

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 378.147

А. М. БЕРЕСТОВСКИЙ

Омский государственный
педагогический университет
(филиал в г. Таре)

ОБ ОПЫТЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ГУМАНИТАРНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье раскрываются механизмы проектирования гуманитарных образовательно-профессиональных технологий подготовки специалистов в педагогическом вузе. Представлен анализ итогов опытно-экспериментальной работы, показано, что применение в подготовке студентов педвуза гуманитарных образовательно-профессиональных технологий повышает возможности педагогических дисциплин, способствует развитию творческой познавательной деятельности студентов, стремления к профессиональному самосовершенствованию.

Ключевые слова: подготовка специалистов в педагогическом вузе, образовательно-профессиональные технологии, профессиональная компетентность, учебно-профессиональная задача.

Традиционное понимание педагогического образования в университете, направленное в основном на подготовку учителя средней школы, уже не соответствует требованиям сегодняшнего дня. Современный учитель по своим компетентностным характеристикам должен быть готов к работе в системе образова-

ния, к выполнению целого комплекса различных ролей, к осуществлению инновационной деятельности, постоянному самообразованию и творческому развитию. Очевидно, что профессиональная подготовка такого рода специалистов нуждается в существенных изменениях. Переход к контекстно-компетен-

тностному подходу в педагогическом образовании вызывает необходимость теоретического осмысления и практической разработки технологических механизмов его реализации в практике работы преподавателей вуза. Несомненно, система педагогического образования, реализующая гуманитарные (т.е. направленные на человека) процессы становления и развития личности в образовательном процессе, не может не обратиться к феномену гуманитарных технологий. Это обусловлено «качественно новым этапом развития профессионального образования, когда возникает потребность в выработке общепедагогической платформы деятельности вуза; в развитии потребности в знаниях об организации образовательного процесса у руководителей предприятий, общественных деятелей, т. е. у профессионалов сферы «человек — человек»; в укреплении экспертной функции образовательных учреждений в оценке инновационных процессов в социальной сфере» [1, с. 31].

Одним из важнейших направлений гуманизации педагогического образования является педагогическое проектирование и реализация вариативных образовательно-профессиональных технологий подготовки специалистов в педагогическом вузе. Проектирование образовательно-профессиональных технологий при изучении педагогических дисциплин позволяет усилить личностную ориентацию обучения, раскрыть их гуманитарные возможности, путем активизации рефлексивного мышления, совместной продуктивной деятельности и диалога. К гуманитарным технологиям освоения педагогических дисциплин на наш взгляд, правомерно отнести технологию развития критического мышления, технологию проектного обучения, технологию рефлексивного обучения, а также технологию сопровождения образовательной деятельности студента.

Ученые РГПУ им. А.И. Герцена (А.П. Тряпицына, Е.С. Заир-бек, Л.П. Валицкая, Н.Ф. Радионова и др.) отличительными признаками гуманитарных технологий считают следующие:

- рефлексивность (как отражение процессов самопознания, самосознания, самовыражения личности), т.е. ее направленность на развитие рефлексивных компетенций как у тех, в отношении кого используется эта технология, так и тех, кто ее использует;
- вовлеченность субъекта в процесс принятия решения, направленность технологии на развитие субъектной позиции тех, в отношении кого используется эта технология;
- ориентация на освоение гуманитарной культуры, отраженной в тексте (слове, знаке, символе, образе) и выражающейся через текст, т.е. через «особые» нематериальные элементы: различного типа знания, идеи, схемы, конструкты, знаковая среда (реклама, продукты СМИ и др.), квалификации, человеческая психика, время, доверие, ответственность, авторитет, авторское право и т. п. [2].

Логика использования образовательно-профессиональных технологий при изучении педагогических дисциплин выстраивается в русле логики контекстного обучения, разработанного А.А. Вербицким. Как указывает автор, «источниками теории и технологий контекстного обучения являются: во-первых, теоретическое обобщение многообразного практического опыта инновационного обучения; во-вторых, понимание смыслообразующего влияния предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности студента на процесс и результаты его учебной деятельности; в-третьих, деятельностная теория усвоения социального опыта» [3, с. 228].

Контекстное обучение представляет собой постепенный переход учебной деятельности студентов в учебно-профессиональную, обеспечивающую интенсивное развитие личности студента. Контекстное обучение предполагает применение в образовательном процессе вуза активных методов и форм обучения, в основе которых лежит моделирование ситуаций будущей профессиональной деятельности на языке знаковых средств предметного и социального содержания профессионального образования. Анализ различных моделей контекстного обучения позволяет установить их взаимосвязь с гуманитарными технологиями освоения педагогических дисциплин. Так, семиотическая модель контекстного обучения соответствует технологии развития критического мышления, имитационная и социальная модели — технологии проектного обучения, а социальная модель соотносится с технологией сопровождения.

Выбор технологий преподавателем, преподавательской командой должен осуществляться на основе следующих критериев:

- соответствие выбранной технологии целям педагогического образования, особенностям образовательной программы;
- ориентация на запросы работодателя, потребности регионального рынка труда;
- возможности технологий в решении учебно-профессиональных задач;
- согласованность гуманитарных технологий в образовательном процессе;
- возможности преподавателя, его профессиональная компетенция, личностные особенности;
- готовность преподавателя к самообразованию;
- наличие определенных (информационных, учебно-методических, материальных, временных и т.д.) условий для реализации гуманитарных технологий.

Проектирование образовательно-профессиональных технологий подготовки специалистов в педагогическом вузе основывается на идеях компетентностного подхода в педагогическом образовании. Для подготовки преподавателей педагогического вуза к проектированию технологий при изучении конкретной учебной дисциплины необходимо осуществить ряд последовательных шагов:

- анализ теоретических основ образовательно-профессиональных технологий;
- определение области применения технологии в логике контекстного обучения;
- соотнесение этапов проектирования с этапами конкретной технологии;
- разработка тем, разделов учебных дисциплин на основе данных технологий.

На наш взгляд, проектирование преподавателями образовательно-профессиональных технологий подготовки будущего учителя в процессе освоения педагогических дисциплин содействует становлению его профессиональной компетентности. Для становления профессиональной компетентности будущего учителя, технологии освоения педагогики должны проектироваться как технологии гуманитарного взаимодействия преподавателей и студентов, вся совокупность технологий должна содействовать процессу перехода учебной деятельности в учебно-профессиональную и, наконец, проектирование технологий должно осуществляться с учетом закономерностей освоения конкретной учебной дисциплины и профессионального становления студента.

Анализ результатов проектирования и реализации образовательно-профессиональных технологий, проведенный в рамках опытно-экспериментальной

работы позволяет заключить, что определена положительная динамика подготовки студентов к проектной деятельности, разработаны содержание и формы проектирования образовательных технологий, эффективнее стали использоваться возможности изучения педагогических дисциплин в результате гибкого согласования структуры традиционных курсов с этапами проектирования образовательных технологий.

Оценка профессиональной компетентности студентов педагогического вуза осуществлялась на основе деятельностного и субъектного критериев.

Деятельностный критерий характеризует способность студентов решать педагогические задачи развития школы. Данный критерий конкретизирован следующими показателями:

- операциональная полнота;
- наличие нескольких вариантов решения;
- логически непротиворечивое обоснование выбора одного варианта решения.

Учитывая совместный «ансамблевый» характер педагогической деятельности, на наш взгляд, целесообразно включать в обучение профессиональные задачи, требующие не только индивидуального, но и группового обсуждения, решения и оценки. В ходе решения групповых задач студенты приобретают умения социального взаимодействия, опыт соблюдения определенных социально-правовых норм. Кроме того, студент включается в разнообразные виды профессиональной деятельности и решает различные задачи.

Анализ итогов эксперимента показал положительную динамику по данному критерию, вместе с тем, нами были выявлены несколько типичных затруднений в процессе решения педагогических задач. В частности, студенты затруднялись в переносе общей схемы решения образовательных задач в ситуации решения педагогических задач, что свидетельствует о недостаточной ориентации вузовского образовательного процесса на общепрофессиональную подготовку студентов. Даже небольшая практика решения задач способствует самостоятельному поиску необходимых для решения знаний, обычно излагаемых преподавателем в лекционной форме и формально воспринимаемых студентами.

Наибольшие трудности вызывали у студентов требование логически непротиворечивого, опирающегося на научное (а не на житейские представления) знание, обоснование решения. Использование круга рефлексивных умений способствовали преодолению этого затруднения; постепенному переходу от эмоционально-интуитивных решений через анализ собственного опыта к обоснованному решению задачи.

Умения социального взаимодействия оценивались студентами самостоятельно на основе опросов. Студентам предлагалось заполнить опросные листы в нескольких ситуациях, когда тема опроса согласовывалась с темой занятий. Опрос охватывал такие умения и личностные качества, как: «коммуникативность», «умение работать в группе», «умение строить деловое обучение» и др. После объявления темы опроса, каждый участник должен подойти к возможно большему числу членов группы и задать один и тот же вопрос: «Как ты думаешь, я коммуникабельный человек?», «Я умею работать в группе» и т.д. Участник оценивал спрашиваемого, исходя из своих представлений о нем и того нового, что он узнал о своем собеседнике во время данного занятия.

В ходе экспериментальной работы количество студентов, обладающих навыками социального взаи-

модействия, возросло с 14% до 63%. Применение технологии рефлексивного обучения способствовало осознанию студентами важности социального взаимодействия в профессиональной деятельности педагога. Приведем некоторые высказывания студентов. «Я понял, что меня затрудняет в общении, почему я не могу полностью раскрыться даже в обществе друзей»; «Я поняла, что жизнь людей должна выстраиваться на взаимопонимании и взаимодействии»; «Я серьезно задумалась над своей жизненной позицией, своим поведением, отношением ко мне окружающих»; «Я понял, что если хочешь с кем-то войти в контакт, нужно сделать это первым, не дожидаясь того, что собеседник сам начнет вам «открываться».

Субъектный критерий определялся с помощью таких показателей как удовлетворенность участников занятия, их интерес к учебным занятиям и самооценка своего продвижения в освоении опыта будущей профессиональной деятельности. Анкетирование подтвердило, что применение в подготовке будущего учителя гуманитарных технологий способствует росту показателей субъектного критерия. Участники экспериментальной работы указывали, что применение технологии развития критического мышления, проектного, рефлексивного обучения и технологии сопровождения образовательной деятельности студента «позволяет лучше представить ту среду, в которой предстоит работать», «позволяет не бояться высказывать свои мысли», «содействует раскрепощению, снимаются комплексы», «развивает кругозор и мышление» и т.д.

Необходимость решения учебно-профессиональных педагогических задач, по мнению студентов, заключается в том, что «они позволяют по новому взглянуть на деятельность школы», «значительно расширяют представления о педагогической деятельности», «способствуют развитию умений осознанно решать разнообразные жизненно важные задачи», «заставляют задуматься о будущей профессиональной деятельности».

Самооценка собственного продвижения в освоении опыта профессиональной деятельности, осуществлялась на основе самопрезентации. При организации и проведении самопрезентации важно соблюдать общие требования, но форма может быть произвольной. Другими словами, студент может выбрать ту форму презентации, которая раскрывает его индивидуальные особенности, сильные стороны и ведет к достижению успеха. При этом мы опирались на известное утверждение о том, что «деятельность определяет личность, но личность выбирает ту деятельность, которая ее определяет». В случае согласования предъявленных требований, содержания и выбранной формы презентации мы считали, что студент осознает свою индивидуальность, умеет находить адекватную форму презентации, ведущей к достижению ее целей (успеху). Как неуспех рассматривалась ситуация несогласования между требованиями и содержанием; требованием, содержанием и формой (полное несогласование). В результате 27% студентов — участники эксперимента продемонстрировали высокий уровень самооценки собственного продвижения в освоении опыта профессиональной деятельности.

Результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о продуктивности предложенного механизма проектирования и реализации образовательно-профессиональных технологий подготовки специалистов в педагогическом вузе. Использование гуманитарных технологий способствует положительной динамике результатов подготовки студентов к

проектировочной деятельности образовательно-профессиональных технологий, повышает возможности педагогических дисциплин в результате гибкого согласования структуры традиционных курсов с этапами проектирования образовательно-профессиональных технологий, способствует развитию творческой, познавательной деятельности студентов, стремлению к профессиональному самосовершенствованию.

Библиографический список

1. Междисциплинарная стратегия выбора гуманитарных технологий в подготовке магистра образования : учеб. пособие / Ю. Б. Дроботенко [и др.] ; под общ. ред. Н. В. Чекалевой. — СПб. : Книжный дом, 2010. — 160 с.

2. Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий : учеб.-метод. пособие / Под ред. В. Г. Зарубина, Л. А. Громовой. — СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. — 511 с.

3. Вербицкий, А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике : монография / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. — М. : Логос, 2010 — 300 с.

БЕРЕСТОВСКИЙ Александр Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики.

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

Статья поступила в редакцию 28.06.2011 г.

© А. М. Берестовский

УДК 159.99

Е. А. ОБОДКОВА

Государственная академия
промышленного менеджмента
им. Н. П. Пастухова, г. Ярославль

СОВРЕМЕННАЯ СИТУАЦИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ МИРОВОГО МЕНЕДЖМЕНТА

В статье рассмотрена современная ситуация в теории и практике мирового менеджмента. Описано понятие «управление», предмет науки об управлении, рассмотрены типы управления, четыре основные подхода в развитии теории управления и пр. Проанализированы особенности современного состояния теории управления «сквозь призму» процессного, системного и ситуационного подходов; отмечены основные тенденции современного этапа развития теории управления. Сделан вывод о том, что основные тенденции современного этапа развития теории управления четко символизируют о наличии характеристик глобализации в теории науки.

Ключевые слова: глобализация, наука об управлении, тенденции современного этапа развития теории управления.

Современное общество, с присущими ему чертами глобализации, характеризуется высоким уровнем конкуренции, социальной активности, ответственности, организационных инноваций и т.д. В связи с этим возникли новые проблемы, связанные с управлением обществом, группой, человеком, в частности, проблема гибкости и адаптации к постоянным изменениям внешней среды, взаимоотношений; проблема ограниченности во времени действий, отношений; проблема конкурентоспособности личности, организации, проблема коммуникаций, делового общения и др.

Необходимо обращение к новым, современным техникам, подходам, технологиям управления, в частности, к психологическому управлению, основанному на новых практических и теоретических веяниях в психологической науке.

