ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЧЕЛЯБИНСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ
АКАДЕМИЯ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ»

FEDERAL STATE EDUCACIONAL
ESTABLISHMENT OF HIGHER
VOCATIONAL EDUCATION
"THE CHELYABINSK STATE ACADEMY
OF CULTURE AND ARTS"

# МОЛОДЕЖЬ В НАУКЕ И КУЛЬТУРЕ XXI ВЕКА

# YOUTH IN SCIENCE AND CULTURE OF THE XXIst CENTURY

**Часть II**

**Part II**

**Материалы международного научно-творческого форума**

**Proceedings of the International Scientific and Creative Forum**

**Челябинск, 2–3 ноября 2010 г.**

**Chelyabinsk, November 2–3, 2010**

**Челябинск, 2010**

**Chelyabinsk, 2010**

УДК 378
ББК 72+71=74.58
М75

**Молодежь в науке и культуре XXI века**: материалы междунар. науч.-творч. форума (Челябинск, 2–3 ноября 2010 г.) / Челяб. гос. акад. культуры и искусств; сост. Е. В. Швачко. – Челябинск, 2010. – Ч. II. – 289 с.
**ISBN 978-5-94839-262-2**

В сборник вошли научные материалы молодых ученых: аспирантов, соискателей, докторантов и кандидатов наук, подготовивших доклады и сообщения на международный научно-творческий форум «Молодежь в науке и культуре XXI века».

Печатается по решению редакционно-издательского совета ЧГАКИ

© Челябинская государственная академия культуры и искусств, 2010
**ISBN 978-5-94839-262-2**
© Авторы публикаций, 2010

# Содержание

**Раздел I. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ: ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА**


***Абрамова А. В.***
Амбивалентный подход к адаптации женщин группы социального риска ……. 7

***Абушахмина Р. М.***
Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения на основе сказок ……. 10

***Александрина Н. Б.***
Психолого-педагогические аспекты деятельности преподавателей детских школ искусств в развитии музыкально-творческих способностей учащихся-пианистов …… 13

***Архипова М. А.***
Создание и исследование педагогической модели. Метод моделирования …… 17

***Биче-оол В. К.***
Преподавание этнохореографии на Таймыре: авторский опыт …… 21

***Боброва Е. В.***
Пианист-концертмейстер и пианист-исполнитель: поиск параметров сопоставления …….. 24

***Бояркина Ю. А.***
Проектирование инновационной модели подготовки специалистов готовых осуществлять профессиональную деятельность в наукоемких сферах производства …… 26

***Бриске И. Э.***
Роль профессионального опыта в подготовке преподавателя народно-сценического танца …… 30

***Галагузов А. Н.***
Корпоративная культура в профессиональной переподготовке педагогов ……. 34

***Галеева А. А.***
Формирование компетентности будущего специалиста книжного дела в вузе …….. 38

***Гиззатуллин И. Г.***
Социальное лидерство в системе управленческой культуры специалиста ……. 42

***Горбач Н. Г.***
Влияние телевидения на формирование ценностных ориентаций школьников ……. 45

***Гринечко Е. Д.***
Терминологический анализ проблемы эколого-эстетического воспитания старшеклассников ……... 51

***Громыкина Т. С.***
Организация коммуникативного образования будущих специалистов социокультурной сферы в вузе …… 55

***Данилова А. А.***
Деловая игра как перспективный педагогический метод в условиях интенсификации высшего образования ……... 59

***Digina O. L., Gridina T.***
The influence of cognitive theory on American academic life …….. 63

***Digina O. L., Blocher D.***
To a question of cognitive development and liberal education ……... 65

***Дубских Т. М.***
Народно-сценический танец. Условия оптимизации обучения …… 67

***Дуранов И. И.***
Социально-культурные аспекты образования учащихся …….. 69

***Жаркова Т. И.***
Этикетные обращения в бизнес-общении ……... 74

***Жаркова Т. И., Жаркова А. Ф.***
Бизнес-этикет телефонного разговора ……. 79

***Карпыкова Г. У.***
Возможности дебатной технологии в развитии личностной сферы одаренного ребенка ……. 83

***Каскеева Л. А.***
Значение фасилитивного подхода в формировании ценностных ориентаций подростков
в реабилитационных учреждениях …….. 88

***Ковтунова А. Н.***
Модель рефлексивной готовности специалиста социальной сферы …… 91

***Кононова Т.***
Компетентностная парадигма формирования профессиональной компетенции ……. 95

***Костюченкова О. Е.***
Психологическая служба как форма воспитательной работы в вузе ……... 98

***Криницын Д. В.***
Проблема конкурентоспособности будущего менеджера ……. 100

***Кузнецов А. Н.***
Реализация социокультурного аспекта профессиографического принципа в организации
учебной и внеучебной работы студентов вузов культуры и искусств как условие
социокультурной самореализации ……... 103

***Кузнецова Л. В.***
Сущность и особенности музыкальной культуры младших школьников ……... 107

***Лиханова Т. Е.***
Компьютерные игровые среды и flash-технологии
в подготовке будущих учителей начальных классов ……. 112

***Макарушина Е. Н.***
Проектирование технологии креативной направленности обучения студентов в вузе ……. 117

***Манякин В. И.***
Из истории русской фортепианной педагогики XVIII–XX веков …… 121

***Мурзина С. А.***
Креативность как профессиональная компетенция и ее развитие в условиях вуза …… 126

***Николаева Л. А.***
К вопросу о сущности понятия художественно-просветительная деятельность …… 128

***Овчелупова А. В.***
Специфика обучения будущего руководителя эстрадно-оркестрового творчества,
в сфере музыкального искусства эстрады ……... 132

***Осипова В. В.***
Формирование общетехнической культуры через взаимодействие общетехнической,
информационной и профессиональной подготовки …….. 135

***Парахонский А. П.***
Формирование интеллектуальной компетентности в образовательном пространстве …….. 140

***Панфилова Е. В.***
Эмоциональное выгорание педагогов ……. 146

***Париева Е. В.***
К вопросу о профессии специалиста по связям с общественностью …….. 150

***Плахутина Е. Н.***
Терминологические аспекты электронного учебно-методического комплекса ……. 154

***Позднякова Ж. С.***
Система формирования управленческой культуры как фактор повышения качества профессиональной подготовки будущего специалиста …… 157

***Радченко Э. Ю.***
Проблема воспитания гражданственности на современном этапе ……... 163

***Семенова Е. Г.***
Особенности развития личности подростков в социокультурной деятельности учреждений дополнительного образования детей ……. 166

***Сибгатова Р. Р.***
Применение эмоционально-нравственных педагогических технологий в хореографическом коллективе …….. 174

***Скобелева В. Н.***
Профессиональная рефлексия педагога-музыканта в условиях обновления образования …… 176

***Султанбекова Р. З.***
Компетентностный подход к формированию переговорной культуры будущих менеджеров ……. 179

***Тарасенко Е. В., Могилова Л. И.***
Сетевое портфолио как основа аттестации учителя …….. 183

***Таратута В. А.***
Профессиональная компетентность в педагогической теории ……. 188

***Терентьева Н. А.***
Воспитание музыкой на уроках классического танца ……... 192

***Тихонова Т. Ю.***
Использование развивающих технологий профессионального образования в формировании профессиональной мобильности студентов вузов …… 194

***Фаткулова Д. У.***
Духовно-нравственное воспитание подростков посредством учебной библиотеки …….. 198

***Харитонова А. С.***
Учет типа субъектной регуляции как аспект совершенствования подготовки специалиста социокультурной сферы ……. 202

***Черникова С. В.***
К вопросу об истории дистанционного образования ……. 204

***Шамсубарова А. Н.***
Роль библиотеки в духовно-нравственном просвещении молодежи ……... 207

***Шебеко Е. С.***
К вопросу о психологических характеристиках личности …… 210

***Ширнязова В. В.***
Актуализация подготовки специалистов к разрешению конфликтов в молодежной среде …….. 221

***Шкитина Н. С.***
Модель эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя ……... 223

***В. В. Юрченко***
Психологические и педагогические составляющие развития творческих способностей
младших школьников …… 227

**Раздел II. ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЩЕСТВО: ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА**

***Абдрахманова З. А.***
Совершенствование профессиональной подготовки будущих специалистов
средствами новых информационных технологий …….. 229

***Важенина О. А.***
Влияние сопутствующих эффектов массовой коммуникации
на сознание аудитории и ненасильственные методы коммуникации ..... 234

***Гаврилова Е. М.***
Сакрализация и десакрализация документов в информационном обществе ..... 237

***Капустян Н. Ю.***
Использование информационных технологий как фактор развития современного образования ..... 239

***Кокшаров Е. Н.***
Инновационные технологии и методы обучения в профессиональном образовании России и Израиля …… 242

***Костюченкова О. Е.***
Психологические аспекты компьютерной зависимости: современный взгляд на проблему ..... 246

***Лобырина А. В.***
Библиотека как часть информационного пространства вуза ..... 250

***Синецкий Н. С.***
Проблемы становления информационного общества ..... 256

***Титова М. С.***
Формирование информационной культуры личности как средство адаптации
в информационном обществе ..... 260

***Филатов И. А.***
К вопросу об информационно-аналитическом обеспечении деятельности Министерства культуры
Челябинской области 265

***Тузовский И. Д.***
Сеть оправдывает средства: к вопросу о сетевой природе современного общества ..... 262

***Чернущенко С. Н.***
Информационные ресурсы повышения качества образования ..... 274

***Шутихин К. Р.***
К вопросу об эффективности использования информационно-
коммуникационных технологий в методике составления расписания учебных занятий (на примере
Института заочного обучения ЧГАКИ) ..... 277

***Якубова Л. А.***
Информационные технологии в практике предоставления государственных услуг
в Великобритании ..... 281

***Селютина Е. А.***
Изучение феномена массовой литературы в вузовской практике: возможные подходы …….. 283

## Раздел I

# СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ: ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

***Абрамова А. В.***
г. Миасс, Челябинская область

### АМБИВАЛЕНТНЫЙ ПОДХОД К АДАПТАЦИИ ЖЕНЩИН ГРУППЫ СОЦИАЛЬНОГО РИСКА

Проблемы адаптации личности начинают приобретать одно из центральных мест в педагогических исследованиях, как процесс и результат сознательного приспособления индивида к условиям новой социально-культурной ситуации, что в наибольшей степени относится к женщине, чей социокультурный статус существенно меняется.

В период кризиса женщина поставлена в неравные условия с мужчиной. Дискриминационные явления усиливались с ростом инфляции, безработицы, отсутствием нормативно-правового регулирования в решении женского вопроса и т.д. Сущностные изменения социально-экономических, политических и духовно-культурных условий жизни женщины предполагают новые адаптационные механизмы.

Адаптация выступает процессом, направленным на взаимодействие системы помощи, ориентирующим на гармонизацию отношений, формирующим социальный статус личности, способствующим освоению социальных ролей, принятию норм и ценностей социальной группы и самореализации в социокультурном пространстве.

К понятию «социальная адаптация» мы подходим как к процессу гармонизации отношений личности с окружающим миром, что проявляется в готовности к выполнению различных социальных ролей, в устойчивости социальных связей, в сформированности навыков общения, умения выстраивать отношения с людьми, природой, обществом и самим собой.

На основе анализа исследований Н. В. Антаковой, Е. Н. Бологовой, А. Н. Бритхвина, С. Г. Вершловского, М. А. Галагузовой, Р. А. Литвак, Д. А. Обухова, В. Я. Осенникова, Г. З. Сураевой и др. под социально-педагогической адаптацией мы понимаем процесс приспособления личности к социокультурному пространству, активного освоения культурных норм, ценностей, обретение профессии,

принятие на себя социальной роли, гармоничное вхождение личности в систему социальных отношений.

С нашей точки зрения, существующий в обществе социальный диссонанс раскрывает две стороны социальной адаптации: социальный опыт и его индивидуальную реализацию. Это обусловливает противоречия между двумя механизмами социального бытия индивида - самореализации и социальных установок (имеется в виду мотивация и ценностные ориентации), которые изменяются в зависимости от сложности и подвижности субьекто-обьектных отношений.

Адаптация личности рассматривается различными исследователями в зависимость от психолого-педагогических особенностей возраста и среды, в которой осуществляются процессы адаптации. Следует отметить, что к женщины группы риска это разновидность социальной номинальной группы, включающая женщин различного возраста, которые в силу своего социального положения и образа жизни подвержены опасным отрицательным воздействиям социокультурной среды, в силу чего не может быть осуществлена их нормальная жизнедеятельности в обществе.

Женщины группы риска характеризуются некоторым отклонением от нормы (безработные, малообеспеченные; одинокие, женщины, воспитывающие детей без отца, женщины – многодетные мамы; женщины-инвалиды; мигранты и др.). Адаптивные способности этих женщин снижены, поэтому необходимо наблюдать за их состоянием, выявлять и анализировать имеющиеся в них дезадаптирующие факторы, отслеживать, в какой мере они компенсированы другими положительными характеристиками, и в случае необходимости оказывать соответствующую помощь.

Решение проблемы социально-педагогической адаптации женщин группы социального риска в условиях малого города требует разработки теоретико-методологической стратегии в условиях новой педагогической парадигмы, основанной на идеях модернизации, гуманизации и гуманитаризации педагогического пространства, и ее осмысления, которое, на наш взгляд, необходимо начать с определения подходов к предмету исследования.

Амбивалентный подход в современных исследованиях позволяет рассматривать явления педагогической практики максимально разнопланово, когда изучение различных элементов процесса основано на рассмотрении противоположных сторон внутри одного понятия и возможности использования большого количества альтернатив при его описании.

Понятие амбивалентности впервые было введено Эйгеном Блейлером в медицине. Амбивалéнтность в философии (от la ambo –

«оба» и la valentia – «сила») – двойственность отношения к чему-либо, в особенности двойственность переживания, выражающаяся в том, что один объект вызывает у человека одновременно два противоположных чувства.

Двойственность способов познания действительности представлена в трудах И. Канта. З.Фрейд рассматривал амбивалентность как сосуществование двух изначально присущих человеку противоположных глубинных побуждений. А. Ахиезер понимает категорию амбивалентности как фундаментальную логическую характеристику мышления, культуры, нравственного идеала, всей человеческой жизнедеятельности, способность человека идеально и материально осваивать, осмыслять любое интересующее субъекта явление через дуальную оппозицию, постоянно искать пути формирования смысла через полюса этой оппозиции, находить смысл как фокус преодоления оппозиции, как меру снятия противоречия, соотнося их друг через друга между полюсами. Амбивалентность – это диалектический процесс, механизм единства исключающих друг друга полюсов дуальной оппозиции, механизм их взаимного изменения, взаимодополнения, взаимопроникновения.

В педагогике амбивалентный подход применялся преимущественно при изучении проблем воспитания. В современных педагогических и философских исследованиях (Б. М. Бим-Бад, В. В. Василькова, Л. И. Егорова, В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Д. Я. Райгородский, Н. Л. Селиванова и др.) амбивалентность понимается также как полинаправленность, «многовекторность» человеческой активности, множественная или, по меньшей мере, двойственная устремленность, совмещенность ориентаций, способов самореализации различных по характеру, сущности; отсутствие твердой линии в характере поведения. Идея амбивалентности разрабатывалась в диссертационных исследованиях А. Е. Подобина, С. Н. Смирнова и др.
В нашем исследовании амбивалентный подход выступает как модель комплексного подхода к изучению развивающейся личности, определяющий диалектическое единство взаимокомпенсации и взаимодополнения разнонаправленных индивидуальных, личностных и субъектных характеристик женщины группы социального риска.

В соответствии с этим в социокультурном пространстве обеспечивается согласование ценностей и интересов женщин в жестко нормативном социокультурном процессе, обусловленном множеством регламентирующих нормативов; соединение свободного развития (саморазвития) женщин в процессе адаптации с целенаправленным руководством этим процессом; приспособление целей, со-

держания, форм и методов педагогической деятельности к индивидуальным возможностям женщин в сочетании с учетом общественного характера их бытия.

Поскольку каждый подход является продуктивным лишь в познании выделенного к исследованию аспекта, то взятый сам по себе, в отрыве от других, он недостаточен при изучении конкретного явления. В данном случае мы солидарны с точкой зрения И. О. Яковлевой, утверждающей, что объективную картину может дать лишь комплексное исследование с применением совокупности подходов. Процесс социально-педагогической адаптации женщин группы социального риска в условиях малого города – это сложный процесс, поэтому его осознание и дальнейшая реализация должны осуществляться с разных точек зрения. В связи с этим мы используем совокупность амбивалентного, гендерного и ситуационного подходов, которые обладают значительным теоретико-методологическим потенциалом для отбора содержания и организации социально-педагогической деятельности.

1. Браун, Т. П. К вопросам об адаптации [Текст] / Т. П. Браун // Военная радиоэлектроника: опыт использования и проблемы, подготовка специалистов: Материалы 17 Межвузовской научно-технической конференции, 21–22 марта 2006 года – СПб. : ВМИРЭ им. А. С. Попова, 2006. – 0,2 п. л.
2. Саенко, Л. А. Амбивалентный подход в моделировании условий подготовки социальных педагогов [Текст] / Л. А. Саенко // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 2. – С. 52–54.
3. Смолина, Т. Л. Адаптация к инокультурной среде: анализ родственных понятий [Текст] / Т. Л. Смолина // Психология человека: интегративный подход : Сб. статей. – Санкт-Петербург: АНО «ИПП», 2007. – С. 162-167.

***Абушахмина Р. М.***
Уфимский колледж библиотечного дела и массовых коммуникаций

## ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ НА ОСНОВЕ СКАЗОК

Состояние современного российского общества требует не только изменения подхода к образованию, как одного из важнейших компонентов формирования человеческой личности, но и глубокого переосмысления самого понимания жизни человека, развития у него способности делать осознанный выбор, ставить перед собой достойные жизненные цели. Это возможно, если человек будет способен не только удовлетворять свои физические и материальные потребности, но и стремиться к духовно-нравственной самореализации, позволяющей проникать в свою собственную сущность и осознавать смысл своей жизни. При такой постановке вопроса на первый план образовательного процесса выходит не интеллектуально-

когнитивная или операционально-профессиональная подготовка, а формирование человека, способного глубоко осмысливать происходящее, видеть позитивные пути решения жизненных проблем, находить силы воплощать их в собственной жизни и жизни окружающих

Проблема духовности и нравственности имеет в научной психологической мысли богатую историю, начиная с античности до настоящего времени (Пифагор, Платон, Аристотель, Сократ, А. Августин, И. Кант, Н. А. Бердяев, В. С. Соловьев, П. А. Флоренский, В. В. Зеньковский, П. П. Блонский, А. С. Макаренко, Б. С. Братусь, Н. А. Коваль, В. И. Слободчиков, К. Д. Ушинский и т.д.).

Духовно-нравственное воспитание – это формирование ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое, гармоническое развитие человека, включающее в себя воспитание чувства долга, справедливости, ответственности и других качеств, способных придать высокий смысл делам и мыслям человека. Любое общество заинтересовано в сохранении и передаче накопленного опыта, иначе невозможно не только его развитие, но и само существование. Сохранение этого опыта во многом зависит от системы воспитания и образования, которая, в свою очередь, формируется с учетом особенностей мировоззрения и социально-культурного развития данного общества. Духовно-нравственное становление нового поколения, подготовка детей и молодежи к самостоятельной жизни — важнейшее условие развития России. Разрешение проблем нравственного воспитания требует поиска наиболее эффективных путей или переосмысления уже известных. И рассмотрим воспитание подрастающего поколения на основе сказок.

Давно признано огромное значение жанра сказки для всестороннего воспитания и образования подрастающего поколения, но, мой взгляд, в современных условиях морального кризиса молодежи наиболее актуальным является то, что сказки несут в себе большой потенциал положительных нравственных поучений. Сильной стороной сказок является их активная, действенная направленность на победу добра. В традициях русской методики не обсуждать с детьми аллегорический смысл сказки, ведь дети без постороннего вмешательства легко улавливают идейную направленность: добро побеждает зло. Сила воздействия образа и сюжета сказки такова, что дети уже в процессе первого чтении ярко проявляют свои симпатии и антипатии по отношению к персонажам сказок, всецело встают на сторону угнетаемых, обездоленных, готовы прийти им на помощь. Дети искренне радуются, что побеждает справедливость: простые бедные люди выходят из беды, а злые погибают, т. е. зло наказано, добро

восторжествовало. Дети хотят, чтобы и в жизни всегда было так.

Очень важен вопрос о духовной основе сказок. Почти любой текст в неявном виде несет в себе определенный тип духовности, который проявляется более или менее ярко и влияет на читателей, даже если они об этом не задумываются. В текстах, затрагивающих проблемы свободы, природы зла, которое человек видит в себе и окружающем мире, отношения к смерти или к смыслу человеческой жизни, духовная составляющая текста проявляется обязательно – через символы, метафоры, свойства, приписываемые тем или иным героям, через возможности, которые предоставляются героям сказки, повороты сюжета.

В народном творчестве сказка занимает особое положение. В сказках всегда повествуется о чем-то невероятном, неправдоподобном, но вместе с тем вымысел несет определенную идею, обычно материализованную в гиперболических образах: добро и зло ведут постоянную борьбу. В них утверждение нравственного закона жизни, предельно ясно выражены нравственные принципы, нормы, эстетические идеалы и ценности. Сказка помогает верить в силу добра, которое побеждает не само по себе, а путем преодолевания трудностей и борьбы со злом. В сатирической сказке народ высмеивает безделье, желание легко получить жизненные блага, жадность и другие человеческие недостатки наоборот воспевает удачливость, находчивость, взаимопомощь и дружбу. Сказка оказывает сильное воздействие на подсознание человека, и не только детей, но и взрослых, когда читатель идентифицируется с персонажами. В сказке в символической форме проработаны многие проблемы и конфликты, через которые проходит или должен будет пройти каждый человек в своей жизни. Получается, что сказка – правда и вымысел одновременно. «Сказка – ложь, да в ней – намек: добру молодцу – урок». Сказка имеет специфический языковой стиль, которому характерны напевность, повторы различных словосочетаний (жили-были; в некотором царстве, в тридевятом государстве и др.). Язык сказок очень красив: певуч и поэтичен, содержит много метафор, сравнений, а так же метких и поучительных пословиц и поговорок. Сказка оказывает сильное воздействие на подсознание человека, и не только детей, но и взрослых, когда читатель идентифицируется с персонажами. В сказке в символической форме проработаны многие проблемы и конфликты, через которые проходит или должен будет пройти каждый человек в своей жизни. Сказка сохраняет в своих недрах следы древнейшего язычества, древних обычаев и обрядов. Изучение атрибутов, то есть совокупности всех внешних качеств персонажей, придающих сказке ее яркость, красоту и обаяние, дает

возможность научного толкования сказки. Все эти особенности делают сказку незаменимым средством воспитания.

1. Даведьянова Н. С. О понимании духовности в современном обществе // Православная педагогика: Традиции и современность. – Сборник лекций и докладов ВГПУ, 2000. – 128 с.
2. Померанцева Э. В. Судьбы русской сказки. – М., Наука.1965. – 220 с. (Акад. наук СССР, Ин-т этнографии им. Н. М. Миклухо-Маклая).
3. Разумова И. А. Сказка и быличка: (мифологические персонажи в системе жанра) / Рос. АН, Карельский научный центр, Ин-т яз., лит. и истории. – Петрозаводск: КНЦ РАН, 1993 – 108 с.
4. Русская демонология. Сказки о земле русской / сост. Н. Будур – М., АСТ: Астрель, 2006 – 494 с.

***Александрина Н. Б.***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДЕТСКИХ ШКОЛ ИСКУССТВ В РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ-ПИАНИСТОВ

В системе дополнительного образования детей, основанной на принципах гуманистической педагогики, приоритетным направлением является развитие творческой мотивации личности, ее самоопределение и самореализация. Основное значение инноваций в системе дополнительного образования – это разрешение противоречия между репродуктивным и творческим компонентами педагогической деятельности в процессе воспитания творческой личности.

Детские школы искусств, относящиеся к системе дополнительного образования, имеют социальную значимость и функции, присущие всем типам образовательных учреждений. В первую очередь, они выполняют функции личностного развития учащегося: воспитательную, познавательную, учебно-информационную, а также осуществляют профессионально-трудовую и социально-нравственную направленность личности, руководствуясь педагогическими принципами триединства обучения, воспитания и развития, свободного выбора направлений дополнительного образования, системности в организации занятий, вариативности и преемственности в содержании образовательного процесса. Детские школы искусств являются подготовительной ступенью профессионального образования, по окончании обучения выдается свидетельство об образовании.

Наряду с основными функциями учреждений дополнительного образования, детские школы искусств имеют специфическую функциональную направленность – эстетическое воспитание личности учащегося, а также развитие его художественных, исполнительских и творческих способностей.

Музыкально-творческие способности относятся к категории способностей, благодаря которым учащийся-музыкант может овладеть продуктивной музыкально-творческой деятельностью. К ним можно отнести общие художественно-творческие и специальные музыкальные способности. Первые – это художественное воображение, интуиция, впечатлительность, эмоциональность, творческое мышление, чувство новизны. Вторые – это музыкальный слух во всех его компонентах, ладовое чувство, чувство ритма, музыкальная память, музыкальное мышление.

Для успешного развития музыкально-творческих способностей учащихся-пианистов необходимо создание специального образовательного пространства, способствующего успешной реализации педагогических задач. Образовательное пространство представляет собой материальную среду обучения, а также систему педагогических факторов и условий, методов и приемов обучения.

К материальной среде образовательного процесса следует отнести обеспечение качественным музыкальным инструментом, в данном случае – фортепиано, роялем, постоянно настроенным, что способствует овладению учащимися звукотембровыми возможностями инструмента, его колористической палитрой. Качественный инструмент способствует успешному развитию всех компонентов музыкального слуха учащихся, в том числе, абсолютного, помогает развитию навыков интерпретации художественного образа в звуковой палитре и последующего его отображения языком нотных символов. К педагогическим условиям относятся личностно-ориентированный подход, субъект-субъектный тип взаимосвязи между преподавателем и учащимися, деятельностный подход, принципы рефлексивного управления образовательным процессом. К педагогическим факторам следует отнести предметное обеспечение процесса развития музыкально-творческих способностей учащихся: специальные программы обучения, индивидуальные планы для каждого учащегося, в которых программа курса скорректирована с учетом индивидуальных особенностей физического, психического и музыкального развития каждого ученика. К педагогическим факторам также следует отнести приемы и методы развития музыкально-творческих способностей.

Личностно-ориентированный подход является основополагающим в работе с учащимися-пианистами детских школ искусств, так как в основе обучения – индивидуальные занятия с учеником, во время которых субъект-субъектные отношения выражены с максимальной полнотой воздействия. С одной стороны – это воздействие педагога на ученика: личностно-психологическое, обучающее, вос-

питывающее, развивающее, формирующее во всем многообразии аспектов музыкально-творческого воспитания, с другой – рефлексия ученика на педагогическое воздействие с привнесенными личностными характеристиками ученика, что составляет в учебном процессе триаду «педагог-музыка-ученик». Рефлексия ученика проявляется: в осознании себя как творческой личности, в самораскрытии музыкально-творческого потенциала, в самоутверждении (выступления в концертах, конкурсах), в самооценке, самокоррекции и, главное, – в самореализации.

Большое значение в творческом воспитании учащегося-музыканта имеет направленность на осознание своей принадлежности к национальной и мировой музыкальной культуре. В связи с этим особую значимость приобретают положения «Я-концепции» (К. Роджерс, Д. Майер, А. А. Реан), которые ориентируют личность на самоосознание себя во множестве социальных ролей и, в частности, в роли творческого индивидуума.

Развитие музыкально-творческих способностей осуществляется в процессе деятельности преподавателя и ученика, поэтому необходимо отметить значение деятельностного подхода в развитии вышеназванных способностей. Д. Н. Узнадзе подчеркивает значимость творческой деятельности для социального развития и разделяет творческую деятельность на репродуктивную и продуктивную с разработкой новых идей и выбором соответствующих им средств для достижения известных целей [7, с. 160]. Б. Д. Парыгин отмечает связь деятельностного подхода с готовностью, которая обеспечивает динамическое включение личности в действие [5]. Готовность к действию предполагает наличие определенных знаний, умений, навыков и реализуется за счет проявления своих отдельных составляющих: нейродинамической сформированности действия, физической подготовленности, психологических факторов готовности [6, с. 137].

Основа готовности учащихся-пианистов к продуктивной музыкально-творческой деятельности имеет внешнее и внутреннее проявление. Внешнее – это знание основ европейской музыкальной системы, владение навыками игры на музыкальном инструменте, умение фиксировать музыкальную мысль нотными символами. Внутреннее проявление — это яркое творческое воображение, желание реализовать художественные образы с помощью звуковой палитры. При этом в деятельности преподавателя следует отметить следующие виды: коммуникативную, проектировочно-целевую, организационно-методическую, диагностическую, стимулирующе-регулятивную и контрольно-оценочную.

Процесс развития музыкально-творческих способностей у учащихся детских школ искусств предполагает осознание преподавателем степени ответственности за поставленную педагогическую задачу, понимание трудностей педагогического процесса, требует объективной самооценки деятельности, что является компонентами педагогической рефлексии. В центре педагогической рефлексии — осознание того, что ученик воспринимает и понимает в воспитателе и в отношениях с ним, как он может настроиться на действия воспитателя [3, с. 130]. Педагогическая рефлексия рассматривается также как установка на самопознание, самоанализ своего развития, оценка достижений профессионально-личностного роста [4].

Принципы рефлексивного управления представляют собой необходимое организационно-педагогическое условие эффективного развития музыкально-творческих способностей учащихся. Необходимо отметить следующие принципы: во-первых, — это принцип природосообразности, предполагающий соответствие индивидуальным способностям, возрастным и психофизиологическим особенностям, опору на зоны ближайшего развития учащегося, а также соответствие уровня развития творческих способностей учащегося личным потенциальным возможностям преподавателя. Далее следует принцип гуманизации, который предполагает подлинно человеческие отношения между преподавателем и учащимся на всех ступенях педагогического процесса. Следующим является принцип диалогизации, связанный с переходом от отношений субординации к отношениям сотрудничества между преподавателем и учащимися. Данный принцип предполагает стимулирование учащихся к творческому развитию, создание условий для творческой самореализации и осуществления свободы выбора. И, наконец, принцип целостности, основными факторами которого являются единство и завершенность всех компонентов творческого развития учащихся [8].

Таким образом, мы отметили следующие психолого-педагогические аспекты деятельности преподавателей детских школ искусств в развитии музыкально-творческих способностей учащихся-пианистов: создание специального образовательного пространства, значение личностно-ориенти-рованного и деятельностного подходов, значение педагогической рефлексии и принципов рефлексивного управления в педагогическом процессе, а также определили роль субъект-субъектных отношений между преподавателем и учащимся.

1. Деятельностный подход в обучении и формировании творческой личности [Текст] / под ред. В. В. Давыдова. — Уфа: БГПИ, 1990. — 172 с.

2. Каргополов В. Е. Значение дополнительного образования для государства и общества [Текст] / В. Е. Каргополов // СПО. — 2005. — № 12. С. 4–6.
3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М.: Академия, 2000.
4. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. — М.: Педагогика, 1998. — 200 с.
5. Парыгин Б. Д. Социальная психология [Текст] / Б. Д. Парыгин. — СПб: Питер, 1999. — 592 с.
6. Словарь психолога-практика [Текст] / сост. С. Ю. Головин. — Минск: Харвест, 2001.
7. Узнадзе Д. Н. Теория установки [Текст] / Д. Н. Узнадзе. — М.: МОДЭК, 1997. — 448 с.
8. Формирование профессиональной культуры учителя [Текст] / под ред. В. А. Сластенина. — М.: Прометей, 1993. — 198с.

***Архипова М. А.***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

## СОЗДАНИЕ И ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ. МЕТОД МОДЕЛИРОВАНИЯ

В современных исследованиях моделирование – метод создания и исследования педагогических моделей, становится всё более эффективным преобразующим средством. В основе моделирования лежит определенное соответствие между исследуемым объектом (оригиналом) и его моделью. Научное обоснование этого метода дано в работах В. Г. Афанасьева (1), Ю. А. Конаржевского (8), В. Н. Садовского (14), В. А. Штофа (18) и др. Основным понятием в моделировании как методе является модель. В наиболее общем виде модель определяют как систему элементов, воспроизводящую определенные стороны, связи, функции предмета исследования. Опираясь на труды И. П. Подласого, под научной моделью мы понимаем мысленно представленную систему, адекватно отображающую предмет исследования и способную замещать его так, что изучение модели позволяет получить новую информацию об этом предмете (13). Педагогикой высшей школы выделены дидактические принципы, лежащие в основе моделирования педагогического процесса (12). К ним относят: обучение на основе интеграции с наукой и производством; профессионально-творческую направленность обучения; ориентированность обучения на личность; ориентированность обучения на развитие опыта самообразовательной деятельности; инновационные процессы.

Разработка и реализация модели основывается на подходах и предполагает следование их основным принципам.

В структуре учебной деятельности выделяют: предмет, продукт деятельности, ее исполнительные, ориентировочные и контрольные операции. Предмет и продукт деятельности как опыт, которым овладевает учащийся, представляет собой знание об «объектах дейст-

вительности, действиях и операциях преобразования этих объектов при решении различных задач» (15, с.39).

В соответствии со сказанным выше педагогический процесс представляет собой последовательную смену этапов, направленных на достижение цели исследования. Таким образом, моделирование предполагает выделение компонентов данного процесса и придания им специфического содержания.

Модель педагогического процесса рассматривается как целостное образование, включающее в себя взаимосвязанные компоненты: *целеполагающий,* включающий в себя требования общества к воспитанию разносторонней личности, важную роль в формировании которой играет оригинал, цель и задачи формирования оригинала; *организационно-содержательный,* включающий факторы, принципы, содержание и этапы формирования оригинала; *диагностико-результативный,* характеризующий критерии и уровни сформированности.

Движущей силой педагогического процесса выступают *факторы*. Исходя из материалистической диалектики, мы приняли за исходное начало следующее положение: факторы, принципы, условия и методы диалектически связаны между собой; связь между ними выражается в многообразных взаимопереходах. Исследования Э. И. Моносзона (17), М. Е. Дуранова (5), О. В. Лешер (10) дают основания для утверждения, что мы можем опираться на взаимодействие четырех основных факторов: социальных, социально-педагогических, педагогических и психолого-педагогических.

Психолого-педагогические факторы отражают взаимодействие учащихся с преподавателями, коллегами, социумом. В учебно-воспитательном процессе «они субординированы между собой: интеллектуальный предшествует эмоциональному, действенно-практический связан с интеллектуальным и эмоциональным; эмоциональный действует на базе действенно-практического и интеллектуального; волевые устремления выступают связующим элементом всех факторов» (15, с.67-68). Сила факторов зависит от их единства, взаимосвязи.

Ю. А. Конаржевский (8) и С. Янг (19) выделяют в управлении педагогическим процессом три этапа: целеполагающий (прогностический), содержательно-процессуальный (стимулирующий), аналитико-корректирующий (итоговый). Исходя из теории управления педагогическим процессом, мы выделяем в нем целеполагающий, организационно-содержательный и диагностико-результативный *этапы* формирования оригинала. Каждый из этапов требует осуще-

ствления соответствующих действий. Первый – целеполагаюший этап. Основным содержанием данного этапа выступили:

- анализ сформированности оригинала. Для этого выявляются критерии определения уровня сформированности оригинала, уточнены методики определения оригинала, проведен анализ сформированности оригинала;
- целеполагание, включающее в себя формирование, осмысление цели экспериментальной работы, ее задач и этапов;
- планирование педагогических воздействий с целью повышения организации и координации деятельности участников педагогического процесса.

Второй – организационно-содержательный этап управления включает в себя: реализацию содержания программы формирования оригинала, управление педагогическим процессом, коррекцию и самокоррекцию взаимодействия участников педагогического процесса в ходе изучения теоретических и специальных дисциплин, самостоятельной работы учащихся.

Третий – диагностико-результативный этап управления формированием оригинала посвящен диагностике и анализу результатов педагогического процесса, сравнению результатов с поставленной целью и определением необходимых мер коррекции с целью повышения эффективности функционирования модели процесса оригинала.

В литературе, посвященной педагогическим исследованиям, фиксируются различные подходы к проблеме критериев, что связано со сложностью и многообразием проявлений педагогических явлений. В качестве критериев обычно рассматривают какие-либо эталоны, показатели, признаки, свойства, качества, которые выступают в виде образца для сравнения или выделения чего-либо, с целью установить соотношение какого-либо объекта с принятым образцом (эталоном). Так, Г. М. и А. Ю. Коджаспировы под критерием понимают  признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; меру суждения, оценки какого-либо явления (7,с.67) психолого-педагогической литературе существуют и другие подходы. Из наиболее значимых, с нашей точки зрения, можно назвать подходы, содержащиеся в работах В. А. Беликова (3), И. А. Зимней (6), Л. М. Фридмана (16, с.113–115).

Мы придерживаемся точки зрения А. А. Кыверялга, который считает, что основными требованиями к обоснованию и выделению критериев в педагогике выступают: воссоздание закономерностей формирования и развития личности; учет связей между всеми компонентами педагогического явления или процесса; воспроизводство

динамики измеряемого качества во времени и пространстве (9, с. 125–126).

В педагогической литературе при выделении критериев результативности какого-либо процесса часто используется уровневый подход, фиксирующий переход, последовательность некоторых этапов, ступеней развития. В этом случае критерии рассматриваются как этапы, ступени перехода от более низких уровней к более высоким, более сложным в количественном и качественном отношениях, что характеризует формирование, развитие какого-либо педагогического явления. Как отмечает А. М. Новиков, в качестве критериев того или иного педагогического явления используются или уровни сформированности каких-либо качеств, как правило, низкий, средний, высокий, или уровни принципиально, качественно отличающиеся друг от друга (11, с. 63). Критерии при таком подходе выступают как качества, свойства изучаемого объекта, которые дают возможность судить о его состоянии и уровне развития, а показатели характеризуют меру сформированности того или иного критерия (4).

Таким образом, все обозначенные компоненты модели процесса формирования исследуемого объекта, их содержательно-процессуальное наполнение взаимосвязаны, образуют целостную педагогическую систему.

1. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление. – М.: Политиздат, 1981. – 432с.
2. Афанасьев В. Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980. – 342 с.
3. Беликов В. А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности. – Челябинск: ЧГПИ, 1995. – 141с.
4. Беликов В. А., Савинков В. А. Образование. Проблемно-ориентированный анализ на основе деятельностного подхода: Монография. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 116 с.
5. Дуранов М. Е. Атеистическое воспитание школьников: вопросы теории и практики. – М.: Педагогика, 1986. – 128 с.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
7. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
8. Конаржевский Ю. А. Некоторые вопросы перестройки внутришкольного управления. – Курган: ИПК, 1989. – 105 с.
9. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
10. Лешер О.В. Интерсоциальное воспитание и образование молодежи: теория и практика: Дис. д-ра пед.наук. – Челябинск, 1997. – 326 с.
11. Новиков А. М. Как работать над диссертацией. – М.: ИПК и ПРНО МО, 1996. – 112 с.
12. Педагогика и психология высшей школы / Отв. ред. М. З. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 544 с.
13. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2-х кн. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

14. Садовский В. Н. Основы общей теории систем. Логико-методологический аспект. – М.: Наука, 1974. – 311 с.
15. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В. Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 240 с.
16. Фридман Л. М. Психопедагогика общего образования. – М.: Педагогика, 1997.
17. Шаповалов В. К. Этнокультурная направленность российского образования: Дис. д-ра пед. наук.– М., 1997. – 308 с.
18. Штофф В. А. Роль моделей в познании. – Л.: ЛГУ, 1963. – 128 с.
19. Янг С. Системное управление организацией. – М.: Экономика, 1972. – 289 с.

***В. К. Биче-оол***
Уральский государственный университет физической культуры

## ПРЕПОДАВАНИЕ ЭТНОХОРЕОГРАФИИ НА ТАЙМЫРЕ: АВТОРСКИЙ ОПЫТ

Изменения социокультурной ситуации в современном обществе потребовали нового взгляда на социально-культурную деятельность и подготовку специалистов культурно-досуговой сферы. Эти изменения были учтены и изложены в Государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования нового поколения, принятом в 2002 году. В данном документе значительная роль отводится региональному компоненту образовательного учреждения, что позволяет создать условия для обучения в регионе, адекватные его культурно–историческому, этнографическому развитию, языковой и образовательной политике.

Таймыр представляет собой регион, где проживают различные северные этнические группы (ненцы, энцы, нганасаны, долганы, эвенки), имеющие свой язык и национальные традиции. В настоящее время в г. Дудинка образовательную деятельность осуществляет КГБОУ СПО «Таймырский колледж». Профессиональное образование нацелено на сохранение и развитие культуры народов, проживающих на Таймыре. В учебном плане содержится блок предметов, где учтен национально-региональный компонент. В блоке предметов **национально-регионального компонента** изучаются такие предметы, как:

– этнография народов Севера;

– этнопедагогика;

– литература народов Севера;

– родные языки: ненецкий, долганский, нганасанский, эвенкийский (преподавание энецкого языка в настоящее время по причине отсутствия преподавателя не осуществляется);

– этнохореография.

Дисциплину «Этнохореография» изучают студенты гуманитарного отделения следующих специальностей: «Учитель начальных

классов», «Дошкольное воспитание», «Социально-культурная деятельность и народное художественное творчество».
Автором данной работы была написана авторская программа по дисциплине, создан УМК, проведен ряд мастер – классов и открытых уроков разных уровней и масштабов.

Этнохореография – синкретический вид хореографического творчества, базирующийся на танцевальном и пластическом традиционном материале (обряды, ритуалы) этносов с включением музыки, пения, слова.

Данная программа дает необходимый объем знаний и практических умений по этнохореографии, необходимый для работы в образовательных и культурных учреждениях Таймырского Долгано-Ненецкого муниципального района.

Дисциплина предусматривает знание теории этнохореографии как отрасли научного знания, истории ее зарождения, становления и развития, раскрывает значение этнохореографии как важного фактора формирования духовной культуры человека. Изучается хореографическое творчество народностей Российского Севера, его самобытность, региональные особенности и общие черты, особенности бытования в условиях современной действительности. Обучение способствует развитию художественного вкуса, формирует музыкально-двигательные, творческие способности, обогащает восприятие, развивает эмоциональную отзывчивость на музыку, поднимает общий уровень эстетического развития. Особое внимание уделяется знакомству с историей северного фольклора, акцентируется связь фольклора с бытом, укладом жизни малочисленных аборигенных этносов.

Создание и популяризация сценических долганских, ненецких, нганасанских, якутских, хантыйских, корякских танцев и танцев ряда других народов Крайнего Севера, Сибири и Дальнего Востока, несомненно, способствует общему обогащению культуры. На базе традиционного танцевального искусства и в процессе его развития в новых условиях и в новом качестве сложилась художественная самодеятельность и профессиональное танцевальное искусство. Признание их неразрывности, общности является неоспоримым фактом современной культуры, жизни народов определенных регионов Севера. Современное танцевальное сценическое искусство народов Севера динамично развивается и приобретает новое содержание, новые стилевые особенности. И сейчас, когда с особой остротой стоит вопрос о бережном отношении и творческом использовании танцевального фольклора в целях создания на его основе в новых исторических условиях современных сценических танцев следует

учитывать все традиционные компоненты в их надлежащем развитии, и именно пластику движений, композицию и манеры исполнения. В конце каждого семестра студентам даются темы рефератов, формой защиты которых являются доклады.

В результате изучения дисциплины выпускник **должен овладеть знаниями:**

– в области хореографии, позволяющими обеспечить выполнение Государственного образовательного стандарта среднего звена и сочетать широкую информированность, как танцевальной культуре мира, так и региона;

– о хореографическом образовании как средстве развития личности;

– методики преподавания этнохореографии в образовательных и культурных учреждениях;

– о возможности создания вариативных программ по этнохореографии, реализуемых в образовательных учреждениях;

– раскрывающими специфику обучения этнохореографии детей 6-летнего возраста (а также других возрастов).

**Владеть умениями:**

– осуществлять индивидуально-ориентированный подход к обучению и воспитанию учащихся на занятиях по этнохореографии;

– осознавать и адекватно оценивать свои возможности в хореографическом воспитании учащихся;

– создавать и поддерживать благоприятный микроклимат на занятиях по этнохореографии, способствующий достижению задач обучения, воспитания и развития.

Музыкальное сопровождение на занятиях осуществляется концертмейстером, аудиофонограммами и традиционными музыкальными инструментами народов Севера как-то: бубен, погремушки из оленьих рогов, оленьих копытц и т. д. Подобран, систематизирован и переработан музыкальный материал преподавателем музыки Г. Н. Сидоренко. Среди них известные издания как «Таймырские узоры» А. Корюкова, «Ненецкие песни» Л. Масленникова, произведения композиторов С. Няруя (Ямал), А. Биланина (Эвенкия), М. Чарду (Таймыр), П. Яганова (Камчатка) и т. д. Автором готовится к выпуску методическое пособие «Музыкальное сопровождение на занятиях по этнохореографии».

