

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 37 (075.8)

Н. Н. ЛЕБЕДЕВАОмский государственный
педагогический университет

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ В ВОСПИТАНИИ ЧЕЛОВЕКА

Эффективным средством воспитания человека являются аксиологические ситуации, разрешение которых на основе освоения и присвоения ценностей способствует формированию умений анализировать, оценивать, прогнозировать, принимать решения, проектировать поступки, совершать добрые дела.

Ключевые слова: воспитание, аксиология, ситуация, воспитанник, методы.

В настоящее время воспитание человека перестало быть «Золушкой» педагогики и признано приоритетом образования. Осуществляется интенсивный поиск эффективных способов, механизмов, форм, методов, средств воспитания.

Традиционно в педагогике понимается, что процесс воспитания направлен на развитие личности воспитанника. Но даже сильная духом личность не обязательно совершает только морально одобряемые, нравственные поступки, действуя во благо окружающим и себе. Она может быть как положительной, так и направленной на зло, свободной или не свободной. Необходимо «магнитное поле», задающее вектор развития человека в процессе его воспитания в направлении становления социально-личностных качеств, его морально-нравственной позиции. Полагаем, функцию «магнита» как средства воспитания человека могут выполнять аксиологические ситуации. Поскольку «аксиологические

ситуации в воспитании человека» — новое понятие в педагогической науке, обратимся к рассмотрению его научных основ.

В создании аксиологических ситуаций в воспитании человека основой стал «аксиологический прорыв» в философии (Г. Беккер, В. Виндельбанд, Г. Гегель, И. Кант, К. Клакхон, Р. Линтон, Т. Парсонс, С. Пеппер, Р. Б. Перри, А. Пиччеи, Г. Риккерт, П. Тейяр де Шарден, Р. Штейнер, Р. Шуерман; С. Ф. Анисимов, В. А. Василенко, Г. П. Выжлецов, М. С. Каган, Л. Столович, В. П. Тугаринов, др.), социологии (А. Адлер, Ч. Моррис, М. Вебер, Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, Р. Перри, М. Рокич, У. Томас, Ф. Знанецкий, В. А. Ядов и др.), психологии (М. Я. Басов, Б. С. Братусь, Ш. Бюллер, Б. И. Додонов, Д. Дьюи, А. Ф. Лазурский, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, А. Маслоу, В. Н. Мясищев, К. Роджерс, С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе, В. Франкл, др.) и педагогике (Е. В. Бондаревская, В. А. Караковский, Н. Д. Никан-

дров, Б. Т. Лихачёв, В. А. Слостенин, Ю. В. Сенько, М. И. Шилова, Г. И. Чижаква и др.). Он вывел с периферии научных исследований на их авансцену **аксиологию** как учение о формах и способах ценностного проектирования и реализации человеком жизненных устремлений в будущее, выбора ориентиров наличной жизни и оценки прошлого, «иного» и общезначимого [1].

Вторая составляющая понятия «аксиологическая ситуация» как средство воспитания человека связана с применением в педагогике термина «ситуация». **Ситуация** — совокупность обстоятельств и условий, на фоне которых актуализируется какое-либо событие [2, с. 241]. В педагогике утвердились понятия: учебная ситуация, воспитательная ситуация, проблемная ситуация, управленческая ситуация, этическая ситуация, диагностическая ситуация, педагогическая ситуация и другие.

Аксиологическая ситуация в воспитании человека является видом педагогической ситуации как «ограниченной во времени и в пространстве совокупности обстоятельств и условий, побуждающих включенных в неё людей демонстрировать, подтверждать или изменять собственное поведение» [3, с. 242].

Безусловно, любая педагогическая ситуация имеет аксиологическое (ценностное) содержание, поскольку «в центре того или иного воспитательного подхода всегда обнаруживается ценностное основание, предусматривающее приведение поведения и (или) жизни в целом в соответствие с определенной системой ценностей и отношений (государственных, общественных, религиозных, корпоративных, коллективных, групповых, индивидуальных)» [4, с. 26]. Но аксиологическая ситуация акцентирована на его ценностно-смысловых доминантах. **Аксиологические ситуации в воспитании человека** понимаются нами как совокупность жизненных обстоятельств, ведущих к возникновению ценностных противоречий, которые он учится разрешать морально-нравственными средствами.

Философской основой нашего внимания к выявлению потенциала аксиологических ситуаций в воспитании человека стало применение М. С. Каганом термина «аксиологическая ситуация» [5]. В социологии широко используется принцип ситуативности [6, с. 18]. Психологической основой служит утверждение Л. С. Выготского о том, что изменение ситуации жизнедеятельности выступает источником развития личности. Педагогической основой является понимание воспитания как взаимосвязанной цепи воспитательных ситуаций (Б. П. Битинас, И. А. Колесникова, Л. И. Новикова, А. М. Сидоркин, В. А. Слостенин и др.), где динамика воспитательного процесса представлена как смена ситуаций, которые можно конструировать, организовывать, изучать. Такое понимание связано с тем, что воспитательному процессу свойственны, с одной стороны, непрерывность относительно жизнедеятельности воспитанника, с другой стороны, дискретность. Последняя описывается в педагогической теории через выделение в развитии процесса этапов, стадий, циклов, состояний, ситуаций. Таким образом, развитие личности человека в процессе воспитания возможно на основе комплекса аксиологических ситуаций.

Каковы **функции** аксиологических ситуаций в процессе воспитания человека? Являясь разновидностью педагогической ситуации, природа которой многомерна, аксиологическая ситуация может выступать в качестве диагностического средства, как

компонент воспитательного процесса и как единица содержания воспитания.

В качестве **диагностического средства** аксиологические ситуации позволяют изучать индивидуально-личностные особенности и готовность человека к воспитанию, исследовать зарождение и развитие отношения, а также оценивать ценностные характеристики воспитательного процесса, его внутренние источники, движущие силы. Приведем **пример аксиологической ситуации «Поможем малышам»**, использованной в качестве диагностического средства.

Цель ситуации: выявить сформированность отзывчивости и умения детей объединяться для проявления заботы о младших детях в детском саду. Содержание ситуации: перед дневным сном в группу приходит воспитатель младших дошкольников. Она обращается к детям старшей группы и воспитателю с просьбой помочь подготовить материал к занятию малышшей по математике. Выдвигается мотивировка: «Вы самые старшие в детском саду и, конечно, сможете помочь малышам. Каждый вырежет фигуры, нарисованные на двух листах бумаги, и разложит их в конверты. У малышшей будет много квадратов и кружков для занятия, они с удовольствием будут заниматься. Все мы будем вам очень благодарны». Воспитатель: «Дети, кто хочет помочь малышам, поднимите руку» (обычно желание высказывают все дети). Но, к сожалению, сейчас нас ждет дневной сон. Давайте после сна займемся этой важной работой! Не забудете?». После сна фиксируется:

— какие дети по своей инициативе, самостоятельно, без дополнительного напоминания воспитателя вспомнили о поручении, начали и завершили работу в полном объеме;

— кто начал работу после того, как увидел, что часть детей уже приступила к выполнению поручения; завершена ли работа в полном объеме (формирующееся стремление к участию в общем деле);

— кто из детей начал работу и завершил только после напоминания воспитателя (недостаточно выраженное желание участвовать в общем социально значимом деле);

— кто формально включился в работу после неоднократных напоминаний воспитателя и не закончил её, проявляя не выраженное стремление к участию в общем социально значимом деле [7, с. 222].

Как **компонент воспитательного процесса**, аксиологические ситуации помогают гармонизировать воспитание и самовоспитание как две линии воспитательной деятельности, увеличивая степень целостности процесса воспитания, а значит, «запуская» процессы самоорганизации, повышая эффективность воспитания человека. Такая роль аксиологических ситуаций связана с тем, что в ней сочетаются содержательный (опыт, рассмотренный через «призму» ценностей) и процессуальный (выбор, проектирование способов действий и их совершение) аспекты воспитательной деятельности. Приведем **пример такой ситуации**: в процессе учебного занятия (мероприятия), воспитательная задача которого предполагает освоение содержания понятий «честь» и «достоинство» человека, воспитанникам предлагается прокомментировать следующие высказывания: Честь разная для добрых и для злых (Софокл).

Одинаково опасно и безумному человеку вручать меч, и бесчестному власть (Пифагор).

Чем порядочнее человек, тем труднее ему подозревать других в бесчестии (Цицерон).

Кто сам говорит о своих достоинствах — тот смешон, но кто не сознаёт их — глуп (Ф. Честерфилд).

Слишком большие достоинства подчас делают человека непригодным для общества: на рынок не ходят с золотыми слитками — там нужна разменная монета, а особенно мелочь (Н. Шамфор).

Как *единица содержания воспитания*, аксиологические ситуации за счёт выхода в пространство ценностей и смыслов помогают формировать контекст взаимодействия участников воспитательного процесса: совместное решение и проживание таких ситуаций позволяет создать ценностное реальное и имитационное пространство (среду) воспитания человека. Так, воспитатель целенаправленно создаёт и/или использует уже существующие факты, явления, процессы окружающей среды, включая воспитанников во взаимодействие с ними, регулируя это взаимодействие, изменяя параметры среды, планируя определенный педагогический результат.

Приведем **пример такой аксиологической ситуации**, которую можно ввести в процессе изучения математики. Будущий великий математик Софья Васильевна Ковалевская с малых лет обладала чувством ответственности. Ей было немногим больше трех лет, когда произошел такой случай. Следуя предписаниям врачей, отец распорядился, чтобы каждый день обязательно ели суп, не менее двенадцати ложек. Сестра и брат Софьи безропотно подчинялись, а она плакала и не желала этого делать. «Если ты и завтра будешь так капризничать, простоишь голодная весь обед в углу», — объявил свою волю отец. На следующий день во время обеда Софьино место за столом пустовало. После долгих поисков её нашли в углу столовой за высокой спинкой дивана. Девочка не хотела есть ненавистный суп и решила: лучше самой стать в угол, прежде чем ей придется выполнить неприятное для нее приказание. Оцените, можно ли охарактеризовать действия Софьи как ответственные? По каким признакам вы это определили?

Разрешая такую аксиологическую ситуацию, воспитанник в соответствии со своими ценностями, потребностями, субъективным восприятием, собственным опытом, отношением, установками и качествами личности учится распознавать ценность объектов, создавать смыслы их отбора и реализации в жизнедеятельности, поведении.

Виды аксиологических ситуаций: диагностическая, репродуктивная, поисковая, оценочная, прогностическая и созидания выявлены нами на основе анализа результатов исследований М. Н. Аплетая, О. С. Богдановой, З. И. Васильевой, Д. М. Гришина, И. А. Ильницкой, О. В. Левичева, О. В. Пантелеевой, З. С. Соловьёвой, А. И. Титаренко, Н. Е. Юшмановой и др.

В этих исследованиях рассматриваются *ситуации выбора* ценностей, необходимые тогда, когда объективные обстоятельства предполагают несколько вариантов и личность должна предпочесть один вопреки другим. Такие ситуации важны для активизации жизненной позиции человека, ведь выбор является «узлом» связи между сознанием и поступком, помогает понять отличие простого накопления опыта от решения в аксиологических ситуациях. В процессе выбора происходит обобщение, творческий перенос отражённых и порожденных смыслов ценностей в поведение человека.

З. И. Васильева в *практических ситуациях* выделяет такие этапы, как обсуждение предстоящего дела, постановка цели и образование мотива; организация и проведение дела; обсуждение результатов. По характеру деятельности она вычленила учебные, трудовые и другие ситуации; по наличию

альтернативы в выборе позиции и круга общения — коллизийные и неколлизийные; по способу проявления направленности личности — вербальные и практические, естественные и лабораторные. Полагаем, вербальные ситуации, адаптированные авторами, решать легче, но они непосредственно могут не затрагивать интересы, потребности, стремления человека. Жизненные же ситуации, наоборот, несут целостный характер и глубоко личностны. *Проблемно-жизненные ситуации с ценностным содержанием* плодотворно исследовал Д. М. Гришин, выявивший, что сочетание вербальных и практических ситуаций обеспечивает естественное слияние мировоззренческой основы направленности личности с доминирующими осознаваемыми мотивами.

Нравственные ситуации классифицировал омский ученый М. Н. Аплетая. Им названы функции: осознание, распознавание ценностной сущности явлений, создание образа жизни, выработка оценочных умений, решение и выбор, проектирование нравственного поступка, опыт утверждения добра.

Наиболее близким к аксиологической ситуации содержанием обладают *этические ситуации*, помогающие освоению морально-нравственных, духовных ценностей и проектированию на этой основе поступков, оцениваемых по критерию добра и зла.

С учетом типологии и содержания этических ситуаций (М. Н. Аплетая, О. С. Богданова, Д. М. Гришин, З. И. Васильева, Н. Е. Юшманова и др.), предлагаем следующий комплекс аксиологических ситуаций воспитания человека (табл.).

Аксиологические ситуации конструируются, создаются, корректируются воспитателями и воспитанниками (с разным их долевым участием в зависимости от готовности к данной деятельности) и реализуются в следующем **комплексе**: диагностическая, репродуктивная, поисковая (коллизийная, альтернативная, проблемная, аналитическая), оценочная, прогностическая, созидания.

Так, *диагностическая* аксиологическая ситуация может представлять собой ситуацию ценностного выбора. В ней человек решает, как поступить: принять требование или пренебречь им, руководствоваться только личными интересами или учитывать интересы других людей. Такая ситуация возникает или преднамеренно создаётся воспитателем в общении, в игровой, познавательной и профориентационной деятельности воспитанников при условии добровольности участия (например, нужно посадить цветы, кто хочет помочь — приходите). Устойчивое поведение в подобных ситуациях (дополненное беседой с воспитанником и анализом продуктов его деятельности) позволяет в определенной степени судить о том, какие ценности лежат в основе его поступка, готов ли он сделать сознательный их выбор. Так, характерными признаками предпочтения личных ценностей общественным является то, что в ситуациях ценностного выбора воспитанник свои интересы ставит на первое место. Он не дорожит мнением других людей, в совместной деятельности занимает позицию наблюдателя, равнодушен к успехам и проблемам других людей, в общих делах участвует только по требованию воспитателя, нередко пренебрегая ими или не доводя до конца. Разрешение таких ситуаций сопровождается борьбой мотивов и обычно вызывает эмоциональную реакцию у воспитанников. Колебания, неготовность к выбору, проектированию поступка, осознание его возможных последствий отражаются на их лицах, в жестах, репликах, настроении. Наблюдая это,

Аксиологические ситуации в воспитании человека

Тип ситуации	Основная функция ситуации
Диагностическая	Распознавание ценности объекта, индивидуально-личностных особенностей и готовности человека к воспитанию
Репродуктивная	Воссоздание, трансляция содержания морально-нравственных ценностей
Поисковая: коллизийная, альтернативная, проблемная, аналитическая	Искание духовно-нравственных ценностей на основе освоения их социальной значимости и формирования личностного смысла. Освоение умений анализа, дифференциации, сравнения, абстрагирования, обобщения, классификации, кодирования информации. Принятие решения на основе адекватного выбора ценности, согласование ценностей, становление близких систем ценностей
Оценочная	Выработка умений оценивать значение, смысл ценности объектов
Прогностическая	Становление основ проектирования деятельности, последствий поступков
Созидания	Утверждение гуманности и социумности в поведении

воспитатель побуждает воспитанника к выбору поступка на основе морально-нравственных ценностей. Таким образом, в диагностической ситуации появляется «побудительно-воспитывающая сторона» [8, с. 141].

Репродуктивные аксиологические ситуации на основе переживания, осмысления человеком социально и лично значимого содержания, трансляции образцов поступков людей, литературных героев способствуют словесному или практическому воссозданию ценностей, формированию привычки поведения, основанного на моральных ценностях.

По мере формирования готовности человека к творчеству, необходим постепенный переход от репродуктивной к поисковой деятельности в разрешении аксиологических ситуаций. *Поисковая* (коллизийная, альтернативная, проблемная, аналитическая) аксиологическая ситуация направлены на искание духовно-нравственных ценностей на основе продолжения освоения воспитанниками их социальной значимости и формирования личностного смысла; на освоение умений анализа, дифференциации, сравнения, абстрагирования, обобщения, классификации, кодирования информации; на принятие решения на основе адекватного выбора и согласование ценностей, становление близких систем ценностей.

Так, в *коллизийной* аксиологической ситуации для разрешения ценностного противоречия достаточно преобразования взаимоотношений её участников на основе эмпатии.

Альтернативная аксиологическая ситуация предполагает наличие двух вариантов, из которых человеку следует сделать выбор.

Проблемная аксиологическая ситуация учит воспитанника осуществлять прогноз и/или разрешение содержащихся в ней противоречий, конфликтов на основе изменения в компонентах ситуации, помогающих качественно преобразовать взаимоотношения её участников.

Аналитические аксиологические ситуации помогают на основе аксиологической экспертизы разобраться в содержании, условиях, объяснив правильные или ошибочные поступки их участников.

Оценочная аксиологическая ситуация направлена на выработку умений воспитанников адекватно оценивать значение, смысл ценности объектов.

Прогностическая аксиологическая ситуация способствует становлению у воспитанников основ проектирования деятельности, последствий поступков на основе следующих «шагов»: предположил, сравнил первое и второе предположение, сделал выбор.

Аксиологические ситуации *созидания*, в которых человек умышленно сделал доброе дело, помогут утверждению гуманности и социумности в поведении воспитанников.

Разрешение комплекса аксиологических ситуаций в игровой и познавательной, профориентационной и профессиональной деятельности, в общении является методом воспитания растущего человека. Отметим, что в аксиологических ситуациях нужны не только мыслительные действия, но и добрые дела воспитанников, что связано с предметным воплощением ценностей посредством целенаправленной деятельности людей. Необходимо в воспитании человека создавать два ряда аксиологических ситуаций: вербальные и практические. Разрешение воспитанниками (с разной долей содействия других людей) проблем в комплексе аксиологических ситуаций на основе освоения и присвоения ценностей способствует формированию умений анализировать, оценивать, прогнозировать, принимать решения, проектировать поступки, совершать добрые дела.

Библиографический список

1. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблёва, В. А. Лутченко. — М., 1997. — 567 с.
2. Воспитательная деятельность педагога : учеб. пособие для студ. вузов / под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. — М., 2007. — 336 с.
3. Колесникова, И. А. Воспитательная деятельность педагога / И. А. Колесникова, Н. М. Борытко, Н. Л. Селиванова. — М., 2008. — 364 с.
4. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т. 1. — М., 1993. — 582 с.
5. Каган, М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. — СПб, 1997. — 206 с.
6. Тощенко, Ж. Т. Новые явления в общественном сознании и социальной практике / Ж. Т. Тощенко. — СПб, 2008. — 246 с.
7. Мониторинг в детском саду : науч.-метод. пособие / науч. ред. А. Г. Гогоберидзе. — СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. — 592 с.

