

Министерство образования и науки Российской Федерации
ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского»

**ШКОЛА МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ — 2011**

Сборник материалов научно-практической
конференции аспирантов

Ярославль
2011

ББК

.....ается по решению

УДК
Ш

редакционно-издательского
совета
ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Ш **Школа молодых ученых Института педагогики и психологии — 2011** [Текст] : материалы научно-практической конференции аспирантов / под ред. М.И. Рожкова, А.В. Золотаревой. - Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. – 132 с.

В сборник вошли материалы участников научно-педагогической конференции аспирантов института педагогики и психологии ГОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. К.Д. Ушинского», в которых представлены результаты исследований молодых ученых по проблемам общей педагогики, общей психологии и профессионального образования.

ББК
УДК

ISBN

© ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2011
© Авторы материалов, 2011

Содержание

Золотарева А.В. Особенности формирования научно-исследовательских компетенций аспиранта	5
Секция общей педагогики, история педагогики и образования	19
Булдаков В.Е. Роль комсомольской организации в демократизации педагогического процесса в советской общеобразовательной школе в период перестройки	19
Вдовин В.В. Основные направления и формы внеклассной работы в школе в годы Великой Отечественной войны	24
Гвоздецкий М.Ю. Идея К.Д. Ушинского о народности воспитания в оценке П.Ф. Каптерева и В.Н. Сорока-Росинского	28
Документова Е.Л. Использование гендерного подхода в выявлении специфики управленческой деятельности директора школы	32
Суханова Ю.В. Реклама в системе дополнительного образования	39
Тихомирова Н.Г. Системный подход к развития организационной структуры учреждения дополнительного образования детей	43
Секция методики профессионального образования	50
Дандин С.С. Совместная деятельность преподавателей и студентов педагогического колледжа в процессе изучения дисциплин педагогического цикла	50
Красовский Р.М. Электронный УМК как фактор развития информационно-аналитической компетентности специалиста	54
Кузьмичева О.В. Анализ сформированности педагогической компетентности у студентов специальности «менеджмент организации»	59
Минеев Н.С. Структура современного электронного учебника для первокурсников по направлению «Педагогическое образование»	65
Морозова В.С. Развитие понятия «предпринимательство» в зарубежной и российской науке	70
Мухамедьярова Н.А. Метапредметность как феномен в современном высшем образовании	77
Сарафанова И.Е. Оценка сформированности компетентности менеджера	81

Ямщикова Е.С. Каким должен быть специалист по связям с общественностью в школе?	88
Секция общей и педагогической психологии	91
Волкова Т.В. Сравнительная характеристика психологической структуры деятельности чтения учеников 1-4 классов	91
Коротаева А.И. Гендерная социализация младших школьников в семье	97
Ледовская Т.В. Особенности структурного показателя успешности учебной деятельности у студентов с разными психодинамическими особенностями	101
Малькова И.Н. Трансляция семейной истории	106
Секция социального воспитания	110
Голкина В.А. Социальная ситуация развития как фактор формирования психологической готовности к обучению	110
Пивоваров М.Ю. Проблема социально-педагогической коррекции негативного влияния Интернет на ценностные ориентации старшеклассников	116
Ткаченко О.В. Критерии и показатели подготовки учащихся образовательных учреждений по обеспечению собственной безопасности жизнедеятельности	119
Шилина О.Н. Формирование социальной ответственности воспитанников детских домов	124

А.В. Золотарева

Особенности формирования научно-исследовательских компетенций аспиранта

Аспирант – это специалист при высшем учебном или научном учреждении, готовящийся к научной, научно-педагогической деятельности и к защите кандидатской диссертации. В соответствии с «Временными требованиями к основной образовательной программе послевузовского профессионального образования» (2002 г.), обучение аспиранта имеет свои особенности. Целями подготовки аспиранта являются: формирование умений и навыков самостоятельной научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности; углубленное изучение методологических и теоретических основ одной из отраслей наук; углубление философских знаний; совершенствование знаний иностранного языка, ориентированного на профессиональную деятельность; подготовка к преподавательской деятельности. Таким образом, цель обучения в аспирантуре рассматривается как развитие исследовательской компетентности специалиста, которая выступает в данном случае как интегральная характеристика личности, определяющая способность решать научные проблемы, с учетом приобретенных теоретико-методологических знаний в конкретной области науки, профессионального и жизненного опыта, ценностей и интересов личности.

В основной образовательной программе подготовки аспирантов должны предусматриваться следующие компоненты: образовательно-профессиональные и факультативные дисциплины, педагогическая практика, научно-исследовательская и (или) научно-педагогическая работа, итоговая государственная аттестация (сдача кандидатских экзаменов), защита диссертации на соискание ученой степени кандидата наук. В самом общем смысле выпускник аспирантуры должен быть хорошо эрудирован; иметь фундаментальную научную подготовку; владеть современными информационными технологиями, включая методы получения, обработки и хранения научной информации; уметь организовать и вести научно-исследовательскую деятельность по избранной специальности.

© А.В. Золотарева

Защитив диссертацию, аспирант должен стать «ученым», то есть «обученным», «насыщенным знаниями». Согласно «Толковому

словарю живого великорусского языка» В. Даля ученый – это «кого учили, выучили», а ученость есть «состояние, качество ученого человека, основательное знание наук, полное изучение их». Сегодня, говоря «ученый», понимают человека, творящего науку, создающего, открывающего новые знания и научные истины, обладающего ученой степенью, защитившего диссертацию.

Таким образом, ведущей деятельностью аспиранта является научно-исследовательская деятельность. Она служит формированию его как творческой личности, владеющей методами и средствами научных исследований, ориентированной на достижение конкретного научного результата, способной обоснованно и эффективно решать теоретические и прикладные научные проблемы, используя накопленный исследовательский потенциал и полученные знания.

Поскольку подготовка аспиранта, является завершающим этапом в системе профессионального образования, можно выделить общие исследовательские компетентности, которые уже должны быть сформированы на момент поступления в аспирантуру и особые компетентности, которые необходимо формировать в процессе обучения в аспирантуре.

Опираясь на концепцию психологической системы деятельности В.Д. Шадрикова можно выделить **особенные исследовательские компетентности аспиранта** в соответствии с функциональными блоками психологической системы деятельности: мотивы деятельности, цели деятельности, программа деятельности, информационная основа деятельности, принятие решений, контроль и коррекция результатов деятельности, что составит подсистему деятельностно-важных качеств аспиранта.

В блоке «мотивы деятельности». Мотивы обучения в аспирантуре связаны, в первую очередь с реализацией потребности в профессиональном росте, профессионально-личностном саморазвитии и самосовершенствовании, творческом самовыражении, самостоятельном поиске в решении исследовательских проблем; заинтересованностью в изменении педагогической действительности, мотивацией достижения, том числе, и материального успеха.

Важными условиями формирования личностно-мотивационных составляющих исследовательской компетентности аспиранта является высокий уровень его теоретической и

методологической подготовки в рамках конкретной области науки, а также в рамках дидактики высшей школы; широкий доступ к информации; актуализация проблемы исследования и возможность практической реализации идей ее решения в практике деятельности образовательных систем; создание условий для реализации инициативной, авторской позиции аспиранта на всех основных этапах обучения; обеспечение участия в научном сотрудничестве, в том числе вместе с научным руководителем, причастность к определенной научной школе, стажировки у ведущих ученых (в том числе за рубежом); предоставление возможности внедрять результаты своего исследования, демонстрировать их на конференциях, в публикациях; включенность в исследовательские проекты более высокого порядка; возможность получения опыта преподавания в высшей школе и др. Перечень личностно-мотивационных составляющих исследовательской компетентности аспиранта и показатели их оценки представлены в табл.1.

Таблица 1

Личностно-мотивационные составляющие исследовательской компетентности аспиранта и показатели их оценки

<i>Личностно-мотивационные составляющие исследовательской компетентности аспиранта</i>	<i>Показатели их оценки</i>
--	-----------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • приобретение личностно-значимого смысла исследовательской деятельности; • приверженность педагогической деятельности; • стремление к познанию педагогических явлений, принятие важности видения проблем, их адекватного оценивания; • знание собственных возможностей в решении исследовательских проблем, принятие важности гибкости, мобильности, открытости, объективности, креативности, аналитичности и других качеств, необходимых ученому в области исследования проблем педагогики; • потребность в постоянном анализе своих возможностей; • стремление к поиску новых способов решения проблем; • потребность в профессиональном саморазвитии, значимость для аспиранта профессионального роста, профессионально-личностного саморазвития и самосовершенствования в науке, в том числе в педагогике; • стремление приобрести эрудицию, образованность, информированность, активность, заинтересованность, ответственность; • стремление к преподавательской деятельности в вузе; • понимание важности работы со студентами, включение их в программу исследовательской деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> • выбор педагогической науки как сферы личных и профессиональных интересов; • высокая самостоятельная и инициативная познавательная активность; • активная научно-исследовательская и экспериментальная деятельность, наличие результатов и их внедрение; • активность в публикациях, в научных мероприятиях, конкурсах исследовательских работ молодых ученых, в исследовательских проектах; • посвящение свободного времени исследовательской деятельности, активное участие в делах кафедры, к которой прикреплен аспирант; • ведение преподавательской деятельности, количество читаемых дисциплин, дополнительных курсов, совместных дел со студентами и др.; • адекватная оценка своей деятельности, грамотное распределение нагрузки, своевременное выполнение программы личного и профессионального роста, программы аспирантской подготовки;
---	---

В блоке «цели деятельности». Цель педагогического исследования – результат предвидения, основанного на сопоставлении педагогического идеала и потенциальных резервов преобразования реальных процессов и явлений педагогической действительности. Предвидение совершается на основе анализа действительности, выявления ее тенденций, знаний возможностей передового педагогического опыта и достижений науки. Целеполагание неразрывно связано с разработкой системы исследовательских задач. Задача представляет собой звено, шаг, этап достижения цели. Черета верно поставленных задач определяет «маршрут» поиска решения проблемы.

Важнейшими условиями формирования способности аспиранта к эффективному целеполаганию можно назвать: предоставление возможности глубокого изучения педагогики, ее понятийного аппарата и исторических тенденций развития, последних достижений и исследований в педагогической науке; знакомство с передовым педагогическим опытом; освоение разработки концепции исследования, разных методов исследования, в том числе, анализа; развитие интуиции, прогностических способностей, системного мышления аспирантов и др. Перечень составляющих исследовательской компетентности аспиранта в части целеобразования и показатели их оценки представлены в табл. 2.

Таблица 2

Составляющие исследовательской компетентности аспиранта в части

целеобразования и показатели их оценки

<i>Составляющие исследовательской компетентности аспиранта в части целеобразования</i>	<i>Показатели их оценки</i>
--	-----------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • стремление к преобразованию педагогической действительности из существующего положения в новое желаемое будущее; • отношение к цели как к педагогическому идеалу и потенциальному резерву преобразования реальных процессов и явлений педагогической действительности; • знания и умения самостоятельно анализировать педагогическую действительность, выявлять ее тенденции; • умение самостоятельно формулировать цели педагогической и исследовательской деятельности, разрабатывать систему задач; • принятие важности анализа в разработке целей педагогической и исследовательской деятельности; • способность видеть противоречия в педагогической действительности; • умение самостоятельно разрабатывать систему критериев и показателей достижения цели; • умение анализировать результат относительно достижения цели; • осознанность постановки целей обучения в аспирантуре; • умение разрабатывать цели преподавательской деятельности в вузе. 	<ul style="list-style-type: none"> • целеустремленность в изучении педагогики, последних достижений и исследований в педагогической науке, передовом педагогическом опыте; • наличие аналитических материалов, отражающих противоречия, тенденции в педагогической действительности; • грамотность формулирования целей научно-исследовательской деятельности; • наличие целей к преподавательской деятельности в вузе; • наличие грамотной системы задач на разных этапах деятельности аспиранта; • наличие системы критериев и показателей достижения цели исследовательской деятельности;
---	--

В блоке «программа деятельности». Программа подготовки аспиранта включает в себя совершенствование теоретических знаний в области научной специальности, философии, иностранного языка; изучение теории, методологии и методики научно-исследовательской работы; разработку программы и инструментария научных исследований; организацию и проведение исследовательской и экспериментальной работы; обработку и интерпретацию результатов; подготовку и защиту кандидатской диссертации. Программа подготовки аспиранта

обеспечивает поддержку сдачи аспирантом кандидатского минимума и выполнения диссертационного исследования.

Условиями формирования исследовательской компетентности в части разработки и реализации программы деятельности аспиранта можно считать построение образовательной деятельности так, чтобы аспирант имел возможность открыть для себя лично-значимый смысл в приобретении знаний; учет его образовательных запросов и познавательных возможностей; предоставление полного перечня образовательно-профессиональных дисциплин, времени и последовательности их изучения, форм итоговой аттестации; обеспечение логической последовательности усвоения элементов содержания обучения, его методов, форм, средств; создание условий для самостоятельной и инициативной активности, психологической безопасности, рефлексивной позиции аспиранта; обеспечение возможностей для построения им индивидуальной траектории обучения в соответствии с его возможностями; перемещение акцента с процесса преподавания на процесс самостоятельного учения; обеспечение взаимосвязи образовательной программы с диссертационным исследованием аспиранта и др. Перечень составляющих исследовательской компетентности аспиранта в части разработки и реализации программы деятельности и показатели их оценки представлены в табл. 3.

Таблица 3

Составляющие исследовательской компетентности аспиранта в части разработки и реализации программы деятельности и показатели их оценки

<i>Составляющие исследовательской компетентности аспиранта в части разработки и реализации программы деятельности</i>	<i>Показатели их оценки</i>
---	-----------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • высокий уровень фундаментальных знаний, методологическая подготовленность аспиранта в сфере педагогики, образования, исследовательской деятельности, а также дидактики высшей школы; • глубокие знания в области философии науки и иностранных языков; • знания о способах профессионального роста, профессионально-личностного саморазвития и самосовершенствования, вариантах участия в научном сотрудничестве, исследовательских проектах; • понимание личностно-значимого смысла и значения программы деятельности аспиранта; • знания особенностей обучения в аспирантуре, понимание научности и целостности деятельности аспиранта; • знание подходов к организации инновационных процессов, творческого поиска; • знание подходов к прогнозированию, методов разработки гипотез и способов и проверки; • знания способов разработки программы и инструментария научного исследований, организации и проведения исследовательской и экспериментальной работы, умение самостоятельно разрабатывать программу научного исследования; 	<ul style="list-style-type: none"> • наличие структурированной программы в части образовательной, педагогической и исследовательской деятельности; • активность в определении существующих проблем и предотвращение будущих; • наличие четкой, целостной концепции исследования; • наличие сложных планов реализации программы исследования, заблаговременное обдумывание этапов процесса и анализ того, что необходимо для достижения результата; • самостоятельная и инициативная активность аспиранта в разработке программы своего индивидуального развития, индивидуального образовательного маршрута, планирования деятельности по его реализации; • выполнение плана работы аспиранта по годам обучения; • самостоятельность в выборе базовых и дополнительных курсов обучения в аспирантуре в соответствии с индивидуальными возможностями; • самостоятельность в определении объема, методов, источников, средств, сроков, темпов и форм образовательной, педагогической и исследовательской деятельности; • наличие собственных авторских наработок, открытий, идей, оригинальность подходов, методов ведения исследования; • самостоятельность в обобщении результатов исследования, способность делать выводы из полученных знаний; • обеспечение взаимодействия
---	---

В блоке «информационная основа деятельности». Информационные составляющие исследовательской компетентности аспиранта включают в себя: технические способности, речевые способности, владение разнообразными технологиями (информационными, коммуникативными, педагогическими, социальными, исследовательскими, инновационными и др.). Реализация данной составляющей исследовательской компетентности предполагает владение материалом по теме, умение искать, находить, анализировать и систематизировать информацию, работать с литературой, владение новыми информационными технологиями, умение излагать свою точку зрения, публично выступать, вести дискуссию, общаться с коллегами, работать с аудиторией, знание иностранных языков, умение писать статьи и книги и др.

Условиями реализации информационной составляющей исследовательской компетентностей могут быть: полнота набора дисциплин, обеспечивающих единство профессиональной, гуманитарной и специализированной подготовки, ее научной основательности и высокого качества; обеспечение передачи целостности картины мира с помощью разных информационных источников; предоставление доступа к новым информационным технологиям и источникам. Перечень составляющих исследовательской компетентности в части информационной основы деятельности и показатели их оценки представлены в табл. 4.

Таблица 4

Составляющие исследовательской компетентности аспиранта в части информационной основы деятельности и показатели их оценки

<i>Составляющие исследовательской компетентности аспиранта в части информационной основы деятельности</i>	<i>Показатели их оценки</i>
---	-----------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • владение разнообразными технологиями (информационными, коммуникативными, педагогическими, социальными, исследовательскими, инновационными, специальными и др.); • свободное владение новыми информационными технологиями, в том числе персональным компьютером; • умения искать, находить, анализировать и систематизировать информацию, работать с литературой, • умение публично выступать, общаться с коллегами, работать с аудиторией, в том числе со студентами; • знание иностранных языков, использование их при анализе литературы, проведении публичных выступлений, подготовке публикаций; • соблюдение этических норм использования разнообразной информации, сохранение авторских прав; • ответственность за грамотность поиска, интерпретации, обработки информации; • умение вести обучение студентов, овладение ассистентской и аспирантской практиками. 	<ul style="list-style-type: none"> • самостоятельность в систематизации и интерпретации информации и результатов исследования; • инициативность внедрения результатов своего исследования в педагогической деятельности; • грамотность подготовки выступлений, публикаций, докладов; • грамотность в использовании разных информационных источников, в том числе, новых информационных технологий в педагогической и исследовательской деятельности; • системность в упорядочении информации аспиранта; • открытость в распространении опыта и результатов своей научно-исследовательской деятельности; • грамотность ведения преподавательской деятельности: подбор материала, построение лекций и семинаров, организация зачетов и экзаменов студентов и др.; • количество публикаций и выступлений на иностранном языке; • грамотность и корректность использования чужого авторского права.
--	--

В блоке «принятие решений». Составляющая исследовательской компетентности в части принятия решений может включать в себя умение анализировать ситуацию относительно существующих проблем, разрабатывать альтернативы

и находить пути решения проблем, владеть методами математической статистики и др.

Условиями формирования и реализации составляющей исследовательской компетентности в блоке принятия решений могут быть: предоставление возможности для самостоятельного выбора, в том числе, темы исследования, путей ее решения, разработки программы исследования; повышение ответственности за своевременное выполнение работы, реализацию результатов исследования, обеспечение их качества. Перечень составляющих исследовательской компетентности в части принятия решений и показатели их оценки представлены в табл. 5.

Таблица 5

Составляющие исследовательской компетентности аспиранта в части принятия решений и показатели их оценки

<i>Составляющие исследовательской компетентности аспиранта в части принятия решений</i>	<i>Показатели их оценки</i>
---	-----------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • понимание смысла и значения собственных решений в отношении педагогической и исследовательской деятельности, наличие ответственности за их качественную реализацию; • умение самостоятельно делать выбор, в том числе, темы исследования, определения путей ее решения; • настойчивость в своевременном выполнении работы, реализации результатов исследования; • умение осуществить поиск и использование возможностей улучшить качество своей работы; • знание и использование разных методов для определения вариантов решения исследовательских проблем; • знания и умения анализировать ситуацию относительно существующих проблем, разрабатывать альтернативы и находить пути решения проблем; • способность понимать, принимать и использовать разные точки зрения, в т.ч. отличные от собственных при принятии решения; • готовность нести ответственность за свои решения 	<ul style="list-style-type: none"> • активность в определении педагогических проблем и путей их решения; • самостоятельность и настойчивость в проведении своих идей; • самостоятельность в выборе темы исследования, разработке аппарата исследования; • самостоятельность в выборе индивидуальной траектории обучения в аспирантуре; • самостоятельность в выборе преподавательской деятельности и работы на кафедре; • инновационность, нестандартность в решении проблем исследования и своего личностного роста; • разнообразие используемых методов решения проблем исследовательской, педагогической, образовательной деятельности аспиранта.
---	---

В блоке «контроль и коррекция результатов деятельности». К составляющим исследовательской компетентности в части контроля и коррекции результатов деятельности аспиранта можно отнести: способность к эффективному анализу происходящих изменений; умение быстро реагировать на изменения в деятельности (рефлексивность); умение разрабатывать критериальную базу оценки, как своей деятельности, так и результативности экспериментальной деятельности; способность адекватно подбирать методики контроля и коррекции результатов деятельности.

Условиями формирования исследовательской компетентности в части контроля и коррекции результатов деятельности аспиранта могут быть: наличие в образовательной программе возможностей для постоянного осмысления аспирантами основных параметров процессе обучения, своих действий, собственных изменений; предоставление возможности применения на практике приобретенных знаний, умений, навыков и качеств, отслеживания результативности деятельности; определение уровня усвоения элементов содержания обучения, критериев оценки степени подготовленности аспиранта; развитие его новых образовательных потребностей. Перечень составляющих исследовательской компетентности в части контроля и коррекции результатов деятельности и показатели их оценки представлены в табл. 6.

Таблица 6

Составляющие исследовательской компетентности аспиранта в части контроля и коррекции результатов деятельности
показатели их оценки

<i>Составляющие исследовательской компетентности аспиранта в части контроля и коррекции результатов деятельности</i>	<i>Показатели их оценки</i>
--	-----------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • критическое оценивание окружающей действительности и себя, быстрое перестраивание при изменении условий деятельности; • способность к эффективному анализу анализ происходящих изменений в научной деятельности и деятельности аспиранта; • умение видеть и интерпретировать ошибки, проблемы в педагогической действительности и своей работе; • умение разрабатывать критериальную базы оценки, как своей деятельности, так и результативности педагогической и экспериментальной деятельности; • знания об оценке результатов педагогической деятельности, научного исследования; способах разработки критериев оценки; • умение адекватно подбирать методики контроля и коррекции результатов педагогической и исследовательской деятельности; • овладение навыками рефлексивного отношения к своей деятельности; • понимание важности анализа и своевременной коррекции результатов деятельности; • осмысления основных параметров процесса обучения, своих действий, собственных изменений; • умение определять перспективы 	<ul style="list-style-type: none"> • самостоятельность анализа исследовательской и профессиональной деятельности; • активность и самостоятельность в нахождении недостатков в работе и поиске способов их исправления; • быстрое реагирование на изменения в деятельности и внесения необходимых корректив; • объективность в изучении явлений педагогической действительности, всесторонний охват и глубина проникновения в суть проблем; • наличие самоанализа своего развития и продвижения в решении исследовательских проблем; • наличие аналитических материалов, инициативность и самостоятельность в их подготовке.
--	---

Компетентность, как результат овладения соответствующей компетенцией, представляют собой сложное и многоуровневое образование. Как показывает анализ работ большинства исследователей (Ю.Г. Татур, И.А. Зимняя, В.И. Байденко, В.Е. Гаибова, А.П. Чернявская, Е.В. Лебедев и др.) в определение компетенций и компетентностей включены три компонента: ценностный (ценности – органическая часть способа восприятия действительности и жизни с другими в социальном контексте), когнитивный (знание и понимание) и поведенческий (практическое и оперативное применение знаний).

Ценностный компонент исследовательской компетентности – это понимание смысла и значения научно-исследовательской деятельности, субъективное нравственно-эстетическое, рефлексивное отношение к осваиваемым ценностям и способам их освоения, смелость в отстаивании своего мнения и своих взглядов, независимость в суждениях, чувство ответственности за предлагаемые инновационные решения.

Когнитивный компонент исследовательской компетентности – это совокупность, система профессионально-исследовательских знаний, на основе которой строится целостная картина педагогической действительности и осуществляется процесс собственно педагогических исследований аспиранта.

Поведенческий компонент исследовательской компетентности – это система универсальных способов познания (исследования), соответствующих алгоритмов поведения и способов коммуникации, ориентированных на исследовательскую деятельность, развитие у аспирантов разнообразных способов деятельности, необходимых для самореализации в профессиональной деятельности. Это реальная деятельность, осуществляемая в конкретных условиях в соответствии с нормами и технологиями научного творчества, иными словами, компонент практический, активный, определяющий какими способами, методами, приемами и в каких формах осуществляется деятельность в различных ситуациях. Каждый из компонентов включает в себя составляющие исследовательской компетентности в части определенных нами блоков психологической системы деятельности аспиранта.

СЕКЦИЯ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ, ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

В.Е. Булдаков

Роль комсомольской организации в демократизации педагогического процесса в советской общеобразовательной школе в период перестройки

По мере углубления перестроечных процессов, проходивших в СССР в 1987-1991 гг., мы можем наблюдать ряд на первый взгляд противоречивых явлений в общественной жизни страны. Одно из них – активное участие Всесоюзного ленинского коммунистического союза молодежи в демократизации советского общества. Вместе с тем, при рассмотрении в историческом контексте данное явление выглядит вовсе не таким парадоксальным.

Первые трудности в области образования, с которыми столкнулось руководство страны с началом перестройки, были связаны с «забуксовавшей» школьной реформой 1984 г. Более серьезная проблема заключалась в том, что к середине 1980-х гг., как писал Э. Днепров, советская школа «была полностью унифицирована и превращена в пассивный объект социальной и идеологической хирургии» [4]. Попытка перестройки школы была предпринята путем поддержки инициативы педагогов-новаторов – группы учителей, которые в октябре 1986 г. выдвинули идею «педагогика сотрудничества». Новая философия развития образования провозглашала гуманизацию и демократизацию школы, приоритет развития личности ребенка, сотрудничество учителя и ученика. Вопреки широкой поддержке со стороны передовых педагогов, новаторские

© В.Е. Булдаков

идеи плохо приживались на местах по причине инертности, имевшей место в учительской среде, недостатка информации о прогрессивных педагогических методах, а также скрытого противодействия со стороны чиновников среднего звена – той силы, которая тормозила перестройку вообще. Чтобы переломить ход событий в свою пользу М.С. Горбачев обращается к XX съезду ВЛКСМ, собравшемуся в Москве в середине апреля 1987 г., с речью о необходимости «еще активнее включиться в процесс глубоких

перемен, обновления ... общества» [7. С.1], подчеркивая важность «такой проблемы, как борьба с бюрократизмом» [7. С.1].

Опора М.С. Горбачева на молодежь, как на наиболее активную, мобильную и жаждущую перемен категорию общества, призыв к комсомолу – наиболее массовой молодежной организации в стране – оправдали себя. В 1987 г. начинается масштабная демократизация ВЛКСМ, в значительной степени отразившаяся и на общеобразовательной школе. В результате, как писал М. Мухамеджанов, «КПСС начала реформу социализма, имея солидную поддержку молодого поколения, которое надеялось, что с преобразованием общества будут решаться общие и специфические молодежные проблемы» [8]. С другой стороны, по замечанию А. Королева, Горбачев рассматривал комсомол «как полигон для ... демократизации социальных отношений в СССР» [5].