Таким образом, реализация Государственных образовательных стандартов третьего поколения позволяет подготовить специалистов культурно-досуговой сферы, которые будут соответствовать современным требованиям поликультурного региона и станут, востребованы рынком труда

***Боброва Е. В.***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

## ПИАНИСТ-КОНЦЕРТМЕЙСТЕР И ПИАНИСТ-ИСПОЛНИТЕЛЬ: ПОИСК ПАРАМЕТРОВ СОПОСТАВЛЕНИЯ

В современном музыкознании исследователи всё чаще обращаются к проблемам подготовки пианиста-концертмейстера. Возникает резонный вопрос: в чем существенное отличие пианиста-концертмейстера от пианиста-исполнителя и есть ли оно? И каким образом решить парадокс «хороший пианист, но плохой концертмейстер?» Итак, задача данной статьи – сопоставить два собирательных образа – образ исполнителя и образ концертмейстера по параметрам, которые ещё предстоит обозначить. Предварительно стоит отметить, что говоря об исполнителе, мы имеем в виду пианиста-солиста, который не является солистом ансамбля.

Первый из найденных нами параметров – способ музыкального мышления. Исполнитель находится наедине с музыкальным произведением, где в данном тандеме его роль превалирующая и где он может действовать в русле своей интерпретации. Говоря о концертмейстере, мы отмечаем, что он всегда вынужден выходить за рамки только своего понимания произведения, поскольку он должен следовать за ведущим исполнителем и совмещать его видение со своим, составляя общую картину музыкального произведения. Иными словами – это способность находить разные исполнительские решения в зависимости от возможностей солиста. Мы можем говорить об акомпаниаторском характере мышления, который, по мнению Шендеровича, есть «умение приспосабливаться к исполнительской манере солиста, сохраняя при этом творческую индивидуальность» [2, с. 111].

Этот параметр напрямую соотносится со следующим – коммуникативным. Для исполнителя вектор коммуникации направленный на публику преломляется через инструмент, который в данном случае является средством коммуникации. Для концертмейстера система коммуникации несколько усложняется. Вектор его коммуникации преломляется дважды: через инструмент и через солиста, поскольку в данной системе появляется ещё один актор – собственно солист. Коммуникация совершается в трёх основных направлениях: от концертмейстера к исполнителю, от концертмейстера к публике, от концертмейстера через исполнителя к публике. Также возникает и этический аспект, отсутствующий в системе коммуникации исполнитель-публика. Здесь мы имеем в виду в первую очередь «коррект-

ное общение с партнером, исключающее давление, исходящее из убеждения, что солист является главным в дуэте» [1, с. 156].

Следующий параметр мы бы хотели рассмотреть через комплекс основных профессиональных навыков знаний и качеств, необходимых для концертмейстера и выяснить насколько они важны для исполнителя. [далее цит.по 2, с. 112-114]

1. «Свободное владение инструментом». Это качество обязательно как для концертмейстера, так и для исполнителя. Однако важно учитывать контекст этой свободы, который как раз и является различным. Иначе говоря, свобода во владении инструментом служит разным целям. Для исполнителя это – оригинальность трактовки, уникальность исполнения, для концертмейстера – возможность гибко и вовремя реагировать на изменения солирующей партии.

2. «Владение навыками чтения с листа и транспонирования, быстрое ориентирование в нотном тексте». Здесь мы должны указать разную меру ответственности, несмотря на то, что данный навык одинаково необходим как исполнителю так и концертмейстеру. Другими словами, исполнитель работает только с текстом, тогда как концертмейстеру кроме текста важно учитывать возможности, характер и способ работы солиста.

3. «Умение видеть все партии, т. е. всю партитуру, развитый тембровый слух, знание специфики солирующего инструмента, голоса, хора: их динамических и тембровых возможностей; особенностей звукоизвлечения; игровых приемов на том или ином инструменте». Данный пункт на наш взгляд соотносится по специфике с предыдущим, и мы позволим себе опустить комментарии.

4. Пианист должен быть широко образован, ориентироваться в сферах, смежных с фортепианным искусством и искусством вообще. Это обязательно и для исполнителя, и для концертмейстера, однако мы опять должны указать различную степень ответственности. В работе с начинающими музыкантами на плечи именно концертмейстера часто ложиться ведущая роль в выборе интерпретации, разъяснение стилевых особенностей исполняемого произведения и т. д. Для него важно желание идти навстречу партнеру в создании единой интерпретации, тогда как исполнитель ответственен в основном перед собой (и немного перед композитором) за высказанную им трактовку музыкального произведения.

Подводя итоги вышенаписанного, мы можем утверждать, что найденные нами параметры сопоставления пианиста-исполнителя и пианиста-концертмейстера всерьёз разграничивают их способы работы над музыкальным произведением. Однако, в дальнейшем пла-

нируя продолжить работу по данной теме и слегка забегая вперёд, мы предполагаем, что синтез этих двух вариантов работы ведёт к расширению возможностей как исполнительских, так и концертмейстерских.

1. Кубанцева, Е. И. Концертмейстерский класс: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений [текст] / Е.И, Кубанцева – М.: «Академия», 2002 – 192 с.
2. Шендерович, Е. М. В концертмейстерском классе: размышления педагога [текст] / Е. М. Шендерович – М.: «Музыка», 1996 – 206 с.

***Бояркина Ю. А.***
ТОГИРРО, г. Тюмень

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ГОТОВЫХ ОСУЩЕСТВЛЯТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В НАУКОЕМКИХ СФЕРАХ ПРОИЗВОДСТВА

*В течение ближайших десятилетий Россия должна стать страной, благополучие которой обеспечивается не столько сырьевыми, сколько интеллектуальными ресурсами: «умной» экономикой, создающей уникальные знания, экспортом новейших технологий и продуктов инновационной деятельности.*

*Д. А. Медведев*

Современный экономический рост различных стран, на современном этапе развития общества, характеризуется ведущим значением научно-технического прогресса и интеллектуализацией основных факторов производства. Внедрение новых технологий стало ключевым фактором рыночной конкуренции, основным средством повышения эффективности производства и улучшения качества товаров и услуг.

В настоящее время особенно остро стоит вопрос перехода российской экономики и общества от сырьевого к богатому интеллектуальными ресурсами, устремленной в будущее молодой нации, которая займет достойные позиции в мировом разделении труда. Для достижения этой цели, начинать «зарождение интеллектуального общества» надо с самого начала – с воспитания личности, обладающей навыками инженерно-технического мышления, конструирования, уже в школе, а может быть даже в детском саду.

Будущих специалистов в наукоемких сферах производства необходимо «выращивать» и делать это целенаправленно и системно на всех этапах образовательной цепочки: детский сад – школа – ВУЗ – производство, т.е. в период, когда у ребенка закладываются и постепенно формируются такие важные компоненты сознательной деятельности как мотивация к познанию,

стиль естественнонаучного, инженерно-технического, изобретательского мышления.

Тюменская область в прогнози-руемом периоде до 2020 г. останется основным источником углеводородного сырья в России. Прогнозно-аналитические расчеты показывают, что динамичное развитие экономики Тюменской области, активное внедрение инновационных технологий в реальные производственные процессы будут способствовать внесению серьезных изменений в требования к рабочим кадрам и специалистам инженерно-технических специальностей наукоемких отраслей производства.

Исходя из анализа развития системы образования Тюменской области, было выявлено две проблемы, без решения которых невозможен переход к подготовке специалиста нового формата, готового трудиться в наукоемких инженерно-технических отраслях производства, которые являются наиболее востребованными в нашем регионе:

1. Подготовка профессиональных кадров ведется, без учета основных направлений достижения технических наук, а обучение ведется без интеграции образовательных учреждений, науки и производства в виде объединения их ресурсов для коллективного доступа к исследовательской деятельности и инновационному учебному оборудованию.
2. Отсутствуют педагоги, готовые работать с учащимися, обладающими склонностью к конструированию и техническому творчеству.

Таким образом, возникает потребность проектирования новых образовательных и информационных технологий, оптимальных методов, средств и форм обучения учащихся, способствующих фундаментальности, формированию целостной системы научных знаний, позволяющих еще в детстве заложить в личности не потребительский спрос на материальные ресурсы, а развить интеллектуальную сферу личности, которая в дальнейшем будет способствовать формированию профессиональных компетенций и позволить учащемуся непрерывно, на протяжении всей жизни продолжать свое образование. Это возможно только при условии тесного взаимодействия всех ступеней образования.

Анализ попыток практической реализации взаимодействия отдельных образовательных учреждений Тюменской области с СУЗами и ВУЗами показывает, что данный процесс происходит достаточно эффективно, но к сожалению, не охватывает все ступени образования. Так, в г.Тюмени действуют несколько образовательных учреждений, наладивших взаимодействие с ВУЗом: Гимназия ТюмГУ с Тю-

менским государственным университетом, Лицей ТГНГУ с Тюменским государственным нефтегазовым университетом, МОУ СОШ № 25 с рядом кафедр ТюмГУ и ТГНГУ. Причем данные учебные заведения осуществляют профильное образование в старшей школе, не имея возможности взращивать и целенаправленно готовить школьников к выбору профиля с основной и начальной школы. Очевидно, возникает необходимость в объединении усилий всех образовательных учреждений и создании единой непрерывной системы инженерно-технического, естественнонаучного образования.

Таким образом, разработка содержания и технологий многоуровневого инженерно-технического образования требует координации деятельности всех звеньев непрерывного образования. В этих целях, а также для обеспечения преемственности всех ее ступеней и уровней необходимо, на наш взгляд, создать единые учебно-методические объединения образовательных организаций системы непрерывного образования, которые бы составляли основу так называемого «Школьного технопарка», включающего средний, начальный и средний профессиональный, высший и послевузовский уровни и обеспечивающего взаимодействие педагогов каждой ступени друг с друг и учащимися.

Осуществляя попытку создания «Школьного технопарка» в Тюменской области мы рассчитываем на то, что дети, имеющие склонности к изобретательству и конструированию будут выявляться еще в детском саду, затем с ними будет вестись целенаправленная работа по поддержке и развитию их предрасположенности с помощью специального оборудования на базе кружков естественнонаучной направленности и робототехники, входящих в Школьный Технопарк. После окончания детского сада школьники смогут продолжит свои занятия в начальной школе не только на базе кружковой работы, но и при изучении предмета «Окружающий мир», используя современное оборудование и компьютерное программное обеспечение, востребованное в дальнейшем для проведения исследований по предметам естественнонаучного цикла в основной, старшей школе и ВУЗе. Подростки, увлекшиеся техническим творчеством и инженерными разработками в раннем детстве и имеющие возможность проводить свои исследования в Школьном Технопарке на базе точно такого же оборудования и программного обеспечения, которое используется и в профессиональном образовании и на производстве, в последующем, смогут успешно учиться в техническом ВУЗе, пополнят ряды инженерной элиты. Кроме того, в ВУЗе, на базе Школьного Технопарка предполагается функционирование Молодежного инженерного центра, студенческого конструкторского бюро, Студенче-

ского научно-технического общества и Совета молодых ученых. Все вместе эти структуры создают конструкцию, проходя сквозь которую на протяжении 18 лет учебы (от детского сада до ВУЗа), нельзя не увлечься, не увидеть что-нибудь интересное, то, где захочется проявить себя и реализовать свои способности.

Помимо этого, необходимо разработать инновационную образова-тельную модель повышения квалификации педагогов естественнонаучных специальностей, которые будут готовы осуществлять профессиональную деятельность, тьюторскую поддержку молодежи в осуществлении технических и естественнонаучных исследований, с учетом наукоемкх направлений производства, сложившихся в Тюменском регионе.

В этих целях, на наш взгляд, необходимо создать ресурсные центры по переподготовке уже работающих педагогов, а в условиях ВУЗа целенаправленно готовить студентов – будущих преподавателей предметов естественнонаучного цикла к новой идеологии в образовании, обладающих не только инновационным мышлением, но и навыками организации продуктивной учебной деятельности на практике способных работать с детьми по развитию их творческих способностей к техническим видам деятельности, формированию и развитию естественно-научного мышления, готовых выступать тьюторами, руководителями научно-исследовательской, конструкторской и проектной деятельностью детей и молодежи.

На базе таких ресурсных центров переподготовки педагогических кадров стало бы возможным обеспечить не только взаимодействие педагогов каждой ступени друг с друг и учащимися, но и возмож-ность их обучения с использованием не только разнообразного современного инженерно-технического оборудования, но и современных образовательных методик повышения квалификации, таких как: стажировки, социальные пробы, социальные практики, консультирование и пр.

По сути, мы предлагаем создать **для учащихся и молодежи**: новую форму территориальной интеграции образовательных учреждений, науки и производства в виде объединения их ресурсов для коллективного доступа к исследовательской деятельности и инновационному учебному оборудованию; **для педагогов**: создать инновационную модель повышения квалификации, которая позволит провести не просто переподготовку учителей, а сформировать педагогический состав нового формата – готовый преподавать по-новому, воспитывать по-новому, осуществлять инновационную деятельность и иметь высочайший уровень педагогической компетентности.

***Бриске И. Э.***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

## РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА В ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НАРОДНО-СЦЕНИЧЕСКОГО ТАНЦА

Быстро меняющиеся реалии современной жизни поднимают на новую высоту изучение процесса подготовки конкурентоспособных и профессионально мобильных специалистов и неразрывно связанной с ним проблему формирования профессионального опыта, которая находится еще в стадии теоретического обобщения и развития. Исследования профессионального опыта осуществлялись в контексте проблем профессиональной культуры (Коган Л. Н., Цукерман В. С., Хоруженко К. М.), профессиональной деятельности (Модель И. М.), профессиональной компетентности (Зеер Э. Ф.), закономерностей развития личности (Артемьева Е. Ю., Платонов К. К., Рубинштейн С. Л.), профессионального образования (Митина Л. М., Сластенин В. А.) и пр. Активно опыт человека исследуется в отечественной психологии (Ананьев Б. Г., Деркач А. А., Ломов Б. Ф., Маркова А. К., Кузьмина Н. В. и др.).

В частности ведется работа по определению понятия «профессиональный опыт», выявлению его структуры, функций, характеристик, принципов и условий формирования (Ревская Н. Е., Самоукина Н. В.) и т.п.

К структурным компонентам опыта относятся качественные, содержательные, операциональные, эмоциональные характеристики. Выделяются конструктивная и деструктивная формы профессионального опыта, отмечается его зависимость от возраста, связь этапов формирования с конкретизацией и динамикой целей. Опыт определяется как результативный феномен (Ревская Н. Е); системное психологическое, управляемое образование (Исмагилова Ф. С.); сложная система, включающая в себя способы, приемы и правила решений трудовых задач (Стрелков Ю. К.), упорядоченные в сознании образы пережитых событий (Кроник А. А.) и пр.

Согласно общепринятому определению, опыт – это основанное на практике чувственно-эмпирическое познание действительности, единство знаний, умений и навыков. Однако структура профессионального опыта значительно шире. Так, рассматривая структуру опыта профессиональной деятельности, Хазова С. А. предлагает включить *психологическое содержание* различных жизненных и профессиональных ситуаций, действий, поступков и других внешних проявлений личности; возможные *способы поведения* людей в контексте тех или иных жизненных и профессиональных ситуаций;

*проектирование адекватных способов общения* с людьми в контексте соответствующих ситуаций [5].

Подготовка специалиста-хореографа в вузе в последние годы нацелена на использование современных достижений в области акмеологии, психологии, педагогике. Теоретическими предпосылками педагогического процесса являются теоретические выводы комплекса наук о человеке, исследования по проблемам психологии профессионального развития в единстве с развитием личностным. Научным знаниям, связанным с профессиональным опытом также есть достойное место в актуализации модели специалиста-хореографа в целом и преподавателя народно-сценического танца в частности.

Студенты приходят в вуз с определенным социальным и бытовым опытом, опытом обучения и, как правило, небольшим профессиональным опытом, который может быть как положительным, так и отрицательным. Многие исследователи (Зеленцова А. В., Лернер И. Я., Скаткин М. Н. и др.) отмечают что, опыт профессиональной деятельности слабо представлен во внутренних структурах развивающейся личности. Испытательные процедуры, связанные с периодом поступления в вуз показывают, что в основном будущие студенты-хореографы, как правило, стремятся показать себя как исполнители. Тому есть объективные основания, т. к. по большей части они являются выпускниками самодеятельных любительских коллективов, где вопрос о развитии их педагогических качеств, просто не стоит. Выпускники учебных заведений среднего звена также не имеют опыта преподавательской деятельности.

Приобрести его автоматически невозможно, т. к. он является следствием усвоения специальных знаний, умений и навыков. Говоря о формировании профессионального опыта будущего преподавателя народно-сценического танца необходимо обратиться к понятию педагогическая деятельность, которая является одной из составляющих его профессионального опыта. Ряд авторов (Исмагилова Ф. С., Конева Е. В., Кузьмина Н. В., Стахеева Л. Н.) рассматривают педагогическую деятельность как череду типичных педагогических ситуаций. Опыт педагогической деятельности будет характеризоваться знанием признаков типологии учебно-воспитательных ситуаций, умения их прогнозировать, выстраивать и решать. Студенты, вчерашние школьники, получая знания по психологии, педагогике и практике танца пока лишены возможности глубоко вникать в процесс обучения и воспитания в хореографическом коллективе.

Их профессиональный опыт развивается под руководством педагога в контексте педагогических ситуаций, где студенты сами яв-

ляются обучающимися. Они не готовы увидеть их изнутри, а воспринимают информацию (знания, манеру поведения, эмоциональную реакцию) только со стороны и достаточно поверхностно.

Подготовка специалиста-хореографа связан с различными сложностями, в том числе, с большой разветвленностью видов деятельности и их функциональностью. Хореограф, прежде всего, должен овладеть практикой танца, и только потом начинается ее осмысление через призму педагогической деятельности. Становление специалиста – это процесс усвоения накопленного опыта и преобразования его в индивидуальный опыт студента. Опыт профессиональной деятельности, являясь субъективной характеристикой студента, формируется в процессе деятельности и сам служит основой ее развития. Исследования взаимосвязи опыта, деятельности, практики (Леонтьев А. Н., Александрова Е. А., Зинченко В. П.) позволяют сделать вывод о том, что деятельность и опыт не равны друг другу. Однако именно деятельность ведет к формированию опыта, а опыт без деятельности может превратиться в совокупность теоретически освоенных данных [3]. Широта и разносторонность опыта возрастают, если опыт формируется через практическую деятельность конкретного субъекта. Важную роль здесь играет и студенческий коллектив, как среда формирования индивидуального опыта.

В педагогике под формированием понимается процесс и результат взаимодействия человека с вешними явлениями, вызывающими изменения свойств, качеств, проявлений. Формируются только те качества, свойства, умения, которых еще нет во внутренних структурах человека, но которые могут быть «сконструированы» в результате специально создаваемого опыта переживаний, отношений и деятельности (в данном случае преподавателя народно-сценического танца). Непременным становится возможность их дальнейшего развития.

Формирование профессионального опыта опирается на ряд принципов: самостоятельности, индивидуальности, совместной деятельности педагога и студентов, контекстности, осознанности, непрерывности, обогащения и развития [1].

Формирование опыта профессиональной деятельности может осуществляться на основе специально разработанной программы, в которой отражена взаимосвязь компетентности и квалификации, представлены модели профессионального опыта, отражены его структурные элементы, этапы и условия формирования. Процесс формирования опыта осуществляется через последовательные взаимосвязанные этапы: репродуктивный, нормативный, продуктивный [5]. На каждом из них решаются задачи, с учетом которых

происходит выбор средств, методов, способов деятельности и форм занятий.

Опыт профессиональной деятельности обеспечивает преобразование личности студента. Ученые (Гальперин П. Я., Иванов И. П., Пономарев Я. А.) подчеркивают, что при развитии деятельности происходит значительное духовное преобразование, выражающееся в изменении ценностного отношения к себе и окружающему миру.

Опыт накапливается, развивается. Являясь личностным образованием опыт должен стать объектом исследования специалиста. В теоретических разработках предлагаются критерии оценки сформированности профессионального опыта, которыми может руководствоваться и будущий специалист. К ним относятся:

– наличие необходимого объема общих и профессиональных знаний, осознание их взаимосвязи, а также теории и практики; способность в нужный момент воспроизвести необходимые знания;

– умение легко переходить от одного вида деятельности к другой, сочетать ее репродуктивные, нормативные и продуктивные уровни;

– способность анализировать личные достижения и неудачи, выделять объективные условия ситуаций, сопоставлять их с деятельностью других людей, выделять объективные условия ситуаций, владеть различными способами саморегуляции, активизации деятельности;

– эмоциональное переживание процесса и результата собственной профессиональной деятельности через интерес к профессиональным проблемам и стремление эффективно и оптимально их решать, осознавать значимость качественного уровня профессиональной деятельности [4].

Процесс рефлексии, корректировки, обобщения становится своеобразной гарантией актуализации профессиональной деятельности, ее соответствия духу времени.

Таким образом, студенты-хореографы в образовательном процессе должны быть сориентированы на понимание их профессионального опыта, достижение которого является основой и стимулом в подготовке к настоящей и будущей деятельности. Профессиональный опыт преподавателя народно-сценического танца – результат практической и теоретической деятельности (по изучению, развитию и трансляции народно-сценической хореографии) по овладению совокупностью общих и профессиональных знаний и умений; способность самостоятельно использовать их при реализации в конкретных педагогических ситуациях (подготовка урока, изучение нового материала, активизация деятельности обучающихся, сочинение

учебно-танцевального материала и т. п.), умение формировать личный стиль деятельности, критически относится к ней и мобильно корректировать ее, проявляя личный интерес и испытывая чувство значимости.

Профессиональный опыт, накопленный специалистом, должен представлять для него субъективную ценность [2]. Современный специалист нацелен на необходимость своевременного пересмотра и переоценки своего опыта, характерным признаком которого является содержание, востребованное в современных экономических условиях, что в свою очередь становится главным фактором высокой конкурентоспособности специалиста.

1. Дружилов С. А. Становление профессионализма как процесс формирования концептуальной модели профессиональной деятельности // Журнал прикладной психологии. – М.: ИД «ЭКО», 2004, № 6. – С. 40-45.
2. Исмагилова Ф. С. Профессиональный опыт специалистов и управление им в условиях формирования рыночной экономики : Дис… д-ра психол. наук: 19.00.03. - М, 2000. - 382 с.
3. Кузьмина Н.В. Проблемы обучения и воспитания студентов в вузе. – Л, 1976. – 112 с.
4. Ревская Н. Е.Психология менеджмента. Конспект лекций.— СПб.: Альфа, 2001.—240 с.
5. Хазова С. А. Формирование опыта профессионально-творческого мышления у будущих специалистов по физической культуре и спорту: дис…к. п. н. :13.00.08. – Майкоп, 2004. – 202 с.
6. Цукерман В. С. Сущность и структура профессиональной культуры / Сб. ст. Из работ прошлых лет. – Челябинск, 2007. – 181 с.

***А. Н. Галагузов***

## КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ

Проблема корпоративной культуры связана с такими понятиями как корпоративность и корпоративное образование. Корпоративность представляет собой совокупность особенностей представлений, отношений и поведения людей, определяемую их принадлежностью к единой группе, коллективными усилиями осуществляющей достижение неосуществимых в одиночку личных целей индивидов. Подобная группа – корпорация – характеризуется наличием миссии и вытекающих из нее общих целей. Совершенно очевидно, что одним из наиболее ярких примеров корпоративного сообщества является сообщество педагогическое. Организационные структуры педагогической деятельности определяются нормативными рамками и ценностным наполнением этих рамок. Такое ценностно-нормативное пространство представляет собой корпоративную культуру [8, с. 112] педагогического сообщества в его частных организационных проявлениях.

Трансляция корпоративной культуры осуществляется путем образования, которое в данном случае должно носить специфический характер и являться, в сущности, корпоративным образованием. Поэтому корпоративная культура, играя роль инструмента управления организацией, мотивирует членов сообщества, объединяемых организацией, в отношении образования, обеспечивающего сохранение и развитие системы ценностей, научного обеспечения деятельности, ее технологического наполнения, а также человеческих отношений внутри организации.

Практически во всех групповых взаимодействиях педагоги позиционируют себя, прежде всего, как члены педагогического сообщества. Такая идентификация своей социальной роли и связанного с ней социального статуса [2, с. 16] указывает на существенно корпоративный характер личности педагога. Это, в свою очередь, является следствием мощного влияния корпоративной культуры, субъектом и носителем которой является педагог. В то же время педагог является субъектом непрерывного профессионального образования. Корпоративная культура, играя роль инструмента управления организацией, определяет направленность и содержание этого образования, выражающегося в профессиональной подготовке и переподготовке педагогов к их практической деятельности. Отсюда следует очевидный, на наш взгляд, вывод: процесс профессионального образования педагогов должен включать в себя в явном виде трансляцию важнейших составляющих педагогической корпоративной культуры.

Доминирующая культура обусловлена центральными ценностями, принятыми корпоративным сообществом. Так, в педагогическом сообществе доминирующей является культура педагогической деятельности – «способность личности к осознанной реализации в деятельности будущего учителя смыслов, значений и нормативов педагогической культуры как личностно и профессионально ценных» [7]. Педагогическую культуру, в соответствии с общим определением культуры [4, с. 84], здесь следует понимать как реализуемую в деятельности совокупность достижений человечества в области педагогической науки и практики. Культура педагогической деятельности обеспечивается единством когнитивного, ценностного, мотивационного, эмоционального и поведенческого компонентов. Личностным проявлением педагогической культуры учителя является потребность превратить наиболее значимые элементы общечеловеческой культуры в актуальную реальную ценность для воспитанника.

Необходимо отметить два важнейших аспекта профессионального образования педагога, которые должны обеспечивать успешность его дальнейшей деятельности в условиях конкретной корпоративной культуры.

Первый из этих аспектов обусловлен наличием у любого корпоративного образования двух выраженных граней, связанных с необходимостью формирования личностью как доминирующей, так и субкультурной составляющих корпоративной культуры в их тесной взаимосвязи для успешности последующей корпоративной деятельности этой личности. Доминирующая составляющая обеспечивается декларированной учреждениями образования профессиональной подготовкой, ориентированной на трансляцию обучающимся центральных ценностей педагогической профессии и деятельности. Такая подготовка зачастую носит существенно репродуктивный характер, что затрудняет впоследствии ее приложение к практической корпоративной деятельности, поскольку при этом не обеспечивается сформированность «корпоративной личности». Необходимо еще и обеспечение в процессе корпоративного образования осознания педагогом своей профессиональной и личностной деятельности на уровне продуктивного мышления. Эта сторона подготовки должна обеспечивать эффективность адаптации педагога к сложившейся субкультурной среде конкретной рабочей группы педагогов, в то числе – во взаимодействии их с воспитуемыми (обучающимися). Однако, если такая образовательная деятельность не связана с конкретизацией и детализацией задач профессиональной подготовки педагогов в отношении их взаимодействия между собой и с обучающимися, декларируемые цели подготовки не могут быть реально достигнуты. Универсальным инструментом формирования корпоративной культуры на уровне повседневной жизненной практики может являться только «обеспечение осознанности профессиональной и личностной деятельности путем обучения основам продуктивного мышления на конкретной базе этих видов деятельности» [4, с. 131]. Для педагогов это положение приобретает особую остроту, поскольку только продуктивное мышление и основанные на нем образовательные технологии могут обеспечивать отмеченные выше личностные проявления педагогической культуры учителя.

Второй важнейший аспект профессионального образования педагога связан с тем, что в практическую деятельность он должен приходить уже будучи субъектом и носителем специфической корпоративной культуры – как доминирующей, обеспечивающей необходимый уровень его профессионального состояния, так и соответствующей принятию и формированию групповых ценностей, т.е.

субкультуры. Таким образом, уже в процессе подготовки и переподготовки педагога он должен иметь возможность пережить прецеденты включенности в эти формы проявлений корпоративной культуры.

Корпоративная культура, наряду с другими подсистемами организации, является инструментом управления этой организацией. В то же время адаптация будущего педагога к доминирующей составляющей корпоративной культуры делает необходимым его участие в жизни вуза и факультета, понимание принципов управления и функционирования системы профессионального образования на этих уровнях, на которых транслируются и генерируются основные ценности педагогической деятельности. Так, «корпоративная культура факультета – это система материальных и духовных ценностей, присущих данному факультету, взаимодействующих между собой и принимаемых сотрудниками факультета, задающих людям ориентиры их поведения и действий...» [1, с. 197]. Поэтому приобщение студентов и педагогов, проходящих переподготовку, к таким вузовским и факультетским ценностям, их изменениям в развитии, является, на наш взгляд, необходимым элементом профессионального педагогического образования. Реализация данного подхода возможна на основе соответствующего развития (трансформации) уже разработанных [1, с. 128] учебных курсов для сотрудников применительно к образовательной работе со студентами. При этом важно, чтобы в общих ценностных корпоративных установках субъекты педагогического образования могли просматривать важность и ценность выбранных ими конкретных аспектов и направлений. В рассматриваемой работе с педагогами, ввиду ее адаптационно-ознакомительного характера, возможны тренинговые и игровые подходы при условии понимания целей и задач работы на уровне продуктивного мышления.

Порождение в процессе педагогического образования возможности понимания и принятия центральных и групповых ценностей, проявляющихся в доминирующей культуре и субкультурах, приводит к их сходимости в представлении педагога. Это существенно повышает устойчивость и эффективность педагогической корпоративной деятельности и, в порядке обратной связи, личностную успешность педагога.

1. Ахмедова М. А. Педагогические условия формирования корпоративной культуры вуза [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / М.А. Ахмедова. – Ульяновск, 2007. – 222 с.
2. Бэрон Р. Социальная психология группы: процессы, решения, действия [Текст] / Р. Бэрон, Н. Керр, Н. Миллер. – СПб.: Питер. 2003. – 272 с. (Серия «Концентрированная психология»).

3. Габдулхакова О.И. Педагогические условия формирования корпоративной культуры студенческой группы вуза [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01./ О. И. Габдулхакова. – Ульяновск, 2006. – 222 с.
4. Галагузова М.А. Диалоги о корпоративном образовании [Текст]: научно-практическое пособие / М.А. Галагузова, А.Н. Галагузов. – Екатеринбург, «СВ-96». 2009. – 240 с.
5. Горелов А.А. Концепции современного естествознания: учебное пособие для вузов [Текст] / А.А. Горелов. – Москва: Центр. 1997. – 208 с.
6. О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования: доклад Российской академии образования / Под ред. А. М. Кондакова, А
7. .А. Кузнецова // Педагогика. 2008. № 10. С. 9–28.
8. Соколова Л.Б. Обновление педагогического образования: культура педагогической деятельности будущего учителя [Текст] / Л.Б. Соколова // CREDO NEW теоретический журнал. – 2003. – № 1.
9. Спивак В. А. Корпоративная культура [Текст]: теория и практика / В. А. Спивак. М.: Питер. 2001. – 345 с.

***Галеева А. А.***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

## ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА КНИЖНОГО ДЕЛА В ВУЗЕ

Система образования России претерпевает в настоящее время глубокие изменения, которые тесно связаны с изменениями в экономической и социально-политической сферах жизни общества. Модернизация высшего профессионального образования предусматривает обеспечение адекватности качества подготовки специалистов уровню требований реалиям современного мира. Подготовка и формирование компетентности будущих специалистов книжного дела университета имеет особую специфику, отражающую острые противоречия времени, возросшую роль средств массовой информации в жизни современного общества.

Изменение роли и значения информации, информационных технологий в функционировании и развитии общества неизбежно порождает качественно новые требования к тем, кто занимается информацией профессионально, то есть к тем, для кого информация является объектом и предметом профессиональной деятельности, ее результатом. Реализация социальной и профессиональной ответственности специалиста книжного дела в информационном обществе поставлена в прямую зависимость от высокой гражданской зрелости и профессионализма субъекта деятельности. В связи с этим, усиливается значение формирования компетентности студентов в процессе их профессиональной подготовки в вузе.

Многоаспектность востребованных качеств высокообразованного выпускника вуза, способного ликвидировать существующий дефицит специалистов, отвечающего запросам XXI века, нацеливает на формирование у него компетенций, которые интегрируют в себе

не только знания и умения, но мотивационную, аффективную, ценностную и социально-поведенческую составляющие.

Исходя из теоретического анализа работ (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя) под компетенцией мы понимаем как общую способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий [3]. Ключевые компетенции обеспечивают универсальность специалиста и поэтому не могут быть, узко специализированными. Компетенции проявляются в конкретных ситуациях (социальных и профессиональных). Э. Ф. Зеер рассматривая различия между понятием компетентность и компетенция подчеркивает, что знания, умения и опыт определяют компетентность человека; способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации обусловливает компетенцию образованной и профессионально успешной личности (3).

На основе проведенного теоретического анализа в своем исследовании мы выделили ряд профессиональных компетенций, которыми должен обладать будущий специалистов книжного дела, прокомментируем их.

**Лингвистическая компетенция**. Все языки отличаются, как известно, сложной организацией. Любой язык постоянно изменяется в соответствии с потребностями коммуникации. Попытки многих государств создать так называемый языковой стандарт ни разу не увенчались полным успехом. Большинство современных дескриптивных лингвистов (от *дескрипторы – характеристики-описания уровней владения иностранным языком*), в рамках лингвистической компетенции выделяют следующие ее составляющие: лексическая, семантическая, грамматическая, фонологическая. Под лексической компетенцией понимается знание словарного состава языка, включающего лексические и грамматические средства и способность их использовать в речи, а именно отдельные слова и тематические группы слов (дни недели, единицы измерения и др.), устойчивые сочетания, фразеологические единицы и т.д.

Грамматическую компетенцию М. В. Дьячков связывает со знанием грамматических средств и умением их использовать в речи. Грамматическая компетенция включает способность понимать и выражать определенный смысл, оформляя его в виде высказываний, построенных по правилам данного языка. Грамматическая структура любого языка характеризуется сложной организацией. Как правило, описание грамматического строя языка включает: описание категорий (род, число, падеж, время, вид), классов (спряжения, склонения), структур (сложные слова, словосочетания, простые, сложно-

сочиненные, сложноподчиненные, бессоюзные предложения), видов связи (управление, согласование, примыкание) и т.д. (2).
Семантическая компетенция заключается в знании возможных способов выражения определенного значения и умения использовать язык. Лексическая семантика занимается вопросами значения слова: значения слова в общем языковом контексте (референция, коннотация), отношения между языковыми единицами (гипонимия, синонимия, родовидовые отношения, компонентный анализ, переводческие соответствия).

Фонологическая компетенция включает знания и умения воспринимать и воспроизводить звуковые единства языка, арткуляционно-акустические характеристики фонем (звонкость, лабиализация и др.), фонетическую организацию слов (слоговую структуру, словесное ударение), просодику (ударение, ритм, интонацию), фонетическую редукцию (ассимиляцию, выпадение конечного гласного и др.) (6).

По мнению Е. И. Сахарчук **когнитивные (познавательные) компетенции** действуют как интеллектуальный вариант инициативы: работающий индивидуум приходит к пониманию ситуации, задания, проблемы, возможности или объема знаний. Подобно инициативе, о когнитивных компетенциях думают чаще всего в связи с ориентацией на задание или ориентацией на достижение, однако их можно применять отдельно для поддержки компетенции. Воздействия и оказания влияния или менеджерских компетенций (выработка комплексных стратегий для влияния на других) (5).

**Личностная компетенция**. Во многих странах к системе образования подходят с позиций компетентностного подхода. Важна личность преподавателя, так как именно его профессиональная компетентность и личностная компетенция (как составляющая профессиональной компетентности) являются важнейшими условиями для достижения системой образования поставленных современностью целей.

Для будущего специалиста книжного дела особенно важны такие качества как: владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности (2); ответственность и чувство долга, ориентация на непрерывное профессиональное образование и самосовершенствование (6); ответственность, организованность и целеустремленность (4).

А. Хуторской, сгруппировав общеучебные умения, навыки и способы деятельности, выделяет в блоки следующие (подлежащие развитию) личностные качества: когнитивные, креативные, оргдея-

тельностные (методологические) качества, коммуникативные навыки и мировоззренческие качества. С точки зрения А. Хуторского, компетенция личностного самосовершенствования должна предусматривать освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки (7).

Б. Д. Эльконин, размышляя о компетентностном подходе, приходит к выводу о том, что необходимо создавать «ситуации включения», которые требовали бы принятия тех или иных решений, оценивание нового опыта, полученного в ходе решения жизненно важной проблемы (7).

Данной точки зрения придерживается и Е. И. Сахарчук, считая что «изменения в личностной сфере субъектов образовательного процесса могут проявляться только в их реальном отношении к основному виду деятельности. В образовательном пространстве вуза создается определенная аура, тот дух, который незримо оказывает влияние на каждого человека, попадающего в его стены. Профессионально- личностная компетенция, которой овладевают будущие специалисты сферы образования в процессе обучения, не проявляется сразу, а лишь в процессе самостоятельной профессиональной деятельности …» (6).

Следовательно, если систему образования рассматривать в качестве «ресурса успеха», то личностную компетенцию будущего специалиста в сфере СМИ необходимо изучать как одну из основных составляющих этого ресурса и создавать условия в педагогическом образовании для ее освоения будущими специалистами книжного дела.

**Этическая компетенция**. Среди ключевых компетентностей, которыми должен овладеть будущий специалист книжного дела, этическая имеет приоритетное значение. Она выступает показателем и одновременно результатом профессионально-личностной готовности будущего специалиста книжного дела к работе, потому что выполнение любой задачи имеет моральное содержание. Этическая компетентность репрезентирует главную регуляцию действий, которая закрепляется в навыках, традициях, принципах жизни и профессиональной деятельности, психических состояниях, действиях, поступках и качествах, обеспечивает выбор им сознательного этического поведения согласно профессионально-педагогическим нормам.

Этическая компетентность по специфике реализации принадлежит, к так называемым, надпредметным компетентностям. Они имеют интегрированный характер и объединяют в себе определен-

ный комплекс знаний, умений и отношений, которые приобретаются будущими специалистами книжного дела на протяжении усвоения всего содержания образования (1).

Основная функция компетенций – служить своеобразным ядром, вокруг которого постоянно совершенствуются знания будущего специалиста книжного дела, формируются умения, навыки, необходимые качества, так и стараются выполнять функциональные обязанности и требования к специалисту. Все вышеперечисленные профессиональные компетенции составляют компетентность будущего специалиста книжного дела.

Таким образом, компетенция в книжном деле подразумевает достижение и соблюдение государственных образовательных стандартов профессионального образования, направленные на формирование компетентности будущего специалиста книжного дела.

1. Гусейнов, А. А. Этика и мораль в современном мире : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://ethics.iph.ras.ru/em/em1/1.html
2. Дьячков, М. В. Языковая политика в современной России / М. В. Дьячков // Социс. – 1993. – №9. – С. 101.
3. Зеер, Э. Ф., Сыманюк, Э. Компетентностные подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
5. Рейзема, Я. В. Информатика социального отражения (информационные и социальные основания общественного разума) / Я. В. Рейзема. – М., 1990. –296 с.
6. Сахарчук, Е. И. Управление качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе : гуманитарный подход / Е. И. Сахарчук. – Волгоград : Перемена, 2003. –134 с.
7. Синенко, Т. Н. Качество образования и личностная компетенция будущего специалиста сферы образования : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://wecomm.ru/structure/?idstucture=471

***И. Г. Гиззатуллин***
г. Костанай, р-ка Казахстан

## СОЦИАЛЬНОЕ ЛИДЕРСТВО В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТА

В современной России, в свете интеграционных образовательных процессов проблема совершенствования качества системы образования в регионе обретает все большую значимость. При этом значимым выступает личность специалиста в системе управления образованием. Очевидно, что в число наиболее востребованных и профессионально значимых характеристик личности специалиста выдвигается лидерство, рассматриваемое сегодня как совокупность качеств, отражающих степень целенаправленной активности субъекта, преобразующего действительность, в том числе и самого себя.

Лидерство изучается на пересечении многих наук, таких как экономика, право, психология, политология, социологии, философия, этика. Каждая из этих дисциплин представляет свой взгляд на лидерство. Так, в менеджменте лидерство рассматривается как одно из инструментов эффективной организации управления предприятиями и работы с персоналом. В политологии изучается исполнительная власть и деятельность носителей этой власти. В социологии рассматриваются вопросы природы отношений «лидер последователи» в организациях и на государственном уровне. В философии исследования связаны с рассмотрением ценностного и нравственного аспектов проблем. В психологии исследуется процесс формирования личности.

Современные теории лидерства в своем развитии насчитывают более полутора веков. Вопрос определения этого феномена до сих пор является открытым. Лидерство - сложный термин, он может ассоциироваться с человеком (его качествами), процессом или продуктом (результатом деятельности человека):

1) лидерство есть разновидность власти, спецификой которой является направленность сверху вниз, и носителем такой власти выступает не большинство, но один человек или небольшая группа лиц - «лидерство-власть, осуществляемая одним или несколькими индивидами» (Ж. Блондель);

2) лидерство есть управленческий статус, социальная позиция, связанная с принятием решений, это руководящая должность. Общество есть сложная, иерархически организованная система социальных статусов и соответствующих им социальных ролей. Социальный статус руководителя предполагает и даже требует выполнения социальной роли в манере лидера; лидерство - это «положение в обществе, которое характеризуется способностью занимающего его лица направлять и организовывать коллективное поведение некоторых или всех его членов» (Л. Даунтон);

3) лидерство - это влияние на других людей (В. Кац, Л. Эдингер), но не любое, а отвечающее следующим условиям: постоянство влияния - это не разовое кратковременное воздействие (террорист, захвативший самолет, не может считаться лидером); широта влияния - воздействие осуществляется на всех членов труппы; явный приоритет во влиянии, отношения лидера и ведомых асимметричны, односторонняя направленность от лидера к членам группы; организационный лидер опирается не на прямое применение силы, а на авторитет или на признание правомерности руководства. Диктатор, силой удерживающий группу в подчинении, не может считаться лидером (тюремный надзиратель);

4) лидерство - естественный социально-психологический процесс в группе, построенный на влиянии личного авторитета человека на поведение членов группы. Под влиянием понимают такое поведение человека, которое вносит изменение в поведение, отношения, чувства другого человека. Влияние можно оказывать через идеи, устное и письменное слово, через внушение, убеждение, эмоциональное заражение, принуждение, личный авторитет и пример (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров, Е.С. Кузьмин);

5) лидерство есть неформальное явление, это символ эмоционально-психологической общности группы и образец поведения для ее членов. Р.Л. Кричевский отмечает, что роль лидера возникает стихийно, ее нет в штатных расписаниях, лидерство - феномен психологический, тогда как руководство - социальный.

В социальной психологии на Западе начиная с 30-х гг. явлению лидерства уделяется много внимания. Наиболее известными теориями являются: теория лидерских ролей (Н. С. Жеребова), теория черт (Е. Дженнингс), интерактивная теория, ситуационная теория
(Р. Бейлс, Т. Ньюком, А. Харе), синтетическая теория, психоаналитическая теория, концепция «лидерства как функции группы» (Р. Крачфилд, Д. Креч, Г. Хоманс) и др.

В последние десятилетия предпринимаются попытки создать комплексные теории развития лидерства, синтезировать достижения прежних теорий и преодолеть их ограниченность. Сторонники синтетической или комплексной теории лидерства (В. П. Исаенко, Е. С. Кузьмин, Б. Д. Парыгин и др.) утверждают, что лидерство - это процесс организации межличностных отношений, а лидер - субъект управления этим процессом. Синтетическая теория делает акцент на взаимосвязи трех основных составляющих этого процесса – лидерства, последователей, (или ведомых) и ситуаций, в условиях которых осуществляется лидерство.

Так, социокультурное лидерство включает в себя условия и факторы, личностные и компетентностные характеристики, функции лидера, уровни взаимодействия и его результат, выражающийся в изменении социокультурной среды, в саморазвитии и самосовершенствовании лидера.

Нами подчеркивается значимость социального лидерства в системе управленческой культуры специалиста управления образованием.

В исследовании К. М. Хоруженко дается следующее определение: «управленческая культура – культура, связанная с сознательной деятельностью общественных институтов и отдельных индиви-

дов, направленной на регулирование стихийных и осознанных, объективных и субъективных начал, целесообразное упорядочение общественных отношений. Исходя из этого, под «управленческой культурой» понимают оптимальную систему управленческих действий, более или менее полно отвечающих текущим, перспективным и глобальным задачам развития общества» [2]. Соблюдение данных параметров может обеспечить лишь наличие социального лидерства.