Полагаем, что современное состояние общества характеризуется такими процессами, как становление целостности существования, расширения и углубления разнообразных связей, т.е. процессами, связанными с глобализацией, что сказывается на всех сферах деятельности человека, в том числе научной.

Понятие «управление» является весьма широким и изучается различными науками. Традиционно определение понятия «управление» увязывается с терми-

нами «администрация» и «кибернетика». Далее рассматриваются вопросы системного подхода к управлению, понятия «система», «элементы системы», «функции управления». Представители различных наук — философы, социологи, психологи, правоведа, политологи, экономисты и др. — вкладывают в это понятие свой специфический смысл. На наш взгляд, верным является утверждение, что процесс управления во многом универсален в различных сферах и отраслях, он подчинен одним и тем же закономерностям.

Управление — это целенаправленный и постоянный процесс воздействия субъекта управления на объект управления. В качестве объекта управления выступают различные явления и процессы: человек, коллектив, социальная общность, механизмы, технологические процессы, аппараты.

Управление как процесс воздействия субъекта на объект управления немислим без системы управления, под которой, как правило, понимается механизм, обеспечивающий процесс управления, т.е. множество взаимосвязанных элементов, функционирующих согласованно и целенаправленно [1].

В литературе рассматриваются несколько видов систем:

— технические системы (энергосистема, информационно-вычислительная сеть, технологический процесс и пр.);

— социально-экономические системы (отрасли, отдельные предприятия, сфера обслуживания и пр.);

— организационные системы, основным элементом которых является сам человек [2].

Как правило, большинство членов общества входят в одну или несколько организаций, т. е. организационные отношения — характерная черта человеческого бытия. Люди входят в организацию с целью решения задач посредством процессов управления [3]. Организация — это сознательное объединение людей, характеризующееся началами системности, разумной организованности, структурированности, и преследующее достижение определенных социальных целей и решение общественно значимых задач. В каждой организации имеют место управленческие процессы, необходимые для достижения ее целей и задач.

Традиционно выделяются следующие типы управления:

1) механическое, техническое управление (управление техникой, машинами, технологическими процессами);

2) биологическое управление (управление процессами жизнедеятельности живых организмов);

3) социальное управление (управление общественными процессами, людьми и организациями).

Каждый из данных типов управления отличается назначением, качественным своеобразием, специфическими особенностями, интенсивностью совершаемых управленческих функций и операций.

В предмет науки управления входит изучение:

— вопросов исторического развития управления;

— значения, положения и роли управления в современном государстве;

— форм и методов управления;

— установления новых задач и целей управления;

— организации управления в материальном и личностном аспектах;

— сущности управленческих отношений;

— реформы и модернизации управления [1].

Управление как социальное явление и как сфера человеческой практики возникло задолго до того, как оно стало предметом специальных научных исследований. Процесс зарождения теории управления в недрах его практики оказался, противоречивым, сложным и длительным. Достаточно сказать, что теория управления как самостоятельная научная дисциплина оформилась лишь в начале XX в., в 1911 г., когда Ф. Тейлор, считающийся основателем научного управления, опубликовал книгу «Принципы научного управления».

Выделяют четыре основных подхода в развитии теории управления:

1) подход с точки зрения основных школ в управлении,

2) процессный подход,

3) системный подход,

4) ситуационный подход.

Первый из них наиболее важен именно в историческом плане, поскольку он образован совокупностью достаточно четко сменявшихся «школ», рассматривавших управление с различных точек зрения. Это — школы научного управления, административного управления («классическая школа»), человеческих отношений и поведенческих наук, а также школа количественных методов управления. Три других подхода, также имеющих исторический интерес, более важны для характеристики современного состояния науки об управлении [4].

Охарактеризуем особенности современного состояния теории управления «сквозь призму» процессного, системного и ситуационного подходов с основой на концепцию А.В.Карпова, представленную в учебном пособии «Психология менеджмента» [4].

Процессный подход. Данный подход сложился как развитие основного положения административной школы — идеи о существовании некоторых основных и универсальных функций управления. Однако с точки зрения процессного подхода вводится важнейшее дополнение: эти функции рассматриваются не как взаимозависимые, а как органически взаимосвязанные и образующие в своей совокупности единый процесс управления. Управление — это система непрерывных и взаимосвязанных действий, группирующихся в управленческие функции. Процесс управления в целом рассматривается как хронологически упорядоченная и циклически организованная система управленческих функций. Следовательно, важным условием успешного управления является не только эффективность управленческих функций самих по себе, но и правильная их организация в рамках единого процесса.

Положение о решающей роли целостности и скоординированности процесса управления, наличия у него закономерной внутренней логики является общим для данного подхода. Существующие внутри него варианты связаны с тем, какие именно управленческие функции следует считать главными и универсальными. Это наиболее принципиальный вопрос всей теории управления, поскольку он затрагивает саму суть, содержание управленческой деятельности. Первую попытку его решения предпринял А. Файоль, считавший, что существует пять базовых управленческих функций. «Управлять означает предсказывать и планировать, организовывать, распоряжаться, координировать и контролировать» [5]. В дальнейшем этот перечень был существенно расширен и уточнен. В него входят такие управленческие функции, как целеполагание, прогнозирование, планирование, организация, распорядительство, руководство, мотивирование, коммуникация, координация (интеграция), исследование, контроль, оценка, принятие решения, коррекция, подбор персонала, представительство, маркетинг, управление инновациями и др. Широкое распространение приобрела точка зрения, согласно которой все разнообразие управленческих функций может быть сгруппировано в четыре базовые категории: планирование, организацию, мотивирование, контроль и две так называемые связующие функции — принятие решения и коммуникация. Последние направлены на согласование базовых функций [6].

Системный подход. Теории управления начиная со второй половины XX в. испытывали сильное воздействие со стороны интенсивно развивающегося общенаучного направления — системного подхода, «общей теории систем». На «стыке» теории управления и теории систем был сформулирован достаточно простой, но фундаментальный вывод, согласно которому любая организация — это система в наиболее полном и строгом значении данного понятия. Под системой же следует понимать определенную целостность, состоящую из взаимозависимых частей, каждая из которых вносит свой вклад в функционирование целого. Следовательно, главной задачей руководителя является необходимость видеть организацию в целом, в единстве составляющих ее частей, которые прямо и косвенно взаимодействуют и друг с другом, и с внешним миром. Он должен учитывать, что любое, даже частное управленческое воздействие на какой-

либо компонент организации обязательно приводит к многочисленным, а часто непредсказуемым последствиям. Их-то и необходимо учитывать в управлении; для этого надо знать, каковы те основные законы, по которым строятся системы. Любая организация как система имеет свою внутреннюю логику, живет по своим взаимосвязанным законам. Учет этой системной логики организации есть важнейшее условие эффективного управления. Но одновременно это — и основная трудность практики управления. Сложность усугубляется еще и тем, что современные организации внутренне неоднородны и включают в себя качественно различные компоненты (технику и людей), являются так называемыми социотехническими системами. Любая социотехническая система, согласно данному подходу, состоит из ряда подсистем, которые должны быть согласованы иерархически (по типу субординации) и «горизонтально» (по типу координации). Кроме того, организация как система не только может, но и должна создавать в процессе своего функционирования необходимые для него подсистемы — так называемые функциональные органы управления.

Существовавшие до этого подхода школы делали главный акцент на прогрессе управления как таковом. Системный же подход показал, что не меньшей, если не большей, сложностью обладает сам объект управления. Не только управление, но и то, что управляется, имеет свою логику, свои законы и они системны по своей природе. Следовательно, эффективное управление обязательно должно учитывать и их, а для этого — знать и уметь их использовать.

Таким образом, данный подход сформулировал новое понимание организации как социотехнических систем. В силу общего характера его нельзя рассматривать как набор законченных принципов и процедур. Это — определенный способ мышления по отношению к практическим и теоретическим проблемам управления. Системный подход способствовал укреплению междисциплинарных связей теории управления с другими науками и направлениями исследований. Например, с такими как общая теория систем Л. фон Берталанфи, «индустриальная динамика» Д. Форрестера, исследования «административных систем» Ч. Барнарда, исследования по теоретическим основам управления (кибернетическое направление) Н. Винера. Наконец, роль системного подхода состоит и в том, что он показал ограниченный характер любого из частных, в том числе — и рассмотренных выше подходов, а также «школ управления». Одновременно благодаря ему стало ясно, что разработка комплексной теории управления возможна посредством их объединения — интеграции (глобализации). И такая интеграция была осуществлена в следующем — наиболее важном и распространенном в настоящее время — ситуационном подходе.

Ситуационный подход. Данный подход рассматривается в качестве «самого крупного научного результата в этой области за последние два десятилетия» [7]. Возникнув в конце 60-х гг., он, так же как и системный, не является сводом конкретных принципов и процедур управления, а представляет собой общую методологию, способ мышления в области организационных проблем и путей их решения. Его центральное положение развивает один из главных тезисов системного подхода, согласно которому любая организация — это открытая система, находящаяся в постоянном взаимодействии (информационном, энергетическом, материальном и иных) с внешней средой. Она имеет свои «входы» и «выходы»; активно

приспосабливается к своей весьма разнообразной внешней и внутренней среде. Следовательно, главные причины того, что происходит внутри организации, следует искать вне ее — в той ситуации, в которой она реально функционирует. Понятие ситуации поэтому стало ключевым в данном подходе.

Ситуация определяется как конкретная система обстоятельств и условий, которые наиболее сильно влияют на организацию в данное время. Само по себе это понятие не является новым в теории управления, поскольку, например, уже в 20-е гг. М. Фоллетт сформулировала «закон ситуации», согласно которому «различные типы ситуаций требуют различных типов знания». Следовательно, для эффективного поведения во всем разнообразии жизненных ситуаций требуется синтез разнородных знаний и умений их выбирать в зависимости от специфики конкретных условий. Однако лишь в рассматриваемом подходе эти положения получили свою комплексную разработку.

Ситуационный подход не оспаривает разработанные ранее принципы управления. Он, однако, утверждает, что оптимальные приемы и способы, которые должен использовать руководитель для успешного достижения целей организации, не могут носить только общего характера и должны значительно варьироваться, они определяются именно ситуацией управления. Содержание управления, а в значительной мере — и искусство руководства им заключаются в умении правильного выбора оптимальных приемов и методов руководства из всего их множества.

Важным итогом ситуационного подхода явилось и то, что он, в отличие от разработанных ранее и претендовавших на роль универсальных и «единственно верных», показал, что лучшего способа управления нет в принципе. Эффективность любого из них относительна и определяется ситуацией управления. Ситуационный подход в целом следует охарактеризовать как концепцию «управленческой относительности», резко контрастирующую с абсолютизмом многих иных подходов и их претензиями на универсальность.

Анализ ситуационного подхода во многом тождествен характеристике современного состояния науки об управлении. А именно, произошедшие в последнее десятилетие коренные преобразования, попытки проведения экономических реформ, инволюция административно-командной системы — все это и многое другое явилось предпосылками для возрождения интереса к богатому мировому опыту управления (запускаются процессы мировой глобализации). Появились объективные стимулы для интенсификации отечественных исследований в данной области. Сейчас наблюдается своеобразный, хотя и запоздавший на много десятилетий «бум» развития управленческих исследований [4]. Актуальными становятся две основные задачи: во-первых, ассимиляция всего того, что создано зарубежной наукой управления; во-вторых, адаптация достижений науки управления к реалиям российской действительности, к парадоксам отечественной практики управления, которые иногда трудно понять и еще труднее разрешить на основе «нормальной» теории управления.

Таким образом, современная ситуация в теории и практике мирового менеджмента характеризуется сосуществованием и взаимодействием трех основных подходов: системного, процессного и ситуационного. Они направлены на синтез и развитие разработанных ранее взглядов основных «школ управления», а также на разработку новых представлений об управлении. На наш взгляд, главным отличием всех

современных подходов к управлению является наличие характеристик глобализации, как основной тенденции общества. В связи с этим теория управления насчитывает большое число концепций, подходов, школ, что ведет к трудностям, связанным с обобщением, синтезом результатов [8].

Можно выделить также основные тенденции современного этапа развития теории управления [7].

Первая тенденция связана с приданием большей, чем ранее, значимости материальной, технологической базе организаций в плане управления ею. Огромную роль в этом плане сыграла «компьютерная революция», создавшая качественно новую по своим возможностям техническую базу управления, а также другие крупные достижения научно-технического прогресса.

Вторая тенденция, еще более мощная, чем первая, состоит в дальнейшей демократизации управления. Сейчас уже не подлежит сомнению, что будущее менеджмента — за демократическими «партиципативными» (соучаствующими) формами управления. Привлечение персонала к выполнению управленческих функций есть главное условие для действия фундаментального социально-психологического феномена, обозначаемого понятием «размораживания потенциала группы» (механизм полной реализации потенциала организации для управления ею, превращения ее из объекта управления в субъект самоуправления).

Третья тенденция — интернационализация менеджмента и бизнеса и порожденные ею новые проблемы управления. Это, например, проблема кросс-культурного переноса принципов и форм управления, проблема учета национальных менталитетов в сфере управления и др.

По мнению большинства исследователей, все эти и другие тенденции привели к тому, что сегодня сформировалась новая парадигма управления. Она обозначается как «тихая управленческая революция», а ее ключевыми чертами являются следующие [8].

Отказ от управленческого рационализма классических школ менеджмента, состоящего в убеждении, что ключ к успеху управления лежит в правильном воздействии на внутренние факторы организации. Вместо этого на первый план выдвигается проблема гибкости и адаптации к постоянным изменениям внешней среды. Последняя диктует стратегию и тактику управления, определяет структуру организации и формы управления ею.

Использование в управлении теории систем позволило не только сформулировать новый взгляд на организацию как «органическое целое», имеющее свою логику и законы, но и выделить ряд универсальных переменных любой системы, контроль за которыми составляет основу эффективного управления.

Ситуационный подход к управлению, составляющий доминанту современной теории и практики управления. Главный его тезис — вся организация

внутри предприятия есть не что иное, как ответ на различные по своей природе воздействия извне.

Признание социальной ответственности менеджмента как перед обществом в целом, так и перед индивидом, работающим в организациях. Отмечается, что «важнейшей характеристикой менеджмента на современном этапе является ориентация на новую социальную группу в организациях — когнитариат» [9].

Эти и другие положения являются основными принципами современной теории управления.

