (А.Г. Бермус, И.А. Зимняя, О. Шаламова), другие больше ориентированы на описание различных аспектов его деятельности (Н.М. Борытко, А. Вербицкий, О. Ларионова). Однако общим для всех определений компетенции является понимание ее как потенциальной способности индивида справляться с различными задачами, как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности.

Таким образом, компетенцию следует рассматривать как результат образования, выражающийся в способности применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области [2].

Анализ научно-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что в России и в западных образовательных системах существует несколько классификаций компетенций в сфере профессионального образования.

Зарубежные европейские компетентностные модели специалистов, например, выделяют четыре вида компетенции:

- инструментальные, которые включают в основном начальные способности, базовые общие знания и общие знания по профессии;
- межличностные, которые описывают готовность к социальному взаимодействию, умению работать в группе, способность к самокритике, приверженность этическим ценностям, толерантность;
- системные, которые отражают способность системно применять полученные знания на практике, осуществлять исследования, генерировать новые идеи, адаптироваться к новым ситуациям и др.;
- специальные компетенции, характеризующие владение предметной областью на определенном уровне.

А.В. Хуторской [3] дифференцирует образовательные компетенции по тем же уровням, что и содержание образования:

- ключевые (реализуемые на метапредметном, общем для всех предметов содержании);
- общепредметные (реализуемые на содержании, интегративном для совокупности предметов, образовательной области);
- предметные (формируемые в рамках отдельных предметов).

В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова [4] в своей работе выделяют ключевые, базовые и специальные компетенции. Если базовые и специальные компетенции отражают, соответственно, специфику профессиональной деятельности и ее конкретной сферы, то ключевые компетенции необходимы для любой профессиональной деятельности и проявляются в процессе решения разнообразных жизненных задач.

В исследованиях ряда авторов (Д.В. Пузанков, И.Б. Федоров, С.А. Хазова, В.Д. Шадриков) предлагается следующий набор компетенций:

- 1) социально-личностные;
- 2) экономические и организационно-управленческие;
- 3) общенаучные;
- 4) общепрофессиональные;
- 5) специальные компетенции.

При этом компетенции 1–4 групп образуют некий фундамент, позволяющий выпускникам гибко ориентироваться на рынке труда и быть готовыми к продолжению образования, к переквалификации, к самообразованию и саморазвитию. Компетенции пятой группы решают задачи объектной и предметной подготовки, определяя уровень специальной компетентности специалистов.

Таким образом, несмотря на многообразие формулировок и классификаций, в наиболее общем виде компетенции можно разделить на две группы: те, которые относятся к ключевым (надпрофессиональным), и те, которые можно назвать специальными (предметными).

В Глоссарии терминов европейского высшего образования отмечено, что компетенции могут подразделяться на профессиональные (относящиеся к предмету обучения) и общие компетенции (не зависящие от содержания программы обучения).

На разных этапах исследования проблемы внедрения компетентностного подхода в образовании авторы применяли различные термины для характеристики компетенций. При описании компетенций, которые носят надпредметный характер, овладение которыми позволит решать различные проблемы в повседневной, профессиональной и социальной жизни чаще используются термины «ключевые», «общие», «универсальные». Для характеристики же предметных компетенций, отражающих специфику профессиональной деятельности, наряду со специальными, используются термины — «предметно-специализированные», «профессиональные» компетенции.

При проектировании ФГОС ВПО третьего поколения и выборе подходов к пониманию «компетенций», разработчики основывались на терминах и классификации компетенций, предложенных европейскими экспертами в результате выполнения многолетнего (с 2000 года) международного проекта «Настройка образовательных структур в Европе» (TUNING). В нем компетенции представлены следующим образом:

- инструментальные, включающие когнитивные, методологические способности, технологические и лингвистические умения;
- межличностные компетенции, связанные со способностью выражать чувства, способность к критике и самокритике;
- социальные умения, такие как умение работать в команде и т.д.;
- системные компетенции как умения и способности, касающиеся целых систем.

Однако многие авторы в своих исследованиях подчеркивают, что это лишь общая схема, которая требует специфической адаптации к традициям российского образования, конкретной предметной области, особенностям организации учебного процесса каждого вуза.

С. Смирнов [5, с. 51], советник Министерства образования РФ отмечает, что «нельзя сводить все реформы в образовании только к Болонскому процессу. Россия должна иметь свою национальную образовательную политику и параллельно с участием в Болонском процессе формировать свою специфическую

систему образования, исходя из внутренних потребностей и ориентируясь на мировые тенденции».

Компетентностный подход в России имеет свою, «доболонскую» историю и, по мнению большинства специалистов, именно российский опыт способен существенно обогатить практику Болонских реформ.

Исторически одной из приоритетных позиций российского образования является ориентация на общекультурное развитие обучающихся. В системе высшего образования России всегда уделялось особое внимание развитию духовных ценностей студенчества, становлению их гражданско-патриотического сознания.

Чтобы обеспечить высокий уровень профессионализма, необходима культурная основа профессиональной деятельности. Т.е. специалист должен сочетать в себе профессиональные способности, знания, умения, навыки и опыт при достаточно высоком уровне общей культуры.

Образование должно включать не только новейшую научно-техническую информацию, но и гуманитарные личностно-развивающие знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностное отношение к миру и человеку в нем, а также систему нравственно-этических чувств, определяющих его поведение в многообразных жизненных ситуациях.

Особую значимость в этих условиях приобретает интегрирование компетентностного с культурологическим подходом, так как в последнем изначально в структуру содержания образования включена эмоционально-ценностная составляющая.

Е.В. Бондаревская [6, с. 251] рассматривает культурологический подход в образовании как «видение образования сквозь призму понятия культуры, то есть его понимания как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей».

Культурологический подход дает представление о содержании образования как о педагогически адаптированном социальном опыте и является основанием для построения образовательного процесса создающего условия самореализации будущего специалиста, выработки его собственной социально-профессиональной позиции.

Именно культурологический акцент при выделении и конструировании компетенций призван повысить эффективность обучения и сыграть важную роль в подготовке конкурентоспособного специалиста.

Таким образом, образовательные компетенции должны включать в себя общекультурные знания, социально значимый опыт, необходимый для обеспечения жизни граждан данного общества, то есть общекультурные компетенции.

Чтобы определить сущность «общекультурных компетенций», необходимо рассмотреть исходное для данного понятия толкование общей культуры человека.

Понятие «общая культура человека» возникает в совокупности с «профессиональной культурой» специалиста и характеризуется некоторыми авторами наличием функций, задач, признаков, параметров, определяющих готовность личности культурно развиваться независимо от особенностей узких, специальных видов деятельности, выполнять ши-

рокий спектр социальных ролей безотносительно конкретной профессиональной деятельности.

Общая культура включает в себя те этические, общеобразовательные, религиозные и прочие знания, которыми должен обладать и руководствоваться в своей деятельности каждый член общества, невзирая на его профессиональную принадлежность.

Несмотря на многообразие подходов к трактовке понятия «общая культура», которые встречаются в научно-педагогической литературе, можно сделать следующие выводы:

- высокий уровень общей культуры является необходимой составляющей квалифицированного специалиста в любой области;

- общая культура является основой, базой для успешной реализации своих возможностей в любом виде деятельности.

- в системе высшего образования задача профессиональной подготовки должна сочетаться с развитием общей культуры студентов.

Данные положения об общей культуре человека, а также представленная выше характеристика компетенций будущих специалистов дает возможность сопоставить эти понятия и предположить, что результатом образования, наряду с профессиональными компетенциями должны стать компетенции общей культуры или общекультурные компетенции. Они необходимы для подготовки студентов к жизни в обществе и успешному осуществлению любой профессиональной деятельности.

Общекультурные компетенции должны стать ядром модели выпускника любого вуза, так как проявляются не только в решении узкопрофессиональных задач, но и в том, как человек воспринимает, оценивает и понимает мир за пределами своей профессии. С одной стороны, они не являются профессионально обусловленными, т.е. этими компетенциями должны обладать все современные специалисты независимо от профессиональной области, так как дают возможность выпускникам быть востребованными на рынке труда, успешно реализовывать себя в различных сферах деятельности. С другой стороны, общекультурные компетенции профессионально значимы, поскольку они составляют основу, базу для профессиональных компетенций, позволяют им более полноценно реализовываться.

Анализ научно-педагогической литературы показал различие в подходах к определению содержания общекультурных компетенций и их месту в общем составе компетенций, формируемых в системе высшего профессионального образования.

Многие исследования строились на классификации, где общекультурные компетенции, наряду с учебно-познавательными, информационными, коммуникативными, личностными и другими компетенциями являются составляющими ключевых компетенций.

Некоторые проекты ФГОС ВПО нового поколения создавались на основе классификации, где общекультурные компетенции, в единстве с социально-личностными, являлись составляющей универсальных компетенций.

Анализ научно-педагогической литературы дает основания полагать, что авторы в своих работах рассматривали лишь некоторые частные аспекты понятия «общая культура», которые обусловлены различием научных подходов к решаемым исследователями научным задачам.

