

# ВЕСТНИК

БУРЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

## 1/2013

### ОБРАЗОВАНИЕ. ЛИЧНОСТЬ. ОБЩЕСТВО

Журнал издается  
с 2012 года

Свидетельство о регистрации средства массовой информации  
ПИ № ФС77-49777 от 16.05.2012 г.

*Ответственный за выпуск*  
**М.Н. Очиров**

*Ответственный секретарь*  
**Н.В. Очирова**

#### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Н.Ж. Дагбаева**, д-р пед. наук, проф.  
**Г.Н. Фомицкая**, д-р пед. наук, доц.  
**Г.Ц. Молонов**, д-р пед. наук, проф.  
**И.А. Маланов**, д-р пед. наук, доц.  
**Т.С. Базарова**, д-р пед. наук, доц.

**Т.Л. Миронова**, д-р психол. наук,  
проф.  
**Т.Ц. Дугарова**, д-р психол. наук, доц.  
**А.В. Гаськов**, д-р пед. наук, проф.  
**М.Н. Очиров**, д-р пед. наук, проф.

✉ АДРЕС РЕДАКЦИИ  
670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а

Издательство Бурятского госуниверситета  
670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а

☎ 21-04-11, [vestnik\\_pedagog@bsu.ru](mailto:vestnik_pedagog@bsu.ru)

☎ 21-95-57, [riobsu@gmail.com](mailto:riobsu@gmail.com)

Уважаемые читатели!

Не будет преувеличением сказать, что мы живем в кризисную эпоху. Кризис проявляется на всех уровнях и во всех сферах жизнедеятельности человека. Причиной всех кризисов является сам человек.

Глобальный экологический кризис, кризис общества и кризис человека – следствие становления потребительского типа личности, потребительской ориентации современной цивилизации, противоречащей фундаментальным законам природы.

Если причиной кризисов явился человек, то выход надо искать в самом человеке. Человек должен измениться как личность и как субъект биосферы. Он должен преодолеть в себе дух потребительства, обрести новые нравственные качества, соблюдать принцип экологической целесообразности и самоограничения потребностей. Если этого не произойдет, если на планете не утвердятся новый тип личности с экоцентрическим экологическим сознанием, то предотвратить глобальную экологическую катастрофу невозможно.

В связи с этим наши надежды обращены к образованию. Система образования должна быть переориентирована на формирование нового типа личности. Эта проблема должна стать главной проблемой всех правительств, всех государств. Если советскому государству за короткий срок удалось воспитать советский тип личности, то воспитание экоцентрического типа личности тоже возможно. «Экологическое образование – экологическая личность – экологическое общество» – таков подтекст триады «образование – личность – общество». Образование спасет мир. Но сначала нужно спасти образование. Оно в глубоком кризисе, застряло между прошлым и будущим. Старые кадры не способны реализовать инновационные идеи. Личностно-ориентированное и компетентностное обучение – лишь благие намерения. В школу должен прийти новый учитель, способный воспитать новый тип личности для построения нового общества.

С уважением и наилучшими пожеланиями  
главный редактор *М.Н.Очиров*

## Раздел I. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 378.147.227

© М.Н. Очиров, С.П. Голышева

### Субъективизация природных объектов как контекст развития экоцентрической компетентности студентов

*В статье рассматривается процесс субъективизации природных объектов, в результате которого формируется экоцентрическая компетентность студентов.*

**Ключевые слова:** экоцентрическая компетентность, экоцентрическое и антропоцентрическое экологическое сознание, субъективизация природных объектов, субъективное восприятие природы, атрибуция субъектности.

M.N. Ochirov, S.P. Golysheva

### Subjectification of natural objects as a context of students' ecocentric competence development

*The article considers a process of subjectification of natural objects which results in students' ecocentric competence formation.*

**Keywords:** ecocentric competence, ecocentric and anthropocentric ecological consciousness, subjectification of natural objects, subjective perception of nature, attribution of subjectivity.

Антропоцентрическое экологическое сознание, базирующееся на «парадигме человеческой исключительности» и признании природы собственностью человечества, явилось первопричиной современного экологического кризиса. Преодоление этого кризиса требует становления экоцентрического сознания, альтернативного антропоцентрическому и основанного на признании самоценности природы, восприятии природных объектов как полноправных субъектов взаимодействия с человеком.

Для преодоления экологического кризиса требуется радикальное изменение отношения к природе. Альтернативой потребительского, антропоцентрического отношения является экоцентрическое, которое возможно воспитать, опираясь на теоретические положения экологического гуманизма, этики, экологической психологии, социальной экологии [1].

В соответствии с экоцентрической парадигмой человек рассматривается как часть природы, высшую ценность представляет гармоничное развитие человека и природы, этические нормы и правила распространяются и на все живое.

В отличие от антропоцентрической тенденции развития экологического сознания, экоцентрическая не отражает этапы развития массового эко-

логического сознания, а представляет собой этапы развития философских и конкретно-научных концепций, принадлежащих отдельным мыслителям и общественным движениям.

Экологический кризис возможно предотвратить только в том случае, если эгоцентрическое сознание станет массовым, если изменится сам человек.

Формирование нового типа личности является прежде всего педагогической проблемой. Именно образование представляет собой основной механизм, с помощью которого возможно воспитать людей, способных к равноправному, любовно-творческому взаимодействию с миром природы.

Современная система образования является по своей сути антропоцентрической.

Эгоцентрическая компетентность личности предполагает отсутствие противопоставленности человека и природы, восприятие природных объектов как равноправных партнеров, баланс прагматического и непрагматического взаимодействия с природой.

Основой формирования эгоцентрической компетентности рассматривается субъектификация природных объектов, наделение человеком природных объектов субъектностью (атрибуция субъектности) [2].

Студенты осваивают компетенцию атрибуцирования субъектности объектам их будущей профессиональной деятельности. Для этого студент «наделяет» объект способностью осуществлять специфически субъектные функции: обеспечивать студенту переживание собственной личностной динамики; выступать опосредствующим элементом при построении им системы своих отношений с миром и будущей профессией; открываться как субъект совместной деятельности и общения. Благодаря субъектификации кардинально меняется характер взаимодействия студента с объектом природы – из субъект-объектного трансформируется в субъект-субъектное, устанавливается подлинное взаимодействие.

На наш взгляд, субъектификация студентом объектов своей будущей профессиональной деятельности имеет, во-первых, гносеологическое значение, поскольку эти объекты воспринимаются студентом в результате атрибуции субъектности в соответствии с его собственной системой представлений о профессии; во-вторых, отношение личности к объекту профессиональной деятельности как к субъекту говорит о том, что он (объект) признается равным в своей самоценности; в-третьих, на высшем этапе субъектификации образуется новый субъект деятельности – «студент+природный объект» – на основе «объединения» студентом себя с объектом, включения студентом его в свой внутренний мир и восприятия его проблем как своих собственных.

Важным компонентом структуры эгоцентрической компетентности выступает этический компонент, предполагающий этическое освоение природы, способность воспринимать мир природы сквозь призму нравственных норм, способность распространять их на взаимодействие со всей природой. Для человека природа становится равноправным партнером, субъектом преобразования как его окружения, так и внутрен-

него мира. Агроном относится к природному объекту как к значимому другому, любит и бережет его ради него самого.

Рефлексивный компонент экоцентрической компетентности предполагает самопознание, самооценку и самоотношение личности к характеру своего взаимодействия с миром природы, своего восприятия природных объектов. Он неизбежно связан с эмоциональной оценкой своей деятельности по отношению к природным объектам.

Ответ объекта становится фактором, инициирующим действие механизма рефлексии. Формирующаяся в процессе рефлексии «Я-концепция» отражает уровень развития экоцентрической компетентности и обеспечивает самосовершенствование личности и ее взаимодействие с природными объектами.

Футуристический компонент предполагает воспитание потребности студента в реализации идей устойчивого развития в профессиональной деятельности, в гармонизации экономики и экологии, в обеспечении совместного прогресса человека и природы.

Нами был проведен научный эксперимент, в ходе которого было установлено, что в юношеском возрасте окончательно закрепляется объективный характер модальности отношения к природе. При всей своей привлекательности объекты природы для юношей далеки от возможности общения, от субъект-субъектного взаимодействия. В то же время в основе деятельности с природными объектами лежит прагматическая мотивация, при контактах с ними юноши не стремятся получить какой-нибудь «полезный продукт», а ориентированы в первую очередь на перцептивно-чувственное восприятие природных объектов, их эстетическое и этическое освоение. При интерпретации результатов диагностики каждого отдельного студента осуществлялось сравнение со среднестатистическими возрастными тенденциями, в соответствии с которыми в юношеском возрасте имеет место перцептивный объектно-прагматический тип субъективного отношения к природе.

Таким образом, модель экспериментального обучения была ориентирована на обеспечение перехода от перцептивного объектно-прагматического типа к практическому субъектно-прагматическому типу отношения студентов к природе.

Практический компонент интенсивности субъективного отношения к природе характеризует уровень готовности и стремления к практическому взаимодействию с объектами природы, к освоению соответствующих умений и навыков. Личности с данным типом отношения свойственно субъектное восприятие мира природы, но при этом деятельность с природными объектами носит прагматический характер.

Экспериментальная модель была рассчитана не на разрушение существующей в юношеском возрасте структуры интенсивности отношения к природе прагматической модальности, а на ее рационализацию. Перцептивно-аффективный компонент в этой структуре, который значительно превышает все остальные, характеризуется прежде всего уровнем эсте-

тического и этического освоения мира природы. Это позволяет рассматривать перцептивно-аффективный компонент как фактор распространения этики на мир природы.

В модели обеспечивается повышение уровня (занимающего второе место) практического компонента интенсивности отношения юношей к природе до уровня перцептивно-аффективного, что позволяет характеризовать тип субъективного отношения студентов к природе как практический субъектно-прагматический.

Направленность исследования, его концептуальное и технологическое обеспечение задавались содержанием спецкурса, в котором было определено понятие экоцентрической компетентности, изложены проблемы отношения к природе (его параметры и типология), развитие экологического сознания в процессе социогенеза и онтогенеза, методики его диагностики.

Исходя из сущности компетентностного подхода, в содержание экспериментального обучения были включены только те знания, которые были необходимы для формирования экоцентрической компетентности студентов. Были предусмотрены виды деятельности, которые способствуют освоению компетенций, приводящих к формированию экоцентрической компетентности.

Субъектификация студентов природного объекта вполне достижима. Во-первых, в силу своей абстрактности, лишенности собственных материальных свойств феномен субъектности полностью зависит от человека, который может наделить природный объект свойствами, качествами и функциями субъекта. Во-вторых, каждый человек в раннем детстве переживает эпоху антропоморфизма, объясняя любые отношения в окружающей природе по аналогии с отношениями между людьми, присваивая природным объектам человеческие способности. В дальнейшем эпоха антропоморфизма в онтогенезе постепенно сменяется эпохой субъектификации, однако антропоморфизм частично сохраняется и в зрелом возрасте. Поэтому атрибуция субъектности в его современной форме – в узком смысле слова – вполне доступна студенту.

Переход от антропоморфизации к субъектификации является вполне естественным процессом, субъектификация в определенной мере сопровождается антропоморфизацией, они могут переходить друг в друга [3].

Футуристический компонент экоцентрической компетентности студента понимается как его потребность в непрерывном профессиональном самосовершенствовании для деятельности по преодолению глобального экологического кризиса, по реализации идей устойчивого развития, коэволюции общества и природы, гармонизации экономики и экологии.

Когда в процессе атрибуции субъектности возникает субъективное отношение, агроном становится другим, изменения затрагивают его аффективную, познавательную, мотивационную сферы, изменяется его поведение, его отношение к своей профессиональной деятельности; тот или иной воспринимаемый им перцептивный факт эмоционально окрашивает

ется, получает моральную оценку, специалист начинает воспринимать объект своей профессиональной деятельности с точки зрения человеческих этических норм: формируется этический компонент его экоцентрической компетентности.

Когнитивный компонент экоцентрической компетентности студента, характеризующий уровень изменений его познавательной активности, формируется в процессе субъектификации в единстве с рефлексивным компонентом и проявляется в готовности получать, искать и перерабатывать информацию об объекте. При высоком уровне сформированности когнитивного компонента студент сам организует свою познавательную деятельность вне зависимости от сложившейся ситуации, чего нет при низком уровне, когда активность студента не выходит за рамки, задаваемые ситуацией.

Футуристический компонент экоцентрической компетентности студента формируется в процессе непрерывной в течение всего периода обучения реализации социально-экологического, экоэтического и психолого-экологического компонентов содержания обучения, которые выявляются во всех учебных дисциплинах, в спецкурсе, разработанном для студентов. Футуристический компонент находит отражение в потребности студента в непрерывном профессиональном самосовершенствовании. Эта потребность появляется в контексте субъектификации природных объектов, развития натуралистической эрудиции в процессе усвоения современных концепций естествознания, экологической этики.

Достижению поставленной цели исследования в контексте субъектификации природных объектов способствовало использование современных научно-педагогических идей; в частности, в исследовании эффективно использованы личностно-ориентированный, деятельностный, компетентностный, контекстный, системный подходы, модульная технология и технология педагогической поддержки. В системе «педагог – студент» реализовано субъект-субъектное взаимодействие в режиме диалогического общения. В системе «студент – природный объект» в конечном счете также устанавливается субъект-субъектное взаимодействие, становится возможным диалог, оба субъекта становятся равноправными партнерами по достижению общей цели.

Научная новизна исследования состоит в том, что реализован педагогический потенциал процедуры субъектификации природного объекта для формирования этического, рефлексивного, когнитивного и частично футуристического компонентов его экоцентрической компетентности.

Теоретическая значимость исследования обусловлена тем, что показаны возможности личности в процессе атрибуции субъектности так изменить модальность и интенсивность своего субъективного отношения к природным объектам, чтобы получить желаемый тип этого отношения. В частности, благодаря субъектификации природный объект может стать для личности субъектом преобразований ее окружения, жизненной ситуации, внутреннего мира.

Практическая значимость исследования состоит в том, что идеи, реализованные при формировании экоцентрической компетентности студента, могут служить основой парадигмы формирования экоцентрической компетентности каждого, кто овладел процессом субъектификации природных объектов.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов развития экоцентрической компетентности будущих агрономов. В частности, возможно усовершенствование модели развития экоцентрической компетентности и расширение области ее применения.

#### *Литература*

1. Горелов А.А. Социальная экология: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ: Флинта, 2004. – 608 с.
2. Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. – М.: Изд-во МПСИ, 1999. – 305 с.
3. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 476 с.

*Очиров Михаил Надмитович*, доктор педагогических наук, профессор Бурятского государственного университета, г. Улан-Удэ. Тел. 8 (3012) 21-97-57.

*Гольшиева Светлана Павловна*, аспирант Бурятского государственного университета, e-mail: golyshevasp@rambler.ru.

*Ochirov Mikhail Nadmitovich*, doctor of pedagogical sciences, professor, Buryat State University, Ulan-Ude, ph. 8 (3012) 21-97-57.

*Golysheva Svetlana Pavlovna*, postgraduate student, Buryat State University, Ulan-Ude, e-mail: golyshevasp@rambler.ru.

УДК 159.9

© С.И. Анонова

### **К вопросу о сущности и структуре способностей**

*В статье представлен теоретический анализ проблемы способностей в зарубежной и отечественной психологии. Рассматриваются сущность и структура способностей, общие и специальные способности, их развитие и детерминанты.*

**Ключевые слова:** способности, общие и специальные способности, интеллект, творчество, деятельность.

S.I. Anonova

### **To an issue of essence and structure of abilities**

*In the article a theoretical analysis of the problem of abilities in foreign and homeland psychology is presented. The essence and structure of abilities, the general and special abilities, their development and determinants are considered.*

**Keywords:** ability, general and special abilities, intelligence, creativity, activity.

Изучению способностей посвящено значительное количество научных исследований как в зарубежной, так и отечественной психологии. Многих исследователей, занимающихся проблемами способностей, интересовали

в первую очередь сущность и структура способностей, влияние наследственности и факторов социальной среды, их соотношение, личностные особенности, взаимосвязь общих и специальных способностей, их развитие и детерминанты, возможности измерения и создание методов их исследования, сложные отношения способностей и видов деятельности.

Значительный вклад в изучение способностей внесли Ф. Гальтон, Ч. Спирмен, Ж. Пиаже, Дж. Гилфорд, Р.Б. Кэттелл, Г.Ю. Айзенк и многие другие. Ученые занимались изучением интеллекта как общей способности личности, влияющей на успешность выполнения определенной деятельности. Основоположником экспериментального и статистического подхода к решению проблемы по праву считается Ф. Гальтон, который предложил основные методики исследования способностей, а в частности предложил близнецовый метод в психогенетических исследованиях. Он попытался измерить параметры простейших психических процессов и объяснить влияние наследственности на индивидуальные различия людей. Но в своих эмпирических исследованиях Ф. Гальтон недостаточное внимание уделял роли социальных условий в развитии способностей. Данный аспект был рассмотрен другими исследователями. Так, Ч. Спирмен занимался изучением профессиональных способностей и в результате своих исследований предложил двухфакторную теорию, которая предполагает: 1) G-фактор (генеральный) – общий, определяющий общую способность; 2) S-фактор, соответствующий специальной способности – специфический, определяющий успех любой интеллектуальной деятельности. G-фактор является «монархом», которому подчиняются S-факторы. G-фактор является общей «умственной энергией», которая в той или иной мере влияет на успешность выполнения каждой конкретной деятельности. По мнению Ж. Пиаже, интеллект – некоторая способность человека, позволяющая адаптироваться к новым жизненным условиям. Он отмечал, что человек, обладающий достаточно развитым интеллектом, может достичь определенного «равновесия» со средой. Выдающийся французский ученый А. Бине, работы которого посвящены диагностике умственной деятельности развития, отмечал, что способности это есть замечательное средство экономики труда, это своего рода естественное орудие прогресса и дает возможность достигать с меньшими затратами лучших результатов [2]. В исследованиях Дж. Гилфорда главным достижением, по мнению многих исследователей, является разделение дивергентного и конвергентного мышления. Дивергентное мышление – порождение множества решений на основе однозначных данных, которое является основой творчества. Конвергентное мышление – поиск единственно верного результата. Также была предложена модель интеллектуальных способностей Р. Кэттелла. Он выделил три вида факторов: общие, парциальные и факторы операции. Общие состоят из двух факторов: «связанного» и «свободного». «Связанный» интеллект определяется совокупностью знаний и интеллектуальных навыков, приобретенных в ходе социализации с раннего детства до конца жизни. «Свободный» – первичным накоплением знаний

и абсолютно не зависим от степени приобщенности к культуре. Парциальные факторы проявляются при операциях со зрительными образами. По определению самого Р. Кэттелла, факторы операций – отдельные приобретенные навыки для решения конкретных задач. Анализ и проверка факторной модели Р. Кэттелла показали, что она недостаточно обоснована. Однако Р. Кэттелл сделал попытку разработать тест, который не зависит от влияния культуры и имеет специфический пространственно-геометрический материал. При изучении интеллекта Р. Стернбергом были выделены три формы интеллектуального поведения:

1) вербальный интеллект (запас слов, эрудиция, умение понимать прочитанное, ясность и беглость речи);

2) способность решать проблемы (умение видеть различия и согласовывать разные точки зрения, целенаправленность, селективный поиск информации, настойчивость, знания о мире, умение пользоваться личным опытом);

3) практический интеллект (умение добиваться поставленных целей, практичность, разумность, гибкость в применении знаний, сообразительность, быстрота мышления, умение мыслить абстрактно) [11].

Среди отечественных ученых можно выделить Б.М. Теплова, М.С. Лейтес, Б.Г. Ананьева, В.Н. Дружинина, В.А. Крутецкого, В.Д. Шадрикова, Э.А. Голубеву, А.Г. Ковалева, В.Н. Мясищеву, Л.И. Уманского и многих других. Исследователями изучался широкий круг проблем, касающихся вопросов сущности, структуры и развития способностей. Б.М. Теплов внес неоценимый вклад в разработку проблем способностей и одаренности. По определению Б.М. Теплова, способности – это такие «индивидуально-психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения одной или нескольких деятельностей» и не относятся только «к наличным навыкам, умениям или знаниям», но «могут объяснять легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков» [9]. К.К. Платонов относил к способностям любые свойства психики, от которых в той или иной степени зависит успешность выполнения конкретной деятельности. Но Б.М. Теплов указывает на то, что способность не только влияет на успех, но также детерминирует скорость и легкость овладения той или иной деятельностью: чем больше развита у человека способность, тем успешнее он выполняет деятельность, быстрее ею овладевает [9].

Природа человеческих способностей изучена недостаточно и до сих пор вызывает научные споры среди исследователей. И.П. Павлов обосновал типологию людей, опирающуюся на врожденные особенности мозга: 1) тип высшей нервной деятельности; 2) соотношение сигнальных систем. Тип высшей нервной деятельности (сила, уравновешенность, подвижность и пр.) оказывает существенное влияние на развитие способностей человека. Сила нервных процессов в сочетании с уравновешенностью и подвижностью (живой тип) способствует образованию многих волевых и коммуникативных свойств, необходимых для становления организатор-

ских способностей. Преобладание проявлений первой или второй сигнальной системы позволяет выделить три типа: «художник» (преобладание первой сигнальной системы), «мыслитель» (преобладание второй сигнальной системы) и «средний тип» (равное представительство). Значение задатков для различных способностей не одинаково. Например, в музыкальных способностях существенной предпосылкой является тонкий слух. Насколько оформится задаток, зависит от условий индивидуального развития. Однако определить «вклад» задатка в развитие способности пока невозможно, до сих пор не существует методов определения меры участия генотипического фактора в развитии способностей.

В своих работах Л.С. Выготский четко выделил органические и культурные процессы развития высших психических функций, а также показал их тесную взаимосвязь и неразрывность в процессе онтогенетического развития. Б.Г. Ананьев отмечал, что для каждой психической функции формируются свои операционные механизмы [1]. В разработанной Б.Г. Ананьевым концепции механизма психических функций была сделана попытка решить проблему соотношения биологических и социальных основ психической деятельности. По его мнению, функциональные механизмы относятся к характеристикам человека как индивида, операционные – к характеристикам человека как субъекта деятельности, мотивационные – к характеристикам человека как индивида и личности. На основе работ С.Л. Выготского и Б.Г. Ананьева можно выделить в структуре способностей прежде всего функциональный и операционный компоненты.

В.Д. Шадриков, рассматривая способности как характеристики продуктивности функциональных систем, определяющих формирование и функционирование системы деятельности, выделяет в качестве показателей их продуктивности основные параметры эффективности деятельности. К ним относятся производительность как количественная характеристика и качество как характеристика соответствия результата деятельности необходимым требованиям. В качестве показателя продуктивности ощущений служит «скорость отражения действующего раздражителя (в стандартных условиях)», а показателями качества являются адекватность, пространственная локализация, интенсивность, дифференцированность, устойчивость это характеристика надежности; показатель производительности восприятия – это количество объектов, отраженных в единицу времени, и минимальное время, необходимое для восприятия, а характеристикой надежности служит длительность восприятия. Производительность памяти характеризуется количеством запомненного и воспроизведенного в единицу времени материала (объем памяти) и скоростью запоминания и воспроизведения данного количества объектов, а показателем качества и надежности может выступать прочность запоминания с последующим его воспроизведением. Показателями производительности воображения «выступают количество образов объектов», качественным показателем «может служить точность как соответствие образа особенностям представляемого предмета». Дополнительными будут показатели полно-

ты, детальности и яркости, характеризующие отдельные аспекты представления. Показателем надежности является длительность формирования образов с той степенью точности и скорости, которая требуется в заданный интервал времени, а также вероятность возникновения заданного числа образов. «В качестве производительности мышления могут выступать количество решенных в единицу времени задач и скорость решения заданного числа задач». Дополнительным показателем является «темп мыслительной деятельности». Показатель качества – правильность решения поставленных задач. «Показателями надежности могут служить длительность правильного решения задач и вероятность правильного решения заданного числа задач в заданный интервал времени». «Показателями производительности внимания» В.Д. Шадриков считает «скорость переключения внимания, широту распределения внимания, показателями качества «выступают ошибки распределения и переключения внимания и интенсивность» (сосредоточенность внимания на объекте). Кроме этих выделенных характеристик, В.Д. Шадриков в качестве специфических показателей продуктивности мышления выделяет: «гибкость, экономичность, последовательность и критичность», а характеристиками продуктивности воображения являются «новизна, оригинальность, тип и широта оперирования образами» [12].

С.Л. Рубинштейн отмечал, что «способность развивается на основе различных психофизических функций и психических процессов» и определяется как «сложное синтетическое образование, которое включает в себя целый ряд данных, без которых человек не был бы способен к какой-либо конкретной деятельности, и свойств, которые лишь в процессе определенным образом организованной деятельности вырабатываются» [8, с. 103–116].

Природной основой различных способностей являются неодинаковые и многообразные сочетания общих и специальных способностей. Определяя различия между специальными и общими способностями, Д.Н. Завалишина относит общие способности к условиям ведущих форм человеческой деятельности, а специальные способности связывает с отдельными ее видами. Наиболее обобщенными характеристиками общих и специальных способностей являются работоспособность, активность, саморегуляция, произвольный и произвольный уровни регуляции. Аналитическое изучение общей работоспособности в различных условиях зависит от динамической характеристики – развития функциональных состояний: монотонность, психическое пресыщение и утомление, стресс, продуктивная и непродуктивная напряженность. Индивидуальные различия в степени подверженности таким функциональным состояниям зависят от различных типологических свойств нервной системы и условий деятельности. По мнению С.Л. Рубинштейна, «все специальные способности человека – это, в конце концов, различные проявления, стороны общей его способности к освоению достижений человеческой культуры и ее дальнейшему продвижению» [8, с. 120–125].

Специальные способности определяют возможности человека для успешного выполнения определенного вида профессиональной деятельности. В психологии различают несколько уровней развития специальных способностей. Так, например, американские социологи Эллиот Джекс и Зигфрид Браун выделяют семь уровней. Первый уровень (конкретно-чувственный) – для человека необходимо присутствие физического предмета, объекта задачи, при этом человек способен предвидеть результаты своей деятельности и планировать ее до двух месяцев (должность технического исполнителя); второй уровень (конкретно-образный) связан с выполнением поставленной задачи на основе представления объекта и планирования своей деятельности до трех месяцев (должности мастеров, начальников участков, смен, небольших цехов); третий уровень (умозрительно-конкретный) проявляется в способности оперировать не только простыми, но и сложными понятиями, реагировать на нарушения производственной системы, принимать участие в ее настройке и регулировке. Планируют свою работу на год (должность ведущих специалистов, руководителей крупных цехов и небольших предприятий с бесцеховой структурой управления). Четвертый уровень характеризует способность к абстрактному мышлению без привязки к конкретному предмету, а также планированию и предвидению результатов труда на срок до пяти лет (должности функциональных руководителей предприятий и организаций с развитой цеховой структурой, а также в проектной и конструкторско-технологической деятельности). Пятый уровень отличает способность создавать методики, применимые к широкому кругу конкретных явлений, а также представлять последствия их применения. Планирование своей деятельности до десяти лет (должности главных специалистов и руководителей предприятий и организаций, где заняты пять-шесть тысяч людей). Шестой и седьмой уровни проявляются в способности планировать свои усилия и предвидеть их результаты на срок свыше десяти лет (должности линейных и функциональных руководителей, ведущих и главных специалистов крупных производственных объединений, министерств и ведомств).

В структуре общих способностей выделяют познавательные способности, в которых четко проявляются вербальные и невербальные функции. Так, С.А. Изюмовой было осуществлено комплексное изучение мнемических способностей и их природных предпосылок в сравнении с успешностью учебной деятельности. Ею выделены два основных вида мнемических способностей: 1) лучшее запечатление как невербальные; 2) лучшее смысловое кодирование информации как вербальные способности. Мнемические способности первого типа связаны со свойствами активированности, отражают функционирование энергетического блока, а мнемические способности второго типа относятся к регуляторному блоку, т.е. отражают противоположные свойства – слабость и лабильность нервной системы. Проведенные исследования определяют память важным компонентом общих способностей, от которого зависит успешность обучения и

уровень усвоения знаний. Мнемические способности, связанные с вербальным и невербальным компонентами, сказываются на усвоении практически всех школьных дисциплин [3]. По этому поводу В.Д. Шадриков отмечал, что мнемические способности «как свойства функциональных систем» «имеют индивидуальную меру выраженности» и проявляются «в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности» [12].

Содержательным структурным эквивалентом общих способностей человека являются творческие способности. Любая деятельность осуществляется сознательно, результатом деятельности является ее продукт. Процесс создания определенного продукта сопровождается творческой активностью человека и может быть связан с порождением «побочного продукта», который в конечном итоге и является творческим результатом. Я.А. Пономарев отмечает, что суть креативности (творчесткости) как психологического свойства сводится к интеллектуальной активности и чувствительности (сензитивности) к побочным продуктам своей деятельности. Творческие способности (креативность) включают такие социальные критерии, как новизну, осмысленность, оригинальность и т.д. Главную роль в развитии творческих способностей и детерминации творческого поведения играют мотивация, ценности, личностные черты (А. Танненбаум, А. Олох, Д.Б. Богоявленская, А. Маслоу и др.).

Рассматривая проблему способностей, А.Г. Ковалев и В.Н. Мясищев отмечают, что решающим фактором является «определенное структурирование природных свойств применительно к требованиям деятельности, на основе чего образуется «определенная, единая специальная сенсомоторная организация индивида, составляющая опорное свойство его способности». На основе умений и навыков развиваются и формируются способности. В свою очередь, умения и навыки должны совершенствоваться, обобщаться, превращаясь тем самым в умелость, «которая характеризует актуальную способность».

Изучая математические способности, А.В. Крутецкий обнаружил, что для успешного выполнения математической деятельности необходимо:

- 1) активное, положительное отношение к математике, склонность заниматься ею, переходящая на высоком уровне развития в страстную увлеченность;
- 2) ряд характерологических черт, прежде всего трудолюбие, организованность, самостоятельность, целеустремленность, настойчивость, а также устойчивые интеллектуальные чувства;
- 3) наличие во время деятельности благоприятных для ее выполнения психических состояний;
- 4) определенный фонд знаний, умений и навыков в соответствующей области;
- 5) определенные индивидуально-психологические особенности в сенсорной и умственной сферах, отвечающих требованиям данной деятельности [6].

Математические способности человека никак не обнаружатся, если он никогда не учил математики, и наоборот, проявившиеся математические способности ни в коей мере не являются гарантией того, что человек станет великим математиком. Это говорит о том, что без соответствующих условий (специальное обучение, творчески работающие педагоги, возможности семьи и многое другое) способности не могут развиваться и не смогут закрепиться в конкретной деятельности.

Если говорить о музыкальных способностях, то это свойства и данные, необходимые для музыкальной деятельности. Так, в результате своих исследований Б.М. Теплов сделал вывод, что для занятия любым видом музыкальной деятельности, в отличие от всякой другой, необходимо такое сложное психологическое образование, как музыкальность, которая состоит из следующих компонентов: музыкального слуха, способности к представлению, музыкально-ритмического чувства. А структура литературных способностей включает высокий уровень развития эстетических чувств, наличие ярких наглядных образов памяти, чувство языка, богатую фантазию, глубокий интерес к психологии людей, потребность в самовыражении и др.

Таким образом, структура любой конкретной способности состоит из универсальных, или общих, качеств, отвечающих требованиям различных видов деятельности, и специальных качеств, обеспечивающих успех только в одном виде деятельности. Ведущие и вспомогательные компоненты способностей образуют единство, которое обеспечивает успешность деятельности.

Н.Д. Левитов отмечает, что в структуре педагогических способностей должны присутствовать следующие: 1) способность к передаче детям знаний в краткой и интересной форме; 2) способность понимать учеников, базирующаяся на наблюдательности; 3) самостоятельный и творческий склад мышления; 4) находчивость и быстрая точная ориентировка; 5) организаторские способности [7]. Расширяя структуру педагогических способностей, Ф.Н. Гоноболин включает: 1) способность делать учебный материал доступным для учащихся; 2) понимание учителем ученика; 3) творчество в работе; 4) педагогическое волевое влияние на детей; 5) способность организовать детский коллектив; 6) интерес к детям; 7) содержательность и яркость речи; 8) ее образность и убедительность; 9) педагогический такт; 10) умение устанавливать взаимосвязь учебного материала с жизнью; 11) наблюдательность (по отношению к детям); 12) педагогическая требовательность.

Особую остроту проблема определения способностей приобретает в связи с профориентацией и выбором профессии. Исторически сложилось две концепции профориентации, которые французский психолог А. Леон назвал диагностической и воспитательной. Первая – диагностическая – это выбор индивидом профессии, определение его профессиональной пригодности. А. Леон считает эту теорию механической. Способности рассматриваются как стабильные образования, мало подверженные влияниям среды и

развития. Вторая – воспитательная – направлена на подготовку индивида к профессиональной жизни, на его самоопределение в соответствии с запланированными воспитательными воздействиями. В основе лежит изучение развития личности в процессе овладения разными видами деятельности, наименьшее место отводится тестовым испытаниям, в большей степени признается необходимость учета изменений самой профессиональной деятельности. В данной концепции недооценивается личностная активность субъекта, его возможности. Только при комплексном рассмотрении данной проблемы возможно ее решение: определение способностей индивида и помощь ему в подготовке к будущей профессии.

Рассматривая соотношения способностей и требований профессии, Е.А. Климов выделил четыре степени профессиональной пригодности:

первая – непригодность к данной профессии;

вторая – годность к той или иной профессии или их группе, человек не имеет противопоказаний в отношении той или иной области труда, но нет и показаний;

третья – соответствие данной области деятельности: нет противопоказаний, имеются некоторые личные качества, явно отвечающие требованиям определенной профессии или группы профессий;

четвертая – призвание к данной профессиональной области – это высший уровень профессиональной пригодности человека. Последняя степень характеризуется тем, что во всех основных элементах структуры способностей человека есть явные признаки соответствия человека требованиям данной деятельности [4].

Как известно, психические качества развиваются в деятельности. Качественный аспект способности, подчеркивал Б.М. Теплов, может быть обусловлен не только общим свойством способности, но и ее обусловленностью другими способностями. Б.Ф. Ломов отмечает, что исследования психических процессов (или функций) показывают их неразрывную связь и взаимопереходы, в реальном процессе восприятия могут участвовать также память, мышление и другие психические процессы.

Экспериментальные исследования ПВК (профессионально важные качества), проведенные М.М. Князевым, показали, что наиболее эффективный способ их развития заключается в специальных упражнениях до начала деятельности. Действительно, в ходе экспериментов наиболее эффективными оказались ПВК, которые развивались при выполнении отдельных операций предстоящей деятельности. На основе психологического анализа деятельности была построена структура ПВК и выявлены базовые качества. Ими оказались оперативное мышление и чувство времени. Эффективность деятельности оценивалась по трем критериям: 1) скоростному показателю уровня развития операционных навыков; 2) производительности труда, количеству дефектов и нарушений технологии, по отношению суммарных длительностей отдыха и вспомогательных операций; 3) показателю дробности операционной структуры деятельности, характеризующейся числом переходов от одних действий к другим.

На основании анализа экспериментальных данных Б.Ф. Ломов выделяет на примере операции приема информации следующие элементарные гностические процессы и действия: 1) поиск (обнаружение); 2) различение; 3) идентификацию; 4) декодирование (интерпретацию). Критерий сформированности оперативности отдельных звеньев психологической системы деятельности должен стать показателем уровня подготовленности субъекта к конкретной профессиональной деятельности. Отсюда можно сделать вывод о том, что производительность и качество труда достигаются благодаря различным профессионально важным качествам.

Таким образом, способность представляет собой комплекс типологических особенностей и психических процессов и свойств, которые развиваются и формируются в деятельности, обеспечивающих таким образом успешность ее выполнения.

#### *Литература*

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977.
2. Бине А. Измерение умственных способностей. – М., 1998.
3. Голубева Б.А. Комплексное исследование способностей (к 90-летию Б.М. Теплова) // Вопросы психологии. – 1986. – № 5. – С.18–30.
4. Климов Е.А. Путь в профессию. – Л., 1974.
5. Ковалев А.Г., Мясичев В.Н. Психические особенности человека. – Т.2. – Л., 1960.
6. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М.; Воронеж, 1998.
7. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология. – М., 1960.
8. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии. – М., 1989.
9. Теплов Б.М. Ум полководца // Ученые записки МГУ им. М.В. Ломоносова. – 1945. – Вып. 90.
10. Чудновский Э.В., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание. – М., 1990.
11. Холодная М.А. Психология интеллекта. – СПб., 2002.
12. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М., 1996.

Анонова Светлана Иннокентьевна, старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии Бурятского государственного университета, г. Улан-Удэ.  
E-mail: kafedra\_osp\_bsu@mail.ru.

Anonova Svetlana Innokentievna, senior lecturer, department of general and social psychology, Buryat State University, Ulan-Ude.

УДК 159.923

© М.Д. Будаева

### Проблема структурной организации самосознания родителя

*В статье представлен теоретический анализ проблемы структурной организации самосознания родителя. Освещаются основные направления в исследовании самосознания, теории родительства, роль этнического фактора в формировании и развитии структурных компонентов самосознания родителя.*

**Ключевые слова:** самосознание, структурная организация самосознания, родительство, этническое самосознание.

M.D. Budaeva

### The problem of structural organization of parent's self-consciousness

*The article presents a theoretical analysis of the problem of structural organization of parent's self-consciousness. General directions in researches of self-consciousness, theories of parenthood, role of ethnic factors in the formation and development of structural components of self-consciousness of parent are considered.*

**Keywords:** self-consciousness, structural organization of self-consciousness, parenthood, ethnic self-consciousness.

Исследование самосознания личности остается одной из актуальных проблем современной психологии. В настоящее время получают развитие концепции, рассматривающие родительство как особую стадию развития самосознания личности. Анализ литературы показывает, что отсутствует разработанная психологическая концепция родительства, большинство исследований сконцентрированы на рассмотрении детско-родительских отношений, а структурная организация, динамика и особенности самосознания родителя остаются неизученными.

Как показывает анализ научных источников, проблема самосознания является одной из самых сложных и дискуссионных. Отмечается большая вариативность используемых терминов: «самосознание», «Я», «образ Я», «Я-концепция», «представление о себе», «отношение к себе», «самооценка», и т.п. Попытаемся соотнести и упорядочить данные понятия в структурно-терминологическое поле проблемы.

Понятие «самосознание» используется как родовое для обозначения всей области в целом, включая как процессуальные, так и структурные характеристики. Термины «самопознание», «представление о себе» применяются для описания когнитивной стороны самосознания, знания человека о себе. Эмоциональная сторона самосознания описывается с помощью терминов «отношение к себе» и «самооценка». Термины «образ Я» и «Я-концепция» рассматриваются как структурное образование самосознания, своего рода «итоговый продукт» неразрывной деятельности трех его сторон – когнитивной, эмоциональной и регуляторной.

Проблеме самосознания посвящено значительное число работ как в отечественной, так и зарубежной психологии. Достаточно подробный анализ работ по проблеме самосознания дан в работах Т.Л. Мироновой [5; 6]. В западной психологии проблема человеческого «Я», самосознания, разрабатывалась представителями разных направлений. Первым из психологов начал разрабатывать проблематику «Я-концепции» У. Джеймс (1905), он выдвинул гипотезу о двойственной природе интегрального «Я», состоящей из «Я-сознающего» (I) и «Я как объекта» (Me) [6]. Главные теоретики интеракционной школы, Ч. Кули (1912) и Дж. Мид (1934), рассматривали человеческое «Я» в рамках социального взаимодействия. Базисным положением психоаналитического направления (З. Фрейд, К. Хорни, А. Адлер, К.Г. Юнг, Э. Эриксон) является то, что самосознание есть фактор приспособления к окружающему миру человека, находящегося под постоянным давлением неосознанных сексуальных влечений, с одной стороны, и требований реальности, с другой. Говоря о самосознании, К. Роджерс (1961) оперирует понятием «Я-концепция», под которым понимается восприятие человеком самого себя, механизм, контролирующий и интегрирующий поведение индивида и включающий в себя «Я-реальное» – установки, связанные с тем, как индивид воспринимает свои актуальные способности, роли, свой актуальный статус, то есть представления о том, какой он на самом деле, и «Я-идеальное» – установки, связанные с представлениями индивида о том, каким он хотел бы стать [5].

В отечественной психологии исследования самосознания сконцентрированы в основном вокруг трех групп вопросов: философско-методологические историко-культурные аспекты самосознания, связанные с личностной ответственностью, моральным выбором, моральным самосознанием (Спиркин А.Г., 1972; Титаренко А.И., 1974; Кон И.С., 1978); общепсихологические аспекты становления самосознания в контексте проблемы развития личности (Рубинштейн С.Л., 1946; Божович Л.И., 1968; Чеснокова И.И., 1974); социально-перцептивные аспекты самосознания, связанные с особенностями самооценки, их взаимосвязь с оценками окружающих, с самосознанием и познанием других людей (Липкина А.И., 1975; Захарова А.В., 1980; Столин В.В., 1983).

Методологические основы изучения проблемы самосознания были заложены С.Л. Рубинштейном (1943). «Самосознание – это также осознание самого себя как сознательного субъекта, реального индивида, а вовсе не осознание своего сознания» – подчеркивал ученый [11, с. 353]. Другими словами, самосознание есть процесс, в котором индивид делает себя объектом собственного восприятия. Самосознание человека не дано непосредственно в переживаниях, оно является результатом познания, для которого требуется осознание реальной обусловленности своих переживаний. Самосознание – не изначальная данность, присущая человеку, а продукт развития, при этом оно не имеет своей отдельной от личности линии развития, но включается как сторона в процесс ее реального развития [11].

Процесс самосознания И.И. Чеснокова (1977) рассматривает как единство трех сторон: самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегулирования поведения. Самосознание является динамичным образованием психики, находится в постоянном движении не только в онтогенезе, но и в повседневном функционировании [14].

Наиболее глубокую трактовку самосознания дает В.В. Столин (1983). Он рассматривает самосознание как многомерную структуру, включающую «горизонтальный» и «вертикальный» планы. Вертикальный срез самосознания состоит из трех уровней, определенных спецификой активности человека: как организма, социального индивида и личности [13].

1. Организмический уровень активности осуществляется в системе «организм – среда», обратная связь в виде ощущений представляет «схему тела» и формирует биологический аналог самоотношения – самочувствие.

2. Индивидуальный уровень самосознания определяется активностью социального признания в системе социальных самоидентичностей, самоотношение здесь есть «пересаженное внутрь» отношение других.

3. Личностный уровень активности субъекта вызывается прежде всего потребностью в самореализации и заключается в ориентации на свои собственные способности, возможности, мотивы; основой самоотношения становится потребность в самоосуществлении.

Горизонтальный план объединяет знание о себе и самоотношение в «образе Я». Процесс самосознания реализуется в виде внутреннего диалога, одной из форм которого является диалог между «Я» и «не-Я» [13].

Согласно концепции В.В. Столина, самосознание включает самоотношение как сложное образование, не выводимое линейно из знания о себе и не являющееся реакцией на определенные аспекты «образа Я». В общем виде самоотношение описывается В.В. Столиным как специфическая активность в адрес своего «Я», проявляющаяся в трех эмоциональных измерениях: самоуважении, аутосимпатии, близости-самоинтересе. Сумма позитивных и негативных компонентов по этим эмоциональным осям образует глобальный аспект самоотношения – недифференцированное общее чувство «за» или «против» своего «Я» [13].

Развивая концепцию самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантлеев (1991) предлагает рассматривать его строение на основе принципа динамической иерархии. Он заключается в том, что та или иная особенная модальность эмоционального отношения может выступать в качестве ядерной структуры системы, занимая ведущее место в иерархии других аспектов самоотношения и фактически определяя содержание и выраженность обобщенного устойчивого самоотношения [9].

С.Р. Пантлеев выделяет в составе самоотношения две подсистемы: самооенок и эмоционально-ценностного отношения к себе. Оценочный механизм в виде операции сравнения (с эталоном, с другими людьми) лежит в основе функционирования системы самооенок; в случае эмоционально-ценностной системы речь идет об оценочном основании, которое

отражает отношения предпочтений внутри системы «Я» и принципиально не имеет внешних по отношению к личности оценочных оснований. При этом строение каждой из двух систем также оказывается иерархичным [9].

Несколько иначе формулирует уровневую концепцию образа «Я» И.С. Кон (1981). Образ «Я» понимается им как установочная система; установки обладают тремя компонентами: когнитивным, аффективным и производным от первых двух поведенческим. Нижний уровень образа «Я» составляют «неосознанные, представленные только в переживании установки, традиционно ассоциирующиеся в психологии с «самочувствием» и эмоциональным отношением к себе; выше расположены осознание и самооценка отдельных свойств и качеств; затем эти частные самооценки складываются в относительно целостный образ; и сам этот образ «Я» вписывается в общую систему ценностных ориентаций личности, связанных с осознанием его целей своей жизнедеятельности и средств, необходимых для достижения этих целей [5].

Исследования содержания самосознания через изучение «Я-образов» отражается в концепции В.А. Петровского (1996), который анализирует «Я» как единство четырех компонентов: имманентное «Я» – единство движущего и движущегося: «Я» в спонтанной динамике бытия; идеальное «Я» – единство представляющего и представляемого: «Я» в саморазвитии; трансцендентальное «Я» – единство мыслящего и мыслимого: «Я в мысли о себе»; трансфинитное «Я» – единство переживающего и переживаемого: «Я» в самопереживании [10].