ЛЕБЕДЕВА Наталья Николаевна, доктор педагогических наук, профессор (Россия), декан факультета

Статья поступила в редакцию 15.02.2012 г.
© Н. Н. Лебедева

УДК 378.091.2 : 37.013

А. С. ШАРОВ

Омский государственный
педагогический университет

КЛЮЧЕВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Метавоображение, с позиции рефлексивных механизмов, является определяющей характеристикой педагогических способностей и выступает как ключевая компетентность, которая направлена на эффективность саморегуляции педагогического взаимодействия. В метавоображении происходит внутренняя работа по обживанию вероятных линий поведения, а также «наработка» продуктивных схем реального педагогического взаимодействия, что обеспечивает возможность перспективного педагогического «видения» внешнего мира и специфической чувствительности.

Ключевые слова: компетентность, педагогические способности, рефлексия, специфическая чувствительность, саморегуляция, метавоображение.

В последнее время происходит переориентация образования от знаниевой парадигмы к компетентностной. Реализация компетентностного подхода в образовании, поиск и обоснование ключевых компетенций в профессиональной подготовке педагогических кадров является достаточно насущной проблемой. Естественно, ответ следует искать, начиная с понимания компетенции, т. к. это базовая категория профессионального образования, за которой должна лежать теория, а не просто описание содержания. К сказанному добавим, что основной разработчик компетенций — Г. Халаж — рассматривает их как ответ на вызовы, стоящие перед Европой, т. е., опять же, эффективно отвечать на новые требования рынка труда, экономические изменения, что требует нового подхода к образованию.

В исследованиях по проблемам компетентностного подхода отмечается сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий компетенция, компетентность, так и основанного на них подхода к процессу и результату образования. Другими словами, фиксируется необходимость продолжения широкого и системного теоретико-методологического и эмпирического изучения этих проблем. Развитие компетентностного подхода в настоящее время столкнулось с достаточно трудной задачей определения содержания этого понятия и оснований разграничения ключевых компетенций, а также объема входящих в них компонентов (Зимняя И. А.). Возникшая проблема решения этой задачи затрудняет и разработку подходов (процедур, критериев, инструментария) к их оценке как результату образования. И это несмотря на то, что само понятие компетенция, входя в ряд таких понятий, как

умение, компетентность, способность, мастерство, содержательно до сих пор не определено.

Анализ отечественной и зарубежной литературы приводит к тому, что, **во-первых**, компетенция понимается комплексно, как структура, слагаемая из различных частей — совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности; свойств личности и потенциальной способности индивида справляться с различными задачами. При этом наблюдается взаимодействие когнитивных и аффективных навыков, наличие мотивации и соответствующих ценностных установок (Леднёв В. С., Никандров Н. Д., Рыжаков М. В.). По большому счету, комплексное понимание компетенций предполагает разработку теории, которая все структурные компоненты компетенции соединила бы в нечто качественно целое, но такой теории не предложено, поэтому в рамках этого подхода компетенции чаще всего просто описываются.

Во-вторых, компетенции трактуются как механизм преобразования знаний в профессиональные действия, что проявилось в работе В.-Д. Веблера и М. М. Кашапова, так они пишут: «Под компетентностью мы понимаем способность человека преобразовывать свои знания в профессиональные действия (умения и навыки), обеспечивающие стабильно высокие результаты деятельности и позволяющие достигать поставленные цели в конкретной ситуации [1, с. 13]. Основной здесь является проблема, а как понимать преобразование знаний в действия? Отвечая на этот вопрос, необходима соответствующая теория, будь то теория экстерноризации или какая-либо иная, например, теория саморегуляции. Авто-

ры же косвенно указывают, что таким механизмом самораскрытия является процесс позитивного переструктурирования своего опыта, т. е. освоение, обобщение и вербализация практически ориентированных умственных действий, изменение принципов его организации и практической реализации, трансцендируемость умственных действий из одной ситуации в другую. Что это за процесс позитивного переструктурирования своего опыта остается неясным. Пожалуй, единственное, что можно сказать на этот счет, так это то, что данный процесс рефлексивен в своей основе (Дж. Локк).

В-третьих, один из подходов к пониманию компетенций лежит в области способностей человека, что, на наш взгляд, является достаточно продуктивным. В данном контексте опора на понятие способности вполне оправдана по причине того, что одним из её важнейших признаков выступает эффективность выполнения или регуляции деятельности (Б. М. Теплов). Однако понимание педагогических способностей по большей части описательно, т. е. идет перечисление того, чем должен обладать современный и эффективный учитель. В данном отношении подход к педагогическим способностям Н. В. Кузьминой отличается теоретической проработанностью, системностью и перспективностью. Однако и в этом подходе возникает вопрос о теоретическом осмыслении ключевого понятия «специфической чувствительности» к педагогической деятельности, а также к субъекту и объекту взаимодействия. В чем суть этой специфической чувствительности, не раскрывается, но так или иначе специфическая чувствительность связывается с рефлексией [2].

Обобщая выше перечисленные подходы, можно сказать, что компетентность — это эффективность саморегуляции (регуляции) активности субъектов в процессе педагогического взаимодействия в достижении некоторого результата. В этих процессах психологический механизм саморегуляции реализует и раскрывает переход знаний, как рефлексивно оформленных смысловых моделей той или иной реальности в различные виды внешней и внутренней активности (когнитивной, аффективной и конативной). Это возможно в силу того, что смысл выступает вероятностным конструктом регулятивной активности, который выражает значимое для человека и меру вероятности реализации этой значимости [3]. По сути, в процессах саморегуляции осуществляется актуализация знаний, как рефлексивно оформленного содержания смысловой сферы человека, в активности, т. е. в представлениях и чувствах, в конкретных действиях и поступках, в мыслях и предчувствиях. Конативный аспект саморегуляции ассоциируется с деятельностной стороной взаимодействий педагога с учащимися и осуществляется, прежде всего, на уровне конкретных операций. Тогда как аффективно-когнитивная активность педагога в большей степени связана с тактическим и стратегическим уровнями саморегуляции педагогической деятельности. И совсем не случайно Н. В. Кузьмина выделяет три уровня в целостной характеристике педагогических способностей.

Эффективность саморегуляции субъектов образовательного процесса во многом определяется степенью развитости самих рефлексивных механизмов, посредством которых реализуется всякая психическая активность человека, как динамической и самоорганизующейся системы (У. Матурана, Ф. Варела). В обучении, прежде всего, проявляет себя когнитивно-аффективная активность. Целостным проявле-

нием этой активности выступает воображение, а так как оно является сквозным психическим процессом (Л. М. Веккер) или главной способностью человека (И. Кант, Х. Ортега-и-Гассет) в которой сопрягаются внешний и внутренний миры жизнедеятельности, то его должно называть метавоображением.

Другими словами, изучение метавоображения с онтологических позиций, как главной способности человека в его отношениях с миром, достаточно перспективно, особенно это касается психолого-педагогических исследований, так как позволяет выйти не только на конструктивное изучение взаимосвязи внутреннего и внешнего миров, но и опираясь на их единство в саморегуляции педагогической деятельности, определить и объяснить ключевые компетентности в образовательном процессе. К сказанному следует добавить и то, что процесс саморегуляции осуществляется в определенном контексте, каковым для человека выступает его метавоображение, как некоторое пространство возможных горизонтов сопряжения, понимания и толкования своего поведения, на что в последнее время обращает внимание А. А. Вербицкий и В. Г. Калашников, определяющие контекст как общепсихологическую категорию, «пронизывающую» активность человека. Так, давая «... собственно психологическое определение контекста как системы внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации как целого и входящих в него компонентов» [4, с. 9]. Для нас функции контекста выполняет метавоображение в пространстве которого происходит не только саморегуляция педагогической деятельности, но сопряжение человека и мира или субъектов образовательного процесса. Это нашло подтверждение и в рамках синергетической парадигмы современной науки, и в частности в теории автопоэзиса (У. Матурана, Ф. Варела). В соответствии со взглядами этих авторов, всякая живая система не просто занимает определенную нишу в окружающем мире, но своё окружение она имеет второй раз уже внутри себя, для того, чтобы иметь постоянную возможность работать со своим внутренним миром и предвосхищать развитие событий. Отсюда процесс метавоображения невозможен без рефлексии (Л. С. Коршунова и Б. И. Пружинин). Что особенно важно в развиваемом нами подходе к метавоображению как ключевой компетентности в профессиональной подготовке учителя, посредством которого рефлексивно самоорганизуются и сопрягаются внутренний и внешний миры и реализуются педагогические способности учителя.

Рефлексивный аспект метавоображения, как ключевой компетентности в профессиональной подготовке учителя, рассматривает Н. В. Кузьмина [2], в связи с этим в структуре педагогических способностей его выделяются два ряда признаков, которые имеют одну общую черту — специфическую чувствительность. Так, специфическая чувствительность педагога как субъекта деятельности к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности, может проявиться лишь в метавоображении, в рефлексивных процессах различения и тождества конкретной педагогической деятельности и её виртуального проекта, который есть развернутая во времени смысловая схема (модель, паттерн) или её временение (М. Хайдеггер). Тогда специфическая чувствительность педагога к учащемуся как субъекту общения, познания

и труда, также способы их организации в целях получения искомого конечного результата, напрямую связана с процессом видения и составляет перцептивно-рефлексивные способности, обращенные к объекту-субъекту педагогического воздействия, т. е. к учащемуся.

Все педагогические способности, а также уровни (перцептивно-рефлексивный, проектировочный) в соответствии с взглядами Н. В. Кузьминой, так или иначе связаны с метаобоображением как сопряжением внутреннего мира педагога и внешнего мира его деятельности. На это в своё время обращал внимание В. А. Крутецкий, когда писал о педагогическом воображении, — это способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

Рефлексия, являясь важнейшей составляющей психической активности, в своих видах (полагающая, внешняя и сопрягающая) задает координаты пространства метаобоображению [5] и к тому же несет в себе и собственное содержание, это значимость и ценность для человека окружающего мира (Ф. Ницше, М. Хайдеггер, Н. Луман). Эту же мысль в своих работах развивает О. И. Генисаретский, который пишет, что метаобоображение — в каких бы жизненных мирах оно ни осуществлялось, всегда соотносено с ценностным миром личности, с действительной сутью ее личностного роста. Из сказанного вытекает, пожалуй, самая фундаментальная функция рефлексии, которая реализуется в процессах интеграции и дифференциации — функция связывания и различения процессов и психических образований. Вот как об этом пишет О. И. Генисаретский: «Рефлексия — на основе прояснения собственного репертуара аксиоматических состояний выполняет функцию стягивания и собирания нечто в целостность» [6, с. 9]. Другими словами, именно в метаобоображении мы конструируем, истолковываем, осмысливаем и реализуем себя в той реальности, в которой живем, т. е. воплощаем, так или иначе, значимое для нас в процессах антиципации, проектирования и обживания (переживания, проигрывания, проживания) различных степеней вероятности линии поведения, с целью сопряжения внешнего и внутреннего миров. Оно обеспечивает нашу способность непосредственно переживать значимые ситуации в наличных или возможных жизненных мирах, причем способность эта зависит от меры присутщей им образной выраженности и ценностной полноты.

Поэтому размышления о роли метаобоображения в духовно-творческих процессах немислимо без рассмотрения ее аксиологического аспекта, что для психологии не является общепринятым, но высвечивает ещё одну чрезвычайно важную проблему — «видения» мира. Так метаобоображение помещает «Я» человека в обстановку возможных жизненных миров и позволяет испытывать их — и себя через них — на привлекательность, осмысленность, возможность выжить в них и освоиться. Это происходит посредством децентрации «Я» или, говоря иначе, в процессе превращения, когда «Я» начинает собирать себя в иной реальности, в контексте которой реализуется активность. В этом случае О. И. Генисаретский говорит о плазматической функции метаобоображения, проявляющейся в его способности освещать светом ценностной оправданности обширные пространства воображаемого и созерцаемого

миров. Процесс «видения», по сути, есть механизм рефлексивно-ценностного собирания и связывания отдельных элементов в нечто целостное, которое выступает регулятивно освоенной частью мира. Отсюда и понимание предполагает внутреннее «видение» ситуации в её ценностно-смысловом контексте, в смысловых связях и отношениях, в перспективе. Поэтому одна из главных функций метаобоображения — это создание возможного и ценностно оправданного мира для человека.

Метаобоображение — это наше инобытие, где реализуется рефлексивно-ценностный механизм смыслового сопряжения внешнего и внутреннего миров посредством редукции комплексности. В этих процессах происходит снижение неопределенности, уменьшая роль тех факторов окружающей среды, которые направлены против единства внутреннего и внешнего миров, и таким образом через смысл, как механизм взаимосвязи, психическая система сохраняется, адаптируется и развивается (Н. Луман). Именно в идее редукции комплексности, понимаемой как непрерывный рефлексивный процесс обживания, Луман усматривает «двигатель» эволюции психических систем [7].

Возвращаясь к анализу педагогического взаимодействия заметим, что в пространстве метаобоображения происходит отработка процессов децентрации (Ж. Пиаже) или позиционно-ролевого превращения, являющегося выражением ролевой мобильности и показателем развитости педагогических способностей, которые иногда называют артистическими. Ролевая мобильность содействует не только эффективности педагогической деятельности, но познанию и пониманию другого субъекта, возникновению чувствительности к его внутреннему миру. Можно сказать, что в метаобоображении совершается превращение (децентрация «Я» позиции), а также проживание и обживание возможных ситуаций педагогического взаимодействия, в итоге у учителя рефлексивно оформляется определенное перспективное видение и готовность к реальному взаимодействию. Следствием этих процессов, с одной стороны, является возникновение специфической чувствительности, основу которой составляет рефлексия как механизм простраивания, связывания и организации педагогического взаимодействия в пространстве метаобоображения. Где организующим принципом рефлексивных процессов выступает некий «параметр порядка» (Г. Хакен), который детерминирует и определяет специфическую чувствительность к педагогическому взаимодействию. А также в пространстве метаобоображения формируется готовность или позиция в отношении реального взаимодействия, в том числе и постурально-тоническая (А. Валлон). Причем позиции — это аффективно-познавательные отношения к окружающему миру, воплощающиеся в тонических сокращениях мышц тела, в позах и готовности действовать определенным образом [8, с. 8].

Говоря в целом, сопряжение внешнего и внутреннего миров реализуется в саморегуляции конкретного взаимодействия, где «наработанные» в процессах обживания схемы поведения воплощаются в действия и поступки, тогда как специфическая чувствительность сигнализирует человеку об успешности или неудачи их реализации. Специфическая чувствительность как организация определенного рефлексивного механизма различает и интегрирует значимое и важное для педагогической деятельности, а вот выражает значимость чего-то

и репрезентирует её человеку аффективная сфера [9]. Именно аффективная сфера человека является выражением специфической чувствительности к процессу и результатам своей профессиональной деятельности. И только затем, в силу её связи с когнитивной и конативной сферами, мы замечаем проблемы и недочеты, задумываемся о том, что не всё случилось так, как надо. Вот тогда во внутреннем мире человека в его метаобразении актуализируются проблемные места, которые обживаются в наличных ситуациях, тем самым дифференцируя и интегрируя взаимосвязи и оформляя наилучшие варианты продуктивного поведения. Эти процессы происходят перманентно не столько в ситуациях произвольной активности, сколько на подсознательном уровне и даже во сне.

Рефлективные механизмы, являясь основанием специфической чувствительности, в то же время определяют архитектуру метаображения как ключевой компетентности, которая обеспечивает эффективность регуляции педагогического взаимодействия. В зависимости от уровня регуляции и функций рефлексивного механизма специфическая чувствительность имеет свои особенности. Так, на **первом уровне** происходит различение, определение и протраивание границ одного и иного, сюда относится, прежде всего, сенсорная чувствительность, а затем внимательность и наблюдательность. На **втором уровне** — смысловое связывание наиболее вероятных линий развития событий, угадывание перспективных направлений деятельности, ценностное «видение» происходящего. **Третий уровень** связан с чувствительностью к оптимальной организации всей педагогической деятельности, когда возникает «параметр порядка», направленный на стратегические цели и ценности. Выше перечисленные уровни проявления специфической чувствительности прямо соотносятся с уровнями регуляции педагогической деятельности, а именно: операционным, тактическим и стратегическим. А это не только раскрывает структуру педагогических способностей в целом, но и ключевую компетентность учителя.

Таким образом, во-первых, рефлексия и рефлексивные механизмы определяют ценностно-смысловое содержание и механизмы функционирования метаображения как ключевой компетентности, которая проявляется, прежде всего, в аффективно-когнитивной активности человека, а затем реализуется конативным образом в процессах регуляции взаимодействия с внешним миром.

Во-вторых, метаобразование как главная способность человека, в то же время является определяющей характеристикой педагогических способностей и выступает как ключевая компетентность педагогического взаимодействия. С одной стороны, обеспечивает внутреннюю работу по обживанию вероятных линий поведения в той или иной ситуации педагогического взаимодействия, а также «наработке» продуктивных схем поведения, а с другой —

дает возможность перспективного педагогического «видения» внешнего мира, причем все эти процессы взаимосвязаны и лежат в основании специфической чувствительности.

В-третьих, специфическая чувствительность в регуляции педагогического взаимодействия имеет, в соответствии с механизмом рефлексии, качественные различия в зависимости от уровня регуляции педагогической деятельности. Так она развивается от чувствительности к различиям, далее — к различению перспективных, с точки зрения обучения и воспитания, линий смыслового связывания педагогического процесса и к выработке критериев оптимальной организации всей педагогической деятельности направленной на стратегические цели образования.