Если же исходить из понимания общей культуры человека как способа его социальной жизнедеятельности, социального бытия, выявляющего всю

совокупность присвоенных им знаний, ценностей, традиций в процессе и результате их распределения и последующего опредмечивания и проявляющийся во всех формах его поведения [7], становится очевидным, что «общекультурные компетенции» являются более емким понятием, сопоставимым по своей значимости лишь с «профессиональными компетенциями».

Ю.Г. Татур [8] подчеркивает, что задача профессиональной подготовки в системе высшего образования должна сочетаться с задачей развития общей культуры будущих специалистов и предлагает условно разделить компетенции общей культуры на:

— компетенции человека в области его представлений и взаимодействия с окружающим его естественным и рукотворным миром;

— компетенции культуры социального взаимодействия;

— компетенции культуры деятельности;

— компетенции личной (внутренней) культуры.

Различие в подходах к пониманию сущности понятий «компетенции», «общекультурные компетенции» как результата образования лишь подчеркивают сложность, многомерность и неоднозначность данных понятий.

В результате многочисленных дискуссий и обмена мнений в проектах стандартов нового поколения предлагается за основу модели выпускника вуза принять интегрированную классификацию компетенций, которая может считаться инвариантом и представляется приемлемой для всех направлений и специальностей высшего профессионального образования:

1. Общекультурные компетенции.

2. Профессиональные компетенции, которые определяются по видам деятельности.

Общекультурные компетенции, как результат высшего профессионального образования, отражают способность личности к позитивному интеллектуальному, психологическому и волевому саморазвитию, а также готовность к жизнедеятельности в контексте социального взаимодействия. Данные компетенции служат фундаментом, позволяющим выпускнику гибко ориентироваться на рынке труда и быть подготовленным к дальнейшему самосовершенствованию.

Книжная полка

ББК 88/С17 Самыгин, С. И. Деловое общение [Текст] / С. И. Самыгин. — М.: КНОРУС, 2010. — 436 с. — ISBN 978-5-406-00140-0.

Раскрывается содержание курса «Деловое общение» в соответствии с Гос. образовательным стандартом РФ. Систематично, последовательно и логично освещаются основные характеристики общения: представлен детальный анализ структуры делового общения, показана феноменологическая определенность личностных детерминант в деловом общении, эксплицированы типологические характеристики личности в деловом общении, дан ряд конкретных указаний по изучению личности делового партнера по невербальным признакам. Особое внимание уделяется рассмотрению основных форм делового общения, стрессов, споров и конфликтов в деловом общении. Раскрывается психологическая составляющая делового общения. Рассматриваются универсальные этические нормы и психологические принципы делового общения, нормы этикета, правила ведения деловой документации и ряд других вопросов. Приведены задания для самостоятельной работы, тесты для самоконтроля, ключи к тестам, глоссарий, основная, дополнительная и методическая литература, тематика контрольных работ для оценки качества знаний студентов.

Для студентов экономических и управленческих специальностей вузов, деловых людей, психологов и всех, интересующихся проблемами делового общения.

Библиографический список

1. Российское образование-2020: модель образования для инновационной экономики [Текст]: материалы для обсуждения / Я.И. Кузьминов [и др.] // Вопросы образования. — 2008. — № 1. — С. 32–64.
2. Проект ФГОС ВПО по направлению подготовки: педагогическое образование [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://mon.gov.ru/pro/fgos/>.
3. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». — 2002. — 23 апреля. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. — В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Текст]: коллективная монография / под ред. проф. В.А. Козырева и проф. Н.Ф. Радионовой. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. — 392 с.
5. Смирнов, С. Болонский процесс: перспективы развития в России [Текст] / С. Смирнов // Высшее образование в России. — 2004. — № 1. — С. 43–51.
6. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст]: учеб. пособие / Е.В. Бондаревская, С.В. Кулынич. — Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. — 560 с.
7. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2005. — № 11. — С. 14–20.
8. Татур, Ю.Г. Предложения к составу и описанию компетенций в области общей культуры (ОК-компетенций) в формате двух уровней системы высшего образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://technical.bmstu.ru/umo/mer/1/tatur.doc>.

СМИРНОВА Елена Ивановна, старший преподаватель кафедры физвоспитания, соискатель кафедры педагогики.

Адрес для переписки: e-mail: smirnova1966@list.ru

Статья поступила в редакцию 21.01.2010 г.

© Е. И. Смирнова

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВУЗЕ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматриваются организационные и содержательно-методические аспекты развития информационно-аналитической компетентности будущего офицера-инженера средствами информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения в военно-инженерном вузе.

Ключевые слова: информационно-аналитическая компетентность, средства ИКТ, методическая система развития ИАК, технология проектирования.

Современный период развития Вооруженных сил Российской Федерации (ВС РФ) характеризуется глубокими и качественными преобразованиями, вызванными процессами реформирования. В настоящее время России необходима «инновационная армия, где к профессионализму, техническому кругозору и компетентности военных предъявляются требования принципиально иного, самого современного уровня» [1].

Эффективное решение задач, стоящих перед ВС РФ, невозможно без соответствующего кадрового обеспечения, без комплектования армии и сил флота высококвалифицированными военными специалистами, поэтому проблема управления формированием профессиональной компетентности будущих военных специалистов и развития компетентностей, ее составляющих, рассматривается как одно из актуальных направлений педагогических исследований.

Сложный характер военно-профессиональной деятельности офицера-инженера по военной специальности «Танкотехническое обеспечение войск», внедрение в практику ВС РФ новых образцов бронетанкового вооружения и техники, современных форм, методов и средств управления, обработки и хранения информации на основе применения средств ИКТ обуславливают *объективную необходимость* выделения информационно-аналитической составляющей военно-профессиональной деятельности как обязательного компонента профессиональной компетентности офицера-инженера.

Информационно-аналитическая компетентность (ИАК) офицера-инженера предполагает готовность и способность военного специалиста на основе мотивированного и обоснованного применения средств ИКТ осуществлять целенаправленную информационно-аналитическую деятельность, связанную с поиском, качественно-содержательным анализом, обработкой и преобразованием информации в целях использования полученного результата для решения военно-инженерных задач в интересах обеспечения эффективного функционирования подразделения и части

в целом. При этом эффективность военно-профессиональной деятельности офицера-инженера в значительной степени будет зависеть от уровня сформированности информационно-аналитических умений и навыков данного специалиста.

Проблема комплексного развития ИАК будущего офицера-инженера в процессе обучения в высшей военной школе может быть успешно решена на основе проектирования, разработки и внедрения в учебный процесс методической системы обучения (МСО), обеспечивающей функционирование всех элементов и взаимосвязей модели развития ИАК. При этом должны быть учтены условия, выполнение которых, на наш взгляд, будет способствовать развитию компонентов ИАК:

— процесс развития ИАК курсантов и слушателей должен носить непрерывный характер и осуществляться на протяжении всего периода обучения в военном вузе;

— процесс обучения должен осуществляться на основе мотивационно-целевой направленности на ИАД в контексте профессиональной деятельности будущего офицера-инженера с учетом дидактических возможностей воздействия средств ИКТ на развитие компонентов ИАК;

— методическая система развития ИАК будущего офицера-инженера должна выстраиваться на компетентностной и деятельностной основе, с учетом интеграционного взаимодействия информатики и дисциплин естественнонаучного, общепрофессионального и военно-профессионального циклов, реализуемого на уровне межпредметных связей средствами ИКТ, выступающими в качестве системообразующего фактора интеграции;

— в процессе обучения должно использоваться методическое обеспечение, учитывающее условия и специфику военно-профессиональной ИАД офицера-инженера, и актуализирующее мотивационно-целевую направленность на решение военно-инженерных задач средствами ИКТ.

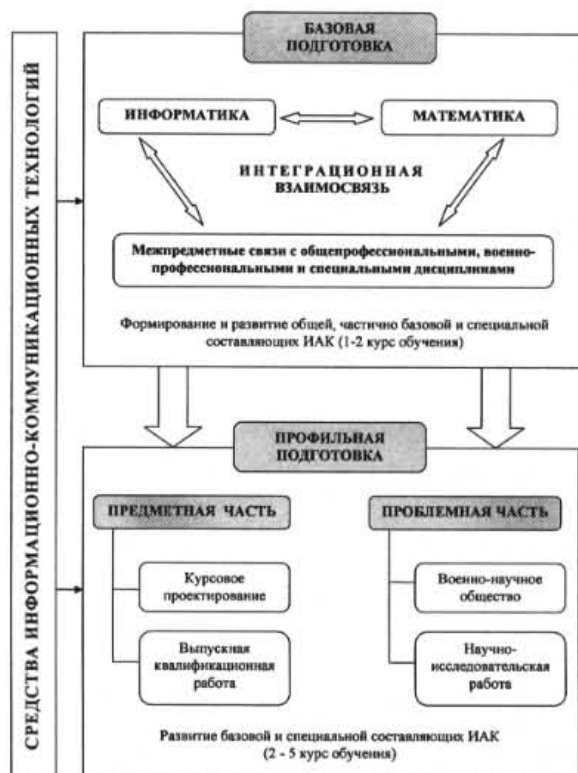


Рис. 1. Схема организационного аспекта развития ИАК в военно-инженерном вузе

Исходя из обозначенных выше условий, задачу проектирования и разработки МСО целесообразно представить как совокупность двух подзадач, включающих организационный и содержательно-методический аспекты развития ИАК курсантов и слушателей.