Представляет интерес авторская концепция самосознания В.С. Мухиной (1997), согласно которой структура самосознания личности представляет собой совокупность устойчивых связей в сфере ценностных ориентаций и мировоззрения человека, обеспечивающих его уникальную целостность и тождественность самому себе. Самосознание личности представляет такое единство, которое находит свое выражение в пяти следующих звеньях: 1) имя собственное; 2) притязание на признание; 3) половая идентификация; 4) психологическое время личности; 5) социальное пространство личности [7].

Таким образом, проведенный нами анализ различных подходов к изучению самосознания показывает, что имеется большое разнообразие в его понимании. Данный факт можно объяснить сложностью рассматриваемого явления. Многообразие его функций, связь с ценностными ориентациями, мотивами (Столин В.В., 1983), единичными представлениями (Чеснокова И.И., 1977), а также связь с общением и практической деятельностью субъекта, специфика его возникновения и развития в онтогенезе обуславливают многоплановость исследования самосознания.

Изучение родительства как психологического феномена началось в отечественной науке сравнительно недавно, хотя детско-родительские отношения всегда представляли собой актуальную проблему для отечественной психологии развития (Ю.Б. Гиппенрейтер, А.И. Захаров, А.Я.

Варга, В.В. Столин, Э.Г. Эйдемиллер, Р.В. Овчарова и др.). Так, Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкий описали психологические причины отклонений в семейном воспитании, выделили стили воспитания в семье. Родительские ожидания, установки и проявления родительских позиций изучались в работах А.Я. Варги, В.И. Гарбузова, Г. Хоментausкаса, А.С. Спиваковской, О.Е. Смирновой, Г.Г. Филлиповой и др. В рамках психолого-педагогического направления такими авторами, как Д. Винникотт, Т. Гордон, Р. Дрейкурс, Х. Джайнотт, Ю.Б. Гиппенрейтер, И.М. Марковская, А.С. Спиваковская, разрабатываются методы психологической подготовки родителей. Вместе с тем анализ исследований в рамках темы родительства показывает, что отсутствует разработанная психологическая концепция родительства [3].

В настоящее время значительное развитие получают концепции, рассматривающие родительство как особую стадию идентификации, адаптации, развития самосознания личности [12].

Р.В. Овчарова с позиции феноменологического подхода дает описание родительства и его компонентов, а также факторов, влияющих на формирование родительства. Родительство – интегральное психологическое образование личности, включающее совокупность ценностных ориентаций родителя, установок и ожиданий, чувств, отношений и позиций, ответственности и стиля семейного воспитания. Родительство проявляется как на субъективно-личностном, так и на надындивидуальном уровне. Первоначальный уровень формирования родительства представляют собой процессы интериоризации, протекающие в субъективно-личностном плане. Складывается он еще до начала семейной жизни, до рождения ребенка. Влияние здесь оказывают факторы трех уровней: макросистема (общество), мезосистема (родительская семья), микросистема (конкретная личность и собственная семья). Под влиянием всех групп факторов происходит становление компонентов родительства, включающих: когнитивные, эмоциональные и поведенческие составляющие. Когнитивный компонент предполагает осознание кровной связи с детьми, представление о себе как о родителе, представление об идеальном родителе, образ супруга(и) как отца (матери) общего ребенка, знание своих обязанностей, образ ребенка. Эмоциональный компонент предполагает наличие субъективного ощущения себя как родителя, родительские чувства, отношение к ребенку, отношение человека к себе как к родителю, отношение к супругу как к родителю общего ребенка. Поведенческий компонент – это умения, навыки и деятельность по уходу, материальному обеспечению, воспитанию и обучению ребенка, взаимоотношения с супругом(ой), стиль семейного воспитания [8].

Второй этап формирования родительства представлен надындивидуальным уровнем, когда происходит согласование представлений о родителе, представлений обоих супругов, реализация родительской роли на практике. Понятия «родительство», «материнство», «отцовство» не являются синонимами, в этом контексте необходимо отметить, что понятие «родительст-

во» представляет надындивидуальное целое, выходящее за рамки индивидуума, в то время как «материнство» и «отцовство» касаются прежде всего отдельной личности. Родительство как надындивидуальное целое начинает складываться с момента рождения ребенка в процессе интеграции субъективно-личностных уровней отца и матери. Становлению надындивидуального уровня свойственна неустойчивость компонентных структур супругов, так как происходит корректировка поликомпонентных составляющих родительства. Развитая форма родительства характеризуется осознанностью, относительной устойчивостью и стабильностью и реализуется в согласованности представлений супругов о родительстве [8].

Таким образом, сознание себя в качестве родителя, субъекта системы детско-родительских отношений, способствует формированию когнитивного и эмоционально-ценностного отношения к себе как к родителю, а также позволяет человеку реализовать себя в этой роли. Все многообразие проявлений поведенческой составляющей родительства можно свести к двум стратегиям его реализации: восприятие рождения ребенка как ограничения, либо как новые возможности в самореализации.

Структурная организация самосознания родителя определяется и наполняется нормами той культуры, в которой он воспитывался. Данное положение позволяет говорить о том, что феномен самосознания родителя нужно изучать в аспекте исторического развития человека и преемника этнических традиций. Этническое самосознание – важный компонент и непереносимое условие функционирования каждого этноса. Этническое самосознание включает идентификацию индивида с определенной этнической общностью на основе осознания своей принадлежности к определенному народу; оно есть социально-психологический результат эмоционально-когнитивных и ценностных процессов этнической идентификации [2].

Объектами этнопсихологических исследований становились традиционные семейные отношения: взаимоотношения между супругами, между родителями и детьми, влияние традиций и обычаев на характер взаимодействия членов семьи. В каждой конкретной культуре имеются своя система ценностей воспитания, свои особенности и стили воспитания [1].

Определяя сущность этнических компонентов роли родителя, Р.В. Овчарова исходит из того, что этнические интересы отдельных групп людей возникают и существуют на основе общечеловеческих фундаментальных жизненных интересов и представляют всегда их конкретное проявление в реальной исторической ситуации, в которой находится данный этнос. Для изучения этнической идентификации родителя Р.В. Овчарова выделяет три ее аспекта: культурный, социальный и личностный. Культурно-этнический компонент представляет собой выполнение родительских функций в соответствии с культурными стереотипами бытия этноса на основе ценностных ориентаций и ожиданий, существующих в сознании представителей этноса на рефлексированном уровне. Социально-этнический компонент обусловлен объективными нормами и требованиями

ми полиэтнического социального окружения к выполнению родителями своих функций. Данный ролевой компонент носит адаптационный характер, требует от родителей соотнесения ценностей своей национальной культуры с культурой иноэтнического окружения и способствует аккультурации индивидов в обществе. В его основе лежат фундаментальные жизненные интересы человека (независимо от его этнической принадлежности), связанные с обеспечением своего будущего и своего потомства. Индивидуально-этнический компонент отражает бытие родителя как этнического индивида, его заинтересованность в продолжении собственной индивидуальной жизни и мотивацию родительства, воспринимаемого либо как ограничение, либо как способ самореализации личности, позволяющий занять определенную позицию в системе общественных и межличностных отношений. Данные компоненты присутствуют в родительском поведении одновременно. Причем если в культурном и личностном упор делается на знание и использование языка, традиций, обычаев, норм и ценностей родной культуры и на отождествление себя с другими ее представителями, то социальный аспект затрагивает вопросы интеграции индивида в окружающей среде [8].

Самоотождествление человека с определенным этносом и культурой, устойчивость этнического самосознания и саморегуляция рассматриваются в качестве одного из важных инструментов, который оказывает влияние на ценности, стратегии и поведение родителя в отношении своих детей [8].

Таким образом, теоретический анализ проблемы структурной организации самосознания родителя позволил выявить основные направления в исследовании родительства как особой стадии развития самосознания личности; когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты родительства. Также необходимо отметить важность этнопсихологического аспекта в формировании и развитии структурных компонентов самосознания родителя.

#### *Литература*

1. Андреева Л.А. Современная бурятская семья: психологические особенности детско-родительских отношений. – Улан-Удэ, 2006.
2. Дугарова Т.Ц. Некоторые подходы к исследованию самосознания личности // Проблемы личности на рубеже третьего тысячелетия: материалы междунар. науч.-практ. конф. 13-14 сент. 2001 г. – Улан-Удэ, 2002. – Ч. 1 – С. 112–115.
3. Ефремова Н. А. Психологическое содержание Я-концепции родителя: дис. ... канд. психол. наук. – Омск, 2004.
4. Кон И.С. В поисках себя, личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984.
5. Миронова Т.Л. Самосознание профессионала. – Улан-Удэ, 1999.
6. Миронова Т.Л., Дондупова Э.В. Особенности самоотношения студентов, склонных к перфекционизму // Вестник Бурят. гос. ун-та. – Вып. 5. Психология. Социальная работа. – Улан-Удэ, 2010. – С. 88-100.
7. Мухина В.С. Личность: мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). – Екатеринбург, 2007.

*Б.А. Гунзунова, А.Ю. Степанова. Особенности саморегуляции эмоциональной сферы военнослужащих срочной службы при психосоматических заболеваниях*

---

8. Овчарова Р. В. Психология родительства. – М., 2005.
9. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М.: Изд-во МГУ, 1991.
10. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1996.
11. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003.
12. Рыбакова Е. Н. Структурная организация самосознания матери: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2007.
13. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Просвещение, 1983.
14. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1997.

*Будаева Мария Дашиевна*, аспирант кафедры общей и социальной психологии Бурятского государственного университета, г. Улан-Удэ. Тел. 8-914-987-27-80, e-mail: budaeva1209@yandex.ru

*Budaeva Mariya Dashievna*, postgraduate student, department of general and social psychology, Buryat State University, Ulan-Ude, ph. 8-914-987-27-80, e-mail: budaeva1209@yandex.ru.

УДК 159.9:68

© **Б.А. Гунзунова, А.Ю. Степанова**

### **Особенности саморегуляции эмоциональной сферы военнослужащих срочной службы при психосоматических заболеваниях**

*В статье представлены результаты исследования особенностей саморегуляции эмоциональной сферы военнослужащих срочной службы при психосоматических заболеваниях.*

**Ключевые слова:** *эмоциональная сфера, психическая саморегуляция, личность военнослужащего, психосоматические заболевания.*

**В.А. Gunzunova, A.Yu. Stepanova**

### **Features of the emotional sphere self-control of military personnel with psychosomatic diseases**

*The article presents the results of studies of self-regulation features of the military personnel's emotional sphere with psychosomatic diseases.*

**Keywords:** *emotional sphere, psychic self-regulation, military's personality, psychosomatic diseases.*

В последнее время сохранению и укреплению здоровья военнослужащих уделяется повышенное внимание. В последние годы этот раздел клинической психологии развивается очень интенсивно, поэтому психологам совместно с врачами военного госпиталя необходимо решать проблемы психосоматики, учитывая высокий уровень эмоционально-психических нагрузок, сопровождающих служебную деятельность военнослужащих. Прежде всего это касается военнослужащих срочной службы, особенно в

первые месяцы после призыва, когда в связи с коренным изменением образа жизни, питания и увеличенной нагрузки у 65-78% развивается физическая и психоэмоциональная напряженность, что может явиться причиной возникновения различных функциональных расстройств и соматических заболеваний (Бобровницкий И.П., 2004; Пономаренко В.А., 1997; Разумов А.Н., 2004).

Большой удельный вес при этом приходится на долю гастродуоденальной патологии, среди которой превалирует первичный хронический гастродуоденит, достигая 90-95%, что в среднем на 17,6% выше, чем среди гражданского населения. По современным представлениям первичный хронический гастродуоденит рассматривается как предъязвенная стадия язвенной болезни желудка и двенадцатиперстной кишки (Амиров Н.Ш., 1999; Губачев Ю.М., 1990; Минушкин О.Н., 1997; Серебряков С.Н., 1993).

Своеобразие армейской действительности характеризуется новым качеством коммуникативного взаимодействия, разлукой с близкими людьми, резким изменением ритма физиологического функционирования, состоянием неопределенности ближайшего будущего. Следствием этого может являться снижение эмоционального фона, преобладание отрицательных эмоций, проблема адаптации к новым условиям, что проявляется в потере цели в связи с затруднением протекания контролирующих и регулирующих функций сознания. Поэтому при укреплении здоровья у солдат молодого важно учитывать эмоциональный компонент. Его значение обуславливается ролью эмоций в поведенческой регуляции, их влиянием на психические познавательные процессы, качество и эффективность выполняемой деятельности, адаптацию к изменениям окружающей среды.

Военная служба по своим характеристикам выходит за пределы обычного и рассматривается как разновидность деятельности в особых условиях. Молодой человек, призванный для прохождения действительной военной службы или изъявивший добровольное желание служить, прежде всего вынужден отказаться от привычных стереотипов поведения. Это связано с особенностями военной службы, такими как ограничение степени личной свободы и активности выбора, обязательное выполнение распорядка дня и т.д. Другой особенностью деятельности военнослужащих является постоянная готовность выполнить свое профессиональное предназначение в любое время и в любых условиях, подчас рискуя жизнью, что само по себе вызывает определенное психологическое напряжение. Также следует отметить, что психологическое напряжение обусловлено и отрывом молодого человека от привычного социального окружения, адаптацией к новому коллективу, ограничением жизненных перспектив, некоторой «информационной блокадой» и пр. Следует подчеркнуть, что с призывом на военную службу изменяются режим дня и система питания. Увеличиваются физические нагрузки, что в целом обуславливает перестройку энергетических и обменных процессов [1].

Таким образом, адаптация к условиям военной службы затрагивает все уровни личностной организации молодого человека (социальный, психо-

логический и физиологический). Решая задачи сохранения профессионального здоровья, нельзя оставлять данный период без внимания, так как каждый военнослужащий проходит через период первичной адаптации к условиям службы. Именно этот период характеризуется повышенным уровнем заболеваемости. Исследования А.Г. Маклакова (1996), основанные на наблюдении за военнослужащими первого периода службы в 1988-1996 гг., свидетельствуют, что от 65 % до 77 % военнослужащих первого периода службы обращаются за медицинской помощью. В то же время военнослужащие II–IV периодов службы обращаются за медицинской помощью значительно реже – от 23 % до 37 %. Следовательно, высокий уровень заболеваемости среди военнослужащих первого периода службы в значительной мере связан с процессом адаптации, исход которого зависит как от условий деятельности военнослужащих, так и от их индивидуально-психологических особенностей [2].

Таким образом, знание общей характеристики эмоциональной сферы, внешних и внутренних факторов, влияющих на нее, личностных особенностей военнослужащих, выработка определенных путей и способов управления эмоциональными состояниями открывает дополнительные возможности для более эффективного осуществления военной службы молодого пополнения. Вместе с тем регулирующая функция эмоций продолжает оставаться вне поля зрения многих исследователей. В рамках данной статьи рассмотрим особенности соотношения саморегуляции эмоциональной сферы и личностных свойств военнослужащих срочной службы при хроническом гастрите.

В нашем исследовании приняло участие 49 солдат-срочников 18-26 лет с диагнозом хронический гастрит, проходящих лечение в военном госпитале г. Улан-Удэ Республики Бурятия. В качестве инструментальной базы исследования выступили следующие психодиагностические методики: опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» [3]; модифицированный Фрайбургский личностный опросник FPI (форма В). Для математической обработки полученных результатов использовался ранговый коэффициент корреляции Спирмена.

Анализ полученных результатов исследования психической саморегуляции солдат срочной службы позволил установить, что у 13 % солдат срочной службы преобладает высокий уровень саморегуляции поведения. Это свидетельствует о том, что для данной категории военнослужащих характерна взаимосвязанность регуляторных звеньев. Такие испытуемые самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в большей степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели.

Низкий уровень саморегуляции поведения был установлен у 45 % военнослужащих. То есть потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы

от ситуации и мнения окружающих людей. Возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей у таких испытуемых снижена по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем регуляции. Успешность овладения новыми видами деятельности в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности. Чем выше общий уровень осознанной саморегуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, стабильнее его успехи в привычных видах деятельности.

При сопоставлении группы с высокой, средней и низкой сформированностью осознанной саморегуляции нами были определены различия в развитии саморегуляции в целом и отдельных ее звеньев (рис. 1).

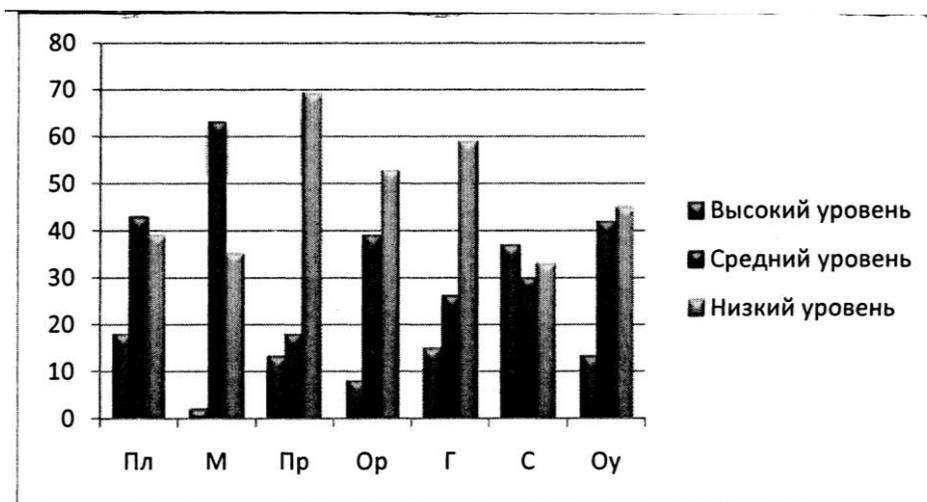


Рис. 1. Показатели саморегуляции поведения военнослужащих срочной службы с хроническим гастритом

*Примечание:* Пл – планирование целей деятельности; М – моделирование значимых условий; Пр – программирование действий; Ор – оценки и коррекции результатов; Г – гибкость; С – самостоятельность; Оу – общий уровень саморегуляции.

У испытуемых с низким показателем по шкале «планирование» (39%) потребность в планировании развита слабо, планы подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута. Такие испытуемые предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно.

У солдат срочной службы со средним (63%) и низким показателями (35%) по шкале «моделирование» (2%) слабая сформированность процессов моделирования приводит к неадекватной оценке значимых внутрен-

них условий и внешних обстоятельств, что проявляется в фантазировании, которое может сопровождаться резкими перепадами отношения к развитию ситуации, последствиям своих действий. У таких испытуемых часто возникают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, они не всегда замечают изменение ситуаций, что также часто приводит к неудачам.

Низкие показатели по шкале «программирование» (69%) говорят о неумении и нежелании солдат продумывать последовательность своих действий. Они предпочитают действовать импульсивно, не могут самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу действий, действуя путем проб и ошибок. При низких показателях (53%) по шкале «оценка результатов» испытуемые не замечают своих ошибок, не критичны к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что ведет к резкому ухудшению качества результатов при увеличении объема работы, ухудшению общего состояния.

Военнослужащие срочной службы с низкими показателями по шкале «гибкость» (59%) в динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, смене обстановки. В таких условиях, даже несмотря на сформированность процессов регуляции, они не способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность, разрабатывать программу действий, выделять значимые условия, оценивать рассогласование полученных результатов с целью и вносить коррективы. В результате у таких испытуемых неизбежно возникают регуляторные сбои и, как следствие, неудачи в выполнении задач.

Наличие высоких показателей (37%) по шкале «самостоятельность» свидетельствует об автономности в организации активности военнослужащего, его способности самостоятельно планировать, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности. Испытуемые с низкими показателями (33%) по шкале «самостоятельность» зависимы от мнений и оценок окружающих. Планы и программы действий разрабатываются несамостоятельно, такие испытуемые часто некритично следуют чужим советам. При отсутствии посторонней помощи у таких испытуемых неизбежно возникают регуляторные сбои.

Таким образом, мы видим, что у подавляющего большинства военнослужащих срочной службы (45%) недостаточно развита саморегуляция, что ведет к резкому ухудшению здоровья и эмоционального состояния личности. Армейская действительность предъявляет особые требования к личностным характеристикам военнослужащих, начинающим службу в рядах Вооруженных сил. Это связано с новым качеством коммуникативного взаимодействия, изменением статусно-ролевого положения, разлу-

кой с близкими людьми, резким изменением ритма физиологического функционирования, состоянием неопределенности, негативным восприятием ближайшего будущего. Следствием этого может являться снижение эмоционального фона, преобладание отрицательных эмоций, дезорганизующих деятельность, что проявляется в ослаблении внимания, памяти, мышления, скованности движений, потери цели в связи с затруднением протекания контролирующих и регулирующих функций сознания. В связи с этим возникает необходимость анализа структуры взаимосвязи стилей саморегуляции и личностных особенностей военнослужащих.

Анализ полученных данных позволил выявить доминирование следующих личностных качеств солдат срочной службы с хроническим гастритом при низких показателях саморегуляции: «невротичность» ( $H_n=4,6$ ), «депрессивность» ( $D_n=5,5$ ), «общительность» ( $O_n=9,7$ ), «эмоциональная лабильность» ( $Эл_n=8,6$ ) и «реактивная агрессивность» ( $Pa_n=5,2$ ). Результаты свидетельствуют о том, что для больных солдат-срочников с низким уровнем саморегуляции характерна эмоциональная неустойчивость, тревожность, низкое самоуважение, чувство вины за события прошлого и ощущение беспомощности перед жизненными трудностями, выраженная потребность в общении, стремление к доверительному взаимодействию с окружающими людьми. Так как в условиях армейской действительности большая часть современной молодежи, призываемой для прохождения действительной службы, испытывает значительные затруднения в адаптации к новым условиям, снижение нервно-психической устойчивости среди военнослужащих не редкость.

Проведение корреляционного анализа позволило установить достоверность зависимости между показателями стилей саморегуляции и личностными свойствами военнослужащих срочной службы с хроническим гастритом (табл. 1).

Обратная корреляционная зависимость между «общим уровнем саморегуляции» ( $r=-0,299$  при  $p<0,05$ ) и «невротичностью» указывает на то, что, чем ниже показатели общей саморегуляции эмоциональных состояний, тем выше уровень невротичности у больных с хроническим гастритом. Это свидетельствует о том, что для военнослужащих с психосоматическим заболеванием, которые зависимы от ситуации и мнения окружающих людей, характерны эмоциональная неустойчивость, тревога, длительное переживание неудач, низкое самоуважение. Такие испытуемые в большей степени проявляют осторожность (при этом они могут быть серьезными, молчаливыми, пессимистично настроенными и осмотрительными). Также значимая отрицательная корреляционная связь по данному фактору выявлена со шкалой «моделирование» ( $r=-0,372$  при  $p<0,01$ ). Следовательно, для военнослужащих с хроническим гастритом с высоким показателем невротичности свойственны низкие показатели по шкале моделирования. Это свидетельствует о том, что испытуемые с низкими показателями самоуважения, эмоциональной неустойчивостью, тре-

вогой за будущее неадекватно оценивают значимые внутренние условия и внешние обстоятельства.

Таблица 1

*Показатели значимых корреляционных связей по опросникам FPI и «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой*

| Шкалы | $r_{ЭМП}$ |          |           |          |          |
|-------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
|       | Общ       | П        | М         | Г        | С        |
| Н     | -0,299**  | -0,184   | -0,372*** | -0,037   | -0,193   |
| Д     | -0,352**  | -0,346** | -0,078    | -0,065   | 0,06     |
| Об    | 0,141     | -0,202   | 0,355**   | 0,447*** | 0,008    |
| У     | 0,284**   | -0,207   | 0,091     | 0,046    | 0,387*** |
| Ра    | -0,31**   | -0,005   | 0,159     | 0,164    | 0,326**  |
| От    | 0,307**   | 0,108    | 0,101     | 0,096    | -0,001   |
| Эл    | -0,335**  | 0,368*** | -0,071    | -0,136   | 0,054    |

*Примечание:* \* $p = 0,1$  \*\* $p = 0,05$  \*\*\* $p = 0,01$  \*\*\*\* $p = 0,001$ ; Н – невротичность; Д – депрессивность; Об – общительность; У – уравновешенность; Ра – реактивная агрессивность; От – открытость; Эл – эмоциональная лабильность.

По результатам нашего исследования мы выявили, что между «общим уровнем саморегуляции» ( $r = -0,352$  при  $p < 0,05$ ) и «депрессивностью» существует обратная корреляционная зависимость. Это свидетельствует о том, что для солдат с низким показателем саморегуляции эмоциональных состояний свойственны высокие показатели по шкале «депрессивность». Такие взаимосвязи дают возможность констатировать, что испытуемые с признаками психопатологического депрессивного синдрома (подавленность, грусть, глубокая тоска) испытывают тяжесть, боль в груди, ощущают бесперспективность и никчемность своего существования. Также значимая отрицательная корреляционная связь по данному фактору выявлена со шкалой «планирование» ( $r = -0,346$  при  $p < 0,05$ ), что указывает на то, что для больных с низкими показателями по данной шкале характерен высокий уровень депрессивности. У таких испытуемых потребность в планировании развита слабо, цели подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование малореалистично, они предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно. При рассмотрении шкалы «открытость» нами установлена прямая корреляционная связь с уровнем общей саморегуляции ( $r = 0,307$  при  $p < 0,05$ ). Мы полагаем, что при низком уровне самокритичности потребность в осознанном планировании своего поведения у молодых солдат не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей.

Прямая корреляционная зависимость между фактором «общительность» и шкалами «моделирование» ( $r = 0,355$  при  $p < 0,05$ ) и «гибкость»

( $r=0,447$  при  $p<0,01$ ) свидетельствует о том, что военнослужащие с выраженной потребностью в общении и постоянной готовностью к ее удовлетворению легко перестраивают программы действий и поведения, способны быстро выделять значимые условия достижения целей как в конкретной ситуации, так и в перспективе.

Значимая положительная корреляционная связь по фактору «уровнённость» выявлена со шкалами «общий уровень саморегуляции» ( $r=0,284$  при  $p<0,05$ ) и «самостоятельность» ( $r=0,387$  при  $p<0,01$ ). Следовательно, для солдат с психосоматическими заболеваниями с низким общим уровнем саморегуляции и самостоятельности свойственны низкие показатели устойчивости к стрессу. Это выражается в зависимости от мнений и оценок окружающих, плохой защищённости от воздействия стресс-факторов обычных жизненных ситуаций, базирующейся на неуверенности в себе, пессимистичности и пассивности.

Далее нами определено, что зависимость между общим уровнем саморегуляции и реактивной агрессивностью ( $r=-0,31$  при  $p<0,05$ ) указывает на следующее: чем выше уровень реактивной агрессивности у солдат-срочников, тем ниже показатели общей саморегуляции эмоциональных состояний. Такие больные склонны к демонстрации превосходства в силе или ее применению по отношению к другому человеку или группе лиц. Данные испытуемые проявляют высокий уровень психопатизации, характеризующийся агрессивным отношением к социальному окружению и выраженным стремлением к доминированию. Значимая прямая корреляционная связь по данному фактору выявлена со шкалой «самостоятельность» ( $r=0,326$  при  $p<0,05$ ). Такие взаимосвязи дают возможность констатировать, что несамостоятельность в разработке своих планов действий, частое и некритичное следование чужим советам ведут к негативному отношению к социальному окружению, пассивности, неуверенности в себе.

Также нами установлена обратная корреляционная связь между фактором «эмоциональная лабильность» и шкалами «общим уровнем саморегуляции» ( $r=-0,335$  при  $p<0,05$ ), «планирование» ( $r=0,368$  при  $p<0,01$ ). Это говорит о том, что для солдат срочной службы с хроническим гастритом с низкими показателями планирования и саморегуляции эмоциональных состояний свойственны высокие показатели по шкале эмоциональной лабильности.

Таким образом, формирование саморегуляции происходит в общем контексте определенных регуляторно-приспособительных свойств личности и функциональных систем. Полученные данные могут оказать значительную помощь соответствующим должностным лицам военно-медицинской службы в организации мероприятий по медицинскому обеспечению профессионального здоровья военнослужащих, в частности при решении задач по проведению целенаправленной профилактической работы (своевременное выявление терапевтической патологии, проведение контрольных медицинских обследований лиц, находящихся под диспансерным динамическим наблюдением и т.д.). Это, соответственно, при-

ведет к предупреждению возникновения заболеваний, их рецидивов, возможных осложнений, и, как следствие, снижению уровня госпитализаций.

#### *Литература*

1. Литвинцев С. В. Психическое здоровье военнослужащих. – СПб., 2002.
2. Маклаков А.Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1996.
3. Моросанова В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психол. журн. – 2002. – Т. 23, №6. – С. 5–18.

*Гунзунова Бальжима Анатольевна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Бурятского государственного университета (г. Улан-Удэ), докторант кафедры общей и педагогической психологии Восточно-Сибирской государственной академии образования (г. Иркутск), e-mail: balzhimag@mail.ru.

*Степанова Альбина Юрьевна*, психолог МОУ «Мастерская образования».

*Gunzipova Balzhima Anatolievna*, candidate of psychological sciences, associate professor, department of general and social psychology, Buryat State University (Ulan-Ude), doctoral degree researcher, department of general and pedagogical psychology, East-Siberian State Academy of Education (Irkutsk).

*Stepanova Albina Yurievna*, psychologist, municipal educational institution "Workshop of Education."

УДК 159.963

© Ю.В. Доноева

### **Специфика личностных установок подростков на здоровый образ жизни**

*В статье представлена специфика личностных установок на здоровый образ жизни у современных подростков. Показана роль этнопсихологического фактора в формировании здорового образа жизни.*

**Ключевые слова:** личностная установка, подростковый возраст, ценностные ориентации, здоровый образ жизни, этнопсихологический фактор.

**Yu.V. Donoeva**

### **The specificity of teenagers' personal attitudes to a healthy lifestyle**

*In the article the specificity of personal attitudes to a healthy lifestyle in modern teenagers is presented. The role of ethnic and psychological factors in forming of healthy lifestyle has been shown.*

**Keywords:** personal attitude, teenage years, value orientations, healthy lifestyle, ethnic and psychological factor.

Во все времена у всех народов мира непреходящей ценностью являлось физическое и психическое здоровье. Еще в древности оно понималось врачами и философами как главное условие свободной деятельности человека.

Здоровый образ жизни, по мнению ведущих медицинских специалистов, – это реализация комплекса единой научно обоснованной медико-биологической и социально-психологической системы профилактических мероприятий, в которой особое значение имеет правильное физическое воспитание, должное сочетание труда и отдыха, развитие устойчивости к психоэмоциональным перегрузкам, преодоление трудностей, связанных со сложными экологическими условиями.

Здоровый образ жизни подразумевает определенную ориентированность личности на укрепление личного и общественного здоровья. Тем самым здоровый образ жизни связан с личностно-мотивационным воплощением индивидами своих социальных, психологических, физических возможностей и способностей. Отсюда понятно огромное значение формирования личностных установок на здоровый образ жизни.

Известно, что состояние здоровья человека зависит от многих факторов: наследственных, социально-экономических, экологических, а также деятельности системы здравоохранения. Так, по данным Всемирной организации здравоохранения, здоровье на 10-15 % связано с последним фактором, на 15-20 % обусловлено генетическими факторами, на 25 % его определяют экологические условия и на 50-55 % – условия и образ жизни человека [1].

Известный отечественный специалист в области психологии здоровья О.С. Васильева отмечает, что понятие здорового образа жизни гораздо шире, чем просто отсутствие вредных привычек, режим труда и отдыха, система питания, различные закалывающие и развивающие упражнения; в него также входит система отношений к себе, к другому человеку, к жизни в целом, а также осмысленность бытия, жизненные цели и ценности и формирование установки на здоровый образ жизни [3]. Таким образом, очевидно, что первостепенная роль в сохранении здоровья все же принадлежит самому человеку, его образу жизни, ценностям, установкам, степени гармонизации его внутреннего мира с окружением. Вместе с тем современный человек в большинстве случаев перекладывает ответственность за свое здоровье на врачей. Он фактически равнодушен по отношению к себе, не бережет здоровье, не старается исследовать и понять свою душу. На самом деле человек занят не заботой о собственном здоровье, а лечением болезней, что и приводит к наблюдающемуся в настоящее время увяданию общественного здоровья. В действительности же, на наш взгляд, укрепление здоровья должно стать потребностью и обязанностью каждого человека. Но, к сожалению, большинством людей ценность здоровья осознается только тогда, когда возникает серьезная болезнь, вследствие чего возникает мотивация вылечиться, вернуть хорошее самочувствие. А вот положительной мотивации к самосовершенствованию у людей явно недостаточно [2]. Здоровье населения нашей страны характеризуется в настоящее время как критическое, поэтому поиск эффективных методов его улучшения является насущной общественной и государственной проблемой. Так, одной из основных задач в указе об утверждении демогра-

фической политики Российской Федерации на период до 2025 г., подписанном президентом РФ 10 октября 2007 г., является создание условий и формирование мотивации для ведения здорового образа жизни. Именно поэтому в настоящее время назрела настоятельная потребность реализации профилактических программ национального масштаба, направленных как на борьбу с факторами риска (курение, алкоголь, избыточная масса тела, стрессы), так и на раннее выявление и формирование установок на здоровый образ жизни.

Немаловажную роль в данном направлении играет компетентность квалифицированного педагога-психолога. Ведь именно профессионально подготовленный психолог совместно с другими специалистами может выявить уровень представлений о здоровом образе жизни с целью дальнейшей их корректировки, а также помочь правильному формированию новых представлений и установок.

В первую очередь формирование личностной установки на здоровый образ жизни имеет значение для молодого поколения. Подростковый возраст – совершенно особый период в становлении личности. Л.С. Выготский отмечал, что именно в этот период происходит существенная перестройка всей структуры потребностей и побуждений подростка, а также переоценка ценностей.

С целью выявления особенностей установок на здоровый образ жизни нами было проведено исследование учащихся старшего подросткового возраста в средних общеобразовательных школах г. Улан-Удэ. Выборка составила 170 человек (средний возраст – 15 лет). В экспериментальном исследовании были применены следующие методики: методика диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубнова; методика определения жизненных ценностей личности (Must-тест) П.Н. Иванова, Е.Ф. Колобовой; методика «Ценностные ориентации» М. Рокича; 16-факторный личностный тест Р. Кеттелла (HSPQ-подростковый вариант).

Результаты проведенного исследования показали, что степень выраженности той или иной ценностной ориентации по методике «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С.С. Бубнова у всех испытуемых различная. Из общего количества 28% наивысшим баллом (6 баллов) отметили такую ценностную ориентацию, как *помощь и милосердие к другим людям*. Это объясняется, на наш взгляд, тем, что мы имеем дело с «остаточными» явлениями предыдущего возрастного периода, когда главное значение имело все внешнее: окружающий мир, люди, совместная деятельность. Как отмечено в психологической литературе, ребенок в младшем подростковом возрасте с готовностью откликается на все виды совместной деятельности, подростки с большим желанием помогают друг другу, они ориентированы на интересы коллектива. В старшем подростковом возрасте ведущим становится процесс индивидуализации, при котором особую значимость приобретает личность, анализ её внутренних процессов и состояний, соответствующих черт характера,

чувств, желаний и т.д. Другие люди интересуют подростка во многом опосредованно, через собственные интересы и потребности. Именно в подростковом возрасте происходит формирование личности, проявляется активное стремление к занятию новой социальной позиции, осознанию своего «Я», утверждению во взрослом мире, раскрытию своих возможностей. И, очевидно, поэтому у 27% респондентов наиболее выраженной оказалась ориентация на *признание и уважение людей, влияние на окружающих*. 13% подростков отметили *приятное времяпрепровождение и отдых*, 11% – *высокое материальное благосостояние*. Интересующую нас ценностную ориентацию *здоровье* отметили 20% испытуемых, причем данную ценность отметили 8% бурятских и 12% русских подростков. Это, возможно, объясняется особенностями воспитания детей в русских семьях, в которых с раннего возраста учат бережному отношению к своему здоровью. Примером могут служить такие русские пословицы: «Деньги – медь, одежда – тлен, а здоровье всего дороже»; «Держи голову в холоде, живот – в голоде, а ноги – в тепле!»; «Больному и золотая кровать не поможет»; «Береги платье снову, а здоровье смолоду»; «Здоровому всё здорово»; «В здоровом теле – здоровый дух!» «Здоров буду – и денег добуду»; «Здоровье – всему голова, всего дороже» [4].

Заслуживает внимания тот факт, что выбор ценностной ориентации связан с половой принадлежностью, девочки ту или иную ценностную ориентацию выбирают чаще, чем мальчики. Так, например, такую ценностную ориентацию, как *помощь и милосердие к другим людям*, выбрали 18% девочек и 10% мальчиков, что можно объяснить, на наш взгляд, мягкостью и добросердечностью девочек. Ориентацию *признание и уважение людей и влияние на окружающих* выбрали 17% девочек и 10% мальчиков, что обусловлено, на наш взгляд, уважительным отношением к окружающим, воспитанностью и послушностью девочек.

Сравнивая результаты, полученные на разных этнических выборках, следует отметить, что такую ориентацию, как *помощь и милосердие к другим людям*, выбрали 15% бурят и 13% русских; ориентацию на *признание и уважение людей и влияние на окружающих* отметили 18% бурятских и 9% русских подростков. Данный факт, возможно, связан с особенностями семейного воспитания детей, где важную роль играет усвоение морально-этических норм, правил поведения в обществе, обычаев, традиций, а также пословиц, поговорок, сказок и мифов. Пословицы и поговорки, сформировавшись в далеком прошлом, бытуют на протяжении всего исторического развития общества, фиксируя изменения, происходящие в повседневной жизни, обычаях, мировоззрении людей. Известно, что пословицы как мудрые и меткие изречения употребляются в обычном речевом обиходе людей и еще с детства воспитывают отношение к жизни. Примером могут служить следующие бурятские пословицы: Угытэй хун туһалааша, уншэн хун хайрлааша (Бедный всегда поможет, а сирота всегда посочувствует); Хундэ туһа хэхэдэ, оортэ туһа болохо (Поможешь другим, и тебе помогут); Туһалаа хадашь, шамда туһалха (За добро добром платят);

Үгэһэн гар ходоодо олзотой байг лэ! (Не оскудеет рука дающего!); Хуни-ие хундэлһэн, хун бээ хундэлхэ (Уважающий других, себя уважает); Хундэ хургаал заахадаа, оодоо хундэ нэрэтэй бай (Если хочешь подать пример, сам будь примером) [5]. А также русские пословицы: «Не всякий, кто высок и строен, уважения людей достоин»; «И комар лошадь свалит, коли волк поможет»; «Настоящий воин тот, у кого есть милосердие»; «Человек в собственных руках уважение держит»; «Кто не полезен себе – и для других бесполезен»; «Если народ уважаешь, к себе уважение проявляешь»; «Взаимопомощь и бедных сделает богатыми» [4].

Полученные результаты, характеризующие ценностные ориентации испытуемых по методике «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С.С. Бубнова, отражены в таблице 1.

Таблица 1

*Общая характеристика ценностных ориентаций подростков по методике С.С. Бубнова (%)*

| №  | Ценностная ориентация  | Общая выборка | Выборка по половой принадлежности |      | Выборка по национальной принадлежности |      |
|----|--|---------------|-----------------------------------|------|--|------|
|    |  |               | дев.                              | мал. | бур.                                   | рус. |
| 1  | Приятное времяпрепровождение, отдых                                  | 13            | 11                                | 2    | 8                                      | 5    |
| 2  | Высокое материальное благосостояние                                  | 11            | 4                                 | 7    | 8                                      | 3    |
| 3  | Поиск и наслаждение прекрасным                                       | 6             | 5                                 | 1    | 4                                      | 2    |
| 4  | Помощь и милосердие к другим людям                                   | 28            | 18                                | 10   | 15                                     | 13   |
| 5  | Любовь   | 11            | 6                                 | 5    | 4                                      | 7    |
| 6  | Познание нового в мире, природе, человеке                            | 8             | 5                                 | 3    | 5                                      | 3    |
| 7  | Высокий социальный статус и управление людьми                        | 5             | 3                                 | 2    | 4                                      | 1    |
| 8  | Признание и уважение людей и влияние на окружающих                   | 27            | 17                                | 10   | 18                                     | 9    |
| 9  | Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе | 4             | 2                                 | 2    | 2                                      | 2    |
| 10 | Общение  | 1             | 1                                 | -    | -                                      | 1    |
| 11 | Здоровье   | 20            | 12                                | 8    | 8                                      | 12   |

Результаты, полученные по второй методике, показали, что для большинства испытуемых характерна такая жизненная ценность, как *автономность* (50%). При этом у респондентов проявляется потребность делать то, что сам человек считает важным, не зависеть от мнения окружающих, самому определять ход своей жизни (Из ответов: «Я не могу терпеть, когда мне указывают, что я должна делать»; «Я непременно должен исполнить задуманное»). На наш взгляд, это объясняется тем, что в данном возрасте, по мнению большинства психологов, происходит бурное развитие самосознания, которое проявляется в том, что подростки начинают интересоваться собственной личностью, пристально вглядываться в себя, открывать свое «я»; дают возможность оценить себя уже не как ребенка. 33% испытуемых способны к *личностному росту*. Они требовательны к себе, стремятся к развитию себя как личности и профессионала: «Я не могу терпеть, когда люди не стремятся к высоким целям»; «Я не должен останавливаться на достигнутом уровне». Возможно, это обусловлено тем, что ведущим типом деятельности в подростковом возрасте является общественно-полезная деятельность, которая отвечает потребностям подростка: дает ему возможность утвердить свою новую социальную позицию, добиться признания собственной значимости в профессиональном мире. При рассмотрении результатов по половой принадлежности получены следующие данные: ценность *автономность* отметили 28% девочек и 22% мальчиков. 19% девочек и 14% мальчиков выбрали жизненную ориентацию на *личностный рост*. Различия в данной ориентации обусловлены, возможно, самостоятельностью, старательностью и коммуникабельностью девочек. Сопоставляя ответы респондентов – представителей разных национальностей, – можно сделать вывод о том, что испытуемые-буряты выбирают чаще жизненные ценности по сравнению с испытуемыми-русскими. 22% бурят и 11% русских отметили ценность *личностный рост*. Жизненную ценность *автономность* выбрали 26% бурят и 24% русских. Это объясняется, на наш взгляд, традиционным уважительным отношением в бурятском этносе к образованным, обладающим обширными знаниями, стремящимся к достижению своей цели людям. Так, в бурятской литературе существуют такие пословицы: Ажал гуйгоор алганашье бариха-гуйш (Без труда, не поймаешь и окуня); Эд ехэтэ дошхон, эрдэм ехэтэ номгон (Богач нравом буен, обладатель знаний спокоен); Ябаһан хун яа зууха, хэбтэһэн хүн хээли алдаха (Кто работает, тот зарабатывает, кто лежит, тот бока отлежит); Эрдэмһээ улуу олзо угы (Нет сокровища лучше, чем наука); Ядахадаа башарха (Помучится, да научится) [5].

Таблица 2 содержит ответы русских и бурятских девочек и мальчиков, где ценностные ориентации расположены в порядке их предпочтения от наиболее важной к наименее значимой.

По результатам методики «Ценностные ориентации» М. Рокича выяснилось, что в системе ценностей подростков наиболее значимыми являются *здоровье* (36%), *счастливая семейная жизнь* (11%), *жизненная мудрость* (6%). Такие ценности, как *творчество, красота природы и искус-*

ства, счастье других, выбираются реже остальных. Очевидно, что ядро реальных ценностей составляют ценности личного характера: счастливая семейная жизнь, здоровье, жизненная мудрость, свобода.