Поскольку из почти 41 млн. комсомольцев 800 с небольшим тысяч были учителями, а почти 6,5 млн. – учащимися школ [6], вопросы развития среднего образования стояли для ВЛКСМ достаточно остро. В июне 1987 г. первый секретарь союза В. Мироненко с трибуны Всероссийского учительского съезда, заявил, что он «на стороне тех, кто отстаивает право на творчество» [11. С. 3] для учителя, первым из номенклатуры признал педагогику сотрудничества (о которой до той поры не решались говорить как о концепции, противостоящей официальному образованию) и предложил помощь педагогам-новаторам в распространении их идей в виде комсомольских клубов молодых педагогов. Еще одним важным заявлением В. Мироненко стало предоставление «комсомольским и пионерским организациям полной самостоятельности в выборе форм и средств своей деятельности» [11. С.3], что, по существу, означало возможность начала широкой демократизации школьной воспитательной работы усилиями комсомольцев, развития ученического самоуправления. Верность выбранному курсу комсомол еще раз подтвердил год спустя, когда в ответ на решения февральского (1988 г.) пленума ЦК КПСС, посвященного реформе школы в демократическом ключе, ВЛКСМ выступил с инициативой сделать «комсомольские и пионерские организации ... первой школой демократии, самоуправления» [10. С.6].

Реакция на призыв к демократизации на местах была незамедлительной. В течение 1987-1988 учебного года во многих

школах страны по инициативе первичных организаций были созданы советы комсомольского самоуправления, объединены учительские и ученические организации, комсомольцы получили право участвовать в педсовете, а с весны 1988 г. – и в совете школы. В ряде учебных заведений из числа комсомольцев выбирался заместитель директора. К примеру, 28 школ Дзержинского района г. Харькова по инициативе школьников-членов ВЛКСМ поддержали принципы педагогики сотрудничества, приняв за основу воспитательной работы методику коллективных творческих дел. По словам харьковских комсомольцев, им удалось «взять школу в свои руки» [12. С.3], сделать ее интересной для учащихся.

В Вятской школе Некрасовского района Ярославской области новая модель функционирования комсомольской организации учебного заведения предусматривала «с одной стороны, расчленение функций между комсомольской, пионерской организациями ... с другой – тесную связь их, наличие “смежных” ... органов» [9. С.33-34]. Таким образом, комсомол обеспечивал как горизонтальное взаимодействие участников педагогического процесса (учеников одного возраста), так и вертикальное – учителей, учеников старших и младших классов, комсомольцев и пионеров. Данная схема позволяла с наибольшей эффективностью готовить и проводить КТД. Кроме того, создание на базе комсомольской организации Вятской школы отряда животноводов позволило интегрировать деятельность организации с профориентацией и производственным обучением на базовом предприятии согласно основным направлениям школьной реформы.

Пионерская организация, как структурная часть ВЛКСМ, также не осталась в стороне от демократических перемен: на прошедшем летом 1987 г. IX Всесоюзном пионерском слете дети «всколыхнулись ..., воспротивились быть прежними безгласными пайньками, заговорили» [2. С.4] о проблемах в организации, о необходимости развития инициативы и самоуправления. Героем слета стал Дима Гавшин, пионер из Удмуртской ССР, который первым предложил внести поправки в проект решения, заранее подготовленного и тщательно выверенного взрослыми.

Демократизация школы не проходила и не могла проходить в одночасье, но взятый руководством страны и ЦК ВЛКСМ курс на превращение комсомола в «школу социалистического самоуправления» [3. С.4], на развитие демократизма, гласности,

ответственности в среде молодых граждан страны, безусловно, оказал огромное влияние на отечественное образование. Однако, несмотря на успехи комсомольской работы в новых условиях, позитивный опыт не был распространен повсеместно. Во многих учебных заведениях страны комсомольские организации не смогли преодолеть последствия застоя. Показуха и проценомания, проведение «для галочки» шаблонных мероприятий, диктат взрослых и отсутствие молодежного самоуправления – все это серьезно подрывало авторитет ВЛКСМ среди учащейся молодежи, вело к разочарованию в демократизации. «Везде опекуны – ни одного шага школьный комсомольский комитет не может сделать без педколлектива и директора», – писал М.С. Горбачев [1. С.26].

Вместе с тем, к 1989 г. в стране назрело серьезное недовольство перестройкой, поскольку реформы не смогли улучшить жизнь простого человека. Вместе с тем, гласность подорвала идеологические устои, что отрицательно сказалось на популярности КПСС, а с ней – и ВЛКСМ. Наиболее ощутимым ударом по престижу комсомола стал фильм «ЧП районного масштаба» по сценарию Ю. Полякова, после появления которого начинается отток членов из организации. 1989-91 гг. ознаменовались сепаратистскими настроениями в комсомоле, в результате чего республиканские союзы молодежи начали отделяться от московской организации, параллельно возникали движения скаутов, националистические молодежные организации и т.д. Комсомол утратил монополию на работу с молодым поколением, с 1987 по 1990 гг. численность ВЛКСМ сократилась на 5 млн. членов [8]. Еще больше было в составе организации пассивных членов, не плативших взносы и не участвовавших в ее делах.

Департизация учебных заведений, проведенная в РСФСР начале 1991 г., узаконила свершившийся факт: комсомол, всего лишь четыре года назад находившийся в авангарде перестройки, стал ненужным ни своим членам, ни школе, ни обществу. Важнейшую причину этого мы видим в том, что ВЛКСМ не вписался в быстро меняющееся картину жизни страны, поскольку не смог в полной мере избавиться от пережитков застойных лет. М. Мухамеджанов утверждал, что «на местах активисты работали преимущественно по-старому. Как надо работать по-новому они не знали. Партийные комитеты не внимали призывам Генерального

секретаря ЦК КПСС дать комсомолу большую свободу действий» [8]. Попытка превратить комсомол в общественную организацию для социальной защиты молодежи потерпела провал.

В беседе с нами В. Караковский утверждал, что уход ВЛКСМ из школы был тяжелым ударом по процессу демократизации образования: как было показано ранее, грамотная организация работы комсомольской организации способствовала значительному усилению самоуправления школьников, успешному проведению воспитательной работы. Отказ государства от проведения целенаправленной молодежной политики привел к тому, что осенью 1991 г. комсомол был распущен, а на смену ему так ничего и не пришло. В результате, в 1990-е гг. молодые люди оказались предоставленными сами себе, что повлекло за собой серьезные социальные последствия.

Библиографический список:

1. Горбачев, М.С. Молодежь – творческая сила революционного обновления [Текст] / М.С. Горбачев. – М.: Политиздат, 1987.
2. Грустные комсорги [Текст]: учительская газета, - М.: 1987, 27 октября.
3. Диктует время [Текст]: учительская газета, - М.: 1987, 8 декабря.
4. Днепров, Э.Д. Современная российская школа не преодолела старых проблем. - URL: http://www.rian.ru/edu_analysis/20100812/264323338.html (дата обращения: 01.06.2011).
5. Королев, А.А. «Поздний» комсомол и «раннее» предпринимательство // Знание. Понимание. Умение. 2008. №6. URL: http://zpu-journal.ru/e-zpu/2008/6/Korolev_Komsomol/index.php?sphrase_id=14447 (дата обращения: 01.06.2011).
6. Криворученко, В.К. Каким он был? Некоторые факты об истории ВЛКСМ. Год 1987-й. // Знание. Понимание. Умение. 2008. №6. URL: http://zpu-journal.ru/e-zpu/2008/6/Krivoruchenko_KSM/index.php?sphrase_id=14452 (дата обращения: 01.06.2011).
7. Молодежь – творческая сила революционного обновления [Текст]: Учительская газета, - М.: 1987, 18 апреля.
8. Мухамеджанов, М.М. Комсомол: последние десять лет (1981-1991) // Знание. Понимание. Умение. 2008. №6. URL: http://zpu-journal.ru/e-zpu/2008/6/Mukhamedzhanov_Komsomol/index.php?sphrase_id=14446 (дата обращения: 01.06.2011).

9. Невиницын, А. Действующая модель [Текст] / А. Невиницын // Комсомольская жизнь – 1988. – №13-14.
10. Постановление пленума ЦК ВЛКСМ и Центрального Совета Всесоюзной пионерской организации имени В.И. Ленина «О задачах комсомольских и пионерских организаций, вытекающих из решений февральского (1988 г.) Пленума ЦК КПСС» [Текст] // Комсомольская жизнь – 1988. – №13-14.
11. Принципы перестройки – в практику [Текст]: учительская газета, - М.: 1987, 6 июня.
12. Эскизы к сотрудничеству [Текст]: учительская газета, - М.: 1987, 17 ноября.

В. В. Вдовин

Основные направления и формы внеклассной работы в школе в годы Великой Отечественной войны

Великая Отечественная война занимает особое место в истории Российского государства. Она была самой тяжелой и самой

© В.В. Вдовин

жесточкой из всех войн, когда-либо пережитых нашей страной. Все дальше уходят события Великой Отечественной войны, в центре которых решалась судьба первого в мире социалистического государства, а от исхода зависели судьбы всего прогрессивного человечества, будущее мировой цивилизации. За послевоенные годы учеными созданы труды, в которых документально воспроизводится объективная, история Великой Отечественной войны, отдельных ее этапов. Школьно-педагогическая история графия этой поры стала создаваться с появления первых публикаций разных жанров. Одновременно накапливались официальные документы, разрабатываемые партийно-государственными органами, наркомпросами союзных и автономных республик, краевыми и областными отделами народного образования. История войны сохранила множество свидетельств беззаветного служения и нравственной силы советских людей и советской молодежи. Формированию лучших качеств молодого поколения способствовали не только государственный строй, но и система воспитания и образования. Школа, комсомол, пионерская организация помогали гражданскому,

политическому воспитанию детей, юношества, знающих цену истинной дружбы, братства и интернациональной солидарности народов [1].

За последние годы интерес к истории советской школы периода Великой отечественной войны не может быть достаточно изложен в виду отсутствия историко-педагогической литературы: мало исследований, как в тематическом, так и в географическом плане.

К началу Великой отечественной войны воспитательная работа являлась частью всей системы обучения и воспитания подрастающего поколения, совершенствовались организационные формы и методы этой работы, определялись ее основные принципы и педагогические основы. Война показала, что внеклассная работа является огромной силой, связанной с жизнью и практикой, а потому является необходимым условием школьного воспитания, повышения успеваемости и укрепления дисциплины учащихся. Вопросы организации и совершенствования внеклассной и внешкольной работы в годы войны постоянно находились в центре внимания наркомпросов всех союзных республик. Начиная с первого военного учебного года в школы СССР регулярно направлялись инструктивно-методические письма («В помощь учителю»), касавшиеся самых различных сторон содержания организации и методики этой работы [3].

Основой внеклассной работы являлись занятия военно-оборонительного характера и общественно-полезный труд учащихся в соответствии с их возрастом. На основе указаний наркомпросов школы страны выработали в годы войны содержательную и разнообразную по форме систему внеклассных мероприятий. Появились новые формы внеклассной работы: тематические конференции и вечера, литературные монтажи, изготовление альбомов творческих работ учащихся, театрализованные постановки, школьные летописи и другое.

Во многих школах страны продолжалась работа предметных кружков по дисциплинам гуманитарного цикла. Кружки естественнонаучного цикла отличались разнообразием тематики и преобладанием в ней практических и прикладных аспектов. Не только в сельских, но и в городских школах нашли свое место агрохимические кружки, так как в военное время была необходима подготовка школьников к сельскохозяйственным работам. Под

руководством учителей учащиеся делали опыты по скрещиванию культур и получению высоких урожаев овощей путем применения передовых приемов агротехники. Возросло число и изменился характер деятельности школьных кружков юных натуралистов, которые стали приобретать практический и производственный уклон.

Значительно большее развитие в военное время получила клубная работа, особенно в школах Сибири [2]. Решались следующие задачи: 1. удовлетворение и развитие интересов в области науки, искусства, техники, спорта, военного дела; 2. организация культурного досуга; 3. проведение массовых мероприятий; 4. культурное обслуживание местного населения.

После некоторого ослабления в начале войны возобновилась работа школ по эстетическому образованию учащихся. Основной задачей этих школ являлось формирования у учащихся патриотических чувств. Изобразительное творчество с героической тематикой выражалось в пении, хореографии, музыке, драматическом искусстве, особенно ярко это было представлено воспитанниками детских учреждений, оставшихся без родителей и попечителей [5].

В военное время получили распространения спартакиады и туристические походы. Популярность получила и такая форма воспитательной работы по военно-физическому воспитанию, как военно-тактические и оборонно-спортивные игры, военизированные походы и кроссы. Наибольшую ценность представляли те формы работы, которые отвечали интересам и возрасту учащихся, воспитывали самостоятельность, настойчивость, смелость, ловкость, организованность и дисциплинированность [4].

Школа военного времени старалась быть на уровне предъявляемых к ней требований, настойчиво искала и находила интересные формы и методы организации внеклассной работы с учащимися. Исторический опыт советской общеобразовательной школы этого периода представляет собой огромную ценность. Всестороннее изучение его важно потому, что именно в те годы социалистическая система народного образования в целом подвергалась суровым испытаниям; она успешно преодолела их, доказав свою жизнеспособность. Ценным достижением советской школы военного времени явились укрепление связи воспитания и

обучения с жизнью. К числу ценных и перспективных нововведений следует отнести школьные интернаты, группы продленного дня, организацию горячего питания, производственные бригады, лагеря труда и отдыха. Вопросы истории советской школы в годы Великой Отечественной войны заслуживают внимания и изучения как в целях расширения знания истории проблемы, так и в интересах обогащения практики, улучшения понимания закономерностей развития современной школы.

Библиографический список:

1. Черник С. А Советская общеобразовательная школа в годы Великой Отечественной войны: Историко-педагогическое исследование. – М.: Педагогика, 1984. – 240 с.
2. Калинин М. И. Статьи и речи о коммунистическом воспитании, 1925–1945гг. –М., 1951. – 150 с.
3. Сембаев А. И. История советской школы в Казахстане. – Алма-Ата, 1962. – 304с.
4. Токарева Ю. С. Роль партии в воспитании патриотизма учащихся: Из жизни общеобразовательной школы в Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.). – Пермь, 1962. – 265 с.
5. Крупская Н. К. Пед. соч.; в 10- ти т. Т. 3. – М., 1959. – 585 с.

М.Ю. Гвоздецкий

Идея К.Д. Ушинского о народности воспитания в оценке П.Ф. Каптерева и В.Н. Сорока-Росинского

К.Д. Ушинский не только заложил основы научной педагогики в России, но и впервые заявил о необходимости российской национальной школы и национальной педагогики (З; 414). Эта мысль лежит в основе его педагогической системы, базирующейся на трех ведущих идеях – науки, народности и христианства. Центральное место идеи народности в его педагогических взглядах признавали все его современники; эта идея получила наибольший отклик и детальный критический разбор еще до революции, прежде всего, в трудах таких выдающихся деятелей российской педагогики, как П.Ф. Каптерев и В.Н. Сорока-Росинский. Ее возрождение в современной школьной практике требует, по-видимому, учета тех «за» и «против», которые были высказаны первыми последователями К.Д. Ушинского.

Прежде всего, следует отметить, что и П.Ф. Каптерев, и В.Н. Сорока-Росинский принадлежат, несомненно, к сторонникам идеи народности воспитания в той ее трактовке, которая была предложена К.Д. Ушинским. П.Ф. Каптерев подчеркивает общественно-демократический характер взглядов К.Д. Ушинского на народность воспитания, их соответствие педагогическим запросам российского общества, и, вместе с тем, акцентирует психолого-педагогический смысл этой идеи, то есть отсутствие в ней политических, националистических оттенков (1; 427, 414). Наряду с этим, он отмечает неясности в трактовке К.Д. Ушинским взаимосвязи идеи народности с двумя другими составляющими его педагогической теории (наукой и религией), а в ряде случаев, высказывает и несогласие.

П.Ф. Каптерев полагал, что «Ушинский слишком высоко ценил народность и сравнительно низко – науку» (1; 426). Мысль К.Д. Ушинского о том, что идеалы и потребности отдельного

© М.Ю. Гвоздецкий

народа – главный или даже единственный источник воспитания, казалась П.Ф. Каптереву натяжкой, поскольку «народы все более и более тяготеют к взаимному сближению и объединению» (1; 427). Тем не менее, выяснение К.Д. Ушинским значения народности в воспитании может принести пользу, ибо реальное единство человечества – идеал слишком далекий. Не отрицая значения народности, П.Ф. Каптерев подчиняет эту идею общечеловеческой направленности воспитания: «идеал культурных стремлений – дружное, единое человечество, а не обособленные национальности» (1; 427).

Вместе с тем, П.Ф. Каптерев выступал против тех критиков К.Д. Ушинского (Е. Марков), которые считали, что забота о народности воспитания вообще лишена всякого основания, так как всякое воспитание бывает национальным само собой, без всяких хлопот (1; 434). По мнению П.Ф. Каптерева, народность воспитания – дело естественное и необходимое, но педагогическая наука призвана «облегчить ее рост и развитие устранением бестолковых, переработанных заимствований у иностранцев» (436), на что в свое время указывал и К.Д. Ушинский. П.Ф. Каптерев, в отличие от Е. Маркова, согласен с Ушинским в том, что идея народности вовсе не включает в себе необходимым образом вражды, отчуждения,

обособления: «народы, сохраняя свою национальность, могут жить между собою мирно и дружно» (1; 436).

П.Ф. Каптерев развивает идею К.Д. Ушинского в направлении диалектического взаимодействия общечеловеческих и народных (национальных) элементов воспитания: «Общечеловеческое не есть род, а национальность – вид; вне народов нет людей, вне народного нет общечеловеческого» (1; 436). И все же, в отличие от К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерев делает акцент на общечеловеческих чертах воспитания, хотя признает и значение черт национальных: «основа воспитания и образования общечеловечески, национальность же дает дополнительные черты образовательному идеалу, более частные, но не менее важные» (1; 436).

П.Ф. Каптерев отмечает противоречия в трактовке К.Д. Ушинским соотношения народности и христианства в воспитании (1; 424). С одной стороны, по Ушинскому, народность – «самое прекрасное творение Божие на земле, и воспитанию остается только черпать из этого богатого и чистого источника»; с другой стороны, Ушинский утверждал: «Все, чем человек как человек может и должен быть, выражено вполне в божественном учении, и воспитанию остается только... вкоренить вечные истины христианства» (1; 421). Недостаточно ясным представляется П.Ф. Каптереву и формулировка К.Д. Ушинским воспитательного идеала русского народа: «Задушевные принципы патриархального быта..., преобладание славянского чувства..., восприимчивость ко всему чужому..., древняя православная религия» (1; 429). «В тираде много лирики, красноречия», – замечает Каптерев, «но мало точности и определенности» (1; 429). Его смущает также отождествление К.Д. Ушинским русской народности с православием. «Религиозные воззрения изменяются, а сама народность остается той же», – считал Каптерев (1; 430).

Туманность формулировок К.Д. Ушинского относительно русского народного идеала отмечал и В.Н. Сорока-Росинский. Попытки основать национальное воспитание на тех идеалах, которые мыслятся как особая историческая миссия народа («русский дух», «русская идея»), вообще представлялись ему необоснованными, а порой и опасными; акцент на одном чувстве гордости за свою Родину, по мнению Сорока-Росинского, чреват национальным эгоизмом и может легко переродиться в

националистическое воспитание. Ничуть не упрекая К.Д. Ушинского в национализме, он, тем не менее, отвергает подобный путь построения русской школы (2; 65–68).

Мало эффективной представляется ему и школа, которая, наряду со светлыми сторонами, акцентирует темные стороны русской жизни, недостатки своего народа, стремясь исправить национальный характер через учебные предметы – обращение к положительным примерам прошлого на уроках истории и словесности (пример, по его мнению, дает В.Я. Стоюнин). Причин тому две, как показывают рассуждения В.Н. Сорока-Росинского.

Во-первых, подобное воспитание может, в конечном итоге, привести к утрате русского национального самосознания, что представляется ученому нежелательным в условиях растущего национального воодушевления других народов России. Русская национальная школа должна найти свой особенный путь, «она не может пойти ни за националистическими, ни за космополитическими тенденциями, имевшимися доселе в русской жизни» (2; 99–100).

Во-вторых, национальная школа, по Сорока-Росинскому, вообще не может быть создана на базе одного интеллектуального и эмоционального воспитания, без воспитания волевых процессов, которые ученый считал основополагающими для человеческой психики. В поисках ключа для разрешения обозначенного К.Д. Ушинским конфликта общечеловеческого и национального в воспитании, В.Н. Сорока-Росинский обращается к педагогике деятельности. Интеллектуализм в педагогике, по его мнению, порождает лишь потребителя, способного равно наслаждаться богатствами духовной культуры своего и чужих народов, но не способного к личному творчеству. Потребительство – путь к космополитизму. Поэтому никакое расширение школьных программ по отечествознанию не даст еще подлинно национального воспитания (2; 104–105). Цель национального воспитания для Сорока-Росинского состоит в том, чтобы обогатить душу воспитанника лишь такими знаниями и впечатлениями, которые послужат мотивами к действию и развитию собственных сил. «Для такого мирозерцания, – заключает он, – не может быть иной культуры, как только национальной, как не может быть безличной деятельности и безличного самотворчества» (2; 101, 114). Вот почему ученый с большим сочувствием упоминает о школе С.А.

Рачинского, которая близка ему не одними церковными обрядами, но умением затронуть творческую струнку в детской душе (2; 63–64).

В наследии К.Д. Ушинского В.Н. Сорока-Росинский ценит не столько конкретные педагогические рецепты, сколько те богатые возможности, которые представляет для педагогов сама творческая мысль ученого. «Ушинский, пишет он, завещал нам великую мысль – народность как идея». Эту идею Сорока-Росинский понимает не в виде прошлой или будущей миссии народа, но как творческое задание, которое «непрестанно создается, творится» (как «дуб в желуде»), требуя участия новых поколений.

Библиографический список:

1. Каптерев, П.Ф. История русской педагогики [Текст] / П.Ф. Каптерев / Предисл. Н.В. Бордовской; Послесл. В.П. Борисенкова. – Спб.: Алетейя, 2004. – 560 с.
2. Сорока-Росинский, В.Н. Педагогические сочинения. [Текст] / В.Н. Сорока-Росинский. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
3. Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании [Текст] / К.Д. Ушинский // К.Д. Ушинский. Избранные труды в 4-х книгах. Кн. 1 М.: Дрофа, 2005. С. 54–131.

Е.Л. Документова

Использование гендерного подхода в выявлении специфики управленческой деятельности директора школы

Политико-экономические преобразования, переход к рыночной экономике, демократическое развитие современного российского общества привели к значительным социальным изменениям во всех сферах его жизнедеятельности. Один из основных принципов демократического общества - это признание равных прав женщин и мужчин во всех областях и создание условий для их реализации. Современная концепция демократии исходит из того, что без достижения гендерного равенства невозможно построение полностью демократического общества. Рассмотрим понятие «гендер» и «гендерный подход».

В современной литературе существует несколько определений «гендера», каждое из них раскрывает сущность понятия и имеет специфические особенности.

Гендер – культурно-символическое определение пола, в отличие от понятия «пол» – биологическое определение. Если пол – это данность, то гендер – привнесённость сознанием, и такие конструкты культуры, как «женственное» и «мужественное», могут описываться только с учетом и использованием этого понятия, поскольку появляется возможность выйти за пределы биологических определений.

Гендер – это понятие, которое используется для обозначения всех тех социальных и культурных норм, правил и ролей, приписываемых людям обществом в зависимости от их биологического пола.

© Е.Л. Документова

То, что гендер не имеет универсального определения - его особенность.

Гендер (от английского gender) - род, пол, порождать. Термин "гендер" в англоязычной философской и социологической литературе появился в конце 1960-х гг. До этого он использовался только в языкознании как грамматическая категория рода.

В самой широкой трактовке подход представляет собой совокупность приемов, способов в изучении чего-либо. Гендерный подход основан на идее, что важны не биологические или физические различия между мужчинами и женщинами, а то культурное и социальное значение, которое придает им общество. Важный аспект гендерного подхода - признание того, что в отличие от так называемого паспортного пола, который может быть либо мужским, либо женским, гендерных групп (иначе говоря гендеров) может быть несколько, и состав их различен в разных обществах. Наиболее распространенным типом гендерной системы считают такую, в которую входят две гендерные группы: мужчины и женщины. Смысл гендерного подхода заключается в показе не только культурно детерминированных различий между полами, но и того, как культурное конструирование этих различий сказывается на социальном статусе гендерных групп: положении на рынке труда, возможностях в сфере политики, образования и др. В этой связи под гендерным подходом мы понимаем методологию познания жизнедеятельности общества, основой которой является учет

социальных особенностей индивидов (мужчин или/и женщин) в неразрывной связи с биологическими.

Использование гендерного подхода в выявлении специфики управленческой деятельности директора школы.

В управленческой практике гендерные аспекты охватывают особенности различных подходов к руководству коллективом и личностью, особенности межличностных отношений с учетом мужской и женской психики и характерных черт интеллекта. Различные исследования по сравнению деловых и психологических качеств женщины и мужчины показали, что по ряду анализируемых параметров есть определенные отличия.

Таблица 1.

Гендерные отличия в управленческой деятельности

Характеристики	Мужчины	Женщины
Способ преодоления препятствий	Интеллект, сила	Хитрость, ловкость
Ориентированность на проблемы	Перспективная	Текущая
Потребность в эмоциональных стимулах	Пониженная	Повышенная
Основа решений	Рассудочность	Чувственность
Характер	Замкнутый	Открытый
Отношение к внешнему миру	Реалистичное Критичное	Идеализированное Интуитивное
Поведение	Сдержанное	Эмоциональное
Преобладающий тип мышления	Словесно-логический	Наглядно-действенный
Объект внимания	Содержание	Форма
Наблюдательность и точность	Пониженные	Повышенные
Ориентированность	Деловая	Личная
Отношение к другим	Прямолинейное	Гибкое
Действие словесного поощрения	Расслабляющее	Возбуждающее
Реакция на критику	Агрессивная	Спокойная

Анализ данных показывает, что по некоторым параметрам женщины обладают даже не «благоприятными возможностями», а явными преимуществами для успешного осуществления функций управления.

Вместе с тем существуют попытки представить деятельность женщины-руководителя в упрощенном виде как использование одной из двух противоположных друг другу моделей управления — «железная леди» и «старшая сестра».