Организационный аспект заключается в предоставлении преподавателю права выбора организационной стороны обучения, т.е. формы воплощения его замысла, при которой разработанная модель развития ИАК курсантов и слушателей может быть реализована на практике.

В рамках исследования, выполнявшегося на базе Омского танкового инженерного института (ОТИИ), была разработана и апробирована следующая организационная структура развития ИАК будущего офицера-инженера (рис. 1).

Основы базовой подготовки (формирование компетенций в сфере ИАД) закладываются в школе в процессе изучения информатики, а затем в процессе обучения в военно-инженерном вузе уточняются и актуализируются.

Базовая подготовка обеспечивается дисциплинами «Информатика» и «Математика», причем дисциплина «Информатика» рассматривается нами как ведущая и доминирующая в рамках данного исследования. Взаимодействие и взаимосогласованность между дисциплинами в части развития составляющих ИАК, обеспечивается путем широкого использования средств ИКТ и межпредметных связей с общепрофессиональными, военно-профессиональными и специальными дисциплинами в обучении информатике и математике, создающих условия для активизации интеграционных процессов в образовании, сопровождающихся синтезом научных знаний, переносом методов исследования из одной области в другую [2].

Результатом базовой подготовки является развитие общей и частично базовой и специальной составляющих ИАК будущего офицера-инженера.

Профильная подготовка ориентирована на развитие и совершенствование компетенций, необходимых для более качественного и эффективного осуществления ИАД, направленной на решение военно-инженерных задач на основе мотивированного и обоснованного применения средств ИКТ. Она включает предметную и проблемную подготовку, благодаря которым обеспечивается развитие базовой и специальной составляющих ИАК будущего офицера-инженера.

Предметная подготовка в области развития компетенций ИАД будущего офицера-инженера предназначена для конкретизации основных видов ИАД в контексте инженерной деятельности и органично сочетается с подготовкой по основным профилирующим дисциплинам, в соответствии с предполагаемым уровнем подготовки инженера по специальности 190202 – «Многоцелевые гусеничные и колесные машины». Она обеспечивается курсовым и дипломным проектированием (выпускная квалификационная работа), которое является одной из форм аудиторных занятий в военном вузе (специфика по сравнению с гражданскими вузами) и представляет особую форму самостоятельной работы.

Курсовое и дипломное проектирование рассматривается нами как один из важнейших этапов процесса обучения, в рамках которого осуществляется конкретизация основных видов ИАД в контексте инженерной деятельности будущего военного специалиста. Использование средств ИКТ включает анализ и синтез, обобщение и систематизацию используемой информации, разработку расчетных методик,

проведение расчетных операций, выполнение графической части, анализ взаимосвязи рассматриваемых процессов применительно к основным военным инженерным задачам из области профессиональной деятельности, выработку, на основе проведенного анализа, соответствующих рекомендаций. Это в конечном итоге обеспечивает значительный прирост в знаниях и умениях выполнения различных видов ИАД конкретно-предметного плана в контексте профессиональной деятельности будущего офицера-инженера.

В понятие **проблемной подготовки** курсантов и слушателей в аспекте развития ИАК будущего офицера-инженера нами вкладывается обучение методологическим принципам применения средств ИКТ в военном деле в целом, а также в конкретных областях ИАД военного инженера в соответствии с предполагаемым предназначением. Проблемная подготовка обеспечивается работой военно-научного общества (ВНО) и научно-исследовательской работой курсантов и слушателей.

В ходе занятий ВНО курсанты и слушатели не только знакомятся с организацией и задачами ВНО, изучают основы методики военных исследований, общие принципы организации и проведения научных исследований, но и рассматривают широкий спектр вопросов, связанных с методологией, организацией и технологиями ИАД (как безотносительно к области деятельности, так и в контексте военно-профессиональной деятельности), знакомятся с методами и приемами эффективной организации мыслительной деятельности (как учебной, так и профессиональной), и рассматривают вопросы, связанные с разработкой технологического инструментария ИАД будущего офицера-инженера. Такое построение занятий способствует созданию мотивационно-целевой направленности на выполнение профессиональной ИАД. Результатом работы ВНО является конференция, проводимая в масштабе института, основной целью которой является популяризация лучших работ и обмен мнениями между обучающимися.

Научно-исследовательская работа вытекает из задач стоящих перед кафедрами в области научной работы и является последовательным продолжением развития компетенций в области ИАД. К научно-исследовательской работе привлекаются наиболее одаренные и талантливые курсанты и слушатели, хорошо зарекомендовавшие себя в работе ВНО. Результатом их работы является участие в изобретательской и рационализаторской работе, разработка и создание технических средств обучения, контроля действующих стендов и макетов, подготовка научных докладов, статей, выполнение заданий исследовательского характера в период стажировки и практики.

Таким образом, систематическая и целенаправленная работа, осуществляемая по различным направлениям будущей военно-профессиональной ИАД последовательно и в то же время параллельно, охватывает все периоды обучения. Это позволяет обеспечить непрерывность и комплексность развития компонентов ИАК будущего офицера-инженера. А мотивированное и обоснованное расширение области применения средств ИКТ в процессе решения военных инженерных задач создает мотивационно-целевую направленность курсантов и слушателей на выполнение профессиональной ИАД, позволяет обеспечивать взаимодействие и взаимосогласованность базовой и профильной подготовки в аспекте развития когнитивного, функционального и личностно-ценностного компонентов ИАК.

Содержательно-методический аспект развития ИАК курсантов и слушателей включает анализ целей обучения и определение на их основе содержательного наполнения, которое будет способствовать развитию информационно-аналитических компетенций; структурирование содержания и разработку на его основе методического обеспечения базовой и профильной подготовки развития ИАК (учебные пособия, учебно-методические пособия, электронное учебно-методическое пособие, система учебных задач (профессионально-ориентированные, адаптированные военно-прикладные задачи), тематика и методические разработки проведения занятий ВНО, НИР); задание уровней сформированности ИАК курсантов и слушателей с определением исходного уровня владения информационно-аналитическими компетенциями; формирование методов, форм и средств обучения, которые будут способствовать развитию ИАК будущего офицера-инженера, а также учет ограничений, налагаемых на УМБ и организационную сторону обучения, т.е. разработку методической системы обучения.

Рассматривая компонентный состав разрабатываемой МСО, следует отметить, что помимо пяти общепринятых компонент — целей, содержания, средств, методов и форм обучения, целесообразно использовать еще одного компонента — принципов обучения, так как «...принципы обучения являются методологическим инструментарием реализации всех компонентов процесса обучения» [3, с. 34].

Определяя структуру взаимосвязи обозначенных выше компонент МСО, мы будем основываться на положениях, изложенных в диссертационном исследовании А.В. Могилева, и рассматривать методическую систему не как совокупность *иерархически подчиненных компонент* (по А.М. Пышкало), а как совокупность компонент, находящихся «в специфических отношениях, далеких от иерархического подчинения сверху вниз» [4, с. 11], (рис. 2). Такое представление взаимосвязи компонент МСО обосновывается тем, что в рамках нашего исследования главным инструментом развития компонентов ИАК курсантов и слушателей выступают средства ИКТ. При этом овладение программно-аппаратным обеспечением информационных технологий, являющимся инструментом качественного и эффективного выполнения ИАД будущим офицером-инженером, выступает в качестве одной из важнейших целей обучения и, таким образом, «средства обучения уже не играют подчиненной роли по отношению к целям обучения. Конечно, сохраняется и влияние установленных целей на выбор средств обучения» [4, с. 11]. Средства обучения существенно влияют на цели и содержание обучения. С одной стороны, отобранное содержание обучения требует применения в учебном процессе определенных средств обучения, в том числе программно-аппаратных. Однако не менее очевидной, в условиях военного вуза, является ограничивающая роль имеющихся средств ИКТ на отбор содержания практического обучения.

Кратко охарактеризуем компоненты предлагаемой МСО.

Основу целеполагания МСО, в нашем исследовании, составили деятельностный и компетентностный подходы. Их главные понятия: *знания—умения—задача—деятельность*.

В качестве основных принципов обучения в военно-педагогических исследованиях традиционно используются общеобразовательные принципы, от реализации которых на практике зависит успех подготовки

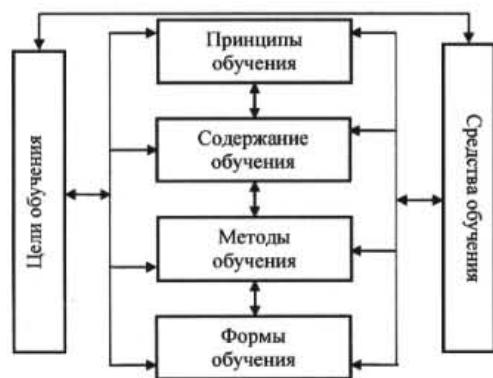


Рис. 2. Структура взаимосвязи компонентов МСО, направленной на развитие ИАК курсантов и слушателей

военных специалистов. Они послужили основой МСО, разработанной в рамках нашего исследования.