Таблица 2

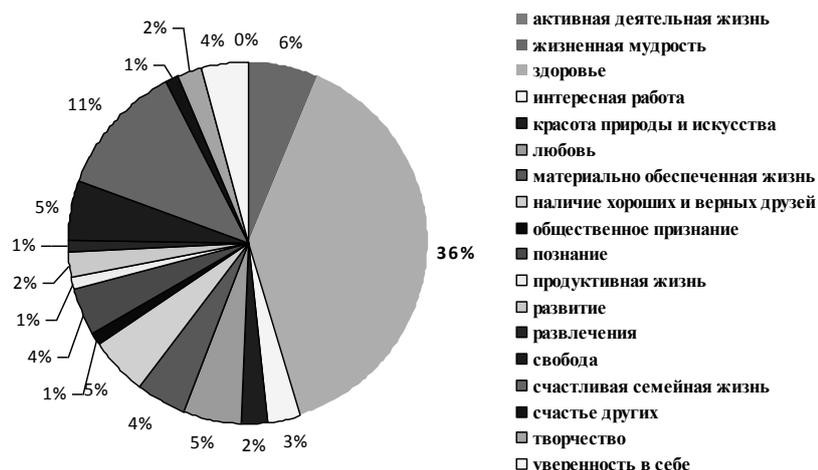
Значения ценностных ориентаций по методике  
Must–test П.Н. Иванова, Е.Ф. Колобовой (%)

| №  | Ценностные ориентации          | Общее кол-во | мальчики | девочки | русские | буряты |
|----|--------------------------------|--------------|----------|---------|---------|--------|
| 1  | Автономность                   | 50           | 22       | 28      | 24      | 26     |
| 2  | Личностный рост                | 33           | 14       | 19      | 11      | 22     |
| 3  | Здоровье                       | 6            | 3        | 3       | 5       | 1      |
| 4  | Безопасность и защищенность    | 3            | 2        | 1       | 1       | 2      |
| 5  | Привязанность и любовь         | 3            | 2        | 1       | 2       | 1      |
| 6  | Служение людям                 | 2            | 2        | -       | 2       | -      |
| 7  | Богатство духовной культуры    | 2            | 2        | -       | 2       | -      |
| 8  | Межличностные контакты         | 2            | 1        | 1       | 1       | 1      |
| 9  | Свобода, открытость в обществе | 1            | 1        | -       | 1       | -      |
| 10 | Чувство удовольствия           | 1            | 1        | -       | 1       | -      |

Несомненно, в подростковом возрасте личная жизнь является главным объектом чувств, эмоций, отношений. Сравнивая результаты по половой выборке, мы видим, что 20% девочек и 16% мальчиков выбрали ориентацию на здоровье, 8% девочек и 3% мальчиков отметили ценность счастливая семейная жизнь. Возможно, это обусловлено более высокой ответственностью девочек в вопросах здоровья и создания своей счастливой семьи. Выборка по национальной принадлежности показала преобладание выбора ценности здоровья подростками-бурятами. Это вызвано, возможно, особенностями воспитания детей в бурятских семьях, для которых характерно воспитание уважительного отношения, почитания культурных традиций, духовного наследия своего народа, а именно: сказок, мифов, поговорок и пословиц. Например, бурятские пословицы учат бережному отношению к своему здоровью: «Арьбалхан аминда туһатай, хоонон угэ туһагуй» (Бережливость для жизни полезна, а бережность – для организма); «Үбдэхэ – зоболон, элуур ябаха – жаргалан» (Быть больным мучение, а быть здоровым – блаженство); «Сархаг шэлээ, сабын эзэн мунхэ болог» (Вино кончилось, пусть хозяин дома долго живет); «Үригуй болбол баян гээшэ, убшэгуй болбол жаргал гээшэ» (Нет долгов – богатство, а нет бо-

лезни – блаженство); «Мэдэхэһээ улуу эрдэм угы, мэндэ ябаханаа улуу жаргал угы» (Нет дороже знаний, нет дороже здоровья) [5].

На рис. 1 представлены результаты общей характеристики ценностных ориентаций подростков по методике М. Рокича.



*Рис. 1. Общая характеристика ценностных ориентаций подростков по методике М. Рокича (в %)*

Полученные результаты были подвергнуты корреляционному анализу, который показал наличие положительной связи между данными (при  $p < 0,05$ ,  $r$  эмп. = 0,21), полученными по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича и 16-факторному опроснику Р. Кеттелла. У 36% подростков, ориентированных на здоровье, наиболее выраженным фактором по методике Р. Кеттелла является фактор Q2 – нонконформизм. Чем больше респонденты не зависят от мнения окружающих, предпочитают принимать собственные решения, следуют по самостоятельно выбранному пути, тем больше они ориентированы на свое здоровье. На наш взгляд, новая социальная ситуация делает подростков значительно более самостоятельными в организации своего поведения и деятельности, им приходится учиться контролировать себя, нести более полную ответственность за результаты своих поступков, решать многие вопросы, с которыми им приходится сталкиваться в повседневной жизни, самим вырабатывать мнение о товарищах. Именно в подростковом возрасте происходит формирование относительно самостоятельных взглядов, оценок, устойчивой системы отношений подростков к окружающему и к самому себе, в том числе установки на здоровый образ жизни.

Таким образом, полученные результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Выявлены специфические особенности личностных установок на здоровый образ жизни у современных подростков, обусловленные как половой принадлежностью и возрастом, так и этнопсихологическим фактором.

2. Религиозные моральные ценности, наряду с культурой, наукой, образованием, являются необходимым компонентом, фактором духовного обогащения, развития человека, его морально-нравственных качеств, а также основанием оказания помощи.

3. Налицо колоссальный потенциал этноконфессиональных организаций и национальных традиций в формировании здорового образа жизни.

#### *Литература*

1. Басалаева Н.М., Савкин В.М. Здоровье нации: стратегия и тактика (о проблемах здравоохранения в регионах России) // Валеология. – 1996. – №2. – С. 35–37.
2. Брехман И.И. Введение в валеологию – науку о здоровье. – Л., 1987.
3. Васильева О.С. Валеология – актуальное направление современной психологии // Психологический вестник РГУ. – 1997. – Вып. 3. – С. 406–411.
4. Даль В.И. Напутное. Пословицы русского народа. – М., 1957.
5. Шагдаров Л.Д., Хамонов М.П. Буряд, ород оньон, хошоо угэнууд. (Бурятские, русские пословицы и поговорки). – Улан-Удэ: Бэлиг, 1996.

*Доноева Юлия Валерьевна*, аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии Бурятского государственного университета. г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а.

*Donoeva Yulia Valerievna*, postgraduate student, department of age and pedagogical psychology, Buryat State University, Ulan-Ude, Smolin Str., 24a.

УДК 37.015.3

© Л.Г. Комиссарова

### **Особенности самоотношения студентов колледжа в зависимости от смысложизненных ориентаций**

*В статье рассматриваются особенности эмоционального аспекта самосознания и взаимосвязь самоотношения со смысложизненными ориентациями у студентов колледжа.*

**Ключевые слова:** самосознание, самоотношение, смысложизненные ориентации, locus-контроль, личностный дифференциал.

**L.G. Komissarova**

### **Features of college students' self-attitude depending on the sense of life orientation**

*The article dwells upon the features of emotional aspect of self-consciousness and self-attitude interrelationship with sense of life orientation in college students.*

**Keywords:** self-consciousness, self-attitude, orientation, locus control, personality differential.

В последнее время значительно возрос интерес к проблеме самоотношения, его роли в развитии и становлении личности. Самоотношение рас-

сма тривалось в работах многих отечественных и зарубежных психологов (И.С. Кон, В.В. Столина, С.Р. Пант и леева, И.И. Чесноковой, А.В., Визгиной, Н.Н. Климентьевой, Т.Л. Мироновой, А.А. Рысевой, Е.И. Симончик, К. Роджерса, А. Адлера, Г. Олпорта, Э. Эриксона и др.).

Отечественные ученые по-разному трактуют характеристики эмоционального аспекта самосознания. По И.И. Чесноковой, составляющей самосознания, наряду с самопознанием, является эмоционально-ценностное отношение личности к себе, трактуемое как «специфический вид эмоциональных переживаний, в которых отражается собственное отношение личности к тому, что она узнает, понимает, «открывает» относительно самой себя, т.е. разнообразные ее самоотношения» [13, с. 108-109]. Согласно И.И. Чесноковой, эмоционально-ценностное или эмоционально-оценочное отношение к себе складывается на основе множества испытанных субъектом чувств, эмоциональных состояний относительно самой себя. По В.В. Столину, основой самоотношения является процесс, в котором свойства «Я» личности оцениваются в соответствии с собственными мотивами и целями, отвечающими ее потребности в самореализации. В.В. Столиным была определена структура самоотношения, состоящая из трех эмоциональных компонентов: самоуважение, аутосимпатия, близость-самоинтерес. Более общим образованием структуры самоотношения, по В.В. Столину, является недифференцированное общее чувство «за» или «против» своего «Я», являющееся суммацией позитивных и негативных компонентов самоотношения по трем эмоциональным осям [10]. С.Р. Пант и леев считает, что система самоотношения построена по принципу динамической иерархии системы, который заключается в том, что та или иная модальность эмоционального отношения может выступать в качестве ядра структуры, занимая ведущее место в иерархии других аспектов самоотношения. Он понимает самоотношение как выражение смысла «Я» для субъекта [8; 9]. Смысл «Я» обладает собственной внутренней структурой и может быть описан посредством содержательных эмоциональных измерений: симпатии, близости, уважении, содержащихся в различных пропорциях во внутренних действиях – установках. С.Р. Пант и леев выделил три обобщенных фактора: «самоуважение», «аутосимпатия», «самоуничижение». Было установлено, что в самоотношении существуют две относительно независимые подсистемы – самооенок и эмоционально-оценочных отношений [5]. И.С. Кон выделяет самоуважение, которое понимается как итоговое измерение «Я», выражающее меру принятия или непринятия личностью себя, положительное или отрицательное отношение к себе [2]. А.В. Визгина (1987) осуществила анализ внутреннего диалога самосознания личности. Осознание себя личностью, выработка отношения к себе и развитие личностной позиции происходит во внутреннем диалоге. Внутренний диалог между «Я» и противоположным ему «не – Я» обладает сложной структурой, в основании которой лежат следующие черты диалогического взаимодействия: «доминирование – подчинение», «критика – защита», «дружественность – вра-

ждебность». Эти характеристики представлены рядом типов диалогического воздействия между «Я» и «не-Я» [6, с. 50].

Таким образом, имеется большое разнообразие подходов при анализе и описании эмоционального аспекта самосознания.

Поведение, деятельность, формирование многих психологических образований личности детерминированы особенностями самоотношения. В молодости на этапе наиболее интенсивного становления личности самосознание активизируется в связи с проблемами личностного становления. Это формирование эмоционально-ценностного отношения к себе или оперативная самооценка, базирующаяся на соответствии поведения, собственных взглядов, убеждений, результатов деятельности [11, с. 78-79].

Также важным фактором становления личности является самоопределение в социальной среде [2]. Наиболее сензитивным периодом жизненного самоопределения принято считать юношеский, когда происходит осознание себя, своего «Я», прояснение перспективы будущего, определение жизненных и профессиональных планов. Смысложизненные ориентации юношества носят перспективный характер.

По Н.Н. Никитиной, смысл жизни содержит в себе три аспекта:

- 1) целевой – определяет стратегию и тактику жизни;
- 2) эмоциональный – отражает удовлетворенность человеком своей жизнью, ее эмоциональную насыщенность;
- 3) волевой – является движущей силой активности личности, обеспечивает ее готовность к достижению жизненных целей [7].

Необходимо помнить о том, что поиск и обретение смысла жизни – это не одномоментный акт, а длительный процесс, его трансформация может происходить в течение всей жизни человека. По мнению К.А. Абульхановой-Славской, «смысл жизни – это ценность и одновременно переживание этой ценности человеком в процессе ее выработки, присвоения или осуществления» [1, с. 72].

Одним из условий психического здоровья студентов является позитивное самоотношение, которое оказывает влияние на успешность в учебно-профессиональной деятельности в условиях колледжа, самореализацию личности. Нарушения в развитии самоотношения способствуют формированию негативных свойств личности, что в конечном итоге может привести в дезадаптивным формам поведения и дезадаптации в целом. Таким образом, для поддержания психического здоровья и более эффективного обучения необходимо изучение самоотношения личности студентов и их смысло-жизненных ориентаций.

В связи с этим основной целью нашей исследовательской работы являлось описание характеристик самоотношения и выявление их взаимосвязи со смысложизненными ориентациями у студентов колледжа. Для достижения поставленной цели нами были подобраны экспериментальные методики, такие как тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева [3], методика «Личностный дифференциал» (ЛД) [4] и методика изучения самоотношения (МИС) С.Р. Панталева [9]. Обработ-

ка полученных эмпирических данных и математико-статистические расчеты проводились с использованием компьютерных программ Microsoft Excell 2007, Статистика 6.0.

Выборку нашего эмпирического исследования составили 3 группы испытуемых. Всего 209 студентов дневного отделения по специальностям: «Лесное и лесопарковое хозяйство» – 64 чел., «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» – 74 чел., «Экономика и бухгалтерский учет» – 68 чел. Средний возраст испытуемых 17,5 лет, диапазон их возрастной вариации определяется интервалом в 3 года – от 16 до 18 лет.

Рассмотрим особенности самоотношения студентов, полученные с помощью методики МИС. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

*Средние значения факторов самоотношения у студентов, обучающихся на различных специальностях (в стенах)*

| № шкалы | Название шкалы           | Показатели |           |           |            |
|---------|--------------------------|------------|-----------|-----------|------------|
|         |                          | Группа ЭО  | Группа ЛХ | Группа ТА | Вся группа |
| 1       | Открытость               | 6,2        | 6,1       | 6,2       | 6,2        |
| 2       | Самоуверенность          | 5,9        | 5,4       | 5,7       | 5,7        |
| 3       | Саморуководство          | 6,5        | 6         | 6,4       | 6,3        |
| 4       | Отраженное самоотношение | 6          | 5,8       | 5,9       | 5,9        |
| 5       | Самоценность             | 7,1        | 5,7       | 6,3       | 6,4        |
| 6       | Самопринятие             | 6,4        | 4,9       | 6,1       | 5,8        |
| 7       | Самопривязанность        | 5,9        | 6         | 5,9       | 5,9        |
| 8       | Внутренняя конфликтность | 4,6        | 4,7       | 4,5       | 4,6        |
| 9       | Самообвинение            | 4,6        | 4,6       | 4,7       | 4,6        |

*Примечание:* ЭО – группа студентов, обучающихся по специальности «Экономика и бухгалтерский учет»; ЛХ – группа студентов, обучающихся по специальности «Лесное и лесопарковое хозяйство»; ТА – группа студентов, обучающихся по специальности «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта».

Для студентов всех трех групп характерна тенденция к высоким оценкам по шкале «открытость», что характеризует респондентов как людей открытых, не способных скрывать от себя и других даже неприятную информацию, несмотря на ее значимость. Студенты обладают критическим

отношением к себе, глубоким самоосознанием и достаточно развитыми навыками рефлексии.

Ниже среднего оценка по шкале «самоуверенность» во всех трех группах свидетельствует о том, что студенты недостаточно удовлетворены собой, своими возможностями, присутствует некоторая внутренняя напряженность, сомнения в своих способностях. У студентов-лесников данный показатель ниже, чем у студентов-экономистов и у студентов-автомехаников.

Для студентов-экономистов и студентов-автомехаников характерны высокие значения по шкале «саморуководство». Это значит, что данные студенты склонны к интернализации локус-контроля, чувствуют обоснованность и последовательность своих внутренних побуждений и целей и считают, что их судьба находится в их руках. Для студентов-лесников характерна средняя оценка по шкале «саморуководства». Это свидетельство того, что для данных студентов свойственна некоторая подвластность «Я» влияниям обстоятельств.

Высокие оценки по шкалам «отраженное самоотношение» и «самоценность» в группе студентов-экономистов свидетельствуют о том, что им свойственно «ощущение ценности своей личности, на фоне которого возникает ощущение ценности собственной личности и для окружающих» [6, с.35]. Это позволяет говорить о том, что будущие экономисты понимают, что их личность, характер и деятельность способны вызвать в других уважение, симпатию, одобрение и понимание. Ожидаемое отношение к себе со стороны других людей у них положительное. Средние оценки по шкалам «отраженное самоотношение» и «самоценность» в группах студентов-лесников и студентов-автомехаников свидетельствуют о несколько искаженном представлении о себе, занижении собственных достоинств, сомнениях в ценности собственной личности.

Для студентов-экономистов и студентов-автомехаников характерна средняя выраженность принятия себя, что свидетельствует о положительном отношении к себе. Позитивное отношение к себе, согласие с самим собой у респондентов данных групп проявляются в одобрении своих планов и желаний, снисходительности к собственным недостаткам, безусловном принятии себя. Низкое значение по шкале «самопринятие» у студентов-лесников характеризует их как людей, которым не свойственно снисходительное отношение к своим недостаткам, они проявляют к себе определенную критичность.

Для студентов всех трех групп характерна средняя выраженность самопривязанности к сложившемуся образу «Я». Для них не характерна ригидность Я-концепции, привязанность, консервативная самодостаточность. Это отражает удовлетворенность собой, но в то же время стремление к развитию своего «Я», изменению себя в лучшую сторону.

Средние оценки по шкале «внутренняя конфликтность» с тенденцией к низкому значению во всех трех группах свидетельствуют о том, что для респондентов не характерна внутренняя конфликтность, которая проявля-

ется переживанием, тревожно депрессивным состоянием. Для них не свойственны сомнения, несогласие с собой, чрезмерное самокопание и рефлексия. В некоторой степени им присуще отрицание проблем, закрытость, поверхностное самодовольство.

Значения ниже среднего по шкале «самообвинение» во всех трех группах свидетельствуют о том, что студентам свойственна незначительная выраженность установки на самообвинение, в определенных ситуациях они могут поставить себе в вину свои неудачи, собственные недостатки, промахи. В то же время у них присутствуют симпатия и положительные эмоции в свой адрес.

Итак, студенты-экономисты и студенты-автомеханики отличаются достаточно развитыми навыками рефлексии внутренней честностью, открытостью. Они более уверены в себе, обладают внутренним локус-контролем, достаточно настойчивы в достижении поставленной цели, общительны, доброжелательны. Они самодостаточны, готовы развиваться в лучшую сторону. Им не свойственно чрезмерное самообвинение и внутренняя конфликтность. У студентов-экономистов в отличие от студентов-автомехаников, присутствует ощущение ценности собственной личности, чувство симпатии к себе.

Студенты-лесники открыты, общительны, но недостаточно уверены в себе, у них присутствует внутренняя напряженность. Они подвластны внешним обстоятельствам, сомневаются в ценности собственной личности, проявляют к себе определенную критичность. Так же, как и будущие экономисты, и автомеханики, они самодостаточны и готовы развиваться в лучшую сторону. Им не свойственны чрезмерное самообвинение и внутренняя конфликтность. Мы предполагаем, что на формирование такого противоречивого отношения личности к себе оказывает влияние выбранная профессия. Возможно, они сомневаются в правильности выбора своей будущей профессии и не в полной мере осознают, чем в будущем будут заниматься, так как профессия лесника недостаточно престижна, в отличие от профессии экономиста или автомеханика. В процессе учебно-профессиональной подготовки в колледже необходимо проводить целенаправленную работу по предмету «Введение в специальность» в данной группе студентов.

Рассмотрим результаты исследования, полученные посредством методики «Личностный дифференциал». В таблице 2 представлены показатели оценок по ЛД.

В целом студенты имеют высокие оценки по всем трем факторам. Высокие значения по фактору оценки во всех трех группах свидетельствуют об их экстравертированности. Им свойственна высокая общительность и межличностная активность.

Высокие значения по фактору оценки свидетельствуют о высоком уровне самоуважения и удовлетворенности собой. Они принимают себя как личность, осознают себя как носителей позитивных, социально желательных характеристик.

Таблица 2

*Оценочные показатели студентов, обучающихся на различных специальностях по методике ЛД (в баллах)*

| Группы          | Фактор оценки | Фактор силы | Фактор активности |
|-----------------|---------------|-------------|-------------------|
| Группа ЭО       | 2,02          | 1,26        | 1,43              |
| Группа ЛХ       | 1,57          | 1,14        | 1,14              |
| Группа ТА       | 1,67          | 1,21        | 1,14              |
| по всей выборке | 1,79          | 1,2         | 1,24              |

*Примечание:* ЭО – группа студентов, обучающихся по специальности «Экономика и бухгалтерский учет»; ЛХ – группа студентов, обучающихся по специальности «Лесное и лесопарковое хозяйство»; ТА – группа студентов, обучающихся по специальности «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта».

Аналогичная ситуация складывается в случае оценок фактора силы. Высокие оценки во всех трех группах характеризуют студентов как людей волевых, уверенных в себе, независимых, склонных рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. Они способны держаться принятой линии поведения, умеют принимать ответственные решения, самостоятельно добиваются намеченных целей в жизни.

Таким образом, будущие специалисты-экономисты, автомеханики, лесники характеризуются экстравертированностью, оптимизмом, высоким уровнем самоуважения, независимостью и уверенностью в себе.

Результаты, полученные с помощью методики «Смысложизненные ориентации», представлены в таблице 3.

Таблица 3

*Оценочные показатели студентов, обучающихся на различных специальностях по методике СЖО (в баллах)*

| Смысложизненные ориентации / Группы | Цели в жизни | Процесс жизни | Результативность жизни | Локус-контроля Я | Локус-контроля - Жизнь |
|-------------------------------------|--------------|---------------|------------------------|------------------|------------------------|
| Группа ЭО                           | 30,5         | 29,9          | 26,1                   | 21,6             | 30,3                   |
| Группа ЛХ                           | 28,8         | 29,5          | 24,4                   | 20,1             | 30                     |
| Группа ТА                           | 31,9         | 30,1          | 25,9                   | 21,6             | 30,1                   |
| по всей выборке                     | 30,4         | 29,8          | 25,5                   | 21,1             | 30,1                   |

*Примечание:* ЭО – группа студентов, обучающихся по специальности «Экономика и бухгалтерский учет»; ЛХ – группа студентов, обучающихся по специальности «Лесное и лесопарковое хозяйство»; ТА – группа студентов, обучающихся по специальности «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта».

Студенты, обучающиеся на разных специальностях, имеют высокие оценки по всем факторам. Ставят перед собой цели на будущее, которые придают их жизни осмысленность, направленность и перспективу. Они воспринимают свою жизнь как интересный, эмоционально-насыщенный и наполненный смыслом процесс. Удовлетворены пройденным отрезком жизни. Высокие баллы по фактору «локуса контроля – Я» соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Высокие баллы по фактору «локуса контроля – жизнь» означают, что они убеждены в том, что их жизнь находится в их руках, они умеют контролировать ее, свободно принимать решения и воплощать их.

Теперь проанализируем данные корреляционного анализа о взаимосвязи смысловых ориентаций, с одной стороны, с самооотношением, с другой.

*Таблица 4*

*Корреляционная матрица, данные о взаимосвязи самооотношения и смысловых ориентаций*

|                           | Цели в жизни | Процесс жизни | Результативность жизни | Локуса контроля – Я | Локуса контроля – Жизнь |
|---------------------------|--------------|---------------|------------------------|---------------------|-------------------------|
| Оценка                    | 0,20*        | 0,19*         | 0,18*                  | 0,27*               | 0,24*                   |
| Сила                      | 0,29*        | 0,26*         | 0,27*                  | 0,42*               | 0,22*                   |
| Активность                | 0,13         | 0,25*         | 0,25*                  | 0,29*               | 0,22*                   |
| Открытость                | 0,08         | 0,13          | 0,15                   | 0,12                | 0,15                    |
| Самоуверенность           | 0,27*        | 0,34*         | 0,29*                  | 0,33*               | 0,27*                   |
| Саморуководство           | 0,21*        | 0,27*         | 0,14                   | 0,29*               | 0,27*                   |
| Отраженное самооотношение | 0,10         | 0,05          | 0,05                   | 0,13                | 0,15                    |
| Самоценность              | 0,15         | 0,15          | 0,16                   | 0,24*               | 0,22*                   |
| Самопринятие              | 0,09         | 0,07          | 0,03                   | 0,10                | 0,01                    |
| Самопривязанность         | 0,22*        | 0,20*         | 0,20*                  | 0,20*               | 0,29*                   |
| Внутренняя конфликтность  | -0,06        | -0,12         | -0,26*                 | -0,07               | -0,21*                  |
| Самообвинение             | -0,16        | -0,22*        | -0,32*                 | -0,24*              | -0,28*                  |

Примечание: \* –  $p < 0,01$ .

Как видно из таблицы 4, фактор «цели в жизни» имеет достоверную тесную положительную связь с факторами «оценка» ( $r = 0,20$ ;  $p \leq 0,01$ ), «сила» ( $r = 0,29$ ;  $p \leq 0,01$ ), «самоуверенность» ( $r = 0,27$ ;  $p \leq 0,01$ ), «саморуко-

водство» ( $r= 0,21$ ;  $p\leq 0,01$ ), «самопривязанность» ( $r= 0,22$ ;  $p\leq 0,01$ ). Иными словами, чем конкретнее цели в жизни, чем человек более уверен в принципиальной возможности самостоятельного осуществления выбора, убежден в своей способности контролировать свою жизнь, тем выше уровень самоуважения, уверенности в себе, независимости, самостоятельности, саморуководства. Следовательно, наличие целей на будущее является психологической предпосылкой формирования эмоционального аспекта самосознания – самоотношения.

Семь достоверно значимых взаимосвязей было обнаружено в процессе корреляционного анализа между процессом жизни и некоторыми эмоциональными компонентами самоотношения. Так, оказалось, что чем выше эмоциональная насыщенность жизни, тем в большей степени выражены нравственно-психологические свойства личности, удовлетворенность собой и принятие себя как человека, склонного осознавать себя как носителя позитивных, социально желательных характеристик ( $r= 0,19$ ;  $p\leq 0,01$ ); волевые свойства личности, независимость, склонность рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях ( $r=0,26$ ;  $p\leq 0,01$ ). Чем эмоционально насыщеннее жизнь, тем больше проявляется экстравертированность личности, активность и общительность ( $r=0,25$ ;  $p\leq 0,01$ ), самоуверенность, саморуководство, самопривязанность. Отрицательную связь между процессом жизни и самообвинением ( $r= -0,22$ ;  $p\leq 0,01$ ) можно объяснить тем, что люди с высоким уровнем показателя процесса жизни не склонны обвинять себя, не ставят в себе в вину свои промахи, неудачи и недостатки.

Фактор «результативность жизни» имеет достоверно значимые корреляционные связи с факторами «оценка» ( $r=0,18$ ;  $p\leq 0,01$ ), «сила» ( $r=0,27$ ;  $p\leq 0,01$ ), «активность» ( $r=0,25$ ;  $p\leq 0,01$ ), «самоуверенность» ( $r=0,29$ ;  $p\leq 0,01$ ), «самопривязанность» ( $r=0,20$ ;  $p\leq 0,01$ ). Очевидно, когда человек удовлетворен результативностью своей жизни, он уверен в себе, независим, самостоятелен, склонен рассчитывать на собственные силы в затруднительных ситуациях. При этом, согласно полученным данным, «результативность жизни» имеет отрицательные связи с «внутренней конфликтностью» ( $r= - 0,26$ ;  $p\leq 0,01$ ) и с «самообвинением» ( $r= - 0,32$ ;  $p\leq 0,01$ ).

Согласно результатам проведенного исследования, «локуса контроля – Я» достоверно связан с факторами «оценка» ( $r=0,27$ ;  $p\leq 0,01$ ), «сила» ( $r=0,42$ ;  $p\leq 0,01$ ), «активность» ( $r=0,29$ ;  $p\leq 0,01$ ), «самоуверенность» ( $r=0,33$ ;  $p\leq 0,01$ ), «саморуководство» ( $r=0,29$ ;  $p\leq 0,01$ ), «самоценность» ( $r=0,24$ ;  $p\leq 0,01$ ), «самопривязанность» ( $r=0,20$ ;  $p\leq 0,01$ ). Сильная личность, обладающая достаточной свободой выбора, отличается уверенностью, независимостью, активностью в межличностных отношениях, оптимизмом, высоким уровнем самоуважения, саморуководства. У таких людей присутствует ощущение ценности собственной личности. Человек с высоким уровнем «локуса контроля – Я» не склонен к самообвинению ( $r= - 0,24$ ;  $p\leq 0,01$ ).

Фактор «локуса контроля – жизнь» положительно коррелирует с факторами «оценка» ( $r=0,24$ ;  $p\leq 0,01$ ), «сила» ( $r=0,22$ ;  $p\leq 0,01$ ), «активность» ( $r=0,22$ ;  $p\leq 0,01$ ), «самоуверенность» ( $r=0,27$ ;  $p\leq 0,01$ ), «саморуководство»

( $r=0,27$ ;  $p\leq 0,01$ ), «самоценность» ( $r=0,22$ ;  $p\leq 0,01$ ), «самопривязанность» ( $r=0,29$ ;  $p\leq 0,01$ ). Действительно, если человек умеет контролировать свою жизнь, свободно принимает решения и воплощает их, то у него присутствует самоуважение, уверенность и привязанность к себе, активная жизненная позиция. Он ощущает ценность собственной личности и одновременно предполагаемую ценность своего «Я» для окружающих его людей. Отрицательные взаимосвязи «локуса контроля – жизнь» наблюдаются с категориями «внутренняя конфликтность» ( $r = -0,21$ ;  $p\leq 0,01$ ) и «самообвинение» ( $r = -0,28$ ;  $p\leq 0,01$ ). Данные коэффициенты корреляции хорошо согласуются с уже полученными данными.

В ходе проведенного исследования удалось решить следующие задачи. Во-первых, проанализировано эмоционально-ценностное отношение личности к себе. Оказалось, что студенты уверены в себе, обладают внутренним локусом контроля, достаточно настойчивы в достижении поставленной цели, общительны, доброжелательны. Они самодостаточны, готовы развиваться в лучшую сторону. Им не свойственны чрезмерное самообвинение и внутренняя конфликтность.

Во-вторых, установлены взаимосвязи между смысложизненными ориентациями студентов, с одной стороны, и самоотношением личности, с другой. Интерпретированы все полученные зависимости. Оказалось, что фактор «цель в жизни» имеет только положительные связи с самоотношением личности. При эмоционально насыщенной и интересной жизни, при высоком уровне удовлетворенности самореализацией, при высоком уровне «локуса контроля – Я» и «локуса контроля – жизнь» человек уважительно относится к себе, ощущает себя хозяином своей судьбы, при этом у него низкий уровень самообвинения и внутренней конфликтности.

#### *Литература*

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М., 1991.
2. Кон И.С. Открытие Я. – М.: Политиздат, 1978.
3. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). – М.: Смысл, 1992. – 16 с.
4. Методика личностного дифференциала (вариант, адаптированный в НИИ им. В.М. Бехтерева) / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. – С.20-21.
5. Миронова Т.Л. Самосознание профессионала. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 1999.
6. Миронова Т.Л. Самосознание, профессиональное самосознание и его эмоционально-оценочный аспект // Актуальные проблемы современной психологии: материалы круглого стола, посвящ. 10-летию Бурятского университета и 5-летию социально-психологического факультета (17 октября 2005 г.) / под ред. Т.Л. Мироновой. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2005. – С. 39-71.
7. Никитина Н.Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: монография. – М.: Прометей, 2002. – 316 с.
8. Панталева С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М., 1991.

*И.В. Приступа.* Отношение военнослужащих по призыву к явлениям молодежного экстремизма

---

9. Пантилеев С.Р. Методика исследования самооотношения. – М., 1993.

10. Столин В.В. Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1985.

11. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / под ред. И.В. Дубровиной. – 1987.

12. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – М.: Питер, 2005.

13. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М., 1977.

*Комиссарова Любовь Гомбоевна*, аспирант кафедры общей и социальной психологии Бурятского государственного университета, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, психолог Бурятского лесопромышленного колледжа, г. Улан-Удэ.

*Komissarova Lubov Gomboevna*, postgraduate student, department of general and social psychology, Ulan-Ude, Smolin Str., 24a, Buryat State University, psychologist of Buryat Forestry College, Ulan-Ude.

УДК 316.61

© **И.В. Приступа**

### **Отношение военнослужащих по призыву к явлениям молодежного экстремизма**

*В статье рассмотрена проблема отношения военнослужащих по призыву к явлениям молодежного экстремизма, выявлены их социально-психологические установки к изучаемому феномену.*

**Ключевые слова:** молодежный экстремизм, ценностные ориентации, мотивы, военнослужащие по призыву, современная молодежь.

**I.V. Pristupa**

### **Attitude of conscripts to youth extremism**

*The article considers a problem of military's attitude to the cases of youth extremism. It reveals the social- psychological attitudes to the studied phenomenon.*

**Keywords:** youth extremism, value orientations, motivation, conscripts, modern youth.

На фоне экономического кризиса, политических процессов, происходящих в российском обществе, происходит трансформация личностных и социальных ценностей. В первые годы реформ для общественного сознания был характерен экономический детерминизм – восприятие и объяснение происходящего в социуме как обусловленного преимущественно экономическими причинами. Такие проблемы, как острейшая социальная несправедливость, деградация морали, социальная и физическая незащищенность граждан, рассматривались в качестве второстепенных [5], ценности национальной культуры как классической, так и народной заменялись образцами массовой культуры, ориентированными на внедрение американского образа жизни в его примитивном и облегченном варианте.

На наших глазах сверхактивно развивается антипедагогика, представленная во множестве направлений: от псевдокультуры, порнографии и насилия до банд неонацистов. Конфликтные ситуации производственного, национального или этнического характера в современных условиях приобрели не только особую социальную значимость, но и политическую остроту.

Современная молодежь проходит свое становление в очень сложных условиях ломки прежних ценностных ориентаций и формирования новых социальных отношений. Кризисным моментом молодости, по мнению К. Юнга, является столкновение человека с требованиями реальной жизни, которые не всегда соответствуют его собственным представлениям. Часто это связано со слишком большими ожиданиями, с недооценкой внешних трудностей, с необоснованным оптимизмом или, наоборот, негативизмом. У современной молодежи есть несколько вариантов разрешения кризисной ситуации: приспособиться к ней, уйти от нее в виртуальное пространство либо субкультуру, либо протест и нигилизм, что в итоге может привести и к экстремистским проявлениям. Отсюда растерянность, пессимизм, неверие в будущее. Растут агрессивность и экстремизм, шовинизм и криминальность. В моменты значительных потрясений, связанных с существенными изменениями условий и образа жизни людей, внезапно образующимся идеологическим вакуумом, неясностью жизненных перспектив и неизбежным обострением противоречий, экстремизм становится одной из трудно изживаемых и наиболее опасных характеристик общественного бытия.

Молодежный экстремизм необходимо рассматривать как социальный и культурный феномен. Это сложная форма выражения ненависти и вражды. Одним из определений, которым пользуются в настоящий момент, является следующее: «Экстремизм (от фр. *extremisme* – крайний) – приверженность в политике и идеологии к крайним взглядам и действиям. Экстремизм выступает против сложившихся общественных структур и институтов. Для достижения своих целей экстремистские организации и движения используют зажигательные лозунги и призывы, демагогию, провоцируют беспорядки, забастовки, гражданское неповиновение, террористические акции, методы партизанской войны <...>. Выделяют следующие формы проявления экстремизма: политический, религиозный, националистический, экологический» [3].

Среди различных аспектов проблемы экстремизма следует выделить проблему отношения молодежи к этому явлению, в том числе и отношение молодых людей, проходящих службу по призыву в рядах Вооруженных сил Российской Федерации (ВС РФ), которых обучают применению различных видов оружия и военной техники в условиях современного боя, при этом совершенствующих свою физическую и психологическую подготовку.

Актуальность таких исследований обуславливается следующими противоречиями. Во-первых, известно, что определенная часть молодых лю-

дей склонна к радикальным и экстремистским взглядам, а иногда и действиям [2]. Объяснить это можно тем, что экстремизм имеет много общего с инфантилизмом, свойственным многим юношам. Экстремистское сознание характеризуется неустойчивостью, конфликтностью, внутренним напряжением, деструктивностью, нетерпимостью, тяготением к острым ощущениям [4]. Во-вторых, задача развития личности вооруженного защитника Отечества на фоне реформирования ВС РФ, предполагает: обеспечение осознанного понимания и поддержки военнослужащими государственной политики в области военного строительства и безопасности страны, мероприятий по формированию перспективного облика Вооруженных Сил; поддержание моральной готовности и психологической способности военнослужащих к отстаиванию национальных интересов России, вооруженной защите Отечества, выполнению боевых (учебно-боевых) задач в любых условиях обстановки; воспитание этнической толерантности у военнослужащих для поддержания правопорядка и воинской дисциплины; формирование у военнослужащих необходимых военно-профессиональных и моральных качеств, стремления к гармоничному развитию личности, физическому совершенствованию, ведению здорового образа жизни. Все сказанное, на наш взгляд, предопределяет необходимость соответствующих социально-психологических исследований среди военнослужащих по призыву.

Целью исследования является изучение отношения военнослужащих по призыву к явлениям молодежного экстремизма.

Объект исследования – социальные установки военнослужащих к явлениям молодежного экстремизма. Предмет исследования – отношение военнослужащих по призыву к явлениям молодежного экстремизма.

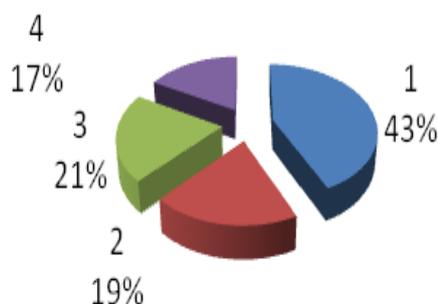
В исследовании приняли участие 148 военнослужащих в возрасте от 18 до 25 лет, призванных из различных регионов Российской Федерации: Башкирия, Бурятия, Дагестан, Мари-Эл, Мордовия, Татарстан, Тыва, Хакасия, Красноярский, Пермский край, Омская, Оренбургская Новосибирская, Иркутская области и др.

Для выявления социальных установок военнослужащих по призыву к явлениям молодежного экстремизма нами была разработана анкета со следующими шкалами: 1) оценка серьезности молодежного экстремизма как проблемы современности; 2) общая оценка явлений молодежного экстремизма; 3) оценка молодежных экстремистских событий, прокатившихся по городам России в декабре 2010 г.; 4) преобладающие мотивы, оправдывающие осуществление экстремистских актов; 5) оценка социальных санкций за экстремистские действия; 6) оценка (прогноз) собственной готовности принять участие в подготовке либо совершении экстремистского акта. К каждой шкале предлагаются соответствующие варианты-выборы. Для повышения уровня достоверности ответов анкетирование проводилось анонимно.

Анализ ответов на вопрос об оценке серьезности проблемы молодежного экстремизма (рис. 1) обнаружил, что большинство опрошенных во-

еннослужащих (43%) осознают всю опасность этого явления и считают молодежный экстремизм глобальной проблемой современности. Но при этом часть респондентов сводят явления молодежного экстремизма к обычным уголовным преступлениям (21%), определяют серьезность данного явления лишь для некоторых стран и регионов (19%), либо отмечают как проблему, которую очень преувеличивают и раздувают (17%).

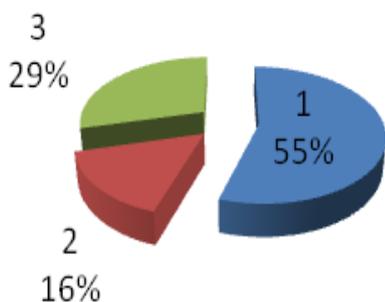
Полученные результаты можно объяснить прежде всего несформированной гражданской позицией молодых людей, невысоким уровнем их личностной зрелости, что обусловлено противоречивостью самоопределения юношей, формированием образа «Я» на данном возрастном этапе, становлением ценностно-смысловой сферы личности, а также социально-экономическими, политическими и идеологическими изменениями в обществе.



**Рис. 1.** Оценка серьезности молодежного экстремизма военнослужащими по призыву

*Примечание:* 1. Это серьезная проблема, которая угрожает абсолютно всем странам; 2. Это серьезная проблема лишь для некоторых стран и регионов; 3. Это обычная проблема уголовной преступности; 4. Это проблема, которую очень преувеличивают и раздувают.

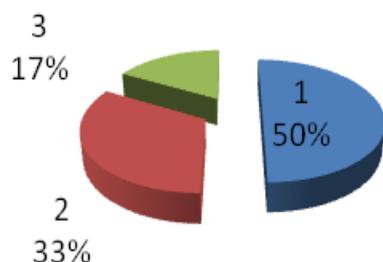
Как видно (рис. 2.), общее эмоциональное отношение к изучаемому явлению является негативным (55%). Однако наряду с этим очень распространен дифференциальный подход к оценке молодежного экстремизма, согласно которому положительная или отрицательная оценка конкретного акта зависит от того, кто выступает в роли жертвы (29%). Интересно, что почти каждый пятый (16%) военнослужащий считает явления молодежного экстремизма единственно возможными и эффективными инструментами борьбы (т.е. фактически оправдывает его).



**Рис. 2.** Общая оценка явлений молодежного экстремизма военнослужащими по призыву

*Примечание:* 1. Это одно из жестоких и отвратительных преступлений. 2. Это единственно возможный и эффективный способ борьбы. 3. Это не хорошо, не плохо, все зависит от того, кто и против кого осуществляет экстремистский акт.

При рассмотрении и обсуждении с военнослужащими ряда конкретных событий экстремистского характера, которые происходили в конце минувшего года в Москве, Санкт-Петербурге и других городах России, нами были получены следующие результаты (рис. 3): половина опрошенных (50%) оценивают декабрьские события крайне отрицательно, но при этом почти каждый третий респондент (33%) выразил безразличие, а каждый пятый (17%) поддерживает данные действия.

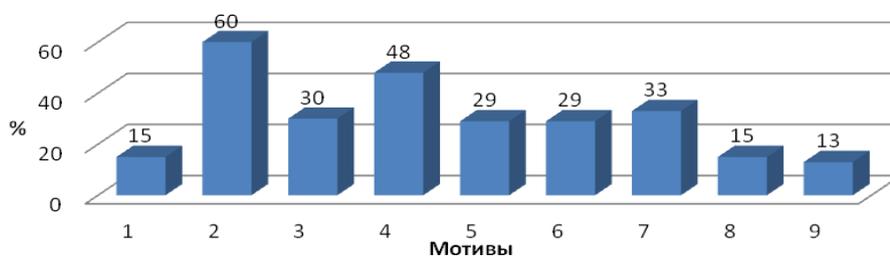


**Рис. 3.** Оценка военнослужащими по призыву экстремистских действий, прокатившихся по городам России в декабре 2010 г.

*Примечание:* 1. Отрицательно, это ужасное и кровавое преступление; 2. Мне в целом это безразлично; 3. Я в целом поддерживаю данные действия.

Такая неопределенность, неустойчивость в оценках связана с объективными реалиями жизни общества, в котором существует современная система ценностей.

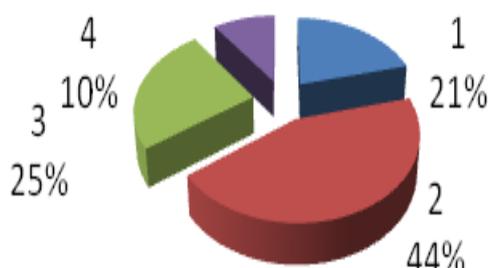
Особого внимания заслуживают результаты ответов на вопрос относительно мотивов, которыми можно оправдать действия молодых экстремистов (рис. 4). Лишь каждый седьмой от общего количества респондентов (17%) считает, что никакими доводами нельзя оправдать действия экстремистов. Преобладающим мотивом для оправдания называлась борьба за свои права (60%). Почти каждый второй опрошенный (48%) оправдательным мотивом определил борьбу за национальный приоритет, каждый третий респондент (33%) оправдывает действия экстремистов мстью за товарищей и родственников (33%), борьбой за свои убеждения (30%), борьбой с противниками своей религии (29%), борьбой за установление нового, справедливого порядка (29%). Реже избирались мотивы: тяга к насилию, неравные силы и возможности по сравнению с противником (выбор каждого пятого военнослужащего (15%). Полученные результаты объясняются противоречивостью самоопределения юношей, формированием образа «Я», поиском смысла жизни и становлением ценностно-смысловой сферы личности молодых людей данной возрастной группы [1]. При этом в современных условиях национальный аспект начинает играть доминирующую роль, поскольку становится наиболее простым поводом для проявления враждебности и агрессивности, а сами международные конфликты могут становиться и становятся ведущими источниками всех видов современного экстремизма в Российской Федерации. В современных российских условиях наблюдается явный недостаток воспитательных воздействий на личность молодого человека, а также мер просветительного характера о национальных, этнокультурных, конфессиональных и прочих особенностях народов нашей страны.



**Рис. 4.** Преобладающие мотивы, оправдывающие, по мнению военнослужащих по призыву, осуществление экстремистских актов.

Примечание: 1. Тяга к насилию. 2. Борьба за свои права. 3. Борьба за свои убеждения. 4. Борьба за национальный приоритет. 5. Борьба с противниками своей религии. 6. Борьба за установление нового, справедливого порядка. 7. Месть за товарищей или родственников. 8. Неравные силы и возможности по сравнению с противником. 9. Никакие не оправдывают.

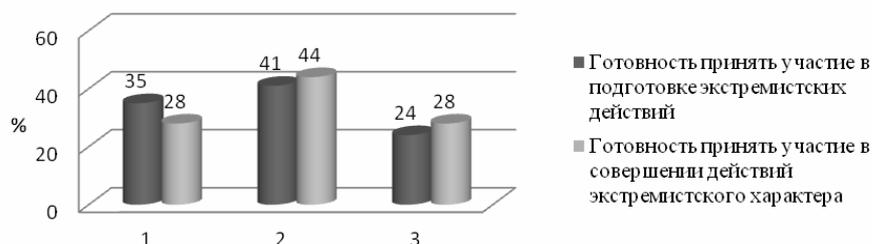
Ответы военнослужащих относительно санкций за совершение действий экстремистского характера отражают их общее отношение к изучаемому явлению. Около половины респондентов (44%) считают, что такой санкцией должно быть длительное тюремное наказание. Настораживает, что четверть опрошенных (25%) дифференцированно относится к санкциям, отмечая, что они могут быть как отрицательными (наказания), так и позитивными (награда), – в зависимости от того, кем и против кого осуществляется экстремистский акт, 21% респондентов отмечают, что экстремисты заслуживают смертной казни, при этом каждый десятый опрошенный (10%) считает, что наказания быть не должно. Полученные результаты можно объяснить недостаточной социальной зрелостью молодых людей, их неустойчивой системой ценностно-смысловой сферы. Наряду с этим на оценку социальных санкций за экстремистские действия, данную военнослужащими, влияют и внешние факторы: деградация морали и развитие в нашем обществе антипедагогики и псевдокультуры.