«Железная леди» холодна, авторитарна, самоуверенна и хорошо знает о своей силе. Она отвергает дискуссии и обмен мнениями как неэффективное средство. Она строга и требовательна к подчиненным, в системе мотивации опирается на наказания, от подчиненных ожидает дисциплины и уступчивости, ценит в них главным образом, профессиональные способности.

Напротив, «старшая сестра» опирается на коллективные формы принятия решений, поощряет дискуссии и полемику. Будучи сама неординарной личностью, предпочитает, чтобы рядом с ней работали такие же сильные коллеги. Благоклонна к подчиненным, ожидает от них полной отдачи. Она ценит в своих сотрудниках чувство единой команды. Для «старшей сестры» важны не только профессиональные, но и моральные, психологические качества работников. Не приемлет интриг, развивает гласность, конструктивную критику. В системе мотивации делает упор на вознаграждения, поощряет новаторство и творческий подход к делу.

Сходства и различия в женском и мужском стилях управления:

1. Мотивация трудовой деятельности женщины имеет определенные отличия. Известная пятиуровневая пирамида потребностей А. Маслоу в гендерном разрезе претерпевает значительные корректировки на каждой ступени. Доказано, что различные группы потребностей имеют неодинаковое значение для мужчин и женщин. Причем, женщины имеют более подвижную мотивационную структуру, они могут реагировать с большими отличиями и реакция будет выражена ярче, чем у мужчин. Например, если женщина чувствует себя социально защищенной, счастлива в браке, семье, то она придает меньшее значение своим отношениям с коллегами по работе и, как правило, не стремится к лидерству в организации. Однако, она же может стремиться к

завоеванию самостоятельного статуса в целях самоактуализации и утверждения собственной «полноценности».

Жизнь мужчины наполнена проблемами карьеры и работы, он высоко ценит внесемейные отношения, например, общение в кругу коллег или друзей.

Позиция женщины меняется, если она одинока или работает из-за материальной необходимости. В этих случаях ярче проявляется стремление к стабильности, уверенности в будущем, обеспечении средств существования, реализации своих потребностей и возможностей.

Важно подчеркнуть, что особенности мотивации труда у женщин отражают скорее своеобразие личности, а не общие закономерности.

2. В управлении персоналом женщина — руководитель больше внимания уделяет отношениям между членами коллектива, ее больше волнует сфера межличностных отношений, чем руководителя — мужчину. Женщина более тонко реагирует на морально-психологический климат в коллективе, опирается на технологию «знаков внимания»: проявляет большую эмпатию, чуткость в понимании душевного состояния и морально-нравственных коллизий личности.

Осуществляя функцию контроля за деятельностью персонала, женщина не стремится к жестким санкциям, а в первую очередь желает обеспечить необходимые условия для подчиненных с целью минимизации наказаний. При этом она сохраняет способность реализовывать жесткие меры по отношению к тем, кто не справляется с поставленными задачами.

3. Женщина более эмоциональна и эта черта особо характеризует женский стиль управления. В различных ситуациях реакция женщины — руководителя отличается от реакции мужчины: эмоционально она более ярче и богаче. Женщина «близко к сердцу» принимает все, связанное с работой, и достаточно долгий период времени остается во власти переживаний. Женщина больше склонна «проигрывать» ситуацию, переживать возможный исход событий.

При принятии решений женщина — директор опирается на интуицию, на свои внутренние ощущения, в то время как мужчина — директор выстраивает логику рассуждений, на основе которых принимает решения.

Вследствие повышенного уровня эмоциональности женщина обидчивее, болезненнее реагирует на критику, грубость и тем более оскорбление, что не позволяет ей всегда быть объективной и вести себя конструктивно. Излишнюю эмоциональность считают серьезным недостатком женской модели управления, поскольку она является источником несправедливости и неуверенности, причиной многих конфликтов.

4. Во взаимоотношениях с внешней средой женский стиль управления отличается большой гибкостью, ситуативностью, умением адаптироваться к сложившимся обстоятельствам. Отказ от жалоб на невозможность преобразований и поиска виноватых дает возможность женщине — руководителю успешно действовать в рамках заданных ограничений, настойчиво и последовательно добиваться реализации поставленных целей.

Гибкость и дипломатичность в сочетании с настойчивостью позволяют женщине эффективно строить взаимоотношения с коллегами, с учениками, находить у них взаимопонимание и поддержку.

Характерно, что женщина — руководитель большее значение, чем мужчина, придает установлению конструктивных отношений с центральными и региональными органами власти, что обусловлено стремлением искать и находить поддержку. По своей сути женщины более законопослушны и уважительны к власти, а мужчины более честолюбивы, агрессивны и более независимы.

5. В силу извечной женской терпеливости деятельность женщины — директора направлена на последовательные, постепенные преобразования без ориентации на сиюминутный результат. Эти же обстоятельства определяют склонность женщины — руководителя к тактическому, а не стратегическому планированию, что зачастую оказывается более выигрышным в современной ситуации.

Установлено, что женщины имеют детальный и взвешенный подход, «вкус» к мелочам: они значительно лучше воспринимают и анализируют детали, подробности событий, умеют скрупулезно расчленить целое на составные части и провести логический анализ элементов целого. Зато мужчины лучше могут представить событие в целом, оценить стратегические тенденции явления, установить интегрированную связь между частями целого.

6. Стиль руководства женщины — директора отличается большей демократичностью, готовностью к сотрудничеству и коллегиальному принятию решений при умелом делегировании полномочий и отказе от мелочной опеки подчиненных.

Для реализации принятых решений характерно четкое распределение функций исполнения, оказание помощи в случае необходимости. При организации контроля за ходом исполнения решений превалирует поэтапная форма в виде регулярных текущих проверок, недопущение затягивания нежелательной ситуации.

Таким образом, несмотря на мягкость стиля управления, женщина — руководитель способна к решительному осуществлению функции контроля и, как уже было отмечено, к принятию жестких мер к провинившимся сотрудникам.

7. Женщине — руководителю присуща такая черта, как склонность к наставлениям, поучениям, назиданиям.

8. Еще одна особенность женщины — руководителя — любознательность. В большинстве случаев она реализуется в позитивном направлении как стремление расширять свой кругозор через общение, установление новых контактов, сбор дополнительной информации. Однако нередко эта черта приводит к сбору и распространению недостоверных сведений (слухов, сплетен) и их использованию при принятии решений, что неизбежно снижает их качество.

9. В экстремальных ситуациях женщина демонстрирует не стратегию страха и избегания, а активного противостояния. Внутреннее чутье помогает женщине весьма успешно действовать в кризисных ситуациях. Используя разные модели поведения, женщина находит оптимальные в сложившихся условиях пути решения проблем, не уступая в бесстрашии и хитрости руководителю — мужчине.

10. Имеет особенности участие женщин в конфликтах. Распространенное мнение о том, что конфликты имеют, как правило, «женское лицо», не подтверждается специальными исследованиями. Установлено, что мужчины и женщины конфликтуют примерно с одинаковой частотой, но причины и формы проявления конфликтов у них разные.

В заключении можно сделать следующий вывод: использование гендерного подхода к управлению школы актуально, целесообразно и имеет существенную практическую значимость.

Гендерный подход необходимо применять в нескольких направлениях. Во-первых, как исследовательский в области управления персоналом для выявления основных проблем. Во-вторых, для выработки оптимальной половозрастной структуры директоров, обеспечивающей максимальную эффективность процесса обучения. В-третьих, в направлениях совершенствования системы мотивации, установления наиболее благоприятного климата в первичных трудовых коллективах для повышения эффективности труда.

Ю.В. Суханова

Реклама в системе дополнительного образования

Проблема организации содержательного досуга детей, создания дополнительных условий для развития их разнообразных интересов давно волнует и профессиональных педагогов, и родителей, и общество. В разное время данная проблема решались по-разному.

Сегодня реформирование системы внешкольного воспитания в системе дополнительного образования требует от учреждений дополнительного образования детей (УДОД) переосмысления своей деятельности. Согласно Типовому положению деятельность учреждения должна отвечать следующим задачам:

- Обеспечение необходимых условий для личностного развития;
- Укрепление здоровья и профессионального самоопределения;
- Творческого труда детей;
- Адаптация их жизни в обществе;
- Формирование общей культуры;
- Организация содержательного досуга.

Дополнительное образование детей – единый, целенаправленный процесс, объединяющий воспитание, обучение и развитие личности. Содержание современного дополнительного образования детей строится на идее образования как фактора развития личности. Оно предназначено для свободного выбора и освоения дополнительных образовательных программ, независимо от осваиваемой или основной образовательной программы. В сфере

дополнительного образования ребенок может реализовать свое

© Ю.В. Суханова

личностное право на свободный выбор цели. Именно свободный выбор ребенка является существенным признаком дополнительного образования. Поэтому, в самом широком смысле слова, дополнительное образование – это “образование целевого выбора”.

Дополнительное образование детей не регламентируется стандартами. Содержание дополнительных образовательных программ определяется социальным заказом детей, родителей, других социальных институтов. Следовательно, оно может расширять возможности личностного развития детей за счет расширения образовательного пространства ребенка исходя из его потребностей. В свою очередь социальный заказ обозначает общественную потребность, которая, в силу своей многоуровневости, подразделяется на:

- *государственный заказ* – финансирование государством организаций (учреждений) в соответствии с запросами и интересами общества, регламентированное в соответствующих документах;

- *заказ со стороны организаций и учреждений* – их потребность в определенных видах продукции или услугах данной организации (учреждения);

- *личностный заказ* - конкретная общественная потребность в определенном виде продукции или услугах, актуальная для общества в целом или для определённой его части. Дополнительное образование выступает как средство мотивации развития личности к познанию и творчеству через широкое разнообразие видов деятельности в различных образовательных областях, детских объединениях, разновозрастных группах.

Формирование социального заказа на УДОД с позиции сторонних организаций и личностных ориентаций возможно при помощи рекламной деятельности в целом.

Рекламная деятельность в целом — это сложная форма общения, взаимодействия и взаимовлияния людей, в результате которой они приобретают некие средства для последующей коммуникации с другими людьми, представителями так называемых референтных групп', то есть в определенном смысле реклама — это «коммуникация для коммуникаций». Референтная

группа — термин социальной психологии, обозначающий психологически значимых для человека людей, тех, чье мнение является авторитетным и может повлиять на его поведение.

Термин «рекламная деятельность» или «реклама» в широком смысле характеризует особый вид человеческой практики, без которой люди не смогли бы создать не только современное производство, но и культуру в целом. Реклама как и сама культура уходит своими корнями в далекое прошлое так И. Я. Рожков пишет: «Бурное развитие рекламного дела началось сравнительно недавно – со второй половины XIX в., но вероятно, правы те, кто утверждает: появилось оно еще на заре человечества» Именно тогда появилась реклама в виде саморекламы, где использовались совершенно разные объекты, которые выбирались нашими предками не случайно, например украшения, привлекающие внимание и позволяющие выделиться на фоне других членов социальной группы.

Сегодня рекламная деятельность опирается на три важные задачи:

- 1) выделить объект рекламирования (компанию, человека, товар, услугу и пр.) из числа аналогичных (равных по значению), тем самым привлечь к нему внимание и создать некую моду;
- 2) представить рекламируемый объект как соответствующий высоким стандартам (для этого проводится уподобление объекта лучшим образцам, имеющимся на рынке);
- 3) представить рекламируемый объект в наилучшем виде, вызвать к нему интерес (с этой целью могут использоваться описания объекта, явно преувеличивающие его достоинства).

Реклама охватывает все сферы человеческой деятельности в том числе и сферу образования.

Основным видом деятельности учреждений образования, в том числе и УДОД является создание образовательных услуг, т. е. системы знаний, информации, умений и навыков, которые используются в целях удовлетворения потребностей человека, общества и государства. Стоит отметить, что любая рекламная деятельность всегда начинается с проведения маркетинговых мероприятий. Маркетинг – это обязательный компонент рыночных отношений. В широком смысле маркетинг в образовании – это особая «философия участников рыночных отношений, система взглядов и ориентаций, элемент устройства

сознания субъектов рынка, соотносимый со стилем жизни на рынке» (Н.П. Пищулин). В узком смысле образовательный маркетинг – это отдельное направление деятельности в управлении образовательным учреждением, включающее разработку, внедрение и оценку продукции, услуги с целью создания отношений обмена между образовательным учреждением и его реальными и потенциальными клиентами, опираясь на собственные ценности, миссию, стратегию, цели и задачи. По этому поводу классик современного маркетинга говорил: «маркетинг в образовании – это больше наука и искусство создания истинной ценности для потребителя. Девиз маркетинга – качество, обслуживание и ценности». Таким образом, формирования спроса на образовательные услуги как в образовании в целом, так и в УДОД, прежде всего, зависит комплекса маркетинговых технологий, включающего ряд составляющих:

- формирование осведомленности о состоянии рынка, а именно производство только тех образовательных услуг, которые используются и будут использоваться на рынке;

- изменение (обновление) ассортимента образовательных услуг, технологий и процессов их реализации с учетом требований общества;

- активность коммуникационной деятельности по отношению к целевым группам потребителей образовательных услуг;

- формирование цен на образовательные услуги в зависимости от активности конкурентов, величины и динамики платежеспособного спроса;

- осуществление прогнозирования и исследования рынка в зависимости от профиля учреждения;

- формирование службы маркетинга, курирующей рыночную ситуацию и имидж учреждения в целом;

- формирование и поддержание широкой известности, т.е., публицити;

Следует отметить, что ведущим направлениям рекламной деятельности в сфере образовательных услуг, предполагающим работу с целевыми группами общественности, относится технология использования публицити. Публицити - это публичная известность. Она может рассматриваться как средство, а также и как результат публик рилейшенз (PR). Публицити формируется

также основной деятельностью организации, предлагающей образовательные услуги, отзывами клиентов и партнеров.

- формирование корпоративных новостей о заказчике; воплощение рекламных слоганов и деклараций в жизни посредством объяснения их значения через средства массовой информации и другие.

Большая роль в формировании технологии спроса на образовательные услуги принадлежит и адресной работе с потребителями, организации выставок, улучшению управления отношениями с заказчиками. Мощным ресурсом эффективного рекламного воздействия образовательных услуг, безусловно, является система электронного взаимодействия с потребителями, равно как и с партнерами. В то же время она требует эффективной организации самих учреждений, высокого уровня их менеджмента.

Эффективность применения современных технологий формирования спроса на образовательные услуги в УДОД во многом определяется и другими специфическими, порой неожиданными свойствами рекламы. Это и так называемый триггерный эффект рекламы, ее настойчивость, оригинальность или актуальность.

Кроме того, необходимыми условиями формирования спроса на услуги в образовании, по нашему мнению, являются возбуждение и поддержание интереса к рекламе, вовлеченность и вовлечение потребителей, разъяснение рекламы, доверие к рекламе, повторение и ряд других.

Н.Г. Тихомирова

Системный подход к развитию организационной структуры учреждения дополнительного образования детей

Системный подход является универсальной методологией изучения различных объектов или явлений как систем. Многочисленные трактовки понятия «система» сводятся к рассмотрению ее как «набора взаимосвязанных и взаимозависимых частей, составленных в таком порядке, который позволяет воспроизвести целое» [6, с.91].

© Н.Г. Тихомирова

В системе современного российского образования важная роль отводится учреждениям дополнительного образования детей (УДОД), основное предназначение которых - удовлетворять постоянно изменяющиеся индивидуальные социокультурные и образовательные потребности детей, развивать у них мотивацию к познанию и творчеству [3]. Современное учреждение дополнительного образования детей является открытой социально-педагогической системой, которая создана обществом, функционирует на основе социального заказа, выполняет заданную социальную роль, взаимодействует с другими институтами социума, создает условия для обучения, воспитания, развития, самореализации, социальной адаптации, социализации, оздоровления, профессионального самоопределения личности [4; 7]. Это положение легло в основу системного подхода к изучению такого объекта, как учреждение дополнительного образования детей.

Одним из признаков системы является упорядоченность ее элементов. Системный подход гласит, что упорядоченность системы достигается через ее структурированность. Это значит, что любая система, в том числе и социально-педагогическая, имеет свою структуру.

Под структурой понимается либо закон связи между элементами (В.И. Свидерский), либо инвариант системы (Н.Ф. Овчинников). Структура (лат. *structura* – строение) – это закономерная, устойчивая связь и взаимоотношение частей и элементов целого, системы, совокупность устойчивых отношений и связей между элементами (П.В. Алексеев и А.В. Панин); это форма, в которой существует система с ее содержанием. Форма философским словарем определена как «внутренняя связь и способ организации, взаимодействия элементов и процессов явления как между собой, так и с внешними условиями», а содержание – как «совокупность тех элементов и процессов, которые составляют основу объектов и обуславливают существование, развитие и смену их форм». Из этого следует, что форма зависит от содержания [6].

Исследователями в области менеджмента - Т.А. Акимовой, О.С. Виханским, А.И. Наумовым, А.А. Огарковым, В.И. Подлесных, Д. Бодди, Г. Минцбергом, Р. Пэйтоном и другими - доказано, что важнейшим фактором эффективной деятельности любой организационной системы является оптимальная

организационная структура, которая понимается ими как совокупность его структурных подразделений, за которыми закреплены полномочия, обязанности по реализации определенных функций, ответственность, а также определены их взаимоотношения и взаимодействия по горизонтали и вертикали [2; 5].

В широком смысле организационная структура представляется как определенным образом взаимосвязанные элементы организационной системы, в том числе и системы УДОД. К ним относятся, прежде всего, цели управляющей и управляемой подсистем, происходящие в организациях основные и вспомогательные процессы, кадровый состав, управленческая и организационная структура, система результатов деятельности. Именно понимание образовательного учреждения как системы дает основания выделения критериев для анализа организационной структуры учреждения дополнительного образования детей.

В более узком смысле структура представляется нам как совокупность особым образом упорядоченных подразделений организации, как один из элементов ее внутренней среды.

Важной характеристикой современной социально-педагогической системы является то, что она динамична, т.е. стремится к постоянному развитию. В связи с этим происходят изменения в содержании деятельности, в результате которых происходит изменение формы (структуры) [6, с.482]. Так, если мы будем наблюдать изменения хотя бы в одном из компонентов организации (усложнение целей, увеличение штата работников, появление новых уровней иерархии, внедрение новых технологических процессов и т.д.), то форма, т.е. организационная структура, неизменной не останется.

С другой стороны, если меняется структура (форма), то соответственно меняется и сама система. Это можно также проследить в динамике организационных систем, и это не может не повлиять на качество развития системы в целом, так как общее (система) и частное (структура) развиваются очень совокупно, пропорционально друг другу. Учреждение дополнительного образования детей, являясь социально-педагогической системой открытого типа, постоянно развивается. Механизм развития любой системы включает определенные этапы, последовательно сменяющие друг друга: возникновение, становление, зрелость,

преобразование [1; 6]. Этот механизм стал основой теории жизненного цикла организации, которая гласит, что в процессе существования организации происходят необратимые, закономерные изменения в ее внутреннем содержании на разных этапах ее развития (зарождения, роста, стабилизации, упадка и ликвидации) [2; 5]. Каждый руководитель должен знать, на какой стадии жизненного цикла находится его организация, чтобы предотвратить негативные последствия, сократить риски и повысить эффективность ее деятельности. Именно обострение противоречия между формой и содержанием дает толчок к развитию, совершенствованию организационной системы в целом, поэтому вместе с ней развивается и ее внутреннее содержание – структура. Теоретический анализ данного вопроса показал, что в современной управленческой и педагогической науке практически не встречаются комплексные исследования по анализу формирования и развития организационной структуры учреждения дополнительного образования детей.

В процессе формирования организационной структуры УДОД выделяют три этапа:

1. Анализ действующей структуры - призван установить, в какой мере она отвечает требованиям, предъявляемым организации, т.е. определяют, насколько структура рациональна с точки зрения установленных оценочных критериев, характеризующих её качество:

1) Целевой (соответствие целей и задач УДОД социальному заказу и внешней среде). Цели УДОД определяются интересами и потребностями детей, социальным заказом родителей, социальных институтов. Задачи дополнительного образования детей: обеспечение необходимых условий для личностного развития; укрепление здоровья и профессионального самоопределения, творческого труда детей; адаптация их к жизни в обществе; формирование общей культуры; организация содержательного досуга.

2) Структурный (адекватность состава структурных подразделений и связей между ними условиям внешней и внутренней среды). Исследования показывают, что в УДОД могут встречаться разнообразные структуры: от простых функциональных до сложных, многомерных матричных или проектных структур. К звеньям организационной структуры относятся структурные

подразделения (отделы, службы, управления), а также отдельные специалисты, выполняющие соответствующие функции либо их часть, в том числе и менеджеры. В УДОД это могут быть учебная часть, воспитательный отдел, бухгалтерия, административно-хозяйственная часть, методический кабинет, методические объединения, родительский комитет, педагогический совет, ученический совет, библиотека, столовая, досуговый отдел и другие подразделения и их работники. Системность и структурность объекта реально раскрывается, прежде всего, через его связи и их типологию, которая включает следующие типы связей: связи взаимодействия, связи преобразования, связи строения (структурные), связи функционирования, связи развития, связи управления. Таким образом, существует множество видов связей, каждый из которых играет свою определенную роль. В образовательном учреждении можно встретить каждый из представленных типов связей, в том числе в сочетании с другими. Все элементы системы существенным образом зависят от ее структуры, играют качественно различную роль в зависимости от способа их связи и организации [1].

3) Должностной (достаточность необходимых должностей для осуществления активной деятельности УДОД). Это должности педагогического, управленческого и технического (обслуживающего) коллективов УДОД. Под уровнем (ступенью) управления в организации понимается та ее часть, в рамках которой и в отношении которой могут приниматься самостоятельные решения без их обязательного согласования с выше- или нижестоящими частями. Ступени управления находятся в вертикальной зависимости и подчиняются друг другу по иерархии. В УДОД можно наблюдать следующие уровни управления: уровень директора, уровень заместителей директора, уровень руководителей основных подразделений, уровень педагогов и учеников.

4) Содержательный (соответствие направлений, форм, методов, образовательных программ запросам социальных заказчиков);

5) Результативный (адекватность результатов поставленным целям и условиям внешней среды). А.В. Золотарева предлагает рассмотрение результатов деятельности УДОД по трем уровням: на уровне ребенка (результаты обучения, воспитания, развития, а также оздоровления, социальной защиты, адаптации и т.д.); на

уровне педагога (степень изменения личности педагога, его профессионализма, статуса и т.д.); на уровне УДОД (складывается из результатов реализации образовательных, социально-педагогических, обеспечивающих и управленческих функций деятельности УДОД) [4].

Все эти компоненты (элементы) являются внутренним выражением организационной структуры. Главное свойство элемента – его необходимое непосредственное участие в создании системы. Без какого-либо одного элемента система не существует. В системе, представляющей собой органичное целое, элемент определяется, прежде всего, по его функции: как минимальная единица, способная к относительно самостоятельному осуществлению определенной функции.

Элементы организационной структуры должны быть подобраны таким образом, чтобы достигались внутренняя слаженность, или гармония, и фундаментальное соответствие организационной ситуации – размеру организации, ее возрасту, типу внешней среды, в которой она функционирует, используемой технической системе.

В результате анализа можно выявить проблемные места в деятельности организации. Это может быть большая звенность управления, отставание в организационной структуры от происходящих изменений внешней среды.

2. Проектирование организационных структур, то есть создание прообраза будущей организации. Это может быть фактически создание новой организации или корректировка деятельности имеющейся организации. В процессе формирования структур, как правило, решаются следующие задачи: определение типа структуры; уточнение состава и количества подразделений; численность административно-управленческого персонала; расчет затрат на содержание аппарата управления и другие. В связи с этим можно выделить следующие направления формирования организационной структуры УДОД:

- 1) целевое (формирование новых целей и задач);
- 2) структурное (формирование новых функций и подразделений);
- 3) должностное (формирование новых должностей, штатного расписания);

4) содержательное (формирование новых направлений, программ, методов, форм работы);

5) результативное (формирование нового результата).

В конечном итоге устанавливаются управленческие функции, потоки информации, взаимосвязи, ответственность и права подразделений и работников. Организационная структура внедряется в деятельность организации.

3. Оценка эффективности организационной структуры УДОД – может производиться по следующим критериям:

1) удовлетворенность персонала;

2) гибкость организационной структуры;

3) конкурентоспособность организационной структуры;

4) стремление организационной структуры к развитию;

5) степень соответствия достигнутых результатов

запланированным.

Таким образом, знание и использование руководителями учреждений дополнительного образования детей свойств системы, основ системного подхода к развитию организационных структур помогут им в практической деятельности эффективнее осуществлять управление, а именно выявлять позитивные и негативные тенденции развития как организационной структуры, так и всей организации в целом.

Библиографический список:

1. Блауберг, И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода [Текст]. – М.: Наука, 1973. - 270 с.

2. Виханский, О.С., Наумов А.И. Менеджмент [Текст]: учебник. - М.: Экономистъ, 2003. – 528 с.

3. Закон РФ «Об образовании» [Текст]. - М.: МП «Новая школа», 1996. - 60 с.

4. Золотарева, А.В. Дополнительное образование детей: Теория и методика социально-педагогической деятельности [Текст]. Ярославль: Академия развития, 2004. – 304 с.

5. Мильнер, Б.З. Теория организации [Текст]: учебник. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 797 с.

6. Философский словарь [Текст] / под ред. М.М. Розенталя, П.Ф. Юдина. - М.: Издательство политической литературы, 1963.- 544 с.

7. Фомина А.Б. Учреждение дополнительного образования детей: инновационная социально-педагогическая модель [Текст]: учебно-методическое пособие. Ч. 1, 2. - М., 1996. – Ч.1 – 70 с. – Ч.2 – 82 с.

СЕКЦИЯ МЕТОДИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.С. Дандин

Совместная деятельность преподавателей и студентов педагогического колледжа в процессе изучения дисциплин педагогического цикла

Совместная деятельность педагога выражается не только в отношении учителя к себе как к субъекту собственной деятельности, но и в отношении к своим студентам как к субъектам их собственной деятельности. Каждый компонент этой системы обладает активностью, сознательностью, связанной со способностью к целеполаганию, свободой выбора и ответственностью за него, уникальностью. Изменение содержания хотя бы в одном из компонентов системы не позволяет говорить о преподавателе как о субъекте педагогической деятельности.

Профессия педагога предполагает нечто типическое, закрепленное в профессиограммах и списках профессионально важных качеств. Педагог как субъект педагогической деятельности становится не просто человеком, способным передать знания и умения. Он становится творцом собственной деятельности: преобразует ее, оценивает результаты и себя в деятельности. Профессиональные самоизменения педагога связаны с изменениями в его учениках и с возможностью видеть эти изменения и строить свою деятельность в соответствии с ними.