Отбор и конструирование содержания представляет собой важнейший компонент МСО. Содержание обучения определяется требованиями ГОС ВПО, квалификационной характеристикой к военно-профессиональной подготовке выпускника, разрабатываемой в дополнение к Государственному стандарту. Эти требования определяют необходимый минимум подготовки специалиста.

В контексте проведенного исследования, данный содержательный минимум рассматривается как часть социально-культурного опыта, отобранная в соответствии с целями, принципами и процессуальными аспектами обучения и дополненная за счет расширения и углубления рассматриваемых вопросов, путем смещения их в сторону практической направленности на выполнение ИАД, преодоление узкого аспектного видения предмета ИАД в профессиональной деятельности будущего офицера-инженера.

Проблема методов обучения, как справедливо заметил И.Я. Лернер [5], не только теоретическая, но и непосредственно прикладная. Основу для отбора методов обучения составила классификация, предложенная Ю.К. Бабанским [6], так как в ней, на наш взгляд, наиболее полно учитываются основные структурные элементы деятельности.

Метод упражнений рассматривается нами как один из важнейших методов обучения, использование которого способствует развитию ИАК, так как именно с выполнением упражнений связано формирование и развитие компетенций, необходимых для переноса знаний о способах деятельности в новые, нетиповые ситуации. В зависимости от степени самостоятельности нами были использованы упражнения воспроизводящего, тренировочного или творческого характера.

Использование *активных методов* (метод «мозговой атаки», «сократовский» метод, метод круглого стола, метод анализа конкретных ситуаций, метод проектов) обучения в сочетании со средствами ИКТ придает учебной деятельности курсантов и слушателей продуктивный, творческий, поисковый характер, обеспечивает повышение результативности учебного процесса, способствует формированию целостного представления о профессиональной ИАД будущего офицера-инженера, приобретению опыта выполнения ИАД в контексте будущей профессиональной деятельности на основе мотивированного и обоснованного использования средств ИКТ.

Применение *проблемно-поисковых методов*, создание проблемных ситуаций в процессе обучения способствует не только приобретению курсантами и слушателями необходимой системы знаний, умений и навыков, но и достижению высокого уровня умственного развития, формированию у них способности к самостоятельному добыванию знаний путем творческой деятельности, реализующей алгоритм ИАД; развивает интерес к учебному труду; обеспечивает прочные результаты обучения.

Методы стимулирования и мотивации интереса к овладению основными способами и приемами ИАД оказывают непосредственное воздействие на формирование и развитие познавательных и профессиональных мотивов, которые в рамках нашего исследования выступают в качестве основных, доминирующих мотивов учебной деятельности, направленной на овладение курсантами и слушателями основами ИАД.

Методы контроля и самоконтроля являются необходимым компонентом МСО и осуществляются постоянно в течение всего периода обучения. Они включают ряд диагностических мероприятий, позволяющих осуществлять мониторинг и диагностику процесса развития ИАК курсантов и слушателей.

В качестве основных *форм организации процесса обучения* используются лекции, практические занятия, практические занятия с использованием ПК, консультации, самостоятельная работа курсантов и слушателей.

Учитывая направленность процесса обучения на развитие ИАК на основе использования средств ИКТ, а также в зависимости от содержания излагаемого материала, его объема, при организации учебного процесса использовались как традиционные (информационные, тематические), так и нетрадиционные (проблемные, визуальные, «лекция вдвоем») виды подачи лекционного материала.

Практическое занятие — это своеобразная форма связи теории с практикой, которая служит для закрепления теоретических знаний путем овладения курсантами и слушателями основными методами и приемами решения разного рода задач, работы за компьютером, умения пользоваться различными источниками информации. Правильное построение практического занятия способствует развитию алгоритмического, логического, технического мышления курсантов и слушателей, оказывает положительное влияние на развитие мотивационной сферы обучаемых, что в конечном итоге способствует развитию инструментально-коммуникационных и аналитических умений и навыков курсантов и слушателей.

Практические занятия с использованием ПК позволяют интегрировать теоретико-методологические знания, практические умения и навыки курсантов и слушателей в едином процессе деятельности учебно-исследовательского характера. При этом обязательная защита индивидуального задания на каждом таком занятии позволяет контролировать и оценивать уровень теоретической подготовки и уровень сформированности умений и навыков применения средств ИКТ при решении задач.

Самостоятельная работа является определяющим и обязательным видом деятельности для развития качеств личности соответствующих компонентам ИАК. Естественно, умение работать самостоятельно не возникает само по себе — оно вырабатывается постепенно, в ходе постоянной, упорной работы. Но затраты усилий компенсируются умением ориентироваться в современной научной и учебной информации,

активизацией мышления, умением применять теоретические знания на практике, делать выводы и обобщения [7].

Средство обучения — это материальный или идеальный объект, который используется преподавателем, курсантом и слушателем для усвоения новых знаний [8].

Средства ИКТ в нашем исследовании рассматриваются как *объект изучения*, как *средство обучения* для усвоения содержания учебного материала, как *инструмент развития ИАК* курсантов и слушателей и как *системообразующий фактор* междисциплинарной интеграции информатики и дисциплин естественно-научного, общепрофессионального и военно-профессионального циклов.

Как отмечает академик М.П. Лапчик, расширение сферы влияния информационных технологий «в любую предметную область иллюстрирует достаточно универсальную схему приложений информатики и становится в современных условиях доминирующей идеей не только по отношению к образованию в области информатики, но и по отношению к любому предметному образованию. ... Под влиянием этого процесса находятся все предметные сферы деятельности, поскольку широкое внедрение и привычное использование ИКТ становится методологической основой доминирования прикладного компонента образования в области конкретной предметной деятельности [9, с. 96].

Поэтому использование средств ИКТ в процессе обучения в военном вузе способствует пониманию курсантами и слушателями информационно-аналитической сущности решаемых военно-профессиональных задач, овладению значимыми видами ИАД решения практических задач на основе использования средств ИКТ, формированию системно-целостного видения ИАД в профессиональной деятельности в условиях информатизации военной практики; обеспечивает мотивационно-целевую направленность на выполнение ИАД в контексте профессиональной деятельности.

Использование средств ИКТ в качестве системообразующего фактора интеграции позволяет объединить в целостное единство компоненты образовательного процесса направленного на развитие ИАК, стимулировать деятельностное проявление видов ИАД.

В заключение необходимо отметить, что изложенные организационные и содержательно-методические аспекты развития ИАК будущего офицера-инженера, представляют завершённую проработку, основанную на широком использовании средств

ИКТ, которые приносят в профессиональную подготовку военных специалистов новые возможности их применения в контексте профессиональной ИАД, и позволяют решить задачу проектирования и разработки МСО, обеспечивающей повышение уровня ИАК будущего офицера-инженера.

Библиографический список

1. Доклад на Госсовете РФ 8 февраля 2008 г. «О стратегии развития России до 2020 года» [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://archive.kremlin.ru/text/appears/2008/02/159528.shtml>.
2. Интеграция математики и информатики в методической системе формирования информационно-аналитической компетентности офицера-инженера [Текст] / М. П. Лапчик и [др.] // Вестник академии военных наук. — 2008. — № 3(24). — С. 181 — 185.
3. Байдак, В. А. Теория и методика обучения математике: наука, учебная дисциплина [Текст] : монография / В. А. Байдак. — Омск: Изд-во ОмГПУ, 2008. — 264 с.
4. Могилев, А. В. Развитие методической системы подготовки по информатике в педагогическом вузе в условиях информатизации образования [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / А. В. Могилев. — Воронеж, 1999. — 40 с.
5. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И. Я. Лернер. — М.: Педагогика, 1981. — 185 с.
6. Бабанский, Ю. К. Педагогика [Текст] / Ю. К. Бабанский, В. А. Смысленин, Н. А. Сорокин; под ред. Ю. К. Бабанского. — М.: Просвещение, 1988. — 479 с.
7. Усольцева, Л. А. Развитие профессиональных качеств личности будущего офицера в процессе информационной подготовки в военном вузе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. А. Усольцева. — Омск, 2002. — 127 с.
8. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — 640 с.
9. Лапчик, М. П. ИКТ-компетентность педагогических кадров [Текст] : монография / М. П. Лапчик. — Омск : Изд-во ОмГПУ, 2007. — 144 с.

ОМЕЛЬЧЕНКО Валерия Игоревна, старший преподаватель кафедры математики Омского танкового инженерного института.

Адрес для переписки: e-mail: omelchenko72@mail.ru

УСОЛЬЦЕВА Лариса Александровна, доцент кафедры прикладной математики и механики Омского государственного университета путей сообщения.