Социальное лидерство определяет управленческую культуру как высокий уровень сформированности интеллектуальных, эмоционально-волевых, нравственных, физических качеств, что позволяет решать профессиональные задачи в сфере социального управления с высокой степенью эффективности и стабильности.

1. Галенко, М. В. Лидерство как фактор формирования управленческой культуры : автореф. дис. ... канд. соц. наук / М. В. Галенко. – Волгоград [б.и.] , 2007. – 25 с.
2. Хоруженко, К. М. Культурология. Энциклопедический словарь / К. М. Хоруженко. - Ростов-на-Дону: «Феникс», 1997. – С. 502.

***Горбач Н. Г.***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

## ВЛИЯНИЕ ТЕЛЕВИДЕНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Телевидение оказывает сильное воздействие на установление моральных ценностей современного человека. Особенно катастрофическое влияние оказывается на внутренний мир школьников подросткового возраста, у которых происходит переоценка старого (иногда и ломка старых нравственных установок), и еще не сформировалась новая система нравственных категорий. Именно телевидение способствует свержению старых догм, неприкосновенных правил, экспериментируя и предлагая новое. Самым опасным является то, что телевизионная информация воздействует на подростка тем, что в неявном виде содержит иерархическую модель ценностных ориентаций, которую зачастую перенимает подросток. Опасность этого явления в том, что ребёнок с раннего детства ничем не защищён от навязывания негативных позиций общества и вынужден в подростковом возрасте принимать эти позиции как данность.

К восемнадцати годам ребёнок успевает провести перед телевизором свыше двух лет прожитой жизни. Ежегодно в часы наиболее массового просмотра он видит более 9000 сцен, в которых показаны интимные отношения или присутствуют намёки

сексуального характера. Средний ребёнок, достигший восемнадцати лет, успевает увидеть на телеэкране 200 000 сцен насилия. Характер воздействия телевидения частично зависит от того, как человек его использует. Исследования, посвящённые оценке воздействия телевидения на личность, показывают, что эти воздействия можно сгруппировать как минимум в 4 группы (поведенческие, установочные, когнитивные и физиологические последствия). Телевидение является важным фактором социализации детей и молодёжи, обладая ценностно-ориентирующей, культурно-образовательной и другими функциями. Однако дети в силу своих психовозрастных особенностей и социальной незрелости неспособны объективно воспринимать подаваемую информацию.

Ценностные ориентации действуют как на уровне сознания, так и на уровне подсознания, определяя направленность волевых усилий, внимания, интеллекта. Развитые ценностные ориентации - признак зрелости личности, показатель меры ее социальности.

Философский подход к пониманию ценностей находит подтверждение и в психологии. Ценности привлекают внимание психологов также в качестве детерминанты поведения человека в общей системе человеческой мотивации и регуляции. Понятию «ценность» в психологии соответствует целый комплекс психических явлений, которые обозначаются разными понятиями, но по сути представляют собой одно и то же. Л.И. Божович называет ее «жизненной позицией», А. Н. Леонтьев - «значением» и «личностным смыслом», Д. Н. Узнадзе - «установкой» и т.д. Само понятие «ценностные ориентации» А.В. Петровский определяет как идеологические, политические, моральные, эстетические и другие основания оценок субъектом окружающей действительности и ориентации в ней.

Важной темой в педагогических исследованиях проблемы ценностных ориентаций является современное кризисное состояние морали и нравственности, особенно касательно подростков. Авторы пытаются выработать пути выхода из этого положения. Отсутствие идеалов в сегодняшнем обществе осложняет процесс воспитания. В.А. Караковский единственным выходом их создавшегося положения видит обращение к общечеловеческим ценностям, к тому «разумному, доброму, вечному, что вырабатывалось веками, на протяжении всей истории человеческой цивилизации».

В.А. Караковский выделяет несколько уровней общечеловеческих ценностей:

- уровень житейского сознания (морально-нравственные установки, регулирующие человеческое общежитие и отношения между людьми; в их основе – золотое правило нравственности: «относись к людям так, как ты хочешь, чтобы они относились к тебе»);
- ценности более высокого порядка (Земля, Отечество, Семья, Человек, Труд, Знания, Мир, Культура).

Ценностные ориентации школьников подросткового возраста – это совокупность мотивов, потребностей, интересов, норм поведения в коллективе сверстников, определяющих установки подростка на отношения, общение и деятельность.

Процесс формирования ценностных ориентаций школьников подросткового возраста имеет свои особенности. Во-первых, в этот период наиболее активно происходит процесс социализации и, в связи с этим, значимым становится влияние среды на личность. Во-вторых, подростничество - кризисный этап в жизни ребенка, т.к. в этот период появляется целый комплекс физиологических и психологических новообразований, которые содействуют переходу ребенка, и в физическом, и в моральном смысле, во взрослую жизнь. Начинает складываться структура личных ценностей, суждений, мотивов и деятельности. В-третьих, примечательным является то, что процесс формирования ценностных ориентаций не заканчивается в подростковом возрасте, как и процесс социализации в целом. Период ранней юности является временем интенсивного формирования системы ценностный ориентаций и оказывает существенное влияние на становление характера личности в целом.

Здравомыслящие люди, психологи и психотерапевты вынуждены констатировать тот факт, что наибольший урон психическому здоровью россиян наносит телевидение, современные журналы и газеты и прочие информационные носители. Потоки грязи, мощной разрушительной силы негативная информация, создание мрачной и враждебной картины мира, циничное и грязное отношение к женщине, высшим проявлениям чувств человека, таким, как любовь, дружба, милосердие, — вот то оружие, с которым современные СМИ выступают против человека. Появилось и становится массовым такое заболевание, как социофобия. Героем телевидения, журнальных и газетных полос становится криминал, «крутой», агрессивная и жестокая личность.

Произошло довольно интересное событие — внешне телевидение «повернулось» лицом к частной, «простой» жизни человека. То есть от политики, экономики и т.д. в настоящее время в основном

ориентированы на частную жизнь. Десятки очень похожих телешоу, которые паразитируют на личной жизни человека. На суд зрителей выносится грязь, скандалы, разборки. Создается страшный, грязный и непристойный портрет российской семьи.

Вместе с тем сегодняшнее телевидение отразило весь комплекс проблем переходного периода, став индикатором перемен, зеркалом, посмотрев в которое любой россиянин может легко увидеть достижения и провалы новейшей истории нашей страны.

Ключевой ценностью для личности является осознание «Я» как ценности, принятие своего характера, коммуникативной компетентности, оценка уровня своих интеллектуальных способностей, осознание своих личностных проблем.

По мнению психологов, существует четыре системы условий, реализация которых обеспечивает самопознание. Роль телевидения в обеспечении данных условий трудно переоценить.

**1 система** условий может быть названа «Информация». Подростки имеют право и должны получать достаточно достоверной информации по всем волнующим их вопросам, необходимо также их учить добывать информацию, анализировать её и разумно проверять (это касается прежде всего таких тем, как секс, уголовное право, наркотики и алкоголь, а также информации относительно других религий, движений, сект).

**2 система** условий связана с развитием у детей свободы-ответственности. Это достигается через показ конструктивного взаимодействия взрослых и подростков, через демонстрацию преимущества жизни по нормам и правилам, которые установили совместно взрослые и подростки; через формирование установки «подросток – человек, имеющий право свободного выбора и способный отвечать за последствия своего выбора».

**3 система** условий – помощь в обретении личностью подростка своей индивидуальности, формирование безусловного положительного отношения к себе (без этого не может быть и положительного отношения к другим)

**4 система** условий – установки на достойное поведение.

В какой мере созданию этих условий способствует современное российское телевидение?

Анализ различных соцопросов показывает, что преобладающим временем просмотра передач подростки называют вечернее время, а также воскресные и праздничные дни. Чаще всего подростки смотрят программы развлекательного характера, шоу-программы, сериалы, криминал. Они отмечают в анкетах интерес к познавательным телепередачам.

Воздействие сцен насилия на психику школьников усиливается показом его физических и эмоционально-психологических последствий (увечья, раны, кровь, страдания), могущих вызвать у ребёнка тяжёлые сопереживания.

В некоторых фильмах зритель редко или вообще не обнаруживает наказания за содеянное преступление. В других картинах оно происходит только в финале. Многие фильмы не могут вызвать у подростка ощущение неотвратимости наказания зла, и, следовательно, они не способны утвердиться в этой мысли. Насилие на телеэкране исходит и от тех персонажей, которых обычный зритель считает «хорошими», поскольку они стремятся помочь другим, думают об их интересах порой больше, чем о своих. Насилие «хороших» персонажей в основном массиве фильмов наказывается либо редко, либо вообще никогда, таким образом, торжествует принцип «око за око».

Итак, волей-неволей телевидение активно способствует утверждению подобной социальной и нравственной нормы в жизни общества.

Телевидение как распространитель ценностей семьи – самая трудная тема для исследования.

Семейные нравы – популярная тема в рассуждениях на телевидении социологов и политиков, ведущих шоу и самих зрителей. При этом выявляется много существующих ценностей, относящихся к семье и взаимоотношениям между её членами.

Современные телепередачи представляют сочетание полной свободы в оценке семейных ценностей и традиционных консервативных нравов.

Часто на экранах обсуждаются проблемы частной жизни. Такая ситуация мотивирует семейный просмотр, при котором происходит взаимодействие, взаимообмен мнениями.

В российских телевизионных сериалах представлены различные модели семьи, показаны самые разные семейные ситуации: одинокая женщина с детьми, дети, живущие с разведёнными родителями, идеальные семейные пары, в которых мало противоречий и конфликтов. Анализ семейной ситуации героев телесериалов показывает, что в традиционных семьях герои проявляют более гармоничное и бесконфликтное поведение, в отличие от героев, имеющих нетрадиционные семьи.

Таким образом, большая часть телевизионных сериалов всё-таки пропагандирует традиционную семью.

В многочисленных ток-шоу не всегда удачно обсуждаются такие проблемы, как: стоит ли заниматься сексом до брака; пре-

имущества и недостатки гражданского брака; любовные связи, разводы, аборты, незаконнорождённые дети; секс в браке – скучный, неинтересный, обесцененный; применение средств контроля над рождаемостью; распространение СПИДа.

И если телевидение оказывает всё большее влияние на жизнь подростков, то они воспринимают его в роли поводыря в моральных и этических вопросах.

Развлекательные программы по-своему преподносят такие проблемы, как: проблема отцов и детей; образ женщины и образ мужчины в семье; конфликты в семье и возможности их разрешения (роль юмора)

Однако эти программы менее связаны с пропагандой положительного образца семейных отношений, они в силу своей специфики не дают напрямую установки на эту ценность.

Опасность состоит в том, что у подростков телеэкран формирует искажённое представление о российской семье, её ценности для успешной жизни человека.

Не подлежит сомнению тот факт, что телевидение, как ведущее средство массовой информации, стало не только неотъемлемой частью культуры современного общества, но и важнейшим институтом социализации молодёжи. Именно телевидение обеспечивает возможность образного восприятия себя и мира, а значит, обладает наиболее сильным эмоциональным влиянием.

Многочисленные социологические исследования по разным аспектам влияния телевидения на детей свидетельствуют, что данное средство массовой информации пользуется огромной популярностью у школьников. Но телевидение навязывает детям агрессивную «теледиету». Ростки здоровых зрительских интересов и вкусов не только не культивируются, но и всячески деформируются.

1. Божович Л. И. Подростковый возраст // Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия. М. Дрофа.2001. – С. 214-219.
2. Выготский Л. С. О подростковом кризисе // Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия. М. Дрофа. 2001. – С. 210-214.
3. Жабский М. Свобода и ответственность в телевещании.// Высшее образования в России. – 2002. - № 3. – С. 61-66.
4. Караковский В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. М. Новая школа. 1993. – 157 с.
5. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. – 1996. - №4. – С.15-20.
6. Назаров М.М. Средства массовой коммуникации и российское общество на пороге XXI века.// Социально-гуманитарные знания. – 1999. - № 5. – С. 11-21.
7. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций. СПб. Прайм-ЕВРОЗНАК. 2003. – 448 с.

***Гринечко Е. Д.***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

## ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Формирование экологической культуры неизбежно соприкасается с эстетическим воспитанием личности, поскольку предполагает комплексное воздействие на формирование отношения личности к природе в единстве экологических, нравственных и эстетических компонентов; собственно эстетическое воспитание в широком смысле в целях формирования эстетического отношения к действительности вообще и к природе как ее части.

Выявим особенности терминологического поля проблемы. С. И. Ожегов трактует воспитание как «навыки поведения, привитые семьей, школой, средой и проявляющиеся в общественной жизни». В педагогике под воспитанием понимается объективно-закономерный процесс подготовки людей к трудовой и иной полезной деятельности в обществе, к выполнению многообразных социальных функций.

Согласно П. И. Пидкасистому, воспитание представляет собой целенаправленную содержательную деятельность педагога, которая способствует полноценному развитию личности ребенка, его вхождению в контекст современной культуры как субъекта и стратега собственной жизни, достойной Человека. В. И. Смирнов также определяет воспитание как процесс целенаправленного формирования личности в условиях специально организованной воспитательной системы, обеспечивающей взаимодействие воспитателей и воспитуемых.

С. Ю. Головин определяет воспитание как деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта, планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определенных установок, понятий, принципов, целостных ориентаций, обеспечивающих условия для его развития, подготовки к общественной жизни и труду.

Отметим, что передача общественно-исторического опыта и подготовка к полезной деятельности подрастающего поколения может протекать стихийно, в повседневном общении и взаимодействии со взрослыми и осуществляться в процессе специально организованной целенаправленной воспитательной деятельности. При этом и в том и в другом случае понятие «воспитание» будет иметь различный смысл, так как стихийное влияние, которое оказывают социально-экономические и бытовые условия, средства массовой ин-

формации на развитие и формирование личности может быть как позитивным, так и негативным.

На воспитание как специально организованную и сознательно осуществляемую воспитательную деятельность отмечал К. Д. Ушинский, который подчеркивал, что в отличие от влияний среды, имеющих чаще всего стихийный и непреднамеренный характер, воспитание в педагогике рассматривается как предметный и специально организованный педагогический процесс. Это не означает, что воспитание в процессе образования игнорирует влияние среды, напротив, это влияние необходимо учитывать, опираясь на его положительные моменты и нейтрализуя отрицательные.

Аналогичное определение воспитания дает Н. Е. Щуркова, которая определяет воспитание, как восхождение ребенка к культуре современного ему общества, вхождение его с помощью педагога в контекст культуры и развитие способности жить в современном обществе, сознательно строить свою жизнь, достойную Человека.

Точки зрения многих ученых (Н. И. Болдырев, Н. К. Гончаров, Ф. Ф. Королев, И. С. Марьенко, И. Ф. Харламова, А. Г. Ковалев, К. К. Платонов и др.) сходятся в том, что под воспитанием понимается система и процесс целенаправленного воздействия на личность с целью формирования определяемых обществом социальных свойств и качеств, а также ценностных ориентаций и нравственных позиций.

С учетом приведенных определений, а также в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» и «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года», мы рассматриваем воспитание, как целенаправленную взаимосвязанную деятельность воспитателя и воспитуемых, осуществляемую в системе образования, ориентированную на создание условий для развития личности на основе общечеловеческих ценностей, оказание помощи в жизненном самоопределении и самореализации.

Анализ философской и культурологической литературы показал, что мировоззренческая, духовно-ценностная составляющая современной модели образования для устойчивого развития исторически складывалась во взаимодействии естественнонаучной и гуманитарной мысли. Так, множество исследователей представляют масштабную характеристику «человека экологического» – носителя нравственных ценностей, соответствующих требованиям современного этапа развития цивилизации.

В процессе эколого-эстетического воспитания ценностной доминантой и системообразующим принципом является отношение к красоте и гармонии природы как выражению структурности, функциональности и целесообразности экологической системы (Ф. Кол-

мен, Н. А. Кормин, Л. Легран, К. М. Майер-Абих), как духовному символу, выявляющему суть человеческой этики и воплощающему универсальные законы жизни.

В соответствии данными исследованиями сформирована система эколого-эстетических ценностей, которые характеризуются:

– отношением к прекрасному в природе как к общественно важной функции, способствующей организации среды, достойной человека, соответствующей его биологической сущности и необходимой для его полноценного существования;

– мотивационной направленностью на диалог, как стремление к сотворчеству и единению с природой, что позволяет человеку не противопоставлять себя и природу как две раздельные сущности, но ощущать родство и единение с ней, ведет не к одностороннему и бесцеремонному использованию природы в утилитарных целях, но к ответственному и гармоничному взаимодействию с ней;

– принятием природных явлений как самоценных субъектов, распространение этических норм и правил равным образом на взаимоотношения между людьми и на взаимоотношения с миром природы;

– отношением к многообразию и целостности в природе как к системе гармонически связанных противоположностей, что выявляет суть человеческой этики и единство человека с природой;

– эмпатическим отношением к природе, эмоционально-чувственным сопереживанием, ведущим к присвоению ее образов-смыслов и обогащению эмоционального, духовного мира человека;

– отношением к красоте природы как носительнице экологической нравственности личности, чувственную основу которой составляет ощущение порядка, душевного равновесия, физического и психологического здоровья.

Содержательный анализ понятия «эколого-эстетические ценности» показал, что данное понятие складывается в современном общественном сознании на основе понимания природы, социума и культуры как единой экосистемы, в которой сохранение природы является средством сохранения цивилизации и человека как вида. Опыт позитивного поведения во взаимосвязанных системах: «человек – человек» и «человек – природа», осознается условием становления «человека экологического». Эколого-эстетические ценности подразумевают новые регуляторы человеческой деятельности в окружающей среде в целом: и в мире природы, и в социокультурном пространстве, трактуются с позиции «культуры мира» (С. Н. Глазачев).

Опираясь на психолого-педагогические подходы в определении понятия «ценностная ориентация» (О. С. Анисимов, П. С. Гуревич, О. Г. Дробницкий, Н. Б. Крылова, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, В. А. Сластенин, Н. Е. Щуркова) мы определили эколого-эстетические ценностные ориентации как направленность личности на восприятие и осознание красоты и гармонии мира природы в качестве духовной ценности и выражения универсального закона жизни. Эколого-эстетические ценностные ориентации связаны со сферой личностно значимых отношений в системе «человек – природа – общество» и проявляются в ответственном, жизнеоберегающем поведении в различных сферах бытия.

Анализ литературы показал, что эстетический компонент включен в качестве обязательного в структуру экологической культуры личности в ее современных трактовках (Н. С. Дежникова, И. Д. Зверев, Л. Ю. Иванова, Е. А. Игумнова, В. А. Кончанов, Б. Т. Лихачев, Н. М. Мамедов, В. В. Пустовойтов, И. П. Сафронов, И. П. Ситаров). Анализ эстетического компонента экологической культуры (на основе исследований И. Л. Вахнянской, М. С. Кагана, Н. И. Киященко, А. Ф. Лосева, Л. П. Печко, В. И. Самохваловой) позволил выделить связанный с ней круг педагогических задач: саморазвитие и самоопределение человека через специфические механизмы чувственно-образного восприятия целостности, красоты, выразительности окружающего мира и эстетического переживания мировоззренческих эколого-эстетических ценностей.

Эколого-эстетическое воспитание старшеклассников в соответствии с психолого-педагогическими особенностями возраста направлено на решение важнейшей задачи формирования эстетического восприятия, оценок и суждений, вкуса и идеала, что подразумевает развитость восприимчивости к красоте и выразительности объективных природных явлений, формирование знаний о разновидностях человеческой деятельности в природе, а так же об особенностях становления личной духовно-содержательной позиции по отношению к природе как объекту социальной и эстетической ценности.

1. Куприна, Н.Г. Эколого-эстетическое подход в художественном воспитании детей : автореф.дис. … докт. пед. наук / Н.Г. Куприна. – М. – 2008. – 53 с.

***Громыкина Т. С.***
Орловский государственный институт искусства и культуры

## ОРГАНИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ В ВУЗЕ

Масштабный характер преобразований в нашей стране коснулся всех сфер жизнедеятельности общества, в том числе науки, культуры и образования. В современном мире образование как социально-культурный феномен становится все более значимым, приобретая новые направления развития и меняя свое содержание.

Деятельность специалистов сферы культуры направлена на формирование духовно-нравственных ценностей других людей, их эмоционально-эстетического, интеллектуального потенциала, развития творческих способностей в условиях досуга – все это требует наличия коммуникативных знаний, умений, навыков. Правильно общаться, взаимодействовать с учетом норм и принципов функционирования окружающей среды является неотъемлемой частью формирования будущих специалистов сферы культуры, для которых коммуникативное образование станет фактором успешной самореализации личности.

Деятельность работника культуры становится эффективнее при развитии коммуникативных способностей, так как большую часть рабочего времени он уделяет развитию отношений в коллективе, организации творческой деятельности, установлению межличностных контактов, воспитанию и развитию определенных свойств и качеств личности каждого участника в процессе производственно-творческой деятельности и общения.

Поэтому в современных условиях коммуникативное образование приобретает особое значение, оно становится действенным механизмом адаптации и социализации молодежи, обусловливающим ресурсы личности, ее интеллектуальный и профессиональный потенциал. В связи с этим остро встает проблема успешной организации коммуникативного образования студентов вузов культуры.

Исследование коммуникативной проблематики представлено в рамках социальной философии, психологии, педагогики, социологии, лингвистики и других областей научно-гуманитарного знания. Теоретико-методологические основы коммуникативного образования заложены в философско-антропологическом подходе к определению понятий «коммуникация» (В. З. Коган, В. М. Краснов, Э. С. Маркарян, А. Д. Урсул и др.), «взаимодействие» (А. А. Бодалев, Л. П. Буева, А. А. Леонтьев, И. Ружичка и др.). Выполнен ряд исследований, посвященных изучению коммуникативной деятельности как универсального способа, посредством которого человек

реализует свои сущностные силы (К. А. Абульхановой-Славская, Д. М. Гаджикурбанов, М. В. Демин, К. Х. Момджян, А. К. Уледов и др.).

Исследования проблемы коммуникативного образования чаще всего выполняются на материале иноязычного обучения и рассматриваются в работах: как *процесс* получения человеком знаний, умений и навыков в сфере коммуникации, как коммуникативное обучение отдельным компонентам или дисциплинам, представленных в официальных программах вузов (О. Ю. Афанасьева, М. Б. Бергельсон, М. А. Жерновая, С. В. Знаменская, О.А. Кирьянова, Е. Н. Коренева, Н.Ф. Талызина и др.); как *результат* обучения, позволяющий человеку вступать в процесс межличностного или межкультурного взаимодействия (И. Б. Игнатова, Н. К. Бакланова, О. Я Гойхман, В. И. Кашницкий, Е. Б. Максимова, О. И. Матьяш, В. Б. Титова, Е. В. Тихонович и др.).

Многие отечественные и зарубежные исследователи (Биби С. А., Васильева И., Леонтович О. А., Berry M. E, Greenberg B & Lau T, James S, Oliver R. T. и др.) коммуникативное образование рассматривают как обязательный элемент современного профессионализма, тем самым, выделяя его как необходимый компонент образования.

Проведенный анализ научной литературы о процессе коммуникации, коммуникативной деятельности, коммуникативной компетентности позволил сформулировать собственное определение исследуемого феномена: коммуникативное образование будущих специалистов – это процесс формирования коммуникативных знаний, умений, развитие коммуникативных качеств личности и накопление профессионально-коммуникативного опыта взаимодействия с окружающими, которые требуются специалисту для успешной профессиональной деятельности в социокультурной среде.

Содержание данного определения в теоретическом плане не расходится с результатами научных исследований по проблеме профессиональной подготовки будущих специалистов (О. А. Абдуллина, Ю. К. Бабанский, Л. А. Блохина, Г. Г. Габдуллина, В. И. Журавлева, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина, А. А. Леонтьев, А. В. Мудрик, В. А. Сластенин и др.) и позволяет раскрыть свою специфику (Н. К. Бакланова, Н. В. Ефремова, А. Д. Жарков, Е. Н. Коренева, В. М. Чижиков, и др.), которая заключается в *содержании* обучения и воспитания, а именно:

- профессиональная подготовка студентов вузов культуры формируется через участие в различных видах деятельности, в том числе и культурно-досуговой, что предполагает воспитание его как

профессионала, становление личности, обладающей знаниями, умениями и навыками, обращенными в социум;

- итогом профессиональной подготовки студентов вузов культуры в соответствии с Государственным стандартам является выпускная квалификационная работа, которая выполняется в виде дипломного проекта, отражающего самостоятельное научное исследование решения практической проблемы в сфере культуры и искусства;
- наряду с традиционными видами контроля (итоговый, текущий), формами и методами его организации (экзамен, зачет, контрольная работа, опрос, тест успешности и др.) обязательными для творческого вуза являются экзамены и зачеты по специальности, проводимые в форме концертных выступлений, тематических программ, культурно-досуговых мероприятий и т.п.

При организации коммуникативного образования студентов вузов культуры необходимо применять в учебном процессе единство методологических подходов, которые способствуют созданию оптимальных условий в совершенствовании обучения.

Общеизвестно, что подход к обучению представляет собой реализацию на практике ведущей идеи обучения в виде определенной стратегии или модели. По нашему мнению, в организации учебного процесса студентов вузов культуры наиболее приемлемым является использование культурологичекого, системного, деятельностного, личностного и технологического подходов.

*Культурологический* подход позволяет использовать в образовательном процессе культуру той среды, в которой находится конкретное учебное заведение; она, в свою очередь, и определяет содержание образования, развитие личности обучающегося, сохранение ее индивидуальности и удовлетворение потребностей. Согласно *системному* подходу, все компоненты коммуникативного образования будущих специалистов социокультурной сферы в вузе взаимосвязаны и представляют собой единую развивающуюся и целенаправленную систему. *Деятельностный* подход позволяет рассмотреть личностные характеристики будущего специалиста через его культурно-досуговую профессиональную деятельность, определить коммуникативное образование как процесс, направленный на развитие соответствующих качеств. *Личностный* подход дает возможность рассматривать в системе образования цель обучения и воспитания как развитие личности, готовой к жизнедеятельности в условиях технологического общества, т.е. подготовку человека к самообразованию, самоконтролю и персональной ответственности за создание им учебных и жизненных ситуаций. *Технологический* под-

ход позволяет рассмотреть организацию коммуникативного образования будущих специалистов через призму культурно-досуговой деятельности с применением метода проектов.

Единство названных подходов способствует организации коммуникативного образования как компонента профессиональной подготовки будущих специалистов социально-культурной сферы в вузе.

Коммуникативное образование студентов в вузах культуры может успешно осуществляться при соблюдении соответствующих условий.

В ходе анализа научной литературы и проведенной опытно-экспериментальной работы были выявлены следующие педагогические условия, способствующие в высшей школе осуществить коммуникативное образование будущих специалистов сферы культуры:

- развитие коммуникативного образования студентов вузов культуры на всех этапах профессионального подготовки, начиная с первого по пятый курс обучения;
- организация межличностного взаимодействия между преподавателем – студентом, студентом – студентом, которое выражается установленными в коллективе доброжелательными отношениями между собеседниками, основанными на доверии, взаимопонимании и т. д., создание на занятиях, репетициях благоприятной творческой атмосферы, направленной на достижение поставленных перед студентами целей;
- учет уровня индивидуально-личностного развития, который предполагает продуманную и спланированную работу преподавателя с целью выявления и развития коммуникативно значимых качеств личности;
- разработка и применение в учебном процессе разнообразных форм и активных методов подразумевает активизацию учебно-познавательной деятельности студентов, предусматривающую применение активного обучения, способствующую развитию их самостоятельности, коммуникативной и творческой активности;
- организация профессионально-коммуникативной деятельности в ходе проведения культурно-массовой работы, направленной на интеграцию знаний, умений и навыков коммуникативного образования.

Таким образом, организация коммуникативного образования студентов в вузах культуры будет эффективна, если, во-первых, учитывается специфика профессиональной подготовки будущих специалистов сферы культуры; во-вторых, применяется в учебном процессе комплекс методологических ориентиров, в-третьих, соблюдаются соответствующие педагогические условия.

1. Афанасьева, О. Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: методология, теория, практика. Автореферат на соискание ученой степени доктора педагогических наук. / О. Ю. Афанасьева – Челябинск, 2008. – 45 с.
2. Бакланова, Н. К. Профессиональное мастерство специалиста культуры: учебное пособие для аспирантов, слушателей курсов повышения квалификации, преподавателей, студентов / Н. К. Бакланова. – М.: МГУКИ, 2001. – 222 с.
3. Матьяш, О. И. Коммуникативное образование в России: история и современность / О. И. Матьяш, С. А. Биби // Сибирь. Философия. Образование. 2003. №7. – С. 60–76.

***Данилова А. А.***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

## ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ПЕРСПЕКТИВНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕТОД В УСЛОВИЯХ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Социально-экономические, политические реалии и тенденции развития современного российского общества стали вызовом отечественной системе образования. Огромные темпы инновационной политики во многих сферах человеческой жизни диктуют необходимость модернизации образования и профессиональной подготовки специалистов. Особое внимание уделяется высшему образованию, проблема интенсификации которого приобретает все большую актуальность.

Многие современные авторы сходятся во мнении, что для успешной интенсификации высшего образования необходим переход от образования знаниевого к деятельностному, личностно ориентированному. Это говорит о том, что знания, творческое мышление, широта кругозора, уровень интеллекта, богатство духовных запросов в условиях интенсификации образования должны приобретать значение ведущих образовательных ориентиров наравне с синтезом качественных инновационных компетенций студентов и преподавателей. В качестве средств, способных воплотить в жизнь такой подход, все большее признание находят активные методы обучения, в числе которых важное место занимают деловые игры.

Повышение интереса к деловым играм в условиях интенсификации высшего образования обусловлено их действенными педагогическими свойствами. Как известно, образовательный процесс в вузе направлен на всестороннее развитие студента, однако приоритетным направлением является выработка качественных профессиональных знаний и умений. А. А. Вербицкий выделяет существенную проблему несоответствия учебно-познавательной и будущей профессиональной деятельности [3, с. 79]. За счет различий в их наполнении происходит дисбаланс – деятельность учения и будущая профессиональная деятельность соотносятся как модель и ее прототип, в результате чего молодые специалисты без опыта стал-

киваются с значительными проблема в начале трудовой карьеры. Интенсификация образования ставит перед вузом задачу такого обучения, которое обеспечит естественный перевод студента с учебной на профессиональную деятельность. Деловая игра может выступать связующим элементом между учебой и трудовой деятельностью, снимает противоречия между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности [7].

Эффективность деловой игры в процессе обучения так же обусловлена активацией мышления в условиях игрового моделирования. О. С. Анисимов, использующий в своей исследовательской деятельности игровые модели, отмечает у участников в процессе деловой игры усложнение механизма мышления, формирование самосознания, самоопределения, интуиции, обретение фундаментальных качеств мышления [1, с. 33-34].

Немаловажным инструментом интенсификации образования при деловой игре становится и формирование умений коллективной работы у студентов. В деловой игре обучение происходит в процессе совместной деятельности, результатом которой должно стать достижение общей цели. При этом каждый решает свою отдельную задачу в соответствии со своей ролью и функцией. Общение в деловой игре проистекает не только при совместном усвоении знаний, но при имитации реального общения в трудовой ситуации, где необходимо учитывать мнение окружающих, искать компромиссы и принимать совместные решения. В процессе игры создаются все условия для того, чтобы игрок проходил путь осознания своего мышления и коллективного [1 С. 32]. В результате у студентов вырабатываются навыки совместной деятельности, сотрудничества с окружающим коллективом.

Еще одной основной задачей при интенсификации образования является перевод процесса обучения на рельсы развития творческой активности студентов. В процессе обучения учащийся проходит три уровня освоения материала [6]. Первый уровень подразумевает осознанное восприятие информации об объекте усвоения и запоминание ее. Второй уровень – усвоение способов применения знания по образцу, включая легко опознаваемые вариации этого образца. И, наконец, третий уровень – готовность обучающегося творчески применить усвоенную информацию в новой, незнакомой ему ситуации. Цель современного образования состоит не только в достижении третьего уровня усвоения, т.е. в подготовке учащихся к творческому применению уже полученных знаний, но и в формировании профессиональной гибкости, ориентации на непрерывное по-

полнение профессиональных знаний и умений. Деловая игра за счет погружения учащихся в проблемную ситуацию, максимально приближенную к реальности, вырабатывает необходимые способности будущего специалиста: возможность самостоятельно увидеть и сформулировать проблему; способность выдвинуть гипотезу, найти или изобрести способ ее проверки; собрать данные, проанализировать их, предложить методику их обработки; способность сформулировать выводы и увидеть возможности практического применения полученных результатов; способность увидеть проблему в целом, все аспекты и этапы ее решения, а при коллективной работе – определить меру личного участия в решении проблемы [2].

Все перечисленные выше педагогические свойства деловой игры в процессе обучения позволяют не только выработать качественные знания у студента, но и достичь его самореализации, развития его личностных качеств.

Немаловажное значение имеет положительное влияние деловой игры и на интенсификацию деятельности преподавателя. Зачастую, серьезной проблемой для педагога становится невозможность заинтересовать студентов в связи с монотонностью рассматриваемого материала и однообразной формой проведения занятий. В данном случае деловая игра является незаменимым средством формирования интереса студентов. Известно, что любая игра в нашей жизни обладает свойствами увлекательности, что не может не привлечь внимание такой активной и любознательной аудитории как студенты. Естественная увлеченность обучающихся игровой деятельностью отодвигает на второй план «сухие» познавательные задачи, которые в ходе игры решаются как необходимые условия для развития игрового процесса [5].

Нельзя обойти вниманием и возможность формирования индивидуального подхода к каждому ученику. Моделируя деловую игру, преподаватель предполагает, какими знаниями студенты уже владеют, и на основе этого выстраивает игровые ситуации. В ходе игры студенты проявляют свои фактические знания и психические качества, которые преподавателю легко оценить, исходя из поведения и действий учеников в игровых ситуациях. В результате преподаватель легко определяет «пробелы» в знаниях у каждого ученика, кого, чему и в какой форме необходимо учить.

Интересна деловая игра для преподавателя и с исследовательско-научной точки зрения. Достаточно часто студенты становятся полем для педагогических, технических, программных нововведений, которые находятся лишь на стадии разработки. Было доказано, что применение игровых экспериментов позволяет существенно

поднять активность в разработках нововведений [4]. Включаясь в игровую модель, ученики достраивают ее до завершенного целого, исходя из собственных представлений и знаний. Студенты самостоятельно приходят к осознанию того, что представляет собой нововведение и как оно может быть реализовано. В результате, преподаватель, применяя четко продуманную педагогическую тактику, достигает двух основных эффектов: во-первых, вместе со студентами приходит к завершенному варианту нововведения, которое уже в полной мере может активно использовать в своей педагогической практике, и, во-вторых, вовлекает себя и студентов в инновационный процесс, занимая при этом не пассивные, а активные позиции.

Резюмируя выше сказанное, еще раз отметим, что метод деловой игры выступает фактором активизации учебного процесса и эффективности обучения. Активность при игре позволяет студенту получить наравне с теоретическими знаниями вполне адекватный практический опыт, развить мышление, навыки работы в коллективе, свои склонности и возможности, оказывает определяющее влияние на формирование личности и раскрытие ее творческого потенциала. С позиции педагога применение деловых игр позволяет выработать заинтересованность студентов к своему предмету, сформировать индивидуальный подход к каждому ученику, легко войти в инновационный процесс. Все перечисленные аспекты способствуют интенсификации высшего образования, что позволяет говорить о деловых играх как о перспективном педагогическом методе, требующем значительных исследовательских вложений.

1. Анисимов О.С. Логико-семиотические аспекты механизма мышления / О.С. Анисимов // Мир психологии / Рос. акад. образования, Мос. психол.-соц. ин-т. – М.: Воронеж, 2009. – С.25-37;
2. Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Столяренко Л. Д. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие Изд. 2-е, перераб., доп. / М.В Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, Л. Д. Столяренко – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. - 544 с.;
3. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения. – Игровое моделирование: методология и практика. - Новосибирск: Наука, 1987. – С. 78 – 99;
4. Гинзбург Я.С. Организация инновационного процесса на базе игрового эксперимента. – Игровое моделирование: методология и практика. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 166 – 181;
5. Жук А.И. Деятельностный подход в повышении квалификации: активные методы обучения / А.И. Жук, Н.Н. Кошель – М.: Инст. повышения квалиф-и и переподготовки рук-х работников и спец-в образования, 1994. - 96 с.;
6. Лернер И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И.Я. Лернер – М.: Знание, 1978. – 48 с.;
7. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. / А.В. Хуторской — СПб: Питер, 2001. — 544 с.

***O. L. Digina, T. Gridina***
Russia, the USA

**THE INFLUENCE OF COGNITIVE THEORY ON AMERICAN ACADEMIC LIFE**

International students at American universities experience culture shock in a variety of ways, both "academic culture shock" inside the classroom and regular culture shock outside the classroom.

Academic culture shock affects American students as well as international students. New students on presumably every American college campus undergo an orientation session, suggesting that even American students need to learn how a college campus works. For international students, there are more unknowns because they have not grown up with the same expectations of what an "American college experience" should include. How students think about and define concepts such as "student," "professor," and "education" affects the severity of academic culture shock. The observations recounted in the introduction suggest that there are fundamental differences in the ways that people around the world think about who college students are and what they do. The potential for dissonance, when different conceptualizations of "student" clash, is at the center of the formulation of this study.

International students face two new cultures when they arrive in the United States to study. The first is American culture, with which international students are familiar to varying degrees, if only from exposure to movies, television, or popular stereotypes. International students can anticipate and develop a plan of attack for dealing with American culture shock. It is likely that the pre- and post-arrival orientation from the host institutions address the nuances of American culture in general.

The second new culture is American academic culture, which may seem familiar to international students from their own first-hand experiences, or because academic institutions around the world appear to be similar. Common institutional structures can be identified in many parts of the world: universities have academic departments, buildings, and professors. Buildings contain classrooms, and professors teach students.

Similar structures can lead one into thinking that the academic culture is also the same.

However, according to cognitive theorists, culture is the rules that reign over the institutions, not the institutions themselves. Thus, it is argued here that academic culture shock is in fact more insidious than general culture shock, because of the deceptiveness of the institutional similarities.

The scope of cognitive theory is much wider than what can be reviewed here. The sources below offer examples of cognition as it relates to culture and one's understanding of one's environment (frames). The first step is to define culture. For cognitive theorists, culture is not physical objects or observable behavior. It is a group's "cosmology" (Goffman, 1974, p. 27), or how experience is classified and understood (Robinson, 1985).

A source of cross-cultural misunderstandings between two or more people can be their dissimilar schemata, or ways of understanding what something is. Robinson builds on the work of Gumperz, Jupp, and Roberts (1979) when she lists the following possible types of differing schemata: assumptions about appropriate behavior for the situation; ways of structuring a logical argument; linguistic devices; and ways of interacting. All four of these schemata are crucial to academic success and affect international students daily.

A model of cognitive theory as it relates to self-regulatory behavior can illustrate how some students learn to adapt to new environments (Zimmerman, 1990). The three variables are the individual (including cognitive beliefs), the environment, and behavior. In self-motivated students, a balance between the three can lead to academic success. If an individual's cognitive beliefs are in opposition with the assumptions of the environment, the balance is disrupted.

The following sources deal with cognitive conflict. Goffman (1974) calls it

ambiguity, and it can result in feelings of uncertainty, confusion, and self-doubt.

Ambiguity occurs when something unexpected happens. The unexpected event does not fit into previously held cognitive schemata, and how to react is troublesome. What about the cases of students who have received pre- and post-arrival orientation and are presumably familiar with what to expect? Why, then, do they still experience culture shock? Perhaps learning about cultural differences cannot eliminate ambiguity, but it may decrease the feelings of uncertainty when students must choose their behavior in an unfamiliar situation.

Elliot Aronson uses the stronger term "cognitive dissonance" to describe this phenomenon (1978). In his words, "dissonance is a negative drive state which occurs whenever an individual simultaneously holds two cognitions...which are psychologically inconsistent" (p. 182). Cultural values are a legitimate source of dissonance. If international students are making an attempt to become literate in or to assimilate into American culture, their native cultural values might be dissonant with those of the new culture. It is notable that both Aronson and Goff-

man use examples that are small in scale, such as an individual in a single closed experiment. International students at American universities face uncountable situations of cognitive dissonance during their sojourns, some students more than others. If the subjects in the experiments report cognitive dissonance, imagine the magnitude of dissonance for international students.

In summary, the pieces of the problem fall together as follows. International students are known to face a host of difficulties when they come to study in the United States. Not only is American culture different, but the culture of American higher education is also unique enough so that American students entering college also require orientation to their new setting. One way to understand culture shock is cognitive theory: people construct conceptualizations based on experience and face dissonance when their environment does not support their conceptualizations of reality.

***O. L. Digina, D. Blocher***
Russia, Scotland

**TO A QUESTION OF COGNITIVE DEVELOPMENT AND LIBERAL EDUCATION**

Interestingly, the concept of liberal education as liberating the individual seemed almost totally lost in the group of twentieth century scholars. The image of the medieval university as a fragile but potent community of scholars dedicated to freeing its members from the oppression of a thousand years of ignorance and superstition seemed largely lost on this group. Apparently, that concept has had little impact on contemporary university professors and administrators.

Ironically, at the same time that this cherished ideal seems to be so badly misunderstood in the practical world of contemporary higher education, we seem to be on the threshold of a real breakthrough in psychology that may help us appreciate and explicate the ideals of liberal education in a way never possible before. That breakthrough has been called the "cognitive revolution" (December, 1974). Basically, the cognitive revolution, if we choose to use such an immodest term, has resulted in a much greater appreciation of the mediating effects of cognition in many aspects of behavior and motivation. As Bandura (1974) has pointed out, even from the standpoint of modern behavioral psychology, men and women are very much viewed as thinking, feeling creatures with positive needs for stimulation and competence.

From the standpoint of education, the greatest legacy from the cognitive revolution has undoubtedly been in the work on cognitive development. The genesis of much of this research, of course, was the

pioneering work of Piaget (1970). Basically, the primary thrust of Piagetan research has been to view human cognitive development as an orderly, sequential process that works to produce qualitatively, different patterns of cognitive functioning. When cognitive development is appropriately nurtured by learning environments, the growing individual becomes capable of processing information from sensory inputs in fundamentally different ways from those that were characteristic of earlier stages of development.

Literally, it is the development of principled, operational, cognitive processes that has the power to make men and women free. In the medieval university the great liberal arts or disciplines were the cognitive frameworks that allowed the educated man to process information in ways that freed him from the superstition localisms and biases that chained others to the immediate, concrete and trivial pillars of cognitive-perceptual prison.

For the modern, cognitive psychologist the frameworks represented by the liberal arts are examples of cognitive structures that are still the basis of real education (Pribram, 1972). These structures are the things that remain after we have forgotten most of the inputs from what Glasser has called "fact and memory" education (1969).

From this view, then, the central problem of higher education, particularly, is how to nurture this precious and delicate "structural change" process that represents the essence of liberal education.

We know from research (Kohlberg, 1972; Bayley and Oden, 1955) that this kind of development does not unfold automatically. Rather it is clear that cognitive development ceases for many people in our society before formal operations are well established aspects of their cognitive functioning. For others, however, development seems to continue virtually throughout the life span.

The central question then emerges as this: What are the characteristics of those learning environments that trigger and sustain structural change in students? Considerable research on the nature of college learning environments has been accumulated in the past thirty years. Pace and Stern (1958) inaugurated an extensive line of research aimed at measuring the psychological characteristics of college environments. Their approach utilized the Murray construct system of psychological needs as a conceptual base, and developed the concept of "press' as a psychological characteristic of a given environment. Essentially, their research indicated that college environments differ in terms of the "press," or implicit impact of the environment on students. There seems little doubt at this point that college learning environments do exert

unique psychological influences that are recognizable and measurable in terms of student perceptions.

The primary question posed earlier about the potency of college learning environments to produce structural changes in students has not really been addressed by the descriptive research cited above.

The question of how learning environments or what is sometimes called "climate" actually impacts student learning goes back at least to John Dewey (1916). Four contemporary lines of research stemming partially at least from the work of Piaget seem to offer the most promise in helping us to understand the essential ingredients in learning environments that can nurture cognitive development.

It is not possible to describe all of these lines of research in detail in this paper. It suffices to say that it now seems possible to outline, at least tentatively, the basic parameters of a potent learning environment from the combined results of these studies.