© С.С. Дандин

Под *педагогическими способностями* понимают чаще всего черты и свойства личности учителя, позволяющие ему успешно справиться с педагогической деятельностью [1, с. 277]. Как правило, это ряд качеств личности, охватывающих **два вида** отношений: отношение педагога к предмету и процессу передачи знаний и его отношение к студентам с которыми, он непосредственно сталкивается в процессе совместной деятельности.

Профессионально важными свойствами личности преподавателя и педагогическими способностями являются: любовь к своему делу и студентам, дидактические особенности, коммуникативные умения и навыки, интеллект, критичность мышления и т.д.

Интегративным основанием профессиональных способностей педагога является развитие отношения к себе как к деятелю. Задавая целью улучшить совместную деятельность, сделать ее более продуктивной, необходимо прежде всего обнаружить системообразующие отношения этой деятельности. Для педагога таким отношением является отношение к студентам. Специфика педагогической деятельности, на наш взгляд, определяется взаимной обусловленностью отношений педагога к себе и к своему подопечному.

Формирование одной из ключевых компетентностей - ***способности к организации совместной деятельности***, у будущего педагога, на сегодняшний день является важнейшей задачей подготовки специалиста в условиях среднего профессионального учебного заведения, а в частности в педагогических колледжах [5, с. 51-52].

Ни одно качество не может существовать вне целостной личности и всегда выступает как ее проявление. Совместная деятельность является той основой, вокруг которой komponуются основные профессиональные качества и умения студента, будущего учителя. Необходимо осознавать, что формирование совместной деятельности – сложный и длительный процесс, который начинается в колледже и продолжается за его пределами по выходу студента на базы практики.

Работу по формированию навыков совместной деятельности в ходе изучения дисциплин педагогического цикла можно рассмотреть по следующим направлениям:

1. Стимулирование осознанного понимания предназначения профессии: адаптационные занятия – размышления о выборе профессии, работа над осознанием новой ситуации, профессиональное обучение; во всех предметах; курсы «Введение в специальность», «Педагогическое мастерство», «Психолого-педагогический практикум»; внеклассная работа по тематическому разделу «Воспитатель (учитель) – моя профессия», Ученики начальной школы глазами студентов»; экскурсии в музеи, ДОУ,

школы и т.п.; конференции и круглые столы; встречи с выпускниками. Преподаватели педагогического колледжа сами демонстрируют свое отношение к профессии, раскрывают ее значимость и ценность, стараются вызвать у студентов переживания, положительные чувства, интерес к профессии, но самое главное помогают влиться в процесс совместной деятельности становясь партнерами и помощниками в решении общих задач.

2. Формирование мотивов профессиональной деятельности: деятельностно-процессуальных, деятельностно-результативных.

Планирование и проектирование педагогического процесса (занятия, уроки, комплексы); проведение педагогической практики; стажировке и педпрактике.

3. Основы профессионального обучения: *Педмастерство* – моделирование профессионального взаимодействия педагога и учащегося[4, с. 35].

4. Формирование основ межличностного общения:

На различных занятиях работа в парах и группах: вместе подготовить, проверить друг друга, найти стратегию взаимодействия, и решить обозначенную проблему.

Одним из стимулов, влияющих на формирование совместной деятельности, является непосредственное включение студентов в совместную профессиональную деятельность в проблемных условиях, опираясь на практические методы обучения, активное формирование у студентов профессионального самосознания и способности к самоконтролю и самоанализу[2, с. 283].

Основными условиями формирования способности к организации совместной деятельности студентов являются:

1. Проявление преподавателем собственного положительного (позитивного) отношения к совместности.

2. Передача социального смысла к общему достижению педагогических задач.

3. Вызов эмоционального отношения к изучаемому материалу при формировании знаний, имеющих для профессии особое значение (фундаментальные педагогические понятия, педагогические функции, педагогическая этика и др.). Использование примеров из жизни, близких студентам, беседы и слушание со студентами.

4. Формирование образа педагога – профессионала, например, проигрывание совместных дел со студентами в целях достижения поставленной проблемы. Образ идеального профессионала задает направление собственного профессионального развития и критерии самооценки. Так, преподаватель колледжа и стимулирует, и является образцом.

5. Формирование у студентов собственного отношения к совместной деятельности.

6. Развитие и поддержание активности студентов (поощрение словесное или отметкой инициативы при распределении учебных заданий).

7. Организация условий для самостоятельной организации студентами совместной деятельности с детьми на практике.

Изучение вопроса о социальной значимости труда педагога позволяет повысить интерес студентов к изучению теоретического материала. А правильно и хорошо организованная работа на уроке, способствует формированию и проявлению положительных эмоций, получаемых студентами на таких занятиях, которые переносятся не только на последующие занятия, но и являются основой для положительного отношения ко всей практической педагогической деятельности[7, с.129-131].

Таким образом, работа по формированию навыков совместной деятельности будущего учителя показывает следующее: посредством изучения дисциплин педагогического цикла закладываются основы отношения студента не только к себе, но и к будущему объекту своей деятельности т.е. учащемуся[5, с. 45 -47].

Организация групповой и коллективной работы, поиск вариантов решения педагогических задач-ситуаций, рефлексия профессиональной деятельности обеспечивают отработку основных профессиональных умений, характеризующих содержательные компоненты совместной деятельности.

Создание условий для проявления студентами активности, сознательности, связанной со способностью к целеполаганию, свободой выбора и ответственностью за него, уникальностью обеспечивает возможность для развития основных компонентов совместной деятельности.

Библиографический список:

1. Деркач, А.А., Исаев, А.А. Педагогическое мастерство педагога колледжа [Текст]. - М.: ФиС, 1981.- 375 с.

2. Кривцова, С.В., Мухаматулина, Е.А. Тренинг: навыки конструктивного взаимодействия с подростками [Текст]. - М: Генезис, 1997 – 347 с.
3. Кузьмина, Н.В. Очерки психолого-педагогического труда учителя [Текст]. - Л.: Изд-во ЛГУ, 2010.-132 с.
4. Макаренко, Л.П. Профессионально-педагогическое мастерство [Текст]. - М.: ГЦОЛИФК, 1986.-35 с.
5. Поливанова, Н.И., Ривина, И.В. Принципы и формы организации совместной учебной деятельности [Текст] // Психологическая наука и образование. 2007. №2. С.43-53.
6. Психология труда и личности учителя [Текст] - под ред. А.И. Щербакова. Л., 1999 г. Вып. 1.-173 с.
7. Смирнова, Е.Э. Пути формирования модели специалиста с среднем профессиональном образовании [Текст]. - Л.: Изд-во ЛГУ 2007,125-136 с.

Р.М. Красовский

Электронный УМК как фактор развития информационно-аналитической компетентности специалиста

Умение работать с информационными технологиями и ресурсами является основой успешной социализации любого современного человека. Под этой способностью следует понимать информационно-аналитическую компетентность как совокупность профессионально важных качеств и психических свойств личности,

© Р.М. Красовский

определяющие возможность осуществления функциональных обязанностей в условиях информационной среды профессиональной деятельности. (В.В. Фадеева). Ее эффективное развитие возможно при условии целенаправленного педагогического воздействия и систематического взаимодействия субъектов образовательного процесса в информационной образовательной среде.

Во многом, это достигается через применение в образовательном процессе всевозможных электронных дидактических средств (такие как: электронные учебники, электронные учебные курсы, программные средства учебного назначения, электронные тренажеры, виртуальные лаборатории,

автоматизированные обучающие системы и пр.) Однако, комплексный подход к развитию качеств информационно-аналитической компетентности наиболее полно воплощен в электронном учебно-методическом комплексе, который выступает одним из факторов ее прогресса. В контексте педагогической науки, фактором является «педагогическое явление, выступающее в качестве движущей силы, источника или механизма изменения или развития другого педагогического явления или процесса».

Существуют две группы факторов, обеспечивающих эффективность дидактического процесса: внутренние, к которым относятся психологические особенности субъектов педагогического процесса, и внешних, которые состоят из целей обучения, его технологий, методов, форм и средств, материальной базы, области управления педагогическим процессом и способов коммуникации [5]. Последние призваны обеспечить информационную образовательную среду, цели функционирования которой могут быть успешно интегрированы в электронный учебно-методический комплекс.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) представляет собой целостную систему логически связанных структурных дидактических единиц, основанную на использовании новых информационных технологий и средств Интернет, содержащую все компоненты учебного процесса.

ЭУМК обладает рядом преимуществ перед традиционными технологиями обучения, с точки зрения организации дидактического процесса:

1. Интенсификация самостоятельной работы учащихся, которая заключается в усилении деятельности самообучения, самоконтроля, самооценки обучаемого.

2. Повышение мотивации, интереса и познавательной активности за счет разнообразия форм работы, возможности включения игрового момента и использование различных форм представления информации.

3. Своевременная и объективная оценка результатов деятельности учеников через интегрированный комплекс оценочных средств.

4. Поддержание диалогичности обучения. Потеря познавательной активности неизбежна при полилогичности учебного процесса, являющейся следствием недостатка внимания к

учащимся со стороны преподавателя. Однако особенности архитектуры ЭУМК позволяют в полной мере поддерживать диалог, как двухсторонний процесс, предполагающий высокую доли активности каждого из его субъектов, при гораздо меньших затратах времени преподавателя.

Результаты исследований [4; 103] показывают, что за одно и то же время обучения качество подготовки при использовании ЭУМК, по сравнению с различными традиционными (некомпьютерными) формами учебного процесса, может возрастать на 20-30% при освоении учебного материала на уровне знакомства и на 30-40% при решении типовых и нетиповых задач, причем прочность знаний также увеличивается в среднем на 10-20%.

ЭУМК отвечает всем требованиям информационной образовательной среды. Являясь таковым, он полностью удовлетворяет образовательные потребности современного человека, существующего в информационном обществе, и строится на принципах интерактивности, адаптивности, информационной открытости и дистанционности [1].

Развитие информационно-аналитической (как и любой другой) компетентности специалиста должно происходить на основе формирования навыков и образов действия в детерминированных профессиональных ситуациях. Исходя из этого, среди прочих свойств, ЭУМК обладает рядом качеств, делающих развитие аналитических способностей работы с информационными средствами и ресурсами эффективным. В их числе:

1) Модульность:

Модульность в проектировании структуры УМК представляет собой построение учебной деятельности по отдельным функциональным узлам, выделение которых происходит сообразно с содержанием будущей профессиональной деятельности учащихся. С другой стороны, усвоение знаний, умений и навыков в электронном комплексе строится через систему действий. При этом происходит структурирование материала модуля на более мелкие части – шаги, которые выделяются в соответствии с дидактическими целями, а поставленная цель определяет объём содержания части – шага

2) Гибкость:

Принцип гибкости определяет построение элементов УМК таким образом, чтобы они легко адаптировались к индивидуальным информационным потребностям и уровню аналитических способностей обучаемых, а также при необходимости могли блочно составлять части других образовательных программ.

3) Интерактивность:

ЭУМК предполагает широкие возможности представления своего содержания и интерпретации информации. Она может быть закодирована в виде математических символов, таблиц, графиков и диаграмм, дополняемых динамическими элементами звука, видео и анимации, что формирует такие характеристики мышления как склонность к экспериментированию, гибкость, связность, структурность; в то же время, актуализируя и другие познавательные процессы - такие как восприятие и внимание - эти характеристики способствуют развитию способностей к творческой деятельности и эффективному решению проблем. Так, понимание сущности явлений и тактика решения проблем описываются, как возможность воспринимать по-новому кажущиеся очевидными факты, находить способ соединения не связанных, на первый взгляд, вещей, устанавливать оригинальные отношения между новой и старой информацией [2; 58-59].

4) Динамичность и открытость:

Обеспечивает вариативность содержательного наполнения ЭУМК и его изменения с учётом динамики профессии. Это позволяет легко осуществлять адаптацию к изменениям тематики учебной программы и отдельных блоков учебных дисциплин, приводя их в соответствие с текущими требованиями работодателей и обеспечивать доступ к актуальной информации.

При всех обозначенных преимуществах и возможностях ЭУМК при развитии информационно-аналитической компетентности специалиста, в настоящее время широта их применения в педагогической практике ограничивается, главным образом, компетентностью самих разработчиков. В ходе проектирования контента по своей предметной области, авторам приходится сталкиваться с решением множества задач и проблем, связанных с различными областями знаний: педагогика, психология, новые информационные технологии. В частности, разработчик ЭУМК должен знать и владеть технологией модульного обучения, обладать навыками системного подхода при

проектировании дидактических материалов и уметь пользоваться средствами информационных технологий.

Библиографический список:

1. Жукова, Е.Л. Электронный учебно-методический комплекс как основной электронный образовательный ресурс [электронный ресурс] / Е.Л. Жукова – Электрон. ст. – Режим доступа: [<http://ito.edu.ru/2010/Rostov/V/1/V-1-6.html>].
2. Кравченко, Г.В. Разработка и реализация электронного учебно-методического комплекса в процессе гуманитаризации высшего математического образования [Текст] : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 Барнаул, 2006 . - 251 с.
3. Соловов, А.В. Электронное обучение: проблематика, дидактика, технология [Текст]. – Самара: «Новая техника», 2006. – 462 с.
4. Толпа, Д. В. К вопросу о классификации факторов успешности педагогического процесса [Текст] / Д. В. Толпа. - Электрон. ст. - Режим доступа: [<http://library.sibstu.kts.ru/paradigma/2/5.htm>]
5. Швыдкова, Н.А Электронные ресурсы для развития ИКТ-компетентности студентов гуманитарных специальностей [Текст] / Н.А. Швыдкова - Электрон. ст. - Режим доступа: [<http://ito.edu.ru/2010/Rostov/III/III-0-26.html>].

О.В. Кузьмичева

Анализ сформированности педагогической компетентности у студентов специальности «менеджмент организации»

Сегодня менеджмент превратился в одну из самых крупных и влиятельных сфер производства. Современные организации становятся более заинтересованными в этой категории специалистов. Следовательно, одной из важнейших задач высшей школы является повышение уровня и качества профессиональной подготовки выпускников данной специальности. [2]

Включение в подготовку современного менеджера педагогической составляющей обусловлено возрастающей ролью профессионально значимых личностных качеств в

конкурентоспособности специалиста и особенностями процесса подготовки современных менеджеров (формирование готовности к работе с персоналом на основе интеграции менеджерской и педагогической подготовки; освоение современных социальных технологий менеджмента человеческих ресурсов, ориентация на работу в определенном сегменте рынка в условиях встроенности интеграции образования, науки и производства в содержание подготовки; формирование умений и навыков педагогической деятельности) [2].

Современный менеджер действует в рамках не только технологического производственного, но и социального пространства: определяет направление движения организации, формирует отношения внутри организации, координирует усилия сотрудников и представляет интересы организации. [9]

Сегодня менеджеры оцениваются помимо результатов работы руководимого ими подразделения, прежде всего, по таким критериям, как особенности стиля управления, авторитет в коллективе, управление конфликтами, работа в команде, руководство отношениями, умение лично направлять подчиненных на достижение цели организации, лидерство, самостоятельность, инициативность, творческое мышление. [6] Все это в той или иной степени относится к педагогической компетентности.

© О.В. Кузьмичева

Компетентность представляет собой интериоризованную (присвоенную в личностный опыт) совокупность, систему знаний, умений и навыков, некий «знаниевый» багаж человека.[1]

Принципиальное отличие компетенции и компетентности состоит в том, что компетенция представляет собой институциональное понятие, определяющее статус какого-либо лица, компетентность же в свою очередь является понятием функциональным.

Итак, **профессионально-педагогическая компетентность** – это интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности компетенций в психолого-педагогической области знаний; способности оказывать активное влияние на процесс развития и саморазвития социально-ценностных характеристик личности сотрудников, позволяющее выполнять социально-

ценностные функции в коллективе, предупреждать и устранять негативные проявления поведения. [1]

Модель педагогической составляющей в подготовке современного менеджера является персонализированной. Личность будущего менеджера рассматривается как способность индивида «обуславливать изменения значимых аспектов индивидуальности других людей, быть субъектом преобразования поведения и сознания окружающих через свою представленность в них».[6,20]

В результате анализа учебно-методического комплекса мы выявили, что студенту ЯГПУ им. К. Д. Ушинского специальности «менеджмент организации» на протяжении 5 лет обучения преподается целый комплекс педагогических дисциплин, которые составляют 10,5 % от общего количества изучаемых студентом предметов. Изучая педагогические дисциплины на протяжении 5 лет обучения в ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, у будущего менеджера формируется комплекс знаний и умений необходимых ему в дальнейшей деятельности как менеджера организации. Это знания в области основных теоретических положений педагогики (воспитание, социализация, коллектив, самоуправление, методы воспитания, формы воспитания, взаимодействие, толерантность; суть системного подхода в управлении), современных теорий воспитания, направлениях воспитания и развития личности и т.д. А также формируются навыки по формированию цели деятельности и эффективного использования ресурсов для их достижения, развитию трудовых отношений в коллективе, определению технологий развития коллектива, организации взаимодействия в различных ситуациях, оценке профессиональной деятельности с управленческой позиции, а также определению способов адаптации в коллективе и др.

Н.В Кузьмина определила структуру деятельности учителя, как совокупность пяти функциональных компонентов: гностического, проектировочного, конструктивного, организаторского и коммуникативного. [3]. Эти компоненты легли в основу выделения конкурентных преимуществ менеджера внутри педагогической компетентности и формирования тестовых заданий.

Компетентность всегда проявляется в деятельности: предметной, информационно-деятельностной, коммуникативной, ценностно-ориентационной. Нельзя выявить непроявленную компетентность. Профессиональную компетентность можно

выявить при решении профессиональных задач [9]. Поэтому для выявления уровня конкурентоспособности выпускников, согласно разработанной нами модели, был разработан комплексный тест, состоящий из 18 вопросов.

Мы провели исследование развития педагогической компетентности у студентов 1, 2, 3 и 4 курсов ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, специальности «Менеджмент организации». Результаты тестирования представлены в табл. 1.

Таблица 1.

	Общее среднее значение теста (балла)	Среднее значение диагностического компонента теста (балла)	Среднее значение проективно-конструктивного компонента (балла)	Среднее значение организаторского компонента теста (балла)	Среднее значение коммуникативного компонента теста (балла)
1 курс	34,4	13,4	9,5	5,7	5,7
2 курс	33,4	11,01	9,3	5,7	5,8
3 курс	38,2	15,3	11,7	7,1	6,7
4 курс	36,6	14,1	12,5	9,6	8,3

Результаты тестирования педагогической

компетентности, 1-4 курс

Студенты 1 курса, изучив дисциплину «Теоретические основы педагогики. Педагогика ч.1», обладают средним уровнем знаний (34,4 балла) о педагогике как науке, умеют хорошо переносить информацию из одной формы в другую, применять ЗУНы в новых ситуациях. Студенты 2 курса, по значению баллов (33,4) больше приближены к низкому уровню педагогической компетенций. Студенты 3 курса больше всех приближены к высокому уровню владения педагогической компетенцией (38,2). У студентов 4 (36,6) курса по сравнению с 3 курсом педагогическая компетентность сформирована несколько хуже. Возможно, это связано с тем, что они уже не изучают педагогические дисциплины и плохо закрепили в себе знания о педагогике и умения владеть этими знаниями на практике.

Гностический компонент у 22,58% опрошиваемых студентов находится на высоком уровне, что говорит о том, что такие студенты обладают педагогической базой для работы с коллективом. Они способны подбирать форму подачи информации коллективу адекватно ситуации. Они успешны благодаря тому, что достаточно внимания уделяете собственному развитию и совершенствованию в профессии. У большинства студентов-менеджеров – 74,19% гностический компонент развит на среднем уровне, это означает, что такие студенты, обладая минимальными знаниями педагогических основ для управления коллективом, способны в некоторых случаях подобрать адекватную форму подачи информации для коллектива. Их стремление к саморазвитию недостаточно, чтобы быть максимально эффективным руководителем. У 3,23% студентов гностический компонент развит на низком уровне, они не обладают необходимым уровнем педагогических знаний, чтобы эффективно управлять коллективом. Могут возникать проблемы с выбором формы подачи информации. Им необходимо заниматься собственным самосовершенствованием.

Проектировочно-конструктивный компонент у 29,03% тестируемых студентов развит на высоком уровне. Такие студенты правильно подходят к развитию человеческого капитала организации, способны спрогнозировать результаты от их развития. У 67,74% опрошиваемых студентов проектировочно-конструктивный компонент развит на среднем уровне, это говорит о том, что такие студенты владеют рядом качеств, позволяющих им прогнозировать развитие ситуации в организации. Им, возможно, надо больше внимания уделить развитию сотрудников организации. У 3,23% студентов проектировочно-конструктивный компонент находится на низком уровне. Такие студенты, к сожалению, пока недостаточно внимания уделяют развитию своих сотрудников, построению их карьеры в организации.

Организаторский компонент у 83,87% тестируемых студентов находится на среднем уровне, это говорит о том, что такие студенты способны время от времени согласовывать деятельность их сотрудников. Однако, им надо чаще проявлять свой педагогический потенциал, а не административные меры в управлении. Студентам-менеджерам необходимо уделять внимание самоорганизации работы, чтобы быть примером для своих подчиненных. У 16,13% тестируемых студентов организаторский

компонент развит на высоком уровне, они грамотно распоряжаются своим педагогическим потенциалом и способны согласовать деятельность сотрудников без применения административных мер управления. Для многих сотрудников организации они являются примером для подражания.

Коммуникативный компонент у 45,16% студентов находится на среднем уровне, они способны ситуационно подбирать подходящие формы взаимодействия с сотрудниками организации. Им нужно больше уделять внимания анализу ошибок и рефлексии. У 41,9% коммуникативный компонент находится на высоком уровне, это говорит о том, что такие студенты способны анализировать собственные действия и ошибки сотрудников, чтобы выстраивать правильное коммуникационное взаимодействие. У 12,94% тестируемых студентов коммуникативный компонент находится на низком уровне, такие студенты далеко не всегда способны правильно выстроить процесс общения с их сотрудниками. Возможно, это связано с недостаточным уровнем рефлексивности и самоанализа.

Библиографический список:

1. Банько, Н.А. Формирование профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджера: Монография [Текст] Н. А. Банько. - ВолгГТУ.-г.Волгоград,РПК "Политехник", 2004.
2. Кныш, М.И. Конкурентные стратегии: Учеб пособие. [Текст] / М.И. Кныш. – СПб: Экономическая школа, 2000 – 161 с.
3. Кузьмина, Н. В. Формирование педагогических способностей./ Кузьмина Н. В. – СПб.: Экономическая школа, 1991 – 29 с.
4. Мескон, А. Основы менеджмента: Учеб пособие. [Текст] / Мескон А., Альберт М., Хедоури Ф. – М.: Дело, 1998. – 79 с.
5. Портер, М. Конкурентные преимущества: Учебное пособие [Текст] / М. Портер. – М.: Экономика, 2005 – 93 с.
6. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. М., 1987.
7. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент. 50 ноу-хау в области управления образовательным процессом Учебное пособие. [Текст] / В.П. Симонов. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 226 с.

8. Тряпицына, А.П. Радионова, Н.Ф. Проблема качества современного образования, С.89 // Академический вестник Института образования взрослых Российской академии наук, Человек и образование № 3-4 (12-13) 2007
9. Юданов, А. Ю. Конкуренция: Учеб пособие. [Текст] / А. Ю. Юданов. – М.: Экономика, 2000. – 107 с.

Н.С. Минеев

**Структура современного электронного учебника для
первокурсников по направлению «Педагогическое
образование»**

Проблемам образования в современном мире уделяется большое внимание, так как неуклонно растет спрос на высококвалифицированных специалистов [4]. Появляются новые профессии, а качество подготовки специалистов не всегда удовлетворяет работодателей.

В то же время стремительно растет количество необходимой информации, но значительно увеличить продолжительность обучения не представляется возможным [2]. При постоянном научно-техническом прогрессе требуются также переквалификация и повышение квалификации существующих специалистов [4]. Поэтому вопросы повышения эффективности и качества образования являются весьма актуальными. В настоящее время компьютерные технологии широко используются для обучения: различные учебные и методические материалы, задания и примеры выполнения лабораторных работ доступны в глобальной сети Интернет, разработаны и успешно используются как отдельные тестирующие и обучающие программы, так и компьютерные системы контроля знаний, специализированные и универсальные системы обучения [4]. Это позволяет существенно повысить

качество и эффективность учебного процесса. Одной из форм повышения эффективности обучения являются электронные учебники.

Электронный учебник (ЭУ) – это комплекс информационных, методических и программных средств, который предназначен для изучения отдельного предмета и обычно включает вопросы и задачи для самоконтроля и проверки знаний, а также обеспечивает обратную связь.

Электронные учебники позволяют решать такие основные педагогические задачи, как [1]:

- начальное ознакомление с предметом, освоение его базовых понятий и конструкций;

© Н.С. Минеев

- базовая подготовка на разных уровнях глубины и детальности;
- контроль и оценивание знаний и умений;
- развитие способностей к определенным видам деятельности;
- восстановление знаний и умений.

Электронные учебники могут быть использованы на всех уровнях образования: в школах и колледжах, институтах и университетах, для повышения квалификации. Поэтому ЭУ разрабатываются во многих странах.

В настоящее время электронные учебники существуют в двух формах: на компактных дисках и в среде Интернет (Интранет). У этих ЭУ есть как общие черты, так и различия. В обоих случаях электронный учебник позволяет получить знания по предмету в любом месте и в любое время, используя персональный компьютер. Но ЭУ, доступные в среде Интернет, имеют ряд преимуществ: могут быть использованы одновременно многими студентами; преподавателю предоставляется возможность ознакомиться с результатами деятельности студентов и принять соответствующие решения по оптимизации процесса обучения. Обе формы представления ЭУ полезны для студентов [4].

Поэтому на кафедре педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского ведутся работы по совершенствованию ЭУ для первокурсников по направлению «Педагогическое образование», в

частности, в 2010 году был разработан электронный учебник по безопасности жизнедеятельности для студентов первого курса.