Библиографический список

1. Веблер, В.-Д. Педагогическое мышление как ключевая компетентность преподавателя высшей школы / В.-Д. Веблер, М. М. Кашапов // Высшая школа на современном этапе: психология преподавания и обучения. В 3 т. Т. 1. — Москва — Ярославль : Российское психологическое общество, 2005. — С. 12 — 18.
2. Кузьмина, Н. В. (Головки-Гаршина). Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. — 144 с.
3. Шаров, А. С. Рефлексивная концепция сознания: структура и механизмы сопряжения / А. С. Шаров // Психология сознания: современное состояние и перспективы. — Самара : Научно-технический центр, 2007. — С. 274 — 276.
4. Вербицкий, А. А. Контекст как психологическая категория / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников // Вопросы психологии. — 2011. — № 6. — С. 3 — 15.
5. Шаров, А. С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы / А. С. Шаров // Рефлексивные процессы и управление. — 2005. — № 1. — С. 71 — 92.
6. Генисаретский, О. И. Воображение и рефлексированный мифопоэтизм / О. И. Генисаретский // Журнал Открытый Музей. — 2004. — № 3. — С. 4 — 11.
7. Луман, Н. Введение в системную теорию / Н. Луман. — М. : Логос, 2007. — 359 с.
8. Валлон, А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. — М. : Просвещение, 1967. — 195 с.
9. Шаров, А. С. Рефлексивная природа аффективной сферы / А. С. Шаров // Российское психологическое общество : материалы V съезда Общерос. обществ. орг. В 3 т. Т. 1. — М. : Российское психологическое общество, 2012. — С. 59 — 60.

ШАРОВ Анатолий Сергеевич, доктор психологических наук, профессор (Россия), заведующий кафедрой психологии.

Адрес для переписки: e-mail: sharov@omgru.ru

Статья поступила в редакцию 19.04.2012 г.

©А. С. Шаров

К ВОПРОСУ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются вопросы становления дизайн-образования в начале XX века в Германии и СССР. Проводится сравнительный анализ систем обучения в Баухаузе и ВХУТЕМАСе. В статье говорится о необходимости переосмысления педагогического наследия этих школ дизайна с целью применения опыта обучения в них в современной системе обучения будущих дизайнеров. Статья определяет круг проблем, связанных с педагогикой дизайна.

Ключевые слова: дизайн-образование, история дизайн-образования, Баухауз, ВХУТЕМАС.

На протяжении многих веков предметно-пространственная среда человека создавалась в результате кропотливого труда ремесленников. В это время каждый мастер самостоятельно вырабатывал собственные идеалы и каноны вещей и передавал их своим ученикам, руководствуясь принципами народной педагогики. С развитием машин, упрощавших ручной труд, появилась возможность массового производства предметов быта, мебели, посуды. К началу XIX века начали появляться предметы массового потребления, изготовленные на станках в промышленных масштабах. Делать изделия по давно сложившимся традициям стало не выгодно, запросы покупателей росли. Возникла необходимость делать изделия с опережением меняющихся вкусов потребителей. Все это способствовало возникновению абсолютно новой профессии дизайнера. Первыми дизайнерами были архитекторы и художники, которые увидели новые возможности, открывающиеся перед ними с развитием массового машинного производства. Идеи дизайна впервые провозгласил в 1832 г. английский промышленник и политик Р. Пиль, который считал, что необходимо использовать искусство для укрепления конкурентоспособности товаров. В 1845 г. английский художник Г. Кол предложил для обозначения в сущности дизайнерской продукции термин «Art Manufactures» (художественная промышленность). Он же с 1849 по 1852 год издавал «Journal of Design», в котором обращал внимание читателей на коммерческую ценность подобных изделий. Позже художник и архитектор П. Беренс, который работал в компании «АЕГ», стал основоположником новой профессии дизайнер. Но все это время дизайн развивался стихийно, благодаря тому, что появлялись отдельные личности, которые закладывали его основы и пропагандировали его идеи.

Любая деятельность становится профессией лишь тогда, когда появляется «школа». Если рассматривать дизайн с этой позиции, то его рождением можно считать 1919 год, когда В. Гропиус основал Баухауз. Впервые В. Гропиус стал рассматривать дизайн как создание целостной среды, в которой предметы, особенно высокотехнологичные, полностью соответствуют представлению о комфорте как телесном, так и духовном. Так исторически сложилось, что другой значительной школой дизайна стал

ВХУТЕМАС — детище социальных, политических и культурных реформ новой России.

Эксперименты в визуальных искусствах начала XX века не могли не отразиться на том, чему и как обучали студентов Баухауза и ВХУТЕМАСа. Преподаватели вместе со своими студентами изучали формообразование, цветоведение, исследовали возможности новых направлений в искусстве, таких как оп-арт, кинетизм, не говоря уже о конструктивизме, формализме и т. д. Это было время не только стихийного становления самого дизайна, но и нащупывание важных путей в процессе обучения дизайну. Первыми преподавателями в новых учебных заведениях были крупнейшие деятели культуры начала XX столетия, архитекторы, художники, прикладники. В числе профессоров Баухауза были М. ван дер Роз, Х. Мейер, М. Брейер, П. Клее, Л. Фенингер, П. Мондриан. Во ВХУТЕМАСЕ преподавали А. Е. Архипов, Д. Н. Кардовский, Н. А. Ладовский, Л. М. Лисицкий, К. С. Мельников, П. В. Митурич, А. М. Родченко, В. Ф. Степанова, В. Е. Татлин, В. А. Фаворский, П. А. Флоренский, Ф. О. Шехтель. И там, и там преподавал В. В. Кандинский. Для Баухауза было характерно то, что он вырос из потребностей западной промышленности, поэтому и обучение в нем имело четкую направленность именно на промышленность. В России, где мебель, предметы быта и интерьера делали кустари, объединенные в артели, не были так развиты фабрики, выпускающие товары массового потребления за исключением ткацких фабрик. Поэтому и сам дизайн, и процесс обучения промышленных художников ориентировался в большей степени на новые течения в изобразительном искусстве. Поэтому же среди преподавателей так много было художников, относящихся к разнообразным художественным течениям того времени.

Процесс обучения включал обязательный пропедевтический курс, разработанный такими известными художниками-педагогами, как В. А. Фаворский, П. Я. Павлинов, К. Н. Истомина, Н. А. Ладовский. Целью этого курса было обучение студентов особому языку пластических форм, законам формообразования, цветоведения. Данный курс преподавался на всех отделениях ВХУТЕМАСа, поскольку считался универсальным как для изобразительного искусства, так и для художественного конструирования.

Важно, что в концепции новой системы образования во ВХУТЕМАСе не разделялось творчество на «художественное» и «техническое» с позиций преимущества первого над вторым. Мышление и творческие способности студентов развивались в обоих направлениях. Первоначально студенты первого и второго курсов, а с 1926 года (когда ВХУТЕМАС был преобразован во ВХУТЕИИ) только первого курса не разделялись на отдельные специальности и учились на Основном отделении. В этот период они изучали такие дисциплины, как «Пространство», «Объем», «Цвет», «Графика», структура которых строилась не только на изучении основ художественного языка, но и на изучении особенностей зрительного восприятия с привязкой к новому понятию «предметной среды», введенного преподавателями ВХУТЕМАСа. Зачастую преподаватели ВХУТЕМАСа являлись одними из основоположников изучения каких-либо явлений в изобразительном искусстве, психологии художественного восприятия, эргономике.

В основе преподавания во ВХУТЕМАСе лежали обучение студентов в первую очередь рационализму и жесткой логике. Многие преподаватели ВХУТЕМАСа были архитекторами и учениками И. В. Жолтовского. Как ни странно, но именно он, поклонник искусства Ренессанса, стал фактически «основоположником» всех последующих течений в советской архитектуре и дизайне XX века. Именно его ученики, воспитанные в его системе стали идеологами конструктивизма, функционализма, рационализма, известными не только как архитекторы, но и как блестящие преподаватели. Суть системы И. В. Жолтовского заключалась в том, что студентам методично внушалась необходимость тщательного анализа не только образцов творческого наследия великих мастеров, но и собственных проектов на предмет рациональности формотворчества и логической обоснованности деталей. Тщательность и продуманность проекта — вот главные критерии, по которым он оценивал работы своих учеников. В целом, обладая высокоразвитым логическим мышлением и высоким уровнем общей культуры, он того же требовал и от студентов.

Другим ярким преподавателем ВХУТЕМАСа был Н. А. Ладовский, система обучения которого имела много общего с системой И. В. Жолтовского. Он активно участвовал в реформировании образования не только архитекторов, но других художественных специальностей. Вместе с Н. В. Докучаевым и В. Ф. Кринским он преподавал дисциплину «Пространство», относящуюся к пропедевтическому курсу во ВХУТЕМАСе. Будучи идеологом рационализма, он учил своих студентов в первую очередь логическому анализу формы. На примере анализа архитектурных образцов разных эпох и стилей он прививал студентам понимание основ формообразования и построения пространства, характерных для любого времени и не зависящих от моды и вкусов общества. Также Н. А. Ладовский умело стимулировал творческую активность студентов именно анализом формообразования, что способствовало созданию ими индивидуальных проектов, основанных на личных пристрастиях и характере конкретного ученика. Задания были таковы, что для их решения студенту надо было создать совершенно новую, отличную от других образцов объемно-пространственную композицию. Идеи формотворчества считали важнейшими в системе образования и другие преподаватели ВХУТЕМАСа. Так, А. М. Родченко вообще считал искусство спо-

собом изобретения новых форм. Он не только сам считал творчество неким глобальным экспериментом, но и прививал эти идеи своим ученикам. Собственные работы он рассматривал как элемент этого эксперимента минимальный по форме и по выразительным средствам. Первоначально в 1917–1918 годах он изучал возможности и свойства плоскости и формообразования на ней, а уже в 1918 году стал интересоваться пространственными конструкциями. Все его опыты, как в живописи, так и в создании пространственных структур, в результате привели его к мысли, что в современном мире ценность представляет лишь «производственное искусство». Во всем мире А. М. Родченко известен как основоположник дизайна в СССР. В целом во ВХУТЕМАСе сложилась такая педагогическая система, которая способствовала развитию таких качеств личности как логическое мышление и креативность. Во многом это было обусловлено тенденциями времени — преобразование мира через искусство, строительство нового общества в котором отношения между людьми и средой определяли простые, рациональные и предельно функциональные предметы. В то же время едва ли не большее влияние на формирование дизайна вообще и системы обучения ему студентов оказали именно люди, талантливые педагоги и идеологи нового искусства.

В отличие от ВХУТЕМАСа, где и творчество, и само обучение носило преимущественно экспериментальный характер, Баухауз двигался более рациональными и выверенными путями. Возможно, немаловажную роль в этом сыграла знаменитая немецкая педантичность, но, как нам кажется, в большей мере на это влияла разница в идеологии. Если в СССР того периода главной задачей искусства и дизайна было формирование нового человека, строителя коммунизма и борца за светлое будущее, то в Германии основное предназначение искусства и дизайна заключалось в эстетике промышленной продукции направленной на организацию комфортной среды обитания человека. Этот сдвиг в сторону предмета и его определяющих комфорт функций, способствовал изучению формы не как постоянно-го и не меняющегося качества вещи, а напротив, как нечто изменчивое, подверженное влиянию. Если во ВХУТЕМАСе занимались изучением формы и формообразования, то для Баухауза более характерно было формотворчество. Деятельность архитектора и дизайнера, по мнению преподавателей, должна была быть не узконаправленной, а формирующей всю окружающую человека предметную среду. Образование в Баухаузе было тесно связано с промышленным производством. Баухауз сочетал в себе учебное заведение и промышленные мастерские. Это позволяло наглядно видеть возможности воплощения придуманного дизайнерами проекта.

Идейные вдохновители Баухауза пропагандировали необходимость создания массового производства художественно оформленных бытовых вещей. С этой позиции они критиковали тех, кто еще в конце XIX века призывал развивать кустарные производства, вернуться к наследию прошлого и создавать вещи на основе принципов декоративизма. Действительно подобные призывы отодвигали технический прогресс в сфере создания массовых бытовых предметов. Кустарная вещь может иметь ряд достоинств, например, она оригинальна и даже в массовой серии каждая вещь уникальна, также эти вещи могут быть выполнены на очень высоком художественном уровне. Но ни одна кустарная мастерская никогда не

сможет удовлетворить массовое производство без падения качества и художественной ценности вещей. Машинное производство напротив, позволяет, не теряя качества увеличивать объемы товаров, а дизайнеры должны придумывать такие вещи, которые были бы красивы, удобны и дешевы. Кроме всего, дизайнеры должны учитывать и использовать в проектировании изделий новейшие достижения науки и техники, а также современные тенденции в развитии искусства и культуры в целом. Более того, такие вещи должны культуру формировать. В этом отношении Баухауз являлся продолжателем идей многих предшественников, таких как А. ван де Вельде, который еще в 1890 году говорил о важности роли инженера и называл их архитекторами будущего. Другой защитник функциональной эстетики — А. Лоос, автор статьи «Орнамент и преступление», утверждал, что удаление орнамента с предметов быта является закономерным культурным процессом. Если рассматривать природу орнамента и его эволюцию, то такое умозаключение выглядит вполне оправданным. Магическая функция ранних орнаментов постепенно уходит на второй план и замещается функцией украшения предмета. Но в современном мире с большим количеством различных материалов и возможностями их стойкой окраски в разные цвета функция украшения переходит на форму предмета и его цвет. Если для творчества художников «Венских мастерских» и характерно использование орнамента, пусть в очень ограниченной и рациональной форме, то конструктивисты и функционалисты от него полностью отказываются. Такой подход сформировал новый острый интерес к красоте формы, которая должна была сочетаться с ее функциональностью. Так идеи функциональной эстетики восторжествовали в Баухаузе.

Баухауз был создан В. Гропиусом на основе его понимания как цели и назначения искусства, так и приемов обучения студентов. Начало творческой деятельности Гропиуса происходило в качестве члена Веркбунда. Несмотря на то, что Веркбунд не смог реализовать на практике провозглашаемые им идеи объединения художников и ремесленников с целью создания принципиально новых образцов предметов массового потребления, его роль была значительна в разработке теории индустриального дизайна. Гропиус, впитав все ценное из его наследия, принес идеи Веркбунда в Баухауз. Баухауз стал школой, в которой обучали одновременно искусству и конструированию в соответствии с концепцией синтеза пластических искусств, ремесла и промышленности. В это же время Гропиус изложил свое понимание искусства в новых условиях индустриального общества в манифесте, в котором важнейшей целью нового искусства провозгласил синтез архитектуры, скульптуры и живописи для создания единых и цельных объектов. Архитектура, как основа формотворчества, является, по мнению Гропиуса, основой всех искусств. В то же время Гропиус настаивал на необходимости осмысленного применения машин в процессе творчества. Все это привело к двум основополагающим положениям процесса обучения в Баухаузе. Во-первых, артельность, сотрудничество. Во-вторых, для создания новых форм, новых функциональных изделий важно владеть навыками различных ремесел, понимать язык форм, знать свойства и качества всех материалов, уметь пользоваться своими знаниями в области построения формы. На основе этих положений строилось все обучение. Гропиус считал, что для обучения со-

временному искусству ученики и учителя должны создать некую общность на основе сотрудничества, сотворчества, которая была бы ближе средневековым цехам, нежели привычным классам во главе с наставником. Только в объединении усилий студентов и педагогов, представителей различных областей творческой деятельности, науки и искусства Гропиус видел возможность создания гармоничной вещественной среды. Для осуществления этой цели Гропиус привлек к преподаванию в Баухаузе крупнейших деятелей культуры начала XX века. И. Иттен вел пропедевтический курс, Л. Фейнингер преподавал теорию формы и живопись. Студенты в обязательном порядке посещали занятия по керамике (Г. Маркс), ткачеству, витражам (П. Клее), скульптуре (О. Шлеммер), фотографии (Л. Мохой-Надь) и т.п. Первоначально студенты изучали вводный шестимесячный курс, разработанный И. Иттенем. Этот курс по его замыслу должен был выявить творческую индивидуальность студентов, развить их креативность, раскрыть художественные способности и способствовать выбору той специализации, в которой каждый смог бы проявить себя наилучшим образом. На занятиях студенты изучали принципы и законы формообразования, цветоведение, законы композиции. По окончании пропедевтического курса обучение разделялось на два параллельных направления — практическое и теоретическое. Практическое направление ориентировалось на овладение навыками обработки различных материалов, конструирования, работы с различными механизмами и артельной работы. Теоретическое (формальное) направление было посвящено изучению законов построения формы, цвета, композиции. По окончании трех лет обучения студент становился «подмастерьем» и мог либо совершенствоваться в выбранном «ремесле», либо, сдав экзамен на звание «подмастерье Баухауза», приступить к завершающему этапу обучения. На завершающем этапе — строительном курсе — студент совместно с преподавателями работал в мастерской или строительной площадке и постигал тонкости выбранной профессии как стажер. По окончании этого курса студент получал звание инженера.

Важнейшей заслугой Баухауза является его направленность на производство. Студенты, обучаясь искусству и ремеслу, уже с первого курса исполняли на практике свои проекты, причем не формальные образцы, а эталоны для массового производства. Это позволяло избежать, с одной стороны, ненужной вычурности проектов, а с другой — излишнего упрощения, «машинизма». Выполняя эталон, студент совершал все операции, которые изделие будет проходить на производстве, и мог контролировать себя и корректировать свое изделие в соответствии с технологией процесса изготовления. Все сложные и нерациональные элементы можно было выявить и переработать, подогнать размер для наибольшей экономии материала и усилий. Техническая подготовка студентов предполагала освоение ими навыков работы на различных станках, изучение технологии обработки всевозможных материалов. Такой подход к обучению должен был сформировать «универсального человека» владеющего как навыками художника, так и навыками инженера, и навыками ремесленника.

Кроме идей воспитания нового типа художника, который мог бы свободно обращаться с формой и делать ее средством выразительности вещи, и Баухауз, и ВХУТЕМАС обращали большое внимание на

развитие личности своих студентов. Во многом это было связано с тем, что в обеих школах работали творческие и оригинальные художники-мыслители, интересные личности со своими взглядами на мир, мироустройство и искусство. Достаточно полно педагогическая концепция Баухауза рассмотрена в диссертации Н. И. Дружковой [1]. По запискам и воспоминаниям автор реконструирует концепцию Баухауза. В частности, автор указывает на то, что педагогическая система Баухауза предполагала не только формирование у студентов чисто профессиональных навыков, но и определенного миропонимания, можно сказать «философии искусства». Сейчас сложно восстановить целостные системы обучения большинства педагогов (за исключением В. В. Кандинского, П. Клее, И. Иттена), поскольку они не писали педагогических трудов. Об их педагогических взглядах и приемах сохранились лишь обрывочные сведения. Скорее всего, они и не особо задумывались над научным обоснованием своих методических разработок. С уверенностью можно сказать только то, что обучение в этих школах было не просто оригинально, но и крайне инновационно на фоне сложившейся системы обучения как в художественных вузах, так и в общеобразовательной школе в целом. В кратких воспоминаниях или авторских записках можно найти то, что современная педагогика относит к продуктивным методам обучения. Также различные педагоги сходились в едином мнении, что у художника и художника-дизайнера в современных условиях необходимо формировать новый тип мышления. Все это позволяло им говорить, что необходимо реформировать всю систему художественного образования. Такие мысли высказывались как преподавателями Баухауза, так и ВХУТЕМАСа.