Таким образом, в данной статье рассмотрена современная ситуация в теории и практике мирового менеджмента. Описано понятие «управление», предмет науки об управлении, рассмотрены типы управления, проанализированы четыре основных подхода в развитии теории управления, представлены несколько видов систем управления, сделан акцент на организационных отношениях как характерной черте человеческого бытия.

Проанализированы особенности современного состояния теории управления «сквозь призму» процессного, системного и ситуационного подходов; отмечены основные тенденции современного этапа развития теории управления.

Таким образом, основные тенденции современного этапа развития теории управления четко символизируют о наличии характеристик глобализации в теории науки.

Библиографический список

1. Старилов, Ю. Н. Курс общего административного права. В 3 т. Т. I: История. Наука. Предмет. Нормы. Субъекты / Ю. Н. Старилов. — М., 2002. — 728 с.
2. Кнорринг, В. И. Искусство управления: учебник / В. И. Кнорринг. — М., 2007. — 342 с.
3. Виханский, О. С. Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс / О. С. Виханский, А. И. Наумов. — М., 2009. — 98 с.
4. Карпов, А. В. Психология менеджмента: учеб. пособие / А. В. Карпов. — М., 2005. — 584 с.
5. Edwards W., Behavioral Decision Theory // Amer. Rev. of Psychol. 1961. V. 12.
6. Мескон, М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедури. — М., 2010. — 644 с.
7. Евенко, А. М. Вступительная статья к книге М. Мескона и др. «Основы менеджмента» / А. М. Евенко. — М., 2009. — 49 с.
8. Koontz H. The management theory jungle // J. Of the Acad. Of Manag. 1998. V. 4.
9. Менеджмент организации / Под ред. З. П. Румянцевой. — М., 1995. — 128 с.

ОБОДКОВА Евгения Александровна, кандидат психологических наук, доцент (Россия), заведующая кафедрой социологии и психологии.

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

Статья поступила в редакцию 03.06.2011 г.

© Е. А. Ободкова

ПРОТОТИПЫ НЕУСПЕШНОГО ЧЕЛОВЕКА В СОЗНАНИИ РОССИЯН

Статья посвящена изучению социальных представлений о неуспешном человеке в современном российском обществе. Проведен анализ различных социальных представлений о неуспешном человеке, неуспехе и неудаче у лиц с разной степенью успешности. Выявлены прототипы неуспешного человека.

Ключевые слова: социальные представления о неуспешном человеке, неуспех, неудача, личность, прототип.

Современное общество, предъявляя личности свои требования, четко обозначает, в какой период человек должен уложиться, чтобы «успеть, то есть социально не отстать» [1]. Высокие социальные требования современного общества формируют желание личности стремиться к успеху. Успех становится главной ценностью современного общества и критерием благополучного существования, «гонка» за наивысшими результатами в профессиональной, семейной, личной и других сферах очевидна. На этом фоне все больше появляется лиц, переживших неудачный опыт. Одни объясняют недостижение поставленных целей неудачами, обвиняя судьбу и сложившиеся обстоятельства, другие видят причины своего неуспеха в недостатке собственной активности и определенном наборе личностных качеств. Какими специфическими особенностями отличается неуспешный человек с точки зрения представителей современного общества? Являются ли понятия неуспех и неудача синонимами, или же, описывая разные жизненные явления, данные понятия не тождественны?

Несмотря на большой интерес к успеху, неуспех как категория практически не рассматривается, хотя переживание его зачастую становится более значимым для личности, чем достижение успеха. Как известно из немногочисленной литературы по проблеме неуспеха, неуспех (как и успех) – понятие крайне субъективное. В связи с этим актуальными становятся исследования социальных представлений о неуспехе, неудаче, определяющих содержание и степень слитности данных понятий. Многие исследователи, изучая успех, выделяют в нем объективный и субъективный компоненты, отмечая большую выраженность последнего (С. Л. Рубинштейн, Е. А. Климов, Л. И. Дементий, Я. С. Хаммер и др.). Так, при изучении успеха-неуспеха в профессии в качестве объективного неуспеха может рассматриваться отсутствие положительного результата в профессиональной деятельности, и, соответственного, его объективными критериями выступают тогда низкая заработная плата, непрестижная должность, отсутствие карьерного роста и т.д. Под субъективным успехом или неуспехом понимают совокупность взглядов человека о собственных профессиональных результатах. Измеряется субъективная успешность/неуспешность на основе анализа удовлетворенности человека профессиональной деятельностью и личной карьерой [2, 3, 4].

В целом, неуспех рассматривается как недостижение результата, поставленный целей, а также нега-

тивные переживания и состояние неопределенности, сопровождающие этот процесс. Культурологический взгляд на анализ понятий успех/неуспех позволяет утверждать, что в русской культуре успех личности довольно долгое время не выступал ценностью для личности и общества в целом (в связи с тенденцией «уравнивания» и «усреднения», существовавшей до 90-х годов). В американской и западной культурах, напротив, наиболее четко прослеживается ориентация на успех. В американской культуре четко дифференцируются понятия успех, удача или везение. Так, согласно Словарю иностранных слов, термин успех (success - англ.) определяется как «стремление индивида к достижению цели; ориентация на достижение». О слитности понятий неуспех/неудача в русской культуре свидетельствует тот факт, что при описании человека, не достигшего поставленных целей, скорее всего, в русской речи мы услышим термин «неудачник», а не «неуспешник», при этом значение термина не изменится. Отметим, в Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова понятие «неуспех» отсутствует. Лингвистический анализ синонимов и антонимов понятия «неуспех» (прежде всего, это такие термины, как неудача, неудачливый, неудачник, неудачный; успех, успешный; удача, удачливый) и порой тавтологические определение одного понятия через другое (удача – это успех, неуспех – это неудача и т.д.) доказывают слитность таких понятий в социальных представлениях, как успех/удача, неуспех/неудача, что свидетельствует об актуальности изучения современных социальных представлений о неуспешном человеке, неуспехе и неудаче [5].

Согласно концепции социальных представлений, разработанной С. Московичи, каждое общество в рамках своей жизнедеятельности создает собственную теорию, затрагивающую различные характеристики обыденного сознания. Следовательно, можно выделить социальные по природе представления, или суждения, о различных аспектах социальной жизни общества. С. Московичи рассматривал такие социальные представления, как определенные «визитные карточки социальных групп», в которых отражается отношение группы к социально значимому объекту [6].

Основываясь на положениях, отмеченных ранее, нами было проведено исследование, основной целью которого стало изучение социальных представлений о неуспешном человеке, неуспехе и неудаче.

В качестве исследовательского инструментария нами была использована методика Х. Азумы и К. Кашиваги

в адаптации Н. Л. Смирновой с целью изучения социальных представлений о неуспешном человеке и метод незаконченных предложений для диагностики различий в понятиях «неуспех» и «неудача» [7].

В качестве методов статистической обработки были использованы: контент-анализ, частотный анализ, факторный анализ данных, выполненный методом главных компонент с варимакс-вращением и коэфффициент углового преобразования Фишера для определения значимости различий [8].

В исследовании приняли участие 215 человек (112 успешных и 103 неуспешных) в возрасте 30 – 55 лет. Данная возрастная граница относится к периоду средней зрелости; кроме того, данные возрастные рамки захватывают период «акме» – наиболее продуктивный и творческий период в жизни человека, которому соответствует максимальная самореализация и пик в развитии личности. В данном периоде зрелости происходит усиленное развитие личности во всех планах: социальном, профессиональном, межличностном и т.д. [9]. Ведущим фактором развития в этом возрасте является успешная трудовая деятельность, обеспечивающая самоактуализацию личности. Человек включается в различные сферы общественных отношений и деятельности, и только от его активности зависит, достигнет он успеха или потерпит неудачу.

Кроме того, анализ литературы (Е. А. Климов, Я. С. Хаммер и др.) и результатов, полученных нами в пилотажном исследовании, показал: существует ряд объективных параметров, не имеющих возрастной специфики и воспринимаемых современными членами общества как признаки неуспешности. К таким инвариантным характеристикам относятся, в первую очередь, трудности, связанные с профессиональной сферой (проблемы с трудоустройством, продвижением по карьерной лестнице, отсутствием необходимого образования, частой сменой рабочего места). В связи с чем отсутствие достижений в профессиональной деятельности в период зрелости может считаться объективным критерием неуспеха [см., подробнее, 10]. Поэтому данный критерий стал основным при формировании выборки на последнем этапе. В качестве успешных нами были опрошены 112 человек, имеющих постоянное место работы, достаточно высокий заработок и высокую должность. В качестве неуспешных нами были опрошены 103 безработных, стоящие на учете в службе занятости ЦАО г. Омска в течении 3-х и более месяцев.

Первым этапом нашего исследования было изучение социальных представлений о неуспешной личности у успешных и неуспешных людей.

Анализ характеристик неуспешной личности, оцениваемых успешными лицами, позволил разделить дескрипторы, получившие наивысшие баллы, на две группы:

— субъективные характеристики неуспешного человека – лень (62 % респондентов отмечают данное качество как наиболее характерное для неуспешной личности), пассивность (60 %), отсутствие целеустремленности (59 %), отсутствие умения грамотно распоряжаться временем (58 %), отсутствие умения преодолевать трудности (56 %), откладывание дел «на потом» (55 %), безответственность (51 %), слабая сила воли (51 %), несамостоятельность (50 %).

— объективные характеристики неуспешного человека – отсутствие карьерного роста (64 %), наличие материальных проблем (52 %), низкий социальный статус (50 %).

При описании неуспешной личности успешные представители нашей выборки чаще указывают на

субъективные причины неуспеха, большее внимание уделяют именно личностным особенностям, нежели объективным признакам неуспеха. Возможно, представители данной группы респондентов, добившись определенных высот в профессиональной деятельности, знают, что успех или неуспех зависит от личных усилий и стараний. У данных представителей нашей выборки на основе собственного опыта достижений сформировано четкое представление об успехе, условиях и способах его достижения. Именно поэтому успешные респонденты причину неуспеха в первую очередь видят в самом человеке, в его личностных качествах, в особенностях характера.

Согласно анализу наиболее часто встречаемых характеристик неуспешного человека, имеющих в представлениях неуспешных лиц, также были выделены две группы дескрипторов:

— субъективные характеристики неуспешного человека – отсутствие целеустремленности (52 %), неудовлетворенность собой и жизнью в целом (51 %), отсутствие силы воли (49 %), лень (48 %), безответственность (46 %), неуверенность в себе (45 %).

— объективные признаки неуспешного человека – отсутствие карьерного роста (64 %), наличие материальных проблем (52 %), трудности с устройством на работу (45 %), плохая работа (44 %), аддиктивное поведение (43 %)

В целом при описании неуспешного человека неуспешные респонденты в равной степени указывают как на субъективные признаки неуспеха, характерные личностные особенности, так и на объективные, внешние признаки. Вероятно, такая тенденция, с одной стороны, свидетельствует о глубине осознания данной проблемы людьми, не добившимися успеха в жизни, о полноте восприятия ими всей картины неуспеха на основании личного опыта переживания неудач. Данная группа большее внимание уделяет объективным показателям успешности-неуспешности, в отличие от группы успешных (например, профессиональные, материальные, карьерные трудности, отсутствие признания). С другой стороны, вследствие неоднократного личного опыта переживания неудач представители данной группы склонны винить в своих неудачах других людей и сложившиеся обстоятельства, нежели искать причины неуспеха в собственных личностных особенностях, защищая таким образом свою самооценку.

Сравнительный анализ выраженности дескрипторов, проведенный с помощью ϕ^2 критерия Фишера, показал: при описании неуспешного человека неуспешные респонденты используют меньшее количество дескрипторов, их более низкую выраженность, в силу чего социальные представления успешных респондентов могут быть оценены как более осознанные и осмысленные [1].

С помощью факторного анализа нами была выявлена структура социальных представлений респондентов, на основе которой выстроены прототипы неуспешного человека. Полученные данные свидетельствуют о том, что успешные респонденты в первую очередь обращают внимание на личностные характеристики и на особенности поведения человека в обществе. Таким образом, первый прототип неуспешного человека в представлении людей, добившихся успеха в жизни, отличается чертами инфантилизма, эгоистичности, характер его поведения в обществе напоминает поведение ребенка (первый фактор «Самоуверенность - эгоистичность» описывает 12 % от общей дисперсии). Кроме того, зачастую такие люди, по мнению успешных респондентов, являются

недостаточно хорошо воспитанными, недисциплинированными, зачастую ведут себя излишне самоуверенно, что, в свою очередь, может приводить к возникновению конфликтов с окружающими.

Качества, нашедшие отражение во втором типаже, говорят об успешности личности в профессиональном плане. Согласно представлениям успешных людей, неуспешный человек зачастую, испытывает сложности при устройстве на работу, если же он трудоустраивается, то чаще всего работа не является престижной и привлекательной, зачастую наоборот, низкооплачиваемой (второй фактор «Материальная необеспеченность – проблемы с работой» описывает 11 % от общей дисперсии). Находясь в таком положении, он не стремится достигать большего, не хочет развиваться, не желает прилагать усилий для изменения своей жизни к лучшему. Неуспешный человек обычно занимает низкий социальный статус в обществе и поэтому, по мнению успешных респондентов, не имеет общественного признания.

Дескрипторы, вошедшие в третий прототип, отражают пассивную жизненную позицию (третий фактор «Нерешительность - несамостоятельность» описывает 8 % от общей дисперсии). Согласно представлению успешных респондентов, в ситуации нехватки контроля над обстоятельствами неуспешная личность перестает предпринимать попытки изменения ситуации к лучшему в силу негативных ситуаций из прошлого опыта, аналогичная тенденция сохраняется и в новых ситуациях, где подобный контроль возможен (характерен феномен выученной беспомощности).

Таким образом, полученная факторная структура социальных представлений в группе успешных отражает важность внутренних детерминант неуспеха – это те внутренние характеристики, от которых зависит результат деятельности человека (безответственность, нерешительность и др.), а также указывает на объективные проявления неуспешности, которые можно наблюдать со стороны (проблемы с трудоустройством и т.д.).

Для неуспешных респондентов наиболее распространенными прототипами неуспешной личности являются следующие. Первый прототип включает качества, указывающие на особенности поведения человека обществе, на отношение к выполняемой деятельности (первый фактор «Невоспитанный - необязательный» описывает 12 % от общей дисперсии). Неуспешный человек, согласно представлениям неуспешных лиц, плохо воспитан (недисциплинированный, нечестный), пасует перед трудностями, его характеризует необязательность, отсутствие стремления к саморазвитию, проявление форм поведения, не принятых в обществе, – за что его не уважают окружающие.