Электронный учебник по безопасности жизнедеятельности отвечает следующим требованиям (**дидактические требования к электронному учебнику**)[6]:

1) **научности** (означает достаточную глубину, корректность и научную достоверность изложения содержания учебного материала с учетом последних научных достижений);

2) **доступности** (означает необходимость определения степени теоретической сложности и глубины изучения учебного материала с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся);

3) **проблемности** (обусловлено самой сущностью и характером учебно-познавательной деятельности. Когда учащийся сталкивается с учебной проблемной ситуацией, требующей разрешения, его мыслительная активность возрастает. Уровень этой активности значительно выше при работе с электронными изданиями, чем при использовании традиционных учебников и пособий);

4) **наглядности** (означает необходимость учета чувственного восприятия изучаемых объектов, их макетов или моделей и их личное наблюдение учащимся);

5) **самостоятельности** (предполагает **самостоятельные действия учащихся при работе с учебным пособием**, четкое понимание конечных целей и задач учебной деятельности);

6) **системности** (предполагает **последовательность усвоения учащимся определенной системы знаний в изучаемой предметной области**).

Основные **дидактические принципы**, которые положены в основу создания учебника [5].

Модульность. Весь учебный материал разбивается на несколько, по возможности автономных, модулей, каждый из которых делится на более мелкие учебные единицы, содержащие учебные элементы. Такое структурирование материала позволяет изучать его шаг за шагом, концентрируя внимание каждый раз на отдельном учебном элементе или учебной единице.

Наличие и четкость определения учебных целей.
Учебная цель - это то, что мы желаем и можем в процессе

обучения изменить в интеллектуальном, а значит, и в профессиональном потенциале обучаемого.

Ориентация на самообучение. Если традиционная модель обучения строится по принципу «вокруг преподавателя», то модель самообучения – наоборот. Она реализует принцип «вокруг обучающегося». Важную роль здесь играют последовательность изложения материала, стиль, язык, иллюстрации, средства активизации познавательной деятельности.

Последовательность. Существует много принципов построения учебного материала, знакомых нам из традиционных методов обучения: от знакомого материала к незнакомому; от конкретных примеров к общему принципу; от общих принципов к конкретным примерам; принцип внутренней логики; иерархический; хронологический.

Интерактивность. Для электронного учебника это понятие означает активное взаимодействие обучаемого с электронным учебным материалом.

Наличие оценки прогресса в обучении. Любому человеку свойственно интересоваться, насколько он продвинулся в деле, которое выполняет. То же относится к учебе. Учащемуся важно иметь какие-то индикаторы его успеха. Таким индикатором являются его ответы на вопросы, задания и тесты для самопроверки знаний. Поэтому каждая учебная единица должна сопровождаться **тестирующими материалами**. Результатом самопроверки знаний (т.е. индикатором успеха, прогресса в обучении) являются итоги тестирования или самотестирования. Этот раздел еще находится в разработке.

Наличие элементов сопровождения. К таким элементам относятся глоссарий, различные справочные материалы, оглавления, указатели, списки библиографических источников, сведения о необходимых предварительных знаниях, инструкции и т.п.

Взаимодействие обучаемого с учебным материалом осуществляется посредством **интерфейса**. Изображение на экране в данном электронном учебнике не содержит ничего лишнего, не относящегося к учебной деятельности, осуществляемой в данный момент, а информация - содействует немедленному доступу к любому элементу учебного модуля. Интерфейс учебного модуля является **интерактивным**, т.е. обучающемуся понятна реакция на

любое его обращение. Навигация осуществляется правильной расстановкой указателей маршрута перемещений по учебному модулю. Все учебные модули имеют интерфейсы, одинаковые по структуре и оформлению, обеспечивая тем самым узнаваемость дисциплины.

Электронный учебник для студентов по безопасности жизнедеятельности отвечает требованиям, предъявляемым к созданию таких пособий и включает: отображение основного лекционного материала по дисциплине с фотографиями, таблицами и схемами; темы лабораторных занятий; итоговый тест по всем разделам предмета; общий тест по всем разделам; глоссарий; список всей использованной и рекомендуемой литературы; а также контакты – для установления обратной связи и вопросов.

Учебник рассчитан на подготовку студентов любых специальностей всех форм обучения, в учебных планах которых государственными стандартами предусмотрено изучение дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».

Данный учебник создан со встроенной структурой и состоит из двух параграфов: основы личной безопасности и основы здорового образа жизни. Первый параграф состоит из 4 разделов. Второй – из двух. Каждый раздел содержит определенное количество тем и имеет следующую структуру: задания для лабораторных работ; учебные вопросы по теме; фото-материалы; видео-материалы; список рекомендуемой и используемой литературы; тесты по темам.

Электронный учебник для студентов по безопасности жизнедеятельности может быть использован при проведении занятий в Ярославском государственном педагогическом университете при ведении курса «Безопасность жизнедеятельности».

Использование учебника позволяет более гибко организовать подготовительный этап лабораторных работ, каждому обучающемуся выбрать свой путь изучения и самостоятельно проверить степень усвоения темы [3].

Электронный учебник предусматривает комплексный подход к изучению теоретических и практических вопросов по основным вопросам, касающимся безопасности жизни людей.

Таким образом, электронный учебник для студентов по безопасности жизнедеятельности может представлять интерес очень широкому кругу специалистов и обучающихся.

Библиографический список:

1. Башмаков, А. И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем [Текст]: науч. изд. / А. И. Башмаков, И. А. Башмаков. – М.: Филинь, 2003. – 613 с.
2. Вуль, В.А. Электронные издания [Текст]: учебник. М.-СПб.: Изд-во «Петербургский институт печати», 2001.-308 с.
3. Журавлева, О.Б., Крук, Б.И. Дистанционное обучение: концепция, содержание, управление[Текст]. - Новосибирск: Изд-во Сиб. гос. ун-та телекоммуникаций и информатики, 2001.-200 с.
4. Зайцева, Л.В., Попко, В.Н. Разработка и использование электронных учебников [Текст] // Educational Technology & Society. 2006. 9(1).
5. Крук, Б.И., Журавлева, О.Б. Электронный учебник как средство субъектно-объектного инфовзаимодействия в процессе обучения: проблемы инфовзаимодействия [Текст]. / Крук Б.И., Журавлева О.Б., Калачев И.В. // Новосибирск. - Вып.2.- 2000.- 189с.
6. Родин, В.П. Создание электронного учебника: концепция и способ реализации [Текст]: учебное издание. М.: Изд-во «Венец», 2003.-101с.

В. С. Морозова

Развитие понятия «предпринимательство» в зарубежной и российской науке

Начало научных исследований предпринимательства связывают с именем французского экономиста шотландского происхождения Ричарда Кантильона (1680 – 1730 гг.). В 1725 г. Р. Кантильон разработал одну из первых концепций предпринимательства. Именно его авторитетные исследователи считают отцом самого термина «предприниматель». Он рассматривал предпринимателя как фигуру, принимающую решения и удовлетворяющую свои потребности в условиях неопределенности. Прибыль и потери предпринимателя – следствие риска и неопределенности, сопровождающих его решения.

Теорию риска в предпринимательстве далее развивали Тюнен, Ф. Найт, А. Смит. Значительный вклад в становление теории предпринимательства внес французский ученый Ж.Б. Сэй (1762—1832 гг.) в «Трактате политической экономии» (1803 г.). Ученый подчеркивает инновационный характер предпринимательства. Ж. Б. Сэй писал: «Предприниматель перемещает экономические ресурсы из области низкой производительности в область более высокой производительности и прибыльности» [3, с. 9].

Дальнейшее развитие понятия «предпринимательство» находит _____

© В.С. Морозова

свое отражение в трудах К. Маркса (предприниматель – капиталист-эксплуататор), М. Вебера, В. Зомбарта (основой предпринимательства считали религию, протестантизм и католичество). Зомбарт выделил главную цель предпринимателя как стремление к процветанию, росту своего дела и подчиненную — рост прибыли, поскольку без него невозможно процветание.

В конце XIX - начале XX века предпринимателей нередко отождествляли с руководителями предприятий - менеджерами, и обращали внимание в основном на экономический аспект их деятельности: «Если дать краткое определение предпринимателя, то это человек, который организует предприятие и управляет им в целях личной выгоды. За сырье и материалы, потребленные в производственном процессе, за землю, за труд наемных работников и за привлеченный капитал он платит по текущим расценкам. Он вкладывает в дело свои собственные идеи, знания и навыки в области планирования, организации и управления предприятием. Он несет ответственность за возможные потери...». [6, с. 12].

Лишь на рубеже XIX – XX веков началось осознание значения и роли института предпринимательства. Французский экономист Андре Маршалл первым добавил к упомянутым трем классическим факторам производства (земля, капитал, труд) четвертый – организацию. С этого времени понятие предпринимательства расширяется, как и придаваемые ему функции.

Новые экономические условия начала XX века привели к тому, что с начала 30-х гг. на смену эпохе массового производства пришла эпоха сбыта, характеризующаяся быстрой

диверсификацией продукции на базе активной борьбы за потребителя. Предпринимательство стало рассматриваться как важный фактор экономического роста. Идеологами предпринимательства были выдающиеся ученые: Й. Шумпетер, («Теория экономического развития» - основа учения о предпринимательстве как инновационной деятельности), Д. Кларк (предпринимательская деятельность — прибыль), Ф. Хайек (предпринимательство — это поиск и изучение новых экономических возможностей, характеристика поведения в условиях высокой рыночной конкуренции, где побеждает сильнейший), П. Друкер (предпринимательство, по его мнению, это конкретная практическая деятельность) и др. [4, с. 10]

Лишь в середине XX в. сложилось современное понимание предпринимателя как новатора: «Задача предпринимателей - реформировать и революционизировать способ производства путем внедрения изобретений...». Сутью этого определения является признание новаторства и новизны вообще как неотъемлемой части предпринимательства [6, с. 13].

В России предпринимательство зародилось ещё в Киевской Руси – в торговой форме и в виде промыслов. Первыми предпринимателями в России можно считать мелких торговцев, купцов. Наибольшее развитие предпринимательства приходится на правление Петра I (1689 – 1725 гг.), когда по всей России создаются мануфактуры, бурно развивается горная, оружейная, суконная, полотняная промышленность. Многие десятилетия предпринимательство в России запрещалось, а учение о предпринимательстве было предано забвению. Отечественная экономическая наука советского периода если и рассматривала проблемы развития предпринимательства, то исключительно в связи с критикой тех или иных буржуазных теорий. В русской культуре традиции частного предпринимательства формировались и развивались в течение многих веков начиная со времен правления князя Рюрика (IX в.) и были прерваны социалистической революцией 1917 года. Коренная русская мысль отчетливо прослеживается в первом своде законов «Русская правда» (1072), документах русских князей, «Домострое» (XVIII в.), произведениях Ф. Аквинского, А.Л. Ордин-Нащокина, И.Г. Посошкова, В.Н. Татищева, В.А. Кокорева, И.К. Бабста, А.И.

Чупрова, И.В. Вернадского, В.П. Безобразова, М.И. Туган-Барановского, А.В. Чайнова и многих других.

Рассмотрев понятие «предпринимательство» через призму времени, обратимся к современным трактовкам этого термина. Для удобства возьмём за основу, предложенную Р. Хизричем и М. Питерсом в их работе «Предпринимательство или как завести собственное дело и добиться успеха», таблицу развития понятия «антрепренер» (Таблица 1).

Таблица 1.

Развитие понятия «предпринимательство» в зарубежной и российской науке

Автор	Определение
Ричард Кантильон	предприниматель – это человек, действующий в <i>условиях риска</i> [6, с. 10]
Ж. Бодо	предприниматель – лицо, несущее <i>ответственность</i> за предпринимаемое дело; тот, кто <i>планирует, контролирует, организует и владеет предприятием</i> [6, с. 10]
Френсис Уокер	следует различать тех, кто предоставляет капитал и получает за это проценты, и тех, кто <i>получает прибыль</i> благодаря своим <i>организаторским способностям</i> [6, с. 11]
Йозеф Шумпетер	предприниматель – это <i>новатор</i> , который разрабатывает новые технологии [6, с. 11]
Дэвид Маклелланд	предприниматель – это <i>энергичный</i> человек, <i>действующий в условиях умеренного риска</i> [6, с. 11]
Питер Друкер	предприниматель – это человек, <i>использующий любую возможность с максимальной выгодой</i> [6, с. 11]
Альберто Шапиро	предприниматель – это человек, проявляющий <i>инициативу, организующий социально-экономические механизмы</i> . Действуя в <i>условиях риска</i> , он несет полную <i>ответственность</i> за возможную неудачу [6, с. 11]

Роберто Хизрич	предпринимательство – процесс <i>создания чего-то нового, что обладает стоимостью</i> , а предприниматель – это человек, который затрачивает на это все необходимое время и силы, берет на себя весь финансовый, психологический и социальный <i>риск, получая в награду деньги и удовлетворение достигнутым</i> [6, с. 11]
Гюннен	характеризовал предпринимателя как <i>«изобретателя и исследователя в своей области»</i> , как «претендента на остаточный (после компенсации издержек производства и выплаты налогов) <i>рискованный и непредсказуемый доход</i> », не всегда осуществляющего инновации [6, с. 12]
Фридрих фон Хайек	сущность предпринимательства – это <i>поиск и изучение новых экономических возможностей</i> , характеристика поведения, а не вид деятельности [6, с. 12]
Ж. Б. Сэй	предприниматель – лицо, <i>соединяющее и комбинирующее факторы производства</i> с целью достижения максимального социально-экономического эффекта [6, с. 10]
К. Маркс	предприниматель – капиталист-эксплуататор [10]
К. Веспер	предприниматель по-разному выглядит в глазах экономиста, психолога, других предпринимателей и политиков [6, с. 11]
Гиффорд Пиншот	интрапренер и антрепренер: интрапренер - это антрепренер, действующий в условиях уже существующего предприятия, в отличие от собственно антрепренера - предпринимателя, <i>создающего новое предприятие</i> [6, с. 11]
А. И. Муравьев	под предпринимательством понимается деятельность, осуществляемая частными лицами, предприятиями или организациями по <i>производству, оказанию услуг или приобретению и продаже товаров в обмен на другие товары или деньги</i> к взаимной выгоде заинтересованных лиц или предприятий, организаций [4, с. 13]

«Энциклопедический словарь предпринимателя»	<p>предпринимательство (фр. enterprise) – <i>инициативная самостоятельная</i> деятельность граждан, направленная на <i>получение прибыли или личного дохода</i>, осуществляемая от своего имени, под свою имущественную <i>ответственность</i> или от имени и под юридическую ответственность юридического лица [8, с. 137]</p> <p>предприниматель (фр. entrepreneur) может <i>осуществлять любые виды хозяйственной деятельности</i>, не запрещенные законом, включая коммерческое посредничество, торговую закупочную, консультационную и иную деятельность, а также операции с ценными бумагами [12, с. 138]</p>
«Рыночное предпринимательство»	<p>предприниматель в своей деятельности призван обеспечить необходимую комбинацию или необходимое <i>сочетание личной выгоды с общественной пользой в целях получения прибыли</i> [3, с. 48]</p> <p>предпринимательство ... является деятельностью, которая связана с вложением средств в <i>целях получения прибыли на основе сочетания личной выгоды с общественной пользой</i> [3, с. 48]</p>
ФЗ «О предприятиях и предпринимательской деятельности» от 25 декабря 1990 г.	предпринимательская деятельность (предпринимательство) представляет собой <i>инициативную самостоятельную деятельность</i> граждан и их объединений, направленную на <i>получение прибыли</i> [2]
Большая экономическая энциклопедия	предпринимательство как особый вид человеческого капитала, представленного <i>деятельностью по координации и комбинированию</i> всех других <i>факторов производства, в целях создания новых видов товаров и услуг (экономических благ)</i> [1, с. 493]
А. В. Соболева	предпринимательская деятельность, или предпринимательство – это <i>инициативная, самостоятельная деятельность</i> физических лиц или предприятия, направленная на <i>производство товаров или оказание услуг с целью получения личного дохода или прибыли, осуществляемая на свой риск и под свою имущественную ответственность</i> [10, с. 128]

В. И. Видяпин	предпринимательство – хозяйственная деятельность с использованием <i>новизны, риска, изобретательства с целью получения доходов</i> [9, с. 190]
Л. И. Лукичев	предпринимательство – способность <i>выявить все возможности ведения дела</i> и умение ими воспользоваться <i>для получения прибыли в условиях риска</i> [5, с. 6]

Из предложенной таблицы становится видно, что как бы ни звучало определение «предпринимательства», главное, суть этого во все времена оставалась одной: предпринимательство было, есть и будет сопряжено с риском, ответственностью, получением прибыли и, конечно же, новаторством. **Предпринимательство** – есть новаторская деятельность, требующая ответственности, инициативности, самостоятельности действий в условиях риска, которая направлена на получение прибыли на основе получения личной выгоды в совокупности с общественной пользой.

Библиографический список:

1. Большая экономическая энциклопедия [Текст]. – М.: Эксмо, 2007. – 816 с
2. Закон РФ «О предприятиях и предпринимательской деятельности» [Текст] от 21.03.2002 N 31-ФЗ
3. Предпринимательское право [Текст]: учебник / Под ред. Губина Е. П., М.: Юристъ, 2005. – 1001 с.
4. Рыночное предпринимательство: теоретические основы и практика регулирования [Текст]. - М.: Институт международного права и экономики, 1994
5. Управление организацией [Текст]: учеб. пособие по специальности «Менеджмент организации» / Л. И. Лукичева; Под ред. Ю. П. Анискина. – 2-е изд. – М.: Омега – Л, 2005. – 360 с.
6. Хизрич, Р., Питерс, М. Предпринимательство или как завести собственное дело и добиться успеха [Текст]. – М.: Прогресс – Универс, 1993. Вып.: Предприниматель и предпринимательство – 166 с.
7. Шумпетер, Й.А. Теория экономического развития [Текст]. – М.: Эксмо, 2007. – 864 с.
8. Энциклопедический словарь предпринимательства [Текст].- Спб.: Алгафонд, АЯКС, 1992.

9. Экономическая теория [Текст]: учебник – Изд. испр. и доп. / Под общ. ред. акад. В. И. Видяпина, А. И. Добрынина, Г. П. Журавлевой, Л. С. Тарасевича. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 672 с.
10. Экономическая теория. Экономика [Текст]: учебное пособие/ Под общ. ред. Соболева А. В., Соловых Н. Н. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашко и К^о», 2009. – 552 с.

Н.А. Мухамедьярова

Метапредметность как феномен в современном высшем образовании

Реформа высшего профессионального образования (ВПО) ставит перед всеми, кто заинтересован в улучшении качества российского образования ряд серьезных задач. Одной из таких задач, требующей решения в самом ближайшем будущем, это осмысление и реализация новых требований к результатам освоения образовательных программ, которые обуславливают совершенствование содержания, разработку новых методик и технологий образовательной деятельности. Эти и другие проблемы системных изменений, происходящих в сфере ВПО, призван решить метапредметный подход, получивший достаточно широкую популярность в образовательном пространстве.

На настоящий момент большинство упоминаний о метапредметности и метапредметном подходе относится к уровню общего образования. Как известно, в новых стандартах общего образования в качестве нового методологического подхода заложено требование к метапредметным результатам обучения, которое послужило аккумуляции внимания со стороны учителей-предметников, методистов и других специалистов вокруг метапредметности. Все это инициировало научный интерес к этому феномену, но он, к сожалению, пока распространяется только на сферу школьного образования: статьи, методические разработки, «круглые столы». Темы для обсуждений и публикаций охватывают практически всю проблематику внедрения метапредметного подхода в общее образование (Л.Ф. Квитова, К.Ю. Колесина, О.Е. Лебедев, М.Р. Леонтьева, П.Г. Щедровицкий): разработка и содержание конкретных метапрограмм и метапредметов для

учителей-предметников; методические рекомендации и описание опыта преподавания таких программ и предметов; применение метапредметных технологий в преподавательской деятельности; теория и практика проведения метапредметного урока и др.

© Н.А. Мухамедьярова

В рамках ВПО мы привыкли апеллировать понятиями, относящимися к компетентностному подходу (Н.С. Веселовский, А.Э. Зеер, И.А. Зимняя, Н.А. Переломова, Дж. Равен, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской), который является основополагающим в реализации основных образовательных программ, соответствующих федеральным государственным стандартам. В них нет прямого упоминания о метапредметности, именно прямого, но косвенно, через требования к структуре, условиям реализации и результатам освоения ООП, мы видим необходимость внедрения метапредметного подхода. Кроме того, такую необходимость обосновывает сам переход на многоуровневую систему образования и обеспечение преемственности между ними.

При проектировании ФГОС ВПО и ООП помимо компетентностного придерживаются системно-деятельностного подхода, который предполагает, что в основе проектирования требований к выпускникам вузов должна лежать тесная связь со сферой труда. И эта характеристика также отражает сущность метапредметности.

Метапредметный подход очень тесно взаимосвязан с компетентностным и системно-деятельностным подходами и ни в коем случае не противопоставляется им. Какие именно связи существуют между ними, кто кого включает или дополняет, какой подход является основным, а какие сопутствующими – все это еще предстоит выяснить. Для начала необходимо определиться и понять сущность феномена «метапредметность» в российском образовании в целом, и для высшего профессионального образования в частности.

Анализ теоретических материалов (О.И. Глазунова, Н.В. Громыко, Ю.В. Громыко, М.В. Половкова, Ю.В. Скрипкина, Т.И. Фисенко), посвященных изучаемой проблеме, практических и научных разработок в этой сфере (Н.А. Зубарева, Г.В. Мисюля, Е.П. Позднякова, Ю.Ю. Колесников, Е.О. Дубровская, И.Г.

Лукина), позволил нам выявить две точки зрения на вопрос о появлении метапредметного подхода в образовании.

Первая, основывается на предположении, что возникновение интереса к метапредметному подходу берет свое начало из концепции, в основе которой лежит модель бинарных оппозиций, раскрывающаяся в категориях вариативность – инвариантность, теоретико-ориентированность – практико-ориентированность, предметность – надпредметность (метапредметность) и др. Под предметностью в данном случае понимается традиционный, ЗУНовский подход к образованию, доставшийся нам еще с советских времен. В метапредметность вкладывается противоположный смысл, основанный на противопоставлении этих двух понятий друг другу. Но такая позиция не может отражать и раскрывать всю сущность метапредметного подхода. Тем более, что переход на метапредметный уровень ни в коем случае не исключает предметность, и не предполагает отказ от нее [1].

Вторая точка зрения связывает возникновение метапредметного подхода с распространением мыследеятельностной педагогики (О.И. Глазунова, Ю.В. Громько) и деятельностного подхода в отечественном образовании (В.В. Давыдов, В.В. Репкин). На основе этих концепций раскрывается метапредметность, где «мета» - это («за», «через», «над»), это всеобщее, интегрирующее: метадеятельность, метапредмет, метазнание, метаумение, метаспособ. Иногда это называют универсальными знаниями и способами, иногда - мыследеятельностью. Метапредметность подразумевает, что существуют обобщенные системы понятий, которые используются везде, а преподаватель с помощью своей дисциплины раскрывает какие-то их грани [1,3].

Если представить содержание образования с точки зрения уровня подхода, то образовательный процесс в самом общем виде можно рассматривать на предметном (учебные дисциплины, курсы) и метапредметном (метазнание, метаспособы, метадеятельность) уровнях [2].

Четкого и однозначного определения метапредметности нет, но анализ педагогической и нормативной литературы, посвященной данной проблеме, позволил нам сформулировать несколько понятий, помогающих раскрыть ее сущность:

- универсальность (знания, умения и навыки, полученные на метапредметных занятиях с помощью метапредметных технологий являются универсальными, обеспечивающими компетенцию «научить учиться», способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а не только освоение конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин);

- интегративность (метапредметность рассматривается как особый тип интеграции учебного материала, что позволяет решить проблему разобщенности, расколотости, оторванности друг от друга разных научных дисциплин; в процессе реализации метапредметного подхода происходит не только межпредметное взаимодействие, но и понимание обучающихся взаимосвязи и взаимозависимости всех жизненных процессов, систем, законов);

- вариативность (понятие вариативности в метапредметном подходе реализуется через содержание учебных дисциплин метапредметного уровня, через формы, средства и методы обучения, включенные в метапредметные технологии преподавания учебных курсов, через контроль, оценивание и формы проверки знаний, определяющих достижение метапредметных результатов образовательной деятельности и через организацию самостоятельной работы студентов);

- рефлексивность (метапредметы соединяют в себе идею предметности и одновременно надпредметности, идею рефлексивности по отношению к предметности; обучающийся узнает сам способ своей работы с новым понятием на разном предметном материале. В рамках метапредметного подхода создаются условия для того, чтобы студент начал рефлексировать собственный процесс работы: что именно он мыслительно проделал, как он мыслительно двигался, когда восстанавливал генезис того или другого понятия) [4].

Конечно, сегодня в науке больше вопросов нежели ответов, касающихся феномена метапредметности в системе высшего профессионального образования. Но уже совершенно ясно, что метапредметный подход содержит огромный потенциал в помощь выполнения требований ФГОС ВПО.

Таким образом, метапредметный подход обеспечивает переход от существующей практики дробления знаний на предметы

к целостному образному восприятию мира, к метадеятельности, от разобщенности преподаваемых дисциплин к их интеграции. Метапредметные результаты образовательной деятельности в сфере высшего образования можно охарактеризовать как усвоенные универсальные способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и в своей профессиональной деятельности и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные на базе одного, нескольких или всех учебных дисциплин.

Библиографический список:

1. Громько, Н.В., Половкова, М.В. Метапредметный подход как ядро российского образования. - Электрон. ст. - Режим доступа: [<http://www.teacher-of-russia.ru/seminar-lectures/2009/>] - [ЭЛЕКТРОННЫЙ РЕСУРС].
2. Кузнецова, А.Г. Личностно-ориентированный подход к современному уроку [Текст]: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, слушателей учреждений дополнительного педагогического образования. – Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2001. – с. 94.
3. Скрипкина, Ю.В. Метапредметный подход в новых образовательных стандартах: вопросы реализации. - Электрон. ст. - Режим доступа: [<http://eidos.ru/journal/2011/0425-10.htm>] - [ЭЛЕКТРОННЫЙ РЕСУРС].
4. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? [Текст]: Пособие для учителя. – М.: Владос, 2005. – 383 с.

И. Е. Сарафанова

Оценка сформированности компетентностей менеджера

Современность выдвигает новый социальный заказ системе высшего профессионального образования на подготовку компетентного специалиста. По данному направлению ведется множество исследований, но, несмотря на это, вопрос по многим аспектам остается открытым. Так, в науке нет единого, устоявшегося мнения относительно понятий «компетенция» и «компетентность», _____

© И.Е. Сарафанова

этапов формирования, оценки сформированности многих компетентностей менеджера.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) отражает следующие профессиональные компетентности, которые должны быть сформированы у менеджера в процессе обучения в вузе: организационно-управленческая, информационно-аналитическая, предпринимательская. Но в данной статье, мы рассмотрим только некоторые общие стороны оценки профессиональных компетентностей менеджера.