**Рис. 5.** Оценка социальных санкций за экстремистские действия военнослужащими по призыву.

Примечание: 1. Заслуживают смертной казни. 2. Заслуживают длительного тюремного наказания. 3. Все зависит от того, кто против кого (может быть либо наказание, либо награда). 4. Наказания быть не должно.

При изучении оценки военнослужащими потенциальной возможности стать участниками подготовки или совершения экстремистских действий обнаружилось неожиданные результаты (рис. 6). Из общего количества опрошенных всего лишь меньше половины четко определились с тем, что никогда и ни при каких обстоятельствах не будут участвовать в подготовке (44%) и в осуществлении действий (41%) экстремистского характера. Четверть респондентов не смогли точно спрогнозировать свое поведение относительно такой возможности (24%), а почти каждый третий от общего количества опрошенных гипотетически предполагает свое участие в подготовке действий экстремистского характера (35%), каждый четвертый – в непосредственном совершении экстремистского деяния (28%). Полученные результаты, на наш взгляд, можно объяснить, во-первых, возрастными особенностями респондентов: определенная часть молодых людей склонна к радикальным и экстремистским взглядам, а иногда и действиям [2], ведь юность – возраст специфической эмоциональной сенситивности. «Юношеская горячность», «юношеская пылкость» – не случайные слова, а выразительная характеристика особенностей эмоциональной жизни молодых людей. Потребность юноши в эмоциональном насыщении удовлетворяется главным образом в процессе достижения самых разных целей, которые он ставит перед собой. Во-вторых, нельзя не учитывать и влияния объективных социальных факторов – наличие социально-экономических проблем, незащищенность части населения, невозможность достижения определенных жизненных целей и социального статуса. Согласно положению теории фрустрации-агрессивности Долларда-Миллера, чувство фрустрации, порожденное невозможностью для человека по каким-то причинам достичь жизненно важных для него целей, неизбежно порождает у него тенденцию к агрессивным действиям, которые дают возможность самоутвердиться, преодолеть отчуждение и фрустрацию, обрести жизненную перспективу, ощутить принадлежность к весильной группе и породить чувство защищенности и безнаказанности.



**Рис. 6.** Оценка (прогноз) военнослужащими по призыву собственной готовности принять участие в подготовке либо совершении экстремистского акта

Примечание: 1. Да, но только в крайнем случае. 2. Нет, никогда и ни при каких обстоятельствах. 3. Не могу сказать точно.

Полученные результаты убедительно свидетельствуют о необходимости проведения просветительной, психопрофилактической работы среди современной молодежи, в том числе и среди военнослужащих по призыву о национальных, этнокультурных, конфессиональных и прочих особенностях народов нашей страны, а также о проявлениях экстремизма, его масштабах и последствиях. Подобного рода работа, на наш взгляд, даст возможность определить в сознании молодых людей роль и место физического насилия, которое не может и не должно быть направлено против собственной нации, против сограждан, против основ государственной системы и нравственного порядка. Насилие в форме вооруженного сопротивления должно быть направлено только на внешнего врага, агрессора, оккупанта, а в форме физического воздействия – только на нарушителя общественного порядка и традиционных норм поведения.

#### *Литература*

1. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – М., 1981.
2. Айвазова С.Г. Левый радикализм в идейно-политической жизни Франции: 1958 – 1981. – М.: Наука, 1986.
3. Безопасность: теория, парадигма, концепция, культура: словарь-справочник / сост. В.Ф. Пилипенко. – М.: ПЕР СЭ-Пресс, 2005.
4. Социология молодежи: учеб. пособие / под ред. В.Т. Лисовского. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1996.
5. Количественная оценка макропсихологического состояния современного российского общества / Юревич А.В. и др. // Психологический журнал. – 2007. – № 4. – С. 23.
6. Якобсон С.Г. Становление психологических механизмов этической регуляции поведения // Психология формирования и развития личности / под ред. Л.И. Анцыферовой. – М., 1981.

*Приступа Ирина Владимировна*, соискатель кафедры общей и социальной психологии Бурятского государственного университета. г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а. E-mail: pristupairina@mail.ru

*Pristupa Irina Vladimirovna*, competitor for candidate degree, department of general and social psychology, Buryat State University, Ulan-Ude, Smolin str. 24a.

---

## Раздел II. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 340:574 (517.3)

© П. Алтанцэцэг

### Монгольское экологическое сознание: пропедевтика и перспективы

*В статье рассматривается экологическое сознание монголов с позиции экоцентризма.*

*Ключевые слова:* архаизм, буддизм, биоцентризм.

P. Altantsetseg

### Mongolian ecological consciousness: propaedeutics and prospects

*The article considers the ecological consciousness of Mongolian people from ecocentrism point of view.*

*Keywords:* archaism, Buddhism, biocentrism.

В современном монгольском экологическом сознании все еще сохраняются характеристики архаического экологического сознания. Во-первых, следует отметить по-прежнему высокую степень психологической включенности человека в мир природы. Во-вторых, наблюдаются различные формы атрибуции субъектности: анимизм, персонификация, антропоморфизм. В-третьих, нет разделенности прагматического и непрагматического взаимодействия с миром природы.

В Монголии довольно широко распространен принцип экологического самообеспечения, в соответствии с которым природные ресурсы используются только в пределах необходимости существования. Более того, характер взаимодействия монгольского скотовода с природой определяется экологическим императивом: не нарушать экологическое равновесие, не наносить урон природе.

Из сказанного следует вывод о том, что монгольское экологическое сознание, особенно среди взрослого населения, близко к экоцентрическому, отдалено от западного антропоцентрического, для которого характерны противопоставленность человека и природы, восприятие природы исключительно с потребительских позиций.

Исходя из необходимости предотвращения глобального экологического кризиса, на основе формирования именно экоцентрического взаимо-

действия с миром природы следует исследовать историческую биоцентрическую тенденцию развития монгольского общественного экологического сознания. Б. Калликотт еще в 1987 г. подчеркивал: «... если экологические проблемы коренятся в мировоззренческих и ценностных постулатах Запада, вполне уместно предположить, что исцеление от болезней – альтернативный взгляд на природу и человека – нужно искать на Востоке» [2, с.399].

Мы считаем, что даже в рамках азиатской традиции, о которой говорил Б. Калликотт, монгольская является наиболее эгоцентрической, поскольку она не связана с индустриализацией, принесшей много экологических проблем, укорененных в «мировоззренческих и ценностных постулатах Запада». Хотя по сравнению с Россией, Северной Скандинавией, Амазонией, Канадой, Аляской и Австралией, которые обладают большими по площади территориями, не затронутыми хозяйственной деятельностью, и рассматриваются как центры стабилизации окружающей среды. Монголия небольшая по площади, но ее можно включить в этот список в глобальном смысле, без учета государственных границ. На наш взгляд, Монголию следует рассматривать как уникальную часть планеты, которая в настоящее время интегрирована в мировую культуру и имеет отвечающую международным стандартам эффективную систему образования, причем массовое экологическое сознание имеет эгоцентрическую тенденцию развития.

В Монголии развитие экологического сознания было естественным, поскольку поведение людей определялось только окружающей средой. Можно только говорить о добуддийском и буддийском периодах развития монгольского экологического сознания.

В буддийский период субъективное восприятие природных объектов одухотворяется, во взаимодействии с природой внедряется принцип ахимсы – ненасилия, этические нормы и правила распространяются на мир природы.

Особое значение во взаимодействии с природой имеет одна из доктрин буддизма – восьмеричный путь преодоления эгоистических желаний, путь к гармонии и счастью. Восьмеричный путь состоит в следующем:

1. Праведное знание – осознание себя, своего внутреннего мира.
2. Праведная решимость – осознав себя, нужно исполниться решимости преодолеть в себе зло и развивать добро.
3. Праведные слова – решимость идти по пути добра связана не только с праведными мыслями, но и праведными чистыми словами.
4. Праведные поступки – праведные мысли и слова должны найти подтверждение в праведных поступках.
5. Праведный образ жизни – праведные поступки должны составить праведный образ жизни.
6. Праведное усердие – следует приложить все усилия, чтобы праведные помыслы воплотились в праведные дела.

7. Праведные помыслы – важно не только то, что мы делаем, но и то, что мы при этом думаем, чем руководствуемся.

8. Праведное созерцание – самосозерцание, ведущее к совершенству и просветлению, к обретению смысла жизни.

Восьмеричный путь применим и при достижении гармонии с природой: от самопознания к праведным поступкам по взаимодействию с природой, к праведному образу жизни, не причиняющему зла природе.

Если характеризовать монгольское экологическое сознание в архаическую эпоху, то для этого необязательно обращаться к памятникам древней культуры или мифам, логично увидеть его черты, проявляющиеся и в наше время. Такие черты архаического сознания, как коллективность и партиципальность, в известной мере можно узнать и по сохранившимся обычаям и ритуалам поклонения духам и богам, представляющим в сознании людей объекты природы – горы, реки, леса, поля. По этим обычаям можно и в наши дни узнать остатки анимизма, персонификации, антропоморфизма, подчеркивающие психологическую включенность человека в мир природы, субъектный характер восприятия природных объектов и явлений, неразделенность прагматического и непрагматического взаимодействия с природой.

Приход буддизма в Монголию не был связан с насилием, противоборством с архаизмом и шаманизмом, он был направлен на духовное развитие людей на основе существующих у них представлений о мире, объединил людей, принес веру в лучшее. Идеи буддизма, которые изменили их отношение к жизни, научили быть более терпимыми, более стойкими в преодолении трудностей.

Сочетание исторической неизменной инвайронментальности и высокой духовности, сформировавшейся под влиянием буддизма, сделало монгольское экологическое сознание уникальным. В нем обнаруживаются признаки такого направления американского инвайронментализма (англ. environment – окружающая среда), как биоцентризм.

Биоцентристы рассматривают мир как единое целое без разделения его на «человеческое» и «нечеловеческое», как синкретичное образование без разделения субъекта и объекта. Они провозглашают равенство всего живого (биосферный эгалитаризм). Принцип экологического самообеспечения – использование природных ресурсов только для самообеспечения существования, а не для обогащения. Синкретичность мира, биосферный эгалитаризм, принцип экологического самообеспечения свойственны в определенной степени современному монгольскому мировоззрению.

Образ жизни монгольского этноса был полностью вписан в природу, имел экоцентрическую сущность, основан на синкретическом восприятии мира. Кочевое животноводство было связано с соблюдением принципа экологического самообеспечения. Антропоцентрический тип экологического сознания с его противопоставленностью человека и природы не получил развития в Монголии.

Анализ исследований показывает, что для монгольского экологического сознания характерно благоговение перед жизнью (А. Швейцер), когда отсутствует разграничение в ценностном отношении между человеком и другими живыми существами. Этот подход укрепился в монгольском сознании после перехода монгольского общества к буддизму, в соответствии с которым, в частности, человек не умирает, а перерождается, и в другой жизни он может стать любым другим живым существом.

Вместе с тем в контексте современных процессов происходят изменения в общественном сознании, усваиваются глобальные экологические ценности, происходят изменения в хозяйственно-экономической сфере, развивается промышленное производство и добыча полезных ископаемых, меняется образ жизни, интенсивно проникают во все сферы жизнедеятельности техника, информационно-компьютерные технологии, телевидение, телефония, Интернет, расширяются международные связи и т.д.

Скотоводы Монголии испокон веков поддерживают продуктивность пастбища, соблюдая стратегию и технологию выпаса, контролируя передвижения животных. Благодаря экоцентрическим традициям, значительная часть территории Монголии сохранилась почти в неизменном виде, сохранился генофонд природы. Домашние животные естественно вписались в природный биогеоценоз, и взаимодействие человека с природой имеет характер коэволюции. Однако надо иметь в виду, что экосистемы во многих районах Монголии находятся в достаточно суровых абиотических условиях, имеют сравнительно мало видов на всех трофических уровнях и, следовательно, малый запас устойчивости, пищевые цепи имеют упрощенный вид, и непродуманное вмешательство человека может привести к уменьшению биоразнообразия и нарушить существующее экологическое равновесие.

Итак, тенденцию развития монгольского экологического сознания мы можем описать следующими «узловыми точками»: архаизм, буддизм, биоцентризм. Естественным продолжением данной тенденции является экоцентризм.

С.Д. Дерябо [1] считает, что развитие экологического сознания в процессе социогенеза может быть адекватно охарактеризовано по трем параметрам:

1. Психологическая «противопоставленность-включенность». Человек может мыслиться как стоящий над природой или же как составная часть природы.

2. «Объектно-субъектное» восприятие природы. Природа воспринимается человеком как лишенный всякой самоценности объект воздействия или же как равноправный субъект взаимодействия.

3. «Прагматический-непрагматический» характер взаимодействия. Человек взаимодействует с природой только для удовлетворения своих прагматических потребностей или же для удовлетворения также своих непрагматических, духовных потребностей.

Б. Цэндсурэн считает, что для монгольского экологического сознания свойственны «включенность» человека в мир природы; сочетание прагматического и непрагматического взаимодействия с миром природы; «субъектно-объектное» восприятие природы. Однако для того чтобы экологическое сознание было эгоцентрическим и отвечало концепции устойчивого развития, оно должно быть глобальным, ориентированным на биосферу в целом. Поэтому для полной адекватности характеристики экологического сознания в его современном толковании, считает Б. Цэндсурэн, необходимо введение четвертого параметра «локальной-глобальной» [4].

В этих условиях глобализации для сохранения природосообразного экологического сознания необходим мультикультурализм, предполагающий сохранение самобытности, национального самосознания и культурных ценностей в контексте межкультурной интеграции.

Межкультурная интеграция осуществляется через освоение языка, являющегося носителем другой культуры. Для сохранения дистанции между своей и другой культурой, необходимо придерживаться кросскультурной компетентности. Суть кросскультурной компетентности состоит в том, чтобы какому-либо экологическому концепту, выраженному некоторым термином найти эквивалент на монгольском. Если же в монгольском языке нет эквивалента иностранному термину, тогда возможно заимствование или словообразование. В любом случае следует проконтролировать «судьбу» монгольского или заимствованного слова-эквивалента, реализовать коннотационный подход. Благодаря этнокультурной коннотации происходит обогащение экологической культуры, эгоцентрическое самоопределение личности.

Студенту, осваивающему экологический концепт, рекомендуется создать индивидуальное языковое произведение для того, чтобы выразить смысл концепта на монгольском языке. Этим произведением будет интерпретация, адекватная трактовке на языке, к которому относится концепт. В результате будет сформирована концептосфера по избранной теме на двух языках. Таким образом расширяется экологический тезаурус и информационное поле личности, осуществляется педагогически управляемое воздействие на освоение экологического содержания.

Диалог – это, как правило, взаимодействие двух смысловых систем. Очевидно, любой текст возникает из диалога. Л.М. Лузина считает, что диалог как условие и средство понимания – это форма общения индивидов, общения с самим собой, со своим разумом, встреча двух субъектов, каждый из которых видит в другом иное и не рассматривает его в качестве объекта какого-либо воздействия [3].

У каждого человека есть представления о мире природы. У каждого существует система слов, обозначающих понятия о природе, своя языковая картина мира.

Индивидуальная языковая картина природы складывается из обывденного языка и научного, описывающих окружающие явления.

Таким образом, кросскультурный подход в экологическом образовании в Монголии в настоящее время состоит, с одной стороны, в его развитии в контексте монгольской экологической культуры, которая характеризуется ориентированностью на экологическую целесообразность, субъект-субъектным взаимодействием человека и природы; с другой стороны, – в обеспечении реализации идей устойчивого мирового развития.

#### *Литература*

1. Дерябо С.Д. Экологическая психология: Диагностика экологического сознания. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 1999. – С. 109–110.
2. Калликотт Б. Азиатская традиция и перспективы экологической этики // А.А. Горелов. Социальная экология: учеб. – М.: Изд-во МПСИ: Флинта, 2004.
3. Лузина Л.М. Понимание как духовный мир. – Псков, 1997.
4. Цэндсүрэн Б. Экоцентрическая система сельскохозяйственного образования в Монголии: автореф. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2005. – 22 с.

*Пэлждын Алтанцэцэг*, соискатель кафедры математического анализа и методики преподавания математики Института математики и информатики Бурятского государственного университета, г. Улан-Удэ, e-mail: altanseseg@yahoo.com.

*Pelzhdyn Altantsetseg*, competitor for candidate degree, department of mathematical analysis and methodology of teaching mathematics, Institute of Mathematics and Computer Science, Buryat State University, Ulan-Ude, e-mail: altanseseg@yahoo.com.

УДК 378.147

© Э.С. Бадмаева

### **Контекстный подход в формировании профессиональной компетентности будущих математиков-программистов**

*В статье рассмотрены особенности образовательного процесса, организованного на основе применения контекстного подхода в профессиональной подготовке математиков-программистов.*

**Ключевые слова:** компетенция, компетентностный подход, профессиональная компетентность, контекст, контекстное обучение.

**E.S. Badmaeva**

### **The contextual approach in formation of professional competence of the future mathematicians-programmers**

*The article considers the features of educational process, worked out on the basis of contextual approach in professional training of the future mathematicians-programmers.*

**Keywords:** competence, competence approach, professional competence, context, contextual teaching.

Как известно, после присоединения России к Болонскому процессу российское образование взяло курс на реализацию компетентностного

подхода. В основу концепции компетентностного обучения положены требования к будущему профессионалу: он должен приобрести конкретные практико-ориентированные знания и развить определенные социально и профессионально важные качества, которые помогут стать ему успешным в жизни.

Согласно парадигме Болонского процесса, компетенция определяется как «динамическая совокупность знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, необходимая для эффективной профессиональной и сознательной деятельности и личностного развития выпускников, которую они обязаны освоить и продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы» [1]. Таким образом, результатами образовательной деятельности теперь становятся прагматически ориентированные компетенции.

Рассматривая профессиональную компетентность как показатель качества образования, Ю. Г. Татур определяет компетентность специалиста с высшим образованием как «проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сферах, осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования» [4].

В современных условиях модернизации образования базовым становится принцип контекстуальности, предполагающий единство знаний и навыков и их применение с учетом социальных, межличностных и предметных особенностей контекста.

Автор концепции контекстного обучения А.А. Вербицкий [3] утверждает, что для получения статуса профессионального знания информация с самого начала должна усваиваться студентом в контексте его собственного практического действия, приближенного к предметно-технологическим и социокультурным ситуациям предстоящей профессиональной деятельности.

Контекст играет важную смыслообразующую роль во всех процессах психики, сознания и деятельности. Под контекстом понимают систему внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на процесс и результаты восприятия, понимания и преобразования человеком конкретной ситуации [2]. Соответственно, внутренним контекстом являются индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека, а внешним – информационные, предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которой он действует.

Контекст обуславливает смысл и значение для человека всей ситуации и ее компонентов. Благодаря контексту человек знает, что ему следует ожидать, и поэтому может осмысленно интерпретировать наступившие события. Прежде чем действовать, он стремится собрать всю возможную контекстную информацию. В принципе, все предметы и явления, которые

нас окружают, воспринимаются нами в тех или иных предметных и социальных контекстах. Таким образом, контекст является самостоятельной смыслообразующей психологической категорией.

Поэтому задание в формах учебной деятельности предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности придает учению личностный смысл, порождает интерес студента к содержанию образования. Учебная информация, положенная на канву будущей профессиональной деятельности, усваивается в ее контексте как средство осуществления и, следовательно, превращается из абстрактной знаковой системы в знание будущего специалиста.

Ведущим внешним контекстом в профессиональном образовании является будущая деятельность студента, а внутренним – качества личности обучающегося. Таким образом, основной целью профессионального образования становится развитие и становление личностных и социально-профессиональных компетенций будущего специалиста.

Каждая группа профессий требует своего набора компетенций, выявление которых предполагает анализ соответствующей деятельности. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования, математик-программист готовится к следующим видам профессиональной деятельности: научно-исследовательская, проектно-конструкторская, организационно-управленческая, эксплуатационно-управленческая, преподавательская [5]. Математик-программист должен решать профессиональные задачи в соответствии с видами деятельности, связанными с созданием и применением средств математического обеспечения информационных систем (ИС), с разработкой программного обеспечения (ПО) и способов администрирования ИС и сетей; с разработкой ПО вычислительной техники (ВТ) и автоматизированных систем (АС); с использованием средств ВТ, а также с развитием новых областей и методов применения ВТ и АС в ИС и сетях.

Анализируя деятельность специалиста в профессиональной деятельности и его квалификационную характеристику, учитывая требования современных социально-экономических условий к личности математика-программиста, профессионально-личностные качества современного специалиста в данной области можно определить следующей совокупностью компетенций:

- теоретическая;
- информационная;
- личностно-валеологическая;
- коммуникативная;
- кооперативная.

Теоретическая компетентность математика-программиста понимается прежде всего как требования к его профессиональным знаниям. Данная компетентность подразумевает владение фундаментальными знаниями в области ИС – это применение, проектирование, разработка, документиро-

вание, тестирование, внедрение, сопровождение и оценивание ИС. Для этого математик-программист должен знать:

- средства моделирования процессов управления, методы и средства решения типовых задач управления, методы оптимизации исследуемых управленческих процессов и принятия решений;

- алгоритмы и программы для реализации целей и задач ИС, а также для нормального функционирования комплекса технических средств.

Теоретическая компетенция математика-программиста является, несомненно, основной, но оказывается недостаточной гарантией успеха в профессиональном труде без других компетенций.

Информационная компетенция математика-программиста представляет собой теоретическую и практическую готовность работать с информацией и обеспечивает оптимальное по срокам и объемам усвоение нового содержания в сочетании с его структурированием и увязкой с уже имеющейся в наличии информацией. Данная компетенция позволяет специалисту совершенствовать свое образование на протяжении всей профессиональной деятельности.

Личностно-валеологическая компетенция математика-программиста направлена на преодоление негативных сторон профессии и основана на способности к осознанию и объективной самооценке своей деятельности, на возможности ориентироваться в своем внутреннем мире, своих психических и физических состояниях, потребностях, запросах, на знании о профессиональных факторах, отрицательно влияющих на здоровье.

Коммуникативная компетенция математика-программиста представляет собой интегративное явление, включающее в себя знания о нормах и типах общения, о способах организации коллективной деятельности; умение сопоставлять собственные взгляды и предпочтения с принятыми в обществе вообще и в конкретном сообществе в частности; умение выслушивать оппонентов и отстаивать свою точку зрения, используя различные приемы рассуждений и аргументации.

Кооперативная компетенция математика-программиста предполагает способность работать в команде, социальную мобильность, способность работать в международной среде, инициативность и лидерство, умения самостоятельно находить партнеров, распределять задачи и роли в команде, координировать свои действия с действиями партнеров.

Предложенный перечень компетенций позволяет четко представить целевые результаты обучения будущих математиков-программистов в контексте их профессиональной деятельности и может послужить основанием выбора соответствующих методических компонентов для его реализации.

Для освоения студентами каждой компетенции необходим новый подход к организации образовательной деятельности, сохраняющий в то же время наиболее продуктивные технологии традиционного обучения. В качестве такого подхода могут выступить контекстный подход, теория и технологии контекстного обучения, в течение 30 лет развиваемые в науч-

но-педагогической школе А.А. Вербицкого. Контекстным в этой школе называют обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения в учебной деятельности студентов последовательно моделируется предметное и социальное содержание их будущей профессиональной деятельности.

Исходя из всего сказанного, можно сделать вывод, что контекстному обучению присущ одновременно практико-ориентированный и гуманистический характер. Следовательно, контекстный подход может разрешить противоречие между ориентацией системы профессионального образования на гуманистические принципы развития личности и в то же время на достижение прагматических целей подготовки компетентных специалистов. Теория же контекстного обучения А.А. Вербицкого может выступить в качестве «примирающей» психолого-педагогической теории, которая интегрирует в единое целое содержание и процессы формального и материального образования.

#### *Литература*

1. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / под науч. ред. В.И. Байденко. – М., 2006. – 22 с.
2. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2012. – 124 с.
3. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. – М., 1999.
4. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов профессионального образования. – М., 2004.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования / Специальность 010500 «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем». Квалификация бакалавра – М., 2009.

*Бадмаева Энгельсина Сергеевна*, старший преподаватель кафедры информационных технологий, Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ, e-mail: gelya\_badmaeva@mail.ru.

*Badmaeva Engelsina Sergeevna*, senior lecturer, department of information technologies, Buryat State University, Ulan-Ude, e-mail: gelya\_badmaeva@mail.ru.

### Управление качеством образования в информационном обществе как социально-педагогическая проблема

*Работа выполнена в рамках госзадания по теме № 461201  
«Методология аналитической деятельности управления образованием»*

*В статье рассмотрены социально-экономические и технологические факторы, которые влияют на процессы управления качеством образования, выявлены связи между понятием «информационно-коммуникативная компетентность» и системой управления качеством.*

**Ключевые слова:** *управление качеством, качество образования, информационно-коммуникативная компетентность.*

**A.V. Bogdanova, A.N. Yarygin**

### Management of education quality in the information society as a social and pedagogical problem

*The article deals with socio-economic and technological factors that affect the processes of education quality management, the relationship between a concept of information and communicative competence and a system of quality management has been revealed.*

**Keywords:** *quality management, quality of education, information and communicative competence.*

Образовательная система России сегодня характеризуется все более частым обращением к понятию качества, стремительным развитием информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) и повсеместным их внедрением в образовательные процессы, а также в исследовательскую, научную, административную деятельность. Управление качеством – понятие, перекочевавшее в образование из промышленных отраслей, но уже укрепившееся, претерпевшее заметные изменения и завоевавшее определенные позиции, ставшее инструментом развития образовательной системы. В работах современных авторов отмечается: управление качеством – общеорганизационный метод непрерывного повышения качества всех организационных процессов; процесс, в котором экономические, социальные, технологические, управленческие механизмы связаны воедино, обеспечивая преобразование и развитие всего образовательного пространства с целью оптимизации всех процессов в обществе [1; 2; 3 и др.]. От качества образования зависит развитие общества как в области научно-технического прогресса, так и в области культурных и моральных ценностей. Управление качеством образования педагоги-современники характеризуют как «новую парадигму управления образованием вообще; важнейшее звено в управлении качеством жизни» [4]. В этой связи отметим, что организация и результативность управления качеством образова-

ния зависит от следующих социально-экономических и технологических факторов.

*Осознание важности внедрения систем и инструментов управления качеством в системе высшего образования.* Необходимость разработки новых педагогических и административных технологий, ориентированных на управление качеством не только предоставляемых образовательных услуг, но и организации рабочих процессов в вузе, очевидна. Управление качеством – это не только отслеживание основных процессов по выделенным показателям, но и обязательное проведение корректирующих действий, анализ полученных результатов, выработка дальнейших стратегий, творческий подход к имеющейся информации для принятия компетентных решений [5; 6; 7 и др.].

*Постоянное развитие информационных и коммуникационных технологий.* ИКТ послужили в последние десятилетия серьезным рычагом для структурных сдвигов в экономике и развитии общества в целом, поставили информацию и коммуникации во главе всех процессов, что не могло не отразиться на высшем образовании. Поскольку все управление качеством основано на процессном подходе, то и тут ИКТ оставили свой глубокий след. Получили широкое распространение технологии, обеспечивающие интерактивный доступ отдельных пользователей к информационным ресурсам [8; 9; 10; 11; 12 и др.]. Стало возможным объединение множества мини-баз данных, содержащих информацию о ходе тех или иных процессов, в единые автоматизированные информационные системы, с помощью которых осуществляется их мониторинг по показателям качества. Техническая основа данной тенденции – динамичное развитие и совершенствование именно ИКТ. Наибольший рост объема информации, обрабатываемой при помощи ИКТ, наблюдается в промышленном производстве, финансово-банковском секторе и образовании.

*Информатизация общества и становление глобального информационного пространства в качестве социально-значимого явления.* Функциональные и технические возможности ИКТ растут с каждым днем, позволяя объединять их в информационные системы, интегрирующие различные типы данных и отдельные микросреды, которые становятся не просто средами передачи данных, но обеспечивают принятие решений, координацию административных, научно-исследовательских, образовательных процессов, эффективную интеллектуальную поддержку всех социальных, в том числе и коммуникационных, процессов.

Современными авторами [13; 14 и др.] выделяются следующие признаки, формально определяющие общество в процессе информатизации: преобладание информационной деятельности в сфере профессиональной занятости: более 50% трудовых ресурсов занято в производстве и обработке информации; качественный скачок во взаимодействии человека с окружающим его миром, возникновение качественно новых массовых коммуникаций: появление регулируемой глобальной коммуникативной системы – единого информационного пространства, доступ в которое от-

крыт всем; качественное изменение, увеличение объемов и разнообразия курсирующей в обществе информации, рост интенсивности информационных потоков, расширение круга информационных интересов. Качество образования является комплексной характеристикой, которая не может существовать сама по себе, не подвергаясь влиянию различных внешних факторов. Влияние ИКТ на качество образования в вузах в условиях современного общества можно определить четырьмя основными аспектами (рис. 1).



Рис. 1. Влияние ИКТ на качество образования

*Первый аспект* связан с полным осмыслением понятия информации в контексте управления качеством, его особенностей, значения в процессе диагностики и принятия обоснованных административных решений [15], а также большого количества противоречий, которые несет в себе развитие информационного сектора [16]. В связи с необходимостью контроля

качества постоянно разрабатываются и совершенствуются методы сбора, обработки и анализа информации о процессах и качестве их результатов. *Второй аспект* заключается в осознании реалий процесса перехода к информационному обществу и принятии развития ИКТ в качестве не просто технологического явления, но в первую очередь социально, экономически и научно значимого процесса, интегрированного во все сферы жизнедеятельности общества.

В связи с этим нельзя игнорировать это явление и в управлении качеством образования. Это может привести к серьезному несоответствию между целями управления качеством и используемыми методами, значительному отставанию методологической базы от потребностей данного процесса. *Третий аспект* заключается в появлении компетентностной сущности, определяющей уровень подготовки к применению и пониманию ИКТ с точки зрения образовательного процесса, института высшего образования и тех специальных возможностей, которыми потенциально обладают высшие учебные заведения. Эта сущность – информационно-коммуникативная компетентность, которую можно определить как особую комплексную способность объективно оценивать профессиональные проблемы педагогической деятельности, преобразовывать их в конкретные задачи, используя современные информационные и коммуникационные технологии, решать их, воспроизводить знания, выражать себя творчески и создавать новую информацию [17; 18; 19 и др.]. *Четвертый аспект* заключается в тесной связи между управлением качеством образования и воспитанием личности в свете формирования информационно-коммуникативной компетентности: образование не только в интеллектуальном и профессиональном плане, но и с нравственной стороны, поскольку растущие в процессе информатизации возможности должны сопровождаться и увеличением ответственности, развитием морально-нравственных качеств. Образование призвано участвовать в формировании личности не косвенно, а напрямую, ориентируясь на повышение не только их уровня подготовки, но и моральных качеств.

Возможности ИКТ как эффективного инструментария возрастают с каждым днем, их использование становится все более доступным во всех областях. Уровень развития ИКТ сегодня, как показывает практика, опережает уровень подготовленности педагогического сообщества и администрации вузов к их корректному использованию. Наличие информационно-коммуникативной компетенции имеет две важные стороны: во-первых, она является обязательным требованием для специалистов, задействованных в управлении качеством образования; во-вторых, она является базовой компетенцией для студентов, поэтому необходим контроль ее формирования на всех этапах управления (рис. 2).



*Рис. 2. Роль информационно-коммуникативной компетенции в процессе управления качеством образования*

ИКТ вошли в нашу жизнь, а образовательная подготовка в этой области у большинства непрофильных специалистов отсутствует. Однако внедрение ИКТ в управление качеством в целом несет в себе значительные выгоды. Информационно-коммуникативная компетенция не зря относится к числу ключевых. А.В. Хуторской отмечает, что она обеспечивает навыки деятельности ученика по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире, включает знание необходимых языков, способы взаимодействия с другими людьми, навыки работы в группе [20]. Рассмотрев существующие подходы разных авторов к определению набора ключевых компетенций, которыми должен обладать человек для осуществления успешной профессиональной деятельности, отметим, что во всех источниках в той или иной форме присутствует информационная и коммуникационная (коммуникативная) компетентность (компетенция). При этом смысл,

вкладываемый в эти понятия, часто весьма различается. Многие исследователи позиционируют коммуникативный компонент всего лишь как составляющую информационной компетенции. Однако в современном обществе навыки и умения в области эффективной коммуникации играют очень важную роль, осуществление профессиональной деятельности педагога без них невозможно, поэтому в рамках данного исследования, этот компонент вынесен, наравне с информационным, в название формируемой компетенции. Такой подход не является новым. Ряд исследователей утверждают, что информационно-коммуникационная составляющая профессиональной подготовки студентов в виде системной цели процесса их обучения расширяет теорию целеполагания учебного процесса в высшей профессиональной школе; ИКТ приведут к коренному изменению коммуникации между людьми, образование в целом и педагогическое взаимодействие будут неизбежно трансформироваться. Поэтому исследование и освоение коммуникации в образовании следует проводить с учетом динамики процессов в этой области [4; 13]. Это подтверждает необходимость формирования на этапе обучения в вузе информационно-коммуникативной компетенции специалиста, так как она способствует обеспечению высокого уровня информационной культуры и профессионализма, а также формированию коммуникативных навыков.

ИКТ не могут рассматриваться фрагментарно, так как они взаимно обусловлены, и развитие их в высокой степени взаимосвязано. Понятие «информационно-коммуникационная компетентность» рассматривается современными авторами как «значимое, важное, актуальное для настоящего времени профессиональное достояние педагога в области информационно-коммуникационных технологий, которое он эффективно использует в педагогической деятельности; это также владение информационно-коммуникационными компетенциями» [13], в том числе и в контексте управления качеством образования. В качестве необходимых условий успешного управления качеством образования исследователи называют эффективное использование ИКТ, формирование и развитие информационно-коммуникативной компетенции на всех уровнях образования, преемственность уровней обучения, использование принципов НИРС и, конечно же, стимулирование положительной мотивации, эмоционально-ценностного отношения к качественным показателям, использование субъективного опыта и др. [21; 22; 23].

Поиск форм эффективного управления качеством образования вкуче с эффективными методами работы с информацией и информационным пространством рассматривается как самая перспективная задача развития открытой образовательной среды и повышения качества образования. Исследование социальных и экономических факторов, тенденций развития отечественной системы образования, российского и мирового опыта управления качеством позволяют говорить о необходимости глубокого освоения и использования ИКТ, формирования и развития информационно-коммуникативной компетенции на всех уровнях образования. Это ста-

новится реальностью, которая определяется совокупностью внешних факторов, закономерностей развития системы образования, тенденций развития существующих систем управления качеством.

### *Литература*

1. Денисова О.П. Основные цели и задачи аккредитации образовательного учреждения // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. – 2012. – №1. – С.118–121.
2. Дмитриев Д.А. Основные факторы инновационного развития кадрового потенциала руководителей муниципальной системы образования // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. – 2012. – №4(8). – С.135–138
3. Калмыков С.В., Фомицкая Г.Н. Проектирование региональной модели системы внешней оценки качества общего образования // Вектор науки ТГУ. – 2012. – №1. – С.236–239.
4. Субетто А.И. Квалиметрия человека и образования: генезис, становление, развитие, проблемы и перспективы: материалы XI симп. «Квалиметрия в образовании: методология, методика и практика» – М.: Изд-во Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 97 с.
5. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки ТГУ. – 2011. – 4(18). – С. 504–510
6. Денисова О.П. Компетентностный подход как механизм обеспечения качества подготовки к аккредитации учреждений высшего профессионального образования // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2012.– №3(10). – С. 66-70.
7. Коростелев А.А. Недостатки системы повышения квалификации в обеспечении развития управленческих кадров // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2011. – №3. – С.168–172.
8. Дмитриев Д.А. Использование информационных технологий в управлении образовательным учреждением // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2011. – №4. – С. 87–90.
9. Ярыгин А.Н. Особенности применения информационных технологий в аналитической деятельности внутришкольного управления // Вестник Бурят. гос. ун-та. – 2012. – №1.1 – С. 128–132.
10. Дудина И.П., Ярыгин А.Н. Моделирование образовательной модели ИТ-профессионалов в современных условиях // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2012. – №3(10). – С. 78–80.
11. Дмитриев Д.А. Современные информационно-аналитические системы в управлении образовательным учреждением // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. – 2012. – №3. – С. 24–29.
12. Коростелев А.А. Методологические подходы к использованию информационных технологий в аналитической деятельности руководителей школы // Информатика и образование. – 2008. – № 9. – С. 108–112.
13. Быков С.А. Информационно-коммуникационная компетентность студентов – будущих учителей начальных классов // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 12. – С. 56–58.
14. Соколова И.В. Социальная информатика и социология: проблемы и перспективы взаимосвязи. – М.: Владос, 2003. – 65 с.

15. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность: оценка уровня информационного обеспечения // Вектор науки ТГУ. Сер.: Экономика и управление. – 2012. – №3. – С. 36–42.
16. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность: выявление противоречий на основе ТАРРОС «Landrail» // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2012. – №3(10). – С. 123–127.
17. Дудина И.П., Ярыгин А.Н. Моделирование образовательной модели IT-специалистов в современных условиях // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – №3(10). – С. 78–80.
18. Ани́ськин В.Н. Особенности технологической подготовки специалистов в условиях холистичной информационно-образовательной среды вуза // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – №3(10). – С. 21–24.
19. Богданова А.В. Модель формирования информационно-коммуникативной компетентности будущих бакалавров педагогического образования с использованием технологии учебных полей // Вектор науки ТГУ. – 2012. – №3. – С. 298–303.
20. Хуторской А.В. Ключевые компетентности и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос», 2002. – 23 апреля. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
21. Денисова О.П. Психологическая и профессиональная готовность специалистов к аттестации вуза // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2011 – №3. – С. 105–110.
22. Коростелев А.А. Обеспечение готовности студентов к инновационной деятельности на основе формирования инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2011. – №2. – С.125–128.
23. Елистратова И.В. Система управления качеством образовательного процесса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Екатеринбург, 2005. – 205 с.

*Богданова Анна Владимировна*, кандидат педагогических наук, начальник отдела менеджмента качества и оптимизации бизнес-процессов, Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти.

*Ярыгин Анатолий Николаевич*, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Информатика и вычислительная техника», Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти, тел. 8(848)2481475.

*Bogdanova Anna Vladimirovna*, candidate of pedagogical sciences, head of department of quality management and business process optimization, Togliatti State University, Togliatti.

*Yarygin Anatoly Nikolaevich*, doctor of pedagogical sciences, professor, department of Computer Science, Togliatti State University, Togliatti, ph. 8(848)2481475.

### Сущность и специфика компетентностного подхода в российском образовании

*Работа выполнена в рамках Комплексной программы научно-исследовательских работ «Развитие профессионально-педагогического образования: научные основы и инновации» на 2011-2015 годы*

*Статья посвящена проблеме компетентности и реализации компетентностного подхода в российском образовании.*

**Ключевые слова:** *компетенция, компетентностный подход, личностно-ориентированная парадигма, социотехническая система, валидность.*

**M.I. Gavrilova**

### The essence and specificity of competence approach in Russian education

*The article is devoted to a problem of competence and implementation of competence-based approach in the Russian education.*

**Keywords:** *competence, competence approach, personality oriented paradigm, socio-technical system, validity.*

Понятие «компетенция» появилось в зарубежной литературе в конце 1980-х гг., оно имело большое количество трактовок и вариантов определений. Поэтому нам представляется целесообразным проанализировать существующие определения как самого понятия «компетенция», так и сопутствующих ему понятий в рамках целостного подхода к управлению.

В 1950-1970 гг. для оценки человеческих ресурсов активно используется термин «профессионально важные качества». Речь идет об отдельно взятых и наиболее важных для данного конкретного вида деятельности качествах. С развитием современных технологий и увеличением значимости человеческого источника как дополнительного ресурса становится все более очевидным, что оценивать человека и допускать его к работе со сложными социотехническими системами, ориентируясь только на его квалификацию, недопустимо. В самом начале своего появления подход к оценке профессионально важных качеств затрагивал только психофизиологические характеристики, такие как скорость реакции, тип нервной системы и пр. Расширение подхода вызвало необходимость обращения к оценке интеллектуальных, а затем и морально-этических особенностей человека.

В 1970-1990 гг. в связи с появлением и быстрым развитием компьютерных технологий практически полностью меняется деятельность по подготовке и принятию управленческих решений. Значительно возрастают требования к объемам и скорости обрабатываемой человеком информации, его способности быстро осваивать новые технологии, принимать решения на основе полученной информации. Актуальными становятся

вопросы адаптации к быстро изменяющимся условиям и требованиям деятельности, способности переносить полученные навыки в другие сферы деятельности, что естественным образом создает спрос на образовательные услуги.

В 1990-х гг. все больше увеличивается разрыв между полученным образованием и профессией, рамками должностей и конкретной работой в организациях. Начинает использоваться термин «компетенция» как максимально широкое понятие, позволяющее описать готовность человека к эффективной работе.

Активно разрабатываются методики, оценивающие именно компетенции, а не соответствие квалификации выполняемой работе. На рынке образовательных услуг появляются организации, разрабатывающие методы оценки компетенций для конкретных учреждений, отслеживающие несформированность компетенций и предлагающие соответствующие методики обучения [1].

Итак, использование термина «компетенция» началось относительно недавно, но существовали понятия, которые в некоторой степени содержали близкие смысловые значения. В советской и российской традициях управления таковым является понятие оцениваемых потенциалов.

В отечественной традиции управления наиболее приближенными к понятию «компетенция» являются термины «трудовой (кадровый) потенциал», «квалификационный потенциал».

С точки зрения управления персоналом, потенциал – это заложенные потенциалы, возможности к выполнению тех или иных функций при благоприятных условиях развития способностей, задатков.

Следует отметить, что содержание понятия «компетенция» постоянно расширялось. Базовой совокупностью для определения компетенции были знания, умения и навыки. Затем к ним добавили поведенческие модели и ценностные ориентации. Затем – контекст конкретной организации. И, наконец, совсем недавно – способность к развитию [1].

Одним из наиболее распространенных является определение Жильбера и Парлье: «Компетенция – это совокупность знаний, способностей к действию, поведенческих моделей, структурированных сообразно с целью в данных обстоятельствах» [2].

В США компетенция определена Спенсерами (Spencer L., Spencer S., 2005) как базовое качество индивидуума, имеющее причинное отношение к эффективному и наилучшему на основе критериев исполнению работы. При этом авторы выделяют следующую типологию компетенций:

- мотивационные компетенции (то, что является источником / причиной действия);
- психофизиологические характеристики (зрение, скорость реакции);
- самосознание (система ценностей, отношение личности к себе и окружающему миру);
- знания;
- умения и навыки [3].

Другие исследователи (Д. МакКлелланд и др.) предлагают следующий перечень видов компетенций:

- теоретические и профессиональные знания;
- навыки выполнения работы и универсальные навыки (коммуникативные, управленческие и т. п.);
- способности к освоению новых видов деятельности;
- ценностные ориентации и характеристики мотивации;
- личностные черты и психофизиологические особенности [4].

В конечном итоге, многие авторы, занимающиеся вопросами компетентного подхода, сходятся в главном: компетенция выступает такой единицей, с помощью которой можно оценить способность человека к эффективному выполнению конкретной работы [5-12 и др.].

Интересным с этой точки зрения является определение, предлагаемое Г. Сартан: «Компетенции – это совокупность индивидуальных и профессиональных характеристик работника, определяющих качественное выполнение работы. Компетенции определяют стандарт эффективного выполнения работы» [13].

С помощью понятия «компетенция» можно также измерить готовность человека к выполнению определенной деятельности. С данной точки зрения у компетенции есть две стороны: одна обращена к работе, а другая – к человеку. Если мы говорим о компетенции должности (рабочего места), то имеем в виду качества, необходимые для успешного выполнения работы. Если мы говорим о компетенции сотрудника, то имеем в виду его готовность к выполнению работы с требуемым уровнем качества.

В настоящее время понятие «компетенция» вышло за рамки области управления персоналом, оно является одной из общепотребительных управленческих категорий и может также характеризовать систему управления чем-либо (например, некомпетентная судебная система), организацию (к примеру, некомпетентный менеджмент), подразделение организации (некомпетентный отдел логистики) или любой другой экономический объект в целом.

Проанализировав источники, мы можем считать, что к компетенциям в настоящее время относят:

- совокупность знаний, умений и навыков работника, позволяющих ему выполнять ту или иную работу;
- необходимые личностные качества;
- степень интегрированности в корпоративную культуру предприятия;
- любые характеристики работника, значимые для производственного процесса.

Определенный набор компетенций характеризует как рабочее место (должность, позицию), так и лично работника. Набор компетенций, необходимых для выполнения одной и той же функции, может варьироваться в зависимости от специфики организационной структуры конкретного предприятия.

Таким образом, в понятие «компетенция» входят как характеристики работника, непосредственно связанные с трудовой деятельностью, так и более универсальные личностные характеристики и поведенческие модели. Логика компетенций позволяет принимать в расчет знания и опыт работника в различных областях профессиональной и иной деятельности, которыми он овладел в жизни, а не только квалификацию, необходимую для решения конкретных производственных задач на рабочем месте.