Второй прототип указывает на преобладание показателей уровня поведенческой активности в социальных представлениях неуспешных личностей о неуспешном человеке (второй фактор «Бездеятельность» описывает 10 % от общей дисперсии). Вероятно, это связано с личным опытом представителей данной группы. Возможно, причины собственных неудач они склонны видеть в себе, в своих личностных качествах. Неуспешный человек не любит усердно трудиться, бороться за свои интересы, быть настойчивым и добиваться поставленных целей. Таким образом, неуспешные респонденты признают, что основанием их неуспешности является нежелание действовать, а также отсутствие веры в себя и свои возможности.

Третий типаж доказывает важность для респондентов профессиональной сферы в жизни человека,

что, в свою очередь, является вполне закономерным, ведь нами были опрошены люди в возрасте от 30 до 55 лет, для которых ведущей деятельностью в данный период жизни является именно профессиональная. Неуспешный человек, согласно представлениям неуспешных респондентов, зачастую испытывает сложности при устройстве на работу или же имеет не престижную, не привлекательную, не интересную для него работу (третий фактор «Материальная необеспеченность – проблемы с трудоустройством» описывает 10% от общей дисперсии). Такие люди склонны к частой смене рабочего места, непостоянству в профессиональном плане. Следствием таких проблем с работой могут стать финансовые трудности. Кроме того, неуспешные респонденты отмечают отсутствие у неуспешного человека самореализации, наличие же такой проблемы в данный возрастной период может стать причиной развития депрессии, неврозов.

Следует отметить, что общая особенность, характерная и для успешных, и для неуспешных представителей нашей выборки, заключается в том, что структура социальных представлений о неуспешном человеке обеих групп в некоторой степени отражает стратегию «запаздывания» (по К. А. Абульхановой - Славской) в организации личного времени: отсутствие стремления к самореализации, низкая активность личности, конформизм, несамостоятельность [1].

Завершающим этапом нашего исследования стало изучение социальных представлений успешных и неуспешных респондентов о неуспехе и неудаче.

Так, наиболее часто встречающееся различие в понятиях «неуспех» и «неудача» для успешных лиц заключается в детерминации события: 31 % успешных респондентов считает, что неуспех зависит от активности личности, а неудача – от определенного стечения обстоятельств. Вторым по частоте встречаемости у успешных людей является мнение о неуспехе и неудаче как о тождественных понятиях (28 %). Далее следует группа респондентов, считающая неуспех более широким понятием, суть которого заключается в сумме неудач (23 %). Только лишь 12 % успешных личностей указали на различия в длительности данных явлений, считая неудачу кратковременным событием, а неуспех – более длительным, а 6 % успешных отметили различия в других аспектах.

Для половины неуспешных респондентов (50 %) различия в понятиях «неуспех» и «неудача» не существует. По мнению же 21 % неуспешных лиц, разница в детерминации данных событий: неуспех зависит от собственных усилий, а неудача – от стечения обстоятельств. Для 14 % респондентов понятие неуспех по сравнению с неудачей является более глобальным и представляет собой серию неудач. Кроме того, 11 % неуспешных указывают на различия в длительности протекания данных явлений и 4 % видят различия в другой сфере.

Значимость различий в представлениях успешных и неуспешных респондентов о неуспехе и неудаче была выявлена с помощью критерия ϕ^* Фишера. Неуспешные представители нашей выборки достоверно чаще не обнаруживают различий в данных понятиях ($p \leq 0,01$). Успешные респонденты чаще, чем неуспешные, обнаруживают различия по основанию причинной обусловленности ($p \leq 0,05$) и широте данных понятий ($p \leq 0,05$).

На основе анализа социальных представлений о неуспешном человеке у успешных и неуспешных личностей нами сформулированы следующие выводы.

1. Ядром социальных представлений о неуспешном человеке являются такие характеристики, как

отсутствие целеустремленности, безответственность, пассивность, отсутствие карьерного роста, неумение распоряжаться временем и преодолевать трудности, неудовлетворенность жизнью, материальная необеспеченность, отсутствие воли. Данные характеристики образуют относительно инвариантный слой в социальных представлениях о неуспешной личности. В сознании россиян прослеживается тенденция рассматривать неуспех в первую очередь в профессиональном плане.

2. Наряду с относительно инвариантными образованиями в социальных представлениях существует пласт вариативных образований: социальные представления о неуспешном человеке имеют свою специфику у лиц с разной степенью успешности. Успешные респонденты указывают на личностную незрелость и инфантилизм неуспешного человека, его нежелание и боязнь брать на себя ответственность и двигаться в достижении поставленной цели. Лица, не добившиеся успеха в жизни, видят причины неуспеха в пассивности, бездеятельности личности, а также отмечают влияние внешних обстоятельств (неудачи, проблемы с трудоустройством и др.). Намечается тенденция искать причины неуспеха во внешнем плане и отмечать внешние признаки неуспешной личности в большей степени для лиц, имеющих личный опыт переживания неудач.

3. Для успешных респондентов наиболее яркий прототип неуспешного человека отличается чертами инфантилизма, незрелости, его образ близок к образу ребенка, поскольку включает такие характеристики, как легкомысленность, избалованность, невоспитанность, эгоизм. Тогда как прототипом неуспешного человека для лиц, уже переживавших неудачи на жизненном пути, является неактивный, безынициативный человек с пассивной жизненной позицией.

4. Существуют различия в определении понятий «неуспех» и «неудача» у успешных и неуспешных респондентов. Успешные детерминируют неуспех личностными основаниями, а неудачу внешними обстоятельствами. Неуспешные часто не обнаруживают различий в данных понятиях.

Библиографический список

1. Абульханова - Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова - Славская. — М. : Мысль, 1991. — 299 с.

2. Климов, Е. А. Пути в профессионализм : учеб. пособие / Е. А. Климов. — М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 2003. — 320 с.

3. Дементий, Л. И. Ответственность как ресурс личности : монография / Л. И. Дементий. — М. : Информ-Знание, 2005. — 188 с.

4. Хаммер, Я. С. Профессиональный успех и его детерминанты / Я. С. Хаммер // Вопросы психологии. — 2008. — № 4. — С. 147–153.

5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова / Российская академия наук, Институт русского языка им. В. В. Виноградова. — 4-е изд., доп. — М. : А ТЕМП, 2004. — 944 с.

6. Московичи, С. Социальные представления : исторический взгляд / С. Московичи // Психологический журнал. — 1995. — Т. 16. — № 1. — С. 3–18.

7. Воловикова, М. И. Представления русских о нравственном идеале / М. И. Воловикова. — М. : Изд-во Института психологии РАН, 2004. — 312 с.

8. Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учеб. пособие / А. Д. Наследов. — 3-е изд., стереотип. — СПб. : Речь, 2007. — 392 с.

9. Бодалев, А. А. Смысл жизни и акме человека : соотношение «будничного» и «высшего Я» / А. А. Бодалев // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни. — М. : ПИ РАО. — 1997. — С. 29–32.

10. Нечепоренко, О. П. К вопросу об объективной оценке неуспеха / О. П. Нечепоренко // Достижения, проблемы, перспективы современной науки : материалы межвуз. науч.-практ. конф., 12 апреля — 12 июня 2010. — М. : Изд-во СГУ, 2010. — С. 62–71.

ДЕМЕНТИЙ Людмила Ивановна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии.

НЕЧЕПОРЕНКО Ольга Петровна, аспирантка кафедры социальной психологии, ассистент кафедры общей психологии.

Адрес для переписки: e-mail: 777progress@mail.ru

Статья поступила в редакцию 26.05.2011 г.

© Л. И. Дементий, О. П. Нечепоренко

Книжная полка

МакЛаод, Х. Игнорируй всех, или Как стать креативным / Х. МакЛаод ; пер. с англ. — М. : Карьера Пресс, 2011. — 198 с. — ISBN 978-5-904946-10-4.

Эту книгу называют библией креативности. Хью МакЛаод имеет феноменальную популярность - два миллиона человек каждый день заходят на его сайт garingvoid.com. Хью - один из самых известных современных карикатуристов и интернет-консультантов. Как-то ради собственной забавы он стал набрасывать карикатуры на оборотной стороне визиток. Он делал то, к чему чувствовал призвание. Вопреки мнению окружающих, вопреки полезности, вопреки здравому смыслу. А спустя несколько лет это занятие стало приносить ему сумасшедшие гонорары. А у вас не было желания сделать что-то свое, воплотить в жизнь свою собственную идею - опубликовать томик стихов, снять фильм, открыть кафе, написать уникальную программу для компьютера, раскрутить агентство по недвижимости? Было? И вы отказались? Вы будете жалеть об этом всю свою жизнь. А Хью МакЛаод дерзнул. Он сделал это. В этой книге 40 ключевых эссе, которые помогут вам выплеснуть креативность и реализовать себя в этой жизни. Ибо, пожалуй, самое важное - это быть собой.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА В ПРОЦЕССЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИКЕ

В статье рассмотрена роль компетентностного подхода к обучению математике студентов инженерного вуза. Исследуется проблема формирования профессиональной компетентности будущих специалистов на занятиях по математике в условиях применения метода математического моделирования в решении профильных задач. Приведены примеры задач, требующих системного использования имеющихся знаний и формирования новых знаний другого уровня для решения профессиональных задач.

Ключевые слова: компетенция, профессиональная компетентность специалиста, математическое моделирование, профильные задачи.

В современных социально-экономических условиях по-прежнему актуальной остается проблема повышения уровня профессиональной компетентности будущего инженера, способного свободно и активно мыслить, проявлять творческую инициативу, конкурентоспособность, мобильность, умение самостоятельно генерировать и воплощать новые идеи и технологии в производстве. Получение знаний как таковых не является залогом успешной профессиональной деятельности молодого специалиста. Главным и решающим конкурентным преимуществом выпускника является компетентность в определенной сфере деятельности [1]. Поэтому в рамках Болонского процесса одним из направлений модернизации и реформирования системы высшего образования является идея компетентностного подхода. Он предполагает «целостное включение студента в различные виды деятельности (творческую, продуктивную, эвристическую и др.), открытость и свободу выбора им своих действий, установку на творческое саморазвитие и самореализацию, формирование рефлексивной позиции по отношению к себе как к субъекту деятельности» [2, с. 14].

В современной педагогике проблема компетентностного подхода активно и разносторонне исследуется различными учеными: Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, М.А. Ильязова, А.К. Маркова, Дж. Равен, А.В. Хуторский и др. Однако единой точки зрения на содержание таких научных категорий, как «компетенция», «компетентность», нет. Задача определения оснований выделения ключевых компетенций и объема входящих в них компонентов остается достаточно трудной и решается разными исследователями неоднозначно. Понятие «компетентность» связано с определенным видом деятельности человека и означает согласно словарю С.И. Ожегова: «знание, осведомленность, авторитетность в какой-нибудь области», а «компетенция» — это круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен [3]. Следует отметить, что данные понятия являются взаимодополняющими и существуют самостоятельно, что важно учитывать при организации компетентностно ориентированного обучения.

В зарубежных исследованиях (Р. Уайт, Дж. Равен и др.) компетентность чаще всего рассматривается как и интегральное явление, которое включает: концептуальную, социальную, учебную компетентности; компетентность в эмоциональной сфере, в области восприятия; компетентность в отдельных сферах деятельности.

В отечественной литературе можно выделить несколько основных подходов к исследованию категории «компетентность». С точки зрения личностно-деятельностного подхода, под компетентностью понимают соотношение состояния личностной сферы человека и рассматривают как интегративное качество личности, опосредующее деятельность и направленное на повышение ее эффективности (А.Г. Асмолов, А.К. Маркова, Л.А. Петровская и др.).

Компетентность интерпретируется как:

— составляющее качество личности или совокупность качеств, минимальный опыт деятельности в заданной сфере (В.Д. Шадриков) [4];

— владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения (В.С. Безрукова);

— знания, умения, опыт, теоретико-прикладную подготовленность к использованию знаний (В.М. Шепель);

— обладание человеком соответствующей компетенцией, которую в системе общего образования рассматривает как совокупность взаимосвязанных качеств личности, отражающих заданные требования к образовательной подготовке выпускников (А.В. Хуторский);

— обладание совокупностью качеств (компетенций), проявляющихся в профессиональной деятельности (Н.Л. Гончаренко) [5];

— совокупность компетенций, актуализированных в определенных видах деятельности (А.И. Суббето) [6].

Исследовав отношения между компетенциями и компетентностями, И.А. Зимняя пишет о том, что компетенции есть «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания представления, программы (алгоритмы)

действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека...» [7, с. 41].

Таким образом, отметим, что в психолого-педагогической литературе компетентность чаще используется для обозначения определенных качеств (компетенций), степени овладения ими. Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), необходимых для качественной деятельности будущего специалиста.

В рамках профессионального образования Э.Ф. Зеер считает, что компетентность личности определяют его знания, умения и опыт [8]. А.К. Маркова выделяет четыре вида профессиональной компетентности: специальную, социальную, личностную и индивидуальную. В качестве одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности А.К. Маркова называет способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, а также использовать их в практической деятельности.

Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова под профессиональной компетенцией понимают совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности. Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова и В.М. Шепель считают, что профессиональная компетентность — одна из составляющих профессионализма, в структуре которого выделяются: профессиональная востребованность, профессиональная пригодность, профессиональная удовлетворенность, профессиональный успех.

Проанализировав разные интерпретации понятий «компетенция», «компетентность» заметим, что последнее значительно шире понятий знания, умения, навыки, так как включает направленность личности (мотивацию, ценностные ориентации и т.п.), ее способности и готовность преодолевать стереотипы, решать проблемы, проявлять инициативу, гибкость мышления, самостоятельность, целеустремленность, волевые качества. Под компетентностью следует также понимать владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и к предмету деятельности. Компетенция же предполагает некоторое требование, предъявляемое к образовательной (включая профессиональную) подготовке обучаемого, а компетентность есть уже состоявшееся личностное качество.

Профессиональная компетентность инженера представляет собой многофакторное явление, включающее систему теоретических знаний и методов их применения в конкретных ситуациях, ценностные ориентации инженера, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.). Она формируется уже на стадии профессиональной подготовки специалиста.

Профессиональная компетентность будущего инженера предполагает готовность решать специфические для данной профессии задачи, выполнять определенные действия для их решения, доведенные до уровня умений, основанных на системном и глубоком освоении знаний. Решение профессиональных задач основывается на знании и умении применять методы математического моделирования, включающие в себя анализ данных, построение и исследование математической модели, рефлексию.