Обе школы в свое время внесли огромный вклад в систему дизайн-образования по всему миру. Их опытом пользовались не только в Германии, но и в Италии, США, Японии. Меньше повезло России. После роспуска ВХУТЕМАСа-ВХУТЕИНа в 30-е годы наследие наших педагогов было мало востребовано в системах обучения в СССР. Во многом это было связано с тем, что потребности нашей промышленности, разрушенной в годы Великой Отечественной войны, удовлетворялись товарами, в конструировании которых в первую очередь применялся метод упрощения конструкции и удешевления вещи за счет минимального использования материалов, затраты на тот же дизайн и т.п. При дефиците товаров на внешний вид, конструкцию все равно никто не обращал внимания. Тем не менее педагогический опыт советских художников-педагогов изучался на западе и использовался в работе. Теперь после исчезновения полосы фактической «ненужности» дизайн-образования в России вновь возник острый интерес к новым методам обучения дизайнеров,

к переосмыслению не только самой системы обучения, но и формирования содержания, как отдельных дисциплин, так и обучения в комплексе всех изучаемых студентами курсов. Так, не потеряли актуальности высказывания отдельных педагогов о формировании индивидуальности студентов, их творческой активности, особых, характерных качеств мышления. Имея опыт работы с современными студентами-дизайнерами, можно утверждать, что им был бы полезен вводный курс, подобный тому, который был разработан О. Шлеммером для Баухауза. Он считал, что «для полноценного художественного образования в учебной программе школы необходимо наличие учебного курса, который носил бы мировоззренческий характер и призван был учить не только верному изображению человеческой фигуры, но ставил бы задачу привить или сформировать у студента определенное миропонимание» [2, с. 13]. Данный курс мог бы научить студентов пониманию не только закономерностей формообразования, но и логики изменения форм в процессе действий, движения, развития. Интересна с этой точки зрения и мысль другого художника-мыслителя П. Клее, который считал, что для художника важнее не прямое следование натуре, а изучение «формирующих сил» природы [3]. Кроме этого, преподаватели, не зависимо от предмета, должны формировать у студентов такие качества мышления, которые позволили бы им более свободно обращаться с материалом, с формой, цветом, иметь своеобразный и новый характер художественного мышления.

Библиографический список

1. Глазьев, В. О дизайне. Очерки по теории и практике дизайна на западе. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cccp.ifmo.ru/student/des.htm>, (дата обращения: 15.01.2012).
2. Дружкова, Н. И. Педагогическая концепция Баухауза и ее традиции в современном художественном образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н. И. Дружкова. – М., 2008. – 40 с.
3. Клее, П. Педагогические эскизы / П. Клее ; пер. с нем. Н. Дружковой ; под ред. Л. Монаховой / Предисловие Л. Монаховой. – М. : Изд. Д. Аронов, 2005. – 56 с.

ЛУГИНА Яна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дизайн и технологии медиаиндустрии».

Адрес для переписки: e-mail: lujina.yana@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 31.01.2012 г.

© Я. А. Лугина

Книжная полка

ББК 88/М82

Московцева, О. В. Социальная психология : учеб. электрон. изд. локального распространения : конспект лекций / О. В. Московцева ; ОмГТУ. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2012. – 1 099 с. – 1 099 экз. – Опт. диск (CD-ROM).

В электронном издании рассмотрены этапы становления социальной психологии в России, проблемы личности в зарубежной и отечественной социальной психологии. Дана общая характеристика больших групп и массовидных явлений.

ВОСПРИЯТИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ РОССИИ» ГРАЖДАНАМИ ИНОСТРАННЫХ ГОСУДАРСТВ, ОБУЧАЮЩИМИСЯ В ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: ПРОБЛЕМА И ПУТИ ЕЕ РЕШЕНИЯ

Статья посвящена актуальной для современного военного образования проблеме повышения качества преподавания гуманитарных дисциплин для граждан иностранных государств, обучающихся в военно-учебных заведениях Российской Федерации. Авторами осуществлено исследование проблемы восприятия учебного материала иностранными слушателями на примере дисциплины «История России», обоснована необходимость разработки и внедрения в учебный процесс нового учебника по дисциплине «История России» для иностранных военнослужащих — курсантов военных вузов России.

Ключевые слова: восприятие учебного материала, учебник, обучение иностранных граждан.

Состояние национальной безопасности и экономики России, ее интересы в этих областях требуют интенсивных внешнеполитических отношений государства. Российская Федерация сотрудничает в военной области с десятками стран, в том числе в области подготовки военных специалистов. Так, в Военном учебно-научном центре Сухопутных войск «Общевойсковая академия Вооруженных сил Российской Федерации» (филиал, г. Омск) обучаются военнослужащие из Алжира, Анголы, Йемена, с Кубы, из Лаоса, Монголии, Никарагуа и других стран. В основную образовательную программу их подготовки в качестве обязательных входят гуманитарные и социально-экономические дисциплины, в том числе история России.

Несмотря на иностранное гражданство обучающихся, преподавание истории России играет важную роль в их подготовке как специалистов. Изучение истории способствует усилению языковой подготовки иностранных курсантов, их успешной инкультурации и социализации. Для обучающихся это важно потому, что они живут на территории Российской Федерации в течение шести лет и от этого зависит качество их жизни, делового общения. Без высокого уровня знания русского языка и понимания особенностей истории и культуры России качественное освоение специальных военных дисциплин практически невозможно. Следует также подчеркнуть, что преподавание истории России

иностранным курсантам соответствует интересам нашего государства. Оно заинтересовано подготовить для вооруженных сил иностранных государств людей, позитивно настроенных по отношению к Российской Федерации, которые будут гордиться своим российским образованием. Этого сложно добиться без их соответствующей гуманитарной подготовки, важным элементом которой является преподавание истории России.

Таким образом, на современном этапе образовательной деятельности военного вуза актуален научный поиск путей повышения качества преподавания дисциплин гуманитарного цикла иностранным военным специалистам, преодоления затруднений, связанных с проблемой восприятия ими учебного материала.

Практическая значимость проблемы определила задачи научно-исследовательской работы, которые необходимо решить в рамках образовательного процесса военного вуза:

1. Проведение теоретического анализа исследуемой проблемы.
2. Выявление особенностей восприятия иностранными слушателями дисциплины «История России», влияющих на качество усвоения учебного материала.
3. Обоснование необходимости разработки и использования в учебном процессе нового учебника по дисциплине «История России», адаптированного

для иностранных военнослужащих, обучающихся в учебном заведении ВС РФ.

4. Выработка рекомендации по разработке учебника по дисциплине «История России» для иностранных курсантов.

Проблема восприятия обучающимися учебного материала не является абсолютно новой; она тесно взаимосвязана с проблемой развития познавательного интереса у обучающихся. Такие известные педагоги, как И. Ф. Гербарт, Ф. А. Дистервег, П. Ф. Каптерев, Я. А. Коменский, И.-Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский и др., в своих работах затрагивали проблемы восприятия учебного материала, познавательной деятельности, познавательной активности, познавательного интереса в обучении.

Соответствующими контексту нашего исследования мы считаем научные положения Р. С. Немова, в которых заключается идея о том, что восприятие является процессом приема и переработки человеком различной информации, поступающей в мозг через органы чувств. Процесс восприятия завершается формированием образа [1]. В обобщенном смысле восприятие — это психический познавательный процесс, заключающийся в целостном отражении предметов в сознании человека при непосредственно воздействующих на его органы чувств физических раздражителей, а не отдельных их сторон и качеств, как при ощущении.

На восприятие оказывают влияние отношение человека к воспринимаемому, его стремления, желания, чувства, потребности и интересы, содержание и глубина его знаний. Оно играет большую роль в процессе познания окружающего мира. Являясь всегда осмысленным, восприятие, в свою очередь, служит чувственной опорой для абстрактно-логического мышления, для формирования понятий.

Многие зарубежные ученые исходят из того, что восприятие — активный процесс извлечения информации об окружающем мире, в котором принимают участие все части тела субъекта, по определенному плану, заданному врожденными и приобретенными в опыте схемами (когнитивными картами) (Дж. Гибсон, У. Найссер и др.).

Отличительная особенность исследований отечественных психологов — выявление связи восприятия с деятельностью и действиями субъекта (А. В. Запорожец, В. П. Зинченко и др.) [2].

Практика преподавания предметов гуманитарно- и социально-экономического цикла в вузе для иностранных граждан показывает, что у них возникают определенные проблемы в восприятии учебного материала, связанные в первую очередь с языковым и культурным барьерами, трудностями социально-психологической адаптации иностранцев к новым условиям проживания и обучения, недостаточной школьной подготовкой, проблемами организации образовательного процесса, методикой обучения и др. [3]. Успешность обучения иностранных граждан в военных вузах зависит от многих факторов, среди которых важное место занимает мотивация обучения, подкрепляемая его результатами. Другими не менее значимыми факторами выступают методики преподавания и вузовский учебник, две актуальные проблемы обучения в высшей школе.

Процесс усвоения материала во многом зависит от того, как излагается материал учебной дисциплины. Сама логика изложения отражает и включает в себя интеллектуальное регулятивное движение преподавателя в раскрытии содержания изучаемого материала. Текст часто не воспринимается и не по-

нимается просто потому, что его компоненты выступают для иностранных обучающихся в свойствах, не адекватных связям, в которые их включает контекст [4].

Для решения задач обучения по новым образовательным стандартам преподаватели должны быть обеспечены соответствующими учебными материалами, содержание которых позволяло бы целенаправленно планировать определенные учебные действия с учетом особенностей контингента обучающихся и выделенного количества учебных часов. В действительности складывается парадоксальная ситуация: с одной стороны, унифицированы и подкреплены статусом закона цели и задачи образования, а с другой стороны, их достижение затруднено из-за отсутствия необходимых средств обучения, среди которых важное место отведено учебникам и учебным пособиям.

Глобальная цель обучения состоит в обеспечении усвоения социального опыта. Учебник, представляя собой фиксированный объем определенного социального опыта, является одним из основных, определяющих средств обучения, задающих ту или иную технологию всего учебного процесса [5]. Вместе с новым типом обучения появляется и новый тип учебника. Существует ряд требований к содержанию учебного материала в учебном пособии. Многие ученые считают, что оно должно содержать интересную и полезную для иностранных слушателей информацию, соответствовать их жизненному и языковому опыту, быть просто и логично построенным, располагать достаточными элементами информации, состоять в основном из простых предложений и т.д. [6].

Учебник, как средство обучения, будет эффективным в том случае, если его категориально-понятийный аппарат будет доступен пониманию обучающегося. Часто приходится сталкиваться с ситуацией, когда рекомендуемый к использованию учебник перегружен специфическими терминами, что только затрудняет восприятие учебного материала обучающимися, особенно иностранными курсантами и слушателями. Понимание обучающимися учебного материала реализуется главным образом через язык, речь. И если он перегружен понятиями, которые не позволяют обучающемуся выделить в предмете его свойство, признак, функцию и т.д., то не будет и понимания изучаемого предмета.

На основании вышеизложенного мы можем выделить среди ряда условий, необходимых для успешного освоения учебной дисциплины иностранными курсантами и слушателями (успешность процесса социально-психологической адаптации иностранных обучающихся к новым условиям проживания и обучения, базовая школьная подготовка по предмету, уровень педагогического мастерства преподавателя, категориально-понятийный аппарат учебной дисциплины и др., состояние учебно-материальной базы), одно из основных — наличие учебника, отвечающего необходимым требованиям, в том числе особенностям восприятия обучающимися.

Курсанты — граждане иностранных государств, обучающиеся в ВУНЦ СВ «ОВА ВС РФ», согласно учебному плану, изучают дисциплину «История России» на первом курсе обучения в течение I и II семестров. Для выявления проблем восприятия учебного материала обучающимися был применен метод экспертной оценки, которой был подвергнут учебник А. Ю. Дворниченко «Русская история с древнейших времен до наших дней», используемый в качестве

основного при обучении иностранных курсантов по учебной дисциплине «История России», а также методы экспертного опроса преподавателей и анкетирования обучаемых.

Отбор экспертов был обоснован рядом критериев: педагогический стаж, опыт работы с представителями различных лексических групп и др. Для проведения экспертизы привлекались преподаватели кафедры русского языка, имеющие стаж педагогической работы от 7 до 20 лет, ученые степени и звания, опыт работы с носителями различных языков стран Европы, Азии, Африки и Латинской Америки.

При проведении экспертного опроса нами оценивалась возможность понимания учебного материала дисциплины «История России» иностранными курсантами с помощью использовавшегося в учебном процессе учебника. Опросный лист включал четыре открытых вопроса. Экспертами оценивалась возможность понимания учебного материала учебной дисциплины двумя группами курсантов, говорящих на арабском и испанском языках. Количество курсантов в группах было примерно равным, все курсанты прошли одинаковую языковую подготовку и в течение 9 месяцев обучались русскому языку на кафедре русского языка филиала ВУНЦ СВ «ОВА ВС РФ». Уровни знания русского языка курсантами в обеих группах оценивались преподавателями как сопоставимые.

Обработка и анализ ответов экспертов на вопросы, предложенные в опросном листе, показали следующее: по первому вопросу «Оцените возможность понимания иностранными слушателями представленной Вам для экспертизы всей совокупности исторических терминов» эксперты крайне низко (20 – 25%) оценили возможность освоения иностранными слушателями исторических терминов, используемых в учебнике истории А. Ю. Дворниченко. При этом эксперты обратили внимание на сложность понимания обучающимися исторических терминов, обладающих российской спецификой: архаизмов, историзмов, метафор, включенных в учебный материал.

Ответы экспертов на второй вопрос «Оцените возможность понимания иностранными слушателями представленной Вам для экспертизы всей совокупности общих терминов» показали, что возможность понимания общих терминов в подвергаемом экспертизе учебнике иностранцами оценивается экспертами также не высоко (35 – 50%) из-за слабого лексического запаса у обучающихся, сложностью представленных синтаксических конструкций в текстах и др.

В третьем вопросе экспертам предлагалось оценить возможность успешно осваивать учебный материал дисциплины «История России» по подвергаемому экспертизе учебнику в целом. Согласно результатам опроса, возможность освоения указанной дисциплины оценивается экспертами до 3 баллов по 5-балльной шкале.

В четвертом вопросе от экспертов был получен ряд предложений и рекомендаций для написания учебника по дисциплине «История России», которые были в дальнейшем учтены при его разработке.

Примечательно, что все эксперты отметили, что иностранные военнослужащие с удовольствием изучают историю России и дают высокую оценку занятиям по дисциплине, но учебник «Русская история с древнейших времен до наших дней» Дворниченко А. Ю., требует от обучающихся определенных культурологических знаний, лексического запаса

с российской спецификой и вызывает у них значительные трудности в восприятии учебного материала.

Эти выводы были подкреплены результатами использования дополнительных методов исследования — опроса преподавателей дисциплины «История России» и анкетирования курсантов, позволившего подтвердить особенности восприятия иностранными военнослужащими дисциплины «История России», выявленные в теоретической части исследования.

Беседы с преподавателями дисциплины «История России» помогли выделить некоторые из проблем в обучении иностранных курсантов и слушателей по данной дисциплине. Всего в беседе приняли участие трое преподавателей учебной дисциплины «История России». Все они отметили, что объем учебного материала в учебнике А. Ю. Дворниченко «Русская история с древнейших времен до наших дней» велик. Его восприятию курсантам-иностранцам мешает отсутствие базовой подготовки по предмету «История России», который изучают в школе российские курсанты, построение и содержание указанного учебника свидетельствует об опоре авторов на предыдущие знания. Также преподаватели отметили возрастание роли метода наглядности в обучении иностранных обучающихся «Историей России» (использование иллюстраций, фотографий, произведений живописи в оформлении учебника, презентаций лекций и т.п.). Выделенные проблемы позволили в дальнейшем подобрать вопросы для анкеты, предназначенной для выявления проблем с восприятием курсантами-иностранцами учебного материала дисциплины «История России», т.е. эти проблемы «рассматривались» в ракурсе взглядов на них и отношений курсантов.

Анкетированию подверглись курсанты-иностранцы нескольких учебных групп, уже изучавших дисциплину «История России». Анкета, применявшаяся в исследовании, включала в себя три вопроса с несколькими вариантами ответов. Результаты анкетирования в обобщенном виде показали следующее: в первом вопросе курсантам предложили оценить степень сложности понимания учебного материала по дисциплине «История России», при этом им разрешалось выбрать только один из вариантов ответа. 55,6% курсантов оценили для себя учебный материал по дисциплине «История России» как сложный, но доступный для понимания; 44,4% обучающихся оценили учебный материал как очень сложный для понимания.

На вопрос «Что, на Ваш взгляд, облегчило бы Вам изучение дисциплины «История России» опрашиваемые предложили использовать «больше иллюстраций (рисунков) в учебнике», «словарь исторических терминов в приложении к учебнику», «пояснения к сложным терминам в тексте учебника».

В третьем вопросе обучающиеся оценивали успешность освоения ими учебного материала дисциплины «История России» в целом. Самооценка курсантов успешности в освоении учебного материала дисциплины по предложенной в анкете шкале в целом совпала с результатами промежуточной аттестации по дисциплине «История России» и varied в среднем балле 3,5.

Обобщение полученных в ходе исследования предложений экспертов, анализ результатов бесед с преподавателями и анкетирования курсантов стали основой разработки рекомендаций по созданию адаптированного для иностранных военнослужащих учебника «История России»:

1. Систематизировать учебный материал с учетом отсутствия у обучаемых базовой подготовки по дисциплине.

2. Адаптировать включаемые в учебник исторические термины, обладающие российской спецификой.

3. Усилить военно-профессиональную направленность учебного материала.

4. Использовать разнообразный иллюстративный материал (фотографии, произведения живописи, портреты исторических личностей и др.).

5. К разработке учебника привлечь преподавателей-филологов, имеющих опыт педагогической работы с носителями различных языков.

6. Включить в учебник словарь историзмов, метафор и архаизмов, используемых в тексте.

Таким образом, необходимость разработки и внедрения в учебный процесс адаптированного учебника по дисциплине «История России» для обучаемых в военно-учебном заведении иностранных военнослужащих была полностью обоснована результатами диагностического исследования, которые подкрепили результаты теоретического анализа проблемы восприятия учебного материала иностранными курсантами.