Адрес для переписки: e-mail: larisa_us66@mail.ru

Статья поступила в редакцию 29.01.2010 г.

© В. И. Омельченко, Л. А. Усольцева

Книжная полка

ББК 60.5/К27

Карцева, Л. В. Психология и педагогика социальной работы с семьей [Текст]: учеб. пособие для вузов по специальности «Социальная работа» / Л. В. Карцева. — М.: Дашков и К°, 2008. — 223 с.: рис., табл. — Библиогр.: с. 221 — 223. — ISBN 978-5-91131-407-1.

На основе анализа проблем, с которыми чаще всего сталкиваются специалисты, работающие с семьей, врачи, педагоги, психологи, социальные работники, сотрудники правоохранительных органов, предлагается концепция социальной работы с семьей как с социальной группой.

Для студентов специальностей «Социальная работа», «Социальная педагогика», «Психология» и «Социология», слушателей системы повышения квалификации, специалистов социальных служб, сотрудников системы социальной защиты семьи, работников правоохранительных органов, органов здравоохранения, образования, организаций культурно-досуговой сферы, всех тех, кто интересуется проблемами функционирования института семьи.

РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПЕДАГОГИКИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА ГЕРМАНИИ

В данной статье анализируются этапы развития теории и практики межкультурной педагогики в Германии и предлагаются современные интерпретации понятия «межкультурная педагогика» с позиций немецких ученых.

Ключевые слова: поликультурное общество, мультикультурное образование, межкультурная педагогика.

В современных условиях формирования единого образовательного пространства мировая педагогическая общественность апеллирует к сотрудничеству и взаимобмену во всех областях научного знания, что актуализирует необходимость изучения зарубежного социально-педагогического опыта, в том числе и в области развития мультикультурного образования. Содержание, формы, направления данного подхода в образовании различаются в зависимости от особенностей социально-географического пространства, от специфики социально-культурной среды, субкультур, участвующих в воспитательно-образовательном процессе.

В силу особенностей исторически сложившихся деловых и культурных связей между Россией и Германией и усиливающихся в настоящее время различных форм делового взаимодействия между двумя странами возрастает значение изучения, сопоставления и сравнительного анализа в сфере межкультурных коммуникаций, межнационального и международного общения. Это особенно важно и потому, что потенциал сотрудничества России и Германии использован, несмотря на имеющуюся солидную договорную основу, далеко не полностью и обладает огромными резервами.

Современная теория мультикультурного образования в Германии базируется на теоретическом и практическом опыте межкультурной педагогики, получившей свое развитие в конце 60-х гг. XX века. В 1959 г. гамбургский педагог Д. Данквортт в исследовании «Международный молодежный обмен» предпринял систематический анализ межкультурной работы, ориентированной на облегчение адаптации иностранных студентов к социокультурным условиям ино-среды [1]. Результатом его работы стала концепция культурной адаптации и сопровождения иностранных студентов, основным содержанием которой были положения, предусматривающие соответствие программы обучения и пребывания в иносреду потребностям иностранных студентов. Этой же проблеме был посвящен Форум ученых, который состоялся в 1960 г. в Германии. В результате работы форума образовался социологический круг исследователей межкультурных проблем (SSIP), членами которого стали Д. Брайтенбах, Х. Гамм, Д. Данквортт, Д. Пачель, Г. Хайнрихс, Х. Эсингер и др.

Первой фазой развития межкультурной педагогики в Германии принято считать начало 70-х гг. XX века. Об этом свидетельствуют исследования Г. Ауернхаймера, Х. Чок и др. [2, 3]. Педагогика этого периода получила название «Ausländerpädagogik» («педагогика для мигрантов»). На начальном этапе внедрение элементов данной педагогики носило эпизодический характер и было направлено в основном на социально-административную поддержку мигрантов (обеспечение жильем, решение правовых вопросов и др.).

Педагогика имела двоякую цель, во-первых, способствовать интеграции детей мигрантов в школьную среду, а во-вторых, сохранить национально-культурную идентичность подростков, чтобы способствовать возможности возвращения их на родину. При этом не затрагивались аспекты, освещающие устойчивые культурные стандарты Германии. По мнению исследователей, предпринимаемые меры по интеграции мигрантов и их детей не отличались новизной, а часто носили формальный характер, что выражалось в социально-административной поддержке мигрантов [4, 5].

Начало 80-х гг. XX века характеризуется возрастающей безработицей среди иностранцев и нарастающими проявлениями этноцентризма и расизма по отношению как к немцам, так и к представителям других национальностей, в особенности это коснулось семей турков (в 1980 г. это была самая многочисленная группа этнических меньшинств – 1,8 млн). Таким образом, предшествующая работа по интеграции иностранцев подверглась разоблачению и критике, т.к. Исследования, проводимые в области межнациональных отношений, свидетельствовали о низком уровне знаний подростков – детей мигрантов, их маргинализации в социуме, возрастающем проявлении расизма в молодежной среде, что вызвало критику предпринимаемых мер в отношении социально-педагогического сопровождения мигрантов.

С периодом критического переосмысления целей, методов и содержания (1980 г.) связывают вторую фазу развития межкультурной педагогики в Германии [6]. В связи со сложившейся ситуацией была предпринята попытка пересмотра форм и методов межкультурной педагогики и внедрение ее элементов на различных этапах обучения. В исследовании,

проведенном У. Джордан-Эккер, отмечается, что в Германии в 1984 г. только 2% всех школьников принимали участие в различных видах деятельности по развитию межкультурного общения [7]. Возможно, это стало результатом формальных мер по социализации и интеграции молодежи, что востребовало необходимость реализации теоретических разработок в образовательную практику.

В ноябре 1988 года по инициативе ученых Д. Дунквортта и А. Томаса состоялась научная конференция «Барьеры в межкультурной работе и их преодоление». Основной целью данного научного диалога было обеспечение междисциплинарного и интеграционного взаимодействия науки и практики в области развития межкультурного общения. Во время работы обсуждались вопросы, связанные с развитием профессиональной подготовки и переподготовки сотрудников, работающих в сфере межнационального общения. Данный диалог включал доклады, лекции, проекты, которые в дальнейшем частично были внедрены в практику учебно-воспитательной деятельности. Результатом стало образование исследовательского общества туризма (StfT) и общественно-научного общества (SSIP) международных проблем. Таким образом было сделана попытка призвать к бесконфликтному мирному сосуществованию различных этнических групп, так называемая «нефальшивая интеграция», способствующая сосуществованию в мультикультурном обществе при сохранении культурных особенностей. При этом не требовалось полной ассимиляции, так же как и не приветствовалось «вознесение» культурных различий. Индикатором успешной интеграции являлось равноправное участие в социальной жизни, где большую роль играет образование и возможности его получения.

В этот период в исследование проблем межкультурного образования включаются гуманитарии, политики, социологи, педагоги, психологи. Термин межкультурное («Interkulturelles Lernen») обучение появляется в научной литературе. Во главе ставится цель — посредством информирования и просвещения сделать культуру Германии для иностранцев «роднее», а специальные проекты ориентируются на обучение межкультурному бесконфликтному общению. По мнению ученых, основная цель межкультурной педагогики конца 80-х гг. XX века заключалась в стремлении определить важнейшие положения воспитания и обучения таким образом, чтобы интеркультурное воспитание детей соотносилось с действующими правилами жителей данной страны.

Можно утверждать, что этот период, конец 80-х гг. XX века, стал временем переосмысления содержания понятия «страна гастарбайтеров» (Gasrarbeiterland) в страну «принимающую» (Einwanderungsland). Это послужило толчком к пересмотру школьного и внешнего образования, социальной работы с учетом имеющегося опыта и условий мультикультурного общества. Исследования проблем миграций вышли на первый план и стали неотъемлемой частью социально-культурной жизни Германии, а также предпосылкой для продолжения научной дискуссии по проблемам мультикультурного образования.

Таким образом, в конце 80-х гг. XX века на смену ауслендерпедагогике приходит межкультурная педагогика, целью которой становится «культурное обогащение через различия» [8, с. 127]. Третья фаза развития межкультурной педагогики является логическим продолжением второй, причем В. Нике отмечает, что именно в этой фазе акцент отводится культуре этнических меньшинств посредством внедрения

специальных мер и программ. В отличие от предшествующего этапа, межкультурная педагогика третьего периода была ориентирована на попытку включения в воспитательно-образовательный процесс большинства граждан немецкого общества, посредством участия различных социокультурных институтов. Как утверждает М. Хоманн, «интеграция влияет «болезненно» (Гросс), если одновременно с мигрантами в ней не участвует и принимающая сторона, способная использовать нововведения, внесенные мигрантами, в целях воспитания своих детей. Межкультурное воспитание исходит из того, что немецкая школа и немецкая педагогика должны учитывать эти требования. Это означает, что необходимо создать условия, при которых немцы и иностранцы смогут жить вместе, смогут учиться друг с другом и друг у друга. [5, с. 7].