***Дубских Т. М.***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

## НАРОДНО-СЦЕНИЧЕСКИЙ ТАНЕЦ. УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Оптимизация любой педагогической деятельности в значительной мере зависит от ясного представления об объеме и характере тех знаний, которые необходимы, чтобы охватить проблему в целом. Это значит, что помимо непосредственного изучения учебного процесса нужно выявить методологические основы той сферы теоретической и практической деятельности, в которой предполагается осуществить исследование в целом. В наиболее сжатой форме эта задача решается путем выделения совокупности понятий, необходимых и достаточных для раскрытия сформулированной проблемы [1].

С нашей точки зрения необходимо выделить три относительно автономных, но логически связанных друг с другом, уровня понятий: 1-й – предельно абстрактные понятия, позволяющие охарактеризовать танец как таковой (уровень чисто теоретических знаний); 2-й – понятия характеризующие генезис и специфику народно-сценического танца (уровень конкретизации применительно к избранному объекту исследования); 3-й – понятия, позволяющие выявить педагогические условия, обеспечивающие оптимизацию учебного процесса при обучении студентов народно-сценическому танцу (прикладной аспект проблемы).

Выделим первый уровень понятий. Танец ключевое понятие нашего исследования. В изученной литературе обнаружено несколько определений танца, причем не просто разных, а нередко взаимоисключающих друг друга. Особенностью найденных определений является стремление осмыслить танец в системе знаний либо социологии, либо психологии, либо анатомии и физиологии, либо семиотики, т.е. в любом случае односторонне, тогда как танец относится и к социальным, и к психологическим и т.д. явлениям, т.е. его определение должно быть многоаспектным [1].

Перечислим в назывном порядке понятия, обсуждаемые в связи с выведением исходного понятия «танец»:

- деятельность (общенаучное понятие);
- танец;
- танцевальная деятельность;
- бытовая танцевальная деятельность;
- профессиональная танцевальная деятельность;
- учебная профессиональная деятельность;
- игра;
- игровая деятельность.

Второй уровень понятий, образующих методологическую основу нашего исследования, проистекает из необходимости перехода от общего к частному: от понятия «танец» к понятию «народно-сценический танец».

Перечислим, как и для первого концентра, понятия, образующие второй уровень – генетический:

- танец (понятие, ранее сформулированное в общем, виде);
- генетический подход к истории танца;
- «предтанец» в синкретической деятельности и синкретическом сознании на стадии родового строя;
- бытовой танец;
- профессиональный танец;
- элитный танец;
- народный танец;
- народно-сценический танец.

Третий уровень понятий должен базироваться на фундаменте психологии и педагогики, что детерминировано переходом от теории абстрактного уровня к теоретическому осмыслению практической педагогической деятельности и формированию программы обучения.

В качестве основных, выделим понятия третьего уровня:

- установка на освоение профессиональной танцевальной деятельности;
- мотивация учебной деятельности;
- содержание обучения народно-сценическому танцу в сферах знаний, умений, навыков;
- формы обучения народно-сценическому танцу.

Таким образом, можно констатировать, что проблема оптимизации учебного процесса актуальна и нуждается в исследовании. Рассмотрев педагогическую деятельность сквозь призму понятий разных уровней, мы выявили условия оптимизации обучения народно-сценическому танцу, которые могут стать методологической основой обучения народно-сценическому танцу как теоретической, так и практической.

1. Дубских, Т. М. Обучение народно-сценическому танцу: монография /Т. М. Дубских; Челяб. гос. акад. культуры и искусств. – 2-е изд, испр. – Челябинск, 2010. – 130 с.

***И. И. Дуранов***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

## СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Образование личности учащегося осуществляется в социально-культурном пространстве. Само пространство включает в себя множество сфер, которые следует рассматривать как среду развития личности. Среди этих сфер выделяется духовная, психологическая, культурная и др. сферы, за которыми явно обозначены материальные и духовные отношения.

Ученики общеобразовательных учреждений, как правило, не создают ни материальных, ни духовных общественных ценностей. Они овладевают этими ценностями, созданные предшествующими поколениями, приобретают опыт общественных отношений, формируют свою систему социокультурных ценностей. Идет процесс социализации, вхождения личности учащегося в мир социально-культурных отношений. В основе всех процессов развития личности лежит ее духовное развитие, духовное совершенствование. Духовность – основание цивилизованного развития общества. Сама духовность выражается в культуре нации.

Педагогический процесс образования личности учащегося, а точнее, ее развития, представляет собой как социально-культурный процесс и его результат. Как процесс, он носит гуманистический, окультивированный характер, как результат, связан с формированием культуры нравственных, правовых отношений, с культурой

общественной деятельности, культурой активных общественных отношений. Следовательно, мы должны вести речь о формировании социально-культурных аспектов образования учащихся, разумеется, включая и воспитание.

Реализация социокультурных аспектов образования учащихся зависит от внешних и внутренних факторов, с которыми связан сам педагогический процесс.

Во-первых, ведущим внешним фактором выступает характер общественных потребностей и условий их удовлетворения, связанных с преодолением возникающих противоречий. Здесь важны не только материальные, но и духовные потребности. Российское общество всегда отличалось своей духовностью, которая объединяла людей разных национальностей.

Во-вторых, важным фактором выступают ценностные ориентации социума. В России до XX века ценностные ориентиры носили религиозно-самодержавный характер. XX век привел их к модификации. Вместо заповедей Христа, появился «кодекс коммуниста». Нравственный аспект социокультурного образования личности в том и другом случае был ведущим. Более того, социокультурные ценности выступают как духовные ценности, как ядро образования личности учащегося.

В современных условиях социально-культурные ценности выполняют функцию идеи, которая способна объединить людей, содействовать определению целей развития общества, исходя из их гуманистической сущности.

В-третьих, общество задает цели образования, включая и воспитания. Общество заинтересовано в повышении культуры, особенно подрастающих поколений, что выражается в культуре всех видов человеческой деятельности, прежде всего, в культуре отношений. Социальная культура, как культура отношений (А. С. Кармин) выступает содержательной стороной образования личности учащегося, формирования культуры отношений между людьми. Более того, социально-культурные ценности – база становления образовательных компетенций личности молодого человека.

В-четвертых, российское общество многие века находится в поиске своего пути развития. Однако, властные структуры неадекватно реагируют на его духовные поиски (потребности), прежде всего, культурного развития общества. Долгое время властные структуры ориентировались на утверждение идеи «православие, самодержавие, народность», в XX веке ориентировались на «светлое будущее коммунизма». Явно, нам не хватает культуры, прежде всего, культуры социальных отношений. Она же формируется через

развитие образования, через культуру производственной деятельности, культуру общественного управления, демократизацию всех сфер общественной жизнедеятельности. Тем не менее, развитие культуры, образования в прошлом и настоящее время, финансируются по остаточному принципу. Желаем того или нет, но при высокой культуре общественных отношений не допускаются вопиющие социальные противоречия, культура предупреждает их появление, в известной мере, сглаживает их.

В рассматриваемом ракурсе социокультурное образование личности учащегося должно быть обращено к формированию и развитию гуманистической личности. Гуманизм – основа формирования гражданского общества, правового государства [1].

Следовательно, вся система образования должна быть озабочена социокультурным образованием учащейся молодежи. Что включает в себя

социокультурное образование учащихся? Исходя из исследований П. Сорокина, А. С. Кармина и др. к содержанию социальной культуры следует отнести:

– нравственные нормы отношений, принятые в обществе;

– ориентацию личности на социокультурные ценности;

– культуру межличностных отношений;

– правовую культуру отношений, принятую в обществе;

– эрудированность личности в проблемах социокультурного развития общества;

– толерантность и эмоциональную устойчивость личности;

– культуру коммуникативных отношений;

– деликатность в общении и отношениях личности;

– ответственность и самостоятельность в решении социальных вопросов;

– мотивационно-ценностную направленность личности [7]. Следовательно, социальная культура, это культура отношений. Прежде всего, культура нравственных, правовых отношений, социальная активность и ответственность в отношениях.

Содержание социальной культуры личности выступает ее социализация, т. е. социокультурное развитие личности учащегося. Осмысление содержания социокультуры, путей овладения ею, включение учащихся в социокультурную деятельность, представляет собою внутренний фактор. Важно духовно образовать учащихся, они должны осмыслить сущность понятия «социокультура», его структуру и содержание. Само понятие достаточно сложное, расшифровка его сущности выходит на культуру, социум, содержание образования и процесс.

1). Носителем культуры является **социум.** Само понятие «социум» латинского происхождения и означает общее, совместное. В науке нет однозначного толкования данного понятия. Оно употребляется в широком и узком смысле. В широком смысле – как общество в целом. Но чаще всего социум рассматривают как группу людей, объединенных общими условиями существования, целями жизнедеятельности, устойчивыми связями, культурой, традициями, социальными ценностями, нормами, языком и т. д. [9, с. 429-430].

В социологии под социальной общностью понимают объективно обусловленное объединение людей, основой внутренней связи между которыми является территория проживания, находящиеся в их распоряжение материальные ценности и признаваемые ими ценности культуры [7, с. 215]. Данные особенности составляют сущностную сторону социальности группы людей или общества в целом. Следовательно, объединение учащихся на основе их совместной интеллектуально-практической деятельности представляет собой социальную общность.

2). Социальная общность – это, прежде всего, культурная общность определенных групп людей. **Их культурная общность** отражает совокупность социально приобретенных и передаваемых из поколения в поколение значимых представлений о мире, ценностях, нормах и правилах поведения и отношений, общих для социальной общности или всего социума, регулирующая общественные отношения [11, с. 228–229]. При этом следует отличать культуру социальной группы (страты) и общества. Первая отражает нормы, правила отношений и поведения, присущие только данной социальной группе; вторая – выступает как общественная культура соответствующих классов.

Если взглянуть на структуру современного общества, то можно обнаружить дифференциацию культуры:

– элитарная культура, отличающаяся снобизмом, присущая «сливкам общества»;

– так называемая «массовая культура» активно внедряемая всеми средствами массовой информации в сознание молодежи, культивирующая культ наслаждения, но не созидания;

– культура мыслящей части общества, болеющая душей за судьбу Родины - России, не принимающая культуры, ни первого, ни второго вида.

Приведенная реальность поставила остро вопрос о содержании культуры, которую должны нести образовательные учреждения молодежи, не впадая в болтовню и приукрашивание действительности. Рассматривая содержание социально-культурного образования,

нужно отдавать отчет, что **социум и культура** органически взаимосвязаны между собою. Более того, носителем культуры является социум.

Качественные признаки культуры характеризуют уровень развития общества и социальной общности. Поэтому следует вести речь о социокультуре как понятие, составляющее содержательную сторону социально-культурного развития личности учащегося.

3). **Образование** в педагогике рассматривается как процесс и как результат. В данном случае нас интересует образование как процесс, т.к. содержательную сторону его мы уже рассмотрели, она включает культуру нравственных, правовых отношений, культуру общественной деятельности и социокультурную активность. Образование обычно связывают с трансляцией культурных ценностей от одного поколения к другому. Само образование выступает как активное взаимодействие обучающегося (учащегося) с образовательным (точнее социокультурным) пространством. Следовательно, **социокультурное образование** выступает как педагогический процесс передачи и овладения культурными ценностями, точнее социокультурными ценностями, присущими данному обществу (социуму): нравственных и правовых норм культуры отношений, формирование культуры общественной активности.

Поведенный анализ нравственного, правового и деятельностного аспектов социокультурного образования свидетельствует, что мы должны быть озабочены формированием социокультурной компетентности учащихся. Сама социокультурная компетентность выступает не просто как осведомленность о сущности социокультуры, ее ценностях, но и как готовность и возможность удовлетворять с ее помощью, прежде всего, духовные потребности личности и социума в практике повседневной жизни.

1. Генезис духовно-нравственного воспитания / под ред. В. Д. Ширшова – Екатеринбург: УГПУ, 2005. – 265 с.
2. Кармин, А. С. Культурология / А. С. Кармин. – СПб.: Лань, 2001. – 832 с.
3. Киселева, Т. Г. Социально-культурная деятельность / Т. Г. Киселева, Ю. Д. Красильников. – М.: МГУКИ, 2004. – 539 с.
4. Крысько, В. Г. Социальная психология: словарь-справочник / В. Г. Крысько. - Мн.: Харвест, 2001. – 688 с.
5. Педагогика / под ред. Л. П. Кривошенко. – М.: Проспект, 2005. – 432 с.
6. Сорокин, П. А. Социальная и культурная динамика: исследование изменений в больших системах искусства. Перевод с англ. / П. А. Сорокин. – СПб.: РХГИ, 2000. – 1054 с.
7. Сорокин, П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин. - М., 1992.
8. Социальная педагогика / под ред. М. А. Галагузовой. – М.: Владос, 2000. – 416 с.
9. Социология: наука об обществе / под ред. В. П. Андрущенко. – Харьков: Рубикон, 1996. – 686 с.

10. Философский энциклопедический словарь / под ред. Е. Ф. Губского. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 576 с.
11. Хоруженко, К. М. Культурология. Энциклопедический словарь / К. М. Хоруженко. – Р./на/Д.: Феникс, 1997. – 640 с.

***Жаркова Т. И.***
Уральский институт бизнеса

## ЭТИКЕТНЫЕ ОБРАЩЕНИЯ В БИЗНЕС-ОБЩЕНИИ

Расширение международного сотрудничества в сфере бизнеса требует от будущего специалиста знание иностранного языка на довольно высоком уровне и владение им как инструментом межкультурной коммуникации. Вербальное обеспечение межкультурной коммуникации (проведение переговоров, презентаций, ведение телефонных переговоров, обмен корреспонденцией, участие в семинарах, конференциях, форумах, конгрессах, симпозиумах, международных проектах, установление личных контактов) стало играть важнейшую роль в экономике, науке и культуре цивилизованных государств.

Мы, как и авторы справочника «Русский и английский речевой этикет: сходства и различия» Н. И. Формановская и С. Р. Габдуллина, полагаем, что без овладения речевым этикетом невозможно вступление в коммуникативный контакт, поддержание общения в избранной тональности в соответствии с культурными традициями страны изучаемого языка [10]. Нельзя не согласиться с М. Г. Корочкиной, что знание этикета и возможность использования этикетных ситуаций – это не только самый надежный способ разбудить интерес к иной культуре, компаративному анализу «своей» и «чужой» культур, развивая культурную сензитивность, эмпатию, толерантность, способствуя становлению вторичной языковой личности на вербально-семантическом уровне [5].

Для того, чтобы контакты были более прочными и поступки благоприятствовали делам фирмы, чтобы деловые связи поддерживать на должном уровне и не терять партнеров по бизнес-общению, необходимо знать этикетные обращения. Этикетные обращения, сочетающиеся с комплиментами, играют важную роль в бизнес-общении. «Обращение принадлежит широкой зоне речевого этикета…, поскольку с помощью такой единицы устанавливается и поддерживается речевой контакт с собеседником, регулируются представления о ситуации общения в целом и о ролевых позициях партнеров, их социальных и личных взаимоотношениях» [9].

Некоторые бизнесмены полагают, что в деловых отношениях с уже знакомыми партнерами по бизнесу можно перейти на обраще-

ние по имени и на *ты*, т.е. уменьшая формальность в отношениях. Но мы, как и Н. А. Карабань, полагаем, что при официальном речевом взаимодействии по требованиям делового протокола даже хорошо знакомым собеседникам следует перейти на *Вы*-общение и обращение по имени и отчеству [4]. В деловых письмах все обращения пишутся с большой буквы: «*Вы*», «*Вас*», «*Вам*» и т.п.

В немецкоязычных странах принято обращение на «*Вы*» («*Sie*»). На «*ты*» («*du*») обращаются только к друзьям, родственникам, коллегам, младшим по возрасту. Во множественном числе это соответственно формы – «*Sie*», «*ihr*». В справочнике «Русско-английские соответствия», составленном Н. И. Формановской и С. В. Шведовой, указываются особенности употребления тех или иных выражений в английском языке. Вот как объясняется своеобразие английского языка в использовании форм обращения – *ты* и *вы.* В английском языке, в отличие от русского, нет формального разграничения между формами *ты* и *вы*. Весь спектр значений этих форм заключен в местоимении *you*. Местоимение *thou*, которое по идее соответствовало бы русскому ты вышло из употребления в XVII веке, сохранившись лишь в поэзии и Библии. Все регистры контактов, от подчеркнуто официальных до грубо-фамильярных, передаются другими средствами языка – интонацией, выбором соответствующих слов и конструкций [11]. Речевой этикет предопределяет выбор говорящим *ты*-форм общения в зоне «равный и нижестоящий, свой» и *вы*-форм в зоне «равный и вышестоящий, чужой». На их выбор, как указывают Н. И. Формановская и С. Р. Габдуллина, влияет ряд обстоятельств: а) Степень знакомства общающихся: незнакомому, малознакомому адресуют *вы*-формы; близкому, давно знакомому – *ты*-формы. б) Официальность / неофициальность обстановки общения; официальность требует *вы*-форм, неофициальность *ты*-форм. в) Равенство / неравенство статусно-ролевых позиций общающихся; *вы*-формы направляются вышестоящему и равному (офиц.), *ты*-формы–нижестоящему и равному (неофиц.). г) Характер личных отношений: *вы*-формы применяют при отчужденных, холодных отношениях, *ты*-формы – при теплых отношения, сближающих людей [10].

Особенностью русского языка является именно наличие в нем двух местоимений – «*ты*» и «*Вы*», которые могут восприниматься как формы второго лица единственного числа. Выбор той или иной формы зависит не только от возраста, социального положения собеседников, характера их отношений, от официальной или неофициальной обстановки, но и от характера отношений партнеров по общению, их настроенности на определенную степень формальности разговора, языкового вкуса и привычек. Некоторые лица, особенно

занимающие более высокое положение, чем их собеседник, используют при обращении форму *ты*, подчеркивая, демонстрируя свое «демократическое», «дружеское», покровительственное отношение. Чаще всего это ставит в неловкое положение адресата, воспринимается как знак пренебрежительного отношения, посягательство на человеческое достоинство. В целом выбор «*ты*» и «*Вы*» диктуется сочетанием внешних обстоятельств общения и индивидуальных реакций собеседников: степенью знакомства партнеров («*ты*» – знакомому, «*Вы*» – незнакомому); официальностью обстановки общения («*ты*» – неофициальное, «*Вы*» – официальное); характером взаимоотношений («*ты*» – дружеское, «теплое», «*Вы*» – подчеркнуто вежливое или натянутое, отчужденное, «холодное»); равенством или неравенством ролевых отношений (по возрасту, положению: «*ты*» – равному и нижестоящему, «*Вы*» – равному и вышестоящему). Таким образом, обращение на «*ты*» используется при дружеских, неформальных, доверительных отношениях партнеров по бизнес-общению, а на «*Вы*» – в официальных, выражая вежливое, уважительное отношение к собеседникам.

В русском языке обращение на «*ты*» не должно употребляться в бизнес-общении. Оно может употребляться в неформальной обстановке, в случае если между партнерами по бизнес-общению существуют взаимные дружеские отношения. Когда партнеры хорошо знакомы и являются коллегами, уместны обращения по имени и отчеству («*Уважаемый Иван Петрович!*») или по фамилии с добавлением слов «*господин*», «*госпожа*» («*Уважаемый господин Серов!*»). Обращение по имени-отчеству часто сочетается с этикетными эпитетами *многоуважаемый / глубокоуважаемый,* использование которых указывает на социальный статус адресата, его заслуги в той или иной области. Эти эпитеты характеризуются большей степенью вежливости. Если же неизвестно, к каким конкретно лицам надо обратиться, то используется обращение: «*Уважаемые господа (коллеги)!*» В международной переписке употребляются тоже слова «*господин*», «*госпожа*», «*господа*». В коммерческой переписке между предприятиями, фирмами и т.д., где не предполагается конкретное лицо, обращение не предусмотрено [1].

В Японии в сфере служебных отношений служащие обращаются к начальнику, используя лексические средства, указывающие на его служебное положение – служащие фирм обращаются к начальнику, называя его должность, в школе ученики обращаются к учителю «*сэнсэй*», учитель к директору школы «*кōтё-сэнсэй*», в армии к старшим по званию обращаются с указанием должности и звания, в семье к старшим родственникам обращаются только с помощью

терминов родства, обозначающих их семейное положение по отношению к говорящему [7]. Обращение на китайском языке должно иметь такой вид: фамилия + титул (мистер Ли – «*Ли сяньшэн*»; госпожа Ли – «*Ли тайтай*» и т.д.). Если имя и титул неизвестны, то лучше обратиться к партнеру по бизнес-общению «господин» – «*сяньшэн*» или «госпожа» – «*нюйши*» [8]. Для французов в бизнес-общении очень важно умение вести себя в соответствии с требованиями этикета («*comme il faut*»). Для них вежливость – это искусство, для русских – выражение искреннего уважения. «Несмотря на внешнюю демократичность, французам свойственно уважение к иерархии, поэтому и речи быть не может о том, чтобы обратиться к кому-либо, говорить или писать, не учитывая, женщина это или мужчина, старше этот человек или младше вас, стоит он выше или ниже вас на социальной или профессиональной «лестнице», является ли он вашим другом, родственником, просто знакомым или человеком, которого вы видите впервые» [12]. Во французском языке для обращения используются два местоимения – «*ты*» и «*вы*». Слово «» используется для обращения во множественном числе, а также как уважительное обращение к незнакомым или малознакомым людям и в официальной обстановке. Во французском обществе не принято называть новых знакомых по имени. К людям старшего возраста обращаться по имени также не следует, пока они это сами не предложат. Обращаться нк ним нужно «*Monsieur*», «*Madame*».

В различных условиях бизнес-общения, как устной, так и письменной его формах, соблюдаются свои нормы обращения, предписывающие обязательное употребление слов: (фр. *Monsieur, Madame, Messieurs, Mesdames*; нем. *Sehr geehrte Damen und Herren*; *Verehrte Kollegen*; *Sehr geehrter Herr Professor*; *Lieber Herr Direktor N.*; *Sehr verehrte Frau N.*; англ. *Mr / Mrs / Ms Brown*). В деловом письме на английском языке обращение к партнеру или клиенту *Mr / Mrs / Ms Brown, Dear Sir (Дорогой сэр), Dear Miss Dollie Gaddis (Уважаемая г-жа Долли Геддис)* всегда является естественным, нейтральным и вежливым [6]. А. А. Жданов и И. Ф. Жданова в работе «Деловые письма и контракты» приводят таблицы формул обращения к фирмам / организациям и к отдельным лицам [3]:

а) при обращении к фирме или организации

| *англ.* | *амер.* | *нем.* |
|---|---|---|
| Dear Sirs, | Gentlemen | Sehr geehrte Herren, Sehr geehrte Damen und Herren |

б) при обращении к отдельным лицам

| *англ.* | *амер.* | *нем.* |
|---|---|---|
| Dear Sir,<br>Dear Madam, | Dear Sir,<br>Dear Madam, | Sehr geehrte Herr Müller,<br>Sehr geehrte Frau Mayer, |

Бизнесмены в Англии всегда восхищены любезностью, с которой к ним относятся англичане. Действительно, терпимое, внимательное отношение к окружающим является отличительной чертой англичан и оказывает непосредственное влияние на коммуникативную стратегию британцев. Англичанин может общаться с незнакомым или малознакомым человеком, обращаясь к нему «*sir*» или «*madam*», и при этом будет всячески стараться показать свое уважение к собеседнику [2]. Необходимо помнить, что ни в коем случае нельзя обращаться к кому бы то ни было по имени, если этот человек не дал такого разрешения. К англичанам следует обращаться официально: «*Мистер*», «*Миссис*», «*Мисс*». Очень важно разбираться в званиях и титулах. При общении с немецкими партёрами по бизнесу нельзя забывать об их приверженности к применению титулов. Для обозначения титулов, служебных и профессиональных отличий действует такое правило: академические титулы «*Professor*» и «*Doktor*» считаются частью имени и стоят перед ним «*Sehr geehrter Professor / Sehr geehrter Professor Müller!*» («*Глубокоуважаемый г-н профессор Мюллер!*»). Указания на диплом, профессию и должность при обращении не употребляются (должность может употребляться без имени: «*Herr Direktor*») Если титул неизвестен, можно использовать универсальное обращение: «*Herr Doktor*» Не следует стремиться сблизиться с немецким партнером на переговорах и предлагать перейти на обращение по имени. Лучше придерживаться официального стиля.

В заключение хотелось бы отметить, что этикетные обращения представляют собой социально-культурную универсалию, т.е. свойственны всем народам, но в каждом социуме обычаи их употребления специфичны. Знание этикетных обращений позволит избежать коммуникативных сбоев и реализовать бизнес-общение.

1. Акишина, А. А. Этикет русского письма [Текст] / А.А. Акишина, Н. И. Формановская. – М., 2007.
2. Джиоева, А. А. Английский менталитет сквозь призму языка: концепт «Privacy» [Текст] / А. А. Джиоева Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2006. – № 1.
3. Жданов, А. А. Деловые письма и контракты. На русском, английском, немецком языках [Текст] / А. А. Жданов, И. Ф. Жданова. – М., 2008.

4. Карабань, Н. А. Коммуникативно-прагматические аспекты реализации категории вежливости в официально-деловом стиле русского языка [Текст] : дис. … канд. филол. наук / Н. А. Карабань. – Волгоград, 2006.
5. Корочкина, М. Г. Формирование межкультурной компетенции в техническом университете (английский язык) [Текст] : дис. … канд. пед. наук / М. Г. Корочкина. – Таганрог, 2000.
6. Мелех, И. Я. Как писать письма на английском языке [Текст] / И.Я. Мелех. – М., 2006.
7. Раздорский, А. И. Национально-культурные особенности коммуникации в японском устном диалоге [Текст] : дис. … канд. филол. наук / А. И. Раздорский. – М., 1981.
8. Романова, Н. П. Деловой этикет на Востоке. Настольная книга бизнесмена [Текст] / Н. П. Романова, В. В. Багин, И.В. Романова. – М., 2005.
9. Формановская, Н. И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика [Текст] / Н. И. Формановская. – М., 2008.
10. Формановская, Н.И. Русский и английский речевой этикет: сходства и различия: Справочник [Текст] / Н. И. Формановская, С.Р. Габдуллина. – М., 2008.
11. Формановская, Н.И. Речевой этикет. Русско-английские соответствия [Текст] / Н. И. Формановская, С. В. Шведова. – М., 1990.
12. Шашурина, А. Ю. Французский этикет [Текст] / А. Ю. Шашурина // Иностр. яз. в шк. – 1994. – № 1.

***Жаркова Т. И., Жаркова А. Ф.***
Уральский институт бизнеса

## БИЗНЕС-ЭТИКЕТ ТЕЛЕФОННОГО РАЗГОВОРА

Телефонный разговор – это контактное по времени, но дистантное в пространстве и опосредованное специальными техническими средствами общения собеседников. Согласно Д. Коллинз, более 70 % коммуникаций в бизнесе осуществляется по телефону [3]. Подсчитано, что деловые люди тратят на телефонные переговоры до 25 % своего рабочего времени [10]. Американский менеджер А. Макензи, среди 15 главных причин потерь рабочего времени бизнесменом, менеджером поставил на первое место телефонные переговоры [8].

Преимуществами телефонной коммуникации являются: скорость передачи информации, немедленное установление связи с абонентом, непосредственный обмен информацией в форме диалога и возможность достижения договоренности, не дожидаясь встречи, конфиденциальность контакта, экономия средств на организацию контактов других видов.

Телефонные переговоры можно рассматривать как специфический случай проведения деловой беседы. Специфические особенности определяются тем, что собеседники не видят друг друга, а иногда телефонный разговор возникает неожиданно для одного из партнеров по бизнесу. Отсутствие визуального контакта увеличивает нагрузку на устно-речевые средства взаимодействия собеседников. Несомненно, знание бизнес-этикета способствует поддержанию высоких стандартов профессионального общения по телефону. Пра-

вилом хорошего тона считается извинение за беспокойство и вопрос к собеседнику, располагает ли он временем для разговора. Необходимо уметь представиться лаконично и емко: назвать фирму / компанию, которую представляет партнер по бизнес-общению, фамилию, имя, должность, а также краткую суть проблемы необходимую для обсуждения. Если это не делается, то нарушается два базисных правила бизнес-эткета: и как поведения, основанного на ранжировании, и как инструмента построения отношений.

Партнер по бизнес-общению должен уметь правильно реагировать на звонок. Профессиональное время снимать трубку – после третьего звонка. Дается время сосредоточиться обоим партнерам по бизнес-общению.

Во время телефонного разговора необходимо создать атмосферу взаимного уважения. Более 50 % впечатления о партнере во время телефонного разговора зависит от того, как звучит его голос. … через телефонную трубку можно «услышать» и улыбку, и дыхание, и позу [3]. Голос, тембр, интонация могут многое сказать о собеседнике. Согласно мнения исследователя биоакустики В.П. Морозова, акустическая волна, рожденная голосом человека, несет в себе все оттенки его мыслей и чувств, достигает слуха другого человека и тотчас все эти мысли и чувства становятся доступными этому человеку, он постигает их потаенный смысл и значение! [2]. Мы единодушны с мнением И. Н. Кузнецова, что наиболее приятным для телефонных переговоров является низкий грудной голос, обладающий бархатистыми оттенками. Постоянная улыбка на лице во время разговора придаст голосу мелодичность и доброжелательность [4]. Еще английский философ XVII в. Ф. Бэкон отмечал, что вести разговор в доброжелательном тоне более важно, чем употреблять хорошие слова и располагать их в правильном порядке [8]. Говорить необходимо в среднем темпе, отдельные слова и фразы произносить четко и раздельно, чтобы не заставлять партнера по бизнес-общению переспрашивать. Л. А. Введенской и Л. Г. Павловой разработаны основные требования, предъявляемые к разговору по телефону: лаконичность, логичность, информативность, отсутствие повторов и длиннот, дружелюбный тон, четкое произношение слов, особенно фамилий и чисел, средний темп речи, обычная громкость голоса [2].

Речь собеседника будет звучать уверенно и по-деловому, задаст профессиональный стиль общения при условии заранее составленного плана предстоящего разговора, его структуры. Авторы учебного пособия «Телефонные переговоры на немецком языке» Е. В. Полянина и И. Г. Аргишева приводят в качестве примера пункты,

которые необходимо осветить: приветствие, адресат разговора, предмет разговора (причина телефонного звонка), ваши действия, предшествующие разговору, цель звонка (чего вы хотите добиться в данной ситуации), окончание разговора, прощание [6].

Д. Коллинз указывает на то, что большой акцент в бизнес-этикете ставится на первые 10 слов в приеме телефонного звонка [Коллинз, с. 105]. Этикетные фразы приветствия: «*Доброе утро (день, вечер)!*», «*Good morning (afternoon, evening)*!», «*Guten Morgen, Herr / Frau / Fräulein … (Tag, Abend)!*», «*Bonjour, Monsieur /Madame !*» должны быть произнесены так, чтобы партнер по бизнесу почувствовал, что его звонку рады. Начинать разговор лучше со слов «*Доброе утро!*» или «*Добрый день!*» Эти фразы дают собеседнику на другом конце провода собраться с мыслями и настроиться на деловой разговор. Кроме того они, по мнению А. К. Семенова и Е. Л. Масловой, более живые, чем простое «*Здравствуйте!*» [9]. К англичанам следует обращаться официально: «*Мистер*», «*Миссис*», «*Мисс*». Очень важно разбираться в званиях и титулах. При общении с немецкими партёрами по бизнесу нельзя забывать об их приверженности к применению титулов. Для обозначения титулов, служебных и профессиональных отличий действует такое правило: академические титулы «*Professor*» и «*Doktor*» считаются частью имени и стоят перед ним «*Professor Müller*», «*Doktor Böhme*»). В данном случае уместны и слова «*Kollege*», «*Kollegin*» («*Kollege Fischer*», «*Kollegin Lehmke*»). Указания на диплом, профессию и должность при обращении не употребляются (должность может употребляться без имени: «*Herr Direktor*») Если титул неизвестен, можно использовать универсальное обращение: «*Herr Doktor*», «*Frau Doktorin*». Использование в речи «*Fräulein*» исключено. Не следует стремиться сблизиться с немецким партнером на переговорах и предлагать перейти на обращение по имени. Лучше придерживаться официального стиля.

Примеры вхождения в контакт с абонентом приведены в учебном пособии по немецкому языку Н. В. Мелиховой «Этика и практика делового разговора по телефону»: «*Botschaft Russlands, guten Tag!*», «*Russische Botschaft, guten Morgen!*», «*Mekor, Consortiumvertretung, guten Tag!*». Партнер по общению, в свою очередь, приветствуя, представляется следующим образом: «*Guten Tag! Hier ist Müller aus München.*», «*Guten Tag! Firma «Bayer» in Leverkusen, Schmidt.*», «*Guten Tag! Reisebüro «Schenker» in Frankfurt.*» [5]. Если партнеры по бизнес-общению уже хорошо знакомы, то они могут использовать выражения, обозначающие дружеские отношения, открытость, уважение: «*Es freut mich, sie zu hören!*», «*Ah, Sie,*

*Herr Neumann!*», «*Sehr erfreut!*», «*Schön, dass Sie anrufen!*» [5]. Приветствием могут быть вопросы, целью которых является не дать на них подробный ответ, а соблюсти формальности к установлению и углублению контакта телефонного разговора: «*Wie geht es?*», «*Wie steht es mit … ?*», «*Haben Sie Probleme mit …?*»

После установления контакта необходимо перейти к предмету разговора, сообщению о цели телефонного звонка: «*Herr Müller, ich telefoniere wegen Verzögerung von den Maschinenlieferungen*», «*Ich rufe wegen der Gestaltung des Messestandes Ihrer Firma an*» [5].

Если связь неожиданно прервалась, то перезванивает тот, кто начинал беседу. Этот же партнер по бизнес-общению должен и заканчивать беседу.

Выход из контакта слагается из следующих семантических компонентов: 1. Заключительные фразы, завершающие тему разговора. 2. Этикетные фразы, сопровождающие конец телефонной беседы: а) извинения за беспокойство; б) благодарность за телефонный звонок и др.; в) возможны повторные поздравления, пожелания и т.п. 3. Прощание и фразы, сопровождающие прощание [1].

В немецком языке этикетными фразами завершающими телефонный разговор являются: «*Vielen Dank !*», «*Nochmals vielen Dank für …!*», «*Danke gleichfalls!*», «*Nichts zu danken!*»; «*Grüßen Sie bitte Herrn Krause !*», «*Einen schönen Grüß an Frau Pötsch !*», «*Danke, werde ich ausrichten.*», «*Ja, das freut sie bestimmt.*» [5]. Д. Коллинз рекомендует всегда благодарить за звонок или полученную информацию [3]: «*До свидания, спасибо за звонок!*», «*Приятно было поговорить с Вами !*» или просто попрощаться и пожелать всего хорошего. При прощании, как в русском, так и в немецком языках наиболее употребительным, нейтральным в стилистическом отношении является выражение «*До свидания!*» – «*Auf Wiedersehen!*». Но у немцев есть специальное прощание по телефону «*Auf Wiederhören!*» – «*До свидания!*» (букв. «*До повторного услышания*»).

Э. Пост акцентирует внимание на том, что беседа по телефону должна быть немедленно прекращена, если в офис пришел посетитель. Собеседник должен сказать: «Простите, у меня посетитель, оставьте ваш номер телефона, я позвоню, когда освобожусь» [7]. Деловой телефонный разговор должен быть кратким. Обычная норма продолжительности разговора – три минуты. Опыт людей с высокой культурой телефонного общения говорит, что 20 секунд хватает на установление контакта, 40 секунд вполне достаточно, чтобы сформулировать проблему. За 100 секунд эту проблему можно серьезно обсудить. Поблагодарить собеседника и корректно выйти из разговора возможно за 20 секунд. Итого 180 секунд, или ровно 3 минуты.

В японской фирме, например, не будут долго держать сотрудника, который не решит деловой вопрос по телефону за это время. Нельзя не согласиться с мнением И.Н. Кузнецова, что ведение телефонных переговоров можно превратить в настоящее искусство и до бесконечности совершенствовать в нем свой профессионализм [4].

В заключение хотелось подчеркнуть, что телефонный разговор как вид делового взаимодействия усиливает значимость устно-речевых средств по причине отсутствия визуального контакта. Возрастают требования к предварительному продумыванию схемы и содержанию разговора, владению определенным набором речевых формул, которые позволяют расположить к себе партнера по бизнес-общению, а также вызвать доверие к фирме / компании, представителем которой он является. Благодаря телефону повышается оперативность решения вопросов в сфере бизнеса, отпадает необходимость ехать в другую фирму / компанию, посылать письма и телеграммы. Если бизнесмен не владеет культурой телефонного общения, не знает элементарных правил его ведения или сознательно пренебрегает ими, то это может существенно подорвать его авторитет, навредить карьере, снизить эффективность его деятельности [2].

1. Акишина, А. А. Этикет русского телефонного разговора [Текст] / А.А. Акишина, Т. Е. Акишина. – М., 2007.
2. Введенская, Л.А. Культура речи [Текст] / Л.А. Введенская. – Ростов н/Д, 2004.
3. Коллинз, Д. 2 Э: этика и этикет в бизнесе [Текст] / Д. Коллинз. – Ростов н/Д, 2006.
4. Кузнецов, И.Н. Деловая этика и деловой этикет [Текст] / И.Н. Кузнецов. – Ростов н/Д, 2007.
5. Мелихова, Н.В. Этика и практика делового разговора по телефону [Текст] / Н.В. Мелихова. – М., 1997.
6. Полянина, Е. В. Телефонные переговоры на немецком языке [Текст] / Е. В. Полянина, И. Г. Аргишева. – М., 2009.
7. Пост, Э. Большая книга этикета [Текст] / Э. Пост. – М., 2004.
8. Психология и этика делового общения [Текст] / Под ред. проф. В. Н. Лавриненко. – М., 2005.
9. Семенов, А. К. Психология и этика менеджмента и бизнеса [Текст] / А. К. Семенов, Е. Л. Маслова. – М., 2000. Энциклопедия мир этикета [Текст] / А. Мирзоян. – Челябинск, 2001.

***Г. У. Карпыкова***
Региональный научно-практический центр
по работе с одаренными детьми «Костанай дарыны» (Республика Казахстан)

## ВОЗМОЖНОСТИ ДЕБАТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА

В современных условиях одной их актуальных задач системы непрерывного профессионально-педагогического образования яв-

ляется задача профессионально-личностной подготовки педагога к работе с одаренными детьми. Педагог для ребенка должен быть личностью, продуктивно реагирующей на вызов, умеющей воспринимать критику и не страдать от стресса при работе с людьми, более способными и знающими, чем он сам. Взаимодействие педагога и одаренного ребенка должно быть направлено на оптимальное развитие способностей, иметь характер помощи, поддержки, содействия. Он должен быть компетентным, т.е. профессионально подготовленным к работе со способными и талантливыми учащимися. [2].

Одаренные дети отличаются от своих сверстников не только качествами интеллектуального развития, но и особенностями личностной сферы. Среди них – социальная автономность, лидерство, соревновательность, широта интересов [1].

Одаренный ученик самостоятелен в суждениях, независим в поведении, не боится противостоять мнению большинства, готов отстаивать свою точку зрения при любом раскладе сил. Зачастую ему нет разницы, кто его оппоненты – сверстники, педагоги, родители, специалисты отдельных сфер. Поведенческая стратегия одаренного подростка отличается стремлением действовать и поступать нетрадиционно, оригинально. Возникает вопрос – какой должна быть позиция педагога в данной ситуации? Однозначно, высоко компетентный педагог должен знать о такой особенности личностной сферы одаренного ученика и поощрять, поддерживать стремление к независимости. Мало этого, педагог должен научить ребенка аргументировано спорить и уметь доказывать правильность своих воззрений. Именно социальная автономность личности в будущем может стать основой творческой и созидающей деятельности.

Следующее, что выгодно отличает одаренных детей от остальных, – это стремление к лидерству. Одаренные дети в силу своего интеллектуального превосходства над своими сверстниками стремятся к доминированию в межличностных отношениях, в играх и совместных делах. Это дает им первый опыт принятия решений, что очень важно в любой творческой деятельности. Ребенка-лидера отличают уверенность в себе в окружении других людей, легкое общение с разными категориями детей и взрослых, проявление инициативы в общении со сверстниками, умение принимать на себя ответственность.

Но это в большей степени присуще детям с гармоничным типом развития, обладающих высокой адаптацией к различным людям и видам деятельности. Немалые затруднения в общении, в эффективном взаимодействии с другими людьми, в проявлении лидерства испытывает одаренный ребенок с дисгармоничным типом развития,

чье опережающее интеллектуальное развитие идет за счет других сфер. Эти затруднения коммуникативного характера, несомненно, скажутся на истории дальнейшей жизни и повлияют на формирование личности. Ситуация некоторой дезадаптаци такого ребенка требует компетентного вмешательства педагога. Он должен с пониманием отнестись к проблемам общения одаренного ребенка, помочь ему наладить отношения со сверстниками, с взрослыми, развить его лидерские качества, настроить других детей и педагогов на достойную оценку его особых интеллектуальных способностей.

Одаренный ребенок в силу неординарных, зачастую высоких способностей, склонен к соревновательности, к конкурентным формам взаимодействия. Приобретаемый в результате соревнований опыт побед и особенно поражений способствуют развитию личности, закалке характера. Одаренному школьнику необходимо предоставить возможность состязаться с другими детьми – равными или превосходящими его по способностям. Это могут быть олимпиады, научные соревнования, интеллектуальные игры, диспуты, дебаты. Задача педагога – подготовить ученика, поддержать его склонность к деятельности, предполагающей конкурентные формы взаимодействия [4].

Свидетельством одаренности ребенка может выступать широта интересов, т.е. разнообразные и относительно устойчивые предпочтения. В основе этого качества лежат большие интеллектуальные возможности и универсализм личности. Одаренные дети испытывают неподдельный интерес к различным видам деятельности, пробуют свои силы в разных сферах. Изучение жизни многих выдающихся людей подтвердило истинность суждения: «Одаренный человек одарен во многом».

Одной из инновационных образовательных технологий, способствующей построению развивающей среды, адекватно реагирующей на притязания личности одаренного ребенка, позволяющей делать свой выбор познавательной деятельности и совершать правильные поступки, является технология дебатов. Являясь игровой технологией, дебаты обеспечивают необходимый эмоциональный настрой и побуждают школьников к более напряженной и разнообразной работе.

Дебаты – это интеллектуальная игра, в основе которой лежит спор с соблюдением определенных правил на какую-либо злободневную тему. В силу своей природы дебаты обеспечивают высокий уровень компетентности игроков в теме игры; поощряют проявление самостоятельности, инициативности, лидерства, предоставляя каждому свободу выбора области приложения сил и методов дости-

жения цели; создают условия для конкретного воплощения творческих идей с учетом личностных особенностей ученика, особенностей ситуации; поощряя соревновательность и результативность в какой-либо области, способствуют пробуждению желания испытать себя и в других сферах.

Дебатная технология особо эффективна в работе с одаренными детьми, т.к. реализует идею индивидуализации обучения, дает простор для творческого самовыражения и самореализации. В основе дебатов лежит творческое освоение школьниками новых знаний в процессе подготовки к игре, предполагающей самостоятельную поисковую деятельность. Дебаты стимулируют познавательные интересы учащихся, дают им возможность получить удовлетворение от результатов своего труда, осознать ситуацию успеха в обучении.

Дебатная технология способствует демократизации и гуманизации обучения одаренных детей, созданию творческой и свободной атмосферы учения.

Командность игры обеспечивает развитие коммуникативных навыков одаренного ребенка. Наличие в команде других ребят, педагога-тренера, участие в дебатных турнирах и общение с потенциальными оппонентами способствуют снятию психологических барьеров общения. Стремление к победе, чувство ответственности за результат игры команды, желание заставить членов команды играть с самоотдачей взывают к жизни в личности одаренного ребенка аттрактивные, т.е. лидерские качества. Понимая, что положиться не на кого, он берет на себя ответственность и принимает нужное решение.

Дебаты учат аргументировано спорить и отстаивать свою точку зрения. Вся игра строится сугубо на интересе учащихся, базируется на активизации их познавательной деятельности, на создании условий, когда ученик находиться в позиции творца, созидателя своих знаний. Данный вид деятельности способствует развитию интеллектуальных и творческих способностей школьников, общей культуры, навыков публичного выступления, расширению кругозора, формированию положительной мотивации к познавательной деятельности. Ведение дебатов предполагает наличие высокой культуры ума, знаний, специальных навыков. Дискуссии позволяют максимально активизировать мыслительную деятельность. Если попытаться психологически структурировать дискуссию как умственную деятельность, то картина такова: цель дискуссии – это решение проблемы; средство – выдвижение гипотез и проверка их в споре; результат – вывод, который удовлетворит всех или большинство. Это возможно

лишь при активном участии всех мыслительных процессов, особенно критического мышления.