Профессиональная компетентность менеджера – совокупность управленческих, экономических, этических, правовых, социально-психологических знаний и умений, включающих, например, способность к синектическому, креативному мышлению, готовность рисковать, брать на себя ответственность за принятые решения, стремление к эффективному использованию инновационных управленческих технологий и т.д. [1, с 86]; знания (существа выполняемой работы, способов и средств достижения целей), умения и навыки, а так же способности к управлению и профессионально важные качества [4, с 49].

Проведенный анализ литературы показал, что существует как минимум два взгляда на оценку сформированности компетентности. Одни ученые считают, что «говорить о её «измерении» на этапах подготовки специалиста не представляется возможным», так как «профессиональная компетентность - это сложная система внутренних психических состояний и свойств личности специалиста. Данная система не поддается прямому наблюдению, а проявляется косвенно в процессе профессиональной деятельности» [2, с 125]. Другие ученые, наоборот, ищут пути оценки сформированности профессиональных компетентностей в процессе обучения в вузе, изучения дисциплин.

Такие ученые как М.Б. Чельшкова, В.И.Звонников, О.В. Давыдова, рекомендуют в качестве оценочного средства - *тест*, так как «тесты позволяют установить величину ошибки измерения и оценить тем самым надёжность полученных оценок» [3, с 34].

Одним из эффективных инструментов контроля (оценки) могут быть тесты достижения. Они позволяют диагностировать степень владения испытуемым конкретными знаниями, умениями и навыками. В отличие от тестов интеллекта они измеряют влияние

специальных программ обучения, профессиональной подготовки на эффективность обучения и овладение профессией [1, с 90].

Выделяют тесты учебных и профессиональных достижений. Тесты учебных достижений предназначены для оценки усвоения знаний по конкретным дисциплинам, циклам дисциплин [1, с 90]. Тесты профессиональных достижений оценивают уровень развития конкретных знаний и навыков, требуемых для отдельных профессий. В США такие тесты разработаны более чем для 250 различных профессий. Основой тестов профессиональных достижений являются ситуационные тесты, моделирующие часть той деятельности, которую предстоит выполнять испытуемым [1, с 90 - 91]. В вузах тесты профессиональных достижений нужны для оценки эффективности профессионального обучения, сравнения разных методов и учебных программ, для выявления пробелов в знаниях и их своевременного устранения. Они так же подходят для оценки квалификации и аттестации работников на разряд. Но создавать такие тесты сложно, так как для этого нужны специальные знания и квалификация [1, с 91].

Так же, ещё в науке выделяются компетентностные тесты. Они должны содержать компетентностно-ориентированные задания со свободно конструируемым ответом, желательно междисциплинарного характера (т.к. профессиональные компетенции имеют надпредметный характер, требующий разработки междисциплинарных тестов [3, с 15]; если тест составляется по завершению цикла дисциплин), на применение знаний в последующем обучении, жизненных или профессиональных ситуациях [3, с 85].

Формулировка задания, в таком тесте, должна быть основана на учебной информации, а его выполнение требует переноса и применения знаний в жизни или в профессиональной среде [3, с 89].

Общая длина каждого теста должна быть не менее 20-25 заданий. К тестам должны прилагаться шкалы (рубрики) для работы экспертов по проверке заданий со свободно конструируемым ответом. Шкалы разрабатываются для каждого задания [3, с 85].

Специалисты рекомендуют разрабатывать такие тесты в рамках критериально-ориентированного подхода [3, с 84]. Так как в критериально-ориентированном подходе информация, полученная

при тестировании, позволяет установить освоенные разделы учебного курса, компетенции или виды учебной деятельности, которые вызвали проблемы в усвоении [3, с 71].

Следующим методом оценки является портфолио. **Портфолио** – целевая подборка работ студента, раскрывающая его успехи и достижения в одной или нескольких учебных дисциплинах, оценивающая умение самостоятельно решать проблемы различного содержания и проявлять логическое мышление при выполнении законченных практико-ориентированных работ, проектов и набросков, особенно значимых для поставленных целей обучения [3, с 93].

Портфолио требует долгих часов на разработку и проверку, но, несмотря на это, оно обеспечивает (преимущества):

- непрерывный процесс отслеживания и оценивания качества учебных достижений для организации внутривузовского мониторинга;

- многомерные представления о различных учебных достижениях и учебной деятельности, связанной с широким спектром задач учебного процесса;

- оценку мыслительной деятельности студента, его междисциплинарных умений, умений постановки проблем, решения нестандартных задач, понимания учебных предметов и овладения соответствующими навыками;

- привитие навыков анализа собственной деятельности, самоорганизации, самоконтроля, самооценки и позитивного отношения к критике своей деятельности;

- повышение учебной мотивации студентов за счет активного сотрудничества с преподавателем и участия в формировании материалов портфолио;

- понимание динамики развития своих результатов в процессе формирования компетенций [3, с 98].

Кроме вышеназванного для оценки сформированности компетентности менеджера рекомендуют применять **кейс-измерители**.

Кейс-измерители – вид учебных кейсов и инновационных оценочных средств; совокупность ситуационных моделей профессиональной деятельности. Применяются для аттестации студентов [3, с 99-109]. Кейс-измерители включают специальные проблемные задачи, в которых студенту предлагают осмыслить

реальную жизненную ситуацию. Данная реальная жизненная ситуация отражает практическую проблему и актуализирует определенный комплекс профессиональных знаний. Особенностью этой проблемы является отсутствие однозначных решений, побуждающих студента искать пути оптимизации подходов, анализировать методы решений и аргументировать свой выбор метода. Причем эти решения будут соперничать между собой по степени истинности [3, с 99-100]. В кейс-измерителе так же разрабатывается оценочная шкала со стандартизированными градациями для работы экспертов. Эта шкала должна пройти эмпирическую валидизацию в процессе разработки кейса, после чего их публикуют вместе с каждым заданием кейса [3, с 104].

Кейс-измеритель, как оценочное средство, обладает рядом достоинств и преимуществ. Преимущества кейс-измерителя заключаются в следующем: возможность оценивания уровня сформированности компетенций, развитие творческих способностей студентов, ориентация на модель конкретной профессиональной ситуации, развитие навыков критического мышления [3, с 100]. Достоинства кейс-измерителей – мотивирующая роль, побуждающая студента к формированию собственных профессиональных позиций и самостоятельному приобретению знаний, формированию умений и навыков мыслительной деятельности, развитию способностей и умению самостоятельно перерабатывать большие массивы информации [3, с 101].

Все рассмотренные оценочные средства, измерители являются универсальными, т.к. могут применяться для оценки не только компетентностей менеджера, но и для других компетентностей, компетенций.

В ходе анализа литературы так же был выявлен алгоритм разработки надёжных и валидных измерителей для оценки компетенций, который включает следующие шаги [3, с 28]:

1. определение компетенций вузовской части ОПП с учетом специфики отдельных профилей подготовки и магистерских программ;
2. экспертная кластеризация компетенций. Кластер компетенций – это набор тесно связанных между собой компетенций (3-5 в 1 кластере), объединенных по определенным признакам. Внутри кластеров могут быть выделены иерархические

уровни компетенций, либо перечислены компетенции [3, с 16]. Иерархические уровни делят все компетенции данной группы на важные и второстепенные;

3. построение компетентностной модели подготовки бакалавра или магистра. Данная модель является стратегическим ориентиром деятельности вуза по подготовке специалистов. Она объясняет приоритеты при выборе дисциплин вузовской части и распределении их трудоемкости [3, с 17];
4. планирование содержания измерителей. Измерители – различные тесты, кейсы и т.д. Здесь необходимо описать наблюдаемые признаки проявления компетенций [3, с 21]. Необходимым требованием к составлению таких описаний является высокий уровень операционализации формы их представлений [3, с 22]. Желательно, чтобы эти описания были более детальными и ранжированными по уровням проявления [3, с 23];
5. разработка заданий для компетентностных тестов либо других инновационных измерительных средств и их экспертиза;
6. проведение оценочных процедур, сбор эмпирических данных на репрезентативной выборке студентов, первичная коррекция;
7. проведение факторного анализа эмпирических данных, их статистической обработки, коррекция структуры кластеров;
8. проведение анкетирования работодателей по результатам прохождения практик студентами или работы выпускников;
9. оценка прогностической валидности измерителей, их надёжности (объективности) и конструктивной валидности (обоснованности). Прогностическая валидность оценивает тест на «способность прогнозировать успехи в профессиональной деятельности выпускников» [3, с 65]. Конструктивная валидность доказывает, «что выбранное тестовое задание позволяют измерить именно те компетенции, которые создатель теста намеревался оценить» [3, с 34];
10. коррекция оценочных средств, их содержания, формы, числа заданий и оценочных рубрик (шкал) [3, с 28].

Таким образом, качественная и правильная оценка сформированности компетентности менеджера – довольно сложная работа, требующая от разработчика и тех, кто будет применять

готовые оценочные средства определённых профессиональных и узкоспециальных знаний, умений, навыков. Данная работа так же является длительной по времени, т.к. в некоторых средствах необходима многократная эмпирическая проверка. Поэтому, для более качественной разработки измерителей, оценки сформированности компетентностей нужно организовывать специальные обучающие курсы для преподавателей вузов.

Библиографический список:

1. Мартыненко, О., Чёрная, И. Формирование и оценка профессиональных компетенций менеджеров в учебном процессе [Текст] / О. Мартыненко, И. Чёрная // Высшее образование в России. 2007. - № 9. - с 86 – 91.
2. Никитина, Л., Шагеева, Ф., Иванов, В. Технология формирования профессиональной компетентности [Текст] / Л. Никитина, Ф. Шагеева, В. Иванов // Высшее образование в России. – 2006. - № 9. - с 125-127.
3. Челышкова, М.Б., Звонников, В.И., Давыдов, О.В. Оценивание компетенций в образовании [Текст]: учебное пособие / М.Б. Челышкова, В.И. Звонников, О.В. Давыдова / государственный университет управления, УМО по образованию в области менеджмента. – М.: ГУУ, 2011. – 229 с.
4. Петрова, Т.А. Формирование базовой организационно-управленческой компетенции у будущих менеджеров производства: в процессе изучения специальных дисциплин в образовательных учреждениях среднего профессионального образования [Текст]: диссертация / Петрова Татьяна Анатольевна. – Челябинск, 2004. – 207 с.

Е.С. Ямщикова

Каким должен быть специалист по связям с общественностью в школе?

Современная школа - это открытая социально-педагогическая система, которая взаимодействует со многими

социальными институтами: начиная с семьи и заканчивая крупными международными организациями.

Общеобразовательные учреждения налаживают отношения сотрудничества с детскими центрами спорта и творчества, профессиональными учебными заведениями, средствами массовой информации, повышают квалификацию своих кадров, участвуют в приоритетных национальных проектах и инновационных площадках и многое другое. И в первую очередь, подобные виды деятельности связаны с привлечением в школу дополнительных финансов и повышением качества образования.

В последнее время, в связи с демократизацией российского общества и переходом экономики на рыночные рельсы, об образовании все чаще говорят как о сфере услуг. Поэтому образовательное учреждение все чаще рассматривают как предприятие, оказывающее образовательные услуги. С этой точки зрения на первое место выходит главная характеристика такой категории, как услуга, - это ее качество. А качественное школьное образование – это залог успешного будущего новых поколений, что важно не только для учащихся и их родителей, но и для государства в целом.

Кроме того, в связи с введением системы подушевого финансирования становится проблемой конкуренция среди общеобразовательных учреждений. Именно поэтому вопрос о привлечении потребителей образовательных услуг в ту или иную школу становится особенно актуальным.

И одним из вариантов его решения могут стать изменения в управлении образовательным учреждением.

© Е.С. Ямщикова

В менеджменте одним из самых действенных способов влияния на потребителя является установление связей с общественностью (общепринятое сокращение - PR).

В рамках нашего исследования мы изучили опыт семи школ в г.Рыбинске (Ярославская область).

Как показывает опыт связей с общественностью в данных общеобразовательных учреждениях, в них отсутствует специальная PR-служба или отдел. Также нет и специалиста по связям с общественностью: его функции выполняются

административным аппаратом: директором и его заместителями (как правило, заместителем по воспитательной работе или заместителем по научно-методической работе). В СШ №21 наиболее важными связями (с властными структурами, крупными предпринимателями) занимается директор, а за связи с общественностью более низкого уровня несут ответственность члены административной команды. В некоторых учреждениях за работу с общественностью полностью отвечает заместитель директора, который привлекает к этой деятельности учителей, педагогов, родителей. В СШ №1 мы встретили подход к управлению связями с общественностью, часто встречающийся в практике западных школ: каждый сотрудник школы, от директора до уборщицы, в рамках своих полномочий, работает на установление и поддержание связей с общественностью. На наш взгляд, такой подход к расстановке персонала в управлении связями с общественностью возможен в небольших школах, у которых мало конкурентов. В остальных случаях, учитывая особенности развития образования на данный момент, целесообразно введение должности специалиста по связям с общественностью (например, в общеобразовательных учреждениях вместимостью более 800 учащихся, только что открывшихся учреждениях, частных школах). Если нет возможности ввести должность специалиста по связям с общественностью, то этот вид деятельности должен стать целевой функцией директора школы или одного из членов административного аппарата.

На сегодняшний день, ввиду неполного понимания и принятия школы социумом как субъекта рыночных отношений и недостаточного финансирования, наиболее реален второй вариант. При этом данный вид работы должен быть официально оформлен и иметь отражение в должностных инструкциях.

Определяя содержание деятельности по связям с общественностью в образовательном учреждении, рассмотрим три ее составляющих согласно компетентностного подхода: 1) знания; 2) умения; 3) владения.

Для того чтобы осуществлять PR-деятельность, необходимо обладать соответствующими знаниями в данной области. Научная литература и публикации по связям с общественностью дают лишь перечень таких знаний. Мы классифицировали их по группам.

1-я группа: общие управленческие знания;

- 2-я группа: маркетинговые знания;
- 3-я группа: правовые знания;
- 4-я группа: коммуникативные знания;
- 5-я группа: общекультурные знания;
- 6-я группа: педагогические знания.

Умения, необходимые для работы с общественностью достаточно многочисленны. Отметим важнейшие для школы.

- организовывать конференции,
- взаимодействовать с властными структурами и местным населением: с федеральными, региональными, окружными и местными органами власти;
- разрабатывать и проводить мероприятия, направленные на формирование и поддержание благоприятного имиджа школы;
- взаимодействовать с учреждениями дополнительного образования, профессиональными учебными заведениями, дошкольными учреждениями и т.д.;
- организовать создание в сети Интернет сайта образовательного учреждения и следить за его поддержкой;
- организовывать опросы, анкетирование и интервьюирование родителей и учащихся с целью выявления реального отношения к школе и путей совершенствования работы школы;
- организовывать опросы среди сотрудников школы, чтобы выяснить, есть ли необходимость в проведении внутрикорпоративных PR-акций (для усовершенствования кадровой политики, предотвращения внутренних конфликтов, улучшения морально-психологического климата и т.д.).

Специалист по связям с общественностью должен владеть:

- основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией;
- методами анализа внешней среды;
- техниками составления информационных обращений, пресс-релизов, общения со СМИ;
- навыками эффективного вербального и невербального общения.
- средствами поддержания и развития корпоративной культуры.

К личностным особенностям, необходимым для работы с общественностью мы отнесли такие, как грамотная речь, четкая дикция, коммуникабельность, высокий уровень культуры и моральных ценностей, гуманистическая позиция по отношению к детям, открытость, гибкость, уверенность в себе, лидерство.

Специалист по связям с общественностью должен помнить, что он является вторым или третьим по важности лицом после руководителя учреждения.

СЕКЦИЯ ОБЩЕЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Т.В. Волкова

Сравнительная характеристика психологической структуры деятельности чтения учеников 1-4 классов

Согласно Федеральному образовательному стандарту начального общего образования, одним из основных результатов образования становится сформированное «умение учиться» [4, с. 6]. Исходя из этого, основное внимание уделяется формированию «универсальных учебных действий» (УУД), которые позволяют учащемуся действовать самостоятельно при получении образования. УУД носят метапредметный характер и имеют универсальное значение для различных видов деятельности ученика.

© Т.В. Волкова

В этом отношении определенное значение приобретает вопрос об успешности овладения смысловым чтением. Последнее является фактором формирования УУД, поскольку программы по учебным предметам ориентированы на умение преобразовывать информацию, представленную в различных формах, а одним из метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования становится умение работать с различными источниками информации [4, с. 6].

Следует отметить, что от успешности овладения смысловым чтением зависит успешность обучающегося по остальным предметам, так как без понимания смысла высказывания невозможно «использовать различные способы поиска, сбора,

обработки, организации, передачи и интерпретации информации» [4, с. 9].

В основе настоящего исследования лежат фундаментальные принципы отечественной психологии (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов С.Л. Рубинштейн); теория деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Ы. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, И.И. Ильясов, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.), основные подходы и принципы системной организации деятельности (Б.Г. Ананьев, А.В. Карпов, Б.Ф.Ломов, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков); теоретические принципы и методология системогенетического подхода к деятельности (П.К. Анохин, В.Н. Дружинин, А.В. Карпов, М.М. Кашапов, Б.Ф. Ломов, В.Е. Орел, Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков); системогенетическая концепция учебной деятельности и готовности к обучению (Н.В. Нижегородцева).

Проблему психологической готовности младших школьников к овладению смысловым чтением мы рассматриваем на основе концепции системогенеза учебной деятельности и готовности к обучению Н. В. Нижегородцевой [3]. Основные теоретические положения системогенеза деятельности разрабатывались применительно к профессиональной деятельности и представлены в работе В. Д. Шадрикова «Проблемы системогенеза профессиональной деятельности» [5].

Цель смыслового чтения – максимально точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить извлеченную информацию. Основным содержанием смыслового чтения выступает понимание.

Центральное место в концепции системогенеза деятельности отводится понятию «психологическая система деятельности» (ПСД). Психологическая система деятельности (ПСД) – психологическая структура деятельности, организованная в плане выполнения функций конкретной деятельности. Психологическая структура деятельности (ПСД) – целостное единство психических компонентов и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность [5, с. 30].

В. Д. Шадриковым выявлены определенные тенденции в динамике психологической структуры профессиональной деятельности [5], которые в дальнейшем были установлены Н. В.

Нижегородцевой применительно к учебной деятельности (УД). Следовательно, стало возможным применение общетеоретических положений концепции системогенеза деятельности для исследования УД и рассматривание готовности к обучению как варианта общего свойства индивидуальности человека – готовности к деятельности [4].

Психологические основы формирования технического чтения рассматривались Н. В. Нижегородцевой в рамках исследования психологической готовности детей к обучению в школе. Смысловое чтение рассматривается нами в рамках вторичной (предметной) готовности к обучению.

На основании положения С. Г. Якобсон и Т. Г. Дороновой о том, что «общий механизм формирования нового вида деятельности заключается в постепенном замещении компонентов освоенной деятельности компонентами новой для субъекта деятельности» [3, с. 72]. Н.В. Нижегородцева делает вывод о том, что элементарная учебная деятельность к концу 1 класса становится основой для усвоения новых для учащегося видов деятельности (чтения, письма и математики). 2, с. 110]

Таким образом, сформированность психологической структуры элементарной учебной деятельности (ПСДу) определяет готовность к обучению. Применительно к нашему исследованию можно предположить, что уровень развития ПСДу определяет сформированность психологической структуры деятельности чтения (ПСДч), а психологическая готовность к обучению – психологическую готовность к овладению чтением (ГОЧ). Следовательно, уровень развития психологической структуры элементарной учебной деятельности определяет психологическую готовность к смысловому чтению.

Исходя из теоретического анализа литературы по данной проблеме, осуществлен феноменологический анализ трудностей младших школьников в ходе овладения смысловым чтением и составлена таблица. Все виды психологических трудностей были объединены в зависимости от принадлежности к функциональному блоку готовности. Отметим, что трудности имеют внешний и внутренний план. Внешние проявления трудностей – это доступные объективному наблюдению и анализу качество продуктов и отдельные параметры учебной деятельности школьника, а также особенности его поведения. Внутренний план предполагает

внутренние механизмы и структуры отдельных психических процессов, скрытых от непосредственного наблюдения [1, с. 276].

Психологической основой деятельности чтения является структура учебно-важных качеств, заключенных в пять функциональных блоков: личностно-мотивационный, принятия учебной задачи, представлений о содержании и способах выполнения деятельности чтения, информационной основы деятельности и блок управления деятельностью чтения. На основе теоретического анализа и результатов пилотажного исследования были определены компоненты психологической структуры деятельности чтения, обуславливающие психологическую готовность к усвоению деятельности чтения.

По результатам описания первичных статистических показателей и различий между компонентами психологической готовности младших школьников к усвоению смыслового чтения представляется возможным формулирование следующих положений:

1. На протяжении обучения в начальной школе неизменно высокие показатели во всех классах сохраняют такие компоненты как «мотивы учения», «уровень обобщений» и «концентрация внимания». Необходимо отметить, что у обучающихся во втором классе компоненты, достигшие высокого уровня развития представлены 1, 2, 3, 4 и 5 функциональными блоками психологической готовности к усвоению чтения.
2. У обучающихся в начальной школе отмечается рост среднего выборочного значения и статистическая значимость различий между 1 и 4 классом таких компонентов как «активный словарь» ($U=0,001$, для $P \leq 0,001$), «смысловая догадка» ($U=37,5$ для $P \leq 0,001$), «зрительное восприятие» ($U=100,5$ для $P \leq 0,001$), «обучаемость» ($U=179,5$ для $P \leq 0,01$). Таким образом, во время обучения в первом, втором, третьем и четвертом классе растет уровень развития этих компонентов.
3. У обучающихся в четвертом классе начальной школы имеет место снижение «мотивации учения» ($U=120,5$ для $P \leq 0,001$), «мотивации чтения» ($U=181,0$ для $P \leq 0,01$) и «желания читать» ($U=95,5$ для $P \leq 0,001$) по сравнению с первым классом.

4. Среднее выборочное значение компонента «удержание зрительных стимулов» остается практически неизменным между 1 и 4 классом ($U=242,5$ для $P\leq 0,05$).

5. В процессе обучения в начальной школе развитие «творческого воображения» и «знания морфологии» происходит неравномерно: отмечается возрастание от первого ко второму классу ($U= 9,00$ для $P\leq 0,001$ и $U=233,5$ для $P\leq 0,05$ соответственно) и от третьего к четвертому ($U=31,0$ для $P\leq 0,001$ и $U=30,0$ для $P\leq 0,001$ соответственно), и снижение от 2 к 3 ($U=174,5$ для $P\leq 0,01$ и $U=26,5$ для $P\leq 0,001$ соответственно) .

6. Не имеют статистически значимых различий такие компоненты как «отношение к себе», «техника чтения» и «правильность чтения».

Анализ структур УВК учеников 1,2,3 и 4 классов показывает, что в процессе усвоения чтения происходят изменения функциональных связей компонентов ПСД(ч): одни связи распадаются, другие связи образуются, изменяется уровень значимости корреляций и «вес» отдельных компонентов структуры.

Проведем анализ основных показателей динамики структуры индивидуальных качеств учащихся.

Таблица 1.
Основные показатели ПСДЧ учащихся начальной школы

№	Показатели ПСДЧ	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
1.	Количество компонентов структуры	23	20	19	18
2.	Общее количество r связей компонентов структуры	118	195	117	95
3.	Количество сильных r связей ($p\leq 0,01$)	58	111	70	53
4.	Средний вес компонента структуры (Σ ср.)	9	19	11	9
5.	Индекс когерентности структуры (ИКС)	214	379	226	170
6.	Индекс дивергентности структуры (ИДС)	19	2	0	4
7.	Индекс организованности структуры (ИОС)	195	377	226	166

8.	Базовые компоненты ПСДЧ	МУ, СД, ЗМ, ТЧ, ПП, ПЧ, В, ЖЧ	М У, П З, З М, Ц В, Т Ч, П П, П Ч, В, ЖЧ	М У, П З, З М, С С, С Д, Т Ч, П П, П Ч, В, ЖЧ	М У, П З, З М, П П, П Ч, В, ЖЧ
9.	Количество корреляционных связей показателя успешности усвоения чтения с компонентами структуры	8	14	8	6
10.	Корреляция индекса готовности к чтению с интегральным показателем успешности усвоения чтения	0,39 (0,05)	0,56 (0,01)	0,40 (0,05)	0,40 (0,05)

В ходе анализа были выявлены следующие изменения в структуре УВК учащихся 1,2,3 и 4 классов.

В первом классе структура избыточна: в выполнение деятельности вовлекаются все возможности учащихся. На протяжении обучения в начальной школе количество компонентов структуры снижается, достигая к 4 классу 18 компонентов. Наблюдается уменьшение значимых корреляций отдельных УВК с показателем эффективности деятельности. Имеет место снижение количества «сильных» связей с 2 по 4 класс со 111 до 53. И, наконец, наблюдается увеличение значения показателя интегрированности структуры от 1 ко 2 классу и снижение от 2 к 4.

Представленные данные позволяют сделать вывод о том, что у учеников второго класса смысловое чтение приобретает нормативно-одобренный способ деятельности.

Библиографический список:

1. Локалова, Н. П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика [Текст] / Локалова Н. П. - СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
2. Нижегородцева, Н. В. Комплексная диагностика готовности детей к обучению в школе [Текст] / Н. В. Нижегородцева. - Ярославль, 2006. – 176 с.

3. Нижегородцева, Н. В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст] / Н. В. Нижегородцева. - Ярославль, 2004. – 338 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.
5. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков . – М.: Наука, 1982. – 183 с.

А.И. Коротаяева

Гендерная социализация младших школьников в семье

Исследование влияния семьи на гендерную социализацию ребенка является сложным и многоаспектным. Под гендерной социализацией понимается двусторонний, продолжающийся на протяжении всей жизни процесс включения индивида в гендерные отношения, процесс становления его гендерной идентичности в процессе взаимодействия с обществом. В процессе гендерной социализации происходит усвоение социальных норм, умений, стереотипов, социальных установок, принятых в обществе форм поведения, _____

© А.И. Коротаяева

общения, вариантов жизненного стиля. [4] Психологическая литература, посвященная гендерной социализации детей, достаточно обширна. Основные гипотезы представлены в исследованиях Э. Маккоби и К. Джеклин: [6]

- Родители основывают свое поведение по отношению к ребенку на своих представлениях о том, каким должен быть ребенок данного пола. При этом родители принимают только такое поведение ребенка, которое они считают необходимым или допустимым для представителя данного пола
- Родители регулируют поведение и деятельность ребенка таким образом, чтобы оно соответствовало нормативным ожиданиям
- Поведение родителей по отношению к ребенку зависит от того, совпадает ли пол ребенка с его собственным. В данном случае возможны вариации: родитель стремится быть образцом для ребенка своего

пола; родитель проявляет черты, которые он демонстрирует при взаимодействии со взрослым человеком того же пола, что и ребенок; родители склонны идентифицировать себя с детьми своего пола, нежели противоположного.