Середина 90-х гг. XX века характеризуется возросшим притоком мигрантов в Германию, особенно «поздних переселенцев» из России и Казахстана, что вызвало новый всплеск нетерпимого отношения к представителям других культур. В исследовании, проведенном в Германии в 1998 г., отмечается, что 71 % респондентов высказались за снижение количества иностранцев в Германии; 7 % — придерживались мнения, чтобы иностранцев стало еще больше; 15 % — согласились с ситуацией, сложившейся в сфере эмиграционных процессов; 7% — не дали никакого ответа [7, с. 22].

Учитывая правозэкстремистские и враждебные тенденции среди молодежи, возникла необходимость в качественном улучшении межкультурной работы среди молодежи. В этот период начинается четвертый этап в развитии межкультурной педагогики, целью которой становится «межкультурное воспитание для мультикультурного общества». В Германии и за рубежом появились работы, в которых круг задач межкультурной педагогики был существенно расширен в сторону развития мультикультурного образования.

Широкое распространение получили различные программы, направленные на разрушении предрассудков и предрассудков по отношению к представителям инокультур. Например, модель развития межкультурной чувствительности М. Беннетт, включающая шесть ступеней; четырехступенчатая модель межкультурного обучения Г. Винтера; модель развития межкультурного самосознания Г. Ханвея; дидактическая модель интеркультурного обучения П. Штадлера; концепции межкультурного общения (М. Хоманн, С. Хеппнер, Ф. Гекманн). Основная проблема, которая затронула третью и четвертую фазу развития межкультурной педагогики, по мнению ученых, состояла в недостатке специалистов в области обучения межкультурному общению.

Начиная с 2000 г. возобновились случаи конфликтных ситуаций с представителями других национальностей. Причины враждебного отношения, исследователи видят не в самом факте присутствия иностранцев в стране, а с личностными и социальными причинами (возрастающая безработица, жилищный вопрос и др.), боязни потерять свое «твердое место» (Fester Platz). С этого времени начался пятый этап в развитии межкультурной педагогики, ориентированной, прежде всего, на условия и мультикультурного общества, постулирующего принципы равенства и уважения. Уважение в данном контексте означает признание культурных форм и содержания, которыми индивидуумы наполняют свою повседневную жизнь. Под равенством понимается «равноправие во всех сферах общественной жизни независимо от происхождения» [4, с. 21].

С точки зрения У. Кобурн-Штеге содержание межкультурной педагогики включает: развитие культуры, культурной идентичности, компаративные исследования процессов социализации, жизнь в едином мире, воспитание в мире и согласии, мультиперспективное всеобщее образование, социальное воспитание, «киндерориентированную» педагогику, теорию коммуникации, деятельностно-ориентированное обучение. Все эти составляющие способствуют межкультурному пониманию, диалогу и взаимодействию [7, с. 17].

По мнению Г. Ауернхаймера, цель межкультурной педагогики, также как и межкультурного воспитания и обучения это развитие способности осознать, что существует «другое знание» [4, с. 21]. Это установление равноправия, внимания к различиям, способность к межкультурному пониманию и построению диалога. Для этого необходимы компетентность в области преодоления расистской дискриминации, критическая рефлексия мировосприятия своего и чужого, способность к эмпатии и к разрешению конфликта [1, с. 45].

И. Дим и Ф.-О. Радтке в качестве цели видят «развитие социального признания и уважения в мультикультурном обществе» [9, с. 628]. Они считают, что с помощью методов межкультурной педагогики можно избежать возникновения предрассудков и разрешить возникающие конфликты.

С позиции Е. Йохан, в качестве цели постулируется — «развитие толерантности и эмпатии, разрушение враждебности, дискриминации и расизма» [10, с. 153]. Х. Чок в качестве цели определяет — воспитание толерантности в отношении чужой культуры и возможность взаимного культурного обогащения. [3, с. 101].

Обобщая, на наш взгляд, является определение А. Томаса: «межкультурное обучение имеет место тогда, когда определенная личность стремится в общении с людьми другой культуры понять их специфическую систему ценностей и поступков, восприятия, познания, мышления интегрировать новый опыт в собственную культурную систему и применить в отношении к инокультурному полю. Межкультурное обучение наряду с пониманием инокультурной системы ценностей предполагает рефлексии собственной культурной системы. Межкультурное обучение успешно в том случае, если достигается оказывающий действие синтез между культуродивергентной (расходящейся, несхожей) системой ценностей, позволяющий успешное содействие в собственной и чужой культуре» [11, с. 83]. Такое понимание позволяет выделить различные уровни межкультурного образования или степени приобщения к чужой культуре: от понимания до заимствования некоторых образцов деятельности и селективного их применения. Данные уровни могут соответствовать отдельным этапам в процессе межкультурного образования или представлять собой его конечный результат.

В настоящее время в Германии продолжают множественные теоретические и практические исследования в области развития мультикультурного образования (Р. Нестфогель, У. Джордан-Эккер, Я. Ломан, Э. Хандке, К. Аберкане, Б. Греф и др.), ведется полемика по поводу определения его целей и содержания, разрабатываются концепции внедрения данного подхода в деятельность различных социокультурных институтов.

Библиографический список

1. Danckwortt, D. Internationaler Jugendaustausch [Text] / D. Danckwortt. Internationaler Jugendaustausch. — Muenchen, 1959. — 124 S.
2. Auernheimer, G. Einfuehrung in die interkulturelle Paedagogik [Text] / G. Auernheimer. Neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. — Darmstadt, 2003. — 208 S.
3. Czock, H. Entstehung und Entwicklung einer Auslander-pädagogik [Text] / H. Czock. In: Der Fall Auslaenderpädagogik: erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierung der Arbeitsmigration. Cooperative-Verlag. — Frankfurt / Main, 1993. — S. 60 — 105.
4. Gogolin, I. Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Leske und Budrich [Text] / I. Gogolin, B. Nauck. — Opladen, 2000. — 98 S.
5. Hohmann, M. Interkulturelle Erziehung. Versuch einer Bestandsaufnahme [Text] / M. Hohmann. — In: Auslaenderkinder in Schule und Kindergarten. — Muenchen, 1983. — S. 4 — 8.
6. Nieke, W. Interkulturelle Erziehung und Bildung als Antwort auf die Anforderungen der multikulturellen Gesellschaft [Text] / W. Nieke. In: Nieke, Wolfgang: Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag. — Opladen. Leske und Budrich. — 2002, S. 13 — 35.
7. Sollte Deutschland in Zukunft mehr oder weniger Auslaender aufnehmen? // Stern. — № 3. — 1998. — S. 22 — 23.
8. Diehm, I. Erziehung und Migration. Eine Einfuehrung [Text] / I. Diehm, O. Radtke. Dieter Baacke (Hrsg.). — Stuttgart, Berlin, Koeln, 1999. — 345 S.
9. Radtke, F.-Ol. Schule und Ethnizitaet [Text] / F.-Ol. Radtke. In: Helspe, Werner; Bohme, Jeanette — (Hrsg.): Handbuch der Sozialforschung. Wiesbaden, 2004. — S. 625-646.
10. Johann, E. Interkulturelle Paedagogik: Methodenhandbuch fuer sozialpaedagogische Berufe [Text] / E. Johann. — Berlin: Cornelsen, 1998. — 102 S.
11. Thomas, A. Interkulturelles Lernen im Schueleraustausch [Text] / A. Thomas. — Saarbruecken u. Fort Lauderdale, 1988. — 265 S.

СУХОВА Оксана Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков. Адрес для переписки: e-mail: suhovaks@mail.ru

Статья поступила в редакцию 21.12.2009 г.

© О. В. Сухова

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье описывается опытно-экспериментальная работа по развитию общения старших дошкольников средствами проектной деятельности: ее проведение и результаты.

Ключевые слова: дошкольники, общение, проектная деятельность

Воспитание творческой, инициативной личности, способной на практике применять полученные знания, является одной из важнейших задач современного отечественного образования.

В старшем дошкольном возрасте, как и в предыдущие периоды, создаются условия для возникновения последующего периода и реализуются возможности для того, чтобы познавать, преобразовывать и эмоционально осваивать окружающий мир. Роль общения заметно возрастает в связи с переходом детей к обучению в школе.

Развитие коммуникативности — умения общаться со взрослыми и сверстниками — является одним из необходимых условий успешности учебной деятельности, которая всегда совместна, и в тоже время является важнейшим признаком социально-личностного развития. Развитие коммуникативности обеспечивается созданием условий для совместной деятельности детей и взрослых; партнерских способов взаимодействия взрослого с детьми как образца взаимодействия между сверстниками; обучения детей средствам общения, позволяющим вступать в контакты, разрешать конфликты, строить взаимодействия друг с другом.

Несмотря на различные точки зрения ученых и практиков в трактовке данного понятия [Г. М. Андреева [1], А. А. Бодалев [2], М. И. Лисиной [3] и др.], общим является рассмотрение общения как процесса установления и развития контактов между людьми, порождаемого потребностями в совместной деятельности и включающего в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

Проблема общения в жизнедеятельности и воспитании дошкольников представлена в работах М. И. Лисиной [3], Е. Е. Кравцовой [4] и др.