Данные рекомендации в настоящее время положены в основу работы группы авторов, разрабатывающих учебник «История России» для иностранных граждан, обучающихся в военно-учебных заведениях ВС РФ.

Библиографический список

1. Немов, Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 1: Общие основы психологии / Р. С. Немов. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 688 с.

2. Запорожец, А. В. Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец. — М. : Педагогика, 1986. — 320 с.

3. Севрюкова, Г. А. Критерии адаптации зарубежных студентов к условиям обучения и проживания в России : автореф. дис. канд. биол. наук / Г. А. Севрюкова. — Волгоград, 2000. — 21 с.

4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2008. — 713 с.

5. Чернилевский, Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов по педагогическим специальностям, магистрантов, аспирантов и слушателей системы дополнительного профессионального образования / Д. В. Чернилевский. — М. : Юнити, 2002. — 437 с.

6. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т. И. Капитонова [и др.]. — СПб. : Питер Пресс, 2005. — 272 с.

СУШКО Алексей Владимирович, доктор исторических наук, доцент (Россия), доцент кафедры отечественной истории Омского государственного технического университета.

НАГАЕВ Игорь Борисович, кандидат педагогических наук, доцент (Россия), заведующий кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин ВУНЦ СВ «ОВА ВС РФ» (филиал, г. Омск).

ИОАНИДИ Анатолий Фёдорович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин ВУНЦ СВ «ОВА ВС РФ» (филиал, г. Омск).

ЛИДЕР Наталья Владимировна, кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин ВУНЦ СВ «ОВА ВС РФ» (филиал, г. Омск).

Адрес для переписки: e-mail: AlexSushko@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 12.04.2012 г.

© А. В. Сушко, И. Б. Нагаев, А. Ф. Иоаниди, Н. В. Лидер

Информация

Конкурс «Зворыкинская премия»-2012

Оргкомитет Зворыкинского проекта объявляет о начале приема заявок на Всероссийский конкурс молодежных инновационных проектов на вручение премии в области инноваций им. Зворыкина («Зворыкинская премия»).

Наиболее перспективные инновационные проекты, участвующие в конкурсе «Зворыкинская премия»-2012, получат поддержку частных инвесторов и компаний, финансирующих инновационные разработки. Лауреаты конкурса получают денежные премии и возможность стать резидентами Инновационного центра «Сколково».

В 2012 году определение лауреатов «Зворыкинской премии» будет проходить по пяти номинациям:

Лучшая инновационная идея; Лучший инновационный проект; Лучший инновационный продукт; Лучший социально значимый инновационный проект; Лучший IT проект.

Отбор проектов будет проходить на едином федеральном уровне посредством многоэтапной экспертизы. На первом этапе инновационная разработка будет оцениваться по общим параметрам. На втором — будет проведена технологическая экспертиза проекта. На третьем — инвестиционная, а на четвертом — финальный выбор лучших проектов.

Определение лауреатов премии и награждение пройдут на главном мероприятии Зворыкинского проекта — V Всероссийском молодежном инновационном конвенте.

Участниками конкурса на соискание «Зворыкинской премии» могут стать граждане Российской Федерации в возрасте от 14 до 30 лет и молодые ученые в возрасте до 35 лет, являющиеся авторами инновационных проектов. Для этого необходимо подать заявку на сайте Зворыкинского проекта: <http://www.innovaterussia.ru>

Источник: http://www.rsci.ru/grants/grant_news/284/232084.php (дата обращения: 12.05.2012).

ПЕРСПЕКТИВЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ГОСТИНИЧНЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ

Потребность в кадрах для гостиничных предприятий существенно возрастает с принятием Федеральной целевой программы «Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации (2011–2018 годы)». Гостиничным предприятиям необходимы подготовленные специалисты с определенным опытом работы. В рамках новых образовательных стандартов третьего поколения «Гостиничное дело» акцент делается на обладание компетенциями, как общекультурными, так и профессиональными, которые так необходимы для работы в гостиничных предприятиях. Образовательным учреждениям следует активно работать с гостиничными предприятиями для того, чтобы знать те требования, которые предъявляет работодатель к выпускникам учебных заведений.

Ключевые слова: гостиничное предприятие, образовательные стандарты, потребность в кадрах.

Гостиничным предприятиям необходимы подготовленные специалисты с определенным опытом работы. Однако выпускники вузов приходят на рынок труда с большим теоретическим запасом знаний и с недостаточными профессиональными навыками. Подготовка и обучение кадров — это вложение денежных средств и времени, которые необходимо рационально использовать, поэтому следует совершенствовать систему подготовки кадров для гостиничных предприятий с учетом требований рынка гостиничных услуг и выпускать из вузов уже хорошо подготовленных к практической деятельности специалистов. Таким образом, современные экономические условия требуют иного, нового подхода от образовательных учреждений к подготовке специалистов XXI века в сфере индустрии гостеприимства.

Проблема подготовки кадров для гостиничных предприятий широко обсуждается в рамках научно-практических конференций различного уровня. Выявляются различные причины слабой подготовленности выпускников к профессиональной деятельности.

Одной из основных причин, по мнению авторов статьи, является слабая ориентация Государственных образовательных стандартов на специализированную подготовку специалистов, которыми сейчас заполнен рынок труда для гостиничных предприятий и которыми так не довольны работодатели. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по специальности «Социально-культурный сервис и туризм», в рамках которого предусматривалась специализация «Гостиничный сервис», как показывает анализ требований стандарта, ориентирован в основном на

теоретическую подготовку специалистов для туризма [1]. Для дисциплин специализации выделяется всего 2052 часа из 8262 часов теоретического обучения. Поэтому выпускники не обладают достаточными базовыми знаниями по блоку дисциплин специализации, практически не знакомы с организацией и технологией работы различных служб гостиниц, ресторанов, у них, как правило, отсутствуют навыки практической деятельности. Состав и содержание дисциплин специализации потребовал пересмотра и увязки с потребностями рынка труда в сфере гостеприимства и питания, с потребностями работодателей. Поэтому в рамках образовательных стандартов третьего поколения, утвержденных Минобрнауки РФ, предусматривается внедрение образовательных стандартов «Гостиничное дело» для бакалавров и магистров. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 101100 «Гостиничное дело» (квалификация (степень) бакалавр) был утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 16 сентября 2010 г. №936 [2]. А стандарт для магистров по направлению «Гостиничное дело» утвержден приказом от 14 января 2011 года №11 [3]. Как видим, эти стандарты утверждены недавно, и какими будут результаты, покажет только время.

В 2011–2012 учебном году осуществлен только первый набор студентов по данным направлениям. Так, в Омском государственном институте сервиса в новом учебном году была набрана группа бакалавров по направлению «Гостиничное дело» в рамках двух профилей: «Ресторанная деятельность» и «Гостиничная деятельность» [4].

В рамках образовательных стандартов третьего поколения «Гостиничное дело» акцент делается не на получение знаний, умений и навыков, а на обладание компетенциями, как общекультурными, так и профессиональными, которые так необходимы для работы в гостиничных предприятиях. Возникает идея создания тренинг-гостиниц на базе высших учебных заведений по западному образцу, где студенты работают и учатся одновременно. В этом случае для них это возможность получить практический опыт.

А пока, для получения требуемых компетенций, гостиничные предприятия вынуждены «дотягивать» выпускников до требуемого уровня подготовки. Тренинговые программы обучения, обучение с отрывом от работы могут себе позволить только крупные компании и организации индустрии гостеприимства, малый бизнес не имеет таких финансовых возможностей, и им приходится применять обучение через наставничество, обучение на рабочем месте и т. д. В то же время и деньги, потраченные на подготовку молодых специалистов крупными компаниями, не гарантируют того, что они проработают более года в своей должности и не оставят ее в поисках более высокооплачиваемой работы в другой гостинице или даже в иной сфере бизнеса.

Интересен тот факт, что, согласно проведенному авторами статьи опросу, выпускники профильных учебных заведений при окончании обучения рассчитывают занять руководящую должность, плохо представляя себе, в чем же будут заключаться их должностные обязанности.

На наш взгляд, кратко, но достаточно хорошо описаны требования к персоналу гостиниц и иных средств размещения и его квалификации в Приложении 8 к «Системе классификации гостиниц и иных средств размещения» [5]. Это, прежде всего, требования к знанию иностранных языков, умению работать в автоматизированных системах. Несмотря на то, что классификация у нас в стране добровольная, требования к качеству услуг должны соблюдаться и в некатегорийных гостиницах. Для лучшего понимания должностных обязанностей сотрудников гостиниц необходимо студентам более внимательно относиться к должностным инструкциям, которые обязательно присутствуют в любой гостинице.

Одной из причин недостаточной подготовки кадров для гостиничных предприятий, авторы статьи видят в отсутствии сотрудничества предприятий гостиничного бизнеса с учебными заведениями. В отличие от Запада, где сотрудничество бизнеса и учебных центров стало очень популярным, широкого распространения в России данное сотрудничество не получило. В настоящее время взаимодействие гостиниц и учебных заведений, подготавливающих специалистов для гостиничной отрасли, сводится к прохождению студентами учебной, производственной и преддипломной практик на базе гостиниц.

Отсутствие отраслевого заказа на потребность в специалистах гостиничного сервиса приводит к хаотичности в численности и профессиональной направленности подготовки специалистов. учебные заведения практически работают «вслепую», т. е. готовят столько специалистов, сколько могут. Это усложняет трудоустройство молодых специалистов, не обеспечивает конкретных потребностей предприятий [6].

Следует обратить внимание, что среднесписочная численность работников, задействованных в го-

стиничном и ресторанном бизнесе на территории Омской области, достаточно большая, но снижается (табл. 1), как и оборот этих организаций (табл. 2), но при этом среднемесячная номинальная начисленная заработная плата работников гостиниц и ресторанов увеличивается (табл. 3) это связано, прежде всего, с сокращением штатной численности работников работающих в сфере индустрии гостеприимства [7]. Однако в Омске проектируется и строится несколько новых гостиниц, в результате чего повысится и потребность в кадрах (табл. 1 – 3).

Если же говорить о потребности в кадрах для гостиничных предприятий, то она существенно возрастает с принятием Федеральной целевой программы «Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации (2011 – 2018 годы)» [8]. Согласно постановлению Правительства РФ от 2 августа 2011 г. № 644, на ее финансирование будет выделено 332 млрд руб.

Программа основана на кластерном подходе, когда на ограниченной территории сосредоточены предприятия и организации, специализирующиеся на разработке, производстве, продвижении и продаже туристского продукта, смежной деятельности. Такие туристско-рекреационные и автотуристские кластеры появятся в 25 регионах. Всего выделено 7 основных туристических направлений — Серебряное кольцо России, Золотое кольцо России, Юг России, Большая Волга, Сибирь, Прибайкалье и Дальний Восток.

В кластерах планируется строительство современных комфортабельных гостиниц и отелей, кемпингов, кафе и ресторанов, спортивных, развлекательных и торговых объектов, автостоянок и другой обслуживающей инфраструктуры.

Программой предусмотрена работа по усовершенствованию системы подготовки кадров в сфере туристической индустрии.

Основная часть финансирования программы — частные инвестиции, из федерального бюджета будет выделено 28,9% всей суммы, из региональных — 7,5%. Как гласит постановление Правительства РФ

Таблица 1

Среднесписочная численность работников (чел.)				
отрасль	2007	2008	2009	2010
гостиницы и рестораны	7 592	8 432	7 453	6 921

Таблица 2

Оборот организаций (в фактически действовавших ценах, миллион руб.)						
отрасль	2008	в % к 2007	2009	в % к 2008	2010	в % к 2009
гостиницы и рестораны	2 637,4	114,1	3 560,3	82,6	2 226,4	86,2

Таблица 3

Среднемесячная номинальная начисленная заработная плата работников (руб.)				
отрасль	2006	2007	2008	2009
гостиницы и рестораны	5 489,8	6 957,5	8 614,7	9 374,3

от 2 августа 2011 г. № 644 «О федеральной целевой программе «Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации (2011—2018 годы)», инвестиционные проекты будут отбирать по конкурсу. Часть затрат по привлеченным кредитам и займам возместят инвесторам из федерального бюджета. Также предусмотрены субсидии регионам на софинансирование строительства обеспечивающей инфраструктуры [9].

Если все пойдет по плану, то въездной поток увеличится более чем вшестеро (до 23 млн человек к 2018 году), а отпуск в России будут проводить в полтора раза больше отдыхающих (45 млн). Соответственно, вырастет и объем рынка туристических услуг — в 4,7 раза, до 417 млрд рублей [10].

Таким образом, современные экономические условия требуют иного, нового подхода от образовательных учреждений к подготовке специалистов XXI века в сфере индустрии гостеприимства. Образовательным учреждениям следует активно работать с гостиничными предприятиями, для того чтобы знать те требования, которые предъявляет работодатель к выпускникам учебных заведений. В таких условиях возникает необходимость создать результативный учебный процесс соответствующий образовательному стандарту третьего поколения в сфере индустрии гостеприимства и требованиям работодателя. Для того, что бы решить ряд существующих общих проблем, необходима государственная поддержка учебных заведений в области подготовки кадров для индустрии гостеприимства, которая должна заключаться в создании условий для результативного взаимодействия профильных учебных заведений и представителей бизнеса. Для подготовки специалистов в сфере бизнеса гостеприимства необходимо создать объединение в рамках социального партнерства, в состав которого будут входить представители профессиональных участников индустрии гостеприимства, действующих и строящихся гостиниц, ресторанов, турагентств и т. д., организаторов систем обучения, специалистов вузов, осуществляющих подготовку персонала для индустрии гостеприимства.

Библиографический список

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 230500 (100103) Социально-культурный сервис и туризм, утвержден 27 марта 2000 г. № 293 (Специальность утверждена приказом Министерства образования Российской Федерации от 02.03.2000 г. № 686). [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://eduscan.net/standart/100103/> (дата обращения: 10.09.2011).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 101100 Гостиничное дело (квалификация (степень) «бакалавр»), утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 16 сентя-

бря 2010 г. № 936. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://mon.gov.ru/files/materials/7576/10.08.05-101100m.pdf> / (дата обращения: 10.09.2011).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 101100 Гостиничное дело (квалификация (степень) «магистр»), утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 января 2011 года № 11. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/fgos/7200/> (дата обращения: 10.09.2011).

4. Сайт Омского государственного института сервиса. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.omgis.ru/> (дата обращения: 20.09.2011).

5. Приказ Министерства спорта, туризма и молодежной политики РФ от 25 января 2011 г. N 35 «Об утверждении порядка классификации объектов туристской индустрии, включающих гостиницы и иные средства размещения, горнолыжные трассы, пляжи». [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.rg.ru/2011/03/17/turiklassifikator-site-dok.html/> (дата обращения: 10.09.2011).

6. Дусенко, С. В. Современные подходы к повышению качества подготовки кадров для индустрии туризма и гостеприимства / С. В. Дусенко, Е. С. Засимович / Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России : сб. матер. Всерос. науч.-пр. интернет-конф. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://labourmarket.ru/conf4/reports/dusenko.doc> / (дата обращения: 28.09.2011).

7. Омская область в цифрах. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://omsk.gks.ru/> (дата обращения: 20.09.2011).

8. Федеральная целевая программа «Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации /2011—2018 годы/» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://правительство.рф/gov/results/16241/> (дата обращения: 20.09.2011).

9. Информационно-правовой портал «Гарант» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.garant.ru/news/343879/> (дата обращения: 20.09.2011).

10. Латухина, К. А. Отпуск на родине / К. А. Латухина // Российская газета. Столичный выпуск. — 2011. — 29 июля. — № 5541.

ДЮЖЕВА Марина Борисовна, кандидат экономических наук, доцент кафедры «Менеджмент и маркетинг» Омского государственного университета путей сообщения.

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

ЛУКИНА Ольга Викторовна, кандидат технических наук, доцент кафедры «Гостиничное дело» Омского государственного института сервиса.

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

РАННИНЕН Ирина Анатольевна, советник заместителя председателя Правительства Омской области, Министерство по делам молодёжи, физической культуры и спорта Омской области.

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

Статья поступила в издательство 23.12.2011 г.

© М. Б. Дюжева, О. В. Лукина, И. А. Раннинен

ИЗМЕРЕНИЕ ЛАТЕНТНОЙ ВЕЛИЧИНЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ» НА ОСНОВЕ МОДЕЛИ РАША

В статье раскрыты достоинства модели Раша как методического инструмента для измерения латентных величин в социальной сфере, обобщен опыт использования модели для измерения латентной величины «профессиональная деятельность преподавателя».

Ключевые слова: современная теория тестирования, измерение латентных переменных, модель Раша, профессиональная деятельность преподавателя.

Планируемые и происходящие изменения в образовании повысили требования к качеству управления образовательным процессом, обоснованности принятия управленческих решений в рамках системы менеджмента качества, прогнозирования и предупреждения возможных несоответствий. Преподавательский состав является необходимым звеном в развитии мотивационных и научно-образовательных способностей у студентов, в связи с чем оценка и управление профессиональной деятельностью преподавателей (ПДП) являются адекватными и идеологически важными в системе управления всего университета.

Характерная особенность социально-экономических систем (образование является социальной системой) состоит в том, что большинство величин в этих областях являются латентными, т.е. непосредственно не измеряемыми. Такие величины определяются набором индикаторов, которые можно непосредственно оценить или измерить. Таким образом, набор индикаторов представляет модель, некий конкретный мысленно созданный образ латентного параметра, в котором отображаются реальные и/или предполагаемые свойства, структурные особенности. Качество модели задается уровнем отражения действительности, выраженным в структурном и содержательном наполнении. В нашем случае ПДП — латентная величина, представленная набором индикаторов. В качестве индикаторов рассматриваются виды деятельности, системно и полно отражающие ПДП.

Модель как образ оцениваемой латентной величины нуждается в математическом описании на базе известных и хорошо изученных функций. Какой метод описания дает объективные и точные знания об исследуемом объекте? Тестология как наука о создании научно обоснованных измерительных методик рассматривает две теории: классическую и современную [1]. Классическая теория тестирования (КТТ) была разработана в первой половине 20-го века. Ее основные достоинства заключаются в простоте обработки и интерпретации результатов. Итоговый балл участника тестирования представляет собой дискретную величину и рассчитывается как сумма баллов, полученных за тестовые задания, возможно, с учетом весовых коэффициентов труд-

ностей этих заданий. Однако КТТ обладает существенными недостатками: субъективность экспертных весовых коэффициентов, вариативность между уровнем подготовки испытуемых и трудностью теста, нелинейность шкалы оценивания. КТТ не дает объективных знаний об объекте исследования, тогда как управление требует точной картины состояния изучаемого процесса, устойчивых объективных знаний об объекте исследования. Более совершенным продолжателем КТТ, решившим вышеизложенные недостатки метода, явилась современная теория (Item Response Theory — IRT), появившаяся в середине прошлого столетия. Она провозгласила принципиально новый подход в теории тестирования: латентная величина стала рассматриваться как одномерный континуум на линейной шкале.