Критическое мышление является основой дебатирования. Это процесс формулирования, идентификации, уточнения и обоснования мыслей и идей, их непрерывной проверки и испытаний. Дебаты как никакая другая техника учат критически воспринимать окружающий мир; смотреть на различные явления и предметы с разных ракурсов; оспаривать истинность тех или иных убеждений; исследовать факты и выстаивать логическую цепочку; организовывать мысли, представлять их точно и убедительно, открывая все грани интеллектуальных способностей одаренных учащихся [3]. Все эти навыки в системе – основа социальной автономности личности одаренного человека.

Важнейшей составляющей дебатов является возможность дебатирования по самым разным проблемам, актуальным для современного общества. Это и проблемы разрешения эфтаназии, оправдания смертной казни, опасности религиозных культов, развития социальной активности молодежи, разрешения клонирования, применения жестких мер наказания для малолетних преступников, достижения гендерного равенства, предоставления экономической помощи развитых государств  бедным странам и многие другие. Готовясь к игре и стремясь победить, одаренный ребенок окунается в море информации в разных областях знаний, даже в те, которые до недавнего времени его не интересовали. Этим обеспечиваются широта интересов и кругозор одаренных детей.

Как уже говорилось выше, содержание профессионально-педагогического образования не предполагает профессионально-педагогическую и личностную подготовку будущего учителя к работе с одаренными школьниками. Встреча с одаренным учеником, зачастую превосходящим их самих по уровню знаний и способностей, у вчерашних выпускников педвузов и колледжей, и даже у опытных педагогов, вызывает стресс и панику. Эта встреча становится своеобразным экзаменом на профпригодность и личностное достоинство. Только работа над собой, целенаправленное самообразование, эффективное повышение квалификации через овладение новыми образовательными технологиями, в том числе и технологией дебатов, обеспечат формирование не только соответствующих профессиональных компетенций, но и «шлифовку» качеств личности, необходимых для работы с одаренными детьми.

1. Звездина Г.П. К вопросу о психологическом портрете одаренных учащихся // Одаренный ребенок – 2008. - №8 – С. 47-54.

2. Система работы образовательного учреждения с одаренными детьми // Авторы-сост. Н.И.Панотина и др. Волгоград: Изд-во Учитель. 2002.
3. Учу творчески мыслить // Под ред. Н.Д.Алексеева. Минск. 1999.
4. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. – М.: Изд-во Московского психолого-педагогического института. 2004.

***Л. А. Каскеева***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

## ЗНАЧЕНИЕ ФАСИЛИТИВНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ В РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Реабилитационные учреждения здравоохранения специализируются на оздоровлении и отдыхе детей дошкольного и школьного возраста, том числе детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Данные учреждения осуществляют образовательную, воспитательную, психолого-реабилитационную функции.

Опыт педагогической теории и практики показывает, что традиционные, классические подходы к формированию ценностей подростков изучены достаточно глубоко. Вместе с тем обилие исследований и экспериментов по рассматриваемой проблематике, объективные тенденции роста преступности, наркомании и алкоголизма среди подростков не исключают необходимости поиска наиболее совершенных методик формирования ценностных ориентаций подростков. Фасилитивный подход сегодня выступает одним из наиболее перспективных.

Термин «фасилитация» происходит от англ. facilitate – облегчать [1, с. 352]. Президент России Д.Медведев в своем недавнем обращении подчеркнул – «свободу невозможно выписать из книжки» [3]. В содержательном плане это означает, что формирование гражданского, правового общества невозможно вне воспитания и развития личности в рамках общечеловеческих ценностей. Первостепенное же значение при формировании сознания индивида имеют нравственные, познавательные, эстетические, правовые, профессиональные ценности. Р. А. Литвак совместно с другими авторами социальную фасилитацию рассматривает как «повышение скорости или продуктивности деятельности человека вследствие актуализации в сознании человека образа (восприятия, представления и т.п.) др. человека (или группы людей), выступающего в качестве соперника или наблюдателя» [4, с. 135-136].

Таким образом, фасилитивный подход применительно к процессам формирования ценностных ориентаций подростков есть практика взаимоусиливающего повышения продуктивности избирательного отношения к материальным и духовным ценностям как подростка, так и педагога вследствие актуализации в их сознании

образов лиц, выступающих в качестве и помощника, и наблюдателя/соперника.

Рассмотрим работу педагогов-фасилитаторов на примере Государственного учреждения здравоохранения «Челябинского областного центра».

Отдельным направлением работы данного центра является оказание психотерапевтической и медико-психологической помощи детям с нарушением психологического развития, в том числе при нарушениях семейных и детско-родительских отношений. Программа отдыха и оздоровления детей включает в себя следующие направления: формирование навыков здорового образа жизни, патриотическое воспитание, экологическое воспитание, спортивное направление, познавательное направление, творческое направление, развлекательное направление, экскурсии. Задача педагога - стимулирование и инициирование осмысленного формирования ценностных ориентаций подростка. Должна поощряться постоянная перестройка личностных установок и самого педагога, реализующаяся в процессах межличностного взаимодействия с подростками. Главными характеристиками такого процесса обоюдного мировоззренчески-воспитующего взаимоусиления педагога и ученика, должны стать: симпатия и позитивное принятие другого человека (независимо от его убеждений и особенностей характера); самовыражение в общении; коллективное, творчески многоаспектное осмысление ценностей и ценностных ориентаций; постоянный самостоятельный поиск и углубление ценностного компонента картины мира. Педагоги-фасилитаторы стимулируют самостоятельность и ответственную свободу подростков в процессе осмысления ценностного аспекта реальности и при составлении учебной программы, и при постановке учебных целей, и при оценивании результатов учебной работы, создают благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного учения, поощряют проявления солидарности и кооперации в учебной работе, тем самым содействуя развитию активной ценностно-ориентированной позиции и подростка, и педагога. Вместе с тем, фасилитивный подход не является панацеей и средством для решения любых проблем ценностно-формирующей педагогики. Нужно согласиться с выводами исследователей о том, что присутствие педагога в роли наблюдателя положительно влияет лишь на количественные характеристики деятельности и отрицательно на качественные, соответственно повышая результативность относительно простых видов деятельности. Более того, постоянно существует угроза, особенно в отношении подростков-интровертов с аутичным мышлением, неконтролируемого перехода фасилитации в эффект социаль-

ного подавления, ингибирования, когда присутствие фасилитатора ведет к ухудшению результатов деятельности подростка. В итоге ответственность и намерение педагога-фасилитатора простимулировать формирование ценностных ориентаций подростков может вызвать сумму негативных реакций последних – отчуждение или даже социальный протест (чаще всего в уходе в неформальную культуру). Поэтому, применяя фасилитивный подход в формировании заданных ценностных ориентаций, педагог должен действовать очень вдумчиво и сосредоточенно, соизмеряя средства с возможностями и установками конкретных подростков, глубоко чувствуя их потребности и чаяния. Нельзя забывать, что, несмотря на всю свою эффективность в сравнении с классическими подходами, фасилитивная педагогика также остается манипулитивной, никогда не согласуясь полностью с интересами подростков. Р.С Димухаметов верно отметил тот факт, что в «профессиональном мышлении организаторов образования понятие «модель управления» зачастую подменяется структурой органов управления, вследствие чего выхолащиваются «специфические формы отражения» и «культурные основания управления», интегрирующие на определенной научно-методической базе систему межличностных отношений и познавательную деятельность» [2, с. 113]. Фасилитивная педагогика позволяет преодолевать искусственность социально-статусного и ролевого отчуждения педагога и подростка, обеспечивая методологическую основу взаимоусиливающего сотрудничества, творчества и совершенствования.

Итак, фасилитивный подход позволяет обеспечивать помощь и поддержку процессам самопроявления, саморазвития и самореализации личности как подростка, так и педагога, развития уникальной индивидуальности обоих, и тем самым, синергетического, резонансного усиления эффективности процесса формирования ценностных ориентаций. Подход научно обоснован, соответствует как критерию верифицируемости логическиго позитивизма, так и фальсифицируемости К. Поппера (исключения – аутичные подростки-интроверты).

1. Большой англо-русский словарь / Авт.-сост. П. В. Адамчик. – Мн., 1998.
2. Димухаметов, Р. С. Экспериментальная разработка концепции повышения квалификации педагогов / Р.С. Димухаметов. – Челябинск, 2005.
3. Медведев, Д. Россия вперед!(10 сентября 2009 года,12:00) // – Режим доступа: http://www.kremlin.ru/ news /5413.
4. Словарь по социальной педагогике и социальной работе / Сост. Р. А. Литвак. – Челябинск, 2009.

***Ковтунова А. Н.***
Уральский государственный педагогический университет

## МОДЕЛЬ РЕФЛЕКСИВНОЙ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Глубокие политические и социально-экономические изменения, произошедшие в России в 90-е годы, привели к потере для многих людей социальных перспектив, расширению спектра социально уязвимых слоев населения и усугублению таких социальных проблем, как безработица, конфликты и жестокое обращение в семье, социальное сиротство, безнадзорность и беспризорность несовершеннолетних, порождающих трудные жизненные ситуации. В этой связи развитие социальной работы как деятельности, направленной на обеспечение благополучия человека и общества, преодоление современных глобальных рисков человечества становится одной из приоритетных задач. Соответственно, проблема подготовки будущих специалистов социальной сферы (и, в частности, по специальности (направлению подготовки) «социальная работа», которая(ое) традиционно считается ядром социального образования) важное общественно-государственное значение.

По определению Л. Г. Гусляковой, социальная работа является «технологией осуществления социальной политики в сфере социальной защиты «слабых» слоев населения», «механизмом поддержания жизненных сил человека, его индивидуальной и социальной субъективности» [1].

А. А. Козлов рассматривает социальную работу как «профессиональную деятельность, направленную на гармонизацию личностных и общественных отношений через оказание помощи отдельным индивидуумам, группам людей и социальным общностям, испытывающим затруднения в социальном функционировании» [4].

А. М. Панов, интегрируя подходы отечественных и зарубежных ученых, акцентирует внимание на том, что социальная работа как вид профессиональной деятельности направлена на достаточно сложный объект (человека, группу, общность людей), реализуется во многих сферах, и ее содержание сводится к:

1) оказанию помощи лицам, оказавшимся в сложной жизненной ситуации, путем поддержания, консультирования, реабилитации, патронажа и использования других видов социальных услуг;

2) актуализации потенциала самопомощи лиц, оказавшихся в сложной жизненной ситуации;

3) целенаправленному влиянию на формирование и реализацию социально-экономической политики на всех уровнях с целью обеспечить социально здоровую среду жизнеобитания и жизнедея-

тельности человека, создать систему поддержки людей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации [6, с. 34].

Таким образом, эта сфера человеческой деятельности особо требует от специалиста владения способами и приемами осмысления и переосмысления деятельности, что определяется:

– большим разнообразием решаемых проблем, что затрудняет технологическую регламентацию деятельности;

– необходимостью глубокого осознания причин и сущности социальной проблемы в целях обеспечения гармоничного развития личности, социальной группы, социальных институтов;

– потребностью в выработке нестандартных подходов к разрешению проблемы;

– необходимостью налаживания эффективных коммуникаций с клиентом;

– необходимостью организации совместной практической деятельности по разрешению проблемы, гибкой коррекции действий клиента и собственных действий в ходе оказания социальной помощи.

Значимость рефлексии в профессиональной деятельности специалиста социальной работы подчеркивается многими исследователями (Н. В. Бачмановой, М. А. Косовой, Г. П. Медведевой, О. В. Оконешниковой, Н. С. Румянцевой, Н. А. Стафуриной, В. Н. Шашок, Н. Б. Шмелевой). Так, Н. Б. Шмелева утверждает, что каждому специалисту социальной работы необходимо «умение посмотреть на свою деятельность не только «изнутри», но и как бы «со стороны», сделать ее предметом специального анализа, объективировать эту деятельность для себя и для других. Такая децентрация способствует расширению горизонта восприятия, освобождению от предрассудков, пересмотру привычных систем ценностей» [6, с. 95].

Н. В. Бачманова и Н. А. Стафурина особо выделяют рефлексию среди других характеристик специалиста социальной работы (сопереживания, понимания, наблюдательности и др.). А Е. В. Лушпаева подчеркивает, что специалисту для достижения профессионализма, который, в частности, выражается в умении самостоятельно формулировать цели и задачи, находить оптимальные способы их достижения, необходимо формирование и развитие рефлексивных умений [2, с. 30].

И. Ф. Колмогорцева подчеркивает, что интерпретация социальных явлений и процессов основывается на рефлексивной способности как важнейшей профессиональной компетенции социального работника [3].

Рефлексивная готовность специалиста социальной работы может рассматриваться как интегративное качество личности, обеспечивающее процесс самоанализа, осмысления и переосмысления опыта деятельности в сфере работы с лицами, оказавшимися в трудной жизненной ситуации.

В структуре рефлексивной готовности специалиста социальной работы можно выделить эмоционально-волевой, когнитивный и действенно-практический компоненты.

Эмоционально-волевой компонент играет важную роль в формировании рефлексивной готовности, так как предполагает наличие потребности в достижении профессионализма, заинтересованности в рефлексии как механизме саморазвития. Проявляясь в ответ на воздействие актуальных проблем, способствуют мобилизации рефлексивной деятельности или её торможению и влияют на динамику процессов. Эмоциональный компонент предполагает эмоциональную уравновешенность личности, оценочное отношение личности к содержанию своей деятельности, своему вкладу в неё, способность предвосхищать результат действий.

Когнитивный компонент представлен знаниями о себе, об окружающем мире, способах получения новых знаний, норм, ценностей, о рефлексивных процессах, методах и приемах осуществления рефлексивной деятельности. При этом А. И. Сергеев подчеркивает, что в структуру готовности входят не любые знания, а фонд действенных знаний (витагенный опыт), к которому специалист впоследствии обращается с целью конструирования новых знаний.

Действенно-практический компонент выражается в «действенности личности», сформированности рефлексивных навыков (постановки цели как основы для оценки результативности своих профессиональных действий, оценивания состояния и проблемной ситуации другого человека, принятия его позиции, «владении» ситуацией взаимодействия с клиентом, анализа причин затруднений, собственных мыслей, состояний и представлений других людей о себе; прогнозирования последствий своих профессиональных действий и т.д.). Данный компонент характеризует личность с позиции её активности, настойчивости, стремления к самопознанию и самосовершенствованию. В самоуправлении и планировании деятельности особую роль приобретает оценка значимости её содержания, корректировка результатов, их систематизация, определение уровня эффективности применяемых способов деятельности, организация самообразовательной деятельности, уточнение целей, выбор условий, психологический настрой. Самоуправление деятельностью предполагает самостоятельный выбор средств, функций и механиз-

мов самоконтроля, отбор содержания деятельности, овладение обобщёнными способами и методами решения проблемных ситуаций разного характера, а также организацию собственной деятельности с помощью рефлексии высокого уровня.

Кроме того, в структуре рефлексивной готовности специалиста социальной работы мы считаем необходимым выделить аксиологический (ценностный) компонент. Смысл и содержание профессиональной деятельности социального работника предопределяют сформированную систему гуманистических ценностей. Это предполагает глубокое убеждение, что любой человек, независимо от своих личностных качеств, достоинств и недостатков, этнической, религиозной или культурной принадлежности, обладает изначальной ценностью.

Благодаря глубокому осмыслению общечеловеческих ценностей, возможно построение отношений с клиентами, основанное на принятии их как самоценности (и подобное отношение складывается у него к себе).

Процессы рефлексирования (осмысления и переосмысления имеющегося опыта и построение на их основе новых способов осуществления деятельности) строят на основе этих ценностей, в них специалист находит основания и мотивы.

Безусловно, данная структура рефлексивной готовности в ее обобщенном виде свойственна любому специалисту по социальной работе, но для специалиста по работе с конкретной категорией населения приобретает специфическое и, отчасти, более узкое содержание, что обусловлено особенностями самого объекта профессиональной деятельности (семьи «группы риска», дети с ограниченными возможностями, пожилые люди, мигранты, лица бомж и т. д.).

1. Гуслякова, Л. Г. Социальная работа как научная теория, деятельность и учебная дисциплина : автореф дис. на соиск. учен. степ. докт. социол. наук / Л. Г. Гуслякова. – Барнаул, 1995.
2. Ковтунова, А. Н. Проектная деятельность как средство формирования рефлексивной готовности будущих специалистов по социальной работе с мигрантами : автореф дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / А.Н. Ковтунова. – Екатеринбург, 2006.
3. Колмогорцева, И. Ф. Герменевтика в социальной работе / И. Ф. Колмогорцева // Национальные проекты и социальное образование: опыт и проблемы подготовки кадров для социальной сферы : материалы VI Всероссийского социально-педагогического конгресса 6–7 июня 2006 г. – М. : Издательство РГСУ «Союз», 2006. – С. 53.
4. Социальная работа: введение в профессиональную деятельность : учеб. пособие / отв. ред. А. А. Козлов. — М.: КНОРУС, 2005. — 368 с.
5. Шмелева, Н. Б. Методологические аспекты профессионально-личностного развития специалиста социальной работы / Н. Б. Шмелева // Отечественный журнал социальной работы. – 2002. – №1. – С. 111-115.
6. Шмелева, Н. Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала : учеб. пособие. – М. : Дашков и К, 2004. – 196 с.

***Кононова Т.***
Государственный Университет «Alecu Russo», Молдова, г. Бельцы

## КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ПАРАДИГМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Образование в настоящее время становится более интернациональным, многоязычным и поликультурным. В связи с изменением парадигмы высшего лингвистического образования в последнее время в специализированных вузах возникают трудности в методике преподавания именно культур. Другими словами, имеющийся многолетний опыт обучения иностранным языкам оказывается в известной мере нерелевантным применительно к новым целевым условиям – обучению иностранным языкам и культурам. И особенно тому, что «лежит за языком», то есть культуре стран изучаемого языка.Новая парадигма обучения выдвинула новые цели обучения перед специализированными вузами, готовящими студентов-лингвистов и преподавателей иностранных языков и культур.Современная цель обучения иностранному языку и культуре формулируется как подготовка к реальной межкультурной коммуникации. Термин «межкультурная коммуникация» достаточно широко распространен в современной методической науке, и его трактовка дана весьма четко. Этим термином определяется адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным культурам. Именно такая постановка цели обучения соответствует потребностям, предъявляемым к иностранным языкам на современном этапе развития общества.

Сегодня в период набирающих силу реформ системы образования, когда теория и практика педагогики систематически обновляются, вопрос о главенствующей парадигме образования становится весьма актуальным. В связи с этим переход педагогики от односторонне-когнитивного к целостному, личностно-ориентированному, личностно-деятельному, культурно-ориентированному образованию порождает новые требования к подготовке специалиста – личности творческой, личностно и профессионально культурной, владеющей достижениями наук о человеке и закономерностях его развития, новыми технологиями, искусством общения.

По мнению Т. Куна, который является автором термина «парадигма», под данным явлением следует понимать признанные всеми научные достижения, задающие сообществу модель постановки проблем и их решений. Видим, что одним из ключевых в

данном определении является понятие модели, образца, что позволяет трактовать парадигму как систему основополагающих принципов, на основе которых строится функционирование всей системы и генеральная стратегия ее развития. Под компетентностной парадигмой в настоящем исследовании следует понимать ведущую концептуальную идею, которая определяет направление изменений в системе образования (в частности лингвистического) и предполагает постепенный переход к такому обучению, основным результатом которого станет не просто система знаний, умений и навыков как таковая, но набор заявленных государством ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и других сферах.

М. В.Калужская в своей работе «Основные парадигмы образования и их связь с возрастными ступенями обучения» приводит четыре основных парадигмы, имеющих место в современном образовании: 1. Знаниевая (когнитивная) – на выходе: специалист, ученый-исследователь; 2. Личностно-ориентированная – на выходе: свободный художник; 3. Культурологическая – на выходе: коммуникатор; 4. Компетентностная – на выходе: функционер, прагматик. Е. Ямбург же говорит о том, что «с точки зрения технологических параметров... ни одна из существующих педагогических парадигм (когнитивная, личностно-ориентированная, культурологическая, компетентностная) не может быть признана единственной и самодостаточной для определения магистральных путей развития образования». Необходимо добавить, что основные тенденции современного лингвистического образования связаны с подготовкой профессионала, способного к эффективной межкультурной коммуникации, что выдвигает на первый план требования к такой организации учебного процесса в специализированном вузе, которая бы позволила выпускать специалиста, активного и эффективного функционера, «умелого и мобильного, способного быстро адаптироваться в стремительно меняющемся мире». Таким образом, становится ясно, что традиционно принятая в отечественном (в частности и лингвистическом) образовании формально-знаниевая парадигма должна неизбежно смениться компетентностной. Согласно Стратегии модернизации образования в России, в настоящее время на всех уровнях системы образования осуществляется ряд реформ для перехода от формально-знаниевой к компетентностной парадигме. Тем не менее, необходимо отметить, что парадигма дает представление о наиболее общих направлениях и закономерностях изменений в системе образования. Для ее практического применения необходимо конкретизировать ту совокуп-

ность методов, которая будет применяться при непосредственной реализации выдвигаемых ею концептуальных положений в рамках конкретного образовательного процесса. Представление о таких методах и принципах вырабатывает определенный подход, применяемый к процессу обучения в рамках главенствующей парадигмы. Следовательно, учитывая общую философию нашей работы, мы будем говорить о компетентностном подходе, реализуемом в контексте компетентностной парадигмы лингвистического образования.

Е. О. Феофанова говорит о том, что новая модель образовательного процесса предполагает создание условий для формирования ключевых компетенций.

Согласно определению, данному в Федеральной концепции модернизации российского образования до 2010 г., ключевая компетенция -это система универсальных знаний, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся. Следовательно, если говорить о лингвистическом образовании, ключевыми компетенциями можно, как мы полагаем, считать такие отрефлексированные обучающимися знания и опыт коммуникации на иностранном языке, которые служат целям формирования профессиональной языковой личности. Так, Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ГОС ВПО) третьего поколения, регламентируя требования к основной образовательной программе и уровню подготовки бакалавра и магистра по специальности по направлению подготовки специалистов, выделяет следующие компетенции, которыми должен владеть бакалавр:

– социально-личностные;
– экономические и организационно-управленческие;
– общенаучные;
– специальные. [ГОС ВПО]

Данные компетенции служат базой, обеспечивающей выпускнику мобильность на рынке труда и возможность продолжить образование в сфере дополнительного и послевузовского образования. Специальные же компетенции – это профессионально-ориентированные знания и навыки, которые являются фундаментом, необходимым для работы с конкретными объектами и предметами труда. Основой же формирования всех компетенций магистра по специальности являются научные знания, причем магистр должен обладать широким кругозором, общетехнической образованностью, выходящей за рамки общей образованности [ГОС ВПО].

***Костюченкова О. Е.***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА КАК ФОРМА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

Современное общество предъявляет к человеку всё более выраженные требования формирование широкого круга компетентностей и способности выстраивать субъектную стратегию жизнедеятельности. Отсюда вытекает все белее настоятельная необходимость развития профессиональной помощи людям в повышении их самоэффективности. Не случайно столь быстрыми темпами развиваются в самых различных сферах человеческой жизнедеятельности психологические службы. Наиболее востребован потенциал психологической службы в сфере образования. Психологическая служба школы развивается вот уже более двух десятков лет. Её проблемы активно обсуждаются как учеными, так и психологами-практиками. В этом ключе именно вузовское образование обделено вниманием психологов. Вместе с тем именно развитие психологической службы в высших учебных заведениях весьма перспективно с точки зрения важнейших целевых направлений повышения эффективности взаимодействия участников педагогического процесса, расширения возможностей вуза, в развитии жизненных компетентностей своих воспитанников, повышения эффективности функционирования образовательных служб и предприятий. Молодые люди уже в вузе получают опыт взаимодействия с психологом, формируют представление о его возможностях, и, возможно, личный опыт психологической помощи другим людям.

Развитие психологической службы вуза может опираться на широкую кадровую базу, включая как собственных сотрудников, так и высококвалифицированных представителей других специальностей (психотерапевтов, психиатров).

Психологическая служба в вузе – это перспективная площадка для слияния и взаимообогащения теории и практики психологической помощи, и непосредственной связи с ними процесса обучения будущих психологов.

В собственно прикладном аспекте психологическая служба в вузе решает следующие задачи.

1. Организация профориентационной работы на основе психологической службы в школе.

Проведение профориентационных занятий со старшеклассниками и выпускниками школ, мероприятий, знакомящих их со спецификой профессий по профилю работы вуза.

2. Работа с абитуриентами, помощь в эффективном профессиональном самоопределении.

3. Оптимизация процесса адаптации первокурсников. Помощь первокурсниками в выработке навыков эффективного общения, повышении сплоченности студенческих групп, обучение навыкам самостоятельной учебной работы, а также психологически грамотного распределения учебного и внеучебного времени.

4. Изучение индивидуально-психологических особенностей студентов и преподавателей, стилей педагогического взаимодействия и помощь в их оптимизации.

5. Работа с кураторами групп по внедрению индивидуального подхода к студентам, формирование навыков организационной работы.

6. Психологическая помощь в конфликтных ситуациях.

7. Исследовательская работа по выявлению наиболее значимых психологических трудностей, их специфики и динамики на разных специальностях и курсах. Разработка путей их компенсации.

8. Отношения с противоположным полом. Установление, развитие и сохранение долговременных отношений с партнером.

Если эти задачи проанализировать, то система психологической службы вуза является необходимой частью системы образования и в значительной степени отражает ее актуальное состояние и формирует запросы на необходимые виды и способы ее развития.

За время, прошедшее с момента создания психологической службы и опубликования первого «Положения о психологической службе в системе народного образования» (1989), значительно изменились как социальное положение населения России, так и сама система образования. Наконец, привычной уже особенностью современного образования является наличие в вузе психолога. Жизнь все настойчивей ставит перед вузом задачу создания условий для проявления учеником личной инициативы, осознанного поиска и выбора в ситуациях неопределенности, осознания собственной позиции относительно разнообразных социально значимых проблем и вопросов, освоения культуры коммуникации, договорных отношений, разрешения конфликтных ситуаций ненасильственными способами. Все это становится не менее ценным, чем усвоение учащимися определенной суммы информации.

Для нормального функционирования психологической службы нужно достаточно квалифицированные кадры – психологи, способные организовать эту службу, знающие прикладные аспекты психологии, умеющие не только преподавать или только исследовать, но и вовремя предоставить необходимую информацию, дать обосно-

ванный совет, консультацию и т.п. Все это требует специальной подготовки психологов для работы в учебных заведениях, предприятиях, в учреждениях. Неумелое или небрежное применение психодиагностических данных может принести больше вреда, чем пользы, особенно если они попадут в руки преподавателей, ошибочно полагающих, что во всех случаях имеются стандартные решения, не замечающих широкого диапазона индивидуальных и типичных особенностей студентов не только внутри одного вуза, но и в различных вузах и регионах.

Наряду с этическими принципами и нормами, значимыми для всех, психолог должен:

- держать в тайне сообщаемую ему личную информацию;
- использовать процедуры и техники, не ущемляющие достоинство участников образовательного процесса;
- предоставлять возможность всем участникам образовательного процесса отказаться от продолжения работы на любом ее этапе;
- использовать свои инструменты для расширения свободы выбора человека, с которым он работает;
- всегда способствовать осознанию человеком того, что он сам является причиной своих достижений;
- использовать техники, соответствующие реальности данного человека.

Поэтому психологи, принимающие участие в работе психологической службы вуза, должны, с одной стороны, систематически повышать психологическую грамотность лиц, пользующихся их информацией для управления, а с другой стороны – передавать ее только в той форме и в таком количестве, которые обеспечили бы ее эффективность и гарантировали от использования в ущерб студентам.

Система психологической службы вуза является необходимой частью системы образования и в значительной степени отражает ее актуальное состояние и формирует запросы на необходимые виды и способы ее развития.

***Криницын Д. В.***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

## ПРОБЛЕМА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА

При изучении теоретических источников по проблеме самопроектирования в процессе обучения в вузе как основы конкурентоспособности будущего менеджера мы обозначаем подходы и при-

оритетные направления к формированию конкурентоспособной личности в педагогической науке, теории педагогического менеджмента и образовательного маркетинга.

Понятия «конкуренция», «конкурентоспособность» достаточно широко используются в теории современного менеджмента и маркетинга, поскольку конкуренция является главным инструментом и движущей силой развития общества, рассмотрим ее основные составляющие.

«Конкурентоспособность» стоит на стыке экономических, управленческих, философских, социологических и психологических областей знаний, каждая из которых формирует свои индивидуальные признаки при определении этого понятия.

В психолого-педагогических исследованиях представлены исследования, касающиеся методологического обоснования конкурентоспособности как дидактической единицы измерения (В. И. Андреев, О. В. Киржбаум, Е. А. Максимова); уровня или показателя качества образовательного процесса (Р. Я. Ахмешин, В. С. Исмагилова, Н. Ф. Расторгуева); уровня сформированности профессиональных преимуществ выпускников (Н. Т.Бунимович, Ю. О. Валитова, М. Л. Полдолина, С. Н. Табунов); уровня сформированности профессиональной компетентности (Л. В. Львов, О. В. Перевозова) и др.

Анализ энциклопедической литературы позволил установить, что конкурентоспособность определяется как соответствие работников требованиям рынка, совокупность характеристик, определяющая сравнительные позиции конкретного работника или отдельных групп на рынке труда и позволяющая ему претендовать на знание определенных вакансий. Словарь русского языка С. И. Ожегова определяет конкурентоспособность как способность выдержать конкуренцию, противостоять конкурентам. Современный словарь по психологии (В. В. Юрчук) предлагает рассматривать понятие «конкурентоспособность» как соперничество, борьба за достижение наивысших личных выгод, преимуществ [3].

А. А. Кирсанов отмечает, что высокий уровень конкурентоспособности – важнейшее требование личности как будущего специалиста, который, по сути, определяет степень его профессиональной компетентности [4]. В работе Ф.С. Исмагиловой [1] конкурентоспособность специалиста трактуется как степень его профессиональной востребованности на рынке труда и в конкретной организации.

Б. Д. Парыгин определяет конкурентоспособность как комплексное свойство, имеющее свои ресурсы (психофизическое здоровье, возраст, внешность, способности, талант, уровень интеллек-

та, запас энергии) и нравственные аспекты (иерархия ценностей, система верований, наличие запретов и личных ограничений) [2].

Для понимания конкурентоспособности характерно признание необходимости формирования и развития комплекса личностных качеств, позволяющих целенаправленно реализовать как профессиональные задачи, так и свои жизненные цели [2].

Активному распространению понятия «конкурентоспособность» в педагогических исследованиях способствует исследовательская деятельность зарубежных специалистов (Дж. Максвелл, Э. Тоффлера и др.), которые создают концепции и технологии формирования конкурентоспособных менеджеров в процессе профессионального образования.

Значимым выступает утверждение С. А. Потачева, о том что конкурентоспособность молодого специалиста – показатель качества вузовской подготовки и возможность реализации профессиональных и личностных качеств выпускника вуза в интересах современного производства (организации, учреждения) [3].

Сегодня конкурентоспособность на рынке труда следует понимать как соответствие выпускников вузов требованиям рынка, совокупность характеристик, определяющая сравнительные позиции конкретного работника или отдельных групп на рынке труда и позволяющая ему претендовать на знание определенных вакансий. В наибольшей мере конкурентоспособность характеризуется через качественные параметры.

Анализ востребованности выпускников вузов – будущих менеджеров показал, что, несмотря на значительную нехватку квалифицированного управленческого персонала, в тоже время для руководителя любой организации главным, определяющим критерием при приеме специалиста на работу является профессиональный опыт, компетентность, что в большинстве случаев не является достоянием молодых специалистов, а следовательно, им сложно быть конкурентоспособными на рынке труда.

Таким образом. Конкурентоспособность менеджера – интегративная профессионально-личностная характеристика личности, обеспечивающая эффективность профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях и представляющая собой предельный случай эволюционного развития в условиях рыночной экономике на основе постоянного самоанализа, саморазвития, самосовершенствования и самопроектирования.

Анализируя определения конкурентоспособности специалиста, представленные в работе, несложно понять, что авторы этих дефиниций к числу факторов конкурентоспособности относят: качество

профессиональной подготовки; соответствие профессиональных и личностных качеств специалиста требованиям деятельности и рынка; готовность к профессиональной деятельности.

1. Исмагилова, Ф С. Управление конкурентоспособностью в инновационной среде / Ф. С. Исмагилова // Среднее профессиональное образование. – 2009. – №3. – С. 19-21
2. Львов, Л. В. Феномен конкурентоспособности в профессиональном образовании менеджеров / Л. В. Львов, О. В. Перевозова // Мир науки, культуры, образования. – № 1 (20). – 2010. - С. 169–178.
3. Потачев, С.А. Обеспечение конкурентоспособности выпускника педагогического университета (методология и системные модели): монография / С.А. Потачев. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 136 с.
4. Фахутдинов, Р.А. Основы управленческих решений / Р. А. Фахрутдинов. – М. : Инфра-М, 2008.

***Кузнецов А. Н.***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

## РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО АСПЕКТА ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ КАК УСЛОВИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Социокультурная самореализация определяется нами как процесс реализации индивидуальных знаний, умений, навыков и качеств студентов, направленный на развитие личностного потенциала в целом и предполагающий разработку и реализацию коллективного творческого продукта в коллективной творческой деятельности.

В педагогике, В. А. Сластенин, говоря о профессионально значимых качествах педагога, одним из первых обратился к профессиографическому принципу с точки зрения профессиональных качеств учителя. Считая профессиограмму отражением параметров личности и профессиональной деятельности учителя, он определил набор требований к учителю, объединив их в три основных комплекса, взаимосвязанных и дополняющих друг друга:

– общегражданские качества;
– качества, определяющие специфику профессии учителя;
– специальные знания, умения и навыки [3].

Разработка профессиограммы должна осуществляться в соответствие с соблюдением следующих принципов:

– изучение профессиональной деятельности;
– подчиненность достижению конкретной практической цели;
– отражение типовых и специфических признаков профессии;
– реальное отражения состояния профессии в конкретных социально-экономических условиях;

– учет перспектив профессионального роста;

– научность [1].

Выделение в структуре социокультурной компетентности необходимого набора компетенций является необходимым условием реализации данного условия. Однако из широкого набора компетенций мы выделяем лишь те, которые применимы в социально-культурной деятельности студентов вузов культуры и искусств.

Обращение к прфессиографическому принципу предполагает построение профессиограммы с точки зрения профессиональных качеств или набора компетенций. Мы обратимся к построению профессиограммы будущих руководителей коллективов народной художественной культуры (далее – НХК).

Продуктивным в построении профессиограммы, является работа Е. С. Романовой [2]. На основе анализа профессиограмм музыканта, учителя, менеджера, соответствующих основным видам деятельности специалистов соответствующего профиля, попробуем составить профессиограмму руководителя коллектива НХК, состоящую из двух разделов. Первый раздел предполагает описание внешней стороны профессии через характеристику основных параметров в классификационной карточке (см. табл. 1). Второй раздел направлен на описание содержательной стороны профессии.

Таблица 1

**Классификационная карточка профессии руководитель коллектива НХК**

| Наименование профессии | Руководитель коллектива НХК |
|---|---|
| **Доминирующий способ мышления** | Адаптация, координация, ловкость, формализация |
| **Тип личности** | Артистический, социальный |
| **Область базовых знаний № 1 и их уровень** | Теория и история культуры, гуманитарные науки, менеджмент |
| **Область базовых знаний №2 и их уровень** | Теория и история музыки, педагогика и психология, менеджмент в сфере культуры и искусств (практическое использование знаний) |
| **Профессиональная область** | Управление в сфере НХК |
| **Межличностное взаимодействие** | Частое по типу «вместе» |
| **Доминирующий интерес** | Артистический, социальный предпринимательский |
| **Дополнительный интерес** | Социальный |
| **Условия работы** | В помещении, мобильный |
| **Доминирующие виды деятельности** | Творческая, педагогическая, управленческая |
| **Качества, обеспечивающие успешность выполнения проф. деятельности** | Базовые, общекультурные, социальные компетенции |
| **Область применения профессиональных знаний** | Национально-культурные центры, школы народной культуры, коллективы и студии народного художественного творчества и др. объекты СКД |

**Доминирующий способ мышления** рассматривается с точки зрения устойчивой характеристики личности. Узнать, какой способ мышления у человека преобладает, можно, проанализировав, решение каких задач дается ему легче всего.

**Тип личности** предполагает ориентацию на характерные особенности, присущие субъектам данной области профессиональной деятельности.

**Область базовых знаний № 1** и их требуемый уровень – знания по общеобразовательным предметам.

**Область базовых знаний № 2** и их уровень – знания по специальным предметам.

**Профессиональная область** обусловлена особенностями осуществления профессиональной деятельности.

**Межличностное взаимодействие** рассматривается с точки зрения предпочитаемого типа взаимодействия, помогающего подобрать работу, где человек чувствует себя наиболее комфортно.

**Доминирующий интерес** рассматривается с точки зрения личностной самореализации в определенной профессиональной среде.

**Условия работы** определяют соответствующие условия осуществления профессиональной деятельности.

Рассмотрев характеристику профессии, остановимся на описании содержательной стороны. Для этого необходимо рассмотреть основные виды деятельности; качества, направленные на осуществление профессиональной деятельности; область применения знаний.

**Доминирующие виды деятельности:** творческая, педагогическая, управленческая.

**Качества, обеспечивающие успешность выполнения профессиональной деятельности:** рассматриваются нами в виде соответствующих компетенций, которые необходимы для осуществления профессиональной деятельности.

**Области применения профессиональных знаний:** условия реализации профессиональной социально-культурной деятельности, наиболее типичные для данной профессии.

Кроме того, чтобы наиболее полно отразить особенности данной профессии, необходимо обратиться к тем профессиям, которые наиболее подходят человеку с данным типом личности. Нами были проанализированы сопутствующие виды профессиограмм и трудо-

устройство выпускников ЧГАКИ 2006–2008 гг. специальности «Народное художественное творчество». К числу наиболее подходящих и часто встречаемых среди выпускников профессий, напрямую не связанных с областью применения профессиональных знаний руководителя коллектива НХК, можно выделить: психолог-консультант, воспитатель детского сада, художник, дизайнер, продавец, медсестра, стоматолог, юрист, страховой агент, гид.

Среди многообразия методов и методик профессиографирования, при реализации данного условия в вузе культуры и искусств необходимо использовать: опросные методы, метод анализа документации, наблюдение, метод коллективной дискуссии, составления индивидуальной характеристики, метод анализа ошибок и достижений в профессии, психосемантические методы (существование не случайных связей чувственного, эмоционального и словесного индивидуального опыта).

Использование данного принципа, по нашему мнению, помогает студенту по-настоящему оценить качество и значимость приобретенных знаний и умений, а так же уточнить, позволяет ли набор усвоенных на теоретических занятиях методов осуществления деятельности, успешно осуществлять в будущем профессиональную социально-культурную деятельность художественного руководителя коллектива НХК и осознать социокультурную значимость данной деятельности. Это, в конечном счете, отвечает условия социокультурной самореализации.

Анализ построенной профессиограммы показал недостаточность в организации развития управленческих знаний, умений, навыков и качеств специалистов НХТ. Это, в свою очередь, позволяет нам сделать вывод о том, что процесс социокультурной самореализации будущих руководителей коллективов НХК будет не полным без соответствующей организации управленческой деятельности. Устранение данного «пробела» возможно посредством реализации интегративно-культурологического принципа в преподавании различных дисциплин, а также разработки и реализации курса по выбору студентов «Менеджмент в сфере культуры и искусств». Данный курс предполагает обобщение и закрепление теоретических знаний об основах управленческой деятельности вообще и в сфере НХК в частности, освоение соответствующих умений, навыков и реализация их в практике социально-культурной деятельности.

Важность данного курса для самореализации состоит в том, что помимо теоретического освоения материала, происходит постоянное обращение к элементам профессиональной социально-культурной деятельности. К тому же одной из форм итогового кон-

троля по данному курсу является организация социокультурного проекта, как средства социокультурной самореализации студентов.

*Одним из направлений реализации данного условия является осмысление студентами профессионально значимых качеств специалиста народного художественного творчества и на основе анализа – выявление этих качеств, с целью дальнейшего преломления недостающих компонентов в содержание социально-культурной деятельности.*

**Социально-культурная деятельность вуза культуры и искусств рассматривается нами как социокультурная среда, которая в наибольшей степени стимулирует самореализацию студента.**

Таким образом, мы видим, что реализация социокультурного аспекта профессиографического принципа в организации учебной и внеучебной работы студентов вузов культуры и искусств является одним из необходимых условий, обеспечивающих социокультурную самореализацию студентов.

1. Гусарова, Н. Ф. Психология профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://de.ifmo.ru/--books/0062/real.html (дата обращения: 12.08.2009).
2. Романова, Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы [Текст] / Е. С. Романова. – СПб. : Питер, 2003. – 2-е изд. – 464 с.
3. Сластенин, В. А. Педагогика [Текст] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

***Кузнецова Л. В.***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

## СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время в музыкальной педагогике и психологии накоплен большой фактический материал, посвященный проблеме музыкальной культуры личности (Э. Б. Абдуллин, О. А. Апраксина, Ю. Б. Алиев, В. К. Белобородова, Н. А. Ветлугина, Л. В. Горюнова, Д. Б. Кабалевский, М. С. Каган, Б. Т. Лихачев, О. П. Радынова, Л. В. Школяр и др.), однако сравнительный анализ различных подходов к исследованию данной проблемы позволяет сделать вывод о том, что в науке нет еще законченного определения музыкальной культуры личности младшего школьника, ее структуры. С целью глубокого понимания сущности музыкальной культуры младшего школьника, на наш взгляд, целесообразно проследить её взаимосвязь с понятием «музыкальное искусство», «музыка», «музыкальная культура общества».

Одним из проявлений музыкальной культуры является музыкальное искусство, которое имеет яркие особенности и существенную специфику в ряду других видов искусства. Ученые подчеркивают основополагающее значение музыкального искусства в развитии интеллектуальной, эмоциональной и духовно-нравственной сторон личности, оно совершенствует и развивает чувства людей, углубляет и направляет эмоции, помогает познавать окружающую действительность, рождает идеалы. Через искусство человек осознает и утверждает себя как личность.

Роль музыки в жизни общества определяется ее различными возможностями воздействия на человека. На аксиологический, развивающий и воспитательный потенциал музыки указывали уже Платон, Аристотель, Б. Спиноза, И. Маттезон, Ж.Ж. Руссо, Г.Ф. Гегель, А. Шопенгауэр и др. В VI в. до н.э. древнегреческий философ Аристотель писал, что «музыка способна оказывать воздействие на нравственную сторону души; и раз музыка обладает такими свойствами, то, очевидно, она должна быть включена в число предметов воспитания молодежи[10, с. 73]. Г. А. Гельвеций считал, что музыка способствует нравственному подъему человеческой личности, зажигая в человеке сильную страсть.[10, с. 74]. У всех философов музыка оказывалась знаком всеобщего миропорядка. Музыка дает ни с чем не сравнимые возможности для развития интеллектуальной и эмоциональной сферы человека, особенно в детстве. Данная мысль подтверждается в исследованиях О. А. Апраксиной, Б. В. Асафьева, Л. А. Баренбойма, Н. А. Ветлугиной, Л. С. Выготского, В. В. Медушевского, Е. О. Назайкинского, В. И. Петрушина, В. Г. Ражникова, А. Н. Сохора, Г. С. Тарасова, К. В. Тарасовой.

Рассматривая особенности музыкального искусства нам представляется необходимым раскрыть социальные функции музыки. Отвечая потребностям общества, музыка выполняет разнообразные социальные функции: 1) материально-практическая (участие в различной трудовой созидательной деятельности людей); 2) игровая (сопровождает народные, спортивные, детские игры, праздники и т.д.); 3) коммуникативная (общение между людьми); 4) познавательная и оценочная (выражение психологических особенностей как отдельных людей, так и социальных групп, выражение их взглядов, идей, эмоций, чувств, мыслей); 5) духовно-воспитательная (формирование убеждений, нравственных качеств эмоциональной отзывчивости, чуткости, доброты, стимулирование творческих способностей); 6) духовно-преобразовательная (идейное, этическое, эстетическое воздействие, участие в религиозных обрядах); 7) образовательная (развитие и формирование познава-

тельных процессов, в т.ч. мыслительной деятельности, специальных знаний, умений, навыков в общем и специальном музыкальном образовании); 8) научная (музыка связана с различными областями научных знаний в искусствоведении, музыкознании, культурологии, этнографии и т.д.).

Б. В. Асафьев обосновал взгляд на музыкальное искусство как на интонационное искусство, специфика которого заключается в воплощении эмоционально-смыслового содержания, подобного передаче внутреннего состояния человека с помощью интонации в речи, и назвал круг интонаций, бытующий в музыке разных эпох и стилевых направлений, «интонационным словарем эпохи».[2, с. 40].