Использование инновационных педагогических технологий открывает новые возможности воспитания и обучения дошкольников, и одной из наиболее эффективных технологий в наши дни стала проектная деятельность: дошкольники приобретают новые знания, умения, способы деятельности в такой системе, которая раскрывает перед ними горизонты новых знаний, новых способов деятельности, побуждает детей строить догадки, выдвигать гипотезы, активизировать потребность движения ко все новым знаниям.

Метод проектов предполагает рассмотрение проблемы в ее развитии, с одной стороны, и оформление результатов ее решения в конкретном продукте, с дру-

гой. Проектная деятельность в практике дошкольного учреждения рассматривалась Н. Е. Веракса [5], Н. А. Виноградовой [6], Л. С. Киселевой [7] и др.

Реальная потребность в развитии общения старших дошкольников, обусловленная переходом на следующую ступень образования, подтверждает актуальность настоящего исследования. Гипотеза данного исследования заключается в предположении о том, что проектная деятельность способствует оптимизации общения старших дошкольников. Задача работы, представленной в данной статье, состоит в экспериментальной проверке этой гипотезы.

Для проверки гипотезы исследования была разработана рабочая учебная программа «Развитие общения старших дошкольников средствами проектной деятельности». Программа была разработана в соответствии с тематикой и количеством занятий типовой программы «Детство» по направлению «Социально-нравственное воспитание детей подготовительной к школе группы» [8].

Опытно-экспериментальная работа проводилась с 1.10.09 по 21.05.10 на базе дошкольных образовательных учреждений САО г. Омска: МОУ ДО «Детский сад № 77» в группе № 3 и МДОУ «Детский сад № 168» в группах № 5 и № 7. В исследовании приняли участие 74 ребенка подготовительных к школе групп. В опытно-экспериментальной работе также принимали участие воспитатели, педагоги-психологи, музыкальные руководители ДОУ.

Темы проектов, предлагаемые старшим дошкольникам, были следующие:

«Школа»¹, «Откуда хлеб на столе?», «Как сделать игрушку», «Народные костюмы, игры, сказки», «Посмотрим друг на друга», «Как заботиться о себе», «Правила дорожного движения», «Праздник нашей Победы», «Мой портрет».

Исследование включало три этапа. Первый, констатирующий, этап был направлен на диагностику исходного уровня развития коммуникативных и организаторских умений у детей подготовительной к школе группы. Второй, формирующий, этап представлял собой работу по технологии проектов, которая проводилась с детьми в течение учебного года. Третий, контрольный, этап был направлен на выяснение тех изменений в коммуникативных и организаторских умениях у детей, которые произошли в результате формирующего этапа.

При подборе диагностических методик, выявляющих развитие общения, мы стремились охватить основные сферы, в которых оно проявляется.

В результате остановились на двух методиках, предложенных Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной [9]: 1) диагностика коммуникативных умений (методика «Рисую варежки»² [9, с. 195]); 2) диагностика организаторских умений детей в совместной деятельности (наблюдение за самостоятельной коллективной игровой или трудовой деятельностью детей 4–7 лет [9, с. 196]).

По первой методике анализируют, как протекало взаимодействие детей, по следующим признакам: умеют ли дети договариваться, приходиться к общему решению, как они это делают, какие средства используют: уговаривают, убеждают, заставляют и т.д.; как осуществляют взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют; как относятся к результату деятельности, своему и партнера; осуществляют ли взаимопомощь по ходу рисования. В чем это выражается; умеют ли рационально использовать средства (всего 5 признаков).

По второй методике анализ протоколов проводят по схеме:

I. Организация деятельности (умеет ли ребенок предложить цель деятельности; умеет ли планировать содержание деятельности; умеет ли выбрать средства для осуществления деятельности. Как их выбирает: до начала; путем проб и ошибок; по ходу. Умеет ли в случае необходимости изменить первоначальный выбор средств; умеет ли объективно оценить общий результат и вклад каждого, каковы критерии этой оценки; умеет ли соотнести полученный результат с планируемым).

II. Организация взаимодействия участников деятельности (умеет ли ребенок учитывать мнение партнера, подчиняться его требованиям; умеет ли распределять обязанности с учетом возможностей и интересов каждого ребенка; умеет ли следить за соблюдением правил, порядка, адекватно реагировать на их нарушения; умеет ли справедливо решать спорный вопрос без вмешательства взрослого; умеет ли объективно оценить отношение партнера к порученному делу. Поощряет ли и как его достижения в процессе деятельности; умеет ли проявить самокритичность, вовремя заметить и исправить ошибки).

Во второй методике оцениваются 11 признаков.

Для интерпретации результатов мы разработали критерии оценки признаков по специальной шкале: по каждому из названных признаков ребенок может получить от 0 до 2 баллов в зависимости от того, насколько в нем выражен тот или иной признак из перечисленных выше. Для каждого признака были разработаны определенные критерии. Коммуникативные умения оценивались по шкале от 0 до 10 баллов, организаторские — от 0 до 22 баллов. В ходе исследования было выделено 5 уровней развития коммуникативных и организаторских умений у детей: очень высокий, высокий, средний, низкий, очень низкий.

В ходе работы над каждым проектом старшие дошкольники должны были объединяться в малые группы из 2–10 человек для того, чтобы выполнить определенную часть проекта, например, оформить плакат, составить сказку для драматизации, придумать продолжение сказки, оформить коллаж, создать портфолио, оформить выставку и т.д.

Для анализа развития общения детей в процессе совместной деятельности детей и взрослых приведем описание одного проекта. Проект «Посмотрим друг на друга» состоял из трех этапов. В данном проекте мы работали со следующими эмоциями: радость, гнев, удивление (интерес), страх, грусть.

На первом этапе работы знакомили детей с эмоциями, с особенностями внешнего проявления эмоциональных состояний. Обращали внимание на мимику (выразительные движения мышц лица: губы, брови, лоб). Для закрепления материала использовались психологические этюды, а также игры: «Волшебная коробочка», «Посмотри и угадай».

Второй этап проекта предполагал создание коллажа «Эмоции». Предварительно, во время знакомства с эмоциями, мы просили детей найти дома в журналах, вырезать и принести фотографии, передающие различные эмоции. Мы также просили родителей принести из дома старые журналы. Работа велась в малых группах. Договорившись об идее и плане ее реализации, дошкольники приступили к поиску фотографий, передающих эмоции. Детей просили помочь друг другу определять эмоции. После этапа поиска дети совместно с педагогом, просмотрев фотографии, выяснили, что оказалось мало фотографий, передающих эмоции: «Страх», «Гнев» и «Удивление». Было принято решение дорисовать рисунки и пиктограммы с недостающими эмоциями, распределив задание между собой. Следующий шаг предполагал оформление коллажа. В процессе оформления коллажа дети следили за соблюдением правил, плана, помогали друг другу наклеивать, раскрашивать. В конце работы была проведена рефлексия.

Третий этап работы по проекту предполагал знакомство с пантомимой. С этой целью мы пригласили А.В. Рева, актера театра «Студия» А. Ермолаевой. Встреча с актером прошла на высоком эмоциональном уровне: детям было предложено выполнить пантомимическую гимнастику, поиграть в игры «Передай предмет» и «Изобрази и угадай животного». На данном занятии, кроме знакомства с приемами пантомимы, дети активно использовали такой психический процесс, как воображение.

На следующем занятии мы предложили детям разыграть сказку-пантомиму. Таким образом, мы попытались обобщить всю работу по проекту «Эмоции».

Суть работы по подготовке сказки заключалась в следующем: дети работают в малых группах из 2–7 человек, работа с каждой группой ведется отдельно, дети коллективно выбирают сказку, размышляют, какие эмоции можно в ней передать, распределяют роли, репетируют, подбирают декорации и костюмы. Перед детьми стояла задача изобразить героев как можно выразительнее, чтобы во время спектакля, гости, и другие дети из их группы догадались, какая это сказка.

В процессе наблюдения за репетициями мы обращали внимание на то, как дети договариваются, обсуждают движения, жесты, мимику, помогают друг другу найти правильное решение передачи образа. Потенциал взаимного обучения в данном случае очень высок: дети бурно реагировали смехом или репликами на наиболее удачное изображение героя, пытались подсказать, скорректировать менее удачную и невыразительную передачу образа. Качество передачи образа улучшалось за счет репетиций и советов более эмоциональных и пластичных детей менее артистичным.

Кульминацией проекта было представление сказки-пантомимы для гостей из средней группы и для всех детей данной группы. Задача публики была угадать сказки и героев, оценить и попытаться передать наиболее удачные приемы, которые дети показали: например, как сердятся медведи, как испугалась Красная Шапочка и т.д. Дети получили огромное

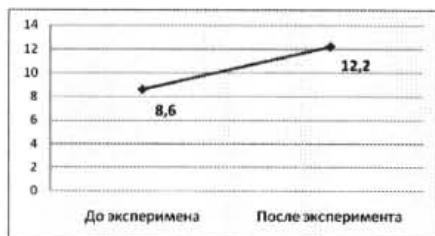


Рис. 1. Средние значения показателя организаторских умений



Рис. 2. Средние значения показателя коммуникативных умений

удовольствие от выступления, для них это было необычно и весело.