Основными условиями развития профессиональной компетентности студентов являются:

1. Организационно-управленческие (учебный план, расписание (в т.ч. график выполнения типовых расчетов), составление расписания, выработка кри-

териев определения уровня компетентности, материально-техническое оснащение образовательного процесса).

2. Учебно-методические (генерализация материала, т.е. выделение стержневых линий курса; интеграция различных дисциплин).

3. Технологические (определение ключевых компетенций, контрольно-оценочные мероприятия, организация активных форм обучения, использование инновационных технологий).

4. Психолого-педагогические (осуществление диагностики развития студентов, система стимулирования мотивации учения, определение критериев компетентности, рефлексивно-оценочный этап каждого занятия).

Формирование профессиональной компетентности будущего инженера представляет собой сложную систему, включающую целый ряд составляющих: научно-исследовательскую; проектно-конструкторскую; организационно-управленческую; психолого-педагогическую. Этот процесс реализуется через содержание образования, которое включает в себя не только перечень учебных предметов, но и профессиональные навыки и умения, которые формируются в процессе овладения предметом, а также по средствам активной позиции студента в социальной, политической и культурной жизни.

Для современного преподавания фундаментальных (базовых) учебных дисциплин в вузе характерно то, что целью изучения каждой дисциплины становится лишь сами научные знания, причем чаще всего на уровне запоминания, а не формирование у студентов потребностей и умений использовать в дальнейшем ее научное содержание для решения профессиональных проблем. В сущности, это ведет к тому, что каждая кафедра готовит «специалиста» по своей науке, а не профессионала, который умеет пользоваться средствами данной науки в своей учебе и работе.

Чтобы содействовать развитию компетенций, в обучении должны применяться самые разнообразные методики, причем внимание следует уделять межпредметным связям, знаниям, выходящим за рамки одного предмета, опоре на уже имеющиеся знания и опыт, на самостоятельную работу и личную ответственность студентов. Нет сомнений, что здесь нужны более глубокие, сущностные, педагогически обоснованные изменения, базирующиеся на принципиально новом подходе к построению, содержанию и роли учебных дисциплин в подготовке специалистов.

Это значит, что, используя средства дисциплины, в частности, математики, студент должен не только владеть математическим аппаратом и уметь самостоятельно расширять свои математические знания, но и иметь навыки математического исследования прикладных задач и умения моделировать реальные профессиональные задачи, осуществлять поиск их оптимального решения, анализировать и оценивать полученные результаты, использовать различные приемы обработки экспериментальных данных.

В связи с этим мы считаем, что организация учебного процесса при изучении математики или других базовых дисциплин будет наиболее эффективной, если она предусматривает формирование профессиональной компетентности студентов, состоящей в овладении совокупностью профессиональных знаний, умений, навыков, способностей, а также мотивационно-ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности, проявление самостоятельности, творческой активности и рефлексии в оценке результатов своего труда обучения.

Одной из составляющих формирования профессиональной компетентности будущего инженера при соответствующей реализации всего комплекса условий описанных выше может быть использование на занятиях по математике комплекса профильных задач, решаемых методами математического моделирования и направленных на достижение целей обучения и самосовершенствование профессиональных качеств.

С этой целью следует подобрать специальные задачи, в которых студенту — будущему инженеру — предлагается осмыслить и математически смоделировать физическую, техническую или какую-либо иную ситуацию. Сложность профильной задачи определяется пятью уровнями по сложности входящих в нее заданий:

- информативным, требующим от студента опознания, различения, соотнесения объектов, процессов, явлений;
- репродуктивным, которым характеризуется умение воспроизводить информацию;
- базовым, требующим от студента знания существенных сторон учебной информации, владения общими принципами поиска алгоритмов, выполнение действий и операций по алгоритму;
- повышенным уровнем сложности, требующим умения преобразовывать алгоритмы к условиям, отличающимся от стандартных, умение вести эвристический поиск;
- творческим, требующим критического оценивания учебной информации, умения решать нестандартные задания, владение элементами исследовательской деятельности.

Например, в ходе изучения темы «Условный экстремум. Метод множителей Лагранжа» студентам может быть предложена задача: разработать конструкцию вагонетки оптимальных размеров, предназначенной для перевозки сыпучих грузов по тоннелям с круглым сечением. Решение этой задачи студенты осуществляют с помощью метода математического моделирования, включающего четыре основных этапа:

1. *Ориентирование* (формулируется задача на основании какого-либо процесса или явления, анализируется её условие).

Конструктивными параметрами вагонетки являются длина, ширина и высота, а основной характеристикой — рабочий объем V . Ставим задачу: выбрать такие значения параметров, которые обеспечат максимум V при условии, что зазоры между стенками тоннеля и вагонеткой нигде не будут меньше заданного δ . Таким образом, задачу можно математически сформулировать так: найти длину сторон прямоугольника максимальной площади, вписанного в круг радиуса r .

2. *Планирование* (построение математической модели).

Условие задачи выполняется, если контуры вагонетки вписываются в круг радиуса $r=R-\delta$, где R — радиус тоннеля. При постоянной площади z поперечного сечения вагонетки ее объем пропорционален длине, поэтому длину можно выбирать из любых соотношений, даже не связанных с рассматриваемой задачей. Следовательно, целевой функцией нужно считать z . Если x, y — координаты вершины A (рис. 1), то площадь поперечного сечения вагонетки $z = 4xy$, и $r^2 = x^2 + y^2$. Применив метод множителей Лагранжа и составив функцию Лагранжа, получим: $F(x, y, \lambda) = 4xy + \lambda(r^2 - x^2 - y^2)$.

3. *Исполнение* (решение задачи с помощью математического аппарата).

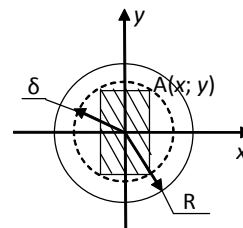


Рис. 1. Модель конструкции вагонетки в тоннели с круглым сечением

Для нахождения x, y найдем частные производные функции Лагранжа и приравняем их к 0, получим:

$$\begin{cases} 4y + 2x\lambda = 0 \\ 4x + 2y\lambda = 0 \\ x^2 + y^2 - r^2 = 0 \end{cases} \Leftrightarrow x = y = \frac{r}{\sqrt{2}}, \lambda = -2.$$

Таким образом, поперечное сечение вагонетки должно представлять собой квадрат со стороной

$$a = \frac{2r}{\sqrt{2}}.$$

4. *Контроль и проверка результатов* (анализ полученных в результате решения данных и уточнение математической модели или замена её другой).

Так как квадрат должен быть вписанным в окружность радиуса r , то его диагональ $d=2r$. Проверим: известно, что диагональ квадрата равна $a\sqrt{2}$, в ходе решения получено, что $a = \frac{2r}{\sqrt{2}}$. Отсюда $d = \frac{2r}{\sqrt{2}} \cdot \sqrt{2} = 2r$.

Рассмотренная модель может учитывать и такие особенности проектируемой конструкции, как размеры ходовой части, что достигается, например, увеличением δ или дополнительным ограничением величины y , и т. д.

При решении профильных задач студент должен использовать понятия и методы из различных учебных дисциплин, переносить технологии из освоенной области в новую сферу, строить модели и оценивать их адекватность. В этом случае имитируется профессиональная ситуация. Работа над такими задачами может осуществляться как в самостоятельном режиме, так и в групповом, с другими студентами, с привлечением научной литературы для обоснования своего выбора оптимального решения.

Таким образом, при разработке учебного комплекса по математике направленного на формирование профессиональной компетентности будущего инженера целесообразно использовать в качестве основного средства педагогического воздействия профильные задачи и с их помощью моделировать деятельность инженера. Это способствует развитию познавательной и творческой активности, самостоятельно, овладению механизмами самовоспитания, самообразования и саморазвития студентов, формирование профессиональной компетентности будущего специалиста.

Библиографический список

1. Ильязова, М. Д. Методика формирования профессиональной компетентности будущих специалистов как актуальная теоретическая и прикладная задача современных исследований / М. Д. Ильязова // Высшее образование сегодня. — 2008. — №7. — С. 28 — 30.

2. Балакаева, М. Б. Развитие самообразования студентов вуза в условиях реализации компетентностного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. Б. Балакаева. — Омск, 2007. — 23 с.

3. Словарь русского языка: Ок. 53000 слов / С. И. Ожегов ; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. — М., 2004. — 1200 с.

4. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 8. — С. 26—31.

5. Гончарова, Н. Л. Категория «компетентность» и «компетентность» в современной образовательной парадигме / Н. Л. Гончарова // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Сер. «Гуманитарные науки». — 2007. — № 5. — С. 12—23.

6. Суббето, А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Суббето. — М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-тов, 2006. — 72 с.

7. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34—42.

8. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. — М., 2005. — 216 с.

АКУЛИЧ Ольга Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики.

МЕЛЕХИНА Лариса Григорьевна, ассистент кафедры высшей математики.

Адрес для переписки: e-mail: akulich-olga@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 22.11.2010 г.

© О. Е. Акулич, Л. Г. Мелехина

УДК 378.164

Л. Б. ГОРЕЛИК

Челябинская государственная
агроинженерная академия

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В БИЛИНГВАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Статья посвящена проблемам билингвального образования. В ней отражен взгляд автора на классификацию трудностей французских математических текстов для русскоязычных студентов. Выделенное лингвистическое содержание в программе обучения математике на французском языке является инвариантным ядром, не зависящим от лексической наполненности конкретного математического текста и позволяет тем самым успешно развивать коммуникативную компетенцию на базе компетенций лингвистической, социолингвистической и прагматической.

Ключевые слова: билингвальное образование, коммуникативная, лингвистическая, социолингвистическая и прагматическая компетенции.

Определение коммуникативной компетенции впервые дал Д. Хаймз в 1972 году, дополнив понятие «лингвистическая компетенция», данное Н. Хомским в 1965 г. А в 1975 году van Ek, основываясь на спецификациях Совета Европы, дал описание компонентов коммуникативной компетенции.

Но, как утверждает Н. Л. Гончарова, иноязычная коммуникативная компетенция не является аналогом коммуникативной, «так как различны и способы усвоения родного и иностранного языков, и задействованные психологические механизмы» [1]. Иноязычная коммуникативная компетенция включает в себя несколько компонентов, которые представляют собой базовые иноязычные компетенции. Назовем некоторые из них, важные для целей раскрытия содержания настоящей статьи. Это, в первую очередь, *лингвистическая* (языковая) компетенция, в которой выделяют лексический, грамматический, семантический и семиотический компоненты. Она является суммой формальных языковых знаний и навыков оперирования ими. *Социолингвистическая* компетенция предусматривает соотносительность высказывания с ситуацией общения. Наконец, *прагматическая* компетенция, которая подразделяется на дискурсивную и функциональную. Дискурсивная компетенция состоит в умении составлять связные иноязычные высказывания,

во владении навыками порождения логичной, убедительной речи. Функциональная компетенция реализует коммуникативные намерения участника общения (получить информацию, выяснить точку зрения собеседника, и так далее).

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в билингвальном обучении математике должно проходить в неразрывной связи с развитием компетенции математической, которая относится к *предметным* и является базовым компонентом *профессиональной*.

Компетентностный подход к изучению математики означает развитие способности студента применять математические знания в профессиональной деятельности и сводится к следующим задачам: овладение фундаментальными математическими знаниями и навыками их применения; приобретение навыка моделирования и исследования математических моделей; освоение математики и ее языка как части человеческой культуры [2].

Связь иноязычной коммуникативной компетенции и математической определяется ролью языка в математике. С наибольшей ясностью эта роль была сформулирована в результате сравнительного изучения рамочных образовательных программ, происходящего под эгидой Совета Европы в 2007 году [3]:

1) язык как *непосредственная коммуникация*, как средство обмена идеями и ведения диалога с другими, для построения смысла коллективными усилиями; это коммуникация на математическом языке;

2) язык как средство *выражения способа рассуждения* и понимания математических текстов (чтение и составление математических текстов, их кодирование с помощью логических операторов и кванторов);

3) язык как *предметное содержание* (знание и применение математических понятий в учебной деятельности, сцентрированной на терминологии);

4) язык как *средство реализации прагматических функций* (называть, определять, описывать, объяснять, поддерживать, предполагать, оценивать...)

5) язык, осуществляющий *креативную функцию*;

6) язык как средство *рефлексии* способа изучения предмета.

Все шесть пунктов можно связать с математической компетенцией, переформулировав ее составляющие следующим образом: 1) моделизация и интерпретация; 2) коммуникация.

Связь иноязычной коммуникативной и математической компетенций возможна только в ситуации билингвального обучения математике. Билингвальное обучение предметам нелингвистического цикла обеспечивает «синтез языкового, предметного и межкультурного компонентов в подготовке студентов к профессиональной деятельности и является базой интернационализации высшего образования в русле Болонского процесса» [4].

Воспользуемся определением билингвального обучения, данным в статье Салеховой Л. Л. [5]: «...билингвальным обучением мы понимаем взаимосвязанную деятельность преподавателя (учителя) и студентов (учащихся) в процессе изучения отдельных дисциплин (предметов) или предметных областей средствами родного и иностранного языков, в результате которой достигается синтез компетенций (предметной, языковой, культурной), обеспечивающих высокий уровень владения иностранным языком и глубокое освоение предметного содержания». При билингвальном обучении студенты приобщаются к пониманию не только другого языка, но и другой культуры, к признанию окружающего разнообразия, формирует *международную* компетенцию, включенную Советом Европы в число пяти ключевых компетенций, которые должны обеспечить современное образование.