В исследованиях ученых по музыкальной психологии (Л. Б. Брусиловский, Е. А. Медведева, Л. Д. Назарова, В. И. Петрушин, С. С. Шушарджан и др.) считаются твердо установленными следующие факты воздействия музыкальной деятельности на физиологическое и психическое состояние человека: она усиливает метаболизм, повышает или нормализует мышечный тонус, ритмичность работы дыхательной, сердечно-сосудистой и двигательной систем, стимулирует проявление эмоций, активизирует все психические процессы (внимание, память, мышление, волю), в чем и проявляется ее валеологический потенциал.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что музыка – вид искусства, который непосредственно воздействует на эмоционально-чувственную сферу личности, раскрывая всю красоту и глубину человеческих чувств и настроений, открывая для человека необыкновенный «мир» художественных образов, фантазии, мысли;

На современном этапе музыкальная культура как сложная по своему содержанию и многогранное явление привлекает все большее внимание ученых. Однако, теоретические работы, в которых обосновывалась бы сущность музыкальной культуры, встречается редко. В исследованиях отечественных ученых раскрыты отдельные стороны такого сложного явления, как музыкальная культура (исторические исследования Б. В. Асафьева, Р. И. Грубера, Ю. В. Келдыша, А. Н. Сохора, М. Е. Тараканова, Н. Д. Успенского; теоретические исследования Н. А. Гарбузова, А. В. Луначарского, Л. А. Мазеля, В. В. Медушевского, Е.В. Назайкинского, В. В. Протопопова, С. Х. Раппопорта, Б. М. Теплова, Ю. Н. Холопова, В. А. Цуккермана и др.).

Музыкальная культура как подсистема включена в системы более высокого уровня: художественная культура – духовная культура – культура, поэтому она отражает особенности социального развития каждого конкретного общества. Она и возникает в качест-

ве самостоятельного явления на определенном этапе развития общества, когда происходит выделение деятельности по созданию и потреблению музыкальных произведений в особый вид деятельности. Музыкальная культура выражает специфические проявления культуры, а именно сферу музыки.

Для нашего исследования важно определение музыкальной культуры, которое дал музыкальный критик и социолог А. Н. Сохор. В своей работе «Социология и музыкальная культура» он представил структуру музыкальной культуры, в которую включили: музыкальные ценности, создаваемые или сохраняемые в данном обществе; все виды деятельности, по созданию, хранению, воспроизведению, распространению, восприятию и использованию музыкальных ценностей; все субъекты такого рода деятельности вместе с их знаниями, навыками и другими качествами, обеспечивающими ее успех; все социальные институты и учреждения, музыкальные инструменты и техническое оборудование, обслуживающие эту деятельность.[4, с. 296]. Г.Г. Коломиец музыкальную культуру определяет как «часть общей эстетической культуры, которая в своей основе предполагает наличие музыкального тезауруса, система знаний о музыкальном искусстве, ориентацию в мире музыкальных ценностей, способностей музыкального восприятия, как характеристика музыкального опыта».[8, с. 106]. В частности, в своём исследовании мы опираемся на понятие музыкальной культуры, которое сформулировал Шафеев Р. Н. По его мнению «музыкальная культура» – это совокупность духовных ценностей в области музыки в их многообразном проявлении, а также деятельность людей по созданию и потреблению музыкальных ценностей. Под музыкальными ценностями следует понимать интересы, взгляды, вкусы, принципы, определяющие деятельность субъектов, носителей культуры [11, с. 25].

Музыкальная культура по своей принадлежности и духовна и материальна. К духовным составляющим музыкальной культуры относятся музыкальные интересы, вкусы, взгляды, идеалы, музыкальные образы, выраженные в сочинениях композиторов, а также в представлениях людей, которые могут быть сформированы в процессе стихийного целенаправленного музыкального образования и музыкального воспитания. К материальным составляющим музыкальной культуры относятся музыкальные инструменты, ноты, различные технические средства распространения музыки и др.

Многочисленные исследования генезиса музыкальной культуры подчеркивают деятельную, практически-духовную сторону музыкальной активности человека, в которых музыкальная культура личности рассматривается как результат деятельности творящего

существа, субъекта производимых вовне и одновременно в себе преобразований.

В музыкальной педагогике существует несколько определений музыкальной культуры личности. Мы разделяем мнение Л.В. Горюновой, которая определяет «музыкальную культуру» как непрерывный многослойный индивидуальный процесс самосозидания личности через разнообразие форм общения с музыкой; процесс, включающий формирование специальных музыкальных способностей естественным, заложенным в самой природе ребенка путем; процесс, осуществляемый только в творческой деятельности, где главную роль играют восприятие и воображение как основные психические функции; процесс, опирающийся на уже существующий и целенаправленно «формируемый интонационно-слуховой опыт» [5, с. 20]. Музыкальную культуру личности ученика общеобразовательной школы Ю.Б. Алиев рассматривает как: индивидуальный социально-художественный опыт, обусловливающий возникновение высоких музыкальных потребностей; интегративное свойство личности ребенка, главными показателями которого являются музыкальная грамотность (любовь к музыкальному искусству, эмоциональное к нему отношение, потребность к музыке, музыкальная наблюдательность) и музыкальная образованность (владение способами музыкальной деятельности, эмоционально-ценностное отношение к искусству и жизни, «открытость» новой музыке, новым знаниям об искусстве, развитость музыкально-эстетических идеалов, музыкального вкуса [1, с. 22].

О. П. Радынова, раскрывая сущность музыкальной культуры ребенка дошкольного возраста, определяет ее на основе эмоциональной отзывчивости на высокохудожественные произведения музыкального искусства, музыкально-образного мышления и воображения, накопления интонационного познавательно-ценностного опыта в творческой музыкальной деятельности, развития всех компонентов музыкально-эстетического сознания – эстетических эмоций, чувств, интересов, потребностей, вкуса, представлений об идеале (в доступных возрасту границах) [11, с. 6].

Критериями сформированности музыкальной культуры личности Р. Тельчарова считает: 1) степень овладения личностью знаниями, навыками, умениями в области музыкального искусства, влияние музыки на другие виды деятельности; 2) развитость музыкальных интересов и потребностей, направленных на систематическое приобщение к музыке; 3) степень музыкальных убеждений, проявляющихся в приверженности к передовым музыкально-эстетическим идеалам» [7, с. 17].

Таким образом, ведущими признаками, определяющими качества музыкальной культуры личности, являются участие в музыкальном творчестве посредством различных форм музыкальной деятельности, развитие нравственно-эстетических сторон личности под влиянием ее музыкально-культурного потенциала, высокий уровень знаний и оценочных представлений о музыке.

1. Алиев, А. Б. Методика музыкального воспитания детей / А. Б. Алиев. – Воронеж, 1998. – С. 22.
2. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс. Интонация / Б. В. Асафьев. – М., Л.: Совет. композитор, 1959. – С. 40.
3. Горюнова, Л. В. Принципы педагогики искусства // Актуальные проблемы теории и методики музыкального воспитания в школе: Очерки. Кн. 1. / Л. В. Горюнова. – М., 1991. – С. 20.
4. Сохор, А. Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: статьи и исследования / А. Н. Сохор. – Л., 1981. – Т 2. – С.296.
5. Радынова, О. П. Музыкальные шедевры. Авторская программа и методические рекомендации / О. П. Радынова. – М., 2000. – С.6.
6. Гусева, О. В. Культуротворческий потенциал музыкального образования в условиях индустриального региона: дис. … канд. Культурологических наук / О. В. Гусева.- Кемерово, 2003. – С. 13.
7. Коломиец, Г. Г. Зарубежная музыка XX века в курсе музыкальных школ и музыкальных училищ / Г. Г. Коломиец. – Оренбург: ОГПУ, 1998. – С. 106.).
8. Тельчарова, Р. Музыка и культура: Личностный подход / Р. Тельчарова. – М., 1986. – С. 17.
9. Степанова, С. Г. Формирование музыкальной культуры школьников средствами национального музыкального искусства. (на материале республики Бурятия): дис. …канд. пед. наук / С. Г. Степанова. – Улан-Удэ, 2006. – С. 31.)
10. Тараканов, М. Е. Музыкальная культура РСФСР / М. Е. Тараканов.-М.: Музыка, 1987. – С. 3.
11. Шафеев, Р. Н. Музыкальная культура как система: дисс. …канд. фил. наук / Р. Н. Шафеева. – Казань, 2007. – С.25.

***Лиханова Т. Е.***
Нижнетагильская социально-педагогическая академия

## КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРОВЫЕ СРЕДЫ И FLASH-ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Естественная среда развития ребенка – это игра. Детей не нужно учить или заставлять играть. Они играют спонтанно, с удовольствием, не преследуя никаких определенных целей. Ребенок воспроизводит в играх, то, что он видел или слышал ранее. Игры на компьютере – это те же занятия, а ребенка всегда легче привлечь к игре, чем заставить учить алфавит или складывать цифры.

Через компьютерные игры дети усваивают средства коммуникации, способы общения и выражения эмоций, обогащают свой словарный запас, овладевают новой терминологией, увиденное и услышанное воспроизводят в играх с новым содержанием, сказ-

ках, рисунках, поделках. Овладение компьютером благотворно влияет на формирование личности ребенка и придает ему более высокий социальный статус, возрастает самооценка ребенка.

Будем считать термины «компьютерная игра» и «компьютерная игровая среда» равнозначными и понимать под ними компьютерную программу, предназначенную для организации игрового процесса, а также для связи с партнерами в игре.

В настоящее время разработано огромное количество развивающих программ и игр для детей с трех лет. Существует много компьютерных развивающих игр для детей разного возраста, некоторые из них можно подробнее изучить на сайтах «Пуз-Карапуз» [5], «Портал СОЛНЫШКО» [2], «Childgames – игры для детей» [7], которые тренируют память – сайт «Мамина школа» [3], логику – сайт «Занимательная логика для малышей» [1], координацию движений – «Несерьезные уроки» [8], умение планировать свою деятельность, находить информацию, необходимую для решения поставленной задачи.

Сегодня выделяют несколько классификаций компьютерных игр: по жанру, по количеству игроков и способу их взаимодействия, по визуальному представлению, по тематике, по n-мерности и пр. Изучив наиболее распространенные классификации компьютерных игр, мы предлагаем классификацию, которая дает наиболее полное представление о компьютерных играх (см. рис. 1).

Рис. 1. Классификация компьютерных игр

Данная классификация не является полной. Можно не соглашаться с ней, так как в ней тоже есть недостатки. Есть множество игр, которые можно отнести к нескольким жанрам.

В мире сегодня существует мощная индустрия по производству компьютерных игр. Дети с удовольствием отдают им свое время. Но психика их неустойчива, поэтому чрезмерное увлечение компьютерными играми может явиться причиной тяжелых последствий. Для создания компьютерных игр для детей нужно учитывать не только дидактические требования, но и требования эргономики. Проектирование пользовательского интерфейса чаще всего происходит по принципу «под себя», без изучения основ инженерной психологии и эргономики.

Важнейшими характеристиками программ и интерфейса:

- цветовая гамма;
- количество информации на экране;
- применяемые шрифты и пиктограммы;
- звуковое сопровождение;
- удобство ввода информации;
- перемещение по программе.

Изучив развитие ребенка в дошкольном периоде [4], особенности использования компьютера детьми, компьютерные игры как средство обучения и развития ребенка, можно проанализировать некоторые из существующих на данный момент игры для того, чтобы выявить лучшие из них и их недостатки. Результаты анализа игр представлены в таблице (см. табл.1).

Мы рассмотрели компьютерные игры для дошкольников. Мы не стали рассматривать такие игры как «Приключение Даши-Путешественницы», «Азбука для малышей», «Остров арифметики», «Детство Мапетов», «Русский лес», «Веселая азбука», «Башня Знаний», и другие игры, так как они имеют строгую направленность (изучение букв, цифр), многие игры однотипные, часть игр трудно найти с русификатором. Заметим, что существуют такие игры, которые предназначены для детей от рождения, к ним относятся «Улица Сезам. Малыш и я», «Стучалки» – игры, в которых клавиатуру блокируют, а при нажатии на любую клавишу происходит какое-либо действие. Можно отметить такие знаменитые игры как «Корпорация монстров», «Дядя Федор», «Попугай Кеша» и другие, которые можно сопоставить с некоторыми нами проанализированными играми. При анализе игр мы выявили следующие недостатки: использование клавиатуры, отсутствие звуковых комментариев, безрезультатные задания, оформление многих игр не соответствует эргономическим требованиям и др.

Таблица 1

## Характеристика компьютерных игр

| Название игры | Год выпуска | Минимальный возраст играющего | Используемые устройства | Понятность меню и пиктограмм | Наличие фоновой музыки | Возможность отключения фоновой музыки | Наличие тематического вступления и сюжета | Звуковое объяснение задания | Звуковые комментарии к пиктограммам | Возможность переместится в любое окно игры | Наличие нерекомендованных сочетаний цветов | Форма подведения итогов |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *1* | *2* | *3* | *4* | *5* | *6* | *7* | *8* | *9* | *10* | *11* | *12* | *13* |
| «Раскраски для детей» | 1999 | 3 | мышь | – | + | – | – | – | – | – | – | Нет |
| «Лунтик. В поисках звезды» | 2008 | 3 | мышь | + | + | + | + | – | – | + | – | История в картинках |
| «Веселые моторы» | 2005 | 4 | мышь, клавиатура | – | + | – | – | + | – | + | + | Словесная |
| «Размышлялки» | 2006 | 4 | мышь | – | + | – | – | + | – | + | – | Словесная |
| «Несерьезные уроки. Учимся запоминать. 3-6 лет» | 2004 | 3 | мышь | – | + | + | – | + | – | + | – | Словесная |
| «Гарфилд малышам. Учим буквы и слова» | 2005 | 3 | мышь | – | + | + | + | + | + | – | + | Словесная, печать документа |
| «Занимательная логика для малышей» | 2004 | 2 | мышь | + | – | – | – | – | – | + | + | Нет |
| «Незнайкина грамота» | 1998 | 4,5 | мышь | + | + | – | + | – | – | – | – | Словесная, показ анимации |
| «Земля до начала времен. Крошки-Ножки его друзья» | 2004 | 3 | мышь | – | + | – | + | + | – | + | + | Словесная, печать документа |
| «Мастерская волшебника Визмо» | 2002 | 3 | мышь, клавиатура | + | + | – | + | + | – | + | – | Словесная, показ анимации |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| «Развивайка. Обучение с приключением. Своими руками 3-5 лет» | 2007 | 3 | мышь | – | + | + | + | + | – | + | – | Словесная |
| «Рыбка Фредди» | 1994 | 3 | мышь | + | + | – | + | + | – | + | – | Словесная, показ анимации |
| «Смешарики» | 2007 | 3 | мышь, клавиатура | – | + | + | – | – | – | + | – | Печать, показ анимации |

В настоящее время студенты, обучающиеся по специальности «Педагогика и методика начального образования», изучают курс «Организация учебного процесса с использованием web и flash-технологий», предполагающий изучение современных электронных образовательных ресурсов и их возможностей, возможностей использования flash-технологий в учебном процессе. Большинство компьютерных игр создано с помощью Flash-технологий. Для детей дошкольного возраста большое значение имеет визуальное представление любого программного обеспечения, поэтому лучшим средством создания компьютерной игры является Flash, поскольку хотя и есть ограничения в языке ActionScript, но также есть возможность ярко и интересно представить наиболее простые игры, а сложные и большие игры нельзя использовать для дошкольников.

В рамках выпускной работы нами была разработана компьютерная игровая среда средствами flash-технологий, состоящая из трех игр, рассчитанная на детей дошкольного возраста. При создании программ учтены возрастные особенности детей, такие как незнание букв и цифр, цветов. В играх использовано звуковое сопровождение для всех кнопок-переходов, для объяснения задания, при показе анимации. Игры сделаны по возможности яркими с целью привлечения внимания ребенка, и при этом учтены и эргономические требования к компьютерным программам. Каждая игра имеет свои особенности, но все они рассчитаны на использование детьми младшего дошкольного возраста. На данный момент созданы игры: «Раскраска», «Найди вещи», «Кто где живет», но список создаваемых игр может быть продолжен.

Студенты, обучающиеся по специальности «Педагогика и методика начального образования», после окончания обучения должны не только знать преимущества использования flash-технологий, в особенности компьютерных игр, при обучении, но и тщательно выбирать готовые программные продукты. При использовании компьютерных игр для дошкольников необходимо учитывать множество

факторов, влияющих на здоровье ребенка, особенности использования каждой игры, временные рамки работы на компьютере детей дошкольного возраста, соответствие, выбранной игры требованиям эргономики.


1. Дробыш Н. Занимательная логика для малышей - Для малышей и их родителей. http://vkusnyasha.ru/detskie-igry/46-zanimatelnaja-logika-dlja-malyshejj.html
2. Евтюкова Т. Игротека. Портал СОЛНЫШКО. http://www.solnet.ee/games/g1.html
3. Мамина школа. Компьютер для дошкольников. РусМама.ру. http://rusmama.ru/games/1058-kompyuter-dlya-doshkolnikov.html
4. Мухина В.С. Психология дошкольника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов и учащихся пед. училищ /Под ред. Л.А. Венгера. М., «Просвещение», 1975.
5. Надежда Григорьевна. Программы для детей>>Пуз-Карапуз. http://puzkarapuz.ru/category/games
6. Смирнов С. Buhs – Мини-игры. http://gamgames.ru
7. Яровая А. В. Childgames - игры для детей. http://childgames.org
8. EdenGard.Com. Несерьезные уроки: сборники программ для детей http://edengard.com/games


***Макарушина Е. Н.***
Рязанское высшее воздушно-десантное училище им. В. Ф. Маргелова

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КРЕАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Российскому образованию присущ сегодня принцип вариативности, который позволяет педагогическим коллективам учебных заведений самостоятельно выбирать и конструировать педагогический процесс по любой модели, включая авторские. В этих условиях преподавателю для построения оптимального образовательного процесса и, в частности, каждого урока, необходимо уметь ориентироваться в сфере современных инновационных технологий, идей, школ. Таким образом, чтобы быть педагогически грамотным специалистом необходимо регулярно следить за современными тенденциями в области образовательных технологий.[1]

«Педагогическая технология – это направление в педагогической науке, которое занимается конструированием оптимальных обучающих систем, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности воспитанника, а сама деятельность представлена процедурно, т.е. как определенная система действий; разработка и процедурное воплощение компонентов педагогического процесса в виде системы действий, обеспечивающей гарантированный результат; педагогическая технология служит конкретизацией методики»[2]. В настоящее время педагогическую технологию трактуют как последовательное движение взаимосвязанных между собой

компонентов, этапов, состояний педагогического процесса и действий его участников. Мы разделяем мнение В. Л. Куровского, который под педагогической технологией понимает определенную систему научного проектирования учебно-воспитательного процесса с гарантированным достижением педагогических целей, причем личность педагога выступает основополагающим элементом этой системы [3].

Под проектированием технологии креативной направленности обучения студентов в вузе мы понимаем разработку конкретной педагогической технологии как способа реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, который характеризуется наиболее эффективным достижением поставленных целей. Проектирование технологии обучения предполагает проектирование содержания дисциплины, форм организации учебного процесса, выбор методов и средств обучения. Поэтому последовательность проектирования технологии креативной направленности обучения студентов в вузе подчиняется следующему алгоритму:

– выбор приоритетных целей, на которые должен быть ориентирован преподаватель;

– выбор содержания обучения, предусмотренного учебным планом и учебными программами;

– выбор технологии, ориентированной на совокупность целей или на одну приоритетную цель;

– разработка технологии обучения.

Этап целеполагания в проектировании технологии обучения играет ключевую роль. Поскольку выбирая или разрабатывая ту или иную технологию, преподаватель руководствуется целями обучения, которые будут служить ему дальнейшим ориентиром в исполнении конкретной технологии, определяет какие профессиональные и личностные качества будут формироваться у студентов в процессе преподавания конкретной дисциплины. Приоритетной целью в процессе проектирования технологии креативной направленности обучения является направленность на подготовку высококвалифицированных специалистов, способных мыслить творчески и принимать нестандартные решения. Необходимо формировать такие универсальные профессиональные и личностные качества, которыми должен обладать любой современный специалист с высшим образованием. К этим качествам, в первую очередь, следует отнести креативность, профессиональную компетентность, коммуникабельность, стрессоустойчивость, толерантность, а также позитивное мировосприятие, любознательность, оригинальность, оптимизм и другие.

Содержательный аспект проектирования технологии креативной направленности обучения студентов в вузе подразумевает искусный отбор содержания обучения, предусмотренного учебным планом и учебными программами, а также соответствующего цели обучения. Содержание технологии обучения определяется как содержание и структура учебной информации, предъявляемой студентам, и комплекс задач, упражнений и заданий, которые отвечают за формирование учебных и профессиональных навыков и умений, накопление первоначального опыта профессиональной деятельности. В рамках технологии креативной направленности обучения студентов в вузе отбор учебного материала следует проводить творчески, выделяя в нем базовую часть и дополнительную информацию, также следует выделять основную и дополнительную литературу, активно использовать новый материал для закрепления уже пройденного, рационально дозировать учебный материал, экономично и оптимально использовать каждую минуту учебного времени. При подготовке к занятию преподавателю следует пропорционально комбинировать базовый и дополнительный материал, не забывая об элементах психологической разрядки и интеллектуальной подзарядки, которые могут находить отражение в коротких историях, высказываниях ученых и другого рода информации, прямо или косвенно связанной с темой занятия. Разработка содержательного компонента технологии креативной направленности обучения студентов в вузе подразумевает перманентную работу педагога по созданию некоего хранилища идей, мыслей, зарисовок, статей, информации в любом ее виде, релевантных содержанию конкретной дисциплины, подчеркивающих значимость содержания и статус дисциплины. Этот «педагогический сундук» способен оттенить яркость содержания базового учебного материала, освежить любое занятие, сделать его незабываемым, оригинальным по содержанию.

Проектируя технологию креативной направленности обучения студентов в вузе, целесообразно классифицировать педагогические технологии и подходы, которые служат ее фундаментальной опорой. К ним относятся:

1) макротехнологии, политехнологии (по уровню и характеру применения);

2) гуманистические (по философской основе);

3) гуманистический, системный, комплексный, компетентностный, личностно-ориентированный, деятельностный, коммуникативный, творческий (по основному методологическому подходу);

4) развивающего обучения и воспитания, деятельностные (по механизму передачи и освоения опыта);

5) сфера творческих качеств, ключевые компетентности, сфера знаний и умственных действий, сфера нравственно-эстетических качеств (по ориентации на личностные сферы и ключевые компетентности индивида);

6) разносторонние, креативно-ориентированные (по характеру содержания и структуры);

7) психолого-педагогические (по виду социально-педагогической деятельности);

8) система малых групп (по типу управления учебно-воспитательным процессом);

9) активные, проблемные, поисковые, игровые, проективные, продуктивные, творческие, эвристические, развивающие, мультимедийные (по доминирующим методам и способам);

10) классно-урочные, групповые, коллективные способы деятельности, дифференциации, интеграции (по организационным формам);

11) вербальные, наглядные (аудио-визуальные), видеообучение, СМИ, информационно-компьютерные, интернент (по преобладанию средств);

12) субъект-субъектые (сотрудничества), демократические, личностно-ориентированные, деятельностно-ориентированные, технологии сотрудничества (по подходу к ребенку и ориентации педагогического взаимодействия);

13) на основе гуманизации и демократизации отношений, на основе активизации и интенсификации деятельности детей, на основе усиления социально-воспитательных функций, на основе современных информационных и телекоммуникационных функций, технологии авторских школ (по направлению модернизации и отношению к традиционной образовательной системе).

Методы, формы и средства, используемые в контексте технологии креативной направленности обучения студентов в вузе, нацелены на получение качественных знаний, умений, навыков, совершенствование творческого потенциала и развитие креативности студентов, овладение ими опытом творческой деятельности. К таким методам относятся активные методы работы с учебным материалом и в учебной группе. Активные методы обучения представляют технологию, направленную на формирование и развитие самодостаточной творческой личности.

В контексте концепции креативной направленности обучения студентов в вузе правомерно выделить креативную психолого-педагогическую технологию, которая весьма полно раскрывает созидательный аспект деятельности как преподавателя, так и обу-

чающегося, подчеркивая творческое начало этой деятельности. Мы разделяем точку зрения А. В. Морозова и Д. В. Чернилевского, которые определяют суть креативной психолого-педагогической технологии и видят ее в творческом и созидательном подходе к решению проблемы педагогического процесса, в ходе которого интересы и ценность личности являются доминирующей компонентой организации и смысла учебной деятельности. [4]

Главное отличие креативной технологии от традиционных педагогических технологий – партнерство обучающегося и преподавателя в учебном процессе, основным элементом которого выступает не уже готовое знание, а сырье, коим является информация. Таким образом, особенность креативной технологии образования заключается в развитии способности обучающегося создавать и извлекать знания из получаемой информации. Креативный подход к проблеме обучения предполагает не решение готовых дидактических задач, а генерацию, творческую формулировку и разработку идей, замыслов и проектов в широком социальном аспекте жизни.

1. Кармин А. С., Мельник М. А., Историческая эволюция форм учебы. Сборник материалов конференции. Серия "Symposium" выпуск23, СПб, 2002, с. 398-402.
2. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю., Словарь по педагогике. – Москва: Р н/Д, «МарТ», 2005. – 448 с.
3. Куровский В. Л. Педагогическое образование и наука. Научно-методический журнал.№1,2006г.с.43-47
«О технологичности педагогического процесса в вузе».
4. Морозов А.В., Чернилевский Д.В., Креативная педагогика и психология. – М.: Академический проект, 2004. – 560 с.

***Манякин В. И.***
Казахский национальный университет искусств, г.Астана

## ИЗ ИСТОРИИ РУССКОЙ ФОРТЕПИАННОЙ ПЕДАГОГИКИ XVIII – XX ВЕКОВ

Фортепиано, появляется в России в последнюю треть XVIII века и уже к 20-м - 30-м годам XIX столетия, прочно входит в русскую музыкальную культуру. В это время, большое развитие получает любительское музицирование, начинают пользоваться популярностью преподаватели фортепианной игры.

С целью развития музыкального просвещения и образования, во многих учебных заведениях: в кадетских корпусах, пансионах, женских институтах, гимназиях, Академии художеств, Театральном училище, Смольном институте, московском университетском Благородном пансионе вводится обучение игре на клавишных инструментах. Обучение в фортепианных классах учебных заведений, оказало положительное влияние на всю русскую музыкальную культуру, через обучение игре на фортепиано, в сферу воздействия музыкаль-

ного искусства вовлекается обширный контингент учащейся молодежи.

Вопросы методики преподавания игры на фортепиано, интересовали профессиональных педагогов и широкие круги любителей музыкального искусства. Многие передовые педагоги, отвергая общепринятые методы преподавания, игнорирующие развитие личности обучающегося игре на фортепиано, сводящиеся к длительному и монотонному пальцевому тренажу, выдвигают идеи свободного, художественного, нестесненного ремесленными догмами, пианистического воспитания.

По мнению А. Герке, А. Виллуана, А. Гензельта, А. Г. Рубинштейна, Н. Г. Рубинштейна, истинный фортепианный урок, должен, наряду с овладением учащимися определенной суммой игровых умений и навыков, развивать их способности, духовно-эмоциональную сферу, формировать музыкально-эстетическое мышление.

В последней трети XVIII века, в России начали издаваться методические труды и учебные пособия иностранных авторов, посвященные игре на клавишных инструментах. Одним из первых пособий, переведенных на русский язык, была «Клавикордная школа» Г. С. Лелейна (1765), позже появляются «Школа игры на фортепиано» М. Клементи (1816), «Полная практическая школа для фортепиано» Д. Штейбельта (1830), «Школа» Ф. Гюнтена (1838).

Первая половина XIX века характеризуется активным освоением методов зарубежной фортепианной педагогики XVIII – начала XIX веков и стремлением передовых русских педагогов, на их основе, создать национальную фортепианную школу. В 1816 году, была издана первая на русском языке «Фортепианная школа» Иогана Прача (сер.18 века–1818) – чешского пианиста-педагога, всю жизнь прожившего в России.

В области фортепианной педагогики, Михаил Иванович Глинка (1804–1857), не оставил методических трудов, но его фортепианное творчество, оказало большое влияние на развитие методической мысли, особенно в области фортепианного интонирования. Его фортепианные произведения: вариации «Среди долины ровныя», «Прощальный вальс», ноктюрн «Разлука», мазурки, полны поэтического содержания, мастерского воспроизведения «пения» на фортепиано.

Большое значение, в развитии фортепианной школы России, имела исполнительская и педагогическая деятельность Джона Фильда (1782–1837). С 1802 года он жил и работал в России, завоевав признание, как пианист, педагог и композитор. Добиваясь выра-

зительности и осмысленности исполнения, главную цель своей методики обучения игре на фортепиано, Фильд видел в развитии слуха начинающего пианиста. Слух, должен был всегда контролировать качество звучания инструмента. Таким образом, одной из методических основ фортепианной школы Джона Фильда, была работа исполнителя над качеством звучания инструмента.

Одним из талантливых фортепианных педагогов России был немецкий пианист Адольф Гензельт (1814-1889), многие годы проработавший в Петербурге, являющийся одним из первых профессоров Петербургской консерватории. Его главный методический труд – «На многолетнем опыте основанные правила преподавания фортепианной игры, составленные Адольфом Гензельтом, руководство для преподавателей и учениц во вверенных его надзору казенных заведениях» (1869).

Начиная с 60-х годов XIX века, русская фортепианная школа вступает в период творческой зрелости и постепенно, выдвигается в ряды ведущих в Европе. Продолжают, численно расти и активно функционировать, фортепианные классы в лицеях, пансионах, гимназиях и институтах, параллельно с этим, по линии Русского музыкального общества, возникают музыкальные школы и училища. Открываются первые русские консерватории: Петербургская – в 1862 году, Московская – в 1866 году, появляются частные школы Е.Рапгофа, С.Шлезингера, Гнесиных, П.Столярского.

До 60-х годов, русская фортепианная педагогика, во многом, отражала традиции, сформировавшиеся в западноевропейском фортепианном искусстве на протяжении первой половины XIX столетия, связанные, в основном, с виртуозным направлением в фортепианном исполнительстве. Педагогический репертуар, особенно первых лет обучения, в основном, состоял из второстепенных, малосодержательных сочинений инструктивного характера. Против такого репертуарного положения выступали выдающиеся педагоги того времени – А. Виллуан, А. Г. Рубинштейн, Н Г. Рубинштейн и другие видные деятели музыкального искусства.

В 1862 году открылась Петербургская консерватория. Александр Иванович Виллуан (1804-1878), стал педагогом младших классов этого учебного заведения. Свой педагогический и исполнительский опыт он обобщил в «Фортепианной школе» (1863). Виллуан, переосмыслил современную ему методику обучения игре на фортепиано, на основе которой, выработал собственную методику преподавания фортепианной игры. В «Школе», большое внимание отводится выработке у учащегося различных способов звукоизвле-

чения: legato, cantabile и portamento. «Главную задачу он видел в том, чтобы научить «умению петь на фортепиано»»[1, 8].

Среди отечественных музыкальных пособий, особое место занимает сборник для начинающих «Детский музыкальный цветник» Александра Ивановича Дюбюка (1812–1897) – композитора и педагога, который содержит двенадцать пьес в две руки и восемнадцать пьес в четыре руки.

А. Гензельт, А. Виллуан, А. Дюбюк, используя в своих методических трудах произведения отечественных авторов, стремились создать и обобщить методические принципы, характерные для русской национальной фортепианной школы. Они боролись с дилетантизмом, укрепляли профессиональную основу исполнительства и уделяли особое внимание одной из особенностей начального обучения – качеству звучания инструмента, связывая техническую сторону овладения пианистическим мастерством, с работой над музыкально-художественными задачами исполнения.

Вторая половина XIX века, характеризуется значительными успехами в области музыкального творчества, исполнительства и педагогики. Это связано с организацией в 1859 году «Русского музыкального общества» и открытием консерваторий, в которых работали выдающиеся музыканты – основоположники русской фортепианно-педагогической школы. Методические принципы работы с начинающими пианистами, сформировавшиеся во многом благодаря их усилиям, не потеряли своего значения до наших дней.

Антон Григорьевич Рубинштейн (1829–1894) и Николай Григорьевич Рубинштейн (1835–1881), основываясь на педагогическо-исполнительском опыте, Ф. Шопена, Ф. Листа и русских педагогов, прежде всего, развили и углубили методическое содержание русской фортепианной школы. Антон Рубинштейн, в занятиях с учениками развивал их самостоятельность, воспитывал подлинный профессионализм и творчески мыслящих художников фортепианного искусства. С первых шагов обучения, в изучаемых сочинениях, он добивался от учеников внимательного прочтения нотного текста и абсолютно точного выполнения авторских указаний. По мнению А.Рубинштейна, внимание – необходимая предпосылка творческой работы пианиста. Большое место на его уроках занимали вопросы выразительного исполнения на инструменте.

Николай Рубинштейн, как и его великий брат, в своей педагогической деятельности, большое внимание уделял работе пианистов над художественным образом исполняемых произведений, развивал в своих учениках умение мыслить, стремление к осознанной результативности своей работы. Главным, в его занятиях, было воздейст-

вие на духовный склад учеников, умение чутко реагировать на индивидуальные различия такого воздействия. Братья Рубинштейн, в своей методике преподавания, стремились подчинить вопросы фортепианной техники музыкальным задачам исполнения, выступали против механической тренировки пальцев и ставили акцент на развитии у учеников ясного и точного понимания художественных задач исполняемого сочинения. Методические принципы А. Рубинштейна и Н. Рубинштейна: развитие самостоятельности и внимания, бережное отношение к авторскому тексту, работа над художественным образом, разнообразные формы индивидуального воздействия на учеников в процессе обучения, нашли свое продолжение в педагогической деятельности и методике преподавания крупнейших фортепианных педагогов России последних десятилетий 19 и начала 20 века – Т. Лешетицкого, А. Есиповой, С. Танеева, В. Сафонова.

Педагогическая деятельность Василия Ильича Сафонова (1852–1918) началась в Петербургской консерватории в 1880 году. Главную роль в занятиях, он отводил слуховому контролю пианистом качества звучания инструмента. Руководство Сафонова для педагогов и учащихся «Новая формула» (1916), представляет собой, фортепианные упражнения для развития независимости пальцев, ровности туше и красоты тона. Методические советы, изложенные в ней, полезны на всех стадиях обучения пианистов.

Методические основы начального обучения игре на фортепиано, заложенные А. Гензельтом, Дж. Фильдом, А. Виллуаном, А. Дюбюком, развитые в педагогической деятельности братьев Рубинштейн, Т.Лешетицкого, В.Сафонова, определили основные традиции русской фортепианной педагогики и получили свое дальнейшее развитие в фортепианном искусстве советского периода.

Подробно освещая начальный период обучения фортепианной игре, они, уже на этом этапе, стремились связать работу над развитием техники, со звуковыми задачами обучения пианистов. В основе их методики преподавания фортепианной игры, лежало воспитание творчески мыслящего музыканта, поэтому значительное внимание уделялось вопросам художественного мастерства пианиста, проблемам воспитания музыканта-исполнителя.

1. Хопрова Т. Антон Григорьевич Рубинштейн. – Л.: Музгиз, 1962. – 100 с.

***Мурзина С. А.***
Казахстан, Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова

## КРЕАТИВНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ И ЕЁ РАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Известно, что высокая творческая продуктивность обеспечивает психологическое и психическое здоровье, работоспособность, востребованность и профессиональное долголетие субъекта в разных сферах жизни [3].

Понятие «креативность» происходит от латинского «creation» (созидание, сотворение) и трактуется как «творчество, созидательность» [4], общая способность к творчеству, относительно независимый фактор одаренности. Разнообразие теоретических и экспериментальных направлений исследования креативности подчеркивает сложность и неоднозначность данного явления. Исследование феномена креативности связано с такими именами, как З.Фрейд, К. Роджерс, Дж. Гилфорд, Э. Торренс, Р. Стернберг, Я.А. Пономарев, С. Медник, Д. Б. Богоявленская, А. М. Матюшкин, А. Маслоу, Б. М. Теплов и другие.

Все исследования, посвященные изучению креативности, можно условно разделить на два направления. Первое из них составляют исследования, базирующиеся на концепции креативности как универсальной познавательной творческой способности. Представители «познавательного» направления исследуют взаимосвязи между креативностью, интеллектом, когнитивными способностями и реальными достижениями. Наиболее яркими представителями данного направления являются: Дж. Гилфорд, С. Тэйлор, Э. Торренс, А. Я. Пономарев, С. Медник. В их работах представлено, в основном, влияние интеллектуально-познавательных характеристик на способность продуцировать новые идеи.

Другое направление изучает креативность с позиции своеобразия личностных особенностей. Многие экспериментальные исследования посвящены созданию «портрета творческой личности», выявлению присущих ей характеристик, определению личностных, мотивационных и социокультурных коррелятов креативности. К представителям этого направления относят А. Маслоу, Д. Б. Богоявленскую и др.

Согласно Государственному общеобязательному стандарту образования Республики Казахстан предметами профессиональной деятельности выпускников-психологов являются — разнообразные психические явления (познавательные процессы и регулятивные механизмы, состояния и переживания, личностные свойства и индивидуальные особенности), составляющие системную основу психи-

ческой активности человека как субъекта познавательной, смысловой, учебной, коммуникативной, творческой, профессиональной деятельности [2, с.3].

Анализ практики показывает, что важными показателями личностной и профессиональной компетентности практических психологов, наряду с высокой мотивацией и владением теоретическими знаниями и практическими умениями, являются независимость, неконформность оценок и суждений, восприимчивость к нестандартному и индивидуализированному, дивергентность мышления, высокая толерантность к неопределенным ситуациям, конструктивная активность в «неразрешимых» ситуациях. Именно дивергентное мышление является профессионально необходимым как средство вариативного решения психологических задач, поиска разных путей, раскрытие личностного потенциала клиента в принятии новых неожиданных решений.

Согласно Дж. Гилфорду «под креативностью следует понимать способность отказываться от стереотипных способов мышления. Основой креативности является дивергентное мышление…» [1].

Таким образом, мы считаем, что профессиональная подготовка специалистов-психологов, наряду с формированием традиционных компетенций таких как знания, применение знаний, принятие решений, коммуникация, навыки самообучения, должна быть направлена на выявление, сохранение и развитие креативности как на одной из составляющих квалификационных характеристик.

Введение кредитной системы обучения в вузы заметно повышает академическую мобильность студентов, вовлекает их в реализацию собственных образовательных и социокультурных интересов. Однако, это обуславливает необходимость изменения отношения к своей деятельности главных субъектов образовательного процесса — обучающихся и преподавателей. Не секрет, что у многих студентов со школы закреплена позиция «ученичества», которая порождает многообразные негативные последствия: консерватизм, некритический склад мышления, познавательную пассивность, конформизм, неумение и нежелание брать на себя всю полноту ответственности. В связи с этим, важно выявлять не только проявление креативности у современных студентов, обучающихся в условиях кредитной системы, но и динамику развития или угасания креативности за время обучения, взаимосвязь креативности и академической успеваемости.

Для выявления данных показателей было проведено диагностическое исследование студентов 1-4 курсов естественно-педагогического факультета Кокшетауского государственного уни-

верситета им. Ш. Ш. Уалиханова. Использовались такие методы исследования как анализ продуктов деятельности, анкетирование студентов, беседа с кураторами студенческих групп, участвующих в эксперименте, тестирование с помощью методик «Завершение картинок» Э. Торренса (адаптация А. Н. Воронина) и методика «Диагностика вербальной креативности» С. Медника (адаптация А. Н. Воронина). Результаты исследования показали, что у большинства студентов креативность не коррелирует с академической успеваемостью, у с студентов с высокими показателями креативности может наблюдаться низкая успеваемость и наоборот. Следует полагать, что в условиях кредитной системы образования креативность не является определяющей способностью, обеспечивающей успешность в учебной деятельности. Опрос показал, что более востребованным во время обучения для современного студента является добросовестность в выполнении заданий, пунктуальность, высокая организованность и т.д.

Кроме этого, прослеживается некоторая тенденция к снижению креативности по исследуемым показателям у студентов старших курсов по сравнению со студентами младших курсов.

Итак, полученные нами результаты позволяют предположить:

1) креативность студента не достаточно востребована в современных условиях кредитной системы обучения;

2) одна из причин сложности формирования креативной личности заключается в том, что содержание, объем и структура понятия «креативность психолога» недостаточно раскрыты;

3) отсутствуют необходимые дидактические системы и условия для выявления, диагностики, развития и закрепления как отдельных творческих компонентов будущего психолога, так и креативной личности специалиста, в целом.

1. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1969.
2. Государственный общеобязательный стандарт образования РК. Образование высшее профессиональное. Бакалавриат. Специальность 050503-Психология. – Астана, 2006.
3. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учебное пособие. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1990. – 256 с.
4. Яценко Н. Е. Толковый словарь обществоведческих терминов – М.: Лань, 1999.

***Николаева Л. А.***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

## К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОСВЕТИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Современное общество, объятое переменами во всех отношениях, пытается всецело осмыслить ценности и события прошлого,

связанные с образованием и воспитанием человека, и выбрать новые пути. При этом рассматривается роль русской и мировой культуры в развитии всей системы отечественного образования. То есть, с одной стороны, «уточняется культуросозидающая функция образования, с другой – роль культуры в поиске новых ориентиров развивающейся системы образования и воспитания человека» [2].

Действительно, сегодня культура и образование по широте своего развития и значимости для человека и общества в целом становятся в центре внимания всего мирового сообщества, выступая важными факторами прогресса общества и развития человеческой цивилизации. Культура и образование являются не только социальными институтами, через которые осуществляется трансляция и воплощение базовых культурных ценностей, но именно в культурно-образовательной среде, прежде всего, формируются цепи развития общества. Поэтому столь важно знать и уметь оценить меру влияния культурно-образовательной среды на развитие отдельного человека, социальных групп и всего общества в целом. Накопление культурных ценностей связано с передачей от поколения к поколению духовного опыта, традиций и основных достижений человечества. Оно наиболее отчетливо проявляется в художественной культуре, которая как одно из направлений культуры призвана передавать традиции, творческий опыт, накапливаемые веками способы художественного освоения мира и обеспечивать постоянное движение искусства, его обновление, совершенствование. Происходит это благодаря субъектам художественной культуры, а именно: художникам, композиторам и т. д. (кто создает произведения искусства), музыкантам, артистам, организаторам различных выставок, учреждениям культуры(кто непосредственно занимается распространением и пропагандой произведений искусства).

На сегодняшний день существует определенное количество работ, диссертационных исследований, посвященных проблеме подготовки будущего специалиста, адаптированного к просветительной деятельности, посредством которой и происходит изучение, сохранение и распространение традиций народа, нации. Просветительная деятельность является предметом исследования различных научных областей, которые посвящены изучению особенностей организации научно-просветительной (М. Н. Позднякова, Г. С. Кубанцева, Л. Б. Кусова), общественно-просветительской (Е. В. Буслова), культурно-просветительной (Ю. Ю. Пономарева, Н. М. Ляпин, Л. А. Шуклина, М. Р. Юсупов), художественно-просвети-тельной (Т. И. Рейзенкинд, Н. В. Серегин), музыкально-просветительной деятельности (О. К. Щербань, Л. А. Безбородова, Е. В. Павлова).

Е.В. Буслова в своем исследовании [1] объединяет все разновидности просветительной деятельности одним определением – «общественно-просветительская деятельность», т.к. просветительская деятельность – по словам автора, носит «общественный характер и, как любая общественная деятельность, какой бы скромный характер она не имела, всегда оказывает на человека сильное влияние» [1, с. 22]. Исследователь, проведя анализ определений «общественно-просвети-тельской деятельности» в трактовке других ученых, рассматривает «общественно-просветитель-скую деятельность как социально-значимую деятельность, основанную на добровольных началах, в ходе которой происходит трансляция ее участниками культурных ценностей путем предъявления аудитории (слушателям, зрителям и т. д.) образцов культуры и разъяснения их значений» [1, с. 29]. Также автор проводит сравнение главных ориентиров просвещения западного и российского, в результате чего получается, что представители западного просвещения ставили своей целью распространение идеалов научного знания, политических свобод, благодаря чему будут уничтожены ложь, невежество. Сущность российского просвещения заключается, прежде всего, «в гармоничном развитии и преобразовании природных задатков и возможностей человека, в способности «делать» себя существом духовным, в неустанном подъеме к всеобщему» [1, с. 18–21]. Другими словами, отличительной чертой западного просвещения был рационализм, а русского просвещения – духовность.