В теории IRT рассматривают различные модели. Мировой опыт в теории и практике измерения латентных переменных преимущественно диктует использование модели Раша [1]. Рассмотрим теоретические основы этой модели на примере дихотомического случая, когда тестовое задание либо выполнено, либо нет. Параметрами модели здесь являются уровень измеряемой латентной величины (ИЛВ) i -го испытуемого β_i и уровень трудности j -го индикатора δ_j .

В теории измерения латентных переменных акцент сделан на результате «взаимодействия» уровня испытуемого β_i и трудности тестового задания (ТТЗ) δ_j , а не на тестовом балле, как в классической теории. Если испытуемый имеет более чем достаточную подготовку для решения очередного задания, то он станет вероятным «победителем противоборства» [1], справедливо и обратное утверждение. В модели Раша результат этого «взаимодействия» описывается логистической функцией [1]:

$$P\{x_{ij} = 1 | \beta_i, \delta_j\} = \frac{e^{\beta_i - \delta_j}}{1 + e^{\beta_i - \delta_j}} \quad (*)$$

P_{ij} — вероятность, что i -й испытуемый выполнит j -е задание (логистическая функция обеспечивает варьирование P_{ij} в интервале $[0; 1]$),

β_i — латентный параметр, определяющий уровень измеряемой латентной величины i -го испытуемого,

δ_j — латентный параметр, определяющий уровень трудности j -го задания теста (индикатора).

Очевидно, что вероятность успеха i -го испытуемого по j -му индикатору P_{ij} варьируется следующим образом (табл. 1).

Модель Раша описывает вероятность успеха испытуемого P_{ij} как функцию одного параметра ($\beta_i - \delta_j$), в связи с чем иногда ее называют однопараметрической моделью IRT (1PL). Итогом измерения латентных величин β_i и δ_j является матрица, отражающая P_{ij} , β_i , δ_j (табл. 2).

Из логистической функции видно, что Раш трансформировал исходные значения тестовых баллов в шкалу натуральных логарифмов, он ввел общую логарифмическую меру ИЛВ β_i и ТТЗ δ_j , названную им логитом. Таким образом, задачей модели является установка взаимосвязи между двумя множествами β_i и δ_j и распределение их значений

на одной линейной шкале логитов [1]. На рис. 1 на верхней диаграмме показано частотное распределение ИЛВ β_i , на нижней — частотное распределение ТТЗ δ_j на одной линейной шкале логитов и результат взаимосвязи между двумя этими множествами.

Для удобства, в качестве точки отсчета (нуля) рассматривают среднее значение ТТЗ δ_j . Если испытуемому поставлено в соответствие, например, 0,52 логита, то это означает, что уровень выраженности ИЛВ β_i выше среднего уровня ТТЗ δ_j на 0,52 логита. При этом можно сказать, что индикаторные переменные с их вычисленными «трудностями» δ_j являются линейкой, к которой мы «прикладываем» и измеряем объекты. Таким образом, объекты оценивают не только относительно друг друга, но и относительно предъявленных к ним требований, представленных набором индикаторов. Из рис. 1 видно, что уровень подготовки испытуемых в целом выше среднего значения ТТЗ на 0,99 логита, что свидетельствует об общем успехе всей выборки.

Графической интерпретацией логистической функции (*) являются характеристические кривые ИЛВ и индикаторов. Рассмотрим характеристическую кривую ИЛВ, отражающую континуум i -го испытуемого. По оси абсцисс отложена ТТЗ δ_j , по оси ординат — вероятность выполнения этих тестовых заданий i -м испытуемым P_{ij} (рис. 2). Исходом измерения латентной величины для i -го испытуемого является числовая характеристика на линейной шкале δ_j , соответствующая вероятности 0,5 [1]. Приведем в качестве примера графические характеристики трех испытуемых с уровнями подготовки $\beta_1, \beta_2, \beta_3$. Испытуемый с более выраженной латентной переменной имеет значение ИЛВ $\beta_3 = \delta_3$, с менее — $\beta_1 = \delta_1$ (рис. 2).

Далее рассмотрим характеристическую кривую тестового задания, отражающую континуум j -го индикатора. По оси абсцисс отложена ИЛВ β_i , по оси ординат — вероятность выполнения этого j -го тестового задания испытуемыми P_{ij} (рис. 3). Трудность j -го индикатора δ_j — это числовая характеристика на линейной шкале β_i , соответствующая вероятности 0,5.

В Омском государственном техническом университете предпринята попытка использования модели Раша для измерения ПДП. Целями оценки ПДП являются: обеспечение и улучшение качества ПДП, управление информацией о ПДП, обеспечение объективности при принятии управленческих решений в области оптимизации ПДП. Объектом исследо-

Таблица 1

Значения P_{ij} в зависимости от соотношения β_i и δ_j

Условие	Значение P_{ij}
$\beta_i > \delta_j$	$0,5 < P_{ij} \leq 1$
$\beta_i = \delta_j$	$P_{ij} = 0,5$
$\beta_i < \delta_j$	$0 \leq P_{ij} < 0,5$

Таблица 2

Матрица вероятностей P_{ij}

Испытуемый	Индикаторы						Уровень ИЛВ
	1	2	...	j	...	L	
1	P_{11}	P_{12}	...	P_{1j}	...	P_{1k}	β_1
2	P_{21}	P_{22}	...	P_{2j}	...	P_{2k}	β_2
...
i	P_{i1}	P_{i2}	...	P_{ij}	...	P_{ik}	β_i
...
N	P_{n1}	P_{n2}	...	P_{nj}	...	P_{nk}	β_n
Трудность индикатора	δ_1	δ_2	...	δ_j	...	δ_k	

Таблица 3

Описание компетенций, используемых при оценке ПДП

№	Компетенция	Описание
1	Научно-исследовательская	Способность преподавателя осуществлять научную деятельность в области фундаментальных и прикладных исследований
2	Научно-воспитательная	Способность преподавателя использовать и направлять свой интеллектуальный научный потенциал на формирование научных кадров, становление научной профессионализации магистров, аспирантов (соискателей), повышение активности и результативности их научно-исследовательской деятельности
3	Учебно-методическая	Владение методологией создания учебных, учебно — методических материалов, способность создавать учебно-методическую базу, сопровождающую учебный процесс
4	Информационно-технологическая	Способность педагога решать профессиональные задачи с использованием современных средств и методов информатики и ИКТ
5	Социально-организационная	Способность решать организационные, управленческие, интеллектуальные задачи общефакультетского, общеуниверситетского характера

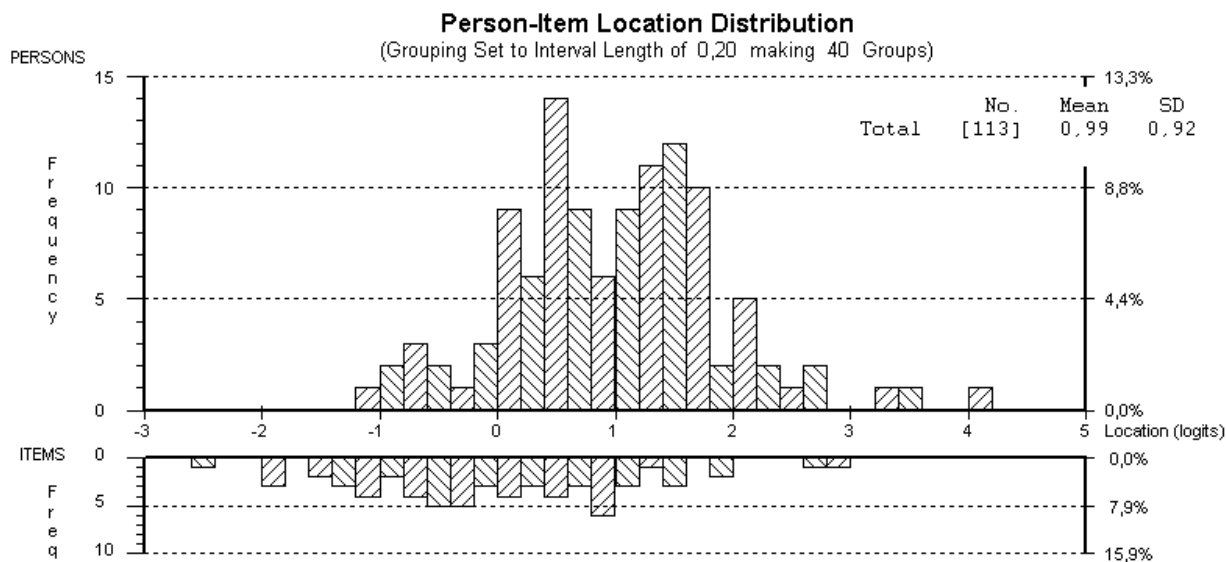


Рис. 1. Распределение ИЛВ (верхняя гистограмма) и трудности индикаторов (нижняя гистограмма)

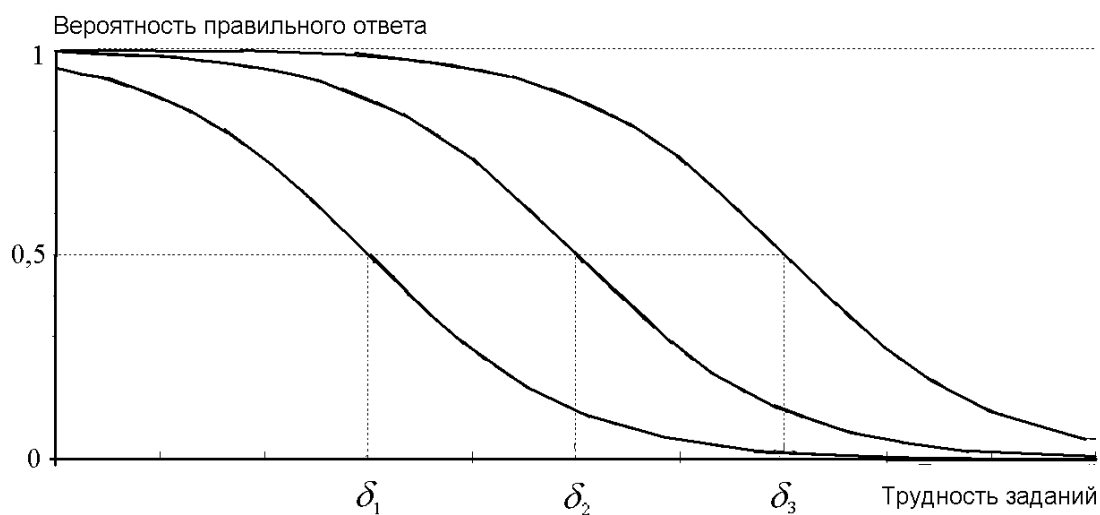


Рис. 2. Характеристические кривые трех испытуемых с β , равные δ_1 , δ_2 , δ_3

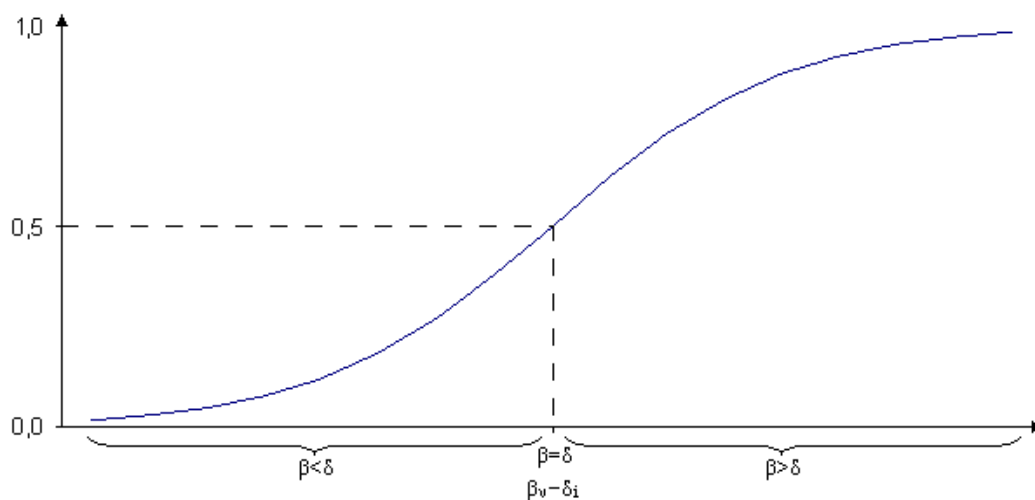


Рис. 3. Характеристическая кривая индикатора

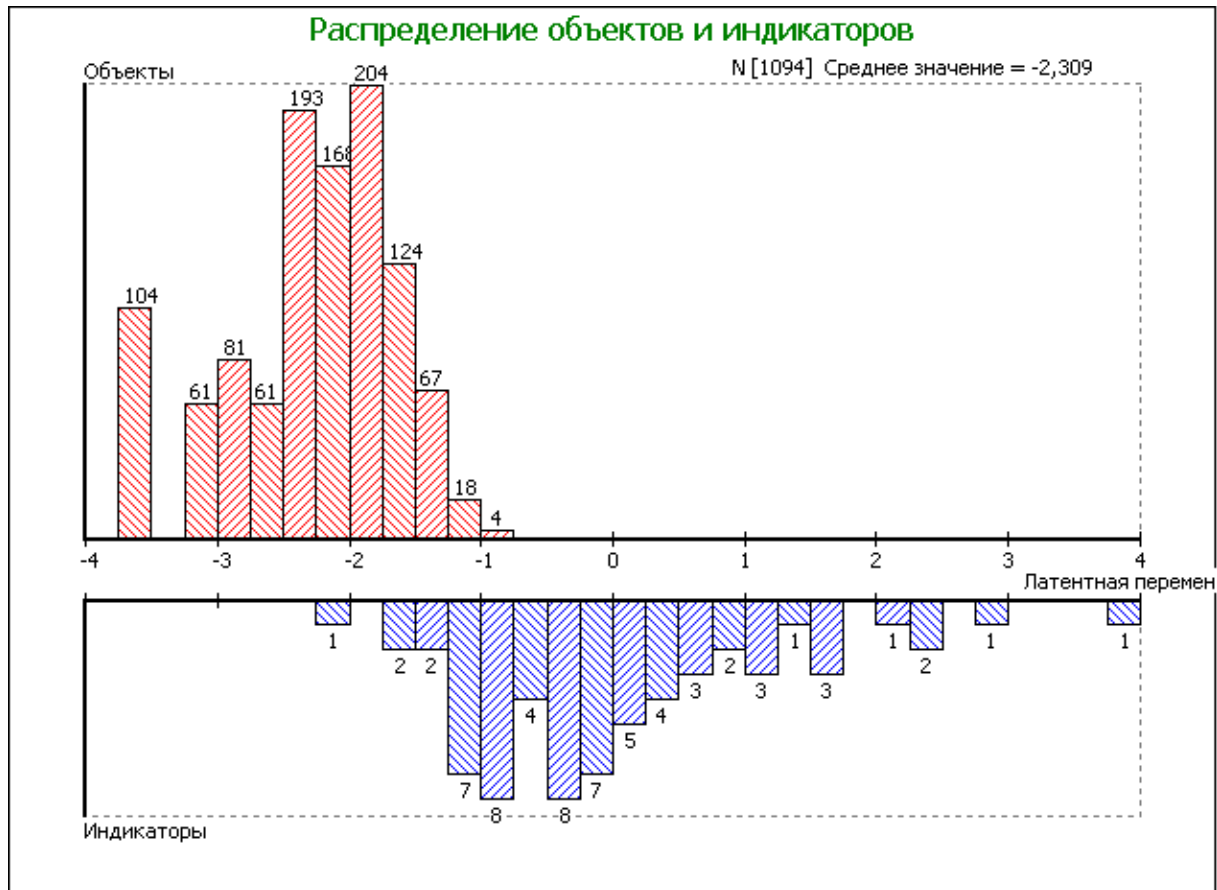


Рис. 4. Соотношение между уровнем ПДП и индикаторными переменными

вания является ПДП университета. Предметом исследования являются статистически обоснованные оценки качества ПДП, позволяющие улучшить ее результативность с помощью механизмов управления в дальнейшем.

Структура и содержательное наполнение ПДП были разработаны на основе мирового и отечественного опыта в области компетентного подхода [2–4]. В основу системы были положены следующие направления ПДП: научно-исследовательское, научно-воспитательное, учебно-методическое, информационно-технологическое, социально-организационное. Их описание приведено в табл. 3 [5]. Содержательное наполнение обеспечено 61-м индикатором [5].

Рассмотрим вопрос о пригодности разработанного теста как измерительного инструмента. Обоснование вывода о качестве теста, а следовательно, и о пригодности предлагаемой системы заданий для измерения уровня подготовленности испытуемых нуждается в эмпирических фактах. Исходом измерения латентной величины «ПДП» явилась матрица вероятностей P_{ij} и значений β_i и δ_j (табл. 2), присвоенные каждому i -му преподавателю и j -му индикатору. На рис. 4 показана обобщенная характеристика соответствия между уровнем ПКП β_i (верхняя диаграмма) и ТТЗ δ_j (нижняя диаграмма) [6].

Оба параметра распределены на одной линейной шкале логитов.

Визуальными показателями качества теста являются распределение индикаторных переменных и симметричность двух распределений (рис.4). Тест как измерительный инструмент — это система заданий равномерно возрастающей трудности [7]. «Провалы» и слабый диапазон варьирования ТТЗ

ухудшают метрические свойства теста, заметно снижают точность измерений и дифференцирующую способность тестовых результатов.

Рассмотрим требования к распределению ТТЗ. Разность между значениями самого трудного и самого лёгкого задания называют размахом. В качестве нормы принимают пределы варьирования значений ТТЗ в логитах от -3 до $+3$. Соответственно, приемлемая мера размаха равна шести логитам [7]. Трудность рядом стоящих заданий теста не должна отличаться более чем на 0,5 логита, иначе на шкале образуются «провалы». Это требование можно назвать условием достаточной плотности расположения заданий на шкале [7].