Основные положения компетентностного подхода в российском образовании нашли отражение в «Стратегии модернизации содержания общего образования», в которой компетентность была определена в качестве центрального, узлового понятия, объединяющего интеллектуальную и навыковую составляющие образования и обладающего интегративной природой. В нем заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе») [14]. Эти идеи были развиты в «Концепции модернизации российского образования на период до 2012 года», выступающей в качестве одного из базовых нормативных документов, определяющих стратегию развития отечественного образования. В частности, в ней указывается, что «общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования» [15].

Появление и осмысление понятий «компетенция» и «компетентностный подход» в образовательной теории были вызваны вхождением российской системы образования в Болонский процесс и принятием западной образовательной терминологии. «В рамках Болонского процесса европейские университеты в разной мере и с различающимися степенями энтузиазма осваивают (принимают) компетентностный подход, который рассматривается как своего рода инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда, средством углубления их сотрудничества и восстановления в новых условиях взаимного доверия» [16].

Между тем, и на это указывают авторы «Стратегии модернизации...», компетентностный подход в определении целей и содержания общего образования не является совершенно новым, а тем более чуждым для российской школы. «Ориентация на освоение умений, способов деятельности и, более того, обобщенных способов деятельности была ведущей в работе таких отечественных педагогов, как М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий, В.В. Давыдов и их последователей. В этом русле были разработаны как отдельные учебные технологии, так и учебные материалы. Однако данная ориентация не была определяющей, она практически не использовалась при построении типовых учебных программ, стандартов, оценочных процедур. Поэтому сегодня для реализации компетентностного подхода нужна опора на международный опыт, с учетом необходимой адаптации к традициям и потребностям России» [14].

Не следует противопоставлять компетентность знаниям, умениям, навыкам. Понятие «компетентность» шире этих понятий, оно включает их в себя. При проектировании современного учебно-воспитательного процесса на основе компетентностей необходима опора не только на прежний, традиционный, но и на инновационный отечественный и международный опыт. Если в российской образовательной действительности компетентностный подход находится в стадии обсуждения его смысла, необходимости и возможности реализации, то уже три десятилетия образование Европы и США развивается в русле именно этого подхода.

Многие зарубежные университеты не принимают абитуриентов без экзамена на ключевые компетенции, при оценке которых используются три основных критерия: умение действовать автономно; способность работать с разными видами информации; умение работать в группе.

Этой логике должны соответствовать не только содержание образования, но и система контроля и оценки в школе, когда проверяются не столько предметные знания и умения, сколько способности применять их в практических ситуациях.

Многие страны постоянно участвуют в международных сравнительных исследованиях в сфере образования (PISA, TIMSS и т.д.), преследуя цель определения своей конкурентоспособности на мировом рынке труда. Вывод по оцениванию нашего общего образования на международном уровне не очень утешителен. Он заключается в том, что наши школьники очень хорошо решают так называемые «учебные» задачи, представленные в стандартной форме. В то же время они не обладают способностями использовать полученные знания в практических ситуациях.

К итогам подобных исследований можно относиться по-разному. Можно их просто не замечать, можно оспаривать качество и валидность применяемых международных тестов. А можно, критически относясь к подобным образовательным результатам, говорить о доминировании академического и фундаментального подходов, реализуемых средним образованием в России в ущерб естественному практицизму. В массовой образовательной практике преобладает предметно-центричная модель образования, согласно которой качество образования соответствует структуре содержания дифференцированного по предметам научного знания. Практика оценки качества образования характеризуется следующими параметрами:

- ориентацией на нормативную цель образовательной системы;
- применением субъективных средств прямой оценки качества образования при различных формах проверки знаний;
- использованием директивно установленной шкалы оценки при всех видах испытаний обучаемых;
- применением субъективных критериев и шкал оценки, разрабатываемых каждым преподавателем.

По мнению российских специалистов, главная опасность при внедрении компетентного подхода в практику образования заключается в

том, что компетенции все время противопоставляются знаниям, которые на самом деле являются основой компетенции. В то же время компетентностный подход предполагает не просто описание изменений в системе образования на новом языке, а практическую реализацию личностно-ориентированной парадигмы образования, связанной с реальным социально-экономическим контекстом.

### *Литература*

1. Культура. Образование. Право: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург: Изд-во Российского гос. проф.-пед. ун-та, 2008. – 320 с.
2. Les rémunérations. Politiques et pratiques pour les années [Texte] / Coordonné par J.-M. Peretti et P. Roussel. – Vuibert, Tournai, 2000.
3. Спенсер Л., Спенсер С. Компетенции на работе. – М.: НИРО, 2005. – 384 с.
4. МакКлелланд Д. Мотивация человека. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
5. Кондурар М.В. Понятия «компетенция» и «компетентность» в образовании // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – №1. – С. 189–192.
6. Орлова С.Л. Пути и средства повышения квалификации в условиях реализации компетентностного подхода в образовании // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2011. – №3. – С. 235–239.
7. Ярыгин О.Н. «Компетентность» и «компетенция» как эмерджентные свойства деятельности человека // Вектор науки ТГУ. – 2011. – №1. – С. 345–348.
8. Дубасенюк А.А. Особенности профессионального становления учителя в контексте компетентностного подхода // Вектор науки ТГУ. – 2010. – №2. – С.38–43.
9. Черепанова Л.В. Теоретические основы оценки уровня квалификации учителя в условиях компетентностной парадигмы современного образования // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2011. – №2. – С. 206–209.
10. Чернова Ю.К. Технология реализации компетентностного подхода при подготовке специалистов // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2010. – №1. – С. 10–14.
11. Алиева С.Н. О путях оптимизации системы высшего образования // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2011. – №4. – С. 21–23.
12. Андреева Г.В. Исторический очерк Болонского процесса как обоснование реформы в высшей школе Европы // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2011. – №2. – С. 20–24.
13. Сартан Г. Развитие компетенций: этапы внутрикорпоративного обучения [Текст] // Персонал-Микс. – 2005. – № 2. – С. 66.
14. Стратегия модернизации содержания общего образования [Текст]: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
15. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 4(175). – С. 3–31.
16. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / под науч. ред. В. И. Байденко. – М., 2006.

*Гаврилова Мария Ивановна*, старший преподаватель, аспирант, Тольяттинский филиал Московского государственного университета пищевых производств, г. Тольятти. Тел. 8(848)2371715.

*Gavrilova Maria Ivanovna*, senior lecturer, postgraduate student, Togliatti Branch of Moscow State University of Food Production, Togliatti, ph. 8(848)2371715.

### **Решение задач по курсу общей физики как средство развития профессиональных компетенций студентов**

*В статье рассматриваются особенности формирования профессиональных компетенций на занятиях по решению задач по физике. Выделены этапы решения задачи, реализация которых предполагает формирование определенных профессиональных компетенций.*

*Ключевые слова: профессиональные компетенции, обучение физике.*

**A.B. Dambueva**

### **Solving problems in general physics as a means of students' professional competencies development**

*The article discusses the features of professional competence formation in the process of solution problems in physics. Stages of solving the problem have been identified, their implementation involves formation of specific professional competences.*

*Keywords: professional competence, teaching physics.*

В современных условиях процесс обучения физике в вузе представляет собой сложную задачу, так как многие абитуриенты не подготовлены к усвоению новой информации. Они не умеют отвечать на вопросы, объяснять наблюдаемые явления, работать с приборами, не знают фундаментальных физических законов и т.д. В связи с этим возрастает роль преподавателя, который должен создать условия для развития творчества, познавательных интересов, интеллектуальных способностей студентов, опираясь на гуманизацию, дифференциацию и индивидуализацию обучения.

Для подготовки компетентного специалиста, конкурентоспособного, мобильного, умеющего принимать ответственные решения, необходимо обеспечить высокий уровень фундаментальной подготовки как основы профессиональных и общекультурных компетенций.

Физика создает универсальную базу для изучения общепрофессиональных и специальных дисциплин; даёт цельное представление о физических законах окружающего мира в их единстве и взаимосвязи, вооружает необходимыми знаниями для решения научно-технических задач в теоретических и прикладных аспектах [1].

В связи с сокращением часов, выделенных на изучение физики, важно рационально и эффективно использовать отведенное на изучение курса учебное время.

В курсе общей физики описываются важнейшие эксперименты, способствовавшие открытию физических законов, и теоретические положения, сформулированные в виде формул. Курс сопровождается лабораторными работами и практическими занятиями по решению задач.

Важное место в учебном процессе занимает решение физических задач, т.к. это является одной из самых эффективных форм углубленного изучения, закрепления теоретического материала и развития мышления студентов. Но за несколько занятий в семестре невозможно сформировать необходимые умения и навыки, поэтому необходимо изменить статус знаний при обучении физике. Знание должно стать для студентов не просто средством для получения оценки на экзамене, а самостоятельной ценностью, необходимой для познания окружающего мира [2]. Для этого преподавателю нужно быть готовым к поиску новых подходов в образовании.

В научно-исследовательской деятельности бакалавр физики должен быть готов к решению таких задач, как освоение методов научных исследований, моделей, теорий; участие в проведении физических исследований; участие в обработке полученных результатов научных исследований на современном уровне [3]. В связи с этим основу и профессиональных, и общекультурных компетенций составляют умения, связанные с использованием различных методик физических измерений, методов физического и математического моделирования, а также с успешностью решения задач.

Умение решать задачи предполагает анализ их условий. Однако анкетирование среди студентов показало, что у большинства студентов не сформированы знания о задаче. Студентам было предложено ответить на следующие вопросы:

1. Что такое задача?
2. Что такое физическая задача?
3. Какие задачи вы знаете?
4. Какие элементы задачи вы можете назвать?

Большинство студентов определяет задачу как задание, множество заданий, а также пользуется такими определениями, как уравнение, система уравнений, вопрос, цель, неизвестное. При ответе на второй вопрос основная часть студентов определяет физическую задачу как задачу, в которую входят физические величины. При ответе на третий вопрос студенты прежде всего выделяют задачи по содержанию (физические, математические, химические, экономические, биологические), по степени сложности (простые, повышенной сложности, нестандартные) и по способу решения. Понимание задачи определяется не только ее содержанием, но и ее структурой. В задачах студенты выделяют следующие структурные элементы: условие, вопрос, решение задачи [4].

Таким образом, знания студентов недостаточны, и преподавателю в первую очередь необходимо ознакомить студентов с понятием «задача», ее структурой, смыслом и назначением отдельных ее частей.

Любая физическая задача представляет собой описание системы объектов и словесную модель физического явления, лежащего в основе принципа действия объекта, или в котором участвует объект с некоторы-

ми неизвестными и известными величинами, характеризующими и объект, и явление [5].

Процесс решения задачи представляет собой моделирование конкретных явлений, описанных в условии с целью восстановления неизвестных связей, физических величин путем составления алгоритма по применению физических законов, выводов, следствий теорий, формул.

С психологической точки зрения, в процессе решения задач выделяют следующие этапы: ориентировочный, исполнительный, контрольно-корректировочный [6]. Реализация каждого из этапов предполагает формирование определенных компетенций.

Ориентировочный этап решения задачи связан с формированием таких профессиональных компетенций, как умение критически анализировать физические проблемы повышенной сложности; способность к абстракции; способность выдвигать гипотезы, составлять теоретические модели.

Исполнительный этап предполагает формирование таких профессиональных компетенций, как умение представлять доказательства, проблемы, результаты исследований; знание физических законов, составляющих фундамент современной техники; способность применять знания о природных объектах и явлениях на практике, в том числе способность выдвигать гипотезы, составлять теоретические модели, проводить анализ границ их применимости; готовность применять аналитические и численные методы анализа физических задач с использованием языков и систем программирования, инструментальных средств компьютерного моделирования.

На контрольно-корректировочном этапе студенты должны понимать различия в методах исследования физических процессов и явлений на эмпирическом и теоретическом уровнях, необходимость верификации теоретических выводов, анализа их области применения; уметь критически анализировать проблемы. В процессе совместной деятельности преподавателя и студентов проводится анализ полученного ответа, оценивается его достоверность, осуществляется поиск альтернативных методов решения.

Эффективность формирования профессиональных компетенций на практических занятиях зависит, на наш взгляд, от правильного подбора задач по их сложности. Цель практикума достигается, если в задачах рассмотрена количественная характеристика большинства явлений, изучаемых по программе. Известно, что решением только типовых задач сложно удержать интерес к физике. Поэтому преподавателю на практических занятиях особое внимание следует уделять подбору различных заданий.

Обзор методической литературы показывает, что можно выделить информационные, типовые, эвристические, межпредметные и интегративные задачи. В таблице 1 приведена классификация из сборника В.С. Волькенштейн [7].

Таблица 1

*Классификация задач по молекулярной физике и основам термодинамики*

|                         | Информационные | Типовые   | Эвристические | Межпредметные | Интегративные |
|-------------------------|----------------|-----------|---------------|---------------|---------------|
| В.С. Волькенштейн (382) | 14 (4%)        | 210 (55%) | 12 (3%)       | 49 (13%)      | 97 (25%)      |

Одной из типовых является задача № 5.94. При решении задачи на количественный расчет средней квадратичной скорости молекул газа при заданных условиях студенты повторяют формулу для подсчета средней квадратичной скорости молекул, вспоминают значение фундаментальных постоянных, убеждаются, что скорости молекул очень высоки. Это, безусловно, полезно при изучении молекулярной физики, но недостаточно.

Информационные задачи могут иллюстрировать развитие отечественной науки и техники, раскрывать перспективы решения задач сельского хозяйства, промышленности. Примером могут служить задачи 5.106, 5.48, т.к., например, в содержании задачи 5.106 заложена информация о работе высотной космической станции. Поэтому информационные задачи имеют также и познавательное значение.

На наш взгляд, задача № 5.157 может быть отнесена к интегративным, т.к. ее решение дает полную картину количественных соотношений между физическими величинами. Условие задачи: какое количество тепла теряется ежечасно через окно за счет теплопроводности воздуха, заключенного между рамами? Площадь каждой рамы  $4 \text{ м}^2$ , расстояние между рамами 30 см. Температура помещения  $18^\circ\text{C}$ , температура наружного пространства  $-20^\circ\text{C}$ . Диаметр молекул воздуха принять равным  $3 \cdot 10^{-8} \text{ см}$ , температуру воздуха между рамами считать равной среднему арифметическому температур помещения и наружного пространства. Давление равно 760 мм рт.ст.

Мы считаем, что для закрепления основных соотношений молекулярной физики и их количественной иллюстрации необходимо последовательно вычислить все неизвестные величины, а не использовать решение в общем виде. Это связано еще и с тем, что при решении задачи в общем виде теряется представление о порядке величин в формулах, представленных ниже. Решение можно считать целесообразным, если оно не только приводит к конкретному числу, но и комментируется преподавателем, сравнивается со значением величины в других условиях. Рассмотрим решение задачи:

Количество теплоты определяем по формуле Фурье:  $Q = -\lambda \frac{\Delta T}{\Delta x} \Delta S \Delta t$ . Коэффициент теплопроводности газа вычисляется по формуле

$\lambda = \frac{1}{3} l \cdot v \cdot c_v \cdot \rho$ . Плотность воздуха определяется из формулы Менделеева-Клапейрона  $\rho = \frac{p \cdot \mu}{R \cdot T}$  и равна  $1,3 \text{ кг/м}^3$ . Сравнивая его с табличным значением, необходимо указать на их соответствие. Удельную теплоемкость вычислим через число степеней свободы  $c_v = \frac{i R}{2 \mu}$ , считая, что воздух содержит газы, состоящие из двухатомных молекул и обладающие пятью степенями свободы. Она равна  $716 \frac{\text{Дж}}{\text{кг} \cdot \text{К}}$ . Указываем на то, что полученное значение также хорошо согласуется с экспериментально найденным значением  $718 \frac{\text{Дж}}{\text{кг} \cdot \text{К}}$ . Средняя скорость движения молекул воздуха вычисляется по формуле  $v = \frac{8 \cdot R \cdot T}{\pi \cdot \mu}$  и получаем  $446 \text{ м/с}$ . Концентрация молекул определяется из уравнения молекулярно-кинетической теории:  $n = \frac{p}{k \cdot T}$ . Она равна  $2,68 \cdot 10^{25} \text{ 1/м}^3$ . Преподаватель подчеркивает громадность полученного числа. Для подтверждения можно провести аналогию: в одном кубическом миллиметре содержится одна миллиардная часть молекул, но и это число в  $10^7$  раз больше числа людей на всей Земле. Средняя длина свободного пробега молекул вычисляется по формуле  $l = \frac{1}{\sqrt{2} \cdot \pi \cdot d^2 \cdot n}$ . Она равна  $9,38 \cdot 10^{-8} \text{ м}$ . Это значит, что на пути в  $1 \text{ мм}$  молекула в среднем испытывает столкновение  $10^4$  раз. Средняя длина свободного пробега в  $300$  раз больше диаметра молекул, что удовлетворительно согласуется с моделью идеального газа.

Подставляя данные из условия задачи, находим искомый результат  $Q = 23,7 \text{ кДж}$ .

Таким образом, при решении интегральной задачи студенты получают количественную картину теплового движения, а преподаватель получает возможность исключить необходимость решения серии других задач. Далее студентам можно предложить рассчитать мощность обогревателя для компенсации тепловых потерь, а также рассмотреть вопрос об изменении теплопередачи при уменьшении или увеличении расстояния между окнами.

В процессе анализа и решения задач студенты расширяют и углубляют знания, полученные на лекциях и из учебной литературы, учатся понимать и объяснять физические законы, явления и формулы, учатся применять знания в новой ситуации. Формируя эти навыки, преподаватель развивает у студентов мыслительные операции анализа и синтеза, дает им

новые знания о физической картине мира, что имеет не только познавательное, но и мировоззренческое значение.

Взросшие требования к современному обучению физике вызывают необходимость совершенствовать методику и разрабатывать разнообразные эффективные формы проведения занятий. При анализе результатов экзаменов оказалось, что студенты основным препятствием для изучения физики считают отсутствие умения решать задачи.

В ходе проведенного анкетирования среди 53 студентов физико-технического факультета БГУ установлено, что работа на занятиях по решению задач является слишком сложной и напряженной, поскольку требует высокой концентрации внимания. Так считают 56% опрошенных студентов.

Также студенты отмечают однообразие форм занятий и указывают групповую работу как наиболее предпочтительную.

Для решения указанных проблем мы считаем, что на занятиях необходимо предусмотреть смену видов деятельности, в частности использовать исторические задачи, софизмы, парадоксы; индивидуализировать задания по уровню сложности.

Заслуживает особого внимания самостоятельная работа студентов, требующая новых методических приемов при решении задач.

Вместо обычных домашних контрольных целесообразно использовать работу по составлению задач. Можно предложить такие формулировки заданий для студентов:

- составить задачу по образцу;
- конкретизировать задачу (предлагается задача с пропущенными данными);
- составить задачу по краткой записи;
- дополнить или усложнить предложенную задачу;
- составить задачу по рисунку, схеме, таблице, графику, фотографии;
- составить задачу после выполнения лабораторной работы.

В заключение отметим, что решение физических задач является одним из средств развития профессиональных компетенций студентов. Следовательно, в дальнейшем необходимо совершенствовать методику, в частности использовать экспериментальные, качественные задачи, разрабатывать дифференцированные задания, внедрять активные технологии на занятиях.

#### *Литература*

1. Примерные программы дисциплины «Физика» для ГОС 3-го поколения. URL: [uванов@tuexph.stu.neva.ru](mailto:uванов@tuexph.stu.neva.ru)
2. Бордовский В.А., Ланина И.Я., Леонова Н.В. Инновационные технологии при обучении физике студентов педвузов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 264 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 011200 Физика (квалификация «бакалавр»). URL: <http://www.bsu.ru/content/pages2/602>

*Л.Г. Доржиева.* Компетентностный подход к формированию нового взгляда на здоровье студентов в системе физического воспитания

---

4. Усова А.В., Тулькибаева Н.Н. Практикум по решению физических задач. – М.: Просвещение, 1992.

5. Беликов Б.С. Решение задач по физике. Общие методы: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: ВШ, 1986. – 256 с.

6. Берденникова М.Г. Об аспектах компетентностного подхода при преподавании физики в технических вузах: сб. тр. конф. «Школа и вуз: достижения и проблемы непрерывного физического образования». – Екатеринбург, 2008. – С. 19–22.

7. Волькенштейн В.С. Сборник задач по общему курсу физики. – М., 1969. – 464 с.

*Дамбуева Альбина Борисовна*, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общей физики Бурятского государственного университета, г. Улан-Удэ, e-mail: abain76@list.ru.

*Dambueva Albina Borisovna*, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, department of general physics, Buryat State University, Ulan-Ude, e-mail: abain76@list.ru.

УДК 378:796

© Л.Г. Доржиева

### **Компетентностный подход при формировании нового взгляда на здоровье студентов в системе физического воспитания**

*В статье рассматриваются вопросы формирования нового взгляда на здоровье, что является ключом к решению актуальной педагогической проблемы.*

**Ключевые слова:** *валеологическая компетентность, интеллектуальный компонент, перцептивный компонент, генетическая трансмиссия.*

**L.G. Dorzhieva**

### **The competence-based approach to the formation of a new perspective on the students' health in the system of physical education**

*The article considers the problems of formation of a new outlook on health, which is a key to solution the topical pedagogical issue.*

**Keywords:** *valeological competence, intellectual component, perceptive component, genetic transmission.*

В настоящее время проблемы здоровья рассматриваются в контексте культуры. Во взглядах на здоровье акцент делается на поддержание и профилактику. В 1978 г. была принята Алма-Атинская декларация «Здоровье для всех к 2000 году», в которой здоровье определено как «состояние полного физического, ментального и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и немощи». В 1998 г. ВОЗ приняла Оттавскую хартию по поддержанию здоровья.

Здоровье человека – это в конечном счёте результат культуры поведения, образа жизни. Смысл физической культуры состоит в признании и

реализации идеи сохранения и укрепления здоровья путём его поддержания с помощью физических, ментальных и социальных факторов жизнедеятельности. Культуру здоровья личности можно понимать как валеологическую компетентность, формирующуюся в процессе овладения определёнными компетенциями по поддержанию здоровья в его современном толковании. Для выявления этих компетенций сначала нужно определить содержание физического, ментального и социального здоровья в их позитивной трактовке, приводящей к ощущению благополучия.

Состояние физического благополучия возникает, когда человек чувствует себя способным выдержать оптимальную физическую нагрузку, проявляя общую двигательную активность или психомоторные способности. Б.Г. Ананьев [1] включает в число психомоторных характеристик локомоторную функцию, отражающую динамичность поведения, мышечный тонус, статическую и динамическую координацию рук, силу мышечного напряжения, точность движений рук и ног, ритм и темп движений.

И.М. Сеченов характеризует рабочие движения человека, выделяя их направление, силу, напряженность и скорость [2].

А.А. Толчинский в психомоторных функциях выделяет меткость, ловкость, координацию, ритмичность, скорость и силу движений [3].

Состояние ментального благополучия возникает, когда человек чувствует себя способным к эффективному умственному познанию объективной реальности самостоятельно и непосредственно или в процессе освоения достижений наук. Он способен к наглядно-действенному, наглядно-образному и словесно-логическому мышлению, благодаря которым он может оперировать как непосредственно воспринимаемыми вещами и их связями, так и их зрительными, слуховыми и двигательными образами, а также осуществлять логические операции с понятиями в вербальной форме.

Мышление всегда связано с разрешением некоторой задачи, приводящей к возникновению проблемной ситуации. В психологии мышления рассматриваются поведенческая, структурная (гештальт-модель), вероятностная и информационно-семантическая модели проблемных ситуаций [4]. В соответствии с этим можно планировать и управлять развитием личности, а следовательно, и достижением состояния ментального благополучия.

Состояние социального благополучия возникает, когда человек удовлетворён факторами социальной среды и личными факторами. К первым относятся качество окружающей среды, финансовые условия, социальная поддержка и др. Ко вторым – оценка человеком своей жизни и уровень взаимоотношений в семье и вне семьи, самопознание и самооценка (рефлексия) физических, ментальных и социальных характеристик своего здоровья.

Исходя из изложенного, в структуре валеологической компетентности студента мы выделяем интеллектуальный, перцептивный, аксиологический, социокультурный, поведенческий и рефлекторный компоненты.

Ведущим, по нашему мнению, следует считать интеллектуальный компонент. М.А. Шадриков определяет интеллект как «системное проявление познавательных способностей, для которых умственные способности выступают в качестве общего фактора (общей способности), влияющего на другие способности» [6]. В переводе с латинского «интеллигенция» означает «способность понимать». М.А. Холодная считает, что на начальном этапе интеллект отождествляется с простейшими психофизиологическими функциями [5]. Эти обстоятельства позволяют относиться к феномену здоровья, его поддержанию и развитию как к физическому интеллекту. Известно, что люди с развитым физическим интеллектом обладают хорошей координацией, высокой скоростью реакций, хорошим темпом, повторяемостью и надёжностью движений. Они умеют оценить успешность своей двигательной активности, обладают кратковременной и долговременной памятью на пространственные, силовые и временные параметры движений. Физический интеллект называют также телесным мышлением, поскольку он характеризует работу мозга по контролю любой физической деятельности.

Перцептивный компонент валеологической компетентности включает информацию о внешнем мире от органов чувств в процессе непосредственного восприятия свойств объектов и явлений. Это зрительное, слуховое, осязательное, обонятельное, вкусовое восприятия, а также восприятие пространственных форм и количественных отношений окружающей действительности.

Продуктивность восприятия отдельного человека характеризуется объёмом, точностью, полнотой, скоростью и эмоциональной окрашенностью. Восприятие и ощущения служат стимулами для телесного мышления и поведения человека.

Аксиологический компонент валеологической компетентности отражает ценностную оценку здоровья, ценностные установки по отношению к здоровью в соответствии с новым взглядом на здоровье. Формирование нового взгляда на здоровье как на ценность личной и общественной жизни, формирование умений поддерживать здоровье рассматривается как важнейшая аксиологическая функция образования, его ценностная характеристика, отражающая стратегию его развития. В настоящее время система образования не выполняет эту функцию, нанося урон физическому здоровью школьников и студентов в силу их перегруженности учебной деятельностью, непродуманной организации их физического воспитания, отсутствия у педагогов должного уровня личностно-валеологической компетенции.

Социально-культурный компонент включает деятельность по обеспечению состояния социального благополучия за счёт усиления влияния здорового образа жизни, соблюдения санитарных и гигиенических норм, повышения субъективного благосостояния, означающего достижение позитивной самооценки человеком своего здоровья в его новом толковании. К данному компоненту мы относим также культурные факторы, которые

оказывают на уровень субъективного благополучия личности реальное влияние. На появление состояния социального благополучия личности существенно влияет организация здравоохранения, профилактика болезней, служба социальной помощи нуждающимся

Под поведенческим компонентом валеологической компетенции человека мы понимаем осознанное или неосознанное соблюдение норм и правил образа жизни, способствующего укреплению здоровья в его современном понимании. Речь идёт не только о поведении, которое проявляется в процессе жизнедеятельности и допускает наблюдение, но и о подразумеваемых характеристиках (мотивах, способностях, характерных чертах, установках).

Поскольку поведенческий компонент валеологической компетентности человека есть также элемент его поведения как носителя культуры в целом, при изучении поведения человека как носителя физической культуры следует учитывать широкий комплекс процессуальных переменных, представляющих различные виды трансмиссии культуры. К этим переменным относятся экологическое влияние, генетическая и культурная трансмиссии.

Очень важно, чтобы человек ощущал себя частью природы и знал, что «здоровье природы» и его здоровье неразрывны. Здоровый образ жизни включает и «сбережение» природы.

Генетическая трансмиссия культуры здоровья означает передачу элементов здорового образа жизни от родителей к детям по наследству при зачатии. Это может быть врождённая приверженность к определенным продуктам питания, способам проявления двигательной активности, мыследеятельности и социального поведения.

Однако культура здоровья в большей степени есть результат воспитания в целом и физического воспитания в частности, которые осуществляются при горизонтальной и непрямой трансмиссии. Горизонтальная трансмиссия культуры здоровья происходит при общении детей со сверстниками до совершеннолетия. Непрямая трансмиссия поведения, связанного со здоровьем, происходит главным образом в процессе обучения в школе и профессиональном учебном заведении, а также при общении с взрослыми.

В структуре валеологической компетентности мы выделяем рефлексивный компонент по осознанию и регулированию физического, ментального и социального здоровья. В.Д. Шадриков обосновал положение о том, что рефлексия является обязательным компонентом целостного мыслительного процесса и существует такое качество личности, как рефлексивность, которое проявляется «прежде всего в отборе интеллектуальных операций, принятии решений по их использованию и в организации использования интеллектуальных операций по отношению к конкретной функции, свойством которой выступают способности» [6; с. 218]. Рефлексивность как качество личности будет способствовать успешному овладению валеологической компетентностью, направляя поведение личности.

Рефлексивность можно расценить как интерактивное свойство личности, являющееся внутренним диалогом человека с самим собой, в котором «обсуждается» вопрос о результатах достижения ближней и одновременно дальней цели, которая всегда у человека есть. Рефлексивный компонент валеологической компетентности человека отражает деятельность мышления по оценке и регуляции развития своего здоровья в его интегрированном понимании как состояния благополучия в системе «био-социо-дух» – физического, социального и ментального (духовно-умственного) благополучия.

Итак, проблема состояла в том, чтобы построить и реализовать педагогический процесс непрерывного развития валеологической компетентности студента, рассматриваемой как результат освоения интеллектуальной, аксиологической, перцептивной, социокультурной, поведенческой и рефлексивной компетенций в их единстве и взаимосвязи.

Во-первых, достижение этой цели потребовало разработки содержания образования, включающего в соответствии с компетентностным подходом только те знания, которые необходимы для формирования данной компетентности.

Основным критерием отбора содержания явилось оптимальное сочетание знаний, лежащих в основе понятия «здоровье» в его новом, расширенном смысле, отвечающем гармонизации физического, ментального и социального здоровья, приводящей к состоянию полного благополучия. Анализ показал, что должны быть представлены все области знания: гуманитарное, естественно-научное и математическое. Но требуется другой подход к их представлению в структуре содержания в нашей системе обучения: знания, необходимые для формирования физического здоровья; знания, необходимые для формирования ментального и социального здоровья. Это делается для того, чтобы контролировать, какие знания присутствуют в том или ином тексте и каким образом осуществить интеграцию знаний.

Во-вторых, необходимо было найти такой способ представления содержания, который допускал бы сочетание компетентностного и личностно-ориентированного обучения. Таким способом избран проблемный метод в режиме модульного представления содержания обучения. Потребовался тщательный анализ содержания всех учебных дисциплин, чтобы выполнить разбиение учебного материала на обобщённые модули, интегрирующие несколько учебных дисциплин, и подчинить обучение разрешению проблемных ситуаций, проектируемых в каждом обобщённом модуле. Нами были использованы в основном поведенческая и информационно-семантическая модели проблемных ситуаций. Поведенческая модель предполагает сознание ситуации неопределённости, когда отсутствует прямой путь к достижению цели, не известен способ действия для преодоления препятствия. Информационно-семантическая модель рассчитана на возникновение ситуации неопределённости, когда выполнение

требует новой информации, которую студент должен найти и согласовать её с имеющимися данными так, чтобы можно было найти разрешение.

Эти модели проблемных ситуаций осмыслены исходя из одноимённых моделей мышления в психологии. Нами используются также гештальт-модель и вероятностная модель проблемных ситуаций.

В-третьих, была разработана гибкая система взаимоотношений преподавателя и студента, рассчитанная на их взаимопонимание и понимание ими разницы между компетентностным и личностно-ориентированным подходами, первый из которых направлен на формирование умений и имеет практико-ориентированный характер, а второй – на формирование личностных структур и имеет идеализированную сущность. Благодаря диалогическому общению между преподавателем и студентом достигается взаимное доверие, что позволяет преподавателю узнать о препятствиях, возникающих у студента в связи с освоением компетенций, его психическом состоянии и оказать необходимую педагогическую поддержку, связанную с актуализацией внутреннего потенциала студента для самостоятельного преодоления им возникающих препятствий.

Основой реализации модели валеологической компетентности послужил спецкурс, в котором была изложена концепция здоровья в современном понимании; технологии его поддержания в течение всей жизни; связь культуры и здоровья; культурные факторы в поведении, экологический аспект здорового образа жизни; нездоровый образ жизни и способы его изменения; стержневое значение позитивного ментального здоровья как гармонии его физического, ментального и социального компонентов.

Наши исследования показывают, что формирование нового взгляда на здоровье является ключом к решению актуальной педагогической проблемы, состоящей в несоответствии традиционных способов физического воспитания современным требованиям

#### *Литература*

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968.
2. Сеченов И.М. Очерки рабочих движений человека. – М., 1906.
3. Толчинский А.А. Психологические испытания радиотелеграфистов // Жизнь связи. – 1923. – №7. – С. 110–111.
4. Матюшкин А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учеб. пособие / под ред. А.А. Матюшкиной. – М.: КДУ, 2009.
5. Холодная А.М. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. М.; Томск, 1997.
6. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. – М.: Аспект Пресс, 2007.

*Доржиева Лариса Геннадьевна*, старший преподаватель кафедры физического воспитания БГУ. г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, тел: 21-64-21, e-mail: lara.dorzhieva@yandex.ru.

*Dorzhieva Larisa Gennadievna*, senior lecturer, department of physical education, Buryat State University, Ulan-Ude, ph: 21-64-21, e-mail: lara.dorzhieva@yandex.ru.

### **Теоретико-методологические аспекты экспертизы качества в отечественных и зарубежных системах аккредитации**

*Рассматриваются теоретико-методологические аспекты экспертизы качества, выделяются внешняя и внутренняя системы обеспечения качества образования в России и за рубежом.*

**Ключевые слова:** система, признаки системы, системный подход, внешняя и внутренняя система обеспечения качества, подсистемы, уровни системы.

**O.P. Denisova**

### **Theoretical and methodological aspects of quality expertise in homeland and foreign systems of accreditation**

*The article considers theoretical and methodological aspects of quality expertise and analyses external and internal quality assurance system in Russia and abroad.*

**Keywords:** system, features of system, systemic approach, external and internal quality assurance system, subsystems, system levels.

Для эффективного управления сложными объектами необходима адекватная оценка результатов их функционирования. В отличие от стихийного, сознательное управление происходит на основе устойчивых и надежных обратных связей. Субъекты управления получают сведения о результатах своей деятельности и знают, что надо исправить и улучшить в ней.

Управление подготовкой специалистов в высших учебных заведениях требует наличия достоверной, полной информации о всех сторонах деятельности вуза. Одним из способов представления такой информации является оценка функционирования вуза разными субъектами процесса подготовки специалистов [1; 2; 3; 4; 5; 6 и др.].

Для разработки методики подобной оценки необходимо определить методологический подход рассмотрения такого сложного объекта управления, как высшее учебное заведение [7; 8; 9 и др.].

Исследования в различных областях наук и практический опыт убедительно свидетельствуют о том, что весь окружающий нас мир (как материальный, так и идеальный) составляют не отдельные, изолированные друг от друга предметы, явления, процессы, а совокупность каким-то образом взаимосвязанных и взаимодействующих объектов, определенного рода системные, целостные образования [10; 11 и др.].

В основе понимания целостности, системности объектов реальной действительности лежит понятие «система». Специалисты в области системных исследований приводят свыше 40 определений понятия «система». Такой широкий спектр определений одного понятия отражает его сложность [12, с. 37].

Для того чтобы тот или иной объект действительности можно было назвать системой, необходимо наличие в нем целого ряда характерных признаков.

1. Целостность или эмерджентность. Суть этого признака состоит в том, что свойства системы не являются простой суммой свойств ее отдельных элементов. Функционирование системы не может быть сведено к функционированию ее отдельных компонентов.

2. Структурность или делимость, т.е. возможность описания системы на основе установления ее структуры, связей и взаимоотношений отдельных ее элементов. Этим же определяется зависимость поведения системы от поведения и свойств ее отдельных элементов. Здесь не может быть механического деления: система может быть расчленена только на такие подсистемы (части), у которых есть свои собственные функции и структура.

3. Иерархичность, т.е. каждый элемент системы должен рассматриваться как подсистема низшего уровня. В то же время исследуемый объект является структурным компонентом системы более высокого уровня.

4. Взаимозависимость системы и окружающей среды. Система формирует и проявляет свои свойства только в процессе функционирования и взаимодействия с внешней средой. Система реагирует на воздействия внешней среды, развивается, но при этом сохраняет качественную определенность и свойства, обеспечивающие относительную её устойчивость. Изолированность системы означает, что комплекс объектов, образующих систему и связи между ними, можно отграничить от их окружения (среды) и рассматривать изолированно. В противном случае невозможно выделить и изучать систему, вообще наблюдать ее. Всякая изолированность системы является относительной, так как при системном подходе всегда учитывается воздействие среды на систему и ее обратное воздействие на среду. Наблюдаемость означает, что мы имеем возможность контролировать все входы (воздействия среды на систему) и все выходы — воздействия системы на среду. Неопределенность означает, что наблюдатель не может одновременно фиксировать все свойства и отношения элементов системы, иначе говоря, в системе возможны те или иные непредсказуемые события. С целью выявления этих свойств и отношений наблюдатель осуществляет исследование системы. При определенности система в исследовании не нуждается [13; 14; 15; 16; 17 и др.].

Понятие «система» многими авторами трактуется как совокупность взаимосвязанных, взаимозависимых и взаимовлияющих элементов, способных при активном взаимодействии с окружающей средой изменять структуру, сохраняя в то же время целостность и выбирать одну из возможных линий поведения для достижения общей цели [18].

Системность социальной действительности, наличие множества органичных связей между отдельными элементами системы и окружающей средой, данной системой и другими как по горизонтали, так и по вертикали требуют системного подхода к исследованию.

«Системный подход – направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит исследование объектов как систем». Системный подход тем более необходим, считает М. Каган, «когда исследованию подлежат наиболее сложные типы систем – сложные динамические, самоуправляющиеся и т.п., которые представляют самые высокие уровни организованности бытия – прежде всего биологический и социальный» [19, с. 13].

В настоящее время существует две модели системы обеспечения качества образования: внешняя (оценка внешней стороной) и внутренняя (основана на внутренней самооценке).

Внешняя система обеспечения качества образования в России построена на применении следующих инструментов [20]:

- модель контроля за соблюдением вузами и их филиалами условий образовательной деятельности, предусмотренных лицензией;
- модель контроля качества деятельности образовательными учреждениями в рамках государственной аккредитации;
- добровольная сертификация внутривузовской системы менеджмента качества на соответствие требованиям международного стандарта ИСО 9001:2000, участие в конкурсах;
- независимая общественная профессиональная аккредитация.

Внутренняя система оценки вуза включает внутривузовские системы обеспечения качества образования в университетах:

- регулярные проверки уровня соответствия деятельности и содержания образовательных программ основным целям и задачам университета;
- наличие ответственного лица или структуры для проведения экспертных оценок деятельности и планирования развития университета;
- наличие обширной и эффективной информационной системы для поддержки процедур самооценки;
- регулярная самооценка деятельности и экспертная оценка для проверки результатов самооценки университета;
- своевременная реакция на результаты внешних экспертиз путем совершенствования методов и структур управления, образовательных программ, перераспределения материальных и финансовых ресурсов, введения в практику системы поощрений и санкций.

Необходимым элементом проектируемой российской системы аккредитации является подсистема, предназначенная для анализа и моделирования процесса управления качеством образования через аккредитацию, а также поддержки принятия управленческих решений. Подсистема должна реализовывать поддержку следующих возможных решений [21]:

Институциональный уровень – учебное заведение в целом:

- аккредитация с заявленным видом на полный срок;
- аккредитация с заявленным видом на сокращенный срок;
- аккредитация на полный срок с понижением вида;
- аккредитация на сокращенный срок с понижением вида;

– отказ в аккредитации.

Программный уровень при доаккредитации программ в уже аккредитованных учебных заведениях:

- аккредитация на полный срок;
- аккредитация на сокращенный срок;
- отказ в аккредитации.

Следующим элементом проектируемой системы является подсистема, предназначенная для непрерывного оперативного информационного обеспечения процессов управления. Основной функцией этой подсистемы является формирование информационного образа проблемной ситуации. Функция информационной поддержки сводится к обеспечению пользователя первичными данными и данными различной степени сжатия. Информация должна предоставляться как на бумажных, так и на электронных носителях и размещаться в Интернете. Пользователями информации выступают:

- федеральный орган управления образованием;
- региональные и муниципальные органы управления образованием;
- учебные заведения;
- общественные профессиональные организации;
- социальные, юридические, фискальные, экономические, производственные организации, широкая общественность, инвесторы, работодатели и абитуриенты.

Кроме того, функцией информационной подсистемы является обеспечение взаимодействия всех подсистем информационно-аналитической системы.

Большое значение аккредитации как инструменту оценки и измерения качества образовательной модели придают в американской образовательной системе, целью которой является постановка и решение вопросов по улучшению результатов образования, основываясь на оценке результатов деятельности разных иерархических уровней учебного заведения [22].

На сегодняшний день существует несколько уровней такой оценки:

1. Первый уровень можно обозначить как аккредитацию вуза аккредитационными агентствами, которые имеют в императиве четко сформулированные критерии качества и требования к внутренней самооценке и внешней оценке со стороны независимых наблюдателей.

2. Второй – ориентирован на аккредитацию профессионального уровня образовательных программ, которая осуществляется, как и оценка образовательных программ, внутри учебного заведения, но организуется потенциальными работодателями.

3. К третьему уровню можно отнести оценку образовательной деятельности, полностью организованной самим университетом. Такая оценка нацелена на улучшение деятельности вуза с помощью внедрения инструмента мониторинга образовательных приоритетов и перераспределения обеспечивающих ресурсов на основе постоянного анализа деятельности.

В Европе пока отсутствует единая система институциональной оценки деятельности образовательных учреждений, аналогичная системе аккредитации в США. Однако в каждой стране существуют свои подходы к формированию гарантий и системе оценки качества высшего образования.

В Великобритании главная роль в сформированной многоуровневой системе аккредитации университетов закреплена за правительственной организацией Quality Assurance Agency (QAA). При этом некоторые вузы осуществляют оценку образовательной деятельности других учебных заведений по критериям, согласованным с требованиями QAA. Например, структура оценки деятельности вузов «The Open University Validation Services» (OUVS), используемая для аккредитации образовательных программ как в Великобритании, так и за ее пределами, сформирована «The Open University» (OU).

Переход к многоуровневой образовательной системе в Германии и формирование европейского образовательного пространства привели к созданию ряда организаций, осуществляющих аккредитацию в области образования, был создан Аккредитационный совет по оценке образовательных программ подготовки по направлениям бакалавров и магистров, данный совет разработал критерии и стандарты, систематизировав деятельность аккредитационных агентств. Ассоциация германских инженеров выступила с инициативой и стала основателем Аккредитационного агентства по инженерным и компьютерным наукам.

В целом следует отметить, что в странах Европы, и в частности в России, современная система оценки, включающая такие механизмы, как лицензирование, аттестацию и аккредитацию, по сути, имеют не столь долгую историю апробации. В определенной степени этот процесс не закончен до сих пор, и сегодня остается много спорных вопросов относительно выбора критериев оценки, принципа формирования команды экспертов, определения методики аттестации и аккредитации вузов [22].

Таким образом, система аккредитации или, иными словами, система определения качества высшего профессионального образования – это сложная многосвязная система, подсистемы которой существенно дополняют и перекрывают друг друга. Подготовка к экспертизе качества вуза должна основываться на практике учета всех подсистем.

### *Литература*

1. Богданова А.В. Экономические аспекты диагностики и управления качеством в информационно-коммуникативном пространстве вуза // Вектор науки ТГУ. Сер.: Экономика и управление. – 2012. – №3. – С. 13–16.
2. Денисова О.П. Оценка деятельности образовательной организации на основе аналитического подхода // Вестник Бурят. гос. ун-та. – 2012. – № 11. – С. 78–83.
3. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность: оценка уровня информационного обеспечения // Вектор науки ТГУ. Сер.: Экономика и управление. – 2012. – №3. – С. 36–42.