Подводя итоги, можно сказать, что благодаря данному проекту дети получили возможность проявить себя и общаться; познакомились с основными эмоциями; учились контролировать собственное поведение и эмоции; развивали воображение; получили возможность работать на уровне сотворчества со сверстниками и взрослым, создавая совместный продукт; развивали познавательную активность; получили возможность развивать самостоятельность и инициативу.

Мы описали один из проектов опытно-экспериментальной работы. В проектах педагог выступает в роли организатора и руководителя и одновременно участника творческого процесса. Постепенно роль взрослого в качестве руководителя и организатора уменьшалась: от проекта к проекту он все больше предоставлял детям возможность для открытого принципа деятельности. Дети все активнее брали инициативу на себя: осуществляли целеполагание, поиск решения задачи, планирование, прогнозирование, контроль, оценку.

Для подтверждения гипотезы исследования проведем сравнительный анализ констатирующих и контрольных замеров: рассмотрим динамику развития коммуникативных и организаторских умений³, начав с анализа выборочного среднего (рис. 1, 2).

Сначала рассмотрим средние значения организаторских умений у детей до и после формирующего эксперимента. При обработке результатов сравнивались показательно диагностическим методикам. Как видно из рис. 1, среднее значение показателя организаторских умений до эксперимента равно 8,6 балла, а после проведения формирующего эксперимента — 12,2 балла. Можно констатировать увеличение показателя уровня развития организаторских умений в среднем по выборке на 3,6 балла. Таким образом, данные, полученные в ходе диагностики дошкольников, позволяют судить о более высоком уровне развития организаторских умений у детей, прошедших опытно-экспериментальную работу. Далее рассмотрим средние значения показателя уровня развития



Рис. 3. Распределение показателя организаторских умений по уровням



Рис. 4. Распределение показателя коммуникативных умений по уровням

коммуникативных умений. Как видно из рис. 2, до эксперимента среднее значение данного показателя было равно 4,7 балла, а после проведения формирующего эксперимента оно увеличилось на 2 балла и составило 6,7.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что в результате проведения формирующего эксперимента у детей были развиты организаторские и коммуникативные умения.

Важно также рассмотреть распределение показателя организаторских и коммуникативных умений по уровням до и после эксперимента (рис. 3, рис. 4).

Как видно из рис. 3, показатель организаторских умений дошкольников распределился по уровням следующим образом (значения в % от всей совокупности): до проведения эксперимента 23% детей имели очень низкий уровень развития данных умений, а после проведения эксперимента — 0%. Сначала низкий уровень развития умений имели 32,4 % детей, а после проведения эксперимента их доля снизилась до 21,4 %. Средний, высокий и очень высокий уровень развития организаторских умений до эксперимента имели 33,8%, 10,8% и 0% детей соответственно, а после проведения формирующего эксперимента 37,8%, 28,4 % и 12,2 % — соответственно.

Как видно из рис. 4, показатель коммуникативных умений дошкольников распределился по уровням следующим образом (значения в % от всей совокупности): до проведения эксперимента 8,1% детей имели очень низкий уровень развития данных умений, а после проведения эксперимента все дошкольники перешли на следующий уровень развития умений. При этом, доля низкого уровня развития умений тоже снизилась: до эксперимента на данном уровне находились 36,5% детей, а после проведения эксперимента всего 16,2 %. Средний, высокий и очень высокий уровень развития коммуникативных умений до эксперимента имели 33,8%, 21,6% и 0% детей соответственно, а после проведения формирующего эксперимента 43,2%, 14,9 % и 25,7 % — соответственно.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что формирующий эксперимент оказал положительное воздействие на развитие данных умений:

особенно заметна положительная динамика на крайних уровнях. Обобщая изложенное, можно заключить, что проектная деятельность выступает как средство развития общения старших дошкольников.

Проведенная опытно-экспериментальная работа в целом подтвердила выдвинутую гипотезу о том, что проектная деятельность способствует оптимизации общения старших дошкольников. Общение старших дошкольников в проектной деятельности имеет следующие особенности: в процессе обсуждения идеи проекта и плана ее реализации, а также выполнения и презентации проекта развиваются коммуникативные и организаторские умения детей: дети учатся основам целеполагания, поиска решения задач, планирования, прогнозирования, контроля, оценки.

Дети, участвовавшие в формирующем эксперименте, стали лучше согласовывать свои действия, проявлять доброжелательное отношение к сверстнику, отступать от личных желаний ради достижения общей цели, организовывать деятельность и взаимодействовать участников деятельности. В группе детей появилось своеобразное чувство принадлежности к коллективу, которое психологи называют «чувством Мы». Общение детей и взрослых в проектах способствовало преодолению детского эгоцентризма.

Кроме того, грамотное (с учетом психологических особенностей возраста) применение метода проектов может привести в работу дошкольных образовательных учреждений принципиально иную, по сравнению с традиционным подходом, систему взаимоотношений взрослых и детей, новый подход к познавательной деятельности детей, основанный на уважении их интеллектуальных и творческих возможностей, сотрудничестве.

Программа и результаты опытно-экспериментальной работы могут быть использованы при подготовке к школе детей старшего дошкольного возраста в дошкольных образовательных учреждениях, в сфере дополнительного образования детей.

Примечания

¹Опытно-экспериментальная работа началась 1.10.09 с проекта «Откуда хлеб на столе?». Проект «Школа» будет включен в дальнейшую работу по программе.

Книжная полка

ББК 88/К20

Капран, В. И. Психология и разработка рекламной продукции [Текст]: учеб. пособие для вузов по специальности «Психология» / В. И. Капран, О. В. Капран. — М.: Академия, 2008. — 233, [1] с.: рис., табл. — (Высшее профессиональное образование). — Библиогр.: с. 216-223. — Библиогр. в середине кн. — ISBN 978-5-7695-4211-4.

В учебном пособии представлен оригинальный авторский подход к исследованию одной из наиболее актуальных междисциплинарных проблем — проблемы психологических механизмов рекламного воздействия. Показана важная роль бессознательной сферы психики и деятельности человека. На основе экспериментальных исследований, убедительно-доказывающих роль бессознательной сферы психики в восприятии и анализе человеком зрительной информации и в принятии им решения, излагаются пути и методы усиления рекламного воздействия путем использования в ней неосознаваемых механизмов воздействия цвета, гештальтструктур и нейролингвистического программирования.

Немов, Р. С. Социальная психология [Текст]: крат. курс / Р. С. Немов, И. Р. Алтунина. — СПб. [и др.]: Питер, 2008. — 208 с. — (Краткий курс). — Библиогр. в конце глав. — ISBN 978-5-469-01674-8.

В данном пособии изложены основные представления о социально-психологических феноменах и процессах, их основных особенностях и формах проявления. Текст книги обеспечивает читателя краткими, но достаточно полными знаниями, соответствующими требованиям официально утвержденных учебных программ по социальной психологии.

Пособие предназначено для студентов психологических факультетов вузов, а также для всех тех, кто интересуется социальной психологией.

²В данном исследовании мы адаптировали методику и проводили один срез с детьми одного возраста.

³Коммуникативные умения оценивались по шкале от 0 до 10 баллов, организаторские — от 0 до 22 баллов.

Библиографический список

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «Психология» / Г.М. Андреева. — Изд. 5-е, исп. и доп. — Москва: Аспект-Пресс, 2008. — 362 с.
2. Бодаев, А.А. О взаимосвязи общения и отношения / А.А. Бодаев // Вопросы психологии. — 1994. — № 1. — С. 122—127.
3. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. — М.: Педагогика, 1986. — 144 с.
4. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова; НИИ дошк. воспитания АПН СССР. — М.: Педагогика, 1991. — 152 с.
5. Веракса, Н.Е. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. — М.: Мозаика-Синтез, 2008. — 112 с.
6. Виноградова, Н.А. Образовательные проекты в детском саду. Пособие для воспитателей / Н.А. Виноградова, Е.П. Панкова. — М.: Айрис-пресс, 2008. — 208 с.
7. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: пособие для руководителей и практических работников ДОУ / Авт.-сост.: Л.С. Киселева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова. — 4-е изд., испр. и доп. — М.: АРКТИ, 2006. — 96 с.
8. План-программа педагогического процесса в детском саду: методическое пособие для воспитателей детского сада / сост. Н.В. Гончарова и др.; под ред. З.А. Михайловой. — 2-е изд. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008. — 225 с.
9. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. — М.: Владос, 1995. — 296 с.

КАДОЛА Елена Владимировна, преподаватель кафедры английского языка Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского, соискатель кафедры социальной работы Омского государственного педагогического университета.
Адрес для переписки: e-mail: lkro@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 21.06.2010 г.

© Е. В. Кадола