Существует множество определений понятия «просветительная деятельность», но, безусловно, просветительная деятельность – это «целенаправленный педагогический процесс, в ходе которого обеспечивается передача и усвоение определенной совокупности научных знаний, а также умений и навыков их самостоятельного получения: речь идет об усвоении комплекса идей, понятий, типологий, закономерностей, принципов» [3, с. 7].

В. И. Черниченко также говорит о важности взаимосвязи культурно-просветительной деятельности с педагогической, которая органично интегрирует воспитательные, образовательные и развивающие функции обучения [5]. Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что все разновидности просветительной деятельности (общественно-просветительная, культурно-просветительная, научно-про-светительная и т.д.) – это педагогический процесс.

Для того чтобы определить сущность художественно-просветительной деятельности, выясним, что же представляет собой художественное просвещение. Н. В. Серегин определяет художественное просвещение как синтетический предмет, привлекающий

знания из различных дисциплин (истории, эстетики, психологии, педагогики, частных специальных методик и т. д.), и рассматривает его как составную часть культурно-просветительной деятельности, истории развития российского общества, его художественной культуры и образовательного процесса [4, с. 4]. Художественно-просветительная деятельность как составляющая культурно-просветительной деятельности определяется Н. В. Серегиным как «специфический педагогический процесс по передаче знаний, навыков и умений в области культуры и искусства, в атмосфере самодеятельности участников этого процесса» [4, с. 29].

В своем диссертационном исследовании Н. В. Серегин «впервые вводит в оборот понятие «высшее художественно-просветительное образование», имея в виду всю систему подготовки выпускников художественных специализаций к просветительной деятельности. Автор подчеркивает, что оно функционирует во всех высших учебных заведениях гуманитарного профиля, но имеет особенности, возникающие в процессе овладения тем или иным видом профессиональной деятельности» [4, с. 25]. Диссертант разработал концепцию подготовки кадров к художественно-просветительной деятельности, основанную на дифференциации и синтезировании данной профессиональной функции, что очень важно на сегодняшний день, когда для художественно-просветительной деятельности требуется хорошо подготовленный организатор, руководитель.

В аналогичном направлении проведено исследование Т. И. Рейзенкинд [3]. Но в данной работе проблемы совершенствования личности автор решает на основе взаимодействия искусств, которое «вытекает из представлений о каждом виде искусства, рассматриваемом в качестве «образной конструкции», тип которой определяется упорядочиванием и гармонизацией множеств элементов системы в соответствии с содержанием, формой и спецификой художественного языка» [3, с. 485]. Иначе говоря, взаимодействие искусств – это средство, которое формирует у педагогов способность интегрировать и конструировать свои знания, способствует преодолению профессиональной ограниченности, эрудиции в разных областях, широте взглядов, познанию общих законов искусств.

Таким образом, художественно-просветительная деятельность, во-первых, является составной частью культурно-просветительной деятельности, во-вторых, это образовательная деятельность по передаче знаний, умений и навыков в области искусства (музыка, театр, живопись и т.д.). Сущность художественно-просветительной деятельности заключается, прежде всего, в социальной значимости

этой деятельности, в добровольном характере участия в ней, в сохранении и передаче традиций, творческого опыта, накапливаемых веками способов художественного освоения мира и обеспечении постоянного движения искусства, его обновления, совершенствования.

1. Буслова, Е. В. Общественно-просветительская деятельность как средство социального воспитания студентов музыкально-педагогического факультета: дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Буслова. – Кострома, 2005. – 223 с.
2. Культурология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://cde.ael.ru/electronik/Kylturologiya/4.html (08.10.2010), свободный.
3. Рейзенкинд, Т.И. Взаимодействие искусств в подготовке педагогических кадров к художественно-просветительской деятельности: дис. … доктора пед. наук / Т. И. Рейзенкинд. – М., 1998. – 539 с.
4. Серегин, Н.В. Художественно-просветительное образование в России как предмет историко-педагогического исследования: дис. … доктора пед. наук / Н. В. Серегин. – М., 2002. – 490 с.
5. Черниченко, В. И. Теоретические и методические основы профессионально-педагогической подготовки специалистов: дис. … доктора пед. наук / В. И. Черниченко. – М., 1995. – 575 с.

***Овчелупова А. В.***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

## СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ БУДУЩЕГО РУКОВОДИТЕЛЯ ЭСТРАДНО-ОРКЕСТРОВОГО ТВОРЧЕСТВА, В СФЕРЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА ЭСТРАДЫ

Одна из сложнейших проблем в музыкальной педагогике – это подготовка руководителя оркестра эстрадных инструментов. Специфика профессии руководителя-дирижера оркестрового коллектива заключается в том, что, выполняя художественно-творческие, организационно-управленческие и научно-методические функции, он должен не только приобщать человека к эстрадной культуре, но и уметь работать с творческим коллективом, личностью, понимая чувства другого человека, его возможности.

Важнейший компонент обучения – это наличие современного информационно-методического обеспечения. Методика как совокупность способов и приемов выполнения какой-либо работы применительно к музыкальной педагогике представляет собой учение о способах преподавания того или иного предмета. Эта прикладная отрасль знания формируется на основе анализа и обобщения опыта лучших отечественных и зарубежных педагогов-музыкантов и исполнителей, упор в ней делается на изучение закономерностей и приемов индивидуального обучения. Владение методикой важно не только для преподавателей: наряду с другими музыкально-теоретическими дисциплинами методика способствует воспитанию общей музыкальной культуры, расширяет кругозор исполнителей.

Следовательно, перед педагогом-музыкантом встает задача вооружить ученика методическими навыками, которые помогут ему стать компетентным специалистом.

В наши дни, руководство оркестрово-исполнительским коллективом является одной из областей человеческой практики. Это понятие профессиональной принадлежности, указывающее на вид и трудовую деятельность человека, определяет существо профессии, которая имеет свою внутреннюю структуру и специфику. С помощью данной профессии обеспечивается создание художественных ценностей, организация творческого процесса и удовлетворение духовных потребностей. Но деятельность по решению каждой из этих взаимосвязанных задач является профессиональной прерогативой педагога, воспитателя, художника-творца, исполнителя. Деятельность руководителя оркестрового коллектива своеобразно сочетает функции каждого из них. Она предстает как оригинальный, самостоятельный профессиональный труд, требующий специальной подготовки, соответствующих знаний и умений.

Специфика подготовки в системе эстрадно-джазового образования осуществляется по двум направлениям: общие предметы (педагогика, психология, философия, языкознание и др.); и специальные предметы (курса краткой истории джаза и популярной музыки, различные методики преподавания, аранжировка и инструментовка, анализ джазовых произведений дирижирование, инструментоведение, специальный музыкальный инструмент, искусство игры в оркестре)

Дирижирование – составная часть деятельности руководителя эстрадно-джазового оркестра. Подготовка студента как дирижера осуществляется посредством индивидуальных занятий в классе дирижирования. «Всестороннему контакту с коллективом способствуют профессиональный авторитет, волевые качества руководителя творческого коллектива, его целеустремленность и решительность действий, направленных на достижение цели как художественной, так и организационной. Поэтому чувство руководителя должно воспитываться у будущего дирижера заранее, т. е. уже в классе дирижирования» [3, с. 153].

Говоря о теоретической подготовке дирижера, можно сказать, что в этой области трудно указать весь перечень необходимых знаний. В процессе дирижирования на первый план выступает момент передачи дирижером своего представления о звучании произведения оркестру. Это представление формируется на этапе предрепетиционной подготовки, когда дирижер тщательно и глубоко изучает нотный текст музыкального произведения.

Работу с оркестром студент должен начать с самостоятельного составления плана репетиции на весь период работы, в котором должна быть отражена структура работы над произведением, а также художественные и технические задачи, требующие своего разрешения.

Для профессиональной подготовки руководителей эстрадно – оркестрового творчества необходимы условия, обеспечивающие раскрытие творческих способностей и самореализацию личности студентов. Сознательное и целенаправленное развитие у студентов навыков руководства, умение осуществлять свои организаторские функции, по-разному используя различные стили руководства и применяя их в зависимости от сложившихся обстоятельств, существенно для подготовки учащихся к коллективной работе.

Такая подготовка к коллективной творческой и педагогической деятельности осуществляется на протяжении всего обучения посредством прохождения практики работы с творческими коллективами – учебным оркестром в вузе и с внешними коллективами баз практики. Учебный коллектив ставит перед собой задачи музыкального образования, приобретения молодыми исполнителями навыков совместной игры, активной дирижерской практики для будущих руководителей оркестров, его целью является воспитание, прежде всего самих участников оркестра. Воссоздание в учебном процессе активизирующей среды коллективного исполнительского и педагогического творчества, погружение обучаемых в условия различных режимов работы творческого коллектива (репетиция, концерт) позволяют не только совершенствовать профессиональные знания и умения студентов, но и развивать коммуникативную культуру, навыки педагогического общения, межличностного взаимодействия будущих руководителей-дирижеров. Прохождение студентами дирижерской практики позволяет им стать более уверенными в себе, хорошо осознать требования профессиональной деятельности.

1. Ержемский Г.Л. Психология дирижирования. Некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом / Г.Л. Ержемский. - М.: Музыка, 1988.
2. Кузьмин, Е.С. Руководитель и коллектив [Текст] / Е.С. Кузьмин, И.П. Волков, Ю. Н. Емельянов. – Л.: Лениздат, 1974.
3. Рахлин Н. Статьи. Интервью. Воспоминания [Текст] / Н. Рахлин. – М.: Совет. композитор, 1990.
4. Толмачёв Ю. А., Дубок В. Ю. Музыкальное исполнительство и педагогика. – Тамбов: ТГТУ. 2006.
5. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.

***Осипова В. В.***
*ФГОУ «УГК», г. Челябинск*

## ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЧЕРЕЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКОЙ, ИНФОРМАЦИОННОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В современных социально-экономических условиях во всех сферах человеческой деятельности рынок предъявляет к специалисту технического профиля новые требования. Эти требования имеют общетехнический характер, предполагают наличие у специалиста личностных качеств. В статье рассматривается о взаимодействии общетехнической, информационной и профессиональной подготовки будущих специалистов технического профиля. Излагается, каким образом некоторые аспекты взаимодействия осуществляется автором в своем учебном заведении.

Обновления в российской образовательной сфере в последние годы происходят почти непрерывно. При стремительном темпе изменений в мире в новом веке модернизация актуальна постоянно для любой глобальной системы. В новое десятилетие российское образование стремится войти в обновленном виде: отвечая вызовам времени, интегрируясь в международное образовательное пространство. Одним из условий на этом пути является «конвертируемость» квалификаций отечественных специалистов.

В условиях перехода к информационному обществу, который характеризуется постоянным ростом объема знаний (информации) и развитием компьютерных технологий, нанотехнологий, повышаются требования к профессиональной подготовке специалиста, к уровню его общетехнической компетенции. Поэтому одна из важнейших задач современного образования является формирование информационной и общетехнической компетенции человека. Которая в наше время стала частью информационной, общетехнической культуры и общей культуры личности.

Российская система среднего профессионального образования должна соответствовать европейским стандартам подготовки компетентного специалиста, способного к непрерывному профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию, обладающего достаточным уровнем информационной компетенции, которая позволяет ему активно включаться в учебную, познавательную и профессиональную деятельность и эффективно использовать современные информационно-коммуникационные технологии для решения профессиональных задач.

Целью обучения студентов циклу общетехнических дисциплин является подготовка технически грамотного специалиста, обладаю-

щего высоким уровнем фундаментальных знаний в области общетехнических дисциплин, умений в выполнении технических и технологических расчетов, способного при конструировании, изготовлении, разработке процесса производства, при анализе поведения изделия в разнообразных условиях эксплуатации принимать правильные решения, основанные на сформированном общетехническом мышлении.

Таким образом, общетехническая подготовка выполняет следующие функции:

– обеспечивает фундаментальность общетехнического образования;

– является основой профессиональной мобильности и умения ориентироваться в изменяющейся социокультурной и производственной среде;

– способствует формированию системного общетехнического мышления;

– расширяет общепрофессиональную культуру специалиста.

Это дает основания утверждать, что в процессе общетехнической подготовки, закладываются основы общетехнической компетентности специалиста. Профессиональная подготовка является важным компонентом среднего технического образования. Соединение общетехнической, информационной, профессиональной подготовки, обеспечивая фундаментальность получаемого общетехнического образования, служит основой формирования общетехнической культуры выпускника технического колледжа.

Мы считаем, что общетехническая культура гармонично пронизывает все уровни профессиональной компетентности.

Каковы основания интеграционных процессов общетехнической, информационной и профессиональной подготовки? Причем выбор информатики в качестве интегратора с другими дисциплинами заключается в некоторых особенностях данного учебного предмета.

Известно, что информатика занимает уникальное место в системе образования, будучи, с одной стороны, непременной составляющей общего образования и неотъемлемой частью качественной профессиональной подготовки с другой. Значительный личностный и профессионально-формирующий потенциал технической подготовки многократно усиливается, будучи интегрированным в целостный образовательный процесс подготовки специалиста. Попытки осуществить интеграцию информатики и других дисциплин в процессе профессиональной подготовки предпринимались уже неоднократно.

Мы установили, что интеграция общетехнической, информационной и профессиональной подготовки имеет еще одну существенную сторону: она способствует развитию учебно-профессиональной мотивации студентов. Известно, что осознанная цель становится потребностью, если эта цель воспринимается обучающимися как личностно-значимая. Тогда у них возникает познавательная потребность, а эффективность любой учебной деятельности находится в прямой зависимости с ней. Для успешного овладения предметом необходимо, чтобы он был включен в систему жизненных интересов студентов. По нашему мнению, одним из таких постоянно действующих интересов для большинства студентов является то, что связано с их будущей профессией и с теми областями науки, которыми они занимаются.

Считаем важным, чтобы студент увидел и осознал предварительные знания и умения, необходимые для того, чтобы почувствовать необходимость изучения всех дисциплин, формирующих будущего специалиста. Стремление быть высокообразованным специалистом, найти высокооплачиваемую работу, использовать знания информатики и других предметов в своей профессиональной области становится мотивом познавательной деятельности. Особенное значение имеет развитие познавательного интереса на уроках общетехнических и специальных предметах. Эти предметы содержат в основном новый для студентов материал, тесно связанный с их будущей профессией и поэтому потенциально интересный как теоретический, так и прикладной, фактический материал, который раскрывает вопросы техники, технологии производства, материалов, производимых и применяемых при выполнении работ, организации и экономики производства. Наряду с усвоением значительного объема разнообразных знаний, студенты должны приобрести определенные знания и умения как обученные, так и непосредственно связанные с их будущей профессиональной деятельностью. Нужно учитывать и другую особенность содержания этих предметов - органическую связь с производственным обучением. Поэтому формирование познавательных интересов является во многом и формированием профессиональных интересов студентов. Таким образом, специальные и общетехнические предметы, занимая важное место в подготовке квалифицированных рабочих, имеют свои специфические особенности, что требует применения на уроках разнообразных форм, методов и средств обучения. Решение различных практических вопросов проблемного характера, реальных расчетных и конструкторских задач, организация самостоятельной работы с технической, справочной литературой, нормативной документацией,

анализ и проектирование реальных технологических процессов, разбор и составление схем, выполнение технических расчетов, использование на уроках различных видов натуральной и схематической наглядности, проведение лабораторно-практических и практических работ - все это дает возможность организовать учебную деятельность таким образом, чтобы, наряду с реализацией других учебно - воспитательных задач урока вызвать и развить у студентов стойкий познавательный интерес. Формировать их общетехническую культуру.

Взаимодействие общетехнической, информационной и профессиональной подготовки приобретает особую актуальность в подготовке будущих специалистов технического профиля в связи с проблемой информатизации технического образования. Тем более в настоящее время единство технического и информационного аспектов подготовки рассматривается как объективная реальность.

Процесс интеграции общетехнической, информационной и профессиональной подготовки мы рассматриваем как взаимовлияние, взаимопроникновение и взаимосвязь содержания этих учебных дисциплин с целью не только лучшего освоения разнохарактерных технических знаний, но и овладения способами практической профессиональной деятельности, содействующими развитию способностей, необходимых качеств, и в итоге формирования общетехнической культуры будущего выпускника технического колледжа.

В учебном заведении, особенно с техническими профессиями, мы считаем, должны быть направления, нацеленные на создание инновационной образовательной среды; повышение мотивации студентов к учебе, реализацию компетентностного подхода в подготовке специалистов.

Формирование общетехнической культуры через взаимодействие общетехнической, информационной и профессиональной подготовки. Развить такие качества мышления, как способность к пространственному воображению, оперированию пространственными образами, с использованием заданий на компьютере; осуществлению связи с практикой, повысить уровень знаний студентов по техническим предметам на основе межпредметных связей. На своих уроках я  использую различные методы. Решение задач с техническим содержанием, а также задачи с нестандартными решениями, проведение семинаров, где обсуждаются самые последние новые технологии в области развития науки и техники, а также новое непосредственно с выбранной профессией. Связь между предметами - одно из основных требований дидактики профессионального образования. Поэтому одна из задач – развитие межпредметных связей;

установить конкретные связи между предметами общеобразовательного, общетехнического и специального циклов, непосредственная связь информатики, так как выполняются задания с использованием компьютера: выполнение рефератов, сообщений по темам, презентации по отдельным заданиям и др. Установление межпредметных связей способствует более глубокому усвоению знаний, формированию научных понятий и законов. Одним из путей реализации межпредметных связей являются интегрированные уроки, в частности интегрированные уроки физики.

Известно, что общеобразовательные предметы способствуют общему развитию, а также служат базой для изучения специальных предметов и способствуют улучшению профессиональной подготовки учащихся. Физика – как наука, являясь одной из ведущих наук о природе, служит основой современных техники и технологий. Физические знания, методы и мышление являются важным элементом современной культуры не только всего общества в целом, но и каждого человека в отдельности, в особенности, если его последующая профессиональная деятельность связана с техникой и технологией производства. Личный опыт, получаемый в учебной деятельности на уроках физики, и те умения и навыки, которые учащиеся приобретают в процессе обучения, жизненно необходимы им для становления и развития себя как личности, рационально мыслящей и действующей в повседневной деятельности, владеющей общетехнической культурой. Упор делается на расширение объема изучаемого материала, развитию навыков самостоятельной работы, и таким образом, уделяется внимания работе над проблемой формирования технического мышления студентов – формированию общетехнической культуры. Мы установили, что общетехническая компетентность является составной частью профессиональной компетентности, для того, чтобы молодые специалисты в значительной части оказывались готовыми к созданию и использованию технологий новых поколений, получали должные знания, для ориентирования в потоке информации, по применению современных средств автоматизации технологических процессов, проектирования и управления производством.

Учитывая, что общетехническая компетентность является составной частью профессиональной компетентности, которая предполагает наличие соответствующих знаний, умений, сформированности внутреннего мира личности, необходимо выстраивать общетехническую подготовку так, чтобы в конечном результате был подготовлен специалист с высоким уровнем общетехнической культу-

ры. Поэтому, мы считаем, что должна вестись целенаправленная работа по развитию технического мышления студентов.

1. Алексеева Л. П., Шаблыгина Н. С. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности. – М.: НИИВО, 1994.
2. Аскерко, Ю. И. Сущность и содержание понятия «информационная компетентность» / Ю.И. Аскерко // Наука – вуз – школа: сб. науч. тр. молодых исследователей. – Магнитогорск : МаГУ, 2004. Вып. 9. – С. 87–91.
3. Харатян А. Ш. Формы и методы формирования инженерной культуры выпускника технического колледжа средствами интеграции общетехнической, информационной и профессиональной подготовки // Приволжский научный журнал. – 2008. – № 3. – С. 108–114.
4. Худяков В. Н. Педагогические технологии формирования и развития математической культуры у учащихся средних специальных учебных заведений: монография, В.Н. Худяков. – Челябинск: РЕКПОЛ, 2008.

***Парахонский А. П.***
Краснодарский муниципальный медицинский институт высшего сестринского образования

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Одним из важнейших приоритетов дальнейшего развития России является переход от экономики, основанной на эксплуатации материальных ресурсов, к экономике информационных, интеллектуальных технологий. В ближайшем будущем устойчивое развитие российского государства будет определяться эффективностью использования интеллектуальных технологий, а также способностью создания инновационных знаний. Именно наука и интеллектуальная деятельность в целом становятся главной и непосредственной производительной силой, и от их развития зависит судьба страны и народа, что определяет актуальность рассмотрения проблемы интеллектуального развития в целом и интеллектуальной компетентности в частности. Интеллект – это способность приобретать и сохранять знания, обучаться на собственном или заимствованном опыте, гибко реагировать на изменяющиеся условия, принимать решения в нестандартных ситуациях, формулировать гипотезы, проверять, уточнять или опровергать их. Интеллект проявляется в лёгкости изучения, в преодолении неожиданных препятствий, в умении адаптироваться в сложной, незнакомой среде, в глубине понимания происходящего, в творчестве.

Цель работы – анализ проблем формирования интеллектуальной компетентности в образовательном пространстве. Среди направлений исследования интеллекта можно выделить изучение структуры интеллекта и проблему возможности измерения интеллекта. Исследование интеллектуального развития человека опреде-

ляет качественные уровни интеллектуального развития, возрастные нормы развития интеллектуальных способностей. Выделяют периоды сенсомоторного интеллекта, подготовки и организации конкретных операций, формальных операций, конкретных операций [5]. Исследования, ориентированные на создание искусственного интеллекта, предполагают моделирование системы, осуществляющей сложные интеллектуальные функции.

Оценочное отношение к интеллекту известно в культуре с глубокой древности. Интеллект выступал в качестве ресурса деятельности личности, его наращиванием занимались специально. В настоящее время рассматривается интеллект коллектива, отрасли, региона и государства. В подобных случаях интеллект выступает в качестве характеристики уже не отдельного индивида, а различным образом организованных совокупностей людей. В этой, принципиально новой ситуации, интеллект служит ресурсом для осуществления коллективной или массовой деятельности [4], поэтому сегодня исследование интеллекта, интеллектуальной компетентности как общественного феномена и важнейшего ресурса в системе образования имеет повышенную актуальность и восстребованность. Интеллектуализация различных областей деятельности осуществляется посредством развития интеллектуальных возможностей специалистов, а установки на развитие интеллекта осознаются как интеллектуальная потребность, условием удовлетворения которой оказывается развитие своего рода интеллектуального вкуса и интеллектуальной эстетики. Этот процесс идёт по различным направлениям, главными из которых выступают формирование интеллектуального самосознания и интеллектуальной культуры специалистов, приобретение ими когнитивной грамотности, овладение методологической культурой. Комплекс этих направлений характерен только для современного уровня интеллектуального развития как отдельных личностей и коллективов, так и общества в целом.

Развитие интеллекта и осознание его в качестве ценности конкретизируются в контексте профессиональной деятельности и подготовки к ней. В зависимости от разнообразных особенностей профессиональной среды, многовариантности организации учебных предметов, их состав и отношения могут быть различными, хотя во всех случаях сохраняется представление об интеллекте и его осознание в качестве особой ценности в жизни и поведении личности. Интеллект наряду с установками, интересами, мотивацией является существенным фактором успешности обучения.

XXI век – это век информационно-интеллектуальных систем. Различают системы материальные и абстрактные, простые и слож-

ные, детерминированные (вполне определённые) и вероятностные, закрытые и открытые, стационарные и нестационарные и др. Все существующие в социокультурном пространстве системы подвержены закону интеллектуализации систем. Это прогрессивный, эволюционный закон, приобретающий содержание закона роста идеальной детерминации в истории и соответственного возвышения общественного интеллекта [6]. С течением времени развитие таких разделов искусственного интеллекта, как инженерия знаний, компьютерная логика и лингвистика, когнитивная психология, методы и проблемы обучения, заложили основу для создания высокоэффективных программных систем по обработке и использованию знаний для решения прикладных задач, включая разработку систем, моделирующих творческие способности человека.

Интеллектуальные системы стали распространённым коммерческим продуктом, имеющим широкий спрос пользователей, специалистов в разнообразных областях деятельности. Введение понятия системы в исследовании развития интеллектуальной сферы принадлежит Л. С. Выготскому, который определял интеллектуальное развитие как процесс интеллектуализации психических функций и обозначал связь всех психических функций термином «психологическая система» [3]. В основу построения структуры интеллектуальных систем положена концепция функциональной системы в живой природе П.К. Анохина, которая определена как замкнутое физиологическое образование, с наличием обратной информации о результатах действия. Это такие самоорганизующиеся, самопрограммирующиеся образования, в которых сочетаются качества средств информатики с возможностями интеллекта специалистов. Они рассматриваются на трёх уровнях: понятий, деятельности, управления, и представляют собой объединённую информационным процессом совокупность технических средств и программного обеспечения, работающую автономно или во взаимодействии с человеком (коллективом людей), способную на основе сведений и знаний при наличии мотивации синтезировать цель, выработать решение о действии и находить рациональные способы достижения цели. Интеллектуальные системы – это человек, плюс компьютерная система, в которой вторая компонента реализует рассуждения, использующие структурированную информацию из баз данных и знаний. Они способны не столько имитировать деятельность квалифицированного эксперта, сколько усилить интеллектуальные возможности человека эксперта [7]. Разработка теории и техники интеллектуальных систем потребовала создания информационных технологий, включающих динамические экспертные системы, базы знаний, язы-

ки программирования, методы управления, а также новые технические средства.

Интеллектуальные системы проявляются повсюду, действуют в сфере образования, науки, производства, финансов, управления. Они изменяют и совершенствуют интеллектуальную сферу. Характерные черты интеллектуальных систем: открытость, логическое устройство, накопление знаний об окружающем систему мира – возможно классифицировать и оценивать с точки зрения прагматической полезности и непротиворечивости, инициировать процессы на получение новых знаний, осуществлять соотношение новых знаний с ранее хранимыми [6].

Появление термина «интеллектуальные системы» в социокультурном пространстве связано с понятием интеллектуальной собственности. Под этим понимается совокупность исключительных прав на результат творческой деятельности и средства индивидуализации, охватывающий права, относящиеся к литературным, художественным и научным произведениям. В Российском законодательстве понятие «интеллектуальная собственность» используется в нескольких значениях. Во-первых, для обозначения отрасли законодательства о таковой собственности. Во-вторых, в качестве обобщающего понятия для всех результатов интеллектуальной деятельности. В-третьих, как субъективное гражданское право на результаты такой деятельности. Под результатами интеллектуальной деятельности можно понимать выраженный в объективной форме её продукт, именуемый в зависимости от его характера научным или научно-техническим результатом, достижением либо изобретением, промышленным образцом, товарным знаком, произведением литературы, искусства, науки [2]. При этом официального разъяснения понятия «интеллектуальная деятельность» в законодательстве не существует.

Интеллектуальные системы, реализуемые в структуре современного знания, являются сложными; они обладают внутренней структурой, представленной большим числом качественно различных процессов, подсистем, взаимосвязей и взаимодействий. Помимо обеспечения собственной жизнеспособности, интеллектуальные системы, составляющие часть общей сложной системы, специализируются на определённых функциях, которые вносят вклад в поддержание жизнеспособности общей системы.

Интеллектуальная компетентность выступает составляющей интеллектуальной культуры. Компетентность представляет собой первичную по отношению к термину «компетенция» семантическую категорию и воплощает в себя совокупность знаний, умений и на-

выков, их систему. Это совокупность компетенций как способностей решать определённые задачи. При этом способность определяется как свойство или совокупность свойств объекта, системы, проявляющихся в процессе функционирования [9].

Реализация компетентностного подхода в системе образования получила сегодня широкое распространение. В условиях возможности получения доступа к огромному количеству информации отпадает необходимость накапливать фактические знания. Результаты обучения, отражённые в форме знаний, умений и навыков, не обеспечивают в полной мере развитие высокого уровня профессионализма. В настоящее время в качестве результатов рассматривается не сумма усвоенных знаний, а способность и готовность студента, а затем и специалиста, действовать в различных практических ситуациях, умение самостоятельно определять траекторию решения профессиональных задач. Кроме того, компетентностный подход как результат личностно-ориентированного образования имеет ценностную основу. Он предполагает признание ценности каждой личности, уважение её индивидуальности и неповторимости.

Развитие компетентности имеет следующие особенности: овладение ею возможно только в реальном действии с учётом целей, мотивов, намерений; приобретение и развитие компетентности происходит в течение всей жизни, в том числе в образовательных структурах. Для компетентностного человека характерен высокий уровень когнитивной сложности, основанный на целостном видении жизни, развитом критическом мышлении и рефлексии, что определяет независимость и самостоятельность в принятии решений [10].

Компетентностный подход связан с интеграцией России в мировое сообщество, процессами глобализации и унификации системы высшего образования. Он направлен на развитие компетентностей студентов на основе принципов фундаментальности, универсальности, интегративности, вариативности, практической направленности. Происходящие социокультурные изменения показывают, что современному обществу требуются интеллектуально компетентные, мобильные личности. Такая потребность существует во всех областях социокультурного пространства. Однако в традиционной системе высшего образования формирование компетентности практически не просматривается.

Интеллектуальная компетентность – это особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определённой предметной области деятельности, в том числе и в экстремальных условиях [8]. Формирование интеллектуальной компетентности является результатом многих исследований,

показывающих значимость этого показателя в образовательном процессе. Она лежит в основе интеллектуального развития студентов, и в узком смысле слова представляет собой овладение приёмами эффективного разрешения проблем в стандартных ситуациях. В широком смысле, интеллектуальная компетентность – это способность действовать в ситуации неопределённости и риска с проблемой, имеющей множество возможных решений. Она детерминирует способность эффективного поиска, рационального выбора и переработки информации в соответствии с целями и потребностями деятельности, а также умение работать с информацией разного типа в условиях гипотезы, высокий уровень развития умственных и познавательных процессов, абстрактного, аналитического и рационального мышления. Она также предполагает готовность разработки путей и методов решения проблем в не стандартной, не алгоритмизированной ситуации, и связана со стремлением к постоянному обновлению и расширению знаний, поскольку сегодня существует необходимость овладевать всё новыми научно-техническими достижениями.

Интеллектуальная компетентность связана с образовательной компетентностью, которая определяется, как свойство личности совершать сложные действия, направленные на взаимодействие с реальным миром. В конечном счёте, интеллектуальная и образовательная компетентности направлены на достижение профессиональной компетентности как готовности к осуществлению определённой деятельности в различных профессиональных ситуациях. Последняя представляет собой совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объём навыков практического выполнения задачи; совокупность личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых качеств; единство теоретической и практической готовности к труду; способность осуществлять сложные виды действий [1]. Интеллектуальная компетентность имеет деятельностную основу, как в процессе формирования, так и в процессе проявления. Её результаты находят отражение в профессиональной деятельности. Однако эти понятия не тождественны. Интеллектуальная компетентность является базовой по отношению к профессиональной, её формирование обеспечивает фундамент для освоения всех образовательных областей. Но помимо профессионализма она предполагает творческий, нестандартный подход к организации профессиональной деятельности, а также способность принятия эффективных решений в разнообразных профессиональных ситуациях.

Интеллектуально компетентного человека характеризует и особый тип организации знаний. Знания подобного рода отвечают следующим требованиям: разнообразия, артикулированности, гибкости, быстроты актуализации в данный момент, оперативности и легкой доступности, возможности применения в широком спектре ситуаций, наличия представлений о собственном знании.

Таким образом, прогнозирование уровня интеллектуального развития общества, формирование его интеллектуального фонда – это две фундаментальные проблемы, на базе решения которых возможны работы по программированию изменений в образовательном пространстве современного общества. Для инновационных преобразований этого пространства необходимо осуществлять прогнозирование уровня интеллектуальной компетентности студентов. На основе такого прогноза появляется возможность управления реформами в российской государственной системе. Иначе любые реформы образовательного пространства будут являться отражением его отстающего уровня.

1. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003.- № 10. – С. 49-54.
2. Волынкина М.В. Концепция «исключительных прав» и понятие «интеллектуальной собственности» в гражданском праве // Журнал Российского права. – 2007. - № 6. – С. 30-38.
3. Выготский Л.С. Психология. – М.: «Эксмо-Пресс», 2002.
4. Новикова О.С. Интеллектуальная подготовка как ресурс и ценность в образовании // Образование и культура России в изменяющемся мире: Мат-лы семинара. – Новосибирск, 2007.
5. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Междунар. пед. Академии, 1994.
6. Субетто А.И. Россия и человечество на «перевале» истории в преддверии третьего тысячелетия. – СПб.: ПАНИ, 1999.
7. Финн В.К. Интеллектуальные системы и общество: Сб. статей. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2000.
8. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002.
9. Шадриков В.Д. Введение в психологию: способности человека. – М.: Логос, 2002.
10. Шестак Н.В. Компетентностный подход в непрерывном профессиональном образовании // Право и образование. – 2006. - № 6. – С. 90-98.

***Панфилова Е. В.***
Челябинский государственный университет
Институт экономики отраслей, бизнеса и администрирования

## ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ

Главной и основной проблемой высшей школы на сегодняшний день является эмоциональное выгорание педагогов, которому подвержены люди старше 35–40 лет. К этому времени у некоторых происходит спад в профессиональной деятельности, несмотря на то,

что у них накоплен достаточный педагогический опыт, и собственные дети уже выросли. У людей заметно снижается работоспособность, появляются негативные эмоции, и накапливается усталость. И в результате умные, одаренные педагоги становятся профнепригодными и вынуждены менять сферу деятельности, зачастую скучая по своим ученикам, студентам.

Синдром эмоционального выгорания – это реакция организма человека, возникающая вследствие продолжительного воздействия профессиональных стрессов средней интенсивности.

Первые работы по этой проблеме появились в Соединенных Штатах Америки. Термин «burnout» – эмоциональное выгорание, был предложен американским врачом психиатром Дж. Фрейденбергом в 1974 г. Общественный психолог Кристина Маслач в 1976 г. установила это состояние как синдром эмоционального и физического истощения, включая развитие негативной самооценки, отрицательного отношения к работе. Основная причина синдрома – это духовное переутомление, когда длительное время требования превалируют над ресурсами, и у человека нарушается состояние равновесия.

Ряд специалистов определяют стрессогенность взаимодействия тем, что общение людей длится часами, повторяется в течение долгих лет. Среди профессиональных стрессоров отмечаются: обязательность работы в строго установленном режиме дня; значительная трудовая нагрузка; недостаточное материальное вознаграждение; двусмысленные, неоднозначные требования к работе; устойчивый риск штрафных санкций; однообразная, монотонная и бесперспективная деятельность.

Выделяют факторы, оказывающие значительную роль в синдроме эмоционального выгорания — личностный, ролевой и организационный.

1. Ролевой фактор. Работа в ситуации распределенной ответственности ограничивает развитие синдрома эмоционального сгорания, а при нечеткой или неравномерно распределенной ответственности за свои профессиональные действия этот фактор резко возрастает даже при низкой рабочей нагрузке;

2. Личностный фактор. Проведенные исследования показали, что возраст, семейное положение, стаж данной работы, никак не влияют на эмоциональное выгорание. Испытывающие недостаток сверхконтролируемые личности более подвержены «выгоранию»;

3. Организационный фактор - дестабилизирующая организация деятельности и неблагополучная психологическая атмосфера. Это нечеткая организация и планирование труда, многочасовая ра-

бота, наличие конфликтов в системе «руководитель — подчиненный» и между коллегами.

Свойственные синдрому эмоционального выгорания симптомы:

– Физиологические симптомы. К ним относятся: усталость, утомление, изменение веса, бессонница, плохое общее состояние здоровья, затрудненное дыхание, головокружение, повышение артериального давления, язвы и воспалительные заболевания кожи, болезни сердечнососудистой системы;

– Эмоциональные симптомы. К ним относятся: недостаток эмоций, пессимизм, цинизм, черствость, безразличие, усталость, ощущение беспомощности и безнадежности, душевные страдания, преобладает чувство одиночества;

– Поведенческие симптомы. К ним относятся: безразличие к еде, малая физическая нагрузка, оправдание употребления табака, алкоголя, лекарств, несчастные случаи - падения, травмы;

– Интеллектуальное состояние – падение интереса к новым теориям и идеям в работе, к альтернативным подходам в решении проблем, скука, тоска, апатия;

– Социальные симптомы – низкая социальная активность, падение интереса к досугу, увлечениям.

Синдром эмоционального выгорания (по В.В. Бойко) можно условно разделить на три фазы:

На I фазе происходит напряжение психологических защит личности, которое выражено в приглушении эмоций, утрате остроты чувств и переживаний. Для человека все становится скучным, на душе пустота, не радует любимая работа, появляется недовольство собой и чувство собственной бесполезности.

На II фазе возникает сопротивление психологических защит: окружающие люди начинают раздражать, особенно клиенты и коллеги, происходит пренебрежение в отношении них. При этом «выгорающий» человек не может осознать причину нарастающей в нем волны раздражения. На этой фазе возможности для привычной работы исчерпываются, и мозг человека начинает бессознательно менять режим и удалять факторы, вызывающие стресс: сочувствие и сопереживание людям.

III фаза – истощение: на этом этапе возникает потеря профессиональных ценностей и здоровья. По привычке специалист еще сохраняет свою респектабельность, но уже имеет место «пустота во взгляде» и «ледяное сердце». В присутствие рядом другого человека возникает дискомфортное состояние. На этот момент ресурсы психики полностью исчерпаны. Велика вероятность проблем со здоровьем.

В высокой степени подвержены развитию синдрома эмоционального выгорания педагоги. Объясняется это тем, что педагогический труд отличается значительной эмоциональной напряженностью. Кроме того, способность переживания и сопереживания считается одним из профессионально важных качеств учителя и воспитателя. Все эти особенности могут способствовать формированию эмоционального выгорания. Экономические потери общества от производственного стресса и связанных с ним проблем со здоровьем работников оказываются достаточно высокими (для 15 государств Европейского союза около 265 млрд. евро в год). На сегодняшний день из-за непостоянных социально-экономических и политических ситуаций, повышения нервно-психических и информационных нагрузок проблемы управления производственными стрессами становятся все более актуальными.

Психологами выделены факторы, которые снижают риск эмоционального выгорания у педагогов. Их разумно учитывать при подборе персонала или выдвижении работников на руководящие должности, а также при разработке обучающих программ для педагогов:

1. Жизнелюбие, оптимизм;
2. Коммуникабельность наряду с поиском новых контактов;
3. Способность идти на компромисс, умение сотрудничества при разрешении конфликтных ситуаций;
4. Креативность при решении профессиональных задач;
5. Понимание и осознание особенностей педагогического труда.

Профилактические, лечебные и реабилитационные мероприятия должны направляться на отстранение действия стрессора: снятие рабочего напряжения, повышение профессиональной мотивации, выравнивание баланса между затраченными усилиями и получаемым вознаграждением. При появлении и развитии признаков синдрома эмоционального выгорания у педагогов необходимо обратить пристальное внимание на улучшение условий труда, характер складывающихся взаимоотношений в коллективе, личностные реакции и заболеваемость.

В целях профилактики синдрома эмоционального выгорания следует:

– учиться переключаться с одного вида деятельности на другой;
– не пытаться быть лучшим всегда и во всем;
– стараться рассчитывать и обдуманно распределять свои нагрузки;
– проще относиться к конфликтам на работе.

1. Бойко В. В. Правила эмоционального поведения. – СПб., 1998.

2. Кривенков С.Г. Особенности экспресс-психодиагностики различных контингентов лиц молодого возраста. – СПб., 2002.
3. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 1.
4. Психология здоровья. – СПб., 2000.
5. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Диагностика психических состояний и свойств личности. Диагностика межличностных и семейных отношений. Диагностика профессионального подбора кадров. / Сост. Д. Я. Райгородский. – Самара, 1998.
6. Рерих Н. Община // Трезвость и культура, 1989, № 9.
7. Струковская М.В., Тополянский В.Д. Психосоматические расстройства. – М., 1986.
8. Скугаревская М. М. Синдром эмоционального выгорания // Медицинские новости. – 2002. – № 7.
9. Форманюк Т. В. Синдром профессионального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Вопросы психологии. – 1994. – № 6

***Париева Е. В.***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

## К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИИ СПЕЦИАЛИСТА ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

Понятие «профессия» многозначно. Иногда профессией характеризуют некоторую категорию, группу людей, занимающуюся определенным видом трудовой деятельности, имеющую определенный уровень квалификации, мастерства, умения, специально полученных знаний и навыков, которые подтверждаются специальными документами о профессиональном образовании: дипломами, свидетельствами, аттестатами, сертификатами.

Другой смысл понятия «профессия» – система знаний, умений и навыков, присущих определенному человеку.

Наконец, профессией можно назвать необходимую для общества и ограниченную (вследствие разделения труда) область приложения физических и духовных сил человека, дающую ему возможность существования и развития.

Каждая профессия предъявляет определенные требования к человеку. Одни профессии требуют от работника силы и ловкости, другие – преимущественно ума и аккуратности, третьи – общительности и сдержанности [1].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать обобщенный вывод, что профессия – это необходимая для общества, ограниченная (вследствие разделения труда) область приложения физических и духовных сил человека, дающая ему взамен приложенного им труда возможность существования и развития. Специальность вид занятий в рамках одной профессии.

Говоря о профессии специалиста по связям с общественностью, необходимо начать с момента ее появления – это случилось в

США в начале прошлого века, где оно сформировалось как средство для достижения успеха в условиях рыночной конкуренции. Первым понятие «Public Relations» ввел в обиход американский президент Томас Джефферсон в 1807 году. И только через век, впервые компания «Ford» начала осознанно воздействовать на общественное сознание посредствам СМИ. Руководитель компании - Генри Форд - поддерживал хорошие отношения с журналистами, издавал корпоративную газету, снимал документальные фильмы о компании, организовывал экскурсии по заводу [2].

Сейчас во всем мире PR играет все более значимую роль в различных областях деятельности. Специализация «Связи с общественностью» считается цельной и трудной, требующей большого объема знаний и навыков. Именно поэтому опытные специалисты в этой сфере так высоко ценятся, а сама профессия считается одной из самых престижных и высокооплачиваемых.

В России профессия специалиста по связям с общественностью получила официальный статус только в 2003 году. До сих пор в стране не уделяется достаточное внимание, как образованию молодых пиарщиков, так и использованию услуг PR-агентств. И если рынок Public Relations в России уже сформировался, то объемы его пока не слишком велики, хотя спрос на PR-услуги в стране постоянно растет и, соответственно, объем рынка непрерывно увеличивается. Некоторые ученые относят PR к разновидности маркетинга [2].

С функциональной точки зрения, PR – это формирование общественного мнения о некотором объекте. В роли объекта может выступать компания, человек, мероприятие, товар или идея.

Специалист по связям с общественностью, занимающийся традиционным внешним пиаром, отвечает за имидж клиента, несет ответственность за доставку информации о нем целевой аудитории, за «узнаваемость» клиента. Для этих целей пиарщики контактируют со СМИ, продвигают веб-проекты клиента, проводят различные PR-мероприятия.

Наряду с традиционным пониманием PR, существует еще одна разновидность связей с общественностью – внутрикорпоративные коммуникации (внутренний PR). В этом случае, в обязанности специалиста по внутрикорпоративному PR входит создание и выпуск средств массовой информации для сотрудников компании (периодические издания, стенды, листовки), мониторинг персонала, организация корпоративных праздников, тренингов, профессиональных соревнований. Цель внутрикорпоративного PR – повышение уровня лояльности и мотивированности персонала компании, формирование и поддержка корпоративной культуры.

Выбирая путь карьеры, следует учитывать, что работа в PR-отделе компании отличается от работы в PR-агентстве. В первом случае, будучи глубже осведомленным о потребностях своей организации, пиарщик может оперативнее получить внутреннюю информацию о своей фирме, корректировать свои действия и наиболее эффективным образом организовать внутрикорпоративный PR, являясь при этом частью своей целевой аудитории. Такой специалист обладает недоступными внешнему пиарщику ресурсами и требования к результатам его работы выше. На выходе от специалиста по внутреннему PR ожидается более долгосрочный PR-продукт, постоянное его обновление и усовершенствование. Внутреннему пиарщику необходимо очень глубоко разбираться не только в сфере связей с общественностью, но и в специализации и интересах своей компании [3].

Работая в агентствах по связям с общественностью, специалисты сталкиваются с самыми различными компаниями, изучают и анализируют ситуацию на множестве различных рынков.

Многолетней практикой доказано, что для эффективной работы в сфере PR необходимо глубоко изучать психологию, социологию, маркетинг, политологию, лингвистику. Помимо этого, специалист по связям с общественностью должен обладать отличными коммуникативными навыками и креативным мышлением, быть обаятельным и харизматичным, грамотно говорить и писать. Знание иностранных языков является безусловным подспорьем в работе. И так как пиарщик часто отвечает за интернет-ресурсы клиента, ему пригодятся знание Web-технологий и умение работать с графическими редакторами.