Важным показателем качества теста является также соответствие меры трудности разрабатываемого теста уровню испытуемых. Мерой соответствия является симметричность двух распределений, определяемая сдвигом среднего значения ИЛВ относительно среднего значения ТТЗ. Считается, что качественный тест допускает сдвиг на 0,5 логитов [1].

Визуальный анализ качества теста как измерительного инструмента показал (рис. 4):

- широкий диапазон варьирования ТТЗ (6 логитов — это приемлемая мера размаха);
- наличие незначительной неоднородности в распределении ТТЗ, отвечающей условию достаточной плотности;
- сдвиг среднего уровня ПДП относительно среднего значения ТТЗ на $-2,3$ логита, являющийся неприемлемой мерой симметричности.

Следующая важная характеристика качества теста — совместимость тестовых заданий, являющаяся мерой соответствия индикаторных переменных

модели. Показателем совместимости отдельного задания и общей совместимости всех заданий, образующих тест как систему заданий возрастающей трудности, является значение хи-квадрат. В нашем случае критерий согласия хи-квадрат соответствует значению 0,87. По установившейся практике [7, 8] этот показатель считается более чем удовлетворительным и свидетельствует о высокой точности измерения.

Полученные данные о качественных характеристиках теста свидетельствуют о его пригодности как измерительного инструмента. Единственным недостатком теста явился сильный сдвиг среднего значения ИЛВ относительно среднего значения ТТЗ, означающий, что представленный набор тестовых заданий сложен для испытуемых. Для решения этого вопроса необходимо включить в тест индикаторы, системно и полно отражающие ПДП, соответствующие ее уровню, с более низким уровнем трудности, более доступные для преподавателей.

Анализируя качественные характеристики теста, следует вывод о том, что все они корнями уходят в содержание модели. Очевидно, что не любое содержание может быть описано с помощью модели Раша. Качественное измерение возможно только тогда, когда имеется четко выраженная концепция измеряемого свойства: тестовое задание должно обладать дифференцирующей способностью, быть доступным для всех испытуемых, а вероятность его выполнения P_{ij} — коррелировать с уровнем подготовки испытуемого β_i (рис. 3) [6, 7].

В заключении подведем итоги: в статье показано использование модели Раша как методического инструмента для измерения латентных величин в социальной сфере. Метод измерения, основанный на этой модели, дает объективные знания об объекте исследования: метод исключает субъективность в назначении весовых коэффициентов трудностей тестовых заданий и обеспечивает инвариантность между уровнем ИЛВ и трудностью тестовых заданий. Также метод дает возможность применения широкого спектра аналитических процедур в силу использования линейной шкалы. В содержании статьи обобщен опыт использования модели для измерения латентной величины «ПДП». Результаты проведенного эксперимента позволили сделать вывод: высокий уровень качества теста как измерительного инструмента требует содержательное наполнение, полно и системно отражающее действительность; трудности набора индикаторов должны соответствовать уровню подготовки всех испытуемых.

Книжная полка

ББК 88/Е92

Ефремов, Е. Г. Введение в профессию : учеб. электрон. изд. локального распространения : конспект лекций / Е. Г. Ефремов ; ОмГТУ. — Омск : Изд-во ОмГТУ, 2012. — 1 о=эл. опт. диск (CD).

В электронном издании дано определение понятия «практическая психология»; рассмотрены особенности организационной психологии, требования к личности практического психолога; раскрыты критерии профессионализма в практической психологии, основные принципы работы и этический кодекс.

Библиографический список

1. Маслак, А. А. Измерение латентных переменных в образовании и других социально-экономических системах: теория и практика / А. А. Маслак. — Славянск-на-Кубани : Изд. центр СГПИ, 2007. — 424 с.
2. Хуторской, А. В. Роль дидактики и методик в конструировании компетентностного обучения / А. В. Хуторской // Компетентности в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. под ред. А. В. Хуторского. — М., 2007. — С. 110 — 118.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования [электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос» — 2006. — Режим доступа: <http://eidos.ru/journal> (дата обращения: 20.01.2012).
4. Летова, Л. В. Компетентностный подход в образовательном процессе и проблемы его реализации / Л. В. Летова, С. П. Шамец // Реализация компетентностного подхода в теории и практике педагогической деятельности : материалы Межрегион. науч.-практ. интернет-конф. с междунар. участием. — Омск, 2009. — С. 124 — 132.
5. Летова, Л. В. Проектирование модели управления кадровым составом преподавателей на базе компетентностного подхода / Л. В. Летова, С. П. Шамец // Телематика 2010 : материалы XVII Всерос. науч.-метод. конф. — СПб, 2010. — С. 144 — 145.
6. Летова, Л. В. Опыт построения модели оценки профессиональной компетентности преподавательского состава / Л. В. Летова // Теория и практика измерения и мониторинга компетенций и других латентных переменных в образовании : материалы XVI Всерос. науч.-практ. конф. — Славянск-на-Кубани, 2011. — С. 134 — 137.
7. Аванесов, В. С. Понятие и методы математической теории педагогических измерений (Item Response Theory): статья третья / В. С. Аванесов // Педагогические измерения. — 2009. — № 4. — С. 5.
8. Деменченко, О. Г. Математические основы Rasch Measurement / О. Г. Деменченко // Педагогические измерения. — 2010. — № 1. — С. 12

ЛЕТОВА Линара Васильевна, начальник сектора информационно-методической поддержки компьютерных классов Центра информационных технологий Омского государственного технического университета.

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

Статья поступила в редакцию 17.01.2012 г.

© Л. В. Летова

ПРОБЛЕМА ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТРАКТОВКА

Данная статья ориентирована на рассмотрение актуального сегодня вопроса об Интернет-зависимости. Этой проблеме посвящено немало работ в разных научных сферах: от социологии до информатизации общества. Цель статьи — обратить наиболее пристальное внимание на восприятие педагогов и психологов в отношении указанной темы. Благодаря изученной теоретической литературе, автору в статье удается создать обобщенное определение Интернет-зависимости — с точки зрения психолого-педагогической науки и предложить несколько вариантов выхода из кризисных ситуаций.

Ключевые слова: Интернет-зависимость, педагогический аспект, психологическая трактовка.

Интернет-зависимость, как одно из проявлений зависимости в общем смысле, приобретает сегодня черты социальной болезни. Этот вид зависимости охватывает несколько возрастных групп: младший возраст, подростки, старший подростковый возраст, юность и даже возраст ранней зрелости (до 35 лет). Большой поток новой информации, применение компьютерных технологий, широкое распространение компьютерных игр оказывает большое влияние на современное общество. Неоднократно мы сталкиваемся с такой проблемой в конкретной семье, где родители зачастую пребывают в состоянии отчаяния, не зная, как изменить сложившуюся ситуацию абсолютной зависимости их ребенка от компьютера и Интернета. Интернет представляет собой новое культурное пространство со своим особым языком, особым содержанием, которое зачастую невозможно контролировать, и поэтому, внедряясь в детское сознание посредством оптических эффектов и образов, не только конструирует новые ценности и потребности, но и трансформирует их. Именно эта особенность Интернет-мира и привлекает ребенка: здесь необязательно быть самим собой, можно взять не только интересное имя, но и рассказать о себе то, чего на самом деле нет. Иными словами, Интернет дает возможность ребенку представить себя другим — таким, каким ему хотелось бы быть, а реальность становится изменчивой, податливой, послушной.

Актуальность данной проблемы очевидна. Пути решения (или, точнее, попытки решения) этого вопроса различны: от создания сложных теорий развития личности, прохождения ее через кризисные состояния, духовные метания до обозначения неких гипотетических аспектов, которые сегодня еще не получили должной реализации и находятся на стадии проверки.

Психологическая наука полидетерминирована, имеет широчайший исследовательский абрис. Иными словами, психология — наука жизни, позволяющая отдельному человеку решать вопросы сложной структуры, относящиеся не к бытовому, а к духовному статусу. Все то, что так или иначе связано с проблемой зависимости, имеет прямое отношение к нарушению в эмоциональной сфере, сфере

гармоничного и позитивного восприятия своей жизни. Психология всегда делала существенный акцент на таких аспектах.

Педагогическая дисциплина как второе научное направление в рамках данной статьи создает необходимый методологический инструментарий, позволяющий окончательно понять сущность Интернет-зависимости и выявить несколько вариантов избавления от нее.

Таким образом, задачами нашей статьи являются обобщение имеющихся теоретических сведений об Интернет-зависимости в восприятии психолого-педагогической науки, создание наиболее полного и четкого определения этого вида зависимостей и выявление нескольких вариантов решения данной проблемы.

Заметим, что в самом общем виде Интернет-зависимость (Internet addiction) определяется как «нехимическая зависимость от пользования Интернетом» [1].

Ученые-психологи определяют зависимость в общем смысле этого слова как следствие нарушений в эмоциональной сфере, в сфере межличностных отношений и в общежизненной сфере. Приобретение зависимости (наркотической, игровой и т.д.) говорит об уходе человека от мешающих ему явлений в общей линии жизни. Чаще всего эти явления носят негативный характер: не складываются отношения с противоположным полом, нет друзей, есть заметные проблемы в семье, человек по причине темпераментных особенностей нуждается в одиночестве, нет возможности самореализации, нет развития творческого потенциала, работа не приносит желаемый доход, жизнь превращается в череду бытовых моментов.

Интернет-зависимость в отличие от других зависимостей обладает качеством, содержанием которого выступает виртуальный мир, где можно реализовать свои скрытые желания, владеть ситуацией, чувствовать себя героем, лидером, принимать необычные и быстрые решения, т.е. быть противоположностью самому себе.

Как утверждает Дж. Грохол, «любое человеческое увлечение (играми, работой, художественным, научным или техническим творчеством, путеше-

ствиями, спортом, дегустацией пищи или напитков, программированием, коллекционированием, заботой о собственном здоровье и т.д.) в своих крайних формах дает определенные основания говорить о зависимости» [2]. Иными словами, выбирая себе хобби, человеку необходимо чувствовать себя уверенным в том, что его увлечение дает только спокойные позитивные эмоции и не требует ежедневных занятий. Чем чаще человек обращается к предмету своего увлечения, полагают психологи, тем сложнее становится ситуация и через какое-то время начнет формироваться зависимость.

«Проблема зависимости начинается тогда, когда стремление ухода от реальности, связанное с изменением психического состояния, начинает доминировать в сознании, становясь центральной идеей...» [3]. Эти слова психолога Ц. П. Короленко подтверждают нашу мысль о навязчивости увлечений, быстроте превращения их в зависимость. Что касается «ухода от реальности», это одна из главных черт Интернет-зависимости с точки зрения психологов, поскольку этот уход оказывается не образным, не метафорическим, а *настоящим*.

Зависимость может возникать от самых различных форм использования Интернета. Отмечается, что если для формирования традиционных видов зависимости требуются годы, то для Интернет-зависимости этот срок резко сокращается. Зависимость замечают родные и близкие аддикта по изменениям в его поведении, распорядке дня, нежеланию выполнять привычные обязанности, вести дела, к которым этот человек раньше испытывал интерес.

Понятие Интернет-зависимости было впервые введено в 1995 г. нью-йоркским психиатром Иваном Голдбергом, употребившим его в значении «болезненная зависимость от Интернета» и квалифицировавшим эту зависимость как психическую. По его мнению, Интернет-зависимость оказывает пагубное воздействие на бытовую, учебную, социальную, рабочую, семейную, финансовую или психологическую сферы деятельности.

Следовательно, родоначальниками психологического изучения феноменов зависимости от Интернета могут считаться два американца: клинический психолог К. Янг и психиатр И. Голдберг [4]. Обсуждение же феномена интернетомании началось в 1994 году, когда доктор Кимберли Янг [5] разработала и поместила на свой сайт специальную анкету, и вскоре получила почти 500 ответов. Авторы 400 из них были признаны согласно выбранному критерию зависимыми от Интернета.

Затем в 1997–1999 годах были созданы исследовательские и консультативно-психотерапевтические веб-службы помощи зависимым от Интернета. В 1998–1999 гг. К. Янг, Д. Гринфилд и К. Сурратт опубликовали первые монографии. К этому времени психологами был установлен тезис: если долговременные последствия зависимости от алкоголя либо наркотиков хорошо изучены, то применительно к Интернет-зависимости отсутствует возможность долговременного наблюдения. Кроме того, необходимо помнить о быстроте формирования Интернет-зависимости — также в отличие от других ее видов.

Делая некий промежуточный вывод, отметим, что для ученых-психологов Интернет-зависимость определяется как «навязчивое желание выйти в Интернет, находясь off-line (не в Интернете), и неспособность выйти из Интернета, будучи on-line (в Интернете)» [6].

Как мы уже говорили в начале, Интернет — необычное пространство, дающее свободу и легкость в общении, поведении, высказывании мнений. Самое главное качество Интернет-зависимости — отсутствие давления со стороны общества. Общество, находящееся в виртуальном мире, не воспринимается нами как реальное, поэтому любые слова, сказанные здесь кем-то, повлияют слабо на человека. Обида, даже если она появится, растворится гораздо быстрее, чем в реальности. Однако это первая точка зрения, связанная с конкретными личностными особенностями отдельных людей. Вторая противоположна первой, поскольку набор личностных особенностей другой группы людей существенно отличается от предыдущей. Человек, попавший под влияние Интернет-зависимости, имеет такие черты личности, как ведомость, неустойчивая (или истероидная, или сензитивная) акцентуация характера. Поэтому в такой ситуации приобретение любого вида зависимости будет скорее ожидаемым и прогнозируемым, чем в первой. Находясь в пространстве Интернета, ведомый будет испытывать различные эмоции — так же как и в реальности. Выйти из состояния Интернет-зависимости первому человеку легче, чем второму — его личность не отягощена таким качеством, как ведомость или наличие акцентуированности в направленности неустойчивости.

Педагогическая наука представляет собой в классическом варианте систему образования, включающую в себя наличие определенных умений, навыков, знаний. Иными словами, педагогика есть один из главных инструментов, с помощью которых появляется возможность овеществления, материализации гипотетических аспектов. Если ученый совершил какое-то открытие, благодаря которому цивилизация сможет подняться на ступень выше, это открытие, безусловно, должно быть узнано и понято обществом. Это осуществляется при помощи педагогической науки: разрабатывается программа курса, составляется тематический план, собирается аудитория, находятся преподаватели, могущие донести до аудитории смысл открытия. Сегодня такой алгоритм действий кажется понятным и простым, но именно это и говорит о важности педагогики как основы в совершении, по сути, любых мероприятий, направленных на научные достижения.

Обращаясь к педагогической трактовке понятия Интернет-зависимости, отметим главное ее отличие от психологической точки зрения. Психология анализирует Интернет-зависимость, предлагает различные определения, характеризует причины появления зависимости, ищет пути выхода из нее. Педагогика в данной ситуации играет практическую роль, т.е. осуществляет задуманное психологией. Необходимо отметить тот факт, что психология, имея широкую методологическую базу, предлагает более полное определение Интернет-зависимости, что мы попытались продемонстрировать выше. Ученые-педагоги могут сформулировать понятие Интернет-зависимости, но роль психологии в этом отношении признается как главенствующая.

С точки зрения ученых-педагогов, Интернет-зависимость — это патологическое пристрастие человека к работе за компьютером и в киберпространстве. Стремление уйти от реальности педагога, как и психолога, ставят на первое место среди отличительных черт Интернет-зависимости.

Любой человек понимает необходимость совершения каких-либо дел: учеба, работа, бытовые обязанности. Многим из нас приходится иногда при-

кладывать волевые усилия для таких действий — не всегда хочется идти на работу или в школу, по сути, в этом нет ничего пугающего. Однако Интернет-зависимость дает исключительную свободу поступков и действий, чем оказывается очень привлекательной для уставшего от рутины человека. «Здесь рутины нет!» — сегодня можно видеть такой призыв на многих стартовых страницах Интернета. И на этот призыв откликаются моментально тысячи пользователей, заходят, начинают общаться, копировать музыку, фильмы, говорить на разные темы и почти никогда не предлагать друг другу встретиться воочию.

Причины Интернет-зависимости в педагогическом восприятии кроются в недостатке общения, неправильном воспитании в семье (к примеру, родители мало разговаривали с ребенком, отделив его от себя). Это приводит к прогнозируемым последствиям: человек надолго становится зависимым от виртуального мира, где общение в избытке, а ситуация непонимания с семьей кажется далекой и неважной.

На основе сказанного выше предложим обобщенные пути поиска профилактики или избавления от уже существующей Интернет-зависимости. Во-первых, это коррекция (если позволяет возраст зависимого) семейных отношений, налаживание дружеских связей, воспитание в самом себе определенного уровня доверия к людям. Во-вторых, это распространение программ по проблеме чрезмерного использования компьютера. Здесь можно предложить необычный вариант программы: через установленный промежуток времени на экране появляется надпись, предлагающая покинуть виртуальное пространство и отдохнуть. После этого компьютер блокируется и не отвечает на нажатие клавиш. Несомненно, такая программа подходит только для пользователей низкого и среднего уровней, не умеющих расшифровывать коды. Однако это может на время заставить человека задуматься о ситуации своей зависимости и отвлечься. В-третьих, возможно проведение бесед, круглых столов с показом фильмов, приглашением Интернет-зависимых людей, которые могут рассказать о своем состоянии и преодолении зависимости, проведением интересных тестов на узнавание собственных черт личности. Также, на наш взгляд, можно установить телефон доверия для Интернет-зависимых — такой способ позволяет человеку «выговориться», что может в дальнейшем способствовать выходу из кризиса и избавлению от зависимости.

Мы рассмотрели понятие Интернет-зависимости с психолого-педагогической позиции и можем сформулировать свое определение этого явления. Итак, Интернет-зависимость — это следствие эмоционально-психологических неврозов, угнетенного состояния конкретной личности, выраженное в уходе в виртуальный мир и нежелании адекватно воспринимать реальность и предпринимать попытки улучшения отношения к жизни в действительности.

Психолого-педагогическая трактовка вопроса об Интернет-зависимости включает в себя элементы, имеющие прямое отношение к анализу общепersonального состояния человека, к рассмотрению его уровня социализации, к правильному восприятию его общежизненной ситуации. Также психолого-педагогическое видение указанной проблемы приводит нас к пониманию важности семейных отношений и налаживанию эмоционально-позитивной атмосферы в семье, среди друзей и коллег. Повторим, что в ситуации такого научного взаимодействия психология указывает направление, сущность и глубину проблемы, а педагогика делает все возможное для ее решения.