4. Коновалова Е.Ю. Методика обучения слушателей презентации различной информации // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2012. – №8. – С. 186–189.
5. Анишкин В.Н. Особенности технологической подготовки специалистов в условиях холистичной информационно-образовательной среды вуза // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2012. – №3(10). – С. 21–24.
6. Ярыгина Н.А. Особенности экономического анализа деятельности вузов // Вектор науки ТГУ. Сер.: Экономика и управление. – 2012. – №1. – С. 112–117.
7. Бабошина Э.С. Реализация внутреннего контроля системы управления государственными образовательными учреждениями // Вектор науки ТГУ. Сер.: Экономика и управление. – 2011. – №4. – С. 7–12.
8. Денисова О.П. Компетентный подход как механизм обеспечения качества подготовки к аккредитации учреждений высшего профессионального образования // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2012. – №3(10). – С. 66–70.
9. Калмыков С.В., Фомицкая Г.Н. Проектирование региональной модели системы внешней оценки качества общего образования // Вектор науки ТГУ. – 2012. – №1. – С. 236–239.
10. Денисова О.П. Основные цели и задачи аккредитации образовательного учреждения // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2012. – №1. – С.118–121.
11. Давыдова Л.Н., Штригель Е.Э. Внутренний аудит в системе управления самообучающимся университетом // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2012. – №3(10). – С. 62–66.
12. Бергаланфи Л. Общая теория систем обзор проблем и результатов // Системные исследования. – 1969. – С. 30–50.
13. Мысин Н.В. Теория и история социального управления: Опыт России и зарубежных стран. – СПб., 2000. – 496 с.
14. Ярыгин О.Н. Эмерджентные свойства аналитической деятельности: компетентность // Вектор науки ТГУ. – 2011. – 3(6). – С. 343–346.
15. Поварич И.П., Прошкин Б.Г. Стимулирование труда: Системный подход. – Новосибирск: Наука, 1990 – 198 с.
16. Коростелев А.А. Стратиграфия уровней управления в социальных и образовательных системах // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2010. – №3. – С.75-78.
17. Райзберг Б.А., Фатхутдинов Р.А. Управление экономикой. – М.: Интел-Синтез, 2001. – 784 с.
18. Бельчик Т.А. Роль системной оценки в управлении вузом. // Системный анализ в проектировании и управлении: тр. междунар. науч.- практ. конф. 20-22 июня 2001 г. – СПб.: Изд-во СПбГТУ, 2001. – С. 480–483.
19. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974 – 328 с.
20. Струминская Л.М., Донецкая С. Практические аспекты внедрения системы менеджмента качества в вузе // Стандарты и качество. – 2007. – 1 июля. URL: <http://www.ria-stk.ru>
21. Петропавловский М.В. Информационно-аналитическая технология сопровождения государственной аккредитации на основе Центрального банка данных государственной аккредитации // Социальная политика и социология. – 2004. – №4. – С. 174–178.

22. Цой Г.А. Элементы управления качеством в вузе: опыт томского политехнического университета // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2010. – № 2 (4).

*Денисова Оксана Петровна*, кандидат психологических наук, доцент, докторант, Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти. Тел.: 8 (848)2481475.

*Denisova Oksana Petrovna*, candidate of psychological sciences, associate professor, Togliatti State University, Togliatti, ph.: 8 (848)2481475.

УДК 371.113.1

© А.А. Коростелев

### **Современные модели осуществления аналитической деятельности управления**

*Работа выполнена в рамках госзадания по теме №461201  
«Методология аналитической деятельности управления образованием»*

*В статье рассмотрена двухмерная модель осуществления педагогического анализа и необходимость перехода к трехмерной модели реализации аналитической деятельности управления.*

**Ключевые слова:** *аналитическая деятельность, анализ, двухмерная модель анализа, трехмерная модель анализа.*

**A.A. Korostelev**

### **Modern models of performance the analytical activity control**

*The article considers a two-dimensional model of performing the pedagogical analysis and a need of transition to a three-dimensional model of implementation the analytical activity control.*

**Keywords:** *analytical work, analysis, two-dimensional model of analysis, three-dimensional model of analysis.*

Важнейшим отличием управления образовательной организацией является весьма неконкретный способ постановки целей ее функционирования и развития. Конкретизация целей с учетом особенностей, интересов, возможностей обучаемых и педагогов, уровня образовательного процесса в данном учреждении, особенностей микросреды и т.д. является основной функцией управленческих кадров [1; 2; 3; 4 и др.].

Современные [5; 6; 7 и др.] структуры управления в большинстве своем построены по линейно-функциональному принципу, т.е. имеют жесткую централизацию, которая наиболее продуктивна в стабильной среде, но реальная ситуация, в которой действует образовательная организация, имеет высокую степень нестабильности и неустойчивости, что требует перехода на другие, адаптивные, структуры управления.

Такое состояние обусловлено тем, что из всех управленческих функций, наименее разработанной, особенно в технологическом плане, является аналитическая [8-13]. Если в отношении планирования, организации и контроля разработано достаточно много различных методик осуществления, то при рассмотрении функции анализа в научной и педагогической литературе в основном упор делается на то, **что** необходимо анализировать, при этом вопрос о том, **как** анализировать и последовательность его осуществления остается без внимания. Особенно ярко это проявляется в том, что до настоящего времени, в отличие от других функций управления, нигде в научной и педагогической литературе не встречается образец выполненного анализа результатов педагогической деятельности как всей образовательной организации, так и, соответственно, структурных подразделений.

Данная ситуация сложилась в результате того, что анализ результатов педагогической деятельности осуществляется исходя из их двухмерного изучения – по горизонтали **X** и вертикали **Y**, – представленного на рис. 1.

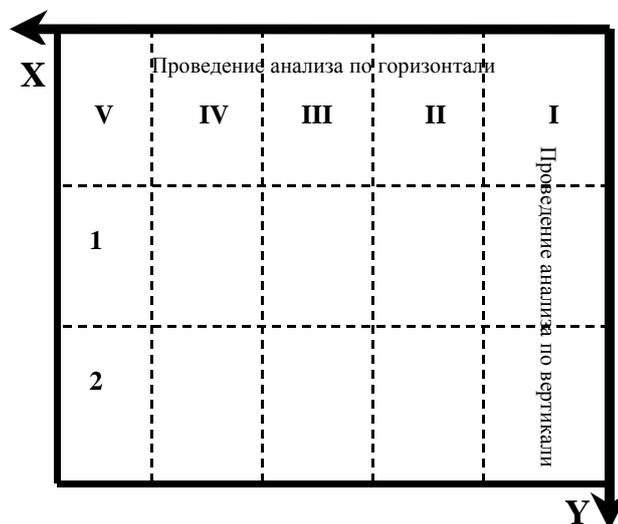
При рассмотрении результатов деятельности образовательной организации по горизонтали **X** мы видим, что он осуществляется на основе подразделения всего образовательного процесса на существующие и отработанные на практике подсистемы: базовое образование, дополнительное образование, кадровое обеспечение и т.д. Проведение анализа результатов деятельности школы по вертикали **Y** осуществляется за счет деления указанных подсистем на составляющие структурные единицы и элементы: базовое образование → уровень образования в старшей школе → уровень образования в средней школе → уровень образования в начальной школе и т.д. В соответствии с таким разделением и осуществляется в большей части образовательных учреждений анализ результатов деятельности. Так как и в первом, и во втором случае необходимо анализировать результаты как всей подсистемы, так и ее структурных компонентов, то в чистом виде они не встречаются в управленческой практике и преимущественно осуществляются в виде смешанного варианта.

Данная модель показывает, что главное внимание при осуществлении анализа уделяется направлениям его проведения, которые считаются достаточно определенными в существующей практике. Исходя из этого, видно, что в основном анализируется то, **что** необходимо изучить, а **как** осуществлять, остается неопределенным.

В результате анализ осуществляется каждым управленцем исходя из собственного видения и опыта руководящей деятельности. Вследствие чего мы наблюдаем большое количество различных вариантов проведения анализа, при этом определить или выявить какую-либо стройную систему достаточно проблематично [14; 15; 16; 17 и др.].

Рассмотрение различных методик и технологий [18; 19; 20 и др.] свидетельствует об их определенных недочетах в реализации функции анализа на основе двухмерной модели, так как собственно анализ невозмо-

жен без осуществления синтеза, а именно его присутствие в аналитической деятельности управленца просматривается слабо.



**Рис. 1.** Двухмерная модель анализа результатов педагогической деятельности образовательной организации

*Примечание:* X – подсистемы образовательного процесса (базовое образование, дополнительное образование, кадровое обеспечение и т.д.);

Y – структурные единицы и элементы подсистемы (ступень обучения, параллель, класс и т.д.).

Наиболее существенными недочетами в осуществлении аналитической деятельности руководителей школ являются:

*1. Отсутствие цели проводимого анализа.*

Данный недостаток свидетельствует об отсутствии целенаправленности, целесообразности, и анализ осуществляется ради анализа (41 МОУ – 44%) [21].

*2. Описательный характер осуществления анализа результатов.*

При анализе происходит неоправданное увеличение его объема (49 МОУ – 54%). Кроме того, неопределенность формата приводит к тому, что очень часто анализ рассредоточивается на несущественные детали, и главное упускается. В большинстве своем части анализа не связаны между собой, что приводит к восприятию его как отдельно взятых сегментов, а не единого целого.

*3. Осуществление анализа результатов от “начала к концу”.*

Рассмотрение результатов в такой последовательности приводит к тому, что в основном анализируются условия, повлиявшие на результат, что приводит к необоснованности выводов. Само рассмотрение результатов отступает на второй план и, следовательно, во многом перестает являться основой анализа (43 МОУ – 47%).

*4. Отсутствие сравнения прогнозируемых и полученных результатов.*

Свидетельствует об отсутствии преемственности и “реперов” в деятельности образовательной системы и, соответственно, не видно ее деятельности в динамике. Кроме того, сравнение этих двух показателей позволяет выделить наиболее значимые несоответствия между ними, выявить их возможные причины и определить мероприятия по их решению (72 МОУ – 79%).

*5. Нет заданных рамок для выявления причин возникших противоречий.*

Отсутствие данного жесткого требования в анализе результатов приводит к распылению средств, сил и ресурсов и их нерациональному использованию. Невыявленные конкретные возможные причины возникших противоречий не дают возможности руководителю осуществлять правильные и адекватные действия и часто приводят к прямо отрицательному результату (67 МОУ – 74%). В связи с тем, что образовательная система инерционна, т.е. результаты воздействий проявляются через продолжительное время, это может привести к негативным последствиям.

*6. Не предусмотрена проработка путей решения выявленных причин возникновения противоречий.*

Констатация результатов и причин, их породивших, без разработки возможных путей решения свидетельствует не только о неглубоком осуществлении анализа, но и о том, что выводы из него не были должным образом сделаны (51 МОУ – 56%). При этом необходимо учитывать, что результаты анализа с течением времени теряют свою актуальность и значимость.

*7. Отсутствие требования постановки операционных целей перед образовательной системой на следующий учебный год.*

Требование операционной постановки целей является для человека, профессионально занимающегося управлением, обязательным, категоричным. Умение операционно формулировать цели – один из важнейших показателей профессионализма, компетентности современного управления, развитости его управленческого мышления [2] (44 МОУ – 48%).

*8. Отсутствие связи между анализом результатов и планом работы на следующий учебный год.*

Это приводит к тому, что оба главных документа школы существуют самостоятельно друг от друга, что свидетельствует об отсутствии преемственности в деятельности образовательной системы (41 МОУ – 45%).

Выявленные недочеты свидетельствуют о необходимости создания нового (технологического) подхода в осуществлении анализа результатов работы, имеющего определенный эвристический алгоритм осуществления.

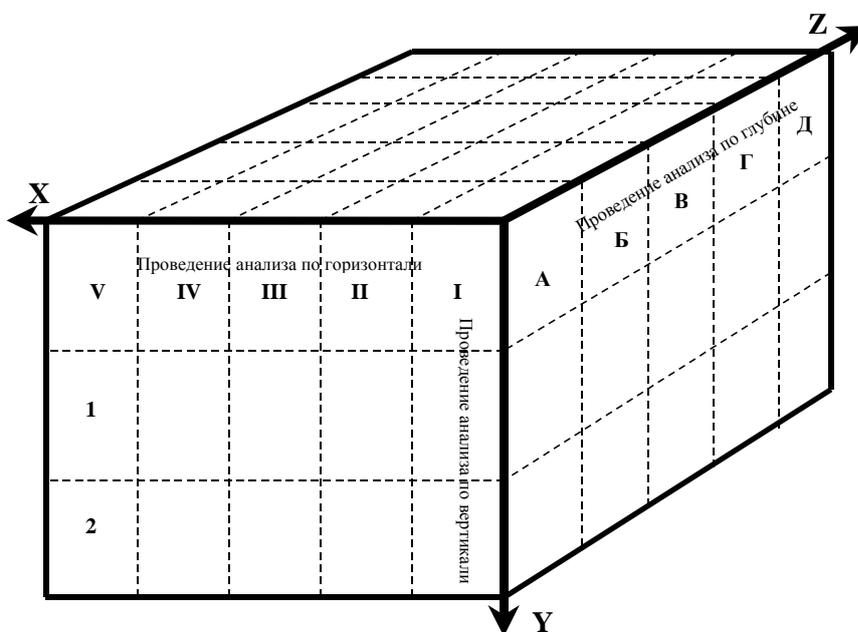
Необходимо создать технологию анализа результатов работы – способ реализации конкретного сложного процесса, путем расчленения его на систему последовательных взаимосвязанных процедур и операций, которые выполняются однозначно и имеют целью достижение высокой эффективности.

Исходя из сложных условий развития современного общества, повышение профессиональной аналитической управленческой деятельности руководителя и её информационное обеспечение относится к главным

проблемам управления [22; 23; 24], так как принятие целесообразных решений относится к (высшей) сфере деятельности человека.

Любая деятельность, в том числе и аналитическая, имеет определенную последовательность осуществления, в результате чего можно выделить ее алгоритм, позволяющий провести ее унификацию на основе единства анализа и синтеза.

Следовательно, из уже известных направлений (так называемая горизонталь  $X$  и вертикаль  $Y$ ) проведения анализа к нему необходимо добавить направление синтеза (так называемая глубина  $Z$ ), в результате чего мы получаем не двухмерную, а трехмерную модель осуществления аналитической деятельности, которая наиболее полно соответствует современным требованиям, в которой четко определена последовательность (алгоритм) реализации данной функции управления (рис. 2).



**Рис. 2.** Трехмерная модель анализа результатов педагогической деятельности образовательной организации

*Примечание:*  $X$  – подсистемы образовательного процесса (базовое образование, дополнительное образование, кадровое обеспечение и т.д.);

$Y$  – структурные единицы и элементы подсистемы (ступень обучения, параллель, класс и т.д.);

$Z$  – алгоритм осуществления анализа, где А – фактические результаты в сравнении с прогнозируемыми; Б – выявленные противоречия; В – возможные причины противоречий; Г – возможные пути решения; Д – цели (в целевом блоке) и задачи (в обеспечивающем блоке) на следующий год (период времени).

Таким образом, рассмотрение сегодняшнего состояния аналитической деятельности управления показывает, что необходимо реализовать переход от двухмерной к трехмерной модели осуществления анализа и синтеза.

Переход на трехмерную модель является попыткой обеспечить системный подход к осуществлению аналитической деятельности. Необходимость перехода основывается на том, что система двухмерной модели его осуществления себя полностью исчерпала, и было важно найти более эффективные технологии, позволяющие на основе процессов информатизации и технологизации обеспечить унификацию аналитической деятельности управления образовательной организацией.

В философской и научной литературе анализ и синтез рассматриваются как неразрывно связанные между собой, на практике же преобладает только анализ [25-28]. Поэтому переход на трехмерную модель, которая полно отражает взаимосвязанность анализа и синтеза, позволяет органически соединить их в практике управления образовательной организацией.

Таким образом, алгоритм направления **Z** (глубина) трехмерной модели определен исходя из требований, предъявляемых к аналитической деятельности управления образовательной организацией, что обеспечивает ее совершенствование в рамках управленческой деятельности.

#### *Литература*

1. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1997.
2. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995.
3. Денисова О.П. Основные цели и задачи аккредитации образовательного учреждения // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. – 2012. – №1. – С. 118–121.
4. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Педагогика, 1991.
5. Пудовкина Н.Г. Функция анализа в управленческом цикле // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. – 2011. – №2. – С. 167–170.
6. Ярыгин А.Н. Особенности применения информационных технологий в аналитической деятельности внутришкольного управления // Вестник Бурят. гос. у-та. – 2012. – №1.1 – С. 128–132.
7. Денисова О.П. Совершенствование аналитической подготовки специалистов на основе технологии анализа // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. – 2011. – №4. – С. 82–85.
8. Ярыгин О.Н., Рудаков С.С. Креативность в аналитической деятельности // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. – 2012. – №2. – С. 347–352.
9. Коростелев А.А. Система повышения качества аналитической составляющей профессиональной деятельности руководителей образовательных учреждений: дис. ... д-ра пед. наук. – Тольятти, 2009. – 467 с.

10. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой (для директоров и заместителей директоров школ). – М.: Педагогический поиск, 1997.

11. Руководитель современного образовательного учреждения: слагаемые эффективной работы (отчет по итогам социологического исследования). – Тольятти: Развитие через образование, 2001. – 149 с.

12. Дмитриев Д.А. Использование информационных технологий в управлении образовательным учреждением // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. – 2011. – №4. – С. 87–90.

13. Поташник М.М., Моисеев А.М. Управление современной школой (в вопросах и ответах): пособие для руководителей образовательных учреждений и органов образования. – М.: Новая школа, 1997.

*Коростелев Александр Алексеевич*, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Экономическая и управленческая подготовка», Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти, тел.: 8(848)2481475.

*Korostelev Aleksandr Alekseevich*, doctor of pedagogical sciences, professor, department of economic and management training, Togliatti State University, Togliatti, phone 8(848)2481475.

УДК 37.018.4

© М.Н. Очиров, Р.Н. Лаврина

### **Общеобразовательное обучение осужденных в пенитенциарной системе**

*В статье изложены педагогические условия обеспечения пенитенциарной тенденции развития личности осужденного в контексте общеобразовательного обучения.*

**Ключевые слова:** *пенитенциарная система, ресоциализация, пенитенциарная психология, тюремная субкультура, криминогенное общение.*

**M.N. Ochirov, R.N. Lavrina**

### **General education of convicts in a penitentiary system**

*The article dwells upon pedagogical conditions of providing a penitentiary tendency of personality development within a context of general education.*

**Keywords:** *penitentiary system, resocialization, penitentiary psychology, prison subculture, criminogenic communication.*

Основная цель общеобразовательного обучения осужденных состоит в развитии у них нравственно-волевых установок на исправление и ресоциализацию.

В пенитенциарной (от лат. *penitentiarius* – покаянный, исправляемый) системе психология исправления трактуется как раскаяние, самоосуждение, терпеливое перенесение наказания, установка на правопривлекательное пове-

дение. Под ресоциализацией понимается восстановление ранее нарушенных социальных качеств личности, необходимых для полноценной жизнедеятельности в обществе [1, с. 5].

Мы обращаем особое внимание на развитие воли у осужденных. Благодаря силе воли человек добивается своей цели, поэтому воля связана с мотивами. Когда есть свобода выбора действия и есть возможность избежать преступного действия, ему нужна мобилизация силы воли, чтобы сделать правильный выбор, как бы ни были сильны противоположные мотивы. Подчинение поведения человека требованиям правопорядка зависит от уровня развития воли. При развитии воли следует учитывать ее структуру, включающую волевые состояния, свойства личности. Волевые процессы, а именно возникновение, протекание и окончание волевого акта, обеспечивают сознательное регулирование личностью вызова или задержки актов, скорости их протекания, переключения или остановки. Волевое состояние – это такие моменты, которые дают возможность преодолеть трудности в достижении цели, например состояние решимости, сосредоточенности, уверенности.

Высшими проявлениями воли являются бесстрашие и мужество. Но эти и другие качества воли (самостоятельность, решительность, настойчивость, выдержка) осужденному трудно проявить, в среде осужденных существуют особые правила поведения, которым трудно противостоять. Многое зависит от статуса осужденного.

Считается, что существует 4 статуса: 1) отрицательно характеризующие авторитеты; 2) «мужики»; 3) «изолированные»; 4) положительно характеризующие. У каждого статуса своя мотивация в направленности воли.

У представителей двух первых и четвертой группы высокий уровень уверенности в себе, настойчивость, твердость намерений. У третьей группы более сильное самообладание и самоконтроль. В пенитенциарных учреждениях условия не благополучны для развития инициативности и самостоятельности осужденных. Волевые качества также проявляются по-разному. В первой группе смелость и решительность проявляются в отрицательной деятельности, а в положительной деятельности – недисциплинированность, упрямство. Для второй группы характерны прилежность, дисциплинированность, выдержанность, самостоятельность, а для третьей – трусливость и нерешительность. Атмосфера, существующая в пенитенциарных учреждениях, не способствует позитивному проявлению волевой активности осужденными. Негативно влияют на содержание и формы волевой активности необходимость подчинения сложившимся стереотипам поведения в среде осужденных; ограниченность числа социальных видов деятельности; снижение объема социальных ролей и функций. В мотивационной сфере преобладают побуждения утилитарно-потребительского характера, ослабевает способность преодолевать отрицательные побуждения, растет число трафаретных способов поведения.

Наша задача состоит в том, чтобы воспитать морально-волевые качества осужденных и способствовать их ресоциализации.

В общеобразовательном обучении заложены большие возможности реализации таких методов морально-волевого воспитания, как убеждение, упражнение, стимуляция их волевых усилий.

Метод убеждения в обучении направлен на самоактуализацию развития своей воли осужденными, на формирование у них умений и навыков самовоспитания волевых качеств.

Метод упражнения состоит в том, чтобы осужденный оказался в ситуации неопределенности, разрешение которой требует волевых усилий. Реализация этого метода возможна и в процессе тренинга.

Стимуляция волевых усилий осужденных происходит в виде требований, поощрения, наказания и контроля в учебной деятельности.

В основу нашей модели общеобразовательного обучения осужденных положен гуманистический подход, предполагающий в каждом позитивные начала, достаточные для того, чтобы обеспечить пенитенциарную тенденцию развития его личности.

Мы будем главным образом рассматривать когнитивную и психосоциальную области развития личности. Они взаимосвязаны и охватывают, с одной стороны, изменения Я-концепции, эмоций и чувств, с другой – восстановление социальных навыков и моделей поведения.

Когнитивная область включает психические процессы, имеющие отношение к мышлению и решению проблем, изменения, происходящие в восприятии, памяти, рассуждении, творческом воображении и речи. Психосоциальная область включает развитие личности и межличностных отношений [2, с. 189].

Я-концепция формируется в результате самопознания и самооценки, определяет самоотношение личности. Педагоги влияют в процессе обучения прежде всего на развитие морально-волевых качеств осужденного для терпеливого перенесения им наказания, связанного с самоосуждением и раскаянием, чему будет способствовать самопознание. Самоосуждение и раскаяние означают переживание эмоций и чувств под воздействием обучения, трудовой деятельности и других факторов.

Ресоциализация осужденного основана на формировании у него социального интеллекта и ментальном развитии. Под социальным интеллектом понимается «способность человека понимать и предсказывать поведение других людей в различных жизненных ситуациях, а также уметь распознавать чувства, намерения и эмоции по их вербальным и невербальным качествам» [3, с. 87]. Социальный интеллект является основой межличностных отношений человека. В сочетании с волевыми и ментальными качествами он определяет поведение человека в обществе в соответствии с общественными нормами и правилами морали. В определенной мере социальный интеллект есть познавательная способность, но на его развитие оказывает влияние средовая обстановка. Следует найти способы защиты социального интеллекта от отрицательного влияния средовой обстановки в исправительных учреждениях, тюремной субкультуры, которая стимулирует правонарушения.

Под ментальным развитием понимают «прежде всего умственное развитие, а также изменения в образе мыслей, совокупности умственных навыков и духовных установок, присущих отдельному человеку или общественной группе» [2, с.188]. Для нас важным является достижение изменений в образе мыслей и духовных установок.

Исходя из положений об изменчивости человеческой личности и возможностей воспитания человека, следует также учитывать, что исправление и ресоциализация зависят от степени социальной и нравственной запущенности осужденного, от того, насколько удастся определить эту степень и те внутренние субъективные факторы, которые привели человека к совершению преступления, и найти способы воздействия на психику и ум осужденного, а также обеспечить защиту от негативного влияния тюремной субкультуры.

Ресоциализация осужденных, по нашему убеждению, должна быть основана, во-первых, на воспоминаниях о нормальном прошлом, во-вторых, – на надеждах на благоприятное будущее. Настоящее для осужденных должно получить статус жизненного периода, в течение которого он обязан сделать все для того, чтобы вернуться к нормальной жизни, которая была у него в прошлом и будет в будущем. В процессе учебно-воспитательной деятельности у осужденного следует формировать мотивацию достижения цели ресоциализации и сильную волю для преодоления трудностей тюремной жизни.

Общеобразовательное обучение осужденных требует от педагога заинтересованного подхода к своей деятельности. Он должен знать пениitenciарную психологию, особенности личности осужденного, психологию тюремной среды, владеть педагогическими средствами исправления и ресоциализации осужденных, уметь применять достижения педагогической теории и практики в условиях образовательной деятельности с осужденными.

С особой тщательностью осуществляется отбор содержания обучения, отвечающего цели ресоциализации. При этом соблюдаются принципы гуманизации, полноты и футуризации.

Принцип гуманизации содержания предполагает включение знаний о ценности личности, о праве человека на свободное развитие и проявление своих способностей, уважении к людям, к человеческому достоинству, о ценности жизни.

Принцип полноты содержания означает включение всех аспектов жизнедеятельности человека, окружающей действительности, всех проблем взаимодействия человека и природы, человека и общества, политических, социальных, экономических, экологических проблем, проблем воспитания и образования.

Принцип футуризации содержания обучения осужденных означает включение знаний, отражающих пениitenciарную направленность отбывания наказания, укрепление волевых качеств и мотивацию на самовоспитание и самосовершенствование.

В структуре содержания обучения выделяются гуманистический, мотивационно-рефлексивный, аксиологический, морально-нравственный, ментальный и футуристический компоненты.

Представление содержания обучения предполагает внедрение инновационных подходов и технологий.

Личностно-ориентированный подход в обучении осужденных получает пенитенциарное толкование и реализацию. Этого требует не только цель этого обучения, но и понимание личности осужденного. Пройдя через различные стадии уголовного процесса и став осужденным, человек вступает в новые общественные отношения, которые во многом определяют его поведение и деятельность. Если под личностью мы понимаем человека, который освоил социальные ценности, нормы и правила жизни в обществе, то человек, который отчужден от общества, осужден не только судом, но и обществом, попадая в исправительное учреждение, вынужден жить и выживать, соблюдая совсем другие нормы и правила поведения и деятельности, что оказывает на личность сильное влияние. Цель заключения человека, совершившего преступление, в тюрьму состоит в том, чтобы под влиянием новых строгих условий жизни он раскаялся, осудил себя за совершенное преступное деяние, исправился и приобрел установку на правопривлекательное поведение.

Беда в том, что тюремная субкультура в среде осужденных связана с криминальным видом общения, которое характеризуется жестокостью, конфликтностью, скрытностью, насилием, ролевой субординацией. Вновь пришедшему осужденному трудно и даже невозможно в одиночку противостоять системе криминального общения.

А.Н. Сухов выделяет следующие разновидности деформации общения в среде осужденных:

- изоляционную, проявляющуюся в стрессогенности, криминогенности и агрессивности;
- нравственную, связанную с отчуждением и негативной сущностью взаимодействия между заключенными;
- криминальную, вызываемую преступной деятельностью, распространенной в среде осужденных.

Только волевые усилия осужденного, его ум, консолидация с единомышленниками могут обеспечить ему позитивную социальную адаптацию в исправительном учреждении. Общеобразовательное обучение обязано способствовать психологической адаптации осужденных к жизни в новых условиях.

Решающее значение в системе обучения мы придаем взаимоотношениям педагога и осужденного. Благодаря диалогическому общению достигается взаимное признание, взаимное доверие и взаимное уважение, в результате чего педагог и осужденный становятся партнерами по достижению общей цели – ресоциализации осужденного. Высшим уровнем взаимоотношений педагога и осужденного рассматривается другодоминант-

ность, когда педагог для осужденного становится «значимым другим», оказывая преобразующее влияние на последнего.

Таким образом, общеобразовательное обучение осужденных способно обеспечить пенитенциарную тенденцию развития личности осужденного, если будет разработана и внедрена гуманистическая модель обучения, предполагающая пенитенциарно ориентированное содержание обучения, личностно-ориентированную систему методов обучения и воспитания, достижение доминирующей роли педагога и осужденным.

#### *Литература*

1. Дмитриев Ю.А., Казак Б.Б. Пенитенциарная психология. – Ростов н/Д: Феникс, 2007.
2. Сухов А.Н. Криминогенное общение в среде осужденных. – Рязань, 1993.
3. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. – М.: Аспект-Пресс, 2007.

*Очиров Михаил Надмитович*, доктор педагогических наук, профессор Бурятского государственного университета. г. Улан-Удэ. Тел. 8 (3012) 21-97-57.

*Лаврина Роза Николаевна*, учитель математики, вечерняя (сменная) общеобразовательная школа №3, аспирант кафедры алгебры БГУ, e-mail: roza-lavrina@yandex.ru.

*Ochirov Mikhail Nadmitovich*, doctor of pedagogical sciences, professor, Buryat State University, Ulan-Ude, ph. 8 (3012) 21-97-57.

*Lavrina Roza Nikolaevna*, teacher of mathematics, evening (shift) secondary school №3, postgraduate student, department of algebra, Buryat State University, Ulan-Ude, e-mail: roza-lavrina@yandex.ru.

УДК 378:51

© **Е.П. Миронова**

### **О диагностике уровня развития гуманитарной культуры будущих учителей математики**

*В статье предложены критерии уровня развития гуманитарной культуры будущего учителя математики, рассматриваются уровни развития гуманитарной культуры студентов.*

**Ключевые слова:** гуманитарная культура, критерии уровня развития гуманитарной культуры.

**Е.Р. Mironova**

### **On diagnostics of the development of level of culture in the Humanities in the future teachers of mathematics**

*In the article criteria of the development level of culture in the Humanities in the future teachers of mathematics have been proposed, students' levels of development of culture in the Humanities are considered.*

**Keywords:** *culture in the Humanities, criteria of the level of development of culture in the Humanities.*

В современных условиях особую актуальность приобретает проблема подготовки специалиста, имеющего потребность в непрерывном культурном развитии. Одним из путей решения данной проблемы может являться гуманитаризация образования, в частности математического. Задача гуманитаризации математического образования – это приближение математической деятельности к самому человеку, к естественным для него формам и существованию деятельности. Приняв за основу значение владения математическими знаниями в развитии личности, можно решить задачу организации обучения студентов математике, способствующей развитию компонентов гуманитарной культуры.

Модель развития гуманитарной культуры студентов в процессе изучения математики включает в себя следующие компоненты: 1) целевой (цель, задачи); 2) содержательный; 3) процессуальный; 4) технологические принципы, функции, формы и методы, педагогические условия, подходы; 5) диагностика; 6) результат [1].

В качестве критериев развития гуманитарной культуры выбираются: 1) информационный (уровень общекультурных знаний); 2) рефлексивный (уровень сформированности рефлексивного отношения к общекультурным знаниям, своей деятельности, к себе как субъекту деятельности); 3) деятельностный (уровень использования общекультурных знаний в самообразовательной деятельности); 4) коммуникативный (уровень развития коммуникативного компонента гуманитарной культуры); 5) конативный (уровень стремления студента к самосовершенствованию) [2]. Каждый критерий был раскрыт через показатели.

Показателем информационного критерия является объем знаний об определенных терминах и понятиях, именах и фактах, связанных с математикой, культурой, предметными знаниями.

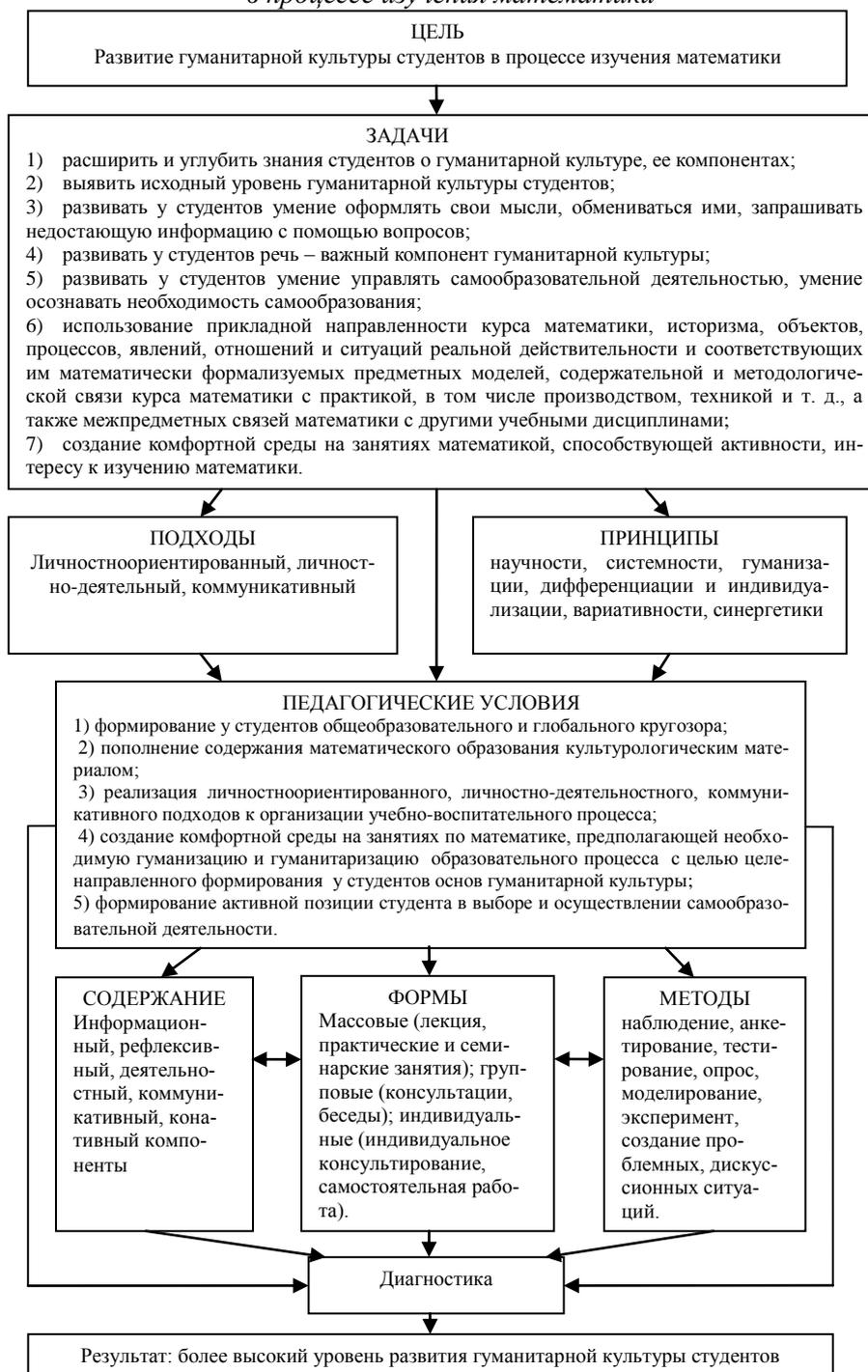
Коммуникативный критерий характеризуется следующими показателями: умение выслушать партнера, воспринять другую точку зрения, выработать совместно новый подход к решению проблемы; умение взаимодействовать в группе, терпимость, готовность к компромиссу; умение ясно, логично и последовательно выражать свои мысли, выразительность и грамотность речи; владение диалогической формой общения и культура речи.

Показателями сформированности деятельностного компонента являются способность самостоятельно определить и осуществить разные виды деятельности, осмысление знаний и умение применить их на практике.

Рефлексивный критерий может быть описан следующими показателями: умение интерпретировать, оценивать общекультурные знания; умение выявлять собственные проблемы, связанные с недостатком общекультурных знаний, умений, навыков, личностных качеств; умение фиксировать «знание о незнании и неумении»; умение запрашивать недостающую информацию.

Таблица 1

*Модель развития гуманитарной культуры  
в процессе изучения математики*



Показателями конативного критерия являются стремление к познанию окружающего мира и себя в нем; способность к самопознанию и самоанализу, раскрытию в себе новых черт; развитие индивидуальных способностей.

Для оценки эффективности предложенной модели была проведена опытно-экспериментальная работа (ОЭР) на базе Бурятского государственного университета, в которой приняли участие 56 студентов.

Одной из задач поисково-констатирующего этапа являлось определение исходного состояния гуманитарной культуры студентов. Поскольку в науке пока не разработана методика определения уровня гуманитарной культуры, то каждый компонент гуманитарной культуры изучался в отдельности, на основании установленных критериев.

Даны качественные характеристики всех перечисленных компонентов гуманитарной культуры студентов и определены три уровня их развития: низкий, средний, высокий. Покажем это на примере деятельностного компонента.

Опираясь на данные, полученные на констатирующем и формирующем этапах при помощи методов наблюдения, анкет, бесед, мы смогли дать качественную характеристику уровней развития деятельностного компонента.

*Низкий уровень деятельностного компонента.* Студент самостоятельно не определяет содержание своей деятельности. Отсутствует сознательное управление самообразовательной деятельностью. Ставит цели самообразовательной деятельности только с помощью преподавателя. Самоконтроль осуществляется редко, чаще всего на стадии констатации результатов своей деятельности, сам же процесс деятельности контролируется слабо. Активность стимулируется внешним побуждением.

*Средний уровень деятельностного компонента.* Преобладает профессиональный мотив. Иногда испытывает трудности в сознательном управлении самообразовательной деятельностью. Цели самообразовательной деятельности выдвигает с преподавателем, безотлагательно включается в дело. Осмысленно, своими словами излагает суть работы. Способен объяснить, обосновать свои способы действия, отказаться от прежних, привычных способов. Проявляет настойчивость в достижении целей саморазвития и самообразования.

*Высокий уровень деятельностного компонента.* Преобладает мотив саморазвития, самообразования. Сознательно управляет самообразовательной деятельностью. Наблюдается высокий уровень прогнозирования собственной деятельности (самостоятельно определяет содержание самообразовательной деятельности, сам ставит цель, планирует этапы реализации). Характерна высокая интенсивность самостоятельной деятельности, в процессе которой осуществляется самоконтроль. Осознает собственную роль и принимает личную ответственность за самообразование.

Анализ результатов изучения исходного и конечного состояния деятельностного компонента гуманитарной культуры позволил определить уровневые группы (табл. 2).

Таблица 2

*Уровни развития деятельностного компонента гуманитарной культуры*

| Уровни  | Исходный уровень | Конечный уровень |
|---------|------------------|------------------|
| Высокий | 6 чел. (11%)     | 8 чел. (14%)     |
| Средний | 15 чел. (27%)    | 17чел. (30%)     |
| Низкий  | 35 чел. (63%)    | 31 чел. (56%)    |

Каждому уровню развития гуманитарной культуры личности поставим в соответствие (по следующим критериям: информационный, рефлексивный, деятельностный, коммуникативный, конативный) коэффициенты успешности: низкий уровень – коэффициент успешности 0, средний уровень – коэффициент успешности 1; высокий уровень – коэффициент успешности 2. Таким образом, суммарный балл по обобщенному результату меняется в пределах от 0 до 10. Мы выделили три уровня развития гуманитарной культуры студентов: низкий – от 0 до 4, средний – от 5 до 7, высокий – от 8 до 10.

Определив уровни развития гуманитарной культуры студента, мы получили возможность оценить динамику процесса по формуле:

$$СП = \frac{a+2b+3c}{56},$$

где СП – средний показатель; *a*, *b*, *c* – количество студентов, имеющих соответственно низкий, средний и высокий уровень развития гуманитарной культуры.

Результаты нулевого и контрольного срезов представлены в таблице 3.

Таблица 3

*Результаты нулевого и контрольного срезов*

| Срез        | Уровни  |         |         | СП   |
|-------------|---------|---------|---------|------|
|             | низкий  | средний | высокий |      |
| Нулевой     | 35 чел. | 15 чел. | 6 чел.  | 1,48 |
| Контрольный | 21чел.  | 23 чел. | 12 чел. | 2,39 |

Анализ полученных данных показал, что повысился средний показатель уровня развития гуманитарной культуры студентов.

Характеристику уровня развития гуманитарной культуры студентов позволяет получить расчет таких показателей вариации, как средняя арифметическая, дисперсия, среднее квадратическое отклонение.

Среднее арифметическое высчитывается по формуле:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^N x_i}{N}$$

где  $x_i$  – количество баллов, характеризующих уровень развития гуманитарной культуры каждого студента,  $N$  – количество студентов (56 студентов),  $\sum$  – знак суммирования.

$\sigma$

Среднее квадратическое отклонение определяется по формуле:

$$\sigma = \sqrt{\frac{1}{N} \sum_{i=1}^N x_i^2 - \bar{x}^2}$$

где  $x_i$  – количество баллов, характеризующих уровень развития гуманитарной культуры каждого студента,  $N$  – количество студентов (56 студентов),  $\bar{x}$  – среднее арифметическое исследуемой группы.

Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Среднее арифметическое и среднее квадратическое отклонение

|           | Средняя арифметическая | Среднее квадратическое отклонение |
|-----------|------------------------|-----------------------------------|
| До ОЭР    | $\bar{x} = 6,4$        | $\sigma_x = 49,92$                |
| После ОЭР | $\bar{y} = 7,27$       | $\sigma_y = 27,29$                |

Теперь находим  $t$  значение по формуле:

$$t = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{(N_x - 1)\bar{\sigma}_x^2 + (N_y - 1)\bar{\sigma}_y^2}} \sqrt{\frac{N_x N_y (N_x + N_y - 2)}{N_x + N_y}} = 4,1$$

Сравниваем полученное в эксперименте значение  $t$  с табличным значением  $t$ -распределения Стьюдента с учетом степеней свободы, равных числу испытуемых минус 2:  $df = N_x + N_y - 2 = 110$ .

Табличное  $df = 11$  при допущении риска сделать ошибочное суждение в пяти случаях из ста или 0,05 приблизительно равно 1,98. В расчетах  $t=4,1$ , табличное – 1,98, следовательно,  $4,1 > 1,98$ .

Это дает нам право сделать вывод о том, что реализация комплекса предложенных педагогических условий способствует повышению у студентов вуза уровня гуманитарной культуры.

#### Литература

1. Миронова Е.П. Модель формирования и развития гуманитарной культуры будущего учителя математики [Текст] // Вестник Бурят. гос. ун-та. – Вып. 15.

Теория и методика обучения. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2011. – С. 40–44.

2. Миронова Е.П. Об уровнях развития гуманитарной культуры будущих учителей математики // Геометрия многообразий и ее приложения: материалы науч. конф. с междунар. участием. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2012. – С. 196–204.

*Миронова Екатерина Пурбуевна*, аспирант кафедры психологии, Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ, e-mail: mirkaterina84@mail.ru.

*Mironova Ekaterina Purbuevna*, postgraduate student, department of psychology, Buryat State University, Ulan-Ude, e-mail: mirkaterina84@mail.ru.

УДК 159.922

© К.А. Морнов, О.Л. Подлиняев

### **Педагогические условия развития лично-профессиональной компетентности будущих педагогов**

*В статье рассматривается лично-профессиональная компетентность педагога и реализация на основе лично-центрированного подхода комплекса педагогических условий, содействующих развитию данной компетентности у студентов вуза.*

**Ключевые слова:** лично-профессиональная компетентность, педагогические условия, самоактуализация и саморазвитие, фасилитация.

**К.А. Mornov, O.L. Podlinyaev**

### **Pedagogical conditions for the development of personal and professional competence of the future teachers**

*The article considers personal and professional competence of teacher and realization of pedagogical conditions promoting this competence development in higher education students on the basis of the personality-centered approach.*

**Keywords:** person and professional competence; pedagogical conditions; self-actualization and self-development; facilitation.

В связи с социально-экономическими изменениями, происходящими в современном обществе, традиционный знаниевый подход, ориентированный на передачу образцов по-предметно разбросанных знаний, умений и навыков, перестал отвечать вызовам времени. Современному постиндустриальному (информационному) обществу сегодня необходим «социально активный, творческий педагог...» [9, с. 255], ориентированный на непрерывное самообразование. В образовательном процессе вуза существенную помощь в решении данной проблемы может оказать развитие лично-профессиональной компетентности будущих педагогов на основе лично-центрированного подхода. При данном подходе человек рассматривается в качестве субъекта собственного развития, ответственного

центра жизнотворчества (В.А. Болотов, С.Л. Братченко, В.П. Зинченко, А.Х. Маслоу, К.Р. Роджерс и др.).

В исследованиях А.К. Марковой выделяется специальный, социальный, личностный и индивидуальный виды профессиональной компетентности педагога. Личностный вид профессиональной компетентности педагога характеризуется владением способами самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональной деформации [5].

Соглашаясь с приведённым выше определением, представляется необходимым несколько уточнить его. Личностно-профессиональная компетентность (далее ЛПК) понимается нами как система профессионально значимых качеств личности, знаний и умений, проявляющихся в осознанной готовности педагога к созданию помогающих (фасилитационных) взаимоотношений, содействующих личностному росту обучающихся, и выражается в гуманистическом мировоззрении, уровне самоактуализации и саморазвития педагога.

Анализ исследований, посвящённых проблемам самоактуализации и саморазвития человека (С.Л. Братченко, А.Х. Маслоу, К.Р. Роджерс и др.), позволил выделить составляющие ЛПК педагога – интер- и интраперсональные компетенции. Интерперсональные (межличностные) компетенции обеспечивают субъект-субъектное взаимодействие и помогающие взаимоотношения, содействующие личностному росту обучающихся: доверительное и доброжелательное отношение педагога к учащимся, ориентированность на сотрудничество; диалогическая коммуникативная направленность и естественность, искренность педагога в процессе взаимодействия; эмпатия и толерантность.