Позиция отца и матери по отношению к ребенку определенного пола по – разному детерминированы и различаются функционально.

М. Мид полагает, что материнская привязанность к ребенку считается биологически обусловленной, основанной на материнском инстинкте, и необходимо давление со стороны общества, чтобы женщина от них отказалась. Отцовство по мнению автора «социальное изобретение». Практически во всех изветсных обществах мужчине приписывается необходимость заботы о женщине и детях.

Р. Скиннер отводит особое место роли отца. Для ребенка отец является переходом между матерью и внешним миром, его присутствие помогает справиться ребенку с задачей отделения от матери. Он вселяет в него уверенность и оказывает поддержку, необходимую для составления новой картины мира. Согласно исследованиям Б.И. Кочубей, дети, отцы которых на первом году жизни участвуют в уходе за ними, меньше боятся незнакомых людей, с большей готовностью вступают в контакт с другими детьми.

Э. Фромм указывает на различие между любовью отца и любовью матери. Материнская любовь – это «безусловное утверждение жизни ребенка, его потребностей», любовь отца необходимо заслужить, добиться достижений. Материнская любовь обеспечивает, с одной стороны, заботы и безопасность, а с другой – «прививает ребенку любовь к жизни, которая дает ему почувствовать, что это прекрасно – быть маленьким мальчиком или маленькой девочкой» [5, с. 83]. Функция отца – учить и направлять в решении задач. Обе родительские позиции соответствуют потребностям ребенка в зависимости от возрастного периода в котором он находится.

Р. Бернс отмечает, что влияние отца и матери важно не только для детей одного с ними пола. Доверительные отношения с отцом и с матерью для детей обоего пола способствуют

формированию Я-концепции, позволяющей успешно справляться с когнитивными задачами и задачами межличностного общения.

Кроме того, ряд исследователей отмечают роль родителя противоположного пола [1,3,4] в развитии творческих способностей ребенка. Результаты этих исследований показывают, что отцы оказывают большее влияние на творческие способности девочек, а матери – на творчество мальчиков.

Гендерные особенности детско – родительских отношений находят свое отражение в представлениях ребенка о своих родителях.

Анализ рисунков семьи учащихся 2-х и 4 –х классов показал, что мать воспринимается доминирующей фигурой в среднем в два раза чаще, чем отец. В рисунках мальчиков отец начинает доминировать в четвертых классах. Степень сходства рисунков себя и рисунков родителей более высокая во втором классе (68%), чем в четвертом классе (42%). С возрастом дети обоего пола дифференцируют себя от родителей, как при изображении одежды, так и при изображении черт лица и фигуры. Гендерная асимметрия привязанностей младших школьников наблюдается на протяжении всего периода обучения в начальной школе: мать независимо от пола ребенка является авторитетом, к ней чаще обращаются за советом и со своими переживаниями, чем к отцу.

Большинство девочек стремятся быть «заботливыми, добрыми и красивыми, как мама», мальчики отмечают «доброту, воспитанность и трудолюбие». Отцу дети обоего пола приписывают традиционно мужские качества: смелость, серьезность, стабильность, сдержанность. Однако девочки чаще воспринимают отцов более заботливыми и более ласковыми, чем мальчики.

Описывая материнскую фигуру, дети наряду с феминными качествами отмечают и традиционно маскулинные, такие как активность и решительность. Мальчики воспринимают мать более настойчивой и чаще наказывающей, чем девочки.

Различия в восприятии родителей детьми обоего пола отражают не столько реальные качества отца и матери, о специфическую систему отношений с мальчиком и девочкой. В отношениях с мальчиком родители более эмоционально ригидны, чем в отношениях с девочкой. Наряду с идентификацией с родителями своего пола, немаловажную роль играет сопоставление

своего образа с образом родителя противоположного пола. При этом мальчик, приписывая определенные качества матери, начинает считать их проявлением женского, старается избегать их в своем поведении и развивает противоположные качества. Содержание образа отца в большей степени влияет на восприятие комфортности семейной ситуации, а образ матери оказывает влияние на формирование гендерных предпочтений. Подобная ситуация отражает перераспределение родительских ролей: мать в системе взаимоотношений с ребенком является доминирующей и решает в жизни младшего школьника обширный круг проблем.

Таким образом, обозначилась четкая дифференциация функций матери и отца в соответствии с гендерными стереотипами, существующими в обществе. При этом традиционно дисциплинирующая роль отца смещается в сторону значимости эмоциональной теплоты и поддержки ребенка. Роль матери является полифункциональной.

Библиографический список:

1. Араканцева, Т.А. Гендерные аспекты родительско – детских отношений [Текст] / Т.А.Араканцева М.: Изд-во Московского психолого – социального института, 2006 – 61 с.
2. Венгер, А.Л. Психологические рисуночные тесты [Текст] / А.Л. Венгер М.: Владос – пресс, 2006 – 159 с.
3. Ильин, Е.П. Пол и гендер [Текст] / Е.П. Ильин Спб.: Питер, 2010 – 688 с.
4. Клецина, И.С. Психология гендерных отношений: теория и практика [Текст] / И.С. Клецина СПб.: Алетейя, 2004 – 391 с.
5. Фромм, Э. Искусство любить [Текст] / Э. Фромм М.: Аст Москва, 2009. – 220 с.
6. Maccoby E.E. The two sexes: growing up apart, coming together Cambridge, Mass. : Belknap Press, 1999

Т.В. Ледовская

Особенности структурного показателя успешности учебной деятельности у студентов с разными психодинамическими особенностями

Исследования индивидуальных особенностей учащихся разных возрастных групп (дошкольников, школьников, студентов) являются важными и актуальными как в теоретическом, так и

практическом отношении. С одной стороны, они способствует дальнейшему развитию психологической теории учебной деятельности; с другой – являются необходимым условием решения прикладных задач по оптимизации учебного процесса, повышения качества образования, индивидуализации и дифференциации обучения в рамках компетентного подхода.

Изучением психодинамических особенностей занимались Г.Ю. Айзенк, Э.А. Голубева, Н.С. Лейтес, М.С. Мерлин, В.Д. Небылицын, И.П. Павлов, В.М. Русалов, Я. Стреляу, Б.М. Теплов, К.Г. Юнг и др. В основе психодинамических характеристиках индивидуальности лежат нейропсихологические свойства. Таким образом, под психодинамическими особенностями понимаются интроверсия/экстраверсия, эмоциональная устойчивость/неустойчивость.

Наиболее полно успешность учебной деятельности студентов описывается двумя показателями: результативным и структурным (СП). Учебная деятельность считается успешной, когда эти два _____

© Т.В. Ледовская

показателя соответствуют нормативно-заданным. Результативный показатель определяется государственным образовательным стандартом и отражается в академической успеваемости. Структурный - сформированностью психологической структуры учебной деятельности (ПСДу) и предполагает наличие целостного единства учебно-важных качеств [3, 4, 5].

Проведенный анализ позволяет отметить следующие особенности в структурном показателе успешности учебной деятельности у студентов интровертов и экстравертов:

Студенты-интроверты обладают более высокими значениями структурного показателя успешности учебной деятельности, в отличие от студентов-экстравертов.

Психологическая структура учебной деятельности студентов-интровертов в сравнении с ПСДу студентов-экстравертов на статистическом уровне оказывается менее развитой, что проявляется в меньшей ее интегрированности и организованности, в преобладании статистически слабых связей между компонентами. Также специфична роль компонента «обучаемость» в ПСДу интровертов и экстравертов: несмотря на то, что были выявлены статистически достоверные различия в уровне развития данного

УВК – $t=2,552$ при $p \leq 0,05$, его роль в ПСДу наиболее высока у экстравертов – при среднем весе компонента в 4,7 балла вес «обучаемости» равен 3 баллам. В ПДСу студентов-интровертов «обучаемость» не вошла. Незрелость ПСДу интровертов может быть объяснена тем, что при условии высоких значениях результативного показателя успешности учебной деятельности у интровертов проявляется эффект мнимой дезинтеграции структуры, причиной которого являются значительные индивидуальные различия в организации индивидуальной психологической структуры учебной деятельности. Высокий уровень показателей усвоения достигается такими студентами различными способами, часто неадекватными целям обучения.

Интроверты и экстраверты имеют общий набор базовых и ведущих учебно-важных качеств (УВК). Так, наличие базового УВК (базовые УВК – учебно-важные качества, имеющие наибольший вес в структуре) – «вводные навыки» (ВН) в обеих группах говорит о том, что все студенты обладают представлениями о содержании обучения в вузе и способах выполнения учебной деятельности. У экстравертов базовыми также являются «память логическая» (ПЛ), «память вербальная» (ПВ); у интровертов – «потребность в достижении» (ПД), «принятие задачи» (ПЗ), высокий уровень развития которых является одним из основных условий успешности обучения.

Общими ведущими УВК (учебно-важные качества, которые непосредственно связаны с результатами учебной деятельности и показателями ее продуктивности (академической успеваемостью) у интровертов и экстравертов являются компоненты, связанные с личностно-мотивационной и информационной основой деятельности, что соотносится с точкой зрения Б.Г. Ананьева о том, что юношеский возраст – период интенсивного развития личности и интеллекта, которые определяют успешность обучения [1].

Был определен вклад УВК в уровень СП успешности учебной деятельности в группах студентов интровертов и экстравертов, который можно обозначить следующим образом:

- у интровертов: на статистическом уровне невозможно определить вклад конкретных компонентов на уровень структурного показателя успешности учебной деятельности.

- у экстравертов: $СП = - 0,272(МГ) + 0,284(ПРД) + 0,273(ВН) + 0,263(ОС)$. Регрессионная модель объясняет 74,3% дисперсии зависимой переменной и является значимой по критерию Фишера ($F=38,353$; $p=0,001$). СП успешности учебной деятельности у студентов-экстравертов тем выше, чем выше уровень развития компонентов «гибкость мышления», «вводные навыки», «отношение к себе» и ниже уровень развития «произвольной регуляции деятельности».

Таким образом, структурно-функциональный анализ, анализ по обобщенным структурным показателям психологических структур учебной деятельности студентов с разными индивидуально-типологическими особенностями показал закономерность, заключающуюся в зависимости структурной организации учебной деятельности от меры выраженности индивидуально-типологических особенностей. Изменение уровня интровертированности-экстравертированности сопровождается качественными перестройками всей структуры взаимосвязей учебно-важных качеств, изменениями, происходящими на уровне всей структуры. Интроверсия и экстраверсия играют в психологической структуре учебной деятельности, в ее структурных эффектах и интегративных средствах организации не просто значимую, но и во многом определяющую роль.

Проведенный анализ структурного показателя успешности учебной деятельности у эмоционально-устойчивых и неустойчивых студентов позволяет сделать следующие выводы: в психологической структуре учебной деятельности эмоционально-неустойчивых студентов представлены все компоненты; психологическая структура учебной деятельности характеризуется оптимальным количеством связей компонентов; уровень развития некоторых компонентов ПСДу эмоционально-неустойчивых студентов выше, в связи с чем, следует сделать вывод о сформированности и высокой направленности на обучение в вузе ПСДу данной группы студентов.

ПСДу эмоционально-устойчивых не содержит УВК «принятие задачи» (ПЗ) и «обучаемость» (Об). Эти компоненты являются одними из основных компонентов, определяющих понимание целесообразности обучения и наличие способностей к овладению новыми знаниями и умениями. Отсутствие двух учебно-важных качеств в ПСДу эмоционально-устойчивых студентов

может быть обусловлено не вполне адекватным выбором специальности и направления вузовского обучения, данное предположение подтверждается тем, что успеваемость эмоционально-устойчивых студентов характеризуется большим вкладом оценок непрофильных дисциплин в общую успеваемость.

В составе базовых УВК, в обеих выборках присутствует общее качество: «вводные навыки» (ВН), однако «ядро» ПСДу эмоционально-неустойчивых студентов составляют УВК, характеризующие личностное и интеллектуальное развитие студента, а у эмоционально-устойчивых наиболее значимыми являются только качества, отвечающие за наличие базовых знаний и умений.

Был определен вклад УВК в уровень СП успешности учебной деятельности в группах эмоционально устойчивых и эмоционально-неустойчивых студентов, который можно обозначить следующим образом:

- у эмоционально-устойчивых: $СП = 0,344(ПЗ) + 0,347(ПЛ) + 0,323(ВН)$. Регрессионная модель объясняет 64,4% дисперсии зависимой переменной и является значимой по критерию Фишера ($F=22,120$; $p=0,001$). СП успешности учебной деятельности у студентов-интровертов тем выше, чем выше уровень развития компонентов «принятие задачи», «память логическая», «вводные навыки»;

- у эмоционально-неустойчивых: $СП = - 0,310(МГ) + 0,304(ПРД) + 0,249(ОС) + 0,198(ПЛ)$. Регрессионная модель объясняет 75,9% дисперсии зависимой переменной и является значимой по критерию Фишера ($F=48,724$; $p=0,001$). СП успешности учебной деятельности у ЭНУ студентов тем выше, чем ниже уровень развития компонента «гибкость мышления», чем выше «произвольная регуляция деятельности», «отношение к себе», «память логическая».

Таким образом, эмоционально-устойчивые и неустойчивые студенты имеют одинаковые значения СП успешности учебной деятельности, однако психологическая структура учебной деятельности эмоционально-неустойчивых студентов более развита, в ней представлено избыточное количество учебно-важных качеств, которые обладают более высоким уровнем развития. ПСДу эмоционально-устойчивых студентов, при среднем уровне сформированности ПСДу, она менее развита, характеризуется

слабыми связями компонентов, основная роль в ней отдается компоненту «вводные навыки» учебной деятельности.

Отсутствие связи эмоциональной устойчивости/ неустойчивости с результативным показателем успешности учебной деятельности может объясняться тем, что на статистическом уровне было выявлено, что в выборке эмоционально устойчивых ПСДу характеризуется неразвитостью, гибкостью, что позволяет предположить использование студентами индивидуального стиля деятельности в обучении, а у эмоционально-неустойчивых студентов ПСДу представлена избыточностью связей компонентов, наличием между ними жестких связей, что позволяет говорить о том, что студенты учатся с использованием всех резервов психики и с высокой субъективной ценой высоких значений результативного показателя.

На основании результатов исследования сформулированы рекомендации по учету индивидуально-типологических особенностей студентов первого курса в образовательном процессе для преподавателей и кураторов студенческих групп, работников психологической службы вуза, руководителей факультетов и ответственных за воспитательную работу со студентами.

Библиографический список:

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] /Б.Г. Ананьев. – М.: «Наука», 1977. – 380 с.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] /Б.Г. Ананьев. – Л., 1969. - 107 с.
3. Нижегородцева, Н. В. Опыт разработки комплексной диагностики готовности студентов к обучению в вузе (КДГс) [Текст] / Н. В. Нижегородцева, Т. В. Жукова // Материалы IV Национальной научно-практической конференции «Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение». – Москва : ФПО, 2007.
4. Нижегородцева, Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст] /Н.В. Нижегородцева /монография. – Ярославль: «Аверс Пресс», 2004. – 338 с.
5. Нижегородцева Н.В., Карпова, Е.В., Ансимова, Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности [Текст]: монография / под ред. члена – корреспондента РАО, доктора психологических наук, профессора А.В. Карпова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – 420 с.

6. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности [Текст] /В.Д. Шадриков. – М., 1994. – 320 с

И.Н. Малькова

Трансляция семейной истории

История семьи - сложный и мало изученный в науке феномен. Во многом это обусловлено отсутствием научных теоретических концепций и надежного инструментария. Возрастающий же сегодня интерес людей к изучению истории своей семьи, влиянию прошлого и становящееся все более популярным использование трансгенерационного метода в рамках практической психологии и _____

© И.Н. Малькова

психотерапии обуславливает актуальность психологических исследований трансляции семейной истории и семейного опыта.

В действительности, вопрос о том как и насколько прошлое присутствует в нашем настоящем давно интересует психологов. Начиная с З. Фрейда этого вопроса, так или иначе, касались самые видные деятели психологической науки, приходя к выводу о том, что, как это выразила в своей работе А.А. Шютценбергер, «... в своей жизни мы менее свободны, чем полагаем» [5].

«Архаичная наследственность человека не включает в себя исключительно предрасположенности, а несет также идеативное содержание следов в памяти, которые оставлены опытом, полученным предшествующими поколениями» - пишет З.Фрейд [4]. «Мы постулируем существование коллективной души ... чувство как бы передается от поколения к поколению в привязке к той или иной ошибке, которую люди больше не держат в сознании и о которой вспоминают меньше всего» [4].

Итак мы видим, уже З. Фрейд говорит о «коллективной душе», а вслед за ним и К.Г. Юнг о «коллективном бессознательном». Согласно Юнгу, коллективное бессознательное существует вне всякого индивидуального личного опыта. В нем аккумулирован весь человеческий опыт, который представлен в архетипических образах и моделях, передаваемых от поколения к поколению.

Таким образом, в психоаналитической теории Фрейда и Юнга ясно прослеживается идея о существовании между

поколениями сильной неосознаваемой связи, которая представляет собой «передачу» предками и «принятие» потомками идей, образов, переживаний, чувств и т.д.

Во второй половине двадцатого века многие зарубежные исследователи посвятили свои работы исследованию трансгенерационной передачи и ее механизмов. В концепции И. Бузормени-Надя -представителя филадельфийской школы психотерапии - вводится понятие «скрытая лояльность». Каждый ребенок, согласно концепции И. Бузормени-Надя, будет испытывать долг по отношению к своим биологическим родителям, потому что обязан им своей жизнью. Этот долг налагает на него требование лояльности и взаимности. Семейная лояльность основывается, таким образом, на кровном родстве, но также и на передаче долгов или несправедливостей, которые накоплены предыдущими поколениями, поскольку они не были «оплачены» [2]. Способ расплатиться за свои долги является трансгенерационным, то есть то, что мы получили от наших родителей, мы отдаем своим детям [2].

Н.Абрахам и М. Терек - представители трансгенерационного подхода в семейной психоаналитической терапии во Франции - в своих работах вводят ряд не менее метафоричных понятий: «семейный склеп» и «семейный призрак». «Призрак - это некое образование бессознательного; его особенность состоит в том, что оно никогда не было осознанным ... и является результатом передачи из бессознательного родителя в бессознательное ребенка, механизм которой пока неясен» [4]. Появление призрака указывает, что на потомка воздействует то, что для родителя означало рану. Другими словами, «призраком» является тот предок, неразделимая связь с которым не осознается, но поддерживается и передается из поколения в поколение в виде «белых пятен», «тайн», «недоговоренности» и т.д.

Важными для раскрытия проблемтрансляции семейной истории и трансгенерационной передачи являются концепции А.А. Шутценбергера, В. Де Гольжака, Б. Хелингера. Они вводят и рассматривают такие понятия как «синдром годовщины», «семейный роман», «семейная система», «порядки любви». Эти авторы также предлагают разные методы исследования трансгенерации семейной истории. Это геносоциогамма у А.А. Шутценбергер, анализ семейных рассказов у В.де Гольжака,

семейные расстановки у Б. Хеллингера. В результате своей практической деятельности они все приходят к единому выводу, что семейная история несомненно оказывает значительное влияние на систему отношений человека в настоящем и является транслируемой из поколения в поколение.

Важной концепцией для понимания трансгенерационной передачи является концепция М. Боуэна - представителя семейной системной психотерапии. В своей теории М. Боуэн рассматривает семью как систему, совокупность взаимосвязанных единиц. В семейной системе психические функции одного человека обуславливают психические функции другого ее члена. М. Боуэн считал, что основой семейного регулирования и взаимодействия являются эмоциональные процессы, которые он рассматривал не только на уровне одного поколения. Большое внимание в теории М. Боуэна уделяется проективным процессам: как в ядерной семье (на уровне одного поколения), так и межпоколенной трансляции паттернов отношений.

М. Боуэн вводит понятие «совокупного семейного Я» и поднимает проблему передачи состояния тревоги от одного поколения к другому. Эта передача, по мнению автора, происходит в том случае, если в семье существует триангуляция, то есть объединение представителей разных поколений. Триангуляция является показателем деструктивной связи между поколениями, так как в данном случае от поколения к поколению передается неразрешенный конфликт и состояние тревоги, связанное с ним. Помимо состояния тревоги от поколения к поколению в семье передаются правила ее функционирования, главным образом неосознаваемые. Комплекс этих неосознаваемых правил закрепляется в семейной мифе, который проявляется в определенных паттернах функционирования семьи (внутрисемейные паттерны отношений) [1].

Таким образом, М. Боуэн делает упор не на индивидуальное и субъективное в человеке, а рассматривает его как детерминированного семейной историей и семейным опытом, транслируемым от поколения к поколению.

Таким образом, мы видим, что проблема трансляции семейной истории, действительно, получила широкое распространение в психологии. Но, тем не менее, и сегодня она остается не до конца раскрытой, но не мене важной, а,

следовательно, сохраняет свою актуальность. Что подтверждается большим количеством современных исследований, направленных на изучение влияния семейной истории на настоящее.

Библиографический список:

- 1.Бейкер, К. Теория семейных систем М. Боуэна [Текст] / К. Бейкер // Вопросы психологии, 1991. - №6. – С. 155 – 165.
- 2.Гольжак В. История в наследство [Текст]. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. — 233 с.
- 3.Филиппова, Г.Г. Сравнительно-психологический подход [Текст]/ Г.Филиппова// Психологический журнал, 1999 .- №5. - С.81-88.
- 4.Хоментаскас, Г.Т. Семья глазами ребёнка [Текст]. М.:«Педагогика»,1989. – 280 с.
- 5.Шутценбергер, А.А. Синдром предков: Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциогаммы [Текст]. М.: Психотерапия, 2007. – 256 с.

СЕКЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

В.А. Голкина

Социальная ситуация развития как фактор формирования психологической готовности к обучению

Развитие ребенка - целостный процесс, проходящий в тесной взаимосвязи психических функций различных уровней. Оно проходит в единстве с обучением и воспитанием, следовательно различная социальная ситуация развития определит различные методы и критерии обучения, воспитания. Что, в свою очередь, приведет к различному уровню развития детей к моменту поступления в школу. [1,4,5,9,10,11]

На характер и содержание отдельных периодов формирования личности, психических и волевых процессов дошкольника оказывают влияние как этнокультурные, социально-экономические особенности общества так и система воспитания. Воспитание как процесс приобщения к историческому опыту определяется ведущими потребностями общества.

На современном этапе Россия характеризуется переходом от индустриального к постиндустриальному информационному

обществу, основанному на знаниях и высоком инновационном потенциале. Таким образом, социальным заказом, определившим стратегическую цель российского образования, является воспитание успешного поколения граждан, владеющих знаниями, навыками и компетенциями, адекватными времени. Новые социальные запросы общества, заложенные в стандартах образования 2-го поколения _____

© В.А. Голкина

определяют общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее ключевую компетенцию - умение учиться. Компетентностный подход предполагает не усвоение учеником отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе, следовательно, он определяет преемственность дошкольного и младшего школьного образования.

В связи с этим одной из важнейших задач перехода на новые образовательные стандарты становится реализация развивающего потенциала образования. Универсальные учебные действия становятся ядром психологической составляющей фундаментального ядра образования наряду с предметным обучением. Актуализируется обеспечение развития этих действий, которое происходит в результате активного усвоения социального опыта, формирования компетенций у дошкольников обеспечивающих успешность обучения.

Современная ситуация понимания психологической готовности к обучению характеризуется отсутствием единого мнения о критерии «готовности к школе». Исследователями был накоплен обширный теоретический и экспериментальный материал по отдельным аспектам школьной готовности. С позиции системного подхода этот феномен рассматривается как сложное системное образование, отражающее общий уровень развития детской индивидуальности. Оно рассматривается как вариант готовности к деятельности и определяется - «готовность к учебной деятельности, которая представляет собой сложное системное образование, включающее качества и свойства всех уровней психики: свойства личности; знания и навыки; познавательные, психомоторные и интегральные способности». [Нижегородцева Н.В., 1999, с 215]

Психологическая структура учебной деятельности, в рамках данного подхода, включает следующие компоненты:

1. Личностно-мотивационный. Учебно-важные качества, входящие в этот блок, определяют отношение ребенка к школе, к учению.

2. Представления о целях деятельности, принятие учебной задачи. Учебно-важные качества, входящие в этот блок, определяют понимание задач, поставленных педагогом и желание их выполнить.

3. Представление о содержании и способах выполнения учебной деятельности.

4. Информационная основа учебной деятельности. Учебно-важные качества, которые обеспечивают восприятие, переработку и хранение информации, необходимой для усвоения и выполнения учебной деятельности.

4. Управление деятельностью и принятие решений. Эти учебно-важные качества обеспечивают планирование, контроль и оценку учащимися собственной деятельности, а так же восприимчивость к обучающему воздействию.

Таким образом, данная концепция понимает школьную готовность: «как сложное интегральное образование, включающее в себя психологический, социальный и физиологический аспекты». [7]

Термин «социальная ситуация развития» ввел Л.С. Выготский и определил как «своеобразное, специфическое для данного возраста... отношение между ребенком и окружающей его действительностью». [5] Это своеобразное сочетание того, что сформировалось в психике ребенка и тех отношений, которые устанавливаются у ребенка с социальной средой. Он так же подчеркивал, что говоря о самом ребенке, мы говорим о самости, социальном существе. Самость ребенка не обусловлена биологической природой, именно социальная среда обуславливает его сознание. Значимость биологических факторов ученый видел как ограничения, барьеры, которые могут и должны быть преодолены.

Согласно теории критических периодов детского развития, каждый переходный, или критический, период результат перестройки социальной ситуации развития, в основе которой лежит, с одной стороны, изменение объективного положения ребенка в системе доступных ему общественных отношений, а с другой изменение его «внутренней позиции». [5]

Социальная ситуация развития выступает не только внешней средой, которая определяет деятельность, где происходит возникновение и формирование основных психологических новообразований ребенка на той или иной ступени его развития. Она источник, закладывающий основы для перехода к новой ведущей деятельности. Система отношений ребенка с другими субъектами социальной действительности, возникающая в таких сферах, как общение и совместная деятельность, рассматривается в качестве социальной ситуации развития в дошкольном возрасте.