В заключение добавим, что данная статья ставила целью указать на основные моменты в проблеме понятия Интернет-зависимости. Психолого-педагогическое трактование этого вопроса позволило нам не только обобщить характерные признаки Интернет-зависимости, но и самим сформулировать определение данного явления, в чем состоит определенная новизна этой работы. Предложенные варианты профилактики Интернет-зависимости могут быть использованы в качестве основы для создания прикладного курса к информатике, преподаваемой в школе, для написания методических рекомендаций, для создания первичной программы избавления от этого вида зависимости.

Библиографический список

1. Griffiths M. Internet addiction: Faet or fiction? // Psychologist. — 1999. — № 12(5). — P. 246.
2. Grohol J.M. What is Internet Addiction Disorder (IAD) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://psychcentral.com/Inetaddiction> (дата обращения: 31.01.2012).
3. Короленко, Ц. П. Социодинамическая психиатрия / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. — Екатеринбург, 2000. — С. 291 — 292.
4. Войскунский, А. Е. Актуальные проблемы зависимости от Интернета / А. Е. Войскунский // Психологический журнал. — 2004. — Т. 25. — № 1. — С. 90.
5. Young K. S. Internet addiction: symptoms, evaluation, and treatment [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.netaddiction.com>. (дата обращения: 31.01.2012).
6. Жичкина, А. Е. Социально-психологические аспекты общения в Интернете [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/refinf> (дата обращения: 31.01.2012).

ОСЬКИНА Наталья Геннадьевна, аспирантка кафедры педагогики и психологии детства.
Адрес для переписки: e-mail: ms.oskina74@mail.ru

Статья поступила в редакцию 09.02.2012 г.
© Н. Г. Оськина

ФОРМАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ВОЕННЫМ ВУЗОМ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

В статье характеризуются результаты моделирования системы управления современным военным вузом. Система управления военным вузом охарактеризована в структурном и функциональном аспектах. Раскрыты основные составляющие системы управления военным вузом в условиях педагогических инноваций и связи между ними.

Ключевые слова: управление, военный вуз, система, модель, структура, функция.

Важнейшим фактором и условием инновационного изменения военного образования является курс на его оптимизацию, вызванный внутрисистемными противоречиями: неэффективным использованием ресурсов, невысокой личной подготовкой командиров и преподавателей, снижением качества научно-исследовательской работы и др., проявившимися в военном образовании в последние десятилетия. Оптимизация предусматривает принципиально новые механизмы формирования содержания, организации образовательного процесса и, главное, управления военным вузом.

«Военная организация немыслима без постоянных, дифференцированных и рациональных воздействий должностных лиц, направленных на сохранение боевой структуры, поддержания установленного режима функционирования, обеспечения готовности и способности личного состава, оружия и техники по выполнению целевых программ по основному предназначению в мирное и военное время» [1, с. 11].

С позиций общенаучного системного подхода к исследованию педагогических явлений и процессов управление признается важнейшей внутрисистемной связью, механизмом, обеспечивающим нормальное функционирование, воспроизводство и развитие педагогической системы [2]. Это сложное, многофакторное и полиструктурное явление, валидным методом изучения и конструирования которого может выступать моделирование, позволяющее вычленивать в управлении педагогическими системами ее наиболее существенные (в конкретном аспекте изучения) компоненты и связи.

Методология моделирования в педагогических исследованиях основана на работах А. Н. Дахина, О. А. Остапенко и др. [3, 4]. В основу метода моделирования авторы кладут построение с помощью предметных, логических, математических, графических и др. средств некоего заместителя исследуемого предмета, процесса или явления, который с заданной степенью точности воспроизводит существенные для конкретного исследования его характеристики.

Модель управления военным вузом в условиях педагогических инноваций представляет собой графическое и словесно-логическое описание управления, позволяющее изучать, совершенствовать и

воспроизводить этот вид деятельности в условиях конкретного военного вуза, выполняющего свои функции в створе современных педагогических инноваций. Очевидно, что данной модели следует быть более конкретной, чем формальной, а также достаточно конструктивной для ее использования в педагогической практике.

Следует учесть, что одновременно могут моделироваться и имеют право на существование множество моделей одного и того же педагогического объекта, каждая из которых отражает определенный аспект его изучения. Предполагаем, что в нашем случае наиболее приемлемой будет структурно-функциональная модель управления военным вузом, позволяющая представить одновременно существенные связи и отношения между компонентами управленческой деятельности.

Структурный аспект модели управления военным вузом в условиях педагогических инноваций отражает компоненты, совокупность которых придает управлению системный характер, функциональный же ее аспект демонстрирует прямые и обратные связи между компонентами в ходе выполнения основных функций управления (рис. 1).

Валидность разрабатываемой модели обеспечивает соблюдение следующих условий:

— структурно-функциональная модель должна отражать те компоненты, которые при ее реализации на практике образуют направления сосредоточения основных усилий коллектива вуза;

— состав компонентов и их содержание должны формировать полноценное представление о необходимых составляющих управления военным вузом в условиях педагогических инноваций не только у квалифицированного исследователя, но и у всех работников вуза, задействованных в системе управления; в модель следует включить только самые основные, базовые функции управления, не вдаваясь в их детализацию по различным уровням управления;

— структурно-функциональную модель необходимо дополнить графическим и словесно-логическим описанием иерархии управляющих субъектов и органов.

В модель управления военным вузом в условиях педагогических инноваций нами были включены

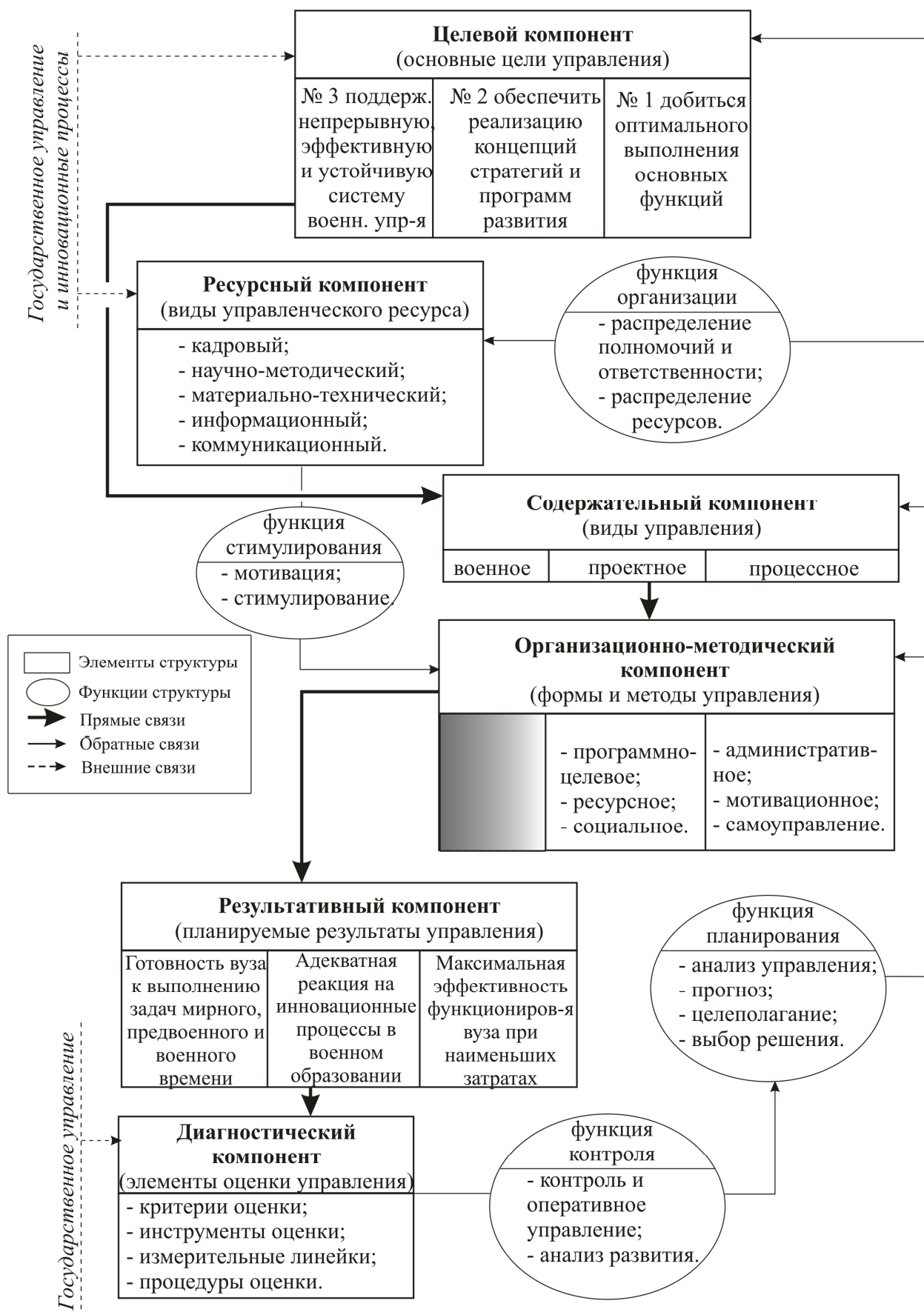


Рис. 1 Структурно-функциональная модель управления военным вузом в условиях педагогических инноваций

следующие компоненты: целевой, содержательный, организационно-методический, результативный, ресурсный и диагностический.

Целевой компонент модели объединяет цели управления военным вузом в условиях педагогических инноваций. Он определяется рядом факторов и, прежде всего, инновационными процессами, происходящими в системе общего и военного образования России:

Цель № 1 — добиться оптимального выполнения основных функций военного вуза. При этом оптимальным мы считаем такое функционирование системы, которое характеризуется наибольшей эффективностью при наименьшей управленческой активности и затратах ресурса.

Цель № 2 — обеспечить реализацию концепций, стратегий и программ развития военного вуза как образовательной системы.

Цель № 3 — поддерживать непрерывную, эффективную и устойчивую систему военного управления, ориентированного на выполнение военным вузом своего предназначения в качестве воинской части.

Отметим, что целевой компонент является в управлении системообразующим и обуславливает все остальные его составляющие.

Совокупность управленческих действий, необходимых для достижения поставленных целей объединяет *содержательный компонент модели*. Исходя из сложившегося в философии понимания пары категорий «форма и содержание», содержание должно обладать такой же онтологической сущностью, что и сам объект. В нашем случае содержательный компонент представлен основными направлениями управления, группами управленческих действий, каждое из которых ведет к достижению собственной цели.

Цели № 1 соответствует *процессное управление*, обеспечивающее качественное образование военных специалистов, накопление инновационного продукта, а также развитие инновационной составляющей военного вуза.

Процессное управление военным вузом в условиях педагогических инноваций объединяет содержание управленческой деятельности по реализации плановых заданий (в практике управления — на срок не более года) и предотвращению отклонений от них. Среди направлений, в которых осуществляется процессное управление, выделим:

— управление личным составом: прием на работу, оформление договорных отношений и контроль за их выполнением, обучение, ротация, повышение квалификации, воспитание и т.д.;

— управление структурными подразделениями: комплектованием, повседневной деятельностью, жизнедеятельностью, взаимодействием и т.д.;

— управление планами работы: формирование оперативных и тактических планирований на короткие сроки, контроль за их выполнением и аналитическая работа, коррекция планов;

— управление ресурсом: контроль за распределением ресурса и его расходом;

— управление образовательным процессом: планирование, мониторинг, текущий анализ, коррекция;

— управление научной деятельностью вуза: научной работой, деятельностью научно-методических объединений, научно-исследовательских групп и т.д.;

— управление процессом развития инновационной составляющей: развитием информационного

и инновационного ресурса, формированием и развитием коллективов, способных заниматься инновационной деятельностью, расширением внешних связей и коммуникаций, научно-методическим оформлением инновационных педагогических решений и др.

Подчеркнем, что процессное управление осуществляется в соответствии со стратегией развития военного вуза, определяемой инновационными процессами в системе общего и военного образования и выраженной в программных документах различного уровня: концепции, программе, стратегическом плане развития и т.д. Трансляция этих положений в практику работы военного вуза представляет собой реализацию управленческих проектов, или проектное управление.

Проектное управление соответствует цели № 2 управления военным вузом в условиях педагогических инноваций и включает в себя содержание, обеспечивающее реализацию концепций, стратегий и программ развития военного вуза как образовательной системы.

Проектное управление военным вузом в условиях педагогических инноваций является альтернативой ситуационному и опережающему видам управления, характерным для современной практики. Оно обеспечивает трансляцию инновационных преобразований и перевод военного вуза в качественно новое состояние через разработку и реализацию проектов — целостных, последовательных и логически связанных управленческих действий, изменяющих организационную структуру (в рамках полномочий вуза), основные процессы (образовательный процесс, научные и конструкторские исследования, развитие инновационного потенциала), систему внутренних характеристик вуза как образовательной системы, а также саму систему управления.

Управленческая деятельность, составляющая суть проектного управления преобразует инновации в принципиальные изменения военного вуза как педагогической системы. Выражением проектного управления военным вузом в условиях педагогических инноваций мы считаем следующие направления деятельности:

— анализ педагогических инноваций различных уровней, влияющих на условия функционирования вуза в ближней и дальней перспективе;

— разработка и обсуждение программных документов развития вуза как образовательной системы: концепции, программы и долгосрочного плана (не менее 5 лет);

— формирование и рациональное распределение ресурса развития военного вуза;

— управление реализацией проектов.

Достижению цели № 3 соответствует *военное управление*, содержание которого устанавливается рядом закрытых для обсуждения нормативных документов и не является предметом данного исследования.

Содержание управления, которое объединяет в себе содержательный компонент разрабатываемой модели, для практической реализации требует структурирования, т.е. определения форм и методов, которые объединяет организационно-методический компонент разрабатываемой модели.

Организационно-методический компонент модели определен как компонент, отражающий многообразие способов организации управления военным вузом в условиях педагогических инноваций, а также теоретически обоснованных путей решения

управленческих задач. Его условно можно разделить на три части. Первая часть содержит формы и методы процессного, вторая — проектного, а третья — военного управления.

Процессное управление, необходимое для полной его реализации может быть облечено в следующие формы: административная, мотивационная и самоуправление. В качестве форм проектного управления выделяются: проектно-целевое, ресурсное и социальное управление. Собственные формы и методы имеет и военное управление, однако они также закрыты для обсуждения, поэтому считаем целесообразным перейти к описанию ресурсного компонента модели.

Ресурсный компонент модели, на наш взгляд, представляет важнейшие виды ресурса, необходимого для нормального функционирования и развития военного вуза как образовательной системы, на которые может быть ориентировано управление.

Основными видами ресурса мы считаем:

— кадровый ресурс, объединяющий квалифицированных специалистов в области подготовки военных кадров, научных и конструкторских исследований, управления, а также подготовленных к выполнению своих функций педагогических, научных, учебных и воинских коллективов. К кадровому ресурсу мы также отнесем традиции, опыт и корпоративные регуляторы деятельности коллектива;

— научно-методический ресурс, представляющий собой совокупность научных школ и направлений, научных связей, инновационных педагогических систем, методически оформленного инструментария, а также опыта инновационной деятельности;

— материально-технический ресурс, понимаемый как совокупность финансовых средств, материально-технической базы обучения и научных исследований, включая внешние связи вуза: заводы, конструкторские бюро, базы практик и стажировок и т.д.;

— информационный ресурс, включающий в себя объем доступной информации, используемой в работе вуза, каналы ее получения, а также способы и механизмы информационного обмена;

— коммуникационный ресурс, составляющий часть инновационного потенциала вуза и объединяющий механизмы, средства и технологии коммуникаций, внутри и вне вуза, необходимые для решения задач управления.

Планируемые результаты управления, на основании которых может осуществляться его оценка, объединяет *результативный компонент*, который по своей сущности соответствует целевому и включает три планируемых результата:

Результат № 1. Максимальная эффективность функционирования вуза при наименьших затратах.

Результат № 2. Адекватная реакция вуза как образовательной системы на инновационные процессы в военном образовании.

Результат № 3. Готовность военного вуза к выполнению задач мирного, предвоенного и военного времени.

С результативным компонентом тесно связан *диагностический компонент*, представляющий систему диагностики качества управления военным вузом в условиях педагогических инноваций.

Охарактеризовав модель управления военным вузом в условиях педагогических инноваций в структурном аспекте, мы можем приступить к анализу взаимодействия компонентов, рассматривая его через основные функции и механизмы управления.

Отнесем к числу основных функций:

— *функцию организации*, заключающуюся в формировании и поддержании такой структуры и внутренних процессов вуза, которые оптимально обеспечивают выполнение его предназначения в условиях педагогических инноваций. Детализируясь на других уровнях иерархии управления, эта функция реализуется через распределение полномочий и ответственности, а также через распределение доступного ресурса;

— *функцию планирования*, обеспечивающую адекватное реагирование вуза как образовательной системы на внешние и внутренние изменения. Ее можно разделить на более конкретные функции анализа, прогноза и выбора решений;

— *функцию стимулирования*, создающую заинтересованность всего личного состава и структурных подразделений в конечном результате, в которой можно отметить собственно стимулирование и мотивацию деятельности;

— *функцию контроля*, с помощью которой формируется достоверная информация о параметрах функционирования военного вуза как образовательной системы. В ней можно разделить контроль и оперативное управление, а также анализ развития вуза.

Представленная нами структурно-функциональная модель управления военным вузом в условиях педагогических инноваций, как мы считаем, обеспечивает формальное представление о системе управления в целом, однако ее перенос в конкретный образовательный процесс требует изучения местных организационно-педагогических условий, адаптации к ним и наполнения формальной модели содержанием.

Библиографический список

1. Кузьмина, Е. И. Психология военного управления / Е. И. Кузьмина; под общ. ред. А. Г. Караяни. — М.: Изд-во СГУ, 2009 — 366 с.
2. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. — М.: Наука, 1973 — 69 с.
3. Дахин, А. Н. Моделирование в педагогике / А. Н. Дахин // Идеи и идеалы. — 2010. — № 1(3). — Т. 2. — С. 11 — 20
4. Остапенко, О. А. Моделирование многомерной педагогической реальности : дис... д-ра пед. наук / О. А. Остапенко. — Краснодар, 2005. — 424 с.

ФЁДОРОВ Андрей Эдуардович, начальник филиала военного учебно-научного центра Сухопутных войск «Общевойсковая академия Вооруженных сил Российской Федерации» (г. Омск).
Адрес для переписки: 644098, г. Омск, 14-й военный городок.

Статья поступила в редакцию 02.04.2012 г.

© А. Э. Фёдоров