Интраперсональные (внутриличностные) компетенции – индивидуальные особенности личности педагога, способствующие его самоактуализации и профессиональному саморазвитию: гармоничный, адекватный образ самого себя как личности и профессионала (позитивная Я-концепция педагога); аутентичность (понимание самооценности как своей личности, так и личности учащихся); способность отстоять свою индивидуальность, самобытность, а также защитить и сохранить индивидуальность учащихся) и неконформизм (автономность, личностная независимость); внутренний локус контроля; открытость личному и профессиональному опыту других людей; умение жить настоящим.

Центрированное на личности образование требует большей индивидуализации педагогического процесса, учёта интересов и потребностей обучающихся, большего разнообразия и увлекательности обучения, усиления творческой составляющей. Реализация личностно-центрированного обучения предполагает внесение определённых изменений в профессиональную подготовку будущих педагогов, в первую очередь касающихся повышения их личностной готовности к осуществлению профессионально-педагогической деятельности.

Анализ разработанности проблемы развития ЛПК будущих педагогов позволил заключить, что недостаточно изученной остаётся педагогиче-

ская модель её развития, а становление данного вида компетентности на основе личностно-центрированного подхода ещё не было предметом специального научного исследования. В связи с этим мы осуществили попытку построения такой модели.

Модель развития личностно-профессиональной компетентности будущих педагогов на основе личностно-центрированного подхода предполагает четыре взаимосвязанных компонента: целевой, включающий цель, задачи и принципы; содержательно-организационный, предусматривающий реализацию в образовательном процессе вуза выделенного комплекса педагогических условий; диагностический, состоящий из процедур определения результатов, измерения показателей развития личностно-профессиональной компетентности; рефлексивно-прогностический, предполагающий внесение корректив в содержание и организацию процесса развития личностно-профессиональной компетентности будущих педагогов.

Особое место в данной модели занимает выделенный нами комплекс педагогических условий развития ЛПК будущих педагогов:

- применение интерактивных форм обучения: бесед; дискуссий; проблемных лекций; лекций с разбором конкретных ситуаций; тренинга развития профессионально значимых качеств личности педагога (интер- и интраперсональных компетенций); ролевых и деловых игр; круглых столов и мозговых штурмов;
- сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов студентов фасилитацией процессов самоактуализации и саморазвития;
- организация групп свободного общения или «групп-встреч» с целью содействия в самостоятельном педагогическом творчестве студентов, поддержка их личностного роста и профессионализма в целом;
- организация на элективной основе специальных самостоятельных работ и педагогических практик, направленных на повышение личностно-профессионального роста студентов.

С целью проверки эффективности выделенных педагогических условий и модели развития ЛПК будущих педагогов в целом на базе гуманитарно-педагогического факультета Братского госуниверситета (БрГУ) в 2009-2010 гг. нами был проведён педагогический эксперимент.

Общее количество студентов, принявших участие в эксперименте на всех его этапах, составило 126 человек. В контрольную группу вошли студенты Братского филиала Иркутского госуниверситета в количестве 51 человека – будущие преподаватели психологии. Экспериментальную группу составили студенты БрГУ в количестве 75 человек – будущие учителя истории, права и педагоги-психологи.

Анализ результатов исходной диагностики уровня развития ЛПК будущих педагогов контрольной и экспериментальной групп позволил заключить следующее. При обработке данных по *t*-критерию Стьюдента было установлено, что различия в развитии профессионально важных качеств составляющих ЛПК педагога (интер- и интраперсональных компе-

тенций) в исследуемых группах статистически не значимы. Значение  $t$ -критерия не превысило 0,74 (для количественной выборки нашего исследования различия признаются статистически значимыми при  $t \geq 2,0$ ). Исходная и итоговая диагностика ЛПК проводилась с помощью таких методик, как самоактуализационный тест «САМОАЛ» Э. Шострома (валидизация А.В. Лазукина), тест «Эмпатические тенденции» А. Мехрабиан, С. Эпштейн, методика «Направленность личности в общении» С.Л. Братченко, методика «Диагностика общей коммуникативной толерантности» В.В. Бойко, опросник уровня субъективного контроля (УСК) Е.Ф. Бажина, Е.А. Гольнкиной и А.М. Эткинда, тест «ЧРУ-экспресс» («Чувства. Реакции. Убеждения») Д. Картрайта, «индивидуальные карты развития личностно-профессиональной компетентности» будущих педагогов, которые представляли своеобразное портфолио продуктов деятельности студентов за период экспериментальной работы (эссе, анкеты, «дневник самонаблюдений», творческий отчёт о педпрактике).

После исходной диагностики ЛПК в образовательном процессе БрГУ была начата реализация выделенного комплекса педагогических условий.

Интерактивные лекционные, а затем и семинарские занятия проводились в следующих формах: лекция-беседа; лекция-дискуссия; проблемная лекция; лекция с разбором конкретных ситуаций (12 теоретических занятий было рассчитано на 24 часа); тренинг развития профессионально значимых качеств личности (интер- и интраперсональных компетенций педагога); мозговой штурм; круглый стол; деловая и ролевая игра (32 практических занятия было рассчитано на 64 часа, из которых 16 – отведено на семинары и 16 занятий – на тренинг).

Параллельно с проведением интерактивных форм работы со студентами мы переходили к реализации следующего условия развития ЛПК – сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) студентов фасилитацией процессов самоактуализации и саморазвития. Для реализации данного условия мы провели предварительный отбор типов ИОМ, которые согласно Н.А. Дуке, могут быть предложены будущим педагогам в вузе: Я-центрированный (выбираемые дисциплины ориентированы в основном на удовлетворение личностных, а не профессиональных образовательных интересов и потребностей – получение знаний, развитие качеств и умений, способствующих общекультурному развитию); профессионально-центрированный (выбираемые дисциплины ориентированы на развитие профессиональной компетентности, приобретение знаний и опыта, развитие профессионально важных качеств личности, позволяющих в будущем на высоком уровне выполнять свои обязанности); научно-центрированный (выбираемые дисциплины связаны с приобретением знаний и опыта практической научно-исследовательской деятельности, предоставляющие также возможность заниматься интересующей областью науки, ориентированные на дальнейшее поступление в магистратуру, аспирантуру) [3]. Мы провели анкетный опрос с целью выявления

студентов, согласных обучаться по ИОМ, а также составили программу педагогической поддержки.

Цель программы – поддержка личностно-профессионального саморазвития будущих педагогов. Основной задачей программы является предоставление студентам необходимой информационно-консультативной, просветительской, диагностической, психологической, информационно-методической и другой помощи при прохождении ИОМ. Программа включает в себя: проведение диагностики направленности личности будущего педагога (методика Т.И. Ильиной «Мотивация обучения студентов в ВУЗе»), беседу с целью оказания помощи в выборе оптимального ИОМ; помощь будущим педагогам в осознании своих интересов, жизненных приоритетов и смыслов, личностных и профессиональных целей; содействие в моделировании образа будущей профессиональной деятельности; консультирование будущих педагогов относительно целей и задач предлагаемых дисциплин; проведение студентами ранжирования заинтересовавших дисциплин по степени важности для себя и будущей профессиональной деятельности; выбор студентами определённых дисциплин или модулей, согласование и оформление ИОМ. После утверждения ИОМ студента выпускающей кафедрой нами осуществлялось педагогическое сопровождение в консультативной форме – 1 консультация в неделю (2 часа для каждой экспериментальной подгруппы или курса).

К осуществлению следующего педагогического условия развития ЛПК – предоставление будущим педагогам на элективной основе самостоятельной работы, ориентированной на личностно-профессиональный рост, – мы обычно приступали в конце интерактивных занятий. Особенностью самостоятельной работы в контексте развития ЛПК студентов является то, что она большей частью направлена не на работу с учебной литературой, а на работу студента над собственной личностью, с собственным внутренним миром в целях самосовершенствования. Также будущими педагогами ведётся дневник самонаблюдений, в котором они фиксируют происходящие во время эксперимента изменения в ЛПК; результаты самоанализа, рефлексии своего поведения и особенностей процесса учения в вузе (собственных достоинств, сильных сторон своей личности и недостатков, путей их преодоления; размышления о своей роли в жизненных событиях).

В процессе проведения интерактивных занятий будущим педагогам предлагалось на выбор не менее 4 заданий для самостоятельной работы: написание эссе на темы: «Идеальный педагог»; «Идеальный урок»; «Идеальная школа»; «Формула моего хорошего образования»; «Моё профессиональное будущее». Цель данных эссе – самоопределение и развитие идеального образа-Я студента (каким он видит себя в будущем) как педагога-профессионала, написание педагогической сказки или притчи, составление психолого-педагогических загадок, метафорично, ассоциативно-образно описать составляющие ЛПК педагога (к примеру, толерантность – «ангельское терпение»; эмпатия – «путешествие во внутренний

мир другого»). При написании эссе «Поступки, которые я уважаю» подразумевалось не только описание поступков других людей, но и своих собственных. Это задание имело целью подтолкнуть студентов на действия, способствующих личностному росту, которые они собирались сделать, но по каким-то причинам откладывали (например, бросить курить, заняться спортом и вести здоровый образ жизни, начать ответственно и осмысленно учиться, помочь тем, кто в этом действительно очень нуждается и др.).

Количество часов на самостоятельную работу определяется самим будущим педагогом. Итоги выполнения самостоятельной работы, а именно: выбранные эссе, дневник самонаблюдения и творческие задания, составляют часть «индивидуальной карты развития ЛПК», которая сдавалась студентами в конце каждого семестра. Итоги выполнения самостоятельной работы, творческих заданий обсуждались в группах свободного общения, организованных нами на базе студенческой научной лаборатории. Надо сказать, что эссе личного характера и самонаблюдения не подлежали коллективному обсуждению, если только этого не желал сам студент. Так мы переходили к реализации следующего педагогического условия развития ЛПК будущих педагогов – организации групп свободного общения или «групп встреч» с целью содействия в самостоятельном педагогическом творчестве студентов, фасилитации их личностного роста и педагогического профессионализма в целом. «Группы встреч» (термин предложен К.Р. Роджерсом, далее – встречи) проходили с периодичностью два раза в неделю по одному занятию (2 часа). Встречи мог посещать любой студент вне зависимости от курса и специальности. Также приглашались преподаватели кафедр, представители государственных и общественных организаций, специалисты, эксперты в сфере образования и культуры.

Основной задачей при реализации данного условия является создание благоприятного психологического климата, доверительных, принимающих и поддерживающих отношений на «встречах», способствующих творческому самовыражению, личностно-профессиональному росту студентов.

Будущие педагоги рассматривали возможные решения актуальных социальных, а также профессиональных проблем:

- проблемы досуга и нравственности молодежи; подростковый алкоголизм и наркомания; криминализация, насилие, конфликты в жизни детей и молодежи; социальное сиротство; беспризорность детей; молодёжные субкультуры (эмо, готы, панки и др.); ценности семьи и проблемы семейного воспитания;

- гуманизация образования. Данный цикл встреч получил название «Ребенок в системе образования». Студентам предлагалось встать на место ребенка и его глазами увидеть, пройти этапы системы образования, а затем уже с позиций своего опыта проанализировать, насколько полностью учитываются потребности и интересы, направленность и личностные

смыслы детей. Предложить уже со стороны педагога варианты решения выявленных проблем.

Также в качестве гостей-экспертов приглашались преподаватели кафедры педагогики и психологии БрГУ с проведением авторских встреч или мастер-классов. В конце каждой встречи студентам задавался вопрос философского характера, предполагающий самостоятельное обдумывание. Например: «Кого можно считать настоящим профессионалом?», «Что значит быть и кого можно назвать великой личностью?», «Что значит быть счастливым?» «Что такое судьба и кто её творит?» и др.

В конце 2009/10 учебного года студенты 2-5-го курсов выходили на педагогическую практику, студенты 1-го курса при написании курсовой работы проводили исследовательскую деятельность, студенты экспериментальной группы осуществляли её в рамках организованной нами студенческой научной лаборатории. При реализации завершающего педагогического условия модели развития ЛПК будущих педагогов мы представляли будущим педагогам на элективной основе педагогических практик, направленных на повышение их личностно-профессионального роста. Практикантам экспериментальной группы предлагался спектр дополнительных заданий: студентам 2-3-х курсов – не менее трех; студентам 4-5-х курсов – не менее четырех на выбор: проявление диалогической коммуникативной направленности во время учебных и внеучебных занятий с учащимися – конструктивного, равноправного общения, основанного на взаимном уважении, доверии и стремлении понять друг друга; проявление естественности, искренности и открытости, стремления к сотрудничеству и сотворчеству с учащимися; проявление в процессе преподавания своего предмета эмпатии и толерантности к учащимся; изучение потенциальных возможностей учебной дисциплины (по специальности будущего педагога) в плане фасилитации личностного роста учащихся; составление и проведение в игровой форме личностно-центрированных уроков (например, «Кем бы ты был/Как бы ты жил в Древнем Риме, Египте, Китае»; «акцентирование личности в истории; образа жизни великих людей и др.» – для будущих учителей истории); изучение индивидуальных и возрастных особенностей, положительных сторон каждого учащегося в классе, осуществление педагогического взаимодействия с опорой на них; создание в процессе проведения уроков ситуаций успеха для учащихся (посредством совместного творчества, ведущего к получению нового знания, содействия в самостоятельном нахождении правильных решений учебных заданий, самовыражении на уроках, демонстрации успехов учащихся одноклассникам, родителям и учителям, посредством помощи учащимся в самооценке своего поведения, успеваемости и др.). Другими формами являются: составление анкеты и проведение бесед; интервью с учащимися с целью изучения их приоритетных интересов, ценностей и смыслов, актуальных личностных проблем и проблем, связанных с учебной деятельностью; проведение с учащимися игр-тренингов, направленных на раскрытие личностного потенциала, развитие эмпатии и

толерантности; интеллектуальной или творческой викторины для учащихся; разработка индивидуальных образовательных программ для учащихся (задание для студентов 4-5-х курсов).

В период прохождения студентами педпрактики нашей основной задачей было оказание им необходимой методической и консультативной помощи.

Экспериментальная работа по реализации в образовательном процессе Братского госуниверситета комплекса педагогических условий развития ЛПК будущих педагогов завершалась итоговой диагностикой, посредством которой проверялась их эффективность.

Количественный и качественный анализ итоговой диагностики уровня развития ЛПК будущих педагогов контрольной и экспериментальной групп позволил сделать ряд выводов: изменения, произошедшие по диагностируемым компетенциям в контрольной группе, не являются статистически значимыми, так как значение *t*-критерия по исследуемым показателям не превысило 0,92. Это в свою очередь говорит о том, что изменения в развитии их личностно-профессиональной компетентности вызваны случайными причинами, итоговое диагностическое исследование в экспериментальной группе студентов показало, что в результате реализации выделенного комплекса педагогических условий произошли статистически значимые, достоверные изменения (большинство на высоком доверительном уровне  $p=0,001$  и  $p=0,01$ ) в развитии интер- и интраперсональных компетенции, составляющих ЛПК педагога.

В качестве выводов можно отметить, что положительная динамика (достижение более высокого уровня) в развитии ЛПК у будущих педагогов проявилась: в повышении общего уровня личностной самоактуализации студентов; в значимом развитии интер- и интраперсональных компетенций педагога; в повышении учебно-познавательной мотивации, развитии профессионального мышления (повышение мотивации к приобретению знаний о внутреннем мире и личностном росте человека, психологии учащихся и особенностях построения фасилитационных образовательных взаимоотношений). 54,7% будущих педагогов экспериментальной группы в качестве методологической основы своей будущей профессиональной деятельности выбрали личностно-центрированный подход. Они показали заинтересованность в педагогической профессии, стремление самореализоваться в образовательном процессе вуза (по результатам летней экзаменационной сессии успеваемость на «5» и «4» среди студентов экспериментальной группы – 16 будущих педагогов – выросла на 21,3%).

### *Литература*

1. Болотов В.А. Актуальное интервью «Образование на старшей ступени во всех развитых странах является профильным» // Математика в школе. – 2003. – №9. – С. 4–8.
2. Братченко С.Л. Верим ли мы в ребенка, или – что такое личностный рост с позиций гуманистической психологии // Педагогика развития: Проблемы современного детства и задачи школы. – Красноярск, 2006. – Ч. 2. – С. 57–63.

3. Дука Н.А. Введение в педагогику. – Омск: Изд-во Омского гос. ун-та, 2007. – 245 с.
4. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 2004. – 304 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.
6. Маслоу А. Самоактуализация / Психология личности. – М., 2002. – С. 108–117.
7. Подлиняев О.Л. Кризис профессиональной компетентности педагога в контексте теории гуманитарных систем // Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования. – 2010. – №13 – С. 12–16.
8. Роджерс К.Р. Личные размышления относительно преподавания и учения / Открытое образование. – 1993. – № 5.
9. Юн-Хай С.А. Формирование правовой компетенции будущих педагогов в сфере обеспечения прав ребёнка // Вестник Бурят. гос. ун-та. – Вып. 1.1. Педагогика. – С. 255–262.

*Морнов Константин Алексеевич*, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Братского государственного университета, г. Братск, e-mail: Mornov.KA1983@yandex.ru.

*Подлиняев Олег Леонидович*, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Восточно-Сибирской государственной академии образования, г. Иркутск. Тел.: 8(395)2240479.

*Mornov Konstantin Alekseevich*, senior teacher, department of pedagogics and psychology, Bratsky State University, Bratsk, e-mail: Mornov.KA1983@yandex.ru.

*Podlinyaev Oleg Leonidovich*, doctor of pedagogical sciences, professor, East Siberian Academy of Education, Irkutsk, ph.: 8(395)2240479.

УДК 373.3/5

© В.В. Кибирев

### **К вопросу психологического изучения личности учащихся в образовательном процессе**

*В данной статье рассмотрены цели, задачи и основные требования к изучению личности учащихся и ученических коллективов, которые может использовать учитель в условиях школы.*

*Ключевые слова:* развитие личности, ученик и коллектив.

V.V. Kibirev

### **To the problem of psychological study of student's personality in the educational process**

*This article considers goals, objectives and general requirements for a study of student's personality and student groups, which can be used by teachers in school.*

*Keywords:* development of personality, student and collective.

То, что учителя должны знать своих учащихся, не вызывает сомнения. Однако у многих из них возникает естественный вопрос: «А так ли уж

необходимо для этого знание психологии?» Тут мнения педагогов разделяются.

Одни твердо убеждены, что в конкретной школьной практике психология учителю не нужна, что если у него есть способности, педагогическая искорка, то он работает хорошо, и все у него получается, дети его любят. Если же этой божьей искры нет, то никакие знания, никакая психология тут не помогут.

Другие учителя считают, что они и так неплохо знают психологию. Может быть, не очень сильны в теории, но хорошие практические психологи. Они понимают, «чувствуют» детей, «видят их насквозь», т.е. главное с их точки зрения – не теория, а большой педагогический опыт, психологическая интуиция.

Наконец, третьи согласны с тем, что психология – серьезная наука, дающая большой практический эффект. Тем не менее она не для школы, не для учителя, так как ее методы слишком громоздки, сложны, требуют специальных лабораторий, искусственных условий. К тому же для проведения психологических замеров нужны специальные профессиональные умения, которыми школьный учитель не располагает. Психологическими исследованиями в школе должны заниматься специальные люди – психологи, которые на основании своих экспериментов должны давать учителю конкретные методические рекомендации относительно отдельных учащихся, классовых коллективов и организации учебно-воспитательного процесса в целом.

Попробуем разобраться в этих подходах и выяснить, какой из них верен и в чем.

Прежде всего, сошлемся на мнение выдающегося советского психолога Б.М. Теплова, считавшего важнейшим вопросом о том, что может дать психологическая наука практике. Он выдвинул мысль, что в жизнь недопустимо идти с «пустыми руками», в ту или иную область практики необходимо нести какие-то определенные достижения науки (законы, факты, методы) [5].

Открывать сегодня Америку или изобретать велосипед в педагогике, по меньшей мере, наивно. Не менее наивно ссылаться на гены, врожденные способности. По утверждению самих генетиков, никакая психическая информация в генах не кодируется и по наследству не передается, «никаких генов для духовного содержания человека не существует, черты человеческой психики формируются с помощью общественно-практической деятельности людей». Всё зависит от воспитания и обучения. Совершенно прав был А.С. Макаренко, когда утверждал: «Я уверен в совершенно беспредельном могуществе воспитательного воздействия. Я уверен, что если человек плохо воспитан, то в этом исключительно виноваты воспитатели. Если ребенок хорош, то этим он тоже обязан воспитанию, своему детству. Никаких компромиссов, никаких средин быть не может...» [2].

Что же касается мнения о том, что всех научить нельзя, то оно сохранилось с тех пор, когда наша школа работала на принципе отбора, т.е. до

введения всеобщего обязательного среднего образования. В те годы учителя и школа имели возможность отбирать из всех учащихся тех, которые, по их мнению, достойны были продолжать обучение, и постепенно отсеивать остальных. В настоящее время школа и учителя лишены этих прав, они должны учить и воспитывать всех без исключения учащихся и добиться, чтобы все они получили законченное среднее образование, чтобы каждый школьник был воспитан всесторонне развитой и социально зрелой личностью. И педагогическая практика свидетельствует о правомерности такой позиции. Сегодня у нас немало учителей, которые не выясняют генеалогическое древо своих учеников, наследственность, а берут всех и учат всех хорошо. Разве не убедителен в этом отношении опыт учителей, известных уже всей стране: Е.Н. Ильин, Р.С. Ходос, С.Д. Шевченко, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов и др.?

Утверждения второй группы учителей звучат убедительно. Хороший учитель – действительно практический психолог. Но освобождает ли это его от знания теории? Нет.

подавляющее число учителей твердо убеждены, что бывают (и их не так уж мало) невнимательные дети. Между тем психологическая наука утверждает, что невнимательным человек может быть разве что во сне, в бодром состоянии мы всегда внимательны к кому-нибудь или к чему-нибудь. Другое дело, что ученик не внимателен к объяснению учителя и внимателен в это же время к событиям, ожидающим его после школьных занятий. Как же заставить такого ученика быть внимательным к содержанию урока? Психологическая теория предлагает в этой связи четкую и эффективную методику.

Обычно учителя, заявляющие, что они без психологии «видят каждого ученика насквозь», в действительности выделяют отдельные, наиболее бросающиеся в глаза характеристики его деятельности и по ним оценивают воспитанность школьника. Например, уровень идейно-политического развития оценивается общественно-политической активностью школьника, умственное развитие – наличием рациональных приемов учебной работы и умственной деятельности, эстетическая воспитанность оценивается по уровню культурной эрудиции и т.д. Но сводится ли идейно-политическое воспитание только к общественно-политической активности, а умственное – к формированию рациональных приемов учебной деятельности? Конечно, нет.

Можно привести много примеров того, как учителя, оценивая лишь отдельные качества школьников, часто ошибаются. Для того чтобы учитель работал профессионально, он должен превратить спорадически используемые приемы изучения личности школьника и классных коллективов в научно отточенный метод.

Что же касается накопления личного педагогического опыта, то при всей его значимости, это далеко не лучший путь познания. Вспомним мудрые слова Конфуция, который утверждал, что умный учится не на собственном опыте, а на опыте других.

Наконец, нельзя согласиться и с третьим мнением, согласно которому психологическим изучением личности школьников и ученических коллективов следует заниматься не учителю, а специалисту по психологии. Ведь какой бы квалифицированной ни была консультация специалиста-психолога, она, во-первых, не сможет охватить всего круга вопросов, требующего психологического анализа, во-вторых, будет иметь характер лишь своего рода общих советов, тогда как учителю приходится обращаться к психологическим знаниям постоянно, при решении любых, даже самых мелких, педагогических, проблем.

Итак, без знания психологии, без применения конкретных психологических методов не может быть эффективной деятельность учителя. Но, согласившись с этим, мы должны решить следующий важный вопрос: что изучать? Личность человека, в частности ребенка, многогранна. Что же должно стать объектом изучения педагога? Конечно, можно изучать все сферы личности. Но, во-первых, это очень сложная задача, во-вторых, это огромный (и оправданный ли?) труд, наконец, потребуется очень много времени. Кроме того, даже если и будет получен большой массив информации, то что с ним делать? Как обрабатывать? Как использовать в решении конкретных учебно-воспитательных задач?

Для того чтобы результаты такого изучения помогли учителю, а не были балластом к его основной деятельности, необходимо связать их с общими и частными задачами учебно-воспитательного процесса.

Общие задачи одинаковы для всех. Они вытекают из основной цели воспитания – формирование всесторонне развитой и социально зрелой личности каждого школьника.

Процесс формирования всесторонне развитой личности включает в себя следующие основные направления: идейно-политическое, умственное, нравственное, трудовое, эстетическое и физическое воспитание. Идеино-политическое воспитание имеет целью формирование общественно-политической активности. Задачами умственного воспитания являются вооружение учащихся систематическими знаниями основ наук, формирование рациональных умений и навыков умственной деятельности, организации своей учебной работы, развитие учебно-познавательных потребностей, интересов, способностей, формирование социально значимых мотивов учения. Нравственное воспитание складывается из знания и следования на практике нормам этики, нравственным убеждениям, установкам, отношениям, ценностным ориентациям и тенденциям поведения. Трудовое воспитание включает решение таких задач, как воспитание у учащихся общей культуры труда, трудовой активности, вооружение их знаниями о применении законов различных наук в разнообразных сферах современного производства, выработку некоторых практических умений и навыков работы с различными инструментами, воспитание интереса к труду, формирование умений и навыков коллективного труда, профориентацию и т.д. Эстетическое воспитание рассматривается как формирование у школьников чувства красоты природы, произведений искусства, челове-

ческих отношений, культурного кругозора, развитие навыков использования достижений искусства для познания природы, жизни людей и самого себя, привитие умения беречь и приумножать окружающую красоту и т.д. В задачи физического воспитания входит обучение методам поддержания хорошего здоровья, личной гигиены, формирование правильной осанки, красивой походки, развитие двигательных качеств и т.п.

Задача школы сегодня – обеспечить всестороннее развитие личности каждого ученика, создав необходимые для этого условия.

Для реализации такого подхода изучение личности учащихся и учебных коллективов должно проходить в соответствии со следующими требованиями, которые определяются, с одной стороны, основными общепсихологическими принципами, с другой – конкретными условиями учебно-воспитательного процесса.

1. Изучение должно быть направлено на выявление особенностей процесса психического развития каждого ученика.

2. Оценка результатов диагностики психического развития того или иного ученика производится не путем сравнения этих результатов с какими-либо нормами или средними величинами, а главным образом *путем сопоставления их с результатами предыдущих диагностических проверок того же ученика* с целью выявления характера и величины его продвижения в развитии. Оцениваются усилия самого ученика в учебной деятельности и самовоспитании.

3. Исследование процесса психического развития каждого ученика должно осуществляться *на протяжении всех лет обучения*. В школьном возрасте в психике и поведении детей происходит очень много различных изменений. О каждом из них должен оперативно узнавать учитель. Нарушение этого требования приводит к тому, что сложившееся у педагога при первой встрече мнение об ученике сохраняется на многие годы, несмотря на большие, в том числе и коренные, изменения в убеждениях и поведении школьника.

4. Диагностика должна выявлять не только наличный, актуальный уровень развития той или иной индивидуальной особенности, *а проводится с учетом перспектив развития школьника*, которых он может достичь при сотрудничестве со взрослыми.

5. *Уровень развития* должен быть описан как *содержательная характеристика соответствующей деятельности ребенка*, а процесс развития – рассматриваться как смена качественно своеобразных этапов развития этой деятельности.

6. *Изучение личности школьников и коллективов* важно не само по себе. Оно *всегда должно быть направлено на решение определенной педагогической задачи*. В связи с этим каждая методика изучения психических особенностей ученика должна подбираться с учетом реализуемой учебной или воспитательной задачи.

7. Следующее требование касается *педагогического оптимизма*. Суть его лучше всего сформулирована в известном высказывании С.Л. Рубин-

штейна: «Добиться успехов в борьбе с дурными и слабыми сторонами человека можно верней всего, нащупав его сильные стороны – те силы в нем, которые при надлежащем их направлении могут быть обращены на благоую цель. За озорными выходками нередко стоят избыточные силы, которым не сумели вовремя дать надлежащее применение. На знании одних недостатков и слабостей ничего не построить. Поэтому воспитание, которое видит только их одних, их лишь подчеркивает, – бесперспективное дело. Кто хочет исправить недостатки человека, должен искать его достоинства, хотя бы потенциальные, те свойства его, которые могут быть обращены в достоинства при надлежащем направлении заключенных в нем сил. На них надо опираться в борьбе с недостатками человека. Вступая в борьбу с недостатками человека, надо искать себе союзников в нем самом» [4].

8. Так как обучение и воспитание должны носить комплексный характер, то и к психологическому изучению личности школьников и коллективов предъявляется требование *комплексности*, т.е. оно *должно охватывать все основные стороны психического развития ученика*. [3]

9. Изучение индивидуальных особенностей должно осуществляться с учетом возрастных особенностей, в частности *экспериментальные задания должны предъявляться в доступной для учащихся каждой возрастной группы форме* [1].

10. *Исследование психического развития, как правило, должно проводиться в естественных условиях учебно-воспитательного процесса*. Лишь в исключительных случаях можно использовать лабораторные методы психодиагностики. Все основные используемые в школе методики должны быть одновременно и учебно-воспитательными средствами или методами.

11. *Диагностика должна охватывать всех учащихся без исключения и проводиться систематически путем проведения через запланированные сроки диагностических срезов по каждому из параметров психического развития*. В случае невозможности проведения этого среза в отношении какого-либо ученика в установленное время (ввиду болезни или по другим причинам) этот срез должен быть проведен в самое ближайшее время, но ни в коем случае не пропущен. Диагностика уровня овладения учебным материалом и развития учебной деятельности должна проводиться по тематическому принципу (т.е. по каждой учебной теме), а также охватывать всех учащихся без исключения.

Таковы основные требования к изучению личности учащихся и школьных коллективов. Что касается функций этого изучения, рассматриваемых сквозь призму учебно-воспитательного процесса в школе, то их можно охарактеризовать как *воспитывающую, контрольно-корректировочную и прогностическую*.

Таким образом, изучение личности учащихся и ученических коллективов не является самоцелью, а лишь весьма важным и крайне необходимым средством в деле воспитания и изучения учащихся.

*Литература*

1. Каплунович И.Я. О структуре пространственного мышления при решении математических задач // Вопросы психологии. – 1978. – № 3.
2. Макаренко А.С. Художественная литература о воспитании детей: соч.: в 7 т. – М., 1958. – Т. 5.
3. Пушкина Т.А. Некоторые принципы конструирования комплекса методик для исследования мотивации учебной деятельности. // Новые исследования в психологии. – 1980. – № 2.
4. Рубинштейн С.Л. Принцип и пути развития психологии. – М., 1959.
5. Теплов Б.М. О культуре научного исследования // Избр. тр.: в 2 т. – М., 1985. – Т. 2.

*Кибирев Владимир Васильевич*, кандидат физико-математических наук, профессор Института математики и информатики БГУ. г. Улан-Удэ, тел. 8 (3012) 219757.

*Kibirev Vladimir Vasilievich*, candidate of physical and mathematical sciences, professor, Institute of Mathematics and Computer Science, Buryat State University, Ulan-Ude, phone 8 (3012) 219757.

УДК 378.1

© С.Д. Цыренжапова

**Кредитно-модульная организация учебного курса  
как средство развития иноязычной  
коммуникативной компетентности студентов**

*В статье говорится о кредитно-модульной организации учебного курса как средства развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов. Автор утверждает, что внедрение личностно-ориентированной кредитно-модульной технологии обучения является необходимым условием повышения качества высшего образования.*

**Ключевые слова:** кредитно-модульная технология, иноязычная коммуникативная компетентность, обучение иностранному языку.

**S.D. Tsyrenzhapova**

**Credit and modular organization of academic course as a means  
of development of foreign language communicative competence of students**

*The article deals with a problem of credit and modular organization of academic course as a means of development of foreign language communicative competence of students. The author states that implementation of personality-oriented credit and modular education technology is a necessary condition for improving the quality of higher education.*

**Keywords:** credit and modular technology, foreign language communicative competence, foreign language study.

Кредитно-модульная технология обучения, внедряемая на основе модульно-рейтинговой организации учебного процесса, является одним из

условий развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов в многоуровневой образовательной структуре высшей школы, позволяющей обеспечить ее выпускникам эффективную профессиональную деятельность.

Внедрение личностно-ориентированной кредитно-модульной технологии обучения в образовательный процесс является необходимым условием повышения качества высшего образования и создания эффективной внутривузовской системы контроля на основе зачетных единиц, позволяющих определять уровень сформированности базовых компетенций студентов по изучаемой дисциплине с учетом международных образовательных стандартов [3; 5; 6].

Под кредитно-модульной технологией обучения дисциплине «Иностранный язык» в высшем учебном заведении исследователи понимают комплексную, личностно-ориентированную, специально спроектированную и поэтапно реализуемую интегративную систему, включающую совокупность методов, средств и приемов, упорядоченное множество операций и действий, обеспечивающих достижение прогнозируемой цели, содержательные и процессуальные аспекты, направленные на развитие и совершенствование иноязычной коммуникативной компетентности студентов [2].

Анализ опыта работы российских вузов по внедрению кредитно-модульной технологии обучения позволяет прийти к выводу, что данный процесс должен быть ориентирован прежде всего на повышение качества подготовки специалистов университета; на максимальную индивидуализацию процесса обучения и создание комфортной среды, на разработку личностно-ориентированных траекторий обучения в целях максимального развития каждого студента, а также на внедрение непрерывной системы диагностики и мониторинга уровня академических достижений студентов в целях определения показателей уровня сформированности профессиональной компетентности будущих специалистов [1; 5].

Как отмечает в своем исследовании А.С. Андриенко, реализуемая технология должна включать в себя следующие составляющие:

- 1) индивидуальные и творческие компоненты в системе профессионально ориентированной деятельности студентов;
- 2) модульное построение содержания обучения как по разделам учебных дисциплин, так и по циклам образовательных профессиональных программ;
- 3) рейтинг-контроль учебного процесса, предполагающий кредитно-модульное оценивание уровня сформированности компетенций студента в системе зачетных единиц, включающий в себя интегральную оценку как по отдельным дисциплинам учебного блока, так и за весь период обучения будущего специалиста по образовательной программе. Данные положения должны рассматриваться в качестве учебно-методических предпосылок для перехода рейтинговых технологий к кредитно-накопительным системам, основанным на применении зачетных единиц [1].

Также, по мнению А.С. Андриенко, к наиболее значимым признакам кредитно-модульной технологии обучения студентов по дисциплине «Иностранный язык» следует отнести: диагностическое целеобразование, результативность, экономичность, алгоритмичность, проектируемость, управляемость, корректируемость, визуализацию, укрупнение и автономию блочно-модульных единиц, обеспечение каждого модуля дидактическими средствами входного, итогового и текущего контроля, интегральный рейтинговый контроль уровня сформированности компетенций студентов в системе зачетных единиц (кредитов ECTS – European Credit Transfer System), объективизацию системы оценивания уровня сформированности компетенций в соответствии с международными критериями и параметрами качества высшего профессионального образования, позволяющими обеспечить признание российских дипломов на международном уровне и обеспечить мобильность студентов и выпускников вуза. Следует подчеркнуть, что процесс кредитно-модульного обучения позволяет создать реальные условия для обеспечения эффективности самостоятельной работы студентов посредством стимулирования рефлексивного самоконтроля результатов учебной деятельности, использования творческого потенциала, роста положительной мотивации обучения [2].

Кредитно-модульная технология обучения и контроля рассматривается как эффективное условие становления базовых компетенций будущего специалиста в процессе изучения иностранного языка. В этой связи кредиты являются важнейшей составляющей мировой, европейской, а теперь и российской систем образования. Для каждой учебной дисциплины в зависимости от объема работы ее значимость с точки зрения освоения будущей профессии определяется как «кредитный балл», оценка. В случае успешного освоения каждой дисциплины студент может набрать заранее установленное число кредитов, общая сумма которых позволит ему получить соответствующую степень – бакалавра или магистра.

Отечественное образование было основано на достаточно мобильной линейной системе, заключающейся в строгой логической последовательности освоения основных профессиональных образовательных программ в соответствии с российскими образовательными традициями и с учетом специфических условий вуза. Если раньше за основу бралось количество учебных часов, потраченных на изучение предмета, то теперь учитывается трудоемкость курса, которая определяется в зачетных единицах, так называемых «кредитах». Сам процесс пересчета трудоемкости из одной системы в другую не представляет особой сложности, его конечная цель заключается в унификации различных образовательных систем, учебных планов смежных специальностей, что позволит студентам из разных групп и факультетов изучать одну и ту же дисциплину по общему расписанию, а высшим учебным заведениям реально перейти к расчету ставок профессорско-преподавательского состава в зависимости от контингента студентов.

В целях решения данной проблемы в Бурятском государственном университете был проведен сравнительный анализ международных академических систем, в основе которых лежит кредитная система оценки, а также изучен опыт российских вузов [4]. В результате проведенного анализа были выявлены критерии балльно-рейтинговой системы оценивания. Настоящая балльно-рейтинговая система контроля успеваемости студентов, используемая для расчета индивидуальной оценки студента по курсу «Иностранный язык» для студентов неязыковых факультетов, разработана в соответствии с Положением об организации учебного процесса с применением кредитно-модульной системы обучения, утвержденным Учебно-методическим советом ФГБОУ «Бурятский государственный университет» от 20 февраля 2012 г.

Для совершенствования уровня иноязычной коммуникативной компетентности студентов по дисциплине «Иностранный язык» в блоке «Иностранный язык для профессиональных целей», где предусматривается профессиональная сфера общения, в каждое письменное задание в учебных модулях необходимо включить основные понятия, определения, лексико-грамматические структуры и текстовые ситуации, а также специально составленные блоки заданий для самостоятельного выполнения, языковые клише, вопросы и упражнения профессионально ориентированной проблематики. В каждом модуле необходимо предусмотреть свой коэффициент (балл), учитывающий степень самостоятельности и определяющий результаты обучения студента. При составлении письменных работ и творческих заданий по индивидуальному чтению по направлению специальности нужно учитывать уровни сформированности базовых (ключевых) компетенций студентов:

1) репродуктивный. Студенту предлагается общенаучная или техническая проблема (в зависимости от специальности), а также все необходимые данные для ее представления на иностранном языке: план, структура презентации проблемы, клишированные выражения, необходимые лексико-грамматические образцы для снятия лексико-грамматических трудностей. Студент должен воспроизвести алгоритм деятельности и выполнить заданные преподавателем действия для достижения цели, сформулированной в предложенной проблеме;

2) эвристический. Студенту предлагается проблема как цель деятельности и неполная структура данных, необходимых для воспроизведения проблемы в профессионально ориентированной коммуникации: клишированные выражения, наводящие вопросы, делающие акцент на фоновых знаниях по проблеме, лексико-грамматические единицы языка для профессиональных целей. Студенту необходимо дополнить условия, а затем осуществить практические действия для достижения цели, выражая при этом собственное мнение;

3) творческий. Студенту задается только цель деятельности. Ему необходимо самостоятельно дополнить недостающие данные из различных информационных источников, сформировать алгоритм деятельности и

самостоятельно реализовать его в профессионально ориентированной деятельности, выражая собственное критическое отношение к проблеме.

Среди видов рейтинга в кредитно-модульных системах выделяются:

- входной рейтинг – стартовая диагностика уровня сформированности компетенций студента;

- текущий рейтинг – оценка аудиторной и внеаудиторной работы студента;

- промежуточный рейтинг – сумма баллов, набранных студентом по окончании учебного модуля в процессе аудиторной и внеаудиторной работы;

- творческий рейтинг – выполнение индивидуальных и творческих заданий, участие студентов в учебно-исследовательской работе, презентация проекта на иностранном языке;

- итоговый рейтинг – итоговая оценка работы студента: оценка за модуль, зачет, экзамен;

- суммарный рейтинг – общая сумма баллов за модуль, семестр и год с учетом всех видов рейтинга.

Необходимо отметить, что в большинстве рейтинговых систем итоговые, зачетные и экзаменационные баллы интегрального рейтинга приводятся в соответствии с традиционной системой оценивания.

При оценивании студентов по дисциплине следует соблюдать следующие требования:

1) при проведении контрольных и обучающих мероприятий необходимо использовать следующие формы контроля: дидактические тесты, контрольные задания;

2) количественные и качественные характеристики всех используемых педагогических контрольных материалов должны рассчитываться преподавателями кафедры;

3) студенты, не освобожденные от экзамена или желающие повысить свой рейтинг, сдают экзамен;

4) экзамен состоит из теста, удельный вес которого равен 60%, и практического задания, вес которого равен 40%;

5) рейтинг студента на экзамене подсчитывается по формуле рейтинга студента по модулю;

6) студент может повысить экзаменационную оценку только на 1 балл;

7) передача экзамена не может понизить экзаменационную оценку студента;

8) для получения зачета студенту необходимо сдать все контрольные задания;

9) для получения зачета при условии отсутствия экзамена в конце изучения курса студенту необходимо сдать все контрольные задания и его суммарный рейтинг должен быть не менее 70%, в альтернативном случае студент сдает зачет с учетом экзаменационных требований.

В рамках системы кредитно-модульного оценивания предусматриваются также виды наказаний, изменяющие коэффициент рейтинга, если сту-

дент систематически пропускал какой-нибудь блок занятий в семестре, году, сдал контрольные задания позже установленного срока и др. Тест по модулю пишется два раза, если студент не набирает необходимого количества рейтинговых баллов. Студент, не явившийся на тестирование по неуважительной причине в указанные преподавателем сроки, получает за тест 0 баллов. Набранное студентом количество баллов должно выставляться в таблицу ведомости с указанием текущего и суммарного рейтинга.

Таким образом, кредитно-модульная технология обучения в высшей школе ориентирована на обеспечение:

- успешности учебного процесса студентов с разными уровнями способностей;

- ритмичности и организованности систематической работы студентов в условиях максимально возможной защищенности от субъективизма преподавателей;

- гласности и прозрачности всех оценочных процедур, так или иначе существенно влияющих на учебу студента, его социальную и профессиональную адаптацию в высшем учебном заведении в период обучения;

- надежности и систематичности педагогического контроля (и самоконтроля студентом) качества процесса освоения базовых компетенций, заложенных в целях и задачах обучения на конкретном образовательном уровне;

- создание возможностей оперативной коррекции педагогического процесса на диагностической основе, то есть повышения уровня его управляемости и обоснованности принимаемых управленческих решений.

Кредитно-модульная технология обучения и контроля рассматривается как качественно новый уровень организации педагогического процесса в высшей школе, в основе которого лежит непрерывная систематическая, объективно оцениваемая и оперативно корректируемая работа с каждым студентом в течение всего семестра. Данная технология дает возможность объективно оценивать уровень развития базовых компетенций в структуре профессиональной компетентности студента в процессе изучения дисциплины, степень освоения будущим специалистом методов творческого мышления и принятия разумных решений в профессионально ориентированной деятельности.

#### *Литература*

1. Андриенко А. С. Терминологические системообразующие элементы модульно-рейтинговой технологии оценивания сформированности студентов вуза [Текст] // Качество классического образования: Теория и практика: тезисы Всерос. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2004.

2. Андриенко А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения): автореф. дис. ... канд. пед. наук, Ростов н/Д, 2007.

3. Разработка и исследование интенсивных технологий обучения для совершенствования многоуровневой системы российского технического образования с целью его международного признания / Н.П. Заграй и др. // Материалы отчетной

науч.-практ. конф. по проектам программы «Научное, научно-методическое, материально-техническое и информационное обеспечение системы образования», Минобразования России (29 декабря 2001 г.). – СПб.: Изд-во СПбГТУ, 2001. – С. 135–139.

4. Калмыков С.В. Организация и становление университета в переходный период. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2005. – С. 71–82.

5. Фомицкая Г.Н. Актуальные вопросы организации рейтинговой системы контроля знаний студентов [Текст]: монография. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2004. – 65 с.

6. Чучалин А., Боев О. Кредитно-рейтинговая система // Высшее образование в России. – 2004. – № 3. – С. 34–39.

*Цыренжапова Сэсэгма Дамбиевна*, кандидат педагогических наук, старший преподаватель Бурятского государственного университета, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а.

*Tsyrenzhapova Sesegma Dambievna*, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer, Buryat State University, Ulan-Ude, Smolin Str., 24a.

УДК 378.1

© Н.А. Ярыгина

### **Методика преподавания экономических дисциплин в условиях реформирования системы высшего образования**

*Работа выполнена в рамках госзадания по теме № 461201  
«Методология аналитической деятельности управления образованием»*

*В статье рассматриваются вопросы экономического образования в высших учебных заведениях и современные требования к преподаванию экономических дисциплин.*

**Ключевые слова:** *экономические дисциплины, методики преподавания, уровень образования, тестовый контроль.*

**N.A. Yarygina**

### **Methodology of teaching economic disciplines in terms of reforming the higher education system**

*The article considers the problems of economic education in higher education institutions and modern requirements for teaching economics.*

**Keywords:** *economic disciplines, teaching methods, level of education, test control.*

Проблема экономического образования в высших учебных заведениях, как и проблема высшего образования в целом, раскрывается в различных аспектах. Большая часть гуманитарных дисциплин, в отличие от естественных наук, очень остро реагирует на изменение динамики общественной жизни. В немалой степени это относится и к экономическому образованию. Тем не менее какие бы не сложились обстоятельства, высшее об-

разование всегда выделялось своей устойчивостью, основательностью и солидностью.