Целесообразность билингвального образования признается в настоящее время многими исследователями. Оно получает все большее и большее распространение не только за рубежом, но и в России. Так, Челябинская государственная агроинженерная академия в течение ряда лет практикует билингвальное обучение в спецгруппах факультета механизации сельского хозяйства. Средствами французского языка изучается ряд общеобразовательных предметов (математика, физика, химия, ОБЖ) и предметов технического цикла (сопромат, теоретическая механика, детали машин и так далее). За полтора десятка лет накоплен большой опыт билингвального преподавания. Студенты имеют возможность пользоваться разработками, методическими пособиями, методическими указаниями, в которых отражено содержание изучаемых на иностранном языке предметов. Пособия включают все необходимые темы, соответствующие государственным программам и ориентированы на систематическое изучение предметного содержания. Таким образом, в ЧГАА студенты спецгрупп получают не отрывочные знания по предметам, а усваивают их в системе, что положительно отражается на

результатах обучения. Систематическое изучение предметов на иностранном языке позволяет устранить случайность в подборе текстов, неструктурированность предметного содержания и его аддитивный характер. Но и в таком изучении могут быть свои недочеты, например, привязанность содержания иностранного языка к лексике изучаемых тем по специальности. Это значит, что остаются в стороне такие аспекты изучения иностранного языка специальности, как грамматика, семиотика, стилистика; не формируются или формируются стихийно такие важные компетентности, как лингвистическая, социологическая, прагматическая, которые вместе составляют коммуникативную компетенцию, входящую в список ключевых компетенций. Изучение только терминологии не позволяет развернуть успешную деятельность в других содержательных областях математики, так как в них свой терминологический словарь, отличающийся от уже изученной лексики.

Все вышесказанное позволяет сформулировать проблему: следует выявить такое содержание иностранного языка в билингвальном обучении, которое гарантировало бы успешную деятельность по самостоятельному изучению любого раздела математики без привязки к терминологии.

Различия между двумя языками, касающиеся математических понятий, их объема и содержания, способа их трактовки напрямую зависят от конкретной пары языков. Изучение французского математического языка теми студентами, у которых родным языком является русский, связано с особенностями французской математики *по отношению к русской*, с различиями лингвистическими (в лексике, грамматике, семантике), прагматическими (стиль математического изложения), поэтому в дальнейшем все примеры, иллюстрирующие содержание французского языка математики, будут касаться билингвальной пары французского и русского языков.

Взаимодействие языковой коммуникативной и математической компетенций в процессе обучения математике на иностранном языке можно представить в виде таблицы (табл. 1) с двумя входами, в которой заглавная строка и заглавный столбец состоят из составляющих указанных компетенций. Тогда на пересечении столбцов и строк будут записаны те фрагменты иностранного языка математики, которые относятся к соответствующим частям математической и коммуникативной компетенции.

Заполненные ячейки таблицы расшифровываются следующим образом.

1. Кодирование и раскодирование. Кодирование информации, представленной в словесной форме, с помощью символов, не представляет труда, так как большинство символов в текстах на русском и французском языках совпадают. Трудности возникают в связи с правильным пониманием французской математической лексики, например, при обозначении количества. Одно и то же слово в сочетании с другими может обозначать разные вещи. Так, например, слово «plus» в различных словосочетаниях, выражающих количество, переводится по-разному: trois de plus (+3); plus de trois (>3); trois fois plus (×3); au plus trois (<3); trois ou plus (≥3), и так далее.

Для иностранца раскодирование на французский язык информации, записанной с помощью символов, представляет некоторые трудности. Дело в том, что символы можно перевести на французский язык таким образом, что теряется смысл высказывания. Последовательное произнесение записанных символов не является раскодированием. Например, при

Модель языкового содержания в предметном обучении на иностранном языке

		Коммуникативная компетенция					
		Лингвистическая компетенция			Социолингвистическая компетенция	Прагматическая компетенция	
		семиотическая	лексическая	грамматическая		дискурсивная	функциональная
Математическая компетенция	Моделизация и интерпретация	1. Представление информации в символической форме (кодирование); чтение математического высказывания, представленного в символической форме (раскодирование).			2. Знание различий в представлении математического содержания в символической форме в текстах на русском и французском языках (несовпадений символов), умение применять это знание при кодировании информации.		
	Коммуникация		3. Знание различий в терминах, применение этого знания для адекватного перевода с одного языка на другой.	4. Знание грамматических особенностей математического текста на французском языке, правильный их выбор.		5. Знание особенностей разных стилей речи (narration, discours), адекватное применение этого знания в устной и письменной коммуникации.	6. Знание категорий прагматики и использование их в устных и письменных высказываниях в зависимости от коммуникативных намерений.

чтении фразы, записанной в символической форме следующим образом:

$$M = \{(x, y) \in R \times R \mid y = 3x - 4\}$$

можно произнести: «M est l'ensemble de (x, y), appartenant à R × R, tel que y est égale à 3x – 4». И эта фраза не дает представления о смысле высказывания. Развернутая его форма звучит следующим образом: «L'ensemble M est composé de couples des réels x et y de façon que y soit égal au triple de x diminué de 4».

Умение кодирования и раскодирования математической информации является инвариантом для всех изучаемых в математическом курсе тем, следовательно, представляет собой компетенцию.

2. *Различия в символах.* В математических текстах, написанных на французском языке, символы несколько отличаются от тех, которые обычно используются при кодировании информации, которая записана на русском языке. Так, например, в «русской» математике нет символа пропорциональности двух величин: ∞. Символ *нестрогого* включения записывается в двух вариантах: \subseteq и \subset , что может внести некоторые затруднения в понимании французского текста русскоязычным студентом. Символ абсолютной величины (модуля) числа используется и для обозначения мощности множества. Символ целой части числа имеет два обозначения, и оба не совпадают с обозначением в русской математике. Символ множества натуральных чисел при совпадении с символом того же понятия в русских текстах обозначает не одно и то же. Так, в русской математике множество натуральных чисел не включает число 0, а во французских текстах символ этого множества указывает на присутствие в нем нуля.

3. *Различия в терминах.* Эта компетенция сопряжена с трудностями перевода, поэтому ее можно назвать компетенцией адекватного перевода. Усвоение

математического языка происходит во время работы над математическими текстами. Различный перевод литературный и технический. Технический перевод требует одновременного владения лингвистической компетенцией и превосходным владением средствами перевода. Смысл и стиль исходного текста в переводе должны быть точно сохранены, а терминология соответствовать терминологии другого языка, используемой профессионалами в данной области. Технические тексты предназначены для определенного контингента читателей (специалистов или интересующихся специфической областью знаний). Их цель — понять текст по своей специальности в целях получения нужной информации или в учебных целях.

Буквальный перевод часто приводит к серьезным ошибкам. Приемы буквального перевода — прямые заимствования и калька — являются источниками варваризмов (слов, которые отсутствуют в языке перевода) и «ложных друзей», которые представляют собой неправильный перевод слов, имеющих один и тот же или сходный латинский корень, но обозначающие разные понятия. Так, варваризмом в математике являются такие не устоявшиеся в русском языке понятия, как сакгитальная диаграмма, полигональная линия (ломаная), хронограмма (график изменения какой-нибудь величины во времени), тело (поле), криптаритм (цифровой ребус) и так далее. Калька может привести к искажению смысла или его потере. Например, выражение «courbe (f) inverse» дословно переводится как «обратная кривая», что бессмысленно. Правильный перевод этого сочетания — «образ кривой при инверсии». Выражение «cas (m) de similitude» переводится не «случай подобия», а «признак подобия». «Calcul (m) banal» означает элементарное, а не «банальное» вычисление. Подобных примеров можно привести множество.

Большую трудность при переводе с одного языка на другой представляют так называемые лакуны

в языке перевода. Лакуна — это отсутствие соответствующего исходному языку термина. Лакуны бывают частичные и полные. Частичные лакуны возмещаются описательным переводом (перевод термина, состоящий из двух или нескольких слов, является частичной лакуной). Например, французский термин «*pliste*» переводится как «упорядоченное множество, состоящее из *r* элементов». Термин «кратность» переводится на французский язык как «*ordre (m) de multiplicité*». Таким образом, лакуны есть как в русском, так и во французском языке.

4. Знание особенностей различных стилей речи.

Термин «прагматика» был введен одним из основателей семиотики Ч. Моррисом. Прагматика изучает «поведение знаков в реальных процессах коммуникации». Одной из категорий прагматики является категория модальности. Разрабатывая концепцию модальности, швейцарский лингвист Шарль Балли отметил, что в высказывании можно выделить два элемента: основное содержание (диктум) и индивидуальную оценку излагаемых фактов (модус). Актуализация модуса называется модальностью.

Модальность *действительности* означает, что содержание, которое высказывается с точки зрения говорящего лица, соответствует объективной реальности; субъект воспринимает сообщаемое как реальное и достоверный факт. Модальность *недействительности* означает, что содержание сообщаемого не соответствует объективной реальности; субъект воспринимает сообщаемое как нереальное, то есть как возможное, желаемое, предположительное, сомнительное, и так далее.

Модальность может выражаться как лексическими, так и грамматическими средствами. Модальность необходимости и должностования, возможности и невозможности, модальность намерения и так далее совпадают по лексическому наполнению со словами и выражениями, после которых в придаточных предложениях используется французское наклонение *Subjonctif*.

Использование этого наклонения формально в случаях, когда не приходится определять, идет ли речь о модальности недействительности. Если же слово или выражение, стоящее в главном предложении, не определяет в альтернативе «действительность-недействительность» одну из категорий, то опора должна строиться на математический смысл фразы. В этом состоит трудность в использовании наклонений. В одном случае глагол ставится в изъявительном наклонении, в другом — в *Subjonctif*. Компетенция № 4 и состоит в умении применять в устной и письменной коммуникации правила различения модальностей.

Может показаться парадоксальным утверждение о том, что в математическом тексте модальность проявляется чаще, чем в других научных текстах, но это действительно так. Именно в математике большое значение имеет то, как воспринимается сообщаемое: или как реальное, достоверное (модальность действительности), или не соответствующее объективной реальности, но как возможное, предположительное, необходимое, желательное (модальность недействительности). Именно в математике доказываются тео-

ремы существования, так как определения математических объектов не дают его гарантии. Часто предложения начинаются словами «Предположим...», «Пусть...», что уже выдает присутствие модальности, поэтому указанной компетенции придается большое значение.

5. Использование категорий прагматики.

Устный и письменный дискурс требует овладения такими инструментами прагматики, как оценочные предикаты (*il est naturel, il est juste, il est possible, il suffit*); перформативы (*je calcule, je démontre, je simplifie*); недескриптивные слова и словосочетания, например, показатели причины и следствия (*donc, par suite, par consequent, alors, il en résulte, c'est pour-quoi*), достоверной или недостоверной информации (*sans doute, évidemment, peut-être, probablement*), показатели авторизации (*à mon avis, d'après ce que tu as dit*). Модальность дискурса характеризует содержание не только с точки зрения реальности или нереальности, но и выражает отношение говорящего к высказыванию. Это представляет особую трудность для русскоязычных учащихся, откуда и вытекает важность достижения автоматизма в его использовании.

Таким образом, построенная модель языка специальности может быть основой любого билингвального математического курса. Более того, заменяя составляющие математической компетенции предметной компетенцией другой дисциплины, можно обобщить построенную модель на все билингвальные курсы, относящиеся к учебным предметам нелингвистического цикла.

Библиографический список

1. Гончарова, Н. Л. К вопросу об иноязычных компетенциях [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.ncstu.ru>. (дата обращения : 11.01.10).
2. Плахова, В. Г. Математическая компетенция как основа формирования у будущих инженеров профессиональной компетентности [Электронный ресурс]. — Режим доступа : ftp://lib.herzen.spb.ru/text/plakhova_38_82_p131_136.pdf (дата обращения : 14.02.10).
3. Ongstad, Sigmund. «La langue dans les mathématiques? Étude comparative de quatre curriculums nationaux». Conseil de l'Europe. Division des Politiques linguistiques. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/prag07_LPE_LangMaths_Ongstad_FR.doc (дата обращения : 29.11.09).
4. Брыксина, И. Е. Концепция билингвального/бикультурного языкового образования в высшей школе (неязыковые специальности) : автореферат дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Тамбов, 2009. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : www.vak.ed.gov.ru (дата обращения : 10.04.10).
5. Салехова, Л. Л. Модель билингвального обучения математике [Текст] / Л. Л. Салехова // Высшее образование в России. — 2008. — № 3. — С. 161 — 165. — ISSN 0869-3617.

ГОРЕЛИК Людмила Борисовна, старший преподаватель кафедры высшей математики.
Адрес для переписки: e-mail: 1mila29@mail.ru

Статья поступила в редакцию 22.11.2010 г.

© Л. Б. Горелик

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ГРАФИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ В КУРСАХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Системные компетенции являются современными критериями качества профессиональной подготовки, введенными в ряде зарубежных стран в ходе Болонского процесса. В проектах федеральных государственных образовательных стандартов для высшего профессионального образования системные компетенции представлены во всех разделах компетенций. В статье рассмотрена возможная шкала оценки сформированности системных компетенций, предложена эффективная методика развития системных компетенций в курсе математики вуза. Публикуемые сведения могут быть применены преподавателями вузов.

Ключевые слова: системные компетенции, методика преподавания математики в вузе.

Стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина [1]. В связи с этим необходима реорганизация образования, в том числе внедрение новых критериев эффективности профессиональной подготовки выпускников (компетенция\компетентность).

В соответствии с определением А.В. Хуторского, компетенция – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке обучающегося, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность – владение, обладание обучающимся соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности [2]. По мнению Н.А. Гончаровой, компетенцию в общем виде следует представлять как свойство (качество личности обучающегося), а компетентность – как обладание этим свойством, проявляющееся в дальнейшей профессиональной деятельности [3].

Одним из ключевых составляющих профессиональной компетентности выпускника вуза являются системные компетенции, определяемые как сочетание знания, понимания и отношения к знаниям, позволяющее определять взаимосвязи частей целого (реально изучаемого объекта) как системы; как способности планирования изменений в системах с целью их совершенствования и конструирования новых систем [4]. К системным компетенциям относят такие качества как [4]:

1. Способность применять знания на практике.
2. Исследовательские способности.
3. Способность к обучению.
4. Способности к адаптации в новых ситуациях.
5. Способность к генерации новых идей (творчеству).
6. Способность к лидерству.
7. Понимание культуры и обычаев других стран.
8. Способность работать автономно.
9. Способность к разработке проектов и управлению ими.
10. Способность к инициативе и предпринимательству.

11. Ответственность за качество.

12. Воля к успеху.

В Челябинской государственной агроинженерной академии в курсе математики был применен графо-аналитический метод в процессе формирования системных компетенций. Его эффективность обусловлена тем, что некоторый графический образ условного реального объекта обладает свойствами системы. Образ в философии – результат и идеальная форма отражения объекта в сознании человека, возникающая в условиях практической деятельности (в том числе учебной, учебно-познавательной, учебно-профессиональной. – Прим. автора), на основе и в форме знаковых систем [5]. С другой стороны система (от греч. systema – целое, составленное из частей; соединение) – множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определенную целостность, единство. В таком понимании образ и система могут отождествляться. Одним из свойств, позволяющих создавать представление об образе, является его целостность, завершенность (системность). Образ не воспринимается сразу отчетливо как единое целое – сначала в памяти человека запечатлеваются отдельные, наиболее видимые составляющие (компоненты), дальнейшее объединение которых в единое целое позволяет получить образ. В этом – взаимосвязь понятий образа и системы. В математических учебных дисциплинах в качестве образов используются рисунки, графические изображения реальных объектов действительности.