Она определяет:

- 1) объективное место ребенка в системе социальных отношений и соответствующие ожидания и требования, предъявляемые к нему обществом;
- 2) особенности понимания ребенком занимаемой им социальной позиции и своих взаимоотношений с окружающими людьми. [4]

Социальную ситуацию развития составляют компоненты – это социальные инструменты, оказывающие влияние на развитие ребенка. Основными компонентами, для детей дошкольного возраста, являются: семья, дошкольные образовательные учреждения. Таким образом, ценности, заложенные в процесс воспитания и развития детей, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей определяют уровень психологической готовности к обучению.

Во взаимодействии и под влиянием социальной среды в различные возрастные периоды происходит социальное развитие личности, формирование психических функций, волевых процессов. Система отношений дошкольника с другими субъектами социальной действительности, возникающая в таких сферах, как общение и совместная деятельность, рассматривается в качестве фактора формирования психологической готовности к обучению.

Говоря в дальнейшем о социальной ситуации развития как факторе формировании готовности к систематическому обучению, мы будем иметь в виду ее значение в формировании компонентов структуры учебной деятельности.

Л. И. Божович, опираясь на введенное Л. С. Выготским понятие социальной ситуации развития, формирование личности видела в процессе усвоения растущим человеком общественного опыта, определенных норм и образцов. Эту точку зрения разделяли

также Н. Г. Морозова, Л.С. Славина и многие другие ученые. [4] Сущность этого процесса - такое усвоение, при котором нормы и образцы становятся мотивами поведения и деятельности ребенка, а не сводятся к их знанию и пониманию. Воспитательное воздействие, падая на «психологическую почву», внутренний субъективный мир развития личности формирует это усвоение. По мнению этих ученых мировоззренческая картина мира ближайшего взрослого окружения, зафиксированная в формах и методах воспитания, ляжет в основу формирования мотивационно - личностной компетенции.

Представление о содержании деятельности в школе формируется у дошкольника непосредственно взрослым окружением. Установки, которые будут даны детям, во многом определяют дальнейшее отношение к школьной жизни.

Учебно-важные качества, которые обеспечивают восприятие, переработку и хранение информации, необходимой для усвоения и выполнения учебной деятельности – это высшие психические функции. Данное понятие введено в отечественную психологическую науку Л. С. Выготским и далее развито А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьевым, А. В. Запорожцем, Д. Б. Элькониним, П. Я. Гальпериним и др. психологами. Память, внимание, мышление и пр. являются сложными психическими процессами, прижизненно формирующимися, которые социальны по своему происхождению. В современной отечественной психологии теоретико-методологическим положением является общественно-историческое происхождение психики человека и определяющей роли трудовой деятельности в формировании сознания. Именно это положение лежит в основе представлений о высших психических функций как социально-детерминированных психических образованиях. Главной детерминантой развития познавательных процессов в дошкольном возрасте является специально организованное обучение. Психика человека носит системный характер, учет возрастных и индивидуальных особенностей психических процессов позволит правильно организовать деятельность детей, создать оптимальные условия для обучения и развития. [4,6,7,8,10]

Обучаемость – это восприимчивость к обучению, составляет сложную систему качеств. Формируется в процессе

усвоения исторически сложившихся способов психической деятельности, в условиях ведущей деятельности. [7]

В понимании произвольности деятельности существуют два подхода: в первом произвольность рассматривается в контексте проблемы сознания [Л.С. Выготский, 1983; Лурия, 1957; Эльконин, 1965 и др.]; во втором в связи с мотивационной сферой человека [А.Н. Леонтьев, 1983; Рубинштейн, 1989, 2004; Божович, 1976, 2001; Иванников, 1985, 1998, и др.]. Оба этих подхода основаны на социальной детерминации произвольности. [4,5,6]

Т.О. для формирования каждой из компетенций, составляющих готовность к систематическому обучению, в системно генетической концепции требуются определенные социальные условия жизни и воспитания.

Л. С. Выготский указывал, что ни одно из специфических человеческих психических качеств – таких, как логическое мышление, творческое воображение, волевая регуляция и другие компоненты, обеспечивающие успешность обучения в школе, не могут возникнуть лишь путем вызревания органических задатков. [5]

Исходя из выше сказанного для детей с различной ситуацией развития: не посещающих дошкольные образовательные учреждения, воспитывающихся в интернатных учреждениях и детей, систематически посещающих дошкольные образовательные учреждения уровень психологической готовности к обучению в школе будет различен.

Библиографический список:

- 1.Ананьев, Б.Г., Сорокин, А.И. Подготовительный период в первом классе и формирование готовности детей к обучению [Текст]. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955.47 с.
- 2.Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений[Текст] / под ред. Е.А.Медведевой, И.Ю.Левченко, Л.Н. Комисаровой, Т.А. Добровольской. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 248 с.
- 3.Блонский, П.П. Психология младшего школьника[Текст]. - М.: Ин-т практ. психологии, 1997. – 574 с.
- 4.Божович, Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению[Текст] // Вопросы психологии ребенка

- дошкольного возраста/ Под. ред. А.Н. Леонтьева, А.В.Запорожца. М.- Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948.С.122-131.
- 5.Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования[Текст]. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.517 с.
- 6.Кравцова, Г.Г. Царевна Несмеяна и др., или формирование произвольности [Текст] / Дошкольное воспитание. - 1991. - №12. – С. 13 – 19.
- 7.Нижегородцева, Н. В. , Шадриков, В.Д., Воронин, Н.П. Готовность к обучению в школе: теория и методы исследования. [текст]- Ярославль: Изд-во ЯГПУ,1999 г.217 с.
- 8.Нижегородцева, Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению. – Ярославль: «Аверс Пресс», 2004. – 338 с.
- 9.Нижегородцева, Н.В., Шадриков, В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе [Текст]. – М.: Владос, 2002. – 256 с.
- 10.Нижегородцева, Н.В., Шадриков, В.Д., Воронин, Н.П. Готовность детей к учебной деятельности: теория и методы исследования [Текст]. – Ярославль: Изд-во Яросл. пед. ун-та, 1999. – 270 с.
- 11.Рубинштейн, М.М. Педагогическая психология в связи с общей педагогикой [Текст]. - М.: Мир, 1927. 310 с.

М. Ю. Пивоваров

Проблема социально-педагогической коррекции негативного влияния Интернет на ценностные ориентации старшеклассников

В сущности, необходимость говорить о проблеме социально-педагогической коррекции негативного влияния Интернет на личность появилась в нашей стране в конце 90-х годов прошлого века, когда Интернет стал доступен для широких слоев населения и быстрыми темпами начал распространяться как система массовой коммуникации. Однако только в последнее время этому вопросу ученые стали уделять пристальное внимание ввиду следующих причин:

- быстрое распространение компьютерных и сетевых технологий по всей территории России, и их общедоступность;
- внедрение сетевых Интернет технологий в систему социальных институтов общества и сферу интересов человека (семья, работа, образование, рынок и т. д.);

- исследования среди Интернет-пользователей, результаты которых свидетельствуют о том, что большинство информации они получают из глобальной сети.

5 сентября 2005 года был запущен Федеральный проект «Образование». Он «призван ускорить модернизацию российского образования, результатом которой станет достижение современного качества образования, адекватного меняющимся запросам общества и социально-экономическим условиям».

Одним из компонентов данного проекта является интернетизация образования. «Интернетизация российского образования нацелена на распространение через образование современных технологий во все сферы производства и общественной жизни. Выравнивание возможностей всех российских школьников и учителей обеспечивает принципиально новое качество образовательных услуг». Это подразумевает: «Обеспечение всех российских школ доступом к сети Интернет». В идеале это можно рассматривать следующим образом: «Создав доступ детям в «виртуальное пространство» в школах, общество в первую очередь обеспечивает равные образовательные возможности для всех ребят. Кроме того, с появлением бесплатного доступа к сети Интернет в школах появились новые, уникальные возможности для преподавателей по повышению своего уровня, поиску и использованию в учебном процессе новых методик и инструментов преподавания, дополнительных учебно-методических и наглядных материалов, что привело к существенному повышению доступности качественного образования. Электронные библиотеки, современные образовательные ресурсы, новости науки и техники - вот лишь малый перечень тех возможностей, которые стали доступны российским школьникам».

Вместе с тем, подключение всех российских школ к глобальной сети Интернет несет в себе также и отрицательные последствия. В первую очередь для школьников, которых можно причислить к разряду активных пользователей глобальной сети.

Влияние Интернет на систему образования и результаты образовательных процессов, интеграция элементов глобальной коммуникационной сети в современные педагогические системы

обуславливает необходимость применения социально-педагогической коррекции, которая будет минимизировать негативное влияние Интернет на учащихся. Особенно актуальным применение подобного контроля представляется в старшей школе ввиду нескольких факторов, основными из которых являются:

- повышенная потребность старшеклассников в получении информации, а, следовательно, повышенная восприимчивость к ней;

- юношеский стресс, вызванный очередным переходным периодом в жизни, связанным с необходимостью самоопределения;

- развитие современных информационных технологий и активное внедрение их в учебных заведениях.

- Влияние внешних факторов (реклама, привлекательность, вынужденная необходимость в обладании и др.)

Способом такого контроля может стать социально-педагогическая коррекция влияния Интернет на ценностные ориентации старшеклассников, в основу которой будут положены принципы социальной педагогики (природосообразности, культуросообразности, гуманизма), а также, ввиду того, что социально-педагогическая коррекция будет являться компонентом социально-педагогической деятельности, принципы такой деятельности (центрирования, персонификации, конвенциальности, оптимистической стратегии, социального закаливания по М. И. Рожкову).

Негативное влияние Интернет на ценностные ориентации старшеклассников проявляется в:

- Уменьшении количества времени затрачиваемого на личностное общение учителя и ученика;

- Снижение авторитета учителя в глазах учеников;

- Использование учениками недостоверной информации;

- Ухудшение здоровья (зрение, осанка, двигательная активность, замедление обмена веществ, головные боли, ухудшение сна)

- Интернет зависимость через сферу интересов (в т. ч. онлайн игры);

- Распространение и потребление массовой культуры и ценностей;

- Асоциальные и антисоциальные неформальные интернет сообщества;

- Использование пиратской продукции (нарушение авторских прав);
- Потребление и распространение порнографии;
- Киберпреступность;

Подводя итог вышесказанному, стоит сказать о том, что в настоящее время в психологии зависимостей введено новое понятие Internet Addiction Disorder, которое очерчивает отличительные поведенческие стереотипы, характеризующие эту зависимость, и это, несомненно, свидетельствует о том, что проблема влияния Интернет на личность, и в частности на ценностные ориентации старшеклассников является крайне важной и актуальной проблемой современного состояния общества.

О.В. Ткаченко

Критерии и показатели подготовки учащихся образовательных учреждений по обеспечению собственной безопасности жизнедеятельности

Потребность человека в обеспечении собственной безопасности появилась одновременно с появлением самого человека. В те давние времена ему угрожали опасности природного характера и представители биологического мира. С развитием общества спектр опасностей существенно вырос. Это опасности быта, природные катаклизмы, техногенные аварии, международный терроризм. С ростом спектра опасностей, безопасность личности убывает. Следовательно, стремительно растёт острая необходимость общества в защите от этих опасностей и становится важнейшей потребностью каждого человека. Обратимся к понятию «безопасность», которое закреплено в документах РФ.

В Федеральном законе «О безопасности» и большинстве Федеральных законах дается следующее определение: «Безопасность – состояние защищенности и устойчивого развития личности и общества, государства, среды обитания и жизнедеятельности от внутренних и внешних угроз». При этом под жизненно важными интересами понимается не вся совокупность возможных интересов, _____

© О.В. Ткаченко

а тех, которые обеспечивают возможность прогрессивного развития. Объектами обеспечения безопасности Закон определяет

личность, общество и государство. При этом государство является еще и субъектом обеспечения безопасности личности, по обеспечению защиты ее прав и свобод, общества – защиты его материальных и духовных ценностей. Государство обязано обеспечить безопасность личности, общества и свою собственную безопасность. Эта трактовка имеется в следующих законах: «О пожарной безопасности», «О безопасности дорожного движения», «О радиационной безопасности населения», «О промышленной безопасности опасных производственных объектов», «О качестве и безопасности пищевых продуктов», «Об охране окружающей среды», «О транспортной безопасности».

Из сказанного выше можно сделать вывод, что подготовка по обеспечению собственной безопасности жизнедеятельности государственная задача. Данная педагогическая проблема должна стать важной частью образовательного процесса в каждом учебном учреждении.

Особенностями подготовки учащихся к обеспечению собственной безопасности жизнедеятельности являются:

- широкое педагогическое пространство (подготовка охватывает основное и дополнительное образование);
- интегрированность (темы ОБЖ присутствуют во всех школьных науках);
- использование методов преподавания предмета не привычных для большинства педагогов;
- оценка знаний, умений и навыков учащихся.

Рассмотрим особенность оценки знаний, умений и навыков учащихся по обеспечению собственной безопасности жизнедеятельности.

Согласно толковому словарю С.И.Ожегова и Н.Ю.Шведова, «оценка» - это мнение о ценности, уровне или значении чего - либо. Оценить, значит установить качество, степень или уровень чего - либо. Мы понимаем под понятием «оценка» - качество подготовки к собственной безопасности жизнедеятельности учащихся образовательных учреждений. Для того чтобы оценить качество подготовки необходимо выделить критерии оценки.

Обратившись к словарю С.И.Ожегова и Н.Ю.Шведова, в котором под понятием «критерии» оценки принимается мерило или суждение мы делаем вывод, что критериями оценки будет стандарт образования.

Из требований государственного стандарта к уровню подготовки выпускников образовательных учреждений мы выделяем следующие критерии оценки:

- знаниевый;
- ценностный;
- деятельный.

Рассмотрим данные критерии через призму показателей стандарта образования по подготовке учащихся образовательных учреждений к собственной безопасности жизнедеятельности.

Знаниевый критерий представляют показатели освоения знаний о безопасном поведении человека в опасных и чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера; здоровье и здоровом образе жизни; государственной системе защиты населения от опасных и чрезвычайных ситуаций; об обязанностях граждан по защите государства.

Ценностный критерий представляет совокупность воспитания и развития личности учащегося. В этом критерии мы рассматриваем показатели ценностного отношения к человеческой жизни и здоровью; чувства уважения к героическому наследию России и её государственной символике; патриотизма и долга по защите Отечества. Ценностный критерий предполагает показателями развития следующих черт личности: безопасное поведение в чрезвычайных ситуациях и при прохождении военной службы; бдительность по предотвращению актов терроризма; потребность в соблюдении здорового образа жизни.

Деятельный критерий состоит из показателей овладения умений: таких как, умение оценивать ситуации, опасные для жизни и здоровья; умение действовать в чрезвычайных ситуациях; использовать средства индивидуальной и коллективной защиты; оказывать первую медицинскую помощь пострадавшим.

Данные показатели закреплены стандартом образования для базового уровня. Для учащихся профильных классов показатели выделенных нами критериев имеют более широкий спектр. К базовым показателям добавляются специальные или профессиональные показатели.

- В знаниевом критерии добавляются показатели знаний об основах обороны государства, о порядке подготовки граждан к военной службе, призыва и поступления на военную службу, прохождения военной

службы по призыву, контракту и альтернативной гражданской службы.

- В ценностном критерии специальными показателями качеств личности являются эмоциональная устойчивость, смелость, решительность, готовность к перегрузкам, умение действовать в условиях физического и психологического напряжения и др., необходимых гражданину для прохождения военной службы по призыву или контракту в Вооруженных Силах Российской Федерации или других войсках. А так же ценностного отношения к человеческой жизни и здоровью; уважения к героическому наследию России, ее государственной символике; патриотизма и чувства долга по защите Отечества.

Для измерения показателей подготовки учащихся образовательного учреждения по обеспечению собственной безопасности жизнедеятельности необходима система измерителей. Удобным методом сбора информации является мониторинг, проводимый в течение учебного года; текущие оценки; участие в различных мероприятиях в области безопасности (походы, игры, соревнования..); уровень физической подготовки (спортивные показатели); занятость в кружках; тренинги; ведение здорового образа жизни. Все измерения должны вестись в определённой системе. Для представления состояния подготовки учащихся к обеспечению собственной безопасности жизнедеятельности выстраиваются графики и сравнительные таблицы.

Примером может стать измерение такого показателя как ведение здорового образа жизни. В течение учебного года, учащимся предлагается ответить на ряд анкет. Из ответов учащихся можно сделать достоверные выводы о ведении здорового образа семьи учащегося, о вредных привычках в семье, об отношении к ним учащегося, о занятости подростка в кружках и секциях и др. На основе собранной информации проводится анализ состояния данной педагогической проблемы. Анализ позволяет спланировать дальнейшую учебно-воспитательную работу в области безопасности для всех участников образовательного процесса. Проводимые подобные измерения позволяют рассмотреть и организовать данную педагогическую деятельность как:

- руководство процессом подготовки учащихся образовательных учреждений к собственной безопасности жизнедеятельности всего учебного учреждения;
- руководство процессом подготовки и развития личности одного учащегося (индивидуальная образовательная траектория).

Библиографический список:

1. Байбародова, Л.В., Индюков, Ю.В. Методика обучения основам безопасности жизнедеятельности [Текст]: метод. пособие. – М.: Гуманитарный издательский центр Ваарос. -2003. С. – 272.
2. Горбушина, С. Законы и принципы обучения ОБЖ [Текст] / Светлана Горбушина// ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2007. - № 9. – С.33-38.
3. Горбушина, С. Общие подходы к содержанию образовательной области «Безопасность жизнедеятельности» [Текст] / Светлана Горбушина// ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2007. - № 7. – С. 32-36.
4. Девисилов, В. Обсуждение концепции БДЖ [Текст]: ответы оппонентам / Владимир Девисилов// ОБЖ. Основы безопасности жизнедеятельности. – 2006. - № 10. – С. 46-50.
5. Закон Российской Федерации "О безопасности" // Ведомости Съезда народных депутатов и Верховного Совета Российской Федерации. 1992. N 15. Ст. 769
6. Колодницкий, Г.А., Латчук, В.Н., Марков, В.В., Миронов, С.К., Мишин, Б.И., Хабнер, М.И. Оценка качества подготовки выпускников основной школы по «Основам безопасности жизнедеятельности» [Текст] / М., Дрофа, 2001. С.-155.
7. Кравцова, А. ОБЖ в школе будущего [Текст] / Алина Кравцова// ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2007. - № 1. – С. 53-54.
8. Ожегов, С.И., Шведов, Н.Ю. Толковый словарь [Текст]. - Москва. – 2003.-С 940.
9. Педагогический контроль в процессе воспитания [Текст]: методические рекомендации. / под ред. Е.Н.Степанова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 160с.
10. Смирнов, А.Т. Основы безопасности жизнедеятельности: программы общеобразовательных учреждений [Текст] / М., Просвещение, 2006. С. – 110
11. Федеральные законы Российской Федерации « О гражданской обороне», « О защите населения и территорий от чрезвычайных

ситуаций природного и техногенного характера», « О противодействии терроризму», « О внесении изменения в Федеральный закон « О воинской обязанности и военной службе» , Статья 14 Закона Российской Федерации « Об образовании»// Собрание законодательства Российской Федерации: официальное издание. – М.,1998. 2006.

12.Шершнева, Л.И. Роль и место образовательной области БЖД в российском образовании [Текст] / Л.И.Шершнева// ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2008. - № 9. - С.34-41.

О.Н. Шилина

Формирование социальной ответственности воспитанников детских домов

В современном обществе особую актуальность приобретает проблема воспитания социальноответственного поведения растущего человека, когда успех общего дела зависит от ответственности каждого за себя, за другого человека, за общее дело. Социально ответственное поведение предполагает готовность и способность людей выполнять свои обязанности и обязательства перед обществом на основе интериоризации социальных норм, требований, традиций.

Формирование социальной ответственности подростков –

© О.Н. Шилина

задача, стоящая перед всеми образовательными учреждениями, в том числе и перед детскими домами, воспитанники которых отличаются ситуативностью поведения, повышенной зависимостью от предметного окружения, заторможенностью познавательной активности, потребительским характером взаимоотношений с окружающим миром, сложностью социального выбора и прочее.

Учитывая данные особенности воспитанников детских домов, определяем основные задачи системы образования: предоставление любому учащемуся широких возможностей для выбора собственной образовательной траектории, научить его свободно двигаться в пространстве идей, развить его мышление и эмоциональное восприятие действительности, помочь ему выработать целостный взгляд на мир, стать полноценным гражданином страны.

Результатом педагогического процесса должны быть "образованные, нравственные люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству. Ответственность не случайно мыслится в числе проектируемых качеств воспитанников: здесь просматриваются определенные стратегии. Потому как ответственность — сущностная характеристика личности современного общества, связанная с такими ее важнейшими чертами, как свобода и деятельность. Это проявляется, прежде всего, в отношении к человеку как свободной творческой личности, реализующей себя на протяжении всей жизни.

С позиций нового мышления нашего современного общества включение ответственности в перечень качеств личности воспитанника существенно изменяет ее тип. Если классическим стилем мышления была предопределена *ответственность ретроспективного типа* (наступающая позже совершенного действия), то нарождающийся неклассический стиль инициирует *ответственность перспективного типа* (проектирующую определенные моральные обязательства).

Говоря о несовершеннолетних молодых людях, являющихся воспитанниками детских домов, можно сказать, что для них более характерной является ответственность, наступающая после совершенного действия. Вероятно, именно поэтому такие дети часто становятся серьезной проблемой для общества, руководствуясь в своих поступках эмоциями, без осмысления последствий своих действий.

Важным является формирование у несовершеннолетних воспитанников детских домов ряда новых потребностей, с помощью которых произойдет переоценка стиля поведения, отношения к окружающему миру и себя в нем. Данный вопрос находится в компетенции многих специалистов. В ходе решения данного вопроса, специалисты сталкиваются с решением следующей проблемы: воспитанники детских домов, в силу частичной изоляции от общества, а также характера воспитания и условий жизни до поступления в детский дом, отстают по своему социальному развитию от благополучных сверстников. Поэтому главной задачей социально-педагогической работы становится

стимулирование экзистенциального выбора несовершеннолетних осужденных и подготовка к выбору дальнейшего жизненного пути.

Анализируя опыт ученых, занимающихся вопросами, связанными с социализацией воспитанников детских домов, их духовным становлением, формированием у них социально значимых качеств личности сделали следующие выводы.

И. Лангмейер и З. Матейчек обнаружили неразвитость временной перспективы будущего и у растущих без родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста — они значительно реже говорят о своем будущем, чем дети из обычных семей. Говоря о том, что дети-сироты живут только сегодняшним днем, авторы объясняют это отсутствием четких представлений о своем прошлом.

Даже отсутствие центральной, по Л. И. Божович , характеристики личности — активности — компенсируется у воспитанника детского дома развитыми формами реактивности: умением быстро приспособиться к любой ситуации, мгновенно реагировать на угрозу. Наблюдения за воспитанниками и беседы с ними говорят о том, что для них основным является умение не проявить себя, свою личность, а «спрятать» ее, стать незаметным, таким, как все.

А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых считают, что по результатам исследований у детей, воспитывающихся в детском доме, выявлен совершенно особый тип психического развития, про который нельзя сказать, что он хуже или медленнее, чем у семейных детей. Он просто другой. Не современная норма, не умственная отсталость, не форма той или иной психической патологии. Это особый тип, связанный со спецификой развития ребенка вне семьи, связанный с депривационными условиями сиротских учреждений.

Целью педагогической деятельности является формирование социального ребенка. Источником является противоречие между актуальным уровнем социального опыта и недостаточностью его для решения ребенком социальной проблемы. Такой недостаток как раз и может быть компенсирован в процессе взаимодействия ребенка с социальным педагогом.

Это взаимодействие и является движущей силой данного процесса.

Основываясь на данной цели, можно выделить следующие постулаты педагогического воздействия на воспитанника детского

дома: 1) любое педагогическое воздействие должно учитывать событийный ряд, который произошел с воспитанником до факта этого воздействия; 2) само взаимодействие педагога и воспитанника детского дома является определенным событием (обстоятельством или совокупностью обстоятельств, которое или которые вызывают эмоциональное отношение к происходящему); 3) любое действие взрослого, если оно не будет событием для воспитанника, не даст никаких результатов в рамках решения педагогической задачи.

Одной из ведущих задач работы в данной сфере является помощь воспитаннику детского дома в жизненном самоопределении, т.к. оно является центральным новообразованием ранней юности. В понятие жизненного самоопределения включаем не только определение и реализацию себя относительно общечеловеческих критериев смысла жизни, но и принятие необходимости реализации себя как социально ответственной личности.

Воспитанники детских домов должны стараться не просто спроектировать свое будущее, но и осознать способы достижения поставленных целей, сориентироваться в мире профессий и на рынке труда, оценив свои объективные возможности, способности и склонности. В поисках личной идентичности они должны выработать критерии оценки своего поведения и поведения других людей, определить ближние и дальние жизненные перспективы.

Как известно, чувство ответственности рождается в процессе деятельности, связанной с важным, лично значимым для человека выбором. Этот выбор нельзя навязывать человеку, подростку извне. Выбор будет значимым, а его результаты устойчивыми только в том случае, если человек осуществил его сам, свободно. Только в результате такого выбора формируются глубокие убеждения, подлинно ответственная социальная позиция. Интеллектуальным путем, ведущим к такому выбору, является внутренний диалог (который также принимает в разном возрасте разные формы, поэтому большой — и, к сожалению, распространенной — ошибкой является представлять внутренний диалог воспитанника детского дома, подростка, по образцу внутреннего диалога взрослого человека), обязательно завершающийся принятием определенной позиции. Внешним путем является участие в совместной деятельности, притом

построенной таким образом, чтобы человек видел, что его роль в этой деятельности важна, что от него реально зависят другие.

Процесс формирования социальной ответственности воспитанников детских домов может проходить в различных формах: от традиционной беседы до педагогической мастерской. Однако важно помнить про то, что форма преподнесения информации не должна доминировать над содержанием материала. Главной задачей здесь является создание содержательных и организационных условий для личностного саморазвития воспитанников детских домов, осознания ими самих себя и своего места в мире, понимания других людей, закономерностей мира. Только в этом случае будут достигнуты поставленные педагогические цели.

Научное издание

ШКОЛА МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИКИ И
ПСИХОЛОГИИ — 2010

Сборник материалов научно-практической конференции аспирантов

Ответственные редакторы:
Михаил Иосифович Рожков
Ангелина Викторовна Золотарева

Компьютерная верстка — М.А. Куличкина
Редактор —

Подписано в печать _____ . Формат 60x92 1/16.

Усл. печ. л. - _____ . Уч.-изд. л. - _____ .

Тираж _____ . Заказ № _____ .

ГОУ ВПО «Ярославский педагогический университет им. К.Д.
Ушинского» (ЯГПУ)

150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография ЯГПУ
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44