Одной из актуальных в настоящий момент является проблема методики преподавания экономических дисциплин. В условиях реформирования системы высшего образования всё больше внимания уделяется самостоятельной работе студентов.

В данной статье проведен анализ основных направлений развития высшего экономического образования в России, а также особое внимание уделено методике преподавания экономических дисциплин.

Общеизвестно, что методика преподавания определяет эффективность образовательного процесса. Однако при переходе на тестовый контроль усвоения студентами содержания дисциплин и применение стандартизированных методов значительно снижается роль преподавателя в процессе обучения. В то же время степень подготовки и результативность образования находятся в прямой зависимости от взаимодействия преподавателя и студента.

И преподаватель, и студент к учебному процессу должны подходить творчески. Очень важно студенту научиться свободно ориентироваться не только в симулированных, но и реальных экономических процессах. Необходимо уходить от так называемого шаблонного обучения, когда студенты «натаскиваются» на решение определенного типа задач, а формирование их экономического мышления приносится в жертву числу рассмотренных задач.

В подготовке студентов не последнюю роль играет самостоятельная работа, ведь именно развитие навыков их личного поиска при выполнении контрольных, курсовых и рефератов по экономическим дисциплинам, использование методических материалов и учебной литературы даст ощутимый результат, особенно при активном внедрении в учебный процесс возможностей сети Интернет. Общение студентов с преподавателем с помощью Интернета раздвигается не только в пространстве, но и во времени.

Обращая внимание на комплектование спецкурсов и экономических дисциплин по выбору студентов, следует отметить, что это не должно быть самоцелью, т.к. всякий выбор должен совпадать с основным направлением подготовки. Также следует отметить что, альтернативные дисциплины, находящиеся в блоке учебного плана как дисциплины по выбору, необходимо формировать на равнозначном уровне сложности.

Необходимо сказать, что роль методики в современном мире не только не снижается, но и постоянно возрастает, поэтому и само содержание экономических дисциплин зависит от того, какую именно методику мы применяем. Это можно обозначить следующими моментами, представленными на рис. 1.

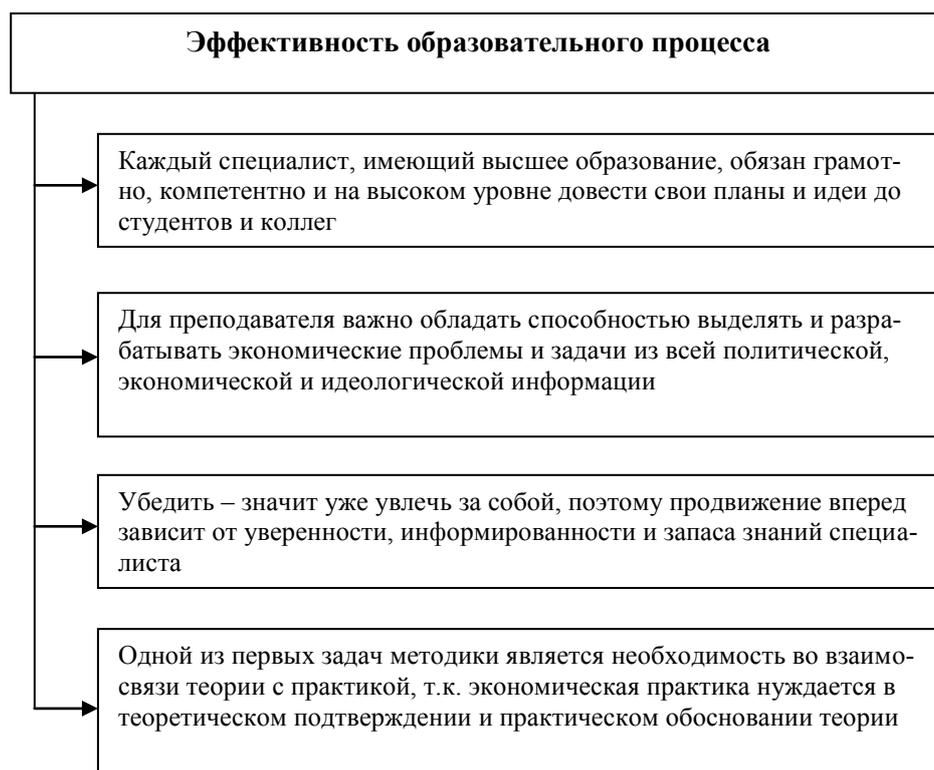
Следовательно, методика – не только наука и учебная дисциплина, но и действующий рычаг постижения современной экономической реальности.

Методика преподавания экономических дисциплин предназначена для обеспечения наглядности и доступности изложения материала, а также высокого теоретического уровня преподавания, т.к. неразрывно связана с содержанием экономической науки и ее методологией.

Взаимосвязь методологии и методики преподавания можно проследить на многих примерах. Так, например, неотработанная методика непременно скажется негативно на уровне лекций и семинаров.

Преподавание всех экономических дисциплин ведется на основе общих методических требований. Но для обучения по отдельным дисциплинам требуется своя, специальная, методика, которая сможет отразить специфику содержания предмета. Так, в методике передается неотъемлемое и диалектическое сочетание общего, особенного и единичного. Методика призвана обеспечить реализацию наиболее существенных принципов дидактики в последовательности, представленной на рис. 2.

Научные основы методики пронизывают все звенья учебно-воспитательной работы.



*Рис. 1. Эффективность образовательного процесса*

В вузовской учебной практике сформировались давно оправдавшие себя следующие формы учебного процесса в преподавании экономических дисциплин: лекции, семинарские занятия, самостоятельная работа

студентов, консультации, зачеты, экзамены, различные формы внеаудиторной работы.

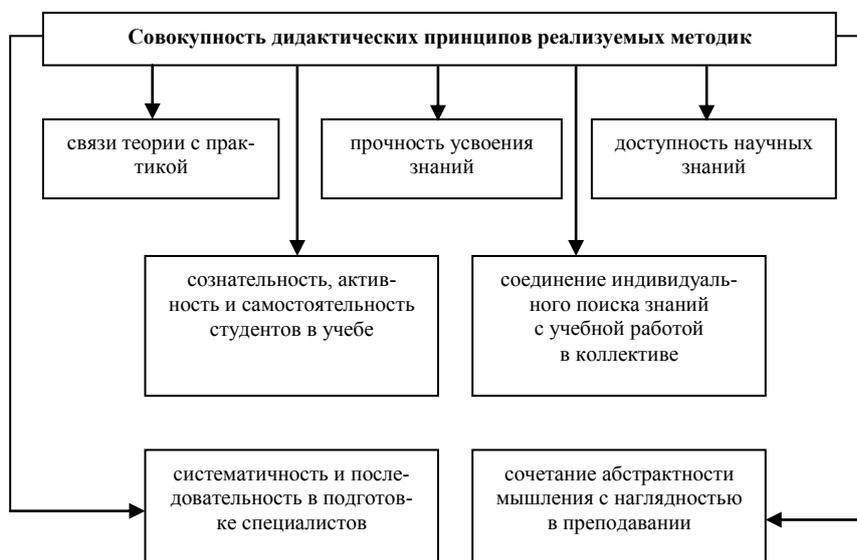


Рис. 2. Совокупность дидактических принципов реализуемых методик

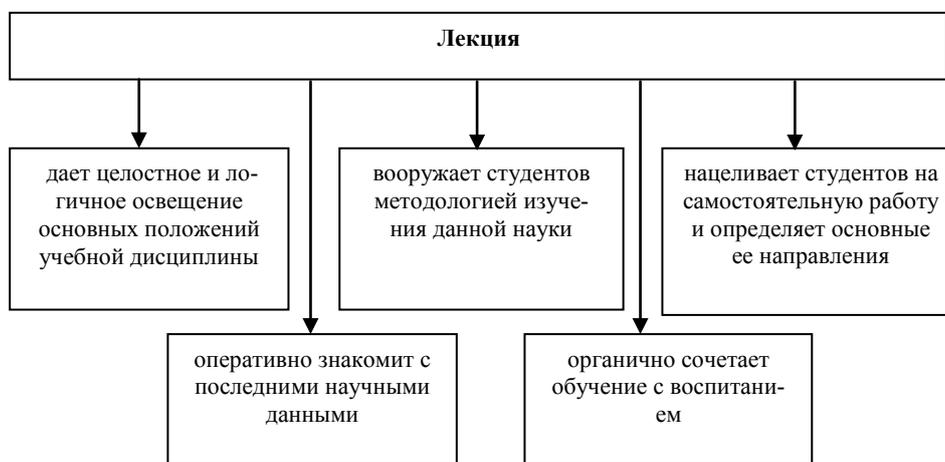


Рис. 3. Педагогические требования к содержанию лекции

Рассмотрим лекционную форму преподавания. Она обладает рядом достоинств, представленных на рис. 4.



*Рис. 4. Достоинства лекционной формы преподавания*

С методической точки зрения было бы неверным разъединение некоторыми кафедрами отдельных звеньев учебного процесса, т.к. ни одно из них не может заменить другие. Наиболее существенные требования к лекции показаны на рис. 3.

Однако лекция имеет и свои недостатки, например: приучает к пассивному восприятию чужих взглядов и мнений, что тормозит самостоятельность мышления; отбивает вкус к самостоятельной работе; многие студенты механически записывают слова лектора, не успевая их осмыслить; обеспечивает лишь минимальную обратную связь от студента к лектору.

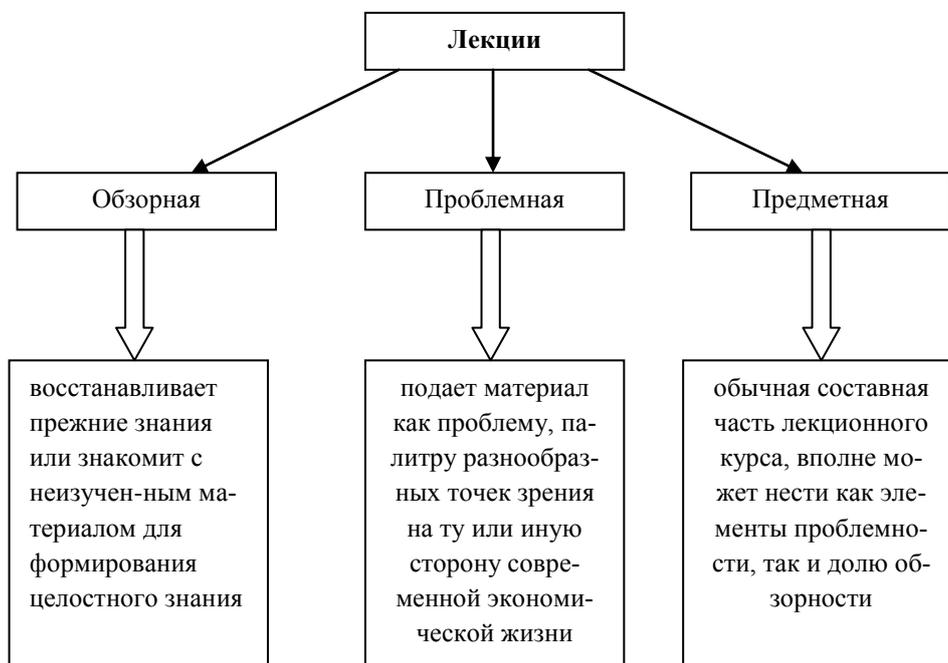
В аргументах оппонентов лекции есть доля правды, но одновременно с этим, как показывает опыт высшей школы, отказ от лекций приводит к снижению научного уровня подготовки студентов, нарушению комплексности и равномерности в их работе. Ввиду этого лекция продолжает оставаться основной формой организации учебного процесса в вузе. При правильной методике и целесообразном построении лекционного курса указанные недостатки лекционной формы могут быть преодолены.

Ведущее место лекции в учебном процессе определяется тем, что:

- курс лекций по предмету передает основное его содержание;
- лекции определяют не только сущность, но и профессиональную и теоретическую направленность всего учебного процесса;
- от лекций зависят направление, содержание и эффективность других форм учебного процесса.

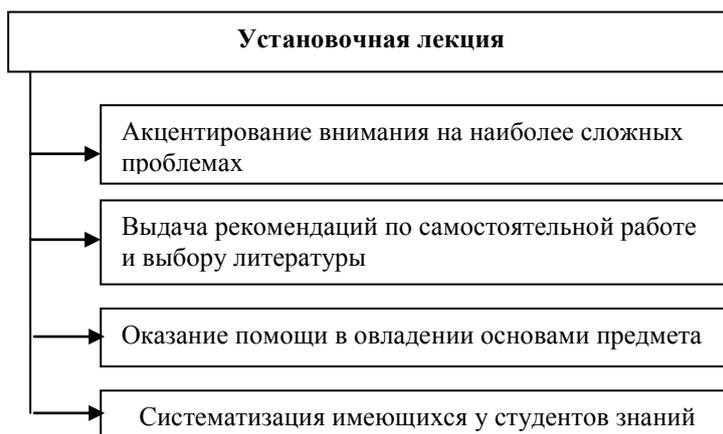
Это подкрепляется и тем, что на лекции отводится не менее 50% времени каждой экономической дисциплины.

Современные учебные лекции принято делить на три вида: обзорные, проблемные и предметные (рис. 5).



*Рис. 5. Обзорные, проблемные и предметные лекции*

В максимальной мере черты обзорной и предметной лекции совмещаются в установочных лекциях, читаемых чаще всего для студентов-заочников. Главные задачи установочной лекции отображены на рис. 6.



*Рис. 6. Задачи установочной лекции*

Но как бы ни отличались учебные лекции по форме и виду, их объединяют общие для них требования к содержанию:

1. Безупречность в научном отношении.
2. Выход за пределы даже самого свежего и удачного учебного пособия.
3. Стимулирование самостоятельного мышления.
4. Грамотность и логичность.
5. Яркость и убедительность.

Лекция должна дать основную направленность на самостоятельную работу или резюмировать изучение вопросов студентами, дать обзор, который помог бы систематизировать знания и накопленную информацию, чтобы впоследствии на ее основании сделать определенные выводы.

Какое место в учебном процессе занимают практические занятия?

Место семинара в системе учебного процесса можно определить следующими особенностями:

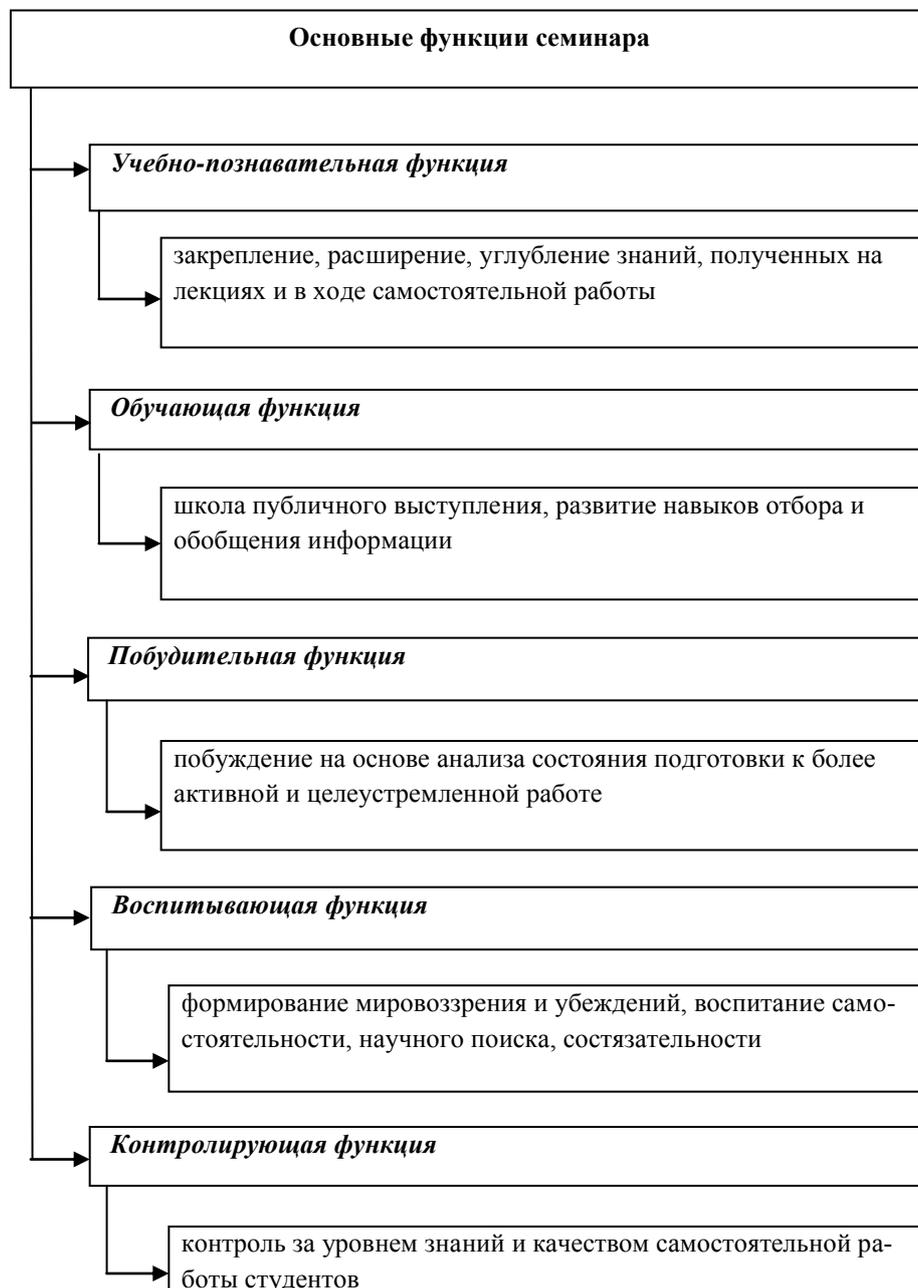
- во-первых, на семинарские и практические занятия отводится от 1/3 до 1/2 всего времени, выделяемого на изучение экономических дисциплин;
- во-вторых, семинары из всех форм учебной работы предоставляют наиболее удобные способы для основательного изучения экономической теории, выработки самостоятельного творческого мышления у студентов;
- в-третьих, именно с семинаров начинается педагогическая деятельность молодых преподавателей;
- в-четвертых, успех семинара зависит не только и не столько от преподавателей, сколько от студентов.

Нам представляется, что основные функции семинара (в порядке приоритетности) могут быть обозначены следующей последовательностью (рис. 7).

Подготовка к практическому занятию для студентов включает не только сбор информации и материалов для докладов, но и основательное изучение темы и плана занятия с пониманием его целей, задач и методических особенностей. Все вопросы при возникновении проблем с подготовкой студенты могут задать преподавателю на консультации, которые проводятся как в группах, так и индивидуально.

Практическая работа по усвоению определенного материала может сопровождаться как деловой (ролевой) игрой и решением различных экономических ситуаций с помощью компьютера, так и проведением экскурсий или встреч с практиками, преподавателями и студентами других вузов.

Деловая игра может заключаться в решении различных экономических задач, с обозначенными в них реальными проблемами, которые максимально близки к реальности. Студенты должны проанализировать ситуацию, обсудить суть проблемы и предложить возможные решения, а также выбрать из них лучшие. В работу должно быть вовлечено как можно больше участников. Для этого можно использовать специальные компьютерные программы. Т.к. далеко не все студенты на практическом занятии



*Рис. 7. Основные функции семинара*

готовы сразу же включиться в игру, будет не лишним провести сначала разминку, а в дальнейшем всячески поощрять студентов за активное участие в работе. Особое внимание следует уделить количеству участников, задействованных в деловой игре, – их не должно быть более 20 человек, а также правилам поведения, т.к. все участники должны проявлять терпимость к любой точке зрения и уважать право каждого на свободу слова.

Таким образом, практическое занятие или семинар дает возможность в свободной обстановке обменяться мнениями, выяснить не до конца ясное и усвоенное, а также самостоятельно изучить рекомендованную научную литературу.

Одной из важных составных частей учебного процесса является *текущий* и *семестровый* контроль успеваемости. Подробное рассмотрение итогов контроля позволяет в полной мере оценить постановку учебно-воспитательного процесса в данном высшем учебном заведении. Проведение семестрового контроля позволяет:

- стимулировать самостоятельную работу студентов;
- свести к минимуму число занятий, пропускаемых студентами без уважительной причины;
- уменьшить психологическую нагрузку студента при подготовке к экзамену или зачету;
- улучшить получение обратной связи с целью дальнейшего совершенствования учебного процесса и методики преподавания.

Столь многообразные функции контроля выдвигают и многоплановые требования к нему (рис. 8).

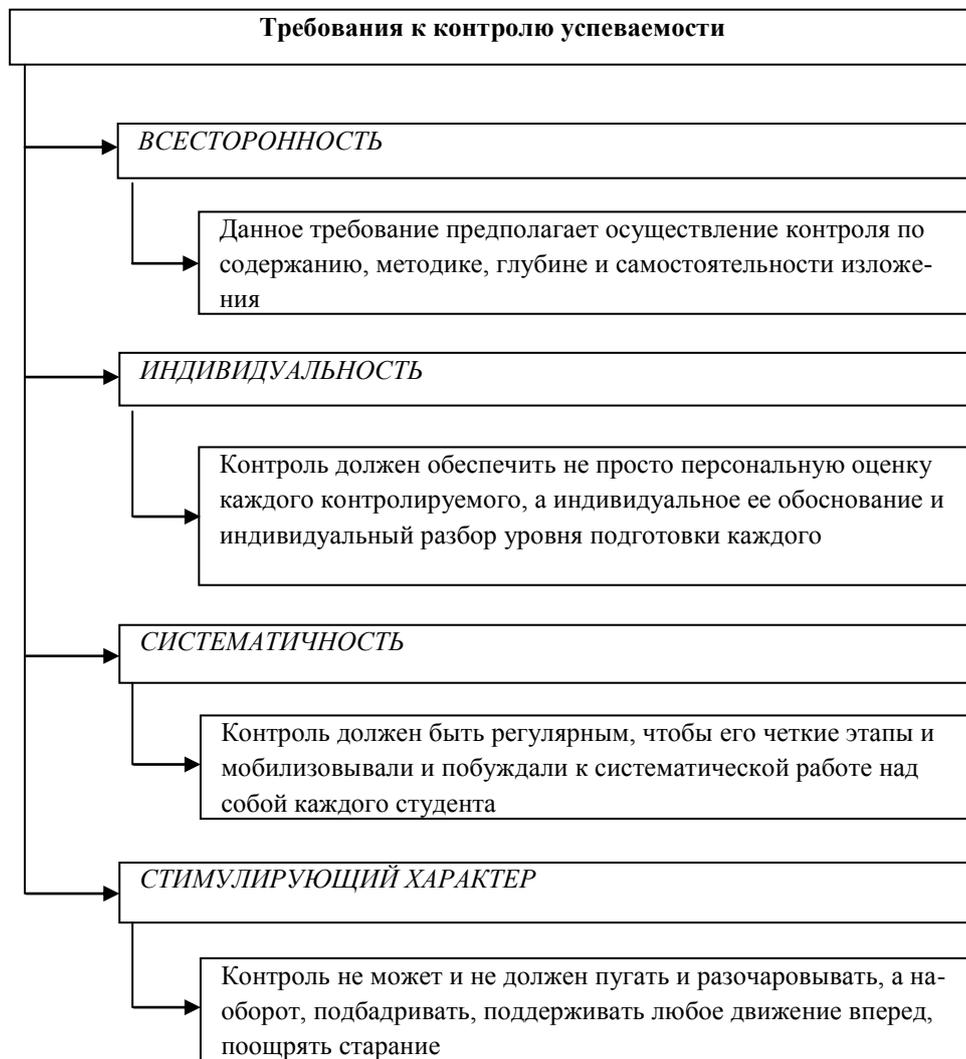
По видам и формам контроль подразделяется на:

- текущий (семинар, практическое занятие, контрольное занятие, контрольная работа);
- промежуточный (индивидуальное собеседование, зачет, экзамен – если он не единственный);
- итоговый (заключительный экзамен по предмету, государственный экзамен, защита дипломной работы).

По методике проведения контроль бывает:

- устным (методом устного опроса);
- письменным (путем письменных ответов);
- в виде защиты разработанных рефератов;
- в виде деловой игры.

Правильная методика проведения контроля побуждает студента изучать большее количество информации и самосовершенствоваться.



*Рис. 8. Требования к контролю успеваемости*

Подводя итог, можно сделать следующие основные выводы о системе современных требований к качеству преподавания экономических дисциплин:

1. Эффективность образовательного процесса во многом определяется методикой преподавания.
2. Методика – отрасль педагогической науки, исследующая закономерности обучения определенному учебному предмету (предметам).
3. Предметом методики преподавания является сам процесс обучения определенной учебной дисциплины.

4. На данный момент лекция является ведущей формой учебного процесса в высшей школе, определяющей его содержание.

5. Практическое занятие или семинар является результатом самостоятельного изучения рекомендованной литературы, позволяет в свободной обстановке обменяться мнениями, выяснить еще не до конца ясное и усвоенное.

6. Растет роль самостоятельной работы в системе высшего образования.

7. Качественная организация контроля – залог стимулирования студента к получению необходимых знаний.

### *Литература*

1. Антипова А.Н., Квашнина С.Н., Новикова С.О. Электронное тестирование в системе повышения качества экологического образования в нефтегазовом вузе // Современные проблемы науки и образования: электрон. науч. журн. – 2008. – №4. URL: //vak.ed.gov.ru

2. Главатских К.В. Проблемы экономического воспитания в образовательном процессе школы // Вестник Удмурт. ун-та. – Вып. 2. Философия. Социология. Психология. Педагогика». – 2011.

3. Назарова И.Б. Преподаватели экономических дисциплин: профессиональный потенциал, особенности занятости и трудовой мотивации. – М.: МАКС Пресс, 2005.

4. Прахов И.А. Преподавание экономики: есть ли альтернатива лекциям? // Вопросы образования. – М., 2011. – №1.

5. Савельев В.П., Туляков Ю.Т. Самостоятельная работа – важная составная часть учебного процесса. – Симферополь, 1993.

6. Проблемы экономического образования. URL: <http://www.economicus.ru>.

7. Тростановский Ж.С., Эпштейн А.И., Куделко С.М. Вузовское обществоведение глазами студентов // Социологические исследования. – 1992. – № 2.

8. Хасевич Н.П., Сакович М.В. Методика преподавания экономических дисциплин: учеб.-метод. комплекс. – 2006 г.

9. Ярыгина Н.А. Современные требования к преподаванию экономических дисциплин // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2012. – №2. – С. 352–355.

10. Ярыгина Н.А. Обеспечение непрерывного профессионального образования с сокращением срока обучения // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2012. – №3(10). – С. 268–270.

*Ярыгина Неля Анатольевна*, кандидат экономических наук, научный сотрудник научного образовательного центра «Перспектива», Тольяттинский государственный университет, Тольятти, тел.: 8(848)2481475.

*Yarygina Nelya Anatolievna*, candidate of economic sciences, researcher, scientific educational center "Perspective", Togliatti State University, Togliatti, ph.: 8(848)2481475.

### **Формирование проблемной компетенции детей в контексте их обучения шорт-треку**

*В статье излагается формирование проблемной компетентности детей в контексте их обучения шорт-треку.*

**Ключевые слова:** *проблемное задание, проблемная ситуация, компетентностный подход, шорт-трек.*

**N.V. Yakovleva**

### **Formation of problem competence of children in the context of teaching short-track**

*The article describes the formation of problem competence of children in the context of short-track teaching.*

**Keywords:** *problem-setting, problem situation, competence approach, short-track.*

В настоящее время шорт-трек (англ. – shorttrack, speedskating, рус. – скоростной бег на коньках на короткой дорожке) широко распространен в мире, включен в программу олимпийских игр и вызывает большой интерес и как вид спорта, и как контекст воспитания и развития детей.

В научных исследованиях основное внимание уделяется спортивно-соревновательному аспекту шорт-трека.

А.И. Безденежных, Б.А. Стенин, С.Ф. Степанов исследовали проблему организации тренировочного процесса и соревнований на короткой дорожке (1987), Б.М. Васильковский – технику обгона в шорт-треке (1997), А.Ю. Павловский, И.А. Богданов – особенности техники бега на коньках в шорт – треке (1989), Б.А. Стенин, С.М. Никишин – динамику показателей в шорт-треке в зависимости от квалификации и возраста спортсменов (1991). М.В. Воскресенский провел логически завершенное исследование биодинамических детерминант структуры двигательных действий шорттрековика и технологию её реализации в учебно-тренировочной и соревновательной деятельности (2003).

Различные проблемы техники, тренировочной и соревновательной деятельности в беге на коньках на короткой дорожке изучались зарубежными учеными: О. Cinguanta, В. Hasler (1996), Y. Hardis (1994), Y. Tibo (1991).

Анализ научных исследований, посвященных проблемам теории и методики спортивных тренировок по шорт-треку, опыта работы с детьми на занятиях по шорт-треку в спортивных школах, показывает, что в процессе обучения шорт-треку заложен большой воспитывающий и развивающий потенциал.

Реализация этого потенциала требует от педагогов и тренеров обращения к современным подходам и технологиям в педагогической деятельно-

сти. Наиболее востребованным и отвечающим современным требованиям, на наш взгляд, является компетентностный подход в сочетании с лично-отно-ориентированным подходом. Занятия шорт-треком могут служить контекстом для овладения детьми некоторыми ключевыми компетенциями. Ключевыми называются универсальные компетенции, которыми должен обладать каждый при разрешении различных проблемных ситуаций, встречающихся на его жизненном пути.

Среди ключевых компетенций выделяют четыре основных [1, с. 23]:

- информационная – способность к работе с информацией;
- коммуникативная – способность к взаимодействию и общению;
- кооперативная – способность к сотрудничеству;
- проблемная – способность к разрешению проблемных ситуаций.

Проблема педагогической деятельности в области физического воспитания детей на уроках физической культуры состоит в том, что она не отвечает современным требованиям. Для занятий по шорт-треку это несоответствие состоит, во-первых, в отсутствии какого-либо концептуального подхода к реализации потенциала развития детей, заключенного в их обучении шорт-треку; во-вторых, – в неразработанности путей формирования необходимых компетенций при компетентном подходе в обучении шорт-треку; в третьих – в традиционном узком понимании здоровья как лишь физического благополучия.

Нами разработана педагогическая модель формирования проблемной компетенции детей в контексте их обучения шорт-треку, основными элементами которой служат выявление потенциала шорт-трека в личностном развитии детей; концепция компетентного подхода физического воспитания; расширенное толкование здоровья с учетом духовного и социального аспектов жизнедеятельности человека; выявление содержания проблемной компетенции как готовности к решению проблемных ситуаций на основе системы интегрированных учебно-тренировочных заданий, выполнение которых связано с решением различных видов проблемных ситуаций.

Требование интегрирования при разработке проблемных заданий исходит из расширенного понимания здоровья как взаимосвязанной совокупности физического, ментального и социального компонентов содержания занятий.

А.М. Матюшкин подчеркивает, что вне субъекта, вне личности нет проблемной ситуации. «Проблемная ситуация, – пишет А.М. Матюшкин, – включает в себя в качестве одного из необходимых компонентов мотивы и потребности ребенка. В условиях проблемного обучения процесс усвоения перестает быть только интеллектуальным процессом, он становится процессом личностным. Именно поэтому он позволяет слить воедино процесс обучения и процесс воспитания, процесс усвоения знаний и процесс формирования мировоззрения ребенка» [2, с. 142].

В шорт-треке заложены возможности развития физического интеллекта, который также называют телесным мышлением, под контролем кото-

рого находится любая физическая деятельность – и внешняя, и внутренняя. Люди, у которых есть высокий уровень телесного мышления, обладают хорошей координацией и грацией движений. Выносливость, ловкость, хорошая мышечная координация требуется шорттрековому. Шорт-трек развивает физический интеллект, способность быстро принимать решения в непредвиденных ситуациях, позволяет без особых усилий увеличить продуктивность, скорость движений. В некоторых ситуациях тело шорттрековика «соображает» быстрее, чем сознание. В шорт-треке физическое и интеллектуальное развитие составляет единый процесс.

В шорт-треке особое значение приобретает система взаимоотношений педагога (или тренера) с учеником. Без взаимного доверия и взаимного принятия друг друга в системе «тренер–ученик» в шорт-треке нельзя добиться успеха в развитии личности ученика. Поэтому важное значение придается установлению диалогического общения, в результате которого тренер и ученик становятся равноправными партнерами по достижению общей цели.

Формирование тех или иных компетенций в процессе обучения требует особой методики. Они осваиваются в процессе разрешения проблемных ситуаций, целенаправленно создаваемых в обучении.

Понятие проблемной ситуации можно осмыслить, исходя из адекватных психологических эквивалентов.

В психологии мышления рассматриваются поведенческая, структурная (гештальт–модель), вероятностная и информационно–семантическая модели проблемных ситуаций (1, с. 83).

В поведенческой модели проблемная ситуация вызывается некоторым препятствием на пути достижения цели, а способ разрешения ситуации заключается в преодолении этого препятствия или в нахождении обходного пути к цели. Примером данной модели является лабиринт.

В гештальт–модели проблемная ситуация вызывается неструктурированностью условий и предмета мышления, а способ разрешения состоит в создании структуры предмета мышления, что равносильно нахождению принципа действия. Примером гештальт–модели являются геометрические конструкторские задачи.

В вероятностной модели проблемная ситуация вызывается наличием альтернативных действий для достижения цели, а способ решения состоит в выборе адекватного действия.

В информационно–семантической модели проблема вызывается несоответствием наличных и требуемых знаний, а способ решения состоит в приобретении новой информации, новых знаний и действий. Примером информационной модели являются задачи с недостающими или избыточными условиями.

Поведенческая модель проблемных ситуаций используется для создания проблемных заданий, в которых заложена следующая ситуация неопределенности: отсутствует прямой путь к достижению цели, не известен способ действия для преодоления препятствия.

При планировании проблемных ситуаций следует учитывать их определенные характеристики, а именно – функциональное строение, этапы становления действия и степень трудности. Функциональное строение проблемной ситуации предполагает ее предмет (цель), способ и условия выполнения действия для разрешения проблемы; рассогласование каждого из этих трех компонентов функционального строения проблемной связи будем относить к трем этапам становления действия и трем степеням трудности проблемной ситуации для конкретного субъекта действия. В результате мы получаем 27 типов проблемной ситуации, которые следует различать в совершенствовании психической регуляции действия, в педагогической поддержке детей занимающихся шорт-треком.

В контексте обучения детей шорт-треку формируется проблемная компетентность детей, благодаря которой достигается успешность разрешения проблемных ситуаций во всех сферах жизнедеятельности, поскольку проблемная компетентность является универсальной.

#### *Литература*

1. Сергеев И.С., Блинов В.И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практ. пособие. – М.: АРКТИ, 2007.
2. Матюшкин А.М. Психология мышления. Мышления как разрешение проблемных ситуаций. – М.: КДУ, 2009.
3. Завалишина Д.Н. Практическое мышление: специфика и проблемы развития. – М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2005.
4. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности: пер. с англ. – М.: Прогресс, 1990. – 192с.

*Яковлева Наталья Викторовна*, старший преподаватель кафедры физического воспитания, Бурятский государственный университет. г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а.

*Yakovleva Natalya Victorovna*, senior lecturer, department of physical education, Buryat State University. Ulan-Ude, Smolin str. 24a.

## СОДЕРЖАНИЕ

### Раздел I ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

|   |    |
|---|----|
| <i>Очиров М.Н., Гольшиева С.П.</i> Субъективизация природных объектов как контекст развития эгоцентрической компетентности студентов.....                 | 3  |
| <i>Анонова С.И.</i> К вопросу о сущности и структуре способностей .....   | 8  |
| <i>Будаева М.Д.</i> Проблема структурной организации самосознания родителя  | 18 |
| <i>Гунзунова Б.А., Степанова А.Ю.</i> Особенности саморегуляции эмоциональной сферы военнослужащих срочной службы при психосоматических заболеваниях..... | 25 |
| <i>Доноева Ю.В.</i> Специфика личностных установок подростков на здоровый образ жизни.....  | 33 |
| <i>Комиссарова Л.Г.</i> Особенности взаимоотношения студентов колледжа в зависимости от смысложизненных ориентаций.....                                   | 41 |
| <i>Приступа И.В.</i> Отношение военнослужащих по призыву к явлениям молодежного экстремизма.....  | 51 |

### Раздел II ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

|  |    |
|--|----|
| <i>Алтанцэцэг П.</i> Монгольское экологическое сознание: пропедевтика и перспективы.....   | 59 |
| <i>Бадмаева Э.С.</i> Контекстный подход в формировании профессиональной компетентности будущих математиков-программистов.....          | 64 |
| <i>Богданова А.В., Ярыгин А.Н.</i> Управление качеством образования в информационном обществе как социально-педагогическая проблема... | 69 |
| <i>Гаврилова М.И.</i> Сущность и специфика компетентностного подхода в российском образовании.....                                     | 77 |
| <i>Дамбуева А.Б.</i> Решение задач по курсу общей физики как средство развития профессиональных компетенций студентов.....             | 83 |

|  |     |
|--|-----|
| <i>Доржиева Л.Г.</i> Компетентностный подход при формировании нового взгляда на здоровье студентов в системе физического воспитания.....             | 89  |
| <i>Денисова О.П.</i> Теоретико-методологические аспекты экспертизы качества в отечественных и зарубежных системах аккредитации.....                  | 95  |
| <i>Коростелев А.А.</i> Современные модели осуществления аналитической деятельности управления.....   | 101 |
| <i>Очиров М.Н., Лаврина Р.Н.</i> Общеобразовательное обучение осужденных в пенитенциарной системе.....   | 107 |
| <i>Миронова Е.П.</i> О диагностике уровня развития гуманитарной культуры будущих учителей математики.....  | 112 |
| <i>Морнов К.А., Подлиняев О.Л.</i> Педагогические условия развития личностно-профессиональной компетентности будущих педагогов.....                  | 118 |
| <i>Кибирев В.В.</i> К вопросу психологического изучения личности учащихся в образовательном процессе.....  | 126 |
| <i>Цыренжапова С.Д.</i> Кредитно-модульная организация учебного курса как средство развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов..... | 132 |
| <i>Ярыгина Н.А.</i> Методика преподавания экономических дисциплин в условиях реформирования системы высшего образования.....                         | 138 |
| <i>Яковлева Н.В.</i> Формирование проблемной компетенции детей в контексте их обучения шорт-треку.   | 149 |

## CONTENTS

### Section I PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF PERSONALITY DEVELOPMENT

|   |    |
|---|----|
| <i>Ochirov M.N., Golysheva S.P.</i> Subjectification of natural objects as the context of students' ecocentric competence development.....  | 3  |
| <i>Anonova S.I.</i> To an issue of essence and structure of abilities.....  | 8  |
| <i>Budaeva M.D.</i> The problem of structural organization of parent's self-consciousness.....  | 18 |
| <i>Gunzunova B.A., Stepanova A.Yu.</i> Features of the emotional sphere self-control of military personnel with psychosomatic diseases..... | 25 |
| <i>Donoeva Yu.V.</i> The specificity of teenagers' personal attitudes to a healthy lifestyle.....   | 33 |
| <i>Komissarova L.G.</i> Features of college students' self-attitude depending on the sense of life orientation.....                         | 41 |
| <i>Pristupa I.V.</i> Attitude of conscripts to youth extremism.....   | 51 |

### Section II PEDAGOGICAL PROBLEMS OF PERSONALITY DEVELOPMENT

|  |    |
|--|----|
| <i>Altantsetseg P.</i> Mongolian ecological consciousness: propaedeutics and prospects.....  | 59 |
| <i>Badmaeva E.S.</i> The contextual approach in formation of professional competence of the future mathematicians-programmers.....   | 64 |
| <i>Bogdanova A.V., Yarygin A.N.</i> Management education quality in the information society as a social and pedagogical problem..... | 69 |

|  |     |
|--|-----|
| <i>Gavrilova M.I.</i> The essence and specificity of competence approach in Russian education.....   | 77  |
| <i>Dambueva A.B.</i> Solving the problems in general physics as a means of students' professional competencies development.....                            | 83  |
| <i>Dorzhieva L.G.</i> The competence-based approach to the formation of a new perspective on the students' health in the system of physical education..... | 89  |
| <i>Denisova O.P.</i> Theoretical and methodological aspects of quality expertise in homeland and foreign systems of accreditation.....                     | 95  |
| <i>Korostelev A.A.</i> Modern models of analytical performance control.....  | 101 |
| <i>Ochirov M.N., Lavrina R.N.</i> General education of convicts in penitentiary system.....  | 107 |
| <i>Mironova E.P.</i> On diagnostics of the development of level of culture in the Humanities in the future teachers of mathematics.....                    | 112 |
| <i>Mornov K.A., Podlinyaev O.L.</i> Pedagogical conditions for the development of personal and professional competence of the future teachers.....         | 118 |
| <i>Kibirev V.V.</i> To the problem of psychological study of student's personality in the educational process.....   | 126 |
| <i>Tsyrenzhapova S.D.</i> Credit and modular organization of academic course as a means of foreign language communicative competence of students.....      | 132 |
| <i>Yarygina N.A.</i> Methodology of teaching economic discipline in terms of reforming the higher education system.....                                    | 138 |
| <i>Yakovleva N.V.</i> Formation of problem competence of children in the context of teaching short-track.....  | 149 |

Научное издание

В Е С Т Н И К  
БУРЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА  
ОБРАЗОВАНИЕ. ЛИЧНОСТЬ. ОБЩЕСТВО  
1/2013

Редактор Р.В. Хабдаева  
Компьютерная верстка Н.Ц. Тахинаевой

Подписано в печать 24.04.13. Формат 70 × 100 1/16.  
Усл. печ. л. 18,36. Уч.-изд. л. 9,20.  
Тираж 1000. Заказ 451.

Издательство Бурятского госуниверситета  
670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а  
riobsu@gmail.com

## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ, ПРЕДСТАВЛЯЕМЫХ В «ВЕСТНИК БГУ»

Отбор и редактирование публикуемых статей производятся редакционной коллегией из ведущих ученых и приглашенных специалистов.

В «Вестник БГУ» следует направлять статьи, отличающиеся высокой степенью научной новизны и значимостью. Каждая статья имеет УДК, а также письменный развернутый отзыв (рецензию) научного руководителя или научного консультанта, заверенный печатью.

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| Общие требования                | Тексты представляются в электронном и печатном виде. Файл со статьей может быть на дискете или отправлен электронным письмом. На последней странице – подпись автора(ов) статьи. Название статьи и аннотация даются и на английском языке. После аннотации дать ключевые слова на русском и английском языках. |
| Электронная копия               | Текстовый редактор Microsoft Word (версии 6.0, 7.0, 97). В имени файла указывается фамилия автора.   |
| Параметры страницы              | Формат А4. Поля: правое – 15 мм, левое – 25 мм, верхнее, нижнее – 20 мм.   |
| Форматирование основного текста | С нумерацией страниц. Абзацный отступ – 5 мм. Интервал – полуторный.   |
| Гарнитура шрифта                | Times New Roman. Обычный размер кегля – 14 пт. Список литературы и аннотация – 12 пт.  |
| Объем статьи (ориентировочно)   | Кратких сообщений – до 3 с., статей на соискание ученой степени кандидата наук – 7-12 с., на соискание ученой степени доктора наук – 8-16 с.   |
| Сведения об авторах             | Указываются фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень, звание, должность и место работы, адрес с почтовым индексом, телефоны/факсы, e-mail (на русском и английском языках)   |

- Список литературы – все работы необходимо пронумеровать, в тексте ссылки на литературу оформлять в квадратных скобках.

- Материалы, не соответствующие предъявленным требованиям, к рассмотрению не принимаются.

- Решение о публикации статьи принимается редакцией «Вестника БГУ». Корректурa авторам не высылается, присланные материалы не возвращаются.

- Статьи принимаются в течение учебного года.

- Допустима публикация статей на английском языке, сведения об авторах, название и аннотацию которых необходимо перевести на русский язык.

- Статья должна содержать минимум таблиц, формул, рисунков и графиков. Их присутствие допускается только в тех случаях, если описать процесс в текстовой форме невозможно или нецелесообразно. Желательно использование только вертикальных таблиц и рисунков.

Все объекты должны быть черно-белыми, без оттенков. Все формулы должны быть созданы с использованием компонента Microsoft Equation или в виде четких картинок. Символы можно вставлять с помощью операции в Word

(Вставка – Символ). Диаграммы располагаются в тексте с использованием программы Microsoft Excel (Вставка – Объект – Создание – Диаграмма Microsoft Excel). Рисунки и графики должны иметь четкое изображение и быть выдержаны в черно-белой гамме, лучше применять штриховку (Формат автофигуры – Цвета и линии – Цвет – Способы заливки – Узор). Схемы создаются с помощью панели инструментов Рисование. Фотографии и рисунки в формате \*.tif или \*.jpg должны иметь разрешение не менее 300 dpi. Диаграммы, формулы, рисунки, графики должны прилагаться отдельными файлами, чтобы издательство имело возможность ввести в них правки.

Стоимость обработки 1 с. (формата А4) для преподавателей БГУ составляет 200 р., для остальных – 400 р. Для аспирантов – бесплатно.

Адрес: 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24 а, Издательство БГУ.

Тел. (301-2)-21-95-57. Факс (301-2)-21-05-88

Оплата производится при получении счета от бухгалтерии БГУ.