В курсе математики экономического факультета ЧГАА, графические объекты, представляемые в виде рисунков, были разбиты на отдельные компоненты, что позволило упорядочить, алгоритмизировать схему их построения студентами первого курса. Такой подход позволил выявить и реализовать в практической работе преподавателей следующие этапы решения задач на построение графических образов студентами.

На первом этапе осуществлялся анализ исходных данных, условий, поиск аналогичных заданных графических объектов. При этом использовались учебные материалы (из различных информационных источников), в том числе представленные в сети Интернет.

На втором этапе на основе проведенного анализа изображались составные части строящегося графического объекта, характерные сечения и их аналитические представления в виде функций. Проверка правильности построений, уточнение составляющих отдельных графических компонентов строящегося объекта осуществлялись посредством информационно-коммуникационных технологий (пакетов прикладных математических и графических программ), которые упрощают построение фигур на плоскости и в пространстве (MathCad, Advanced Grapher и др.).

На третьем этапе — студенты выстраивали композиции отдельных частей строящегося графика, постепенно соединяя их в единый образ.

И, наконец, на последнем, четвертом этапе, осуществлялся контроль полученного решения путем построения характерных сечений (например, координатными плоскостями), посредством пакетов прикладных программ (MathCad, Advanced Grapher и др.).

Данный алгоритм поэтапного построения графических объектов позволяет включить студентов в учебно-познавательную деятельность, в которой им приходится определять и систематизировать основные данные, осуществлять исследование основных свойств функции, переносить полученные данные на электронный носитель, и затем из отдельных частей составлять целостный графический образ. В графической деятельности студентов компьютер имеет статус универсального средства развития системных компетенций и образного мышления. Монитор компьютера представляет сам по себе плоскость, на которой можно строить как плоские фигуры, так и изображения объемных объектов. Применение технических возможностей монитора помогает студентам плавно переходить от «плоского» представления мира к пространственному (реальному). Представленный алгоритм позволяет будущим специалистам научиться систематизировать, алгоритмизировать решения задач курса математики, применять знания в решении практических задач.

Поэтапное формирование системных компетенций было нами соотнесено относительно следующей шкалы уровней их сформированности у студентов: начальный, средний, выше среднего и высокий (экспертный). Каждый уровень характеризуется способностью студентов выполнять определенную последовательность операций для построения графических объектов.

Описание этих операций мы основали на общем представлении структуры деятельности и действий, в которые в психологии (по П.Я. Гальперину) включают ориентирование, планирование, исполнение (реализация), контроль.

В описании уровней, приведенных ниже, нами указаны лишь те операции, которые могут рассматриваться как признаки системных компетенций.

С начальным уровнем мы связывали действие «исполнение», проявляющееся в деятельности студентов как использование ими готовых алгоритмов, макетов, рисунков для решения поставленной задачи.

Средний уровень мы охарактеризовали двумя действиями: «ориентирование» и «исполнение». «Ориентирование» предполагает анализ основных данных задания, определение того, что нужно найти или построить, способность сопоставить данную задачу с аналогичными; «исполнение» состоит в том, что студенты могут использовать для решения задачи отдельные алгоритмические операции.

Уровень выше среднего мы отмечали у студентов, самостоятельно выполняющих действия «ориентиро-

вание», «планирование» и «исполнение» по следующей совокупности признаков:

— «ориентирование» — выявление основных данных задания, определение того, что нужно найти или построить, сопоставление задачи с задачами подобного типа, выявление частных случаев, которые могут являться вспомогательными для решения;

— «планирование» — выбор методов решения поставленной задачи, его разбиение на составные части, решение каждой части наиболее рациональным способом;

— «исполнение» — применение ИКТ в составлении алгоритма решения (с помощью пакетов прикладных программ).

Высокий (экспертный) уровень системных компетенций у студентов нами отмечался, если они могли выполнить четыре действия:

— «ориентирование», «планирование», «исполнение»;

— «контроль» — проверка полученного решения посредством пакетов математических программ, построения характеристических сечений графических объектов.

Педагогическая практика в вузах свидетельствует о слабой сформированности ряда системных компетенций. Согласно нашим исследованиям, у 71% студентов системные компетенции развиты лишь на первый из рассматриваемых уровней. 24% из них имеют второй уровень, всего лишь 4% из опрошенных обладают третьим уровнем. Экспертный уровень практически не наблюдается. Специально разработанные методики позволяют добиться существенных результатов (до 72% на втором уровне).

Формирование системных компетенций способствует развитию личности будущего специалиста, формированию индивидуального стиля его профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.ifap.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf> (дата обращения: 28.10.2010). — С. 42.
2. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — 12 декабря. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 13.10.2010).
3. Сборник научных трудов СевКавГТУ [Текст] : Северо-Кавказский государственный технический университет. — Вып. № 5 (Серия «Гуманитарные науки») (2007). — Ставрополь, 2007, № 5. — ISBN 5-9296-0361-8 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : www.ncstu.ru (дата обращения: 04.09.2010)
4. Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы [Текст] / М. В. Ларионова [и др.]. — М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2004. — 196 с.
5. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://slovari.yandex.ru> (дата обращения: 25.10.2010).

ДЕЕВ Александр Владимирович, ассистент кафедры математики.

Адрес для переписки: e-mail: deevav@bk.ru

Статья поступила в редакцию 22.11.2010 г.

© А. В. Деев

ЭТАПЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА И ПРОБЛЕМА МОНИТОРИНГА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПО КУРСУ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Разработана схема реализации компетентностного подхода для высшего технического образования на примере курса «Безопасность жизнедеятельности». Текущий контроль уровня сформированности компетенций осуществлен в форме тестирования и моделирования конкретных жизненных ситуаций.

Ключевые слова: этапы компетентностного подхода, мониторинг уровня сформированности компетенций.

Концепция модернизации российского образования до 2010 года [1] предусматривает внедрение компетентностного подхода как основного направления совершенствования образования на всех уровнях.

Если в общем плане теория компетентностного подхода разработана довольно подробно и на высоком научно-методическом уровне (Р. Уайт [1959], Н. Хомский [1965], В. Хутмакер [1996], А. К. Маркова [1996], А. В. Хуторский [2003], М. В. Цыгулева [2010]), то методические особенности реализации компетентностного подхода при подготовке специалистов высшей квалификации по конкретной специальности или конкретному научному направлению освещены фрагментарно и недостаточно полно [2 – 5].

Задача диагностики и мониторинга уровня сформированности той или иной компетенции (личностной, профессиональной или социальной) является не только актуальной задачей современной психодиагностики, но и важной общегосударственной проблемой при аттестации специалистов и самих образовательных учреждений.

Первоначальным (подготовительным) этапом при компетентностном подходе в обучении может стать «компетентностный анализ» содержания данной учебной дисциплины, который включает в себя:

- изучение совокупности требований, обязательных при реализации основных образовательных программ бакалавриата или магистратуры по соответствующему направлению подготовки, которые сформулированы в ГОСах в разделе «Требования к результатам освоения ООП» в форме перечня общекультурных (ОК) и профессиональных компетенций (ПК) [6];

- выбор ключевых общекультурных и общепрофессиональных компетенций;

- установление соответствия между основными разделами (темами или модулями) содержания дисциплины и ключевыми компетенциями (ОК и ПК).

Например, «компетентностный анализ» содержания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» для направления 140100.62 «Теплоэнергетика и теплотехника» выдвигает в качестве ключевых компетенций следующие.

- ОК-1 (способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке целей и выбору путей ее достижения);

- ОК-4 (способность находить организационно-управленческие решения в нестандартных условиях и условия различных мнений и готовность нести за них ответственность);

- ПК-4 (способность и готовность использовать нормативные правовые документы в своей профессиональной деятельности);

- ПК-5 (владение основными методами защиты производственного персонала и населения от последствий возможных аварий, катастроф, стихийных бедствий);

- ПК-12 (способность к организации рабочих мест в соответствии с технологией производства, нормами техники безопасности и производственной санитарии, пожарной безопасности и охраны труда);

- ПК-17 (готовность к контролю соблюдения экологической безопасности на производстве, к участию в разработке и осуществлении организационных мероприятий по энерго- и ресурсосбережению на производстве).

Раздел «Управление безопасностью жизнедеятельности» соответствует, по нашему мнению, ключевым компетенциям ОК-4 и ПК-12, а раздел «Защита населения и территорий от опасностей в чрезвычайных ситуациях» соответствует, прежде всего, ключевым компетенциям ОК-4 и ПК-5.

Следующим (наиболее важным) этапом при компетентностном подходе в обучении должно стать выявление фундаментального ядра и универсальных учебных действий данной учебной дисциплины и их роли в формировании ключевых компетенций специалиста.

Например, фундаментальное ядро дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» составляют:

- основы физиологии труда и комфортные условия жизнедеятельности в техносфере;

- негативные факторы техносферы, основные риски и опасности технологических систем;

- основы безопасности функционирования автоматизированных и роботизированных производств.

К универсальным учебным действиям следует отнести:

- измерение в электрических цепях и тепловых сетях;
- качественный и количественный анализ опасностей объектов теплотехники и теплоэнергетики;
- расчет эффективности защитных систем и мероприятий;
- действия по оказанию первой доврачебной помощи пострадавшим при авариях или в условиях чрезвычайных ситуаций.

В рабочей учебной программе мы рекомендуем специально выделять темы (разделы или модули), содержащие фундаментальное ядро и относящиеся к универсальным учебным действиям и, соответственно, формирующие ключевые компетенции, которые вырабатываются у обучающихся в процессе изучения данной дисциплины.

Следующий этап компетентного подхода — мониторинг уровня сформированности компетенций по данной дисциплине.

Согласно рекомендациям ГОСа, оценка качества освоения образовательных программ должна включать текущий контроль успеваемости, промежуточную аттестацию обучающихся и итоговую государственную аттестацию выпускников.

Рассмотрим методику организации текущего контроля успеваемости в свете компетентного подхода в обучении, реализация которого предусматривает активные и интерактивные формы проведения занятий, в частности, тестирование в компьютерных классах и моделирование конкретных ситуаций, связанных с производством или реальной жизненной ситуацией (метод проблемных ситуаций).

Для оценки уровня сформированности ключевых компетенций в ходе изучения курса «Безопасность жизнедеятельности» нами был подготовлен цикл вопросов, относящихся к фундаментальному ядру и универсальным учебным действиям и соответствующих формируемым ключевым компетенциям.

Тестирование проводилось в системе дистанционного обучения «Прометей» ОмГТУ. Указанная система компьютерного контроля позволяет получить следующие данные:

- фамилия, имя, номер учебной группы студента, дата тестирования;
- успех (неуспех) тестирования, балл успеваемости студента по тесту;
- число студентов, получивших баллы в заданном интервале оценок;
- количество и процент студентов, правильно ответивших на каждый вопрос теста.

Эти данные помогают оценить уровень сформированности ключевых компетенций на момент проведения тестирования, а также уровень усвоения теоретических положений универсального ядра и практических приложений теории в форме универсальных учебных действий. К примеру, на вопрос «Напряженность труда — это совокупность факторов, преимущественно оказывающих...» (фундаментальное ядро, ОК-1, ПК-2) ответили правильно («...влияние на центральную нервную систему работающего») все 22 испытуемых, то есть 100% респондентов, а на вопрос «С помощью анемометра измеряют...» (УУД, ОК-7, ПК-12) правильно ответили («...скорость движения воздуха») лишь 16 испытуемых, что составляет 72,73% от общего числа респондентов.

«Компетентный анализ» результатов тестирования выявляет слабые места в теоретической и практической составляющих обучения и позволяет про-

вести соответствующую коррекцию, к примеру, в форме моделирования конкретных ситуаций, которая стимулирует творческий подход обучаемых к решению важных производственных проблем, при этом преподаватель может оценить уровень сформированности ключевых компетенций после окончания коррекционных педагогических мероприятий.

Анализ результатов решения творческих заданий дает возможность преподавателю определить уровень владения письменной речью, умение логично и аргументированно излагать собственные модели выхода из критических ситуаций, умение использовать нормативные правовые документы в своей профессиональной деятельности (ПК-4) и способность защиты персонала от аварий (ПК-5).

Подводя итог, можно сделать следующие выводы.

Компетентный подход в образовании носит комплексный характер и содержит следующие этапы:

- компетентный анализ требований ГОСа и образовательных программ, включая выбор ключевых компетенций и установление соответствий между компетенциями и разделами программы;
- определение фундаментального ядра, универсальных учебных действий в конкретной учебной дисциплине и их связь с ключевыми компетенциями;
- оценка качества усвоения образовательных программ и мониторинг качества сформированности ключевых компетенций;
- коррекция уровня сформированности ключевых компетенций.

Компетентный подход в обучении может и должен сочетаться с другими подходами в педагогике (деятельностный, личностно-ориентированный, системный подходы).

При установлении уровня сформированности компетенций целесообразно использовать современные информационные технологии, позволяющие, в сочетании с модульно-рейтинговой системой, педагогу не только получить многостороннюю и оперативную информацию, но и своевременно провести коррекцию учебно-методического комплекса посредством модифицированных педагогических измерительных материалов.

Библиографический список

1. Концепция модернизации российского образования до 2010 года. Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2001 г. № 1756-р [Текст] // Официальные документы в образовании. — 2002. — № 4. — С. 3—31.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И. А. Зимняя. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.
3. Ибрагимов, Г. И. Компетентный подход в профессиональном образовании [Текст] / Г. И. Ибрагимов // Educational Technology & Society. — 2007. — № 10(3). — С. 36—365.
4. Соснин, Н. В. Компетентная модель в инновационном образовании [Текст] / Н. В. Соснин // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета им. академика М. Ф. Решетнёва. — 2006. — № 3. — С. 174—178.
5. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 5. — С. 55—61.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 140100 Теплоэнергетика и теплотехника (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.mon.gov.ru> (дата обращения: 15.11.2010).

УДК 377.3.091.21

Л. М. КАЛАШНИКОВА

Приморский институт
железнодорожного транспорта
(филиал ДВГУПС), г. Уссурийск

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА

Проблема педагогической поддержки личности студента техникума является одной из востребованных в современной науке и образовательной практике. В условиях развития профессионального образования, которое должно играть опережающую роль в развитии нашего общества (а его упорно пытаются превратить только в сферу оказания образовательных услуг), все же акцентные переносятся на личностное развитие студента, его самосовершенствование, актуализацию личностных ресурсов в становлении как человека и как профессионала.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, личностное развитие, личностно-ориентированный подход, профессионально-личностное развитие.

Основными тенденциями развития современного образования, наряду с интенсивным обновлением технологий, расширением межкультурного взаимодействия, демократизацией и гуманизацией, возрастанием роли человеческого капитала, является создание такой системы профессионального образования, которая могла бы повысить уровень готовности личности к ответственному и осознанному выбору своего жизненного пути, готовить человека к жизни в быстро меняющихся условиях. Для создания такого образовательного процесса необходимо выстраивать уклад жизни образовательных учреждений среднего профессионального образования на принципах педагогики сотрудничества и сотворчества студентов и преподавателей.

Современное образование постепенно становится для человечества особой культурно-общественной сферой, в которой педагоги, реализующие гуманистическую парадигму образования, получили возможность средствами образования создавать реальную практику гуманистических отношений. Анализ развития гуманистических идей в педагогике (Ш.А. Амонашвили [1], Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков [2], И.С. Якиманская [3] и другие) показывает, что ведущими являются идеи гуманного отношения к личности студента, поддержка творческого начала в человеке, предоставление условий для полноценного развития личности, поддержка способности к саморазвитию.

Теоретические и практические аспекты педагогической поддержки представлены в трудах А.Г. Асмолова [4], О.С. Газмана [5], и др., в которых определены основные механизмы, принципы, условия, виды и способы оказания педагогической и психологической поддержки личностного развития студентов в образовательном процессе. В данной трактовке психологическая поддержка выступает как одна из составляющих педагогической поддержки, которая рассматривается как многомерный процесс, сосредоточенный на позитивных сторонах и преимуществах личности, способствующий сохранению и развитию веры в се-

бя, свои возможности, повышению резистентности личности к дестабилизирующим внешним и внутренним факторам, созданию оптимальных условий для личностного развития.

Педагогическая поддержка в большей степени выступает как технология организации личностного взаимодействия преподавателя и студента, как процесс создания психологически комфортных условий для личностного развития, как воспитательная технология.

В систему среднего профессионального образования (СПО) меньше всего проникли инновационные изменения, оно остается более консервативным, чем другие его уровни. С одной стороны, в ситуации демографического спада в учебные заведения среднего профессионального образования приходят абитуриенты, которые нуждаются в особом внимании, в выявлении ресурсов их профессионально-личностного развития, в создании дидактических условий, способствующих реализации индивидуальных программ обучения и развития, в выстраивании педагогического взаимодействия на принципах личностно-ориентированного подхода с обязательным использованием технологии педагогической поддержки.

С другой стороны, в системе СПО сложилась ситуация, которая характеризуется тем, что большая часть преподавателей не имеет специальной педагогической подготовки (инженеры, экономисты, мастера производственного обучения), что существенно затрудняет оказание помощи и поддержки личностному развитию студентов.

Анализируя сложившуюся образовательную ситуацию в сфере среднего профессионального образования, можно увидеть некоторые противоречия:

— между новыми теоретическими подходами и недостаточной практической готовностью педагогического коллектива работать в парадигме личностно-ориентированного образования;

— между потребностями в педагогической поддержке со стороны студента и неспособностью и неготовностью ее оказания со стороны педагогов;

— между потребностью образовательных учреждений СПО в повышении эффективности педагогической деятельности и отсутствием адекватных научно обоснованных и практико-ориентированных моделей педагогической поддержки.

На наш взгляд, система педагогической поддержки профессионально-личностного развития студентов ОУ СПО будет эффективной, если будут созданы следующие условия:

— **концептуальные**, где педагогическая поддержка рассматривается как сложная, высокотехнологичная, «психологемкая» система педагогического взаимодействия; как процесс, сосредоточенный на позитивных сторонах и преимуществах личности, способствующий укреплению и восстановлению веры в себя и свои возможности, повышению резистентности личности к дестабилизирующим внешним и внутренним факторам, как процесс создания оптимальных условий для личностного развития;

— **содержательные**: которые определяются стратегическими документами развития ОУ, комплексно-целевыми программами сопровождения образовательного процесса, где педагогами ОУ СПО будет принята гуманистическая парадигма образования и освоена технология педагогической поддержки студентов в их развитии, адаптации к социальной ситуации обучения в ОУ СПО; своевременно будут выявляться индивидуальные особенности, образовательные и личностные проблемы студентов, а программа педагогической поддержки будет выстроена с учетом выявленных проблем; все субъекты образовательного процесса будут ориентированы на личностное саморазвитие студентов;

— **технологические**, выступающие в основных формах взаимодействия при педагогической поддержке: собеседование, консультирование, игровое моделирование, тренинги, заседания учебно-воспитательной комиссии, совета по профилактике нарушений, организация взаимопомощи, разнообразных видов творческой деятельности и др.

— **критериальные**, включающие в себя уровневые, системно-структурные, ролевые и социально-психологические характеристики социальной зрелости личности. Система педагогической поддержки в образовательном учреждении должна быть построена на основе принципов комплексности, поэтапности, дифференцированности, индивидуализации, личностной направленности.

В зарубежных исследованиях педагогическая поддержка рассматривается как школьное консультирование, психолого-педагогическая консультативная служба в системе образования в США; как коучинг — помощь и содействие личности в позитивных изменениях в Австралии; как помощь в ситуации выбора, как опекуновство, пасторская забота, как курс личностного и социального образования в Англии; как система психолого-педагогической помощи и поддержки ребенка в образовательном процессе и в выборе профессионального пути в Голландии [6].

Психологическая поддержка выступает как составная часть педагогической поддержки, является ее неотъемлемым звеном. Сущность психологической поддержки заключается в преобразованиях, затрагивающих личность. Она определяется уровнем осознания личностью собственных проблем и мерой помощи, которая может быть оказана педагогом в личностном становлении студента ОУ СПО, поэтому поддер-

жка не может иметь неограниченный характер, она ограничена мерой понимания ситуации самим студентом, способами, адекватными пониманию создавшейся ситуации, уровнем развития субъектности студента, нравственно-волевыми его качествами. Процесс психологической поддержки обозначает, опредмечивает себя актами саморазвития, побуждаемыми не только системой внешних стимулов (требований, ожиданий, возможностей), но, прежде всего, системой внутренних побуждений — стремлениями, убеждениями, интересами, установками самой личности. Парадигмальными и методологическими основаниями модели педагогической поддержки служат идеи личностно-развивающего подхода, субъект-субъектного характера педагогического взаимодействия, нравственной сущности воспитания.

Механизмами, задающими личностное развитие и саморазвитие, являются обретенная рефлексия и субъектность личности.

Рефлексия как регулятивный механизм связан с внутренними преобразованиями — осмыслением и переосмыслением стереотипов мышления и их эвристическим преодолением, это механизм, благодаря которому система обретает способность к самоорганизации: во-первых, рефлексия приводит к целостному представлению, знанию о содержании, способах и средствах своей деятельности; во-вторых, позволяет критично отнестись к себе и своей деятельности в прошлом, настоящем и будущем; в-третьих, делает человека (социальную систему) субъектом своей активности.

Направление в интерпретации феномена педагогической поддержки предполагает ее рассмотрение в качестве принципа всей гуманистически ориентированной системы образования (всех ее субъектов). Именно в этом значении его чаще всего используют практики. Если существующая или проектируемая воспитательная система ориентирована на реализацию гуманистического подхода к взаимодействию преподавателей и студентов, поддержка в ней приобретает смысл принципа педагогической деятельности, то есть становится важнейшим педагогическим кредо людей, работающих в системе СПО со студентами.

Под педагогической поддержкой мы понимаем систему педагогической деятельности, раскрывающую личностный потенциал человека, включающую помощь студентам, преподавателям, родителям в преодолении социальных, психологических, личностных трудностей (проблем). Выделение проблемы студента в качестве стержня, на котором удерживается педагогическая поддержка как деятельность конкретного педагога с конкретным студентом, является попыткой выделить специфику педагогической поддержки как особой деятельности, отличной от обучения и воспитания, требующей от педагога умения задавать направление и управлять, таким образом, динамикой развития студента. Основным направлением педагогической поддержки является помощь педагога в личностном развитии студента, направленная на актуализацию собственных внутренних сил и резервов самореализации. О. С. Газман [5] в качестве предмета психолого-педагогической поддержки рассматривал процесс совместного с ребенком определения его интересов и целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), способствующий сохранению и развитию нравственного потенциала личности и достижению желаемых результатов в учении, самовоспитании, общении.

Определяет место педагогической поддержки между социализирующими процессами — воспитанием,

обучением и процессами становления отношений субъекта к фактам собственной жизнедеятельности — процессами индивидуализации, — можно предположить, что педагогическая поддержка направлена на то, чтобы выйти на проблемы студента как «точки его отчуждения» от тех педагогических воздействий, которые направлены на него и обусловлены целями воспитания и обучения; помочь субъекту преобразовать эти «точки» в самообразовательную ситуацию, т.е. ситуацию, которая дает ему личный опыт решения возникшей проблемы; далее — увидеть собственный смысл во взаимодействии со взрослыми; и, наконец, построить свою линию поведения, которая признается воспитанником как значимая и необходимая для него. Предметом их взаимодействия является отношение студента к себе в ситуации проблемы. Это принципиально отличается от предмета взаимодействия между педагогом-предметником и обучаемого или воспитателем и воспитуемым. Там предметом взаимодействия выступают знания, нормы, образы и т.д. В педагогической поддержке предмет никогда не отчужден от ребенка, ее целью является «создание» субъектной позиции ребенка.

Серьезным остается вопрос о том, что следует «поддерживать» в растущем человеке. На наш взгляд, поддерживать и развивать следует субъектность, то есть способность личности к преобразующему отношению к собственной жизнедеятельности, а также индивидуальность (неповторимость, особенность человека, которая выделяет его из всех других и тем самым позволяет ему оставаться самим собой).

Теоретической основой педагогической поддержки в образовании и личностном развитии служат: человекоцентрированный подход К. Роджерса [6]; личностно ориентированная ситуация В.В.Серикова [2], как основа технологии личностно-ориентированного образования; проектирование условий для учащихся, в которых они могут создавать себя средствами культуры, диалога с другими личностями по Н.Г. Алексею [7]; личностно ориентированное образование культурологического типа по Е.В. Бондаревской, сущность и назначение которого — образование Человека.

Предметом деятельности педагога по поддержке в образовании выступает процесс совместного с воспитанником преодоления препятствий, мешающих растущему человеку самостоятельно достигать результатов.

Педагогическая поддержка, как мы выяснили, непосредственно связана с такими понятиями, как педагогическая помощь, педагогическое сопровождение. А в оптимально организованной педагогической практике, как показывают последние исследования, педагогическая поддержка как система преобразуется в психолого-педагогическое сопровождение личностного развития студента [8].

В качестве культурно-образовательной среды, способствующей созданию внешних условий для саморазвития личности, является современное образовательное учреждение среднего профессионального образования, что требует оценки его места в системе образования с позиций сегодняшнего и перспектив завтрашнего дня.

Обобщая вышеизложенное, можно определить педагогические условия организации педагогической поддержки студентов в профессиональном образовательном учреждении среднего профессионального образования.

Первое условие состоит в безоценочном восприятии преподавателем личности, наличие педагогических установок, понимающих и принимающих внутренний мир обучаемых.

Также необходима организация деятельности по получению обратной связи от обучаемых, оказание помощи преподавателям в выработке индивидуального стиля педагогической деятельности. Вторым условием организации педагогической поддержки студентам является реализация программ профессионально-личностного развития самих студентов. Для актуализации внутренних факторов саморазвития личности необходимы внешние условия, обязательными среди которых являются следующие:

1. Формирование профессиональной направленности: мотивов, потребностей, жизненного опыта студентов, профессиональных планов, представлений, ожиданий.

2. Развитие самосознания личности: адекватной самооценки, перевода требований общества к профессии в требования к себе.

3. Организация и психологическое сопровождение образовательного процесса как условия, обеспечивающего профессиональное становление личности выпускника.

Библиографический список

1. Амонашвили, Ш. А. Как живете, дети? [Текст] : пособие для учителя / Ш. А. Амонашвили. - Москва : Просвещение, 1986. — 176 с.
2. Сериков, Г. Н. Элементы теории системного управления образованием [Текст]. В 3 ч. Ч. 1. Системное видение образования / Г. Н. Сериков. — Челябинск: ЧГТУ, 1994. — 169 с. — ISBN 569600203X.
3. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И. С. Якиманская. - Издание 2-е. — М., 2000. — 112 с. — ISBN 5-88753-007-3.
4. Асмолов, А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества [Текст] / А. Г. Асмолов // Вопросы образования : ежеквартальный научно-образовательный журнал : издается с 2004 года / Ред. Я. И. Кузьминов, Е. Н. Пенская. — Москва : МаксПресс, 2008. — № 1. — С. 65 — 87.
5. Газман, О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века [Текст] : идея свободы ребенка в образовании как пед. цель / О. С. Газман // Клас. рук. — 2000. — № 3. — С. 6 — 33.
6. Роджерс, К. Становление личности : взгляд на психотерапию [Текст] / К. Роджерс : перевод с английского ; общ. ред. и предисл. Исениной. - Москва : ЭКСМО-Пресс, 2001. — 416 с. — ISBN 5-04-008274-6.
7. Алексеев, Н. Г. Когнитивизм как общепсихологическая концепция познавательных процессов и научения [Текст] / Н. Г. Алексеев, В. К. Зарецкий, И. Н. Семенов // Вопросы психологии : издается с 1955 года / Ред. А. А. Смирнов, О. А. Конопкин. — Москва : Педагогика, 1979. — № 2. — С. 164 — 170.
8. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] = Motivation and personality / А. Маслоу. — 3-е издание. - СПб. : Питер, 2003. — 352 с. — ISBN 5-318-00616-7.

КАЛАШНИКОВА Людмила Михайловна, преподаватель специальных дисциплин.

Адрес для переписки: e-mail: info@primizt.ru

Статья поступила в редакцию 15.11.2010 г.

© Л. М. Калашникова