Необходимо учитывать, что связи с общественностью – эта та область, где опыт работы играет решающую роль, и получать его необходимо как можно раньше: легче и эффективнее всего - в студенческие годы. Помимо опыта, безусловным помощником в продвижении пиарщика будут членство в РАСО (Российская ассоциация по Связям с общественностью) или наличие сертификатов, выдаваемых РАСО при участии общественного комитета профессиональной сертификации (ОКС).

В России, в отличие от большинства западных государств, к обучению пиарщика, как правило, относятся как к некоему добавочному компоненту общего образования. Более 70% специалистов на отечественном рынке PR-услуг не имеют профильного образования – это социологи, политологи, маркетологи, филологи, психологи, журналисты по образованию. Этот факт, между тем, подтверждает мнение большинства специалистов о том, что теоретические

знания в работе пиарщика не играют значительной роли. Гораздо важнее его связи (в том числе и со СМИ) и практические навыки, которые приобретаются только с опытом работы (уже во время обучения в вузе стоит уделить этому максимальное внимание) [4].

В любом случае, выбирая вуз для получения профильного образования по направлению «Специалист по связям с общественностью» необходимо обратить внимание на: наличие обязательной производственной практики; изучение иностранных языков; опыт преподавателей.

Выпускники факультетов по связям с общественностью работают в деловой, политической, культурной, образовательной сферах деятельности: специалистами по внешним и внутренним коммуникациям, экспертами по имиджу, специалистами по кризисным коммуникациям, копирайтерами, пресс-секретарями, менеджерами по персоналу.

Выбор области применения знаний, полученных в ходе обучения в вузе, практически не ограничен, и зависит только от желаний и склонностей специалиста. Помимо этого существует множество обучающих курсов и семинаров, где можно познакомиться с современным PR-технологиями и по окончании получить сертификаты. Наиболее популярным курсом является курс Лондонской Школы Public Relations, регулярно проходящий и в России. Сертификат Лондонской школы (LSPR) является одним из наиболее котируемых во всем мире. Так же в сфере пиара ценится наличие сертификатов LCCIEB (EFB, WEFT, FTBE)[1] – сертификатов Лондонской Торгово-Промышленной Палаты. [5]

До недавнего времени России в большей степени был присущ PR политический и PR в сфере шоу-бизнеса, однако, ситуация в последние годы изменилась и спрос на услуги специалистов по связям с общественностью начал расти и в бизнес-секторе. Сейчас услугами пиарщиков пользуется большинство крупных российских и международных компаний, работающих на отечественном рынке.

По прогнозам специалистов, тенденция роста спроса на услуги пиарщиков еще долго будет характерна как для российского, так и для мирового рынка. И отечественные, и иностранные компании все больше внимания уделяют своему имиджу. В России зарегистрировано более ста крупных организаций, предоставляющих специалистов по PR, и число таких фирм непрерывно увеличивается. А в связи с некачественным образованием наблюдается нехватка квалифи-

[1] Сертификаты LCCIEB (EFB, WEFT, FTBE) – итог прохождения сертификационных экзаменов по английскому языку (Экзаменационный Совет Лондонской Торгово-Промышленной Палаты).

цированных специалистов. Множество агентств регулярно занимаются поиском молодых креативных пиарщиков для расширения штата сотрудников. У многих крупных корпораций есть свои собственные PR-отделы, где всегда будут рады высококвалифицированным специалистам [2].

Возвращаясь, к мысли о том, что профессия - это необходимая для общества, ограниченная (вследствие разделения труда) область приложения физических и духовных сил человека, дающая ему взамен приложенного им труда возможность существования и развития, можно отметить, что профессия специалиста по связям с общественностью является комплексом профессий, поскольку, применив свои знания на практике, он невольно осваивает ряд смежных профессий, позволяющих добиться больших успехов в карьере и повысить уровень своего профессионализма.

1. Барашева, А. Д. Этика и психология делового общения (сфера сервиса) [Текст]: учеб. пособие для студ. учрежд. сред. проф. образования / А. Д. Барашева, Ю. А. Матюхина, Н. Г. Шередер. – М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2006. – 256 с.
2. Борисов, Б. Л. Технологии рекламы и PR [Текст]: учеб. Пособие. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001. – 624 с.
3. Кондратьев, Э. В. Связи с общественностью [Текст]: учеб. пособие / Э. В. Кондратьев, Р. Н. Абрамов; под ред. С. Д. Резника. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Академический Проект, 2008. – 510 с.
4. Харитонов, М. В. Реклама и PR в массовых коммуникациях [Текст] / М. В. Харитонов. – СПб.: Речь, 2008. – 198 с.
5. E-graduate.ru

***Е. Н. Плахутина***
Башкирский институт физической культуры

## ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

В свете реформирования высшей школы, главной целью которого является повышение качества образования, вопросы, связанные с комплексным учебно-методическим обеспечением в вузах, приобретают особую актуальность. Требования государственной аккредитации высших учебных заведений предписывают иметь 100-% обеспеченность учебно-методическими комплексами (УМК). В соответствии с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования третьего поколения увеличивается доля самостоятельной работы студентов, что также обуславливает необходимость качественного учебно-методического обеспечения. В условиях внедрения дистанционных образовательных технологий и электронных средств обучения появляются новые способы решения

данной проблемы. Один из них – использование в учебном процессе электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК).

Реализация ЭУМК в вузовской практике обусловила возникновение целого направления в дидактике высшего образования и книговедении, посвященного электронному учебно-методическому комплексу. Можно назвать диссертационные исследования Е. Г. Вишняковой «Междисциплинарный сетевой учебно-методический комплекс как средство повышения эффективности обучения в вузе» [3], Т. В. Катковой «Разработка и реализация электронного учебно-методического комплекса в образовательном процессе подготовки специалистов в вузах физической культуры» [6]. Вопросы, связанные с составом и структурой ЭУМК, рассматривает О. Ю. Прохорова [8]. Педагогическим условиям проектирования электронных учебно-методических комплексов посвящена монография Е. В. Ширшова, О. В. Чурбановой [10].

В отношении электронных средств обучения в последние годы можно наблюдать взрыв терминотворчества, что не могло не сказаться на термине «учебно-методический комплекс». В профессиональной печати можно встретить словосочетания «полифункциональный мультимедийный учебный комплекс» [9], «сетевой учебно-методический комплекс» [3], «инновационный учебно-методический комплекс» [5] и т. д. Мы выделяем электронный учебно-методический комплекс в соответствии с материальным носителем информации – машиночитаемым носителем, что нашло отражение в термине. Использование характеристики «инновационный» некорректно в силу его общего характера; «сетевой» - из-за ограничений «сетью»; «мультимедийный» - из-за ограничения состава (акцент на мультимедийные ресурсы).

Под электронным учебно-методическим комплексом мы понимаем научно обоснованную систему информационных образовательных ресурсов по конкретной дисциплине, формируемую в электронной форме с целью наиболее полной реализации образовательных и воспитательных задач, сформулированных соответствующими образовательными программами.

Появление инновационных электронных учебно-методических комплексов (которые могут включать, помимо электронных изданий, виртуальную лабораторию, электронный тренажер и т.п., и которые построены по модульной системе) вызывает необходимость использовать для обозначения элемента комплекса термин, являющийся более общим, чем «издание». Мы предлагаем использовать понятие «информационный образовательный ресурс». По ГОСТу 7.60-2003 «Система стандартов по информации, библиотечному и издатель-

скому делу. Издания. Основные виды. Термины и определения» издание – это документ, предназначенный для распространения содержащейся в нем информации, прошедший редакционно-издательскую обработку, самостоятельно оформленный, имеющий выходные сведения [4]. Некоторые самостоятельные электронные образовательные ресурсы, входящие в состав УМК (например, учебные модули, сложные учебные интерактивные модели, являющиеся отдельным компонентом (трёхмерная модель анатомии человека и прочее)) нельзя отнести к электронным изданиям. Используемое словосочетание «средства обучения», а также его эквивалент «дидактические средства», относится к информационно-предметной среде учебного заведения и включает, помимо учебных изданий и ресурсов, различные материальные объекты – оборудование, технические средства и т.д., что указывает на общий уровень этого понятия. ЭУМК входит в систему средств обучения, но говорить о нем как о системе дидактических средств некорректно. Слово «ресурс» означает, во-первых, то, что можно использовать и, во-вторых, источник чего-либо. А. Б. Антопольский пишет, что понятие «информационные ресурсы» является широким, поскольку в реальном употреблении к нему могут относиться самые разные информационные объекты [2]. Т. В. Майстрович придерживается мнения, что понятие «информационный ресурс» включает в себя всю информацию, циркулирующую в обществе [7]. Для определения термина «электронный учебно-методический комплекс» мы использовали общее понятие «информационный образовательный ресурс», но при анализе ЭУМК, в случае необходимости существенных уточнений, мы можем свободно конкретизировать его состав.

Мы не делаем акцент на программно-техническом обеспечении ЭУМК, хотя оно играет немаловажную роль для оптимального воплощения УМК в электронной форме. Некоторые авторы особо подчеркивают программный характер средств реализации ЭУМК, например, А. Андреев предлагает следующее определение: «УМК - это обучающая программная система комплексного назначения, обеспечивающая непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения» [1]. Мы согласны с мнением Т. В. Майстрович, что электронные ресурсы изначально подразумевают наличие программного обеспечения, которое является своего рода средством производства, позволяющим электронным ресурсам функционировать [7].

Таким образом, на основе проанализированной литературы, можно утверждать, что предложенное определение термина «электронный учебно-методический комплекс» является наиболее оптимальным.

1. Андреев, А. УМК для e-Learning / А. Андреев // Высшее образование в России. – 2007. – № 7. – С. 66–69.
2. Антопольский, А. Б. Информационные ресурсы России / А. Б. Антопольский. – М. : Либерея, 2004. – С. 16.
3. Вишнякова, Е. Г. Междисциплинарный сетевой учебно-методический комплекс как средство повышения эффективности обучения в вузе : дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 Теория и методика профессионального образования / Е. Г. Вишнякова. – М., 2007. – 162 с.
4. ГОСТ 7.60-2003. Издания. Основные виды. Термины и определения. – М. : Изд-во стандартов, 2004. – 32 с. – (Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу).
5. Зволинская, Н. Н. Учебники и учебные пособия в системе образования по направлению «Физическая культура» (подходы к созданию и оценке) / Н. Н. Зволинская, И. П. Космина. – М. : Физическая культура, 2006. – 134 с.
6. Каткова, Т. В. Разработка и реализация электронного учебно-методического комплекса в образовательном процессе подготовки специалистов в вузах физической культуры : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры / Т. В. Каткова. – Смоленск, 2007. – 170 с.
7. Майстрович, Т. В. Электронный документ в библиотеке / Т. В. Майстрович. – М. : Либерея, 2007. – 144 с.
8. Прохорова, О. Ю. Принципы формирования комплекса учебных изданий для среднего профессионального образования : дис. ... канд. филол. наук / О. Ю. Прохорова. – М., 2006. – 174 с.
9. Сидоров, М. К. Типологическая модель мультимедийного учебного комплекса для высшей школы / М. К. Сидоров // Современные проблемы книговедения : межведомств. сб. науч. тр. – М., 2000. – Вып. 13. – 192 с.
10. Ширшов, Е. В. Педагогические условия проектирования электронных учебно-методических комплексов : монография / Е. В. Ширшов, О. В. Чурбанова. – Архангельск: Изд-во Архангельского гос. тех. ун-та, 2005. – 307 с.

***Позднякова Ж. С.***
Южно-Уральский институт управления и экономики

## СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Формирование управленческой культуры у студентов требует системного подхода к его исследованию и раскрытию данных философских, управленческих, психологических и педагогических наук, позволяющих понять и обогатить опыт вузовской практики.

Системный подход требует рассматривать проблему неизолировано, в единстве связей, постигать сущность каждой связи и отдельного элемента, проводить ассоциации между общими и частными целями.

В силу высокой общности системный подход основывается на ряде принципов диалектики: взаимосвязь и развитие, зависимость (связанность) и независимость (автономность), качественное развитие части и целого[9].

Системный подход обладает следующими чертами:

1. Исследование и создание объектов как систем;
2. Иерархичность познания, требующая многоуровневого изучения предмета: изучение самого предмета – «собственный» уровень; изучение этого же предмета как элемента более широкой системы, и изучение этого предмета в соотношении с составляющими данный предмет элементами;
3. Изучение интегративных свойств и закономерностей систем и комплексов систем, раскрытие базисных механизмов интеграции целого;
4. Нацеленность на получение количественных характеристик, создание методов, сужающих неоднозначность понятий, определений, оценок [10].

Определим понятие: системный подход – это теоретическая основа рассмотрения и решения педагогических проблем, сущность его состоит в рассмотрении педагогических явлений как систем и их системных отношений со средой [2].

Необходимой предпосылкой для применения системного подхода является четкое определение исходных и конечных требований. Исходные требования определяются предполагаемым социальным устройством общества, а конечные - необходимыми критериями оценки. Без четкого определения требований анализ теряет смысл, так как в этом случае полученный результат не будет содержать полезных выводов.

Системный подход, как и любая другая научная методология, опирается на эксперимент и ориентирована на выявление закономерностей, непосредственно следующих из наблюдений и экспериментов.

Эксперименты ставятся на основе принятой теоретической концепции, исходя из целей и задач исследователя, поэтому они заведомо носят ситуационный характер.

На основании выявленных факторов и закономерностей создается модель объекта, среды и ситуации. В дальнейшем мы имеем дело с моделью. Модель заменяет нам теорию, модель ориентирована на наши потребности и становится источником выводов и гипотез.

Использование такой методологии позволяет:

1. Выявить тенденции, противоречия развития;
2. Определить механизмы обновления педагогического процесса;
3. Определить факторы влияния и воздействия на данное развитие;

4. Отбирать наиболее успешный опыт, производить его освоение и трансформацию в практике [9] .

Системно-интегративный аспект исследования социальной системы позволяет решать вопрос о факторах системности. О тех механизмах, которые обеспечивают сохранение качественной специфики систем их функционирования и развития. При этом одним из важнейших системных факторов социального объекта является самоуправляемость, то есть наличие в самой системе и механизмов и факторов управления, обеспечивающих целостность системы, ее функционирование, совершенствование и развитие.

Отличительная черта системного подхода рассмотрения объекта – значительный акцент на изучении функциональных связей между установленными элементами процесса.

Генетический аспект анализа любой системы предполагает исследование развития системы во времени. Философы отмечают, что система проходит процессы становления, совершенствования и развития. Важным требованием, предъявляемым к системам, подобным рассматриваемой нами, является обеспечение её динамичности. Свойство динамичности любой системы отражается в её многоуровневом характере.

Поиск путей согласования действий отдельных педагогов, работающих в одной академической группе на основе:

1. Организации межпредметной проектной деятельности;
2. Разработки межпредметных учебных модулей.
3. Для успешной реализации образовательной программы важно учесть основные подходы;
4. Выработать общий подход к составлению рабочих вариантов программ, разработать их методом кооперации;

Применение системного подхода к исследованию любого объекта предполагает, в первую очередь, определение его как системы.

В нашем исследовании формирование управленческой культуры студентов – будущих менеджеров понимается нами как социально-педагогическая система, и, как всякая педагогическая система, она представляет собой совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, объединенных единой целью и единством управления, обеспечивающих развитие личности студента.

Следуя важнейшему принципу системного анализа, который заключается в том, что построение системы начинается с выявления и формулирования её конечной цели, следующим этапом разработки системы формирования управленческой культуры студентов в условиях ВУЗа будет определение цели её функционирования. Значимость этого этапа заключается в том, что любая система задается

целью, которая определяющим образом влияет на содержание, выбор методов и форм и, следовательно, на процесс и результат.

В нашем исследовании мы реализовали систему формирования управленческой культуры средствами общепрофессиональных дисциплин. В исследовании принимали участие 98 студентов экономического факультета Южно – Уральского института управления и экономики. Система реализована как специально организованное, управляемое и контролируемое взаимодействие педагога и студента, конечной своей целью имеющее формирование определенного уровня культуры, соответствующего социальному заказу.

Формирование управленческой культуры личности имеет управляемый, контролируемый характер, где мы руководствовались сознательными намерениями, по заранее намеченному плану в соответствии с поставленными задачами.

Рассматриваемая нами система определяется социальным заказом на специалистов – менеджеров, обладающих управленческой культурой, поэтому в качестве конкретной цели предлагаемой нами системы выступает формирование управленческой культуры.

При разработке задач мы учитываем следующие требования:

– совокупность задач и заданий не должна быть случайной, а представлять собой систему;

– при построении системы задач и заданий необходимо учитывать как возрастные особенности учащихся, так и специфику коммуникативных ситуаций, в которых они наиболее часто оказываются;

– каждая задача должна быть связана с предыдущей и строиться на основе возрастающей сложности от репродуктивных до творческих;

– система задач и заданий должна способствовать не только приобретению коммуникативных знаний и умений, но и способствовать переносу их в новые условия, активизируя коммуникативные способности и информационную потребность ученика;

– задачи должны способствовать развитию мотивационных, ориентационных и волевых качеств личности, процессам саморегуляции, самопознания и рефлексии;

Функционирование системы предполагает: определение преподавателем значимости блока общепрофессиональных дисциплин; установление контрольных точек.

Подготовка должна осуществляться на трех уровнях:

1. методологическом;
2. идеологическом;
3. теоретическом (профессионально-ориентированном).

То есть процесс подготовки включает три существенно различных компонента:

1. овладение универсальными формами деятельности по решению управленческих задач и проблем;
2. приобщение к системе ценностей культуры, порождающей цели и критерии этой деятельности;
3. получение знаний о предмете решения проблем личностного развития.

Все элементы системы формирования объединены в одно целое посредством разнообразных межпредметных связей.

Сформированная нами система формирования управленческой культуры рассматривается как фактор повышения качества профессиональной подготовки будущего специалиста в области управления.

Гносеологический компонент управленческой культуры студента будущего менеджера определяет систему знаний как множество связанных между собой элементов, представляющих между собой определенное целостное образование, полученное в рамках высшего профессионального образования.

Гносеологический компонент студента – будущего менеджера при изучении общепрофессиональных дисциплин состоит из:

1. Знаний историй управленческой деятельности, как в России, так и за рубежом (дисциплина «Основы менеджмента»).
2. Знаний рынка и процесса управления им (дисциплина «Маркетинг»).
3. Знаний технологий процесса управления организацией и законов её развития (дисциплина «Теория организации»).
4. Знаний классических и современных концепций поведения человека в организации, развитие культуры организации, культуры поведения отдельной личности и поведения группы в организации (дисциплина «Организационное поведение»).

Эффективность обучения студентов непосредственно определяется его системностью. Общепрофессиональные дисциплины управленческого блока носят явно выраженный управленческий характер, а это значит, что каждая такая дисциплина – это комплексная система знаний, опирающаяся на широкий круг других научных дисциплин.

Добавление разделов, формирующих управленческую культуру, в общепрофессиональные дисциплины, предлагаемых нами в качестве основного воздействия на процесс формирования управленческой культуры студента – будущего менеджера. Нами этот процесс рассматривается и предлагается как синтез дисциплин об-

щепрофессинального блока управленческих дисциплин. Праксиологический компонент процесса формирования управленческой культуры включает в себя профессиональные умения и навыки, учебный, практический и жизненный опыт.

Аксиологический компонент включает в себя ценностные отношения, ценностные ориентации, мотивы учебной деятельности, профессионально важные качества личности, готовность к самообразованию.

Система, предполагаемая к внедрению, должна обеспечить качественное образование в системе подготовки будущих менеджеров.

Под «качеством образования» понимается интегральная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая меру их соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть этот процесс и какие результаты он должен обеспечить.

Критериями качества знаний являются: мышление, объем знаний, структура знаний, устойчивость знаний, применение знаний, степень соответствия уровня подготовки специалиста реальным условиям производства.

Качество уровня управленческой культуры мы определяем по следующим признакам:

1. Качество – это соответствие предмета как результата профессиональной подготовки государственному стандарту высшего профессионального образования по специальности «Менеджмент организации»;
2. Качественное состояние знания не является постоянным, оно меняется по мере выявления новых его свойств.
3. Качество знаний студентов не есть нечто неизменное, так как основные его показатели зависят от организации процесса обучения, индивидуальных особенностей обучающихся.

Практическая ценность системы зависит от того, насколько полно будут отражены основные требования и необходимые качества менеджера, предъявляемые к будущему специалисту.

Современные ученые в области менеджмента (А. Я. Кибанов, В. П. Пугачев, Б. Ю. Сербиповский, Э. Ю. Уткни и др.) к таким свойствам специалиста относят определенную профессиональную компетентность в области управления, т.е. знания, умения, опыт, личностные качества и способности к управлению, к которым относится психологические и социальные качества.

К не менее важной составляющей профессиональной компетентности менеджеров ученые Е. С. Веснин, Г. С. Никифоров относят

профессиональные умения и навыки. На основе этих определений и выводов основная цель образования - формирование и развитие у студентов умений, необходимых для самостоятельного осуществления профессиональной деятельности менеджеров.

Результативность деятельности обеспечивается взаимодействием всех входящих в нее компонентов. Следовательно, управленческая культура может быть сформирована только при наличии единства взаимосвязанных компонентов.


1. Багирова, З. К. Сущность управленческой культуры будущего руководителя в образовании: [Текст] / З. К. Багирова, Г. М. Гаджиев // Омский науч. вестник. – Омск, 2007. – № 4. – С. 23–26.
2. Белкин, А. С. Диссертационный совет по педагогике( опыт/ проблемы, перспективы) [Текст] // А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко. – Екатеринбург, УрГПУ, 2005.
3. Выготский, Л. С. Конкретная психология человека [Текст] // Л. С. Выготский. – М.: Вестник МГУ. – 1986. – № 1. – С. 45. – (Сер. 14. Психология).
4. Жихаревич, М. Е. Современный менеджмент и государственное управление [Текст] / М. Е. Жихаревич.// Тр. Псковского политех. ин-та. – СПб - Псков, 2001. – № 5. – С. 123–124.
5. Кроль, Л. Управленческая культура [Текст]: учеб. пособие для вузов / Л. Кроль. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 400 с.
6. Крылова, Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста [Текст] / Н. Б. Крылов. – М.: ИНФРА-М, 1990. – 450 с.
7. Мескон, М. Х. Основы менеджмента [Текст] / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури; пер. с англ. – М.: Дело, 1999. – 800 с.
8. Уёмов, А. И. Системный подход и общая теория систем [Текст] / А. И. Уёмов – М., Мысль, 1998.
9. Уёмов, А. И. Системные аспекты философского знания [Текст] / А. И. Уёмов – Одесса: Негоциант, 2000.
10. Ходюкова, Т. А. Диагностика степени сформированности профессиональной культуры будущих социальных педагогов в вузе [Текст] / Т. А. Ходюкова // Вестник Бурятского ун-та.– Улан-Удэ: Изд-во Бурятского гос. ун-та, 2006. – № 3. – С. 234–242. – (Сер. 15: Социальная работа).
11. Чижиков В. М., Чижиков В. В. Введение в социокультурный менеджмент[Текст]: учеб. пособие для вузов./ В. М. Чижов, В. В. Чижов.- : М.: МГУКИ, 2003. – 382 с.
12. http://www.mirrabot.com/work/work_8404.html.
13. http://ru.wikipedia.ord\wiki\
14. www. intego.ru\ system\ ots\ots1.htm.


***Э. Ю. Радченко***
НОУ СОШ «Перспектива», г. Челябинск

## ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Выделяя элементы гражданского воспитания средствами туризма, необходимо отметить следующее: основой формирования гражданского сознания подрастающего поколения является непосредственно практическая деятельность, направленная на сохранение малой и большой Родины. Именно в процессе гражданского вос-

питания школьники на своем опыте убеждаются в истинности идей, вырабатывают свои убеждения и проявляют чувства.

**Гражданские убеждения** основываются на сумме знаний, полученных школьниками в процессе изучения основ наук и практической деятельности. Усвоение знаний об общественных явлениях, нравственных качествах человека – необходимая предпосылка, чтобы научить воспитанников правильно оценивать не только собственное поведение, но и действия других людей, понимать свой долг.

Эти **знания** расширяются и дополняются в ходе экскурсий и служат фундаментом для формирования гражданских убеждений, но, не связанные с практической деятельностью, они не могут обеспечить высокой идейности. Знания становятся действенными, превращаются в личностные убеждения лишь в процессе общественно полезной деятельности учащихся. Но поступки воспитанников служат одновременно и критерием убежденности.

**Чувства** также имеют большое значение в гражданском воспитании, что обусловлено соотношением эмоционального и рационально-познавательного аспектов ценностного отношения. Воздействие на чувства учащихся, вызывание глубоких эмоциональных переживаний способствует успеху любой воспитательной работы – глубоко прочувствованные знания превращаются в убеждения. Итак, гражданские чувства и убеждения воплощаются в гражданские идеи, чувства и их практические проявления. Таким образом, гражданское воспитание школьников средствами туризма представляет собой **органическое единство** воспитания гражданских чувств, формирования убеждений и организации соответствующей деятельности. Данные элементы составляют полный набор, из которого нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности, и к которому нельзя добавить ничего лишнего, т.е. являются **необходимыми** и **достаточными** для характеристики гражданского воспитания [1; 2; 3; 4].

Процесс гражданского воспитания школьников средствами туризма, как и любой другой педагогический процесс, имеет свою **структуру,** в состав которой входят цель, задачи, принципы, средства и методы воспитательной работы.

Анализ научной литературы, обобщение эффективного педагогического опыта, собственные изыскания в данном направлении позволили определить **цель** гражданского воспитания школьников средствами туризма.

В качестве таковой выступает формирование ценностного отношения к **природе** и **архитектурным памятникам** большой

и малой **Родины**, что основывается на единстве чувственного, эстетического, познавательного и рационально-потребительского аспектов.

Данная цель достигается решением конкретных **педагогических задач**, которые определяются с учетом особенностей современных условий и возрастных этапов развития воспитанника. С учетом цели, структуры, особенностей гражданского воспитания средствами туризма выделяются **задачи** воспитательной работы данного плана:

1. Обогащение эмоционального мира школьников при формировании гражданских чувств;
2. Вооружение учащихся знаниями о большой и малой Родине (ее истории, людях, культуре, природе);
3. Систематическое накопление и обогащение опыта гражданского поведения учащихся путем организации турфирмами разнообразной по видам, формам и содержанию практической деятельности;
4. Развитие у школьников интереса к деятельности, способствующей формированию гражданственности.

Анализ структуры процесса гражданского воспитания средствами туризма требует определения **принципов** данного процесса. Принципы гражданского воспитания школьников вытекают из общих целей развития общества, теории и практики воспитания, накопленного опыта гражданского воспитания учащихся.

С учетом вышесказанного, мы посчитали правомерным выделить следующие **принципы** гражданского образования и воспитания школьников средствами туризма: ориентация на ценности и ценностные отношения, субъектность, целостность, связь гражданского воспитания с жизнью и практикой, единство воспитательных воздействий, научность и системность, непрерывность, интеграция нравственно-эстетических, социально-экономических и правовых аспектов гражданского воспитания, взаимосвязанное раскрытие глобальных, региональных и локальных аспектов гражданского воспитания.

В состав гражданского воспитания наряду с такими компонентами, как цель и задачи, входят также методы, формы и средства воспитательной работы.

**Формы** гражданского воспитания средствами туризма различны, это, прежде всего, **экскурсии** как основные формы экскурсоводческой работы. Они классифицируются по содержанию, составу участников, месту проведения, способу проведения, способу передвижения, форме проведения.

Таким образом, процесс гражданского воспитания предполагает неразрывную связь всех его структурных компонентов.

1. Гаязов, А.С. Теория и практика гражданского воспитания молодёжи на современном этапе: дис. … док. пед. наук [Текст] / А.С. Гаязов. – Челябинск, 1996. – 299 с.
2. Гаязов, А.С. Формирование гражданина: теория, практика, проблемы. [Текст] / А.С. Гаязов. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1995. – 129 с.
3. Шитикова, О.Н. Эколого-патриотическое воспитание младших подростков в современной общеобразовательной школе: дис. … канд. пед. наук [Текст] / О.Н. Шитикова. – Шадринск, 2002. – 166 с.
4. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем: дис. … док. пед. наук [Текст] / Н.О. Яковлева. – Челябинск, 2003. – 355 с.

***Семенова Е. Г.***
Департамент образования Администрации Пуровского района, Ямало-Ненецкий автономный округ

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Развитие личности как процесс «социализации индивида» осуществляется в определенных социальных условиях семьи, ближайшего окружения, в определенных социально-политических, экономических условиях региона, страны, национальных традициях того народа, представителем которого он является и является макроситуацией личностного развития.

Подростковый возраст характеризуется специалистами как переходный, сложный, трудный, критический и имеет важнейшее значение в становлении личности человека: расширяется объем деятельности, качественно меняется характер, закладываются основы сознательного поведения, формируются нравственные представления [6, с. 85].

Социальная ситуация как условие развития и бытия в отрочестве принципиально отличается от социальной ситуации в детстве не столько по внешним обстоятельствам, сколько по внутренним причинам. В этом возрасте уже иначе расставляются акценты: семья, школа, сверстники обретают новые значения и смыслы. Все теперь освещается проекцией рефлексии, прежде всего, самые близкие: дом, семья. Поэтому формирование личности в подростковом возрасте играет очень важную роль в дальнейшей жизнедеятельности человека.

В психологии имеются разные подходы к пониманию личности. Личность может быть описана со стороны своих мотивов и стремлений, составляющих содержание ее «личного мира», то есть уникальной системы личностных смыслов, индивидуально своеобраз-

ных способов упорядочения внешних впечатлений и внутренних переживаний [8, с. 68].

Личность описывается и как деятельное «Я» субъекта, как система планов, отношений, направленности, смысловых образований, регулирующих выход ее поведения за пределы исходных планов [6, с. 72].

Когда рассматривают человека как члена определенного общества,

как субъекта человеческих отношений и сознательной деятельности, то говорят о его личности. О человеке как о личности можно говорить, лишь начиная с некоторого этапа его жизнедеятельности. Иными словами, не всякий человеческий индивид со своей индивидуальностью является личностью. С. Л. Рубинштейн так характеризовал различия между этими понятиями: «Человек есть индивидуальность в силу наличия у него особенных, неповторимых свойств; человек есть личность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему». [8, с. 145].

Личность всегда активна. Активность личности проявляется в разнообразной и многогранной деятельности. Личность стремится к деятельности и вне деятельности она не может ни развиваться, ни существовать. Следовательно, подросток является личностью в той мере, в какой у него развиваются социальные качества, в какой он становится сознательным субъектом своей учебной и общественно полезной деятельности.

Главное содержание подросткового возраста составляет его переход от детства к взрослости. Этот переход подразделяется на два этапа: подростковый возраст и юность (ранняя и поздняя). Однако хронологические границы этих возрастов часто определяется совершенно по разному. Процесс акселерации нарушил привычные возрастные границы подросткового возраста. Медицинская, психологическая, педагогическая, юридическая, социологическая литература определяет разные границы подросткового возраста:10-14 лет, 14-18 лет,12-20 лет1. Обращаясь к отечественной истории, можно заметить, что возрастная терминология, касающаяся подростков также не была однозначной.

В толковом словаре В.И. Даля подросток определяется как «дитя на подросте» – 14–15 лет [2, с. 103].

В академическом четырехтомном словаре русского языка разъясняется, что подросток – это «мальчик или девочка в переходном от детства к юношеству в возрасте от 12 до 16 лет.»

На современном этапе границы подросткового возраста примерно с обучением детей в средних классах от 11–12 лет до 15–16

лет. Но надо отметить, что основным критерием для периодов жизни является не календарный возраст, а анатомо-физиологические изменения в организме.

Мадорский Л. Р. считает, что центральным психологическим новообразованием в подростковом возрасте становится формирование у подростка своеобразного чувства зрелости, как субъективного переживания отношения к самому себе как к взрослому [6, с. 67]. Физическое возмужание дает подростку ощущение зрелости, но в социальный статус его в школе и семье не меняется. И тогда начинается борьба за признание своих прав, самостоятельности, что непременно приводит к конфликту между взрослыми и подростками. В результате возникает кризис подросткового возраста.

По мнению И. С. Кона «подросткам свойственно инстинктивное тяготение к сплочению, к группированию со сверстниками, где вырабатываются и апробируются навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине, умение завоевывать авторитет и занять желаемый статус» [4, с. 35]. Именно в группе сверстников более эффективно отрабатывается самооценка подростка. Он дорожит мнением сверстников, предпочитая их общество, а не общество взрослых, критику которых он отвергает.

Анализ педагогической, философской литературы позволяет определить особенности развития личности подростка:

1. Центральное новообразование подростничества – чувство взрослости.
2. Развитие самосознания.
3. Критичность мышления, склонность к рефлексии, формирование самоанализа.
4. Трудности роста, половое созревание, сексуальные переживания, интерес к противоположному полу.
5. Повышенная возбудимость, частая смена настроений, неуравновешенность.
6. Заметное развитие волевых качеств.
7. Потребность в самоутверждении, в деятельности, имеющий личностный смысл.

Необходимо подчеркнуть, что именно в подростковом возрасте создаются условия для формирования организаторских способностей, деловитости, предприимчивости и других полезных личностных качеств, связанных с взаимоотношениями людей, в том числе умение налаживать деловые контакты договориться о совместных делах, распределять между собой обязанности.

Самыми эффективными институтами формирования личности подростка являются образовательные учреждения, в которых со-

циокультурная деятельность становится систематической и приобретает творческий характер. В современных условиях к деятельности образовательных учреждений предъявляются повышенные требования самого разного характера, прежде всего, с организацией процесса взаимодействия педагогов и учащихся на основе субъект - субъектных отношений, гуманизации социокультурной среды, предполагающей диалогизацию общения [5, с. 52].

Формирование всесторонне развитой и социально зрелой личности каждого подростка есть главная цель деятельности образовательного учреждения.

Социокультурная деятельность как процесс, выражая суть и логику педагогического воздействия, выступает как связь объекта и субъекта. В этом смысле система состоит из следующих необходимых компонентов: субъект, объект, цель, содержание, средства, методы, формы, материально-техническая база, финансовое обеспечение процесса. Стоит пренебречь хотя бы одним из компонентов, исключить его из анализа, как система перестает функционировать и распадается. Можно предположить, что смысл системного подхода состоит во взгляде на названные компоненты как на единый технологический процесс.

Современные исследования в области социально-культурной деятельности учреждений дополнительного образования доказывают, что необходимо преодолеть разрыв между образованием и культурой. С. А. Козлова, Т. А. Куликова, Л. В. Поздняк, Р. С. Буре указывают, что дополнительное образование перестает быть замкнутой педагогической системой и должно иметь тесную связь с социально-духовной сферой общества [123; 137]. Проблема социально-культурной деятельности учреждений дополнительного образования является чрезвычайно актуальной в настоящее время. На сегодняшний день созданная в стране база учреждений дополнительного образования, развивается как широкая многофункциональная сеть учреждений, предлагающая свои услуги в сфере образования воспитания и развития ребенка для родителей с разными педагогическими потребностями и материальными возможностями.

Учреждение дополнительного образования это социальный институт, где ребенок проводит большую часть своей жизнедеятельности. Согласно нашим исследованиям социокультурная деятельность данных учреждений представлена как специально организованная деятельность, направленная на поддержку и защиту ребенка, его социокультурное развитие, самореализацию, в процессе социализации в специально организованной социокультурной среде, основан-

ная на принципах природосообразности, культуросообразности и гуманизма в социальной педагогике [Н136].

Дополнительное образование – процесс непрерывный. Он не имеет фиксированных сроков завершения и последовательно переходит из одной стадии в другую. Сначала создается почва, благоприятная для творческой деятельности ребенка, затем обеспечивается сотрудничество в творческом процессе начинающих с теми, кто уже в какой-то мере освоил; за сотворческой деятельностью следует самостоятельное творчество, которое сопровождает человека всю его жизнь, формируя потребность в творческом восприятии мира и осмыслении самого себя в этом мире.

Названные стадии предопределяют специфику содержания дополнительного образования. Если на первом уровне немногое дается многим, то на третьем – многое немногим. Такая логика образовательного процесса позволяет учреждениям дополнительного образования предлагать свои услуги всем детям, совершенствовать все стороны человеческого «Я».

Индивидуально-личностная основа деятельности учреждений дополнительного образования позволяет им удовлетворять запросы конкретных детей, используя потенциал их свободного времени. Осмысливая концептуальные положения методологического подхода, мы исходим из того, что подростковый период имеет свои особые характеристики, обладающие способностью как побуждать к саморазвитию, так и осмысливать явления действительности. Поэтому участие подростков в социокультурной деятельности в учреждениях дополнительного образования нужно рассматривать не только как цель, но и как результат этого процесса, выражающийся в высоком уровне ее социализации.

Анализ конкретизирующих доминантное начало активности определений «социальный» и «культурный» (с целью выявления границ исследуемого феномена) позволил выделить различные подходы к определению социально-культурной активности. Представляя собой интегральное понятие, социально-культурная активность рассматривается исследователями как: 1) интегральное качество личности, отражающее ее жизненную позицию и находящее свое выражение в нравственно мотивированном стремлении и готовности участвовать и проявлять инициативу в деятельности, связанной с созданием, освоением, сохранением и дальнейшим развитием ценностей культуры (М. А. Ариарский); 2) оценка степени причастности человека к культуре, описывающая интенсивность возможных контактов с культурой (А. Тышка, П. Скерис); 3) потребность и степень участия личности в социально-культурной жизни (Г.С. Головлева);

4) мера участия в освоении и создании общественно ценного в различных видах и типах жизнедеятельности (Ю.М. Паршин); 5) способность социального субъекта из всего мира культуры выбрать лично для себя значимое, и в дальнейшем использовать это для развития своей индивидуальности (В. В. Водзинская).

На основе проведенного исследования обосновываются характеристики социальной активности: добровольность, инициативность, нравственная мотивированность участия в социокультурной жизни, преобразующий, творческий характер, осуществление на основе жизненного опыта субъекта.

Таким образом, развитие социальной активности подростков средствами социокультурной деятельности представляет собой процесс, этапы которого совпадают с этапами развития индивида.

Основываясь на данных отечественной и зарубежной педагогики и психологии, был сделан вывод, что такое качество как социально-культурная активность наиболее эффективно формируется именно в юношеском возрасте, когда жизненно важное значение для молодого человека приобретает направленность на поиск собственного места в жизни, на учебно-профессиональный характер ведущей деятельности. Этому же способствует появление психологического новообразования данного возраста, представляющего собой умение составлять жизненные планы, искать средства их реализации, вырабатывать политические, эстетические, нравственные идеалы, что свидетельствует о росте самосознания подростка.

Подростковый период является сензитивным для формирования многих качеств личности, в том числе и социальной активности. Так как подростки активно вступают в жизнь и как бы "примеривают" на себя разные социальные роли, виды и способы общественной деятельности, разные формы общественного сознания. Наука, политика, искусство, спорт, профессиональное мастерство, все это входит в сферу интересов подростков, являясь одновременно средством их самоутверждения в обществе. Отсюда напряженный интерес к различным сторонам жизни, поиск значимых сфер деятельности, стремления испытать все на себе и испытать себя, найти смысл жизни.

Анализ имеющихся теоретических подходов к проблеме развития социальной активности в педагогике, позволил нам определить собственный взгляд на данную категорию. Развитие социальной активности личности, на наш взгляд, представляет собой целостный процесс (психобиологический, социальный и педагогический) активного взаимодействия личности с окружающей средой, приспособления индивида к успешному функционированию в ней, актив-

ного освоения окружающего пространства с целью жизненного, профессионального, социального саморазвития личности.

Социальная активность подростков рассматривается нами и как процесс освоения разнообразных социальных ролей, в том числе и профессиональных, и как овладение человеком системой знаний, умений и навыков, обретение ими норм и ценностей, личностных качеств и опыта эмоционально-ценностных отношений.

Умение молодого человека быть активным в обществе, а это значит свободно выражать свои знания, мнение и желания; быть готовым выслушивать критику и спорить с другими; способным слушать, наблюдать за другими членами группы, воспринимать события и динамику процесса в группе; быстро адаптироваться, налаживать контакты, находить своё место в группе, высказывать критику адекватно ситуации и т.д., говорит о его социальной компетентности (Алек).

Деятельность всех учреждений дополнительного образования детей является социально востребованной и общественно значимой. Учреждения дополнительного образования детей создают благоприятные условия для воспитания социальной активности детей; свободный выбор образовательного маршрута позволяет ребенку не только самоопределиться в образовательном пространстве, но и самому определить свой индивидуальный вектор самопознания и самовоспитания.

Актуальность развития социальной активности подростков в учреждении дополнительного образования обусловлена объективной потребностью динамично развивающегося российского общества в личности, обладающей социальной активностью. Накопленный учреждениями дополнительного образования значительный потенциал развития и воспитания социальной активности детей в современном образовательном пространстве в соответствии с парадигмой личностно-ориентированного воспитания, не полно реализуется в практической деятельности. Научно-педагогическое сопровождение развития социальной активности детей в учреждении дополнительного образования необходимо разрабатывать. Педагог дополнительного образования недостаточно подготовлен к решению задач по развитию социальной активности подростков.

2. Учреждение дополнительного образования содержит реальные социально-педагогические предпосылки развития социальной активности подростков, так как в социокультурной деятельности сочетаются личный и социальный интересы детей.

3. Особенности деятельности учреждения дополнительного образования заключаются в предоставлении обучающимся права вы-

бора вида деятельности, уровня сложности и темпа освоения образовательной программы дополнительного образования в избранной сфере познания; целенаправленной организации сотворчества детей и взрослых (педагогов и родителей) в субъектно-ориентированных формах воспитания и находят выражение в специфике содержания развития социальной активности подростков.

Таким образом, для развития социальной активности, как важной характеристики социальной компетентности, необходим ряд педагогических условий, а именно:

1. Обеспечение принятия человеком социальной активности как ценности. Под ценностью обычно понимают вещи, объекты, явления значимые для человека, обращенные к нему, способные удовлетворить его потребности, его приоритетный выбор, развивать его собственную сущность. Социальная активность, являясь ценностью общества, может послужить его социально-экономическому ускорению, прогрессу, совершенствованию личности.

2. Наличие активной воспитательной среды. Воспитательная среда может быть рассмотрена и как пространство взаимодействия, открытое, характеризующееся особым психологическим климатом, атмосферой доверия, принятия каждого человека таким, какой он есть, то есть созданием атмосферы, когда снимаются защиты, и человек, с одной стороны, открыт для влияния на себя других людей, с другой стороны, - обогащает собой пространство взаимодействия. Вершиной такого уровня взаимодействия является чувство успешности, возникающее у участников.

1. Выготский Л.С. Теория и практика развития личности // Свободное развитие личности школьника: Философские и психолого-педагогические основы образования / Сост. В. И. Аксенова, Р. Г. Карандашова. – Ставрополь: Издательство СКИПКРО, 2000. – 144 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка в 2 томах. Том 2 П-Я. – Тверь.: «РООССА»,2008. – 604 с.
3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. – М.: «Академия», 2000. – 176 с.
4. Кон И.С. В поисках себя. – М., 1984. – 182 с.
5. Круглова Л. Ю. Модернизация профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования на основе интегративно-развивающего подхода // Монография-Москва: «Полицентр», 2006. – 304 с.
6. Словарь психолога-практика / Сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 2001. – 234 с.
7. Спутник исследователя по педагогике / авторы-составители А. М. Баскаков, Ю. Г. Соколова. – Челябинск: Издательство ООО «Полиграф-Мастер», 2008. – 600 с.
8. Тертель А. Л. Психология в вопросах и ответах: учебное пособие. – М.: Проспект, 2009.-176 с.

***Сибгатова Р. Р.***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

## ПРИМЕНЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

В современных социокультурных условиях развития российского общества с присущей ему информатизацией, компьютеризацией и ориентацией на научно-технический прогресс происходит формирование гипертрофированного представления об абсолютном приоритете технологических и технических достижений перед гуманитарными знаниями. В связи с этим человек становится «все более прагматичным, расчетливым, но менее эмоциональным и нравственным, мало способным к творчеству, не умеющим и не желающим оценить и создать прекрасное. Погоня за знаниями, информацией, за материальными ценностями диссонирует с присущей человеку потребностью в гармоничном развитии» [1, с. 57].

В подобных условиях, как нельзя лучше занятия студентов творчеством в различных студиях, клубах, секциях способствуют снятию у них излишнего эмоционального напряжения от учебы, развитию умения мыслить креативно и нестандартно, формированию нравственных ориентаций на культурные и общественно значимые ценности.

На сегодняшний день практически при всех крупных вузах в нашей стране существуют танцевальные студии, хореографические коллективы, в которых происходит не только физическое развитие студентов, но и сильнейшее воздействие на его эмоциональную сферу. Во время занятий танцами человек отрешается, от насущных для него проблем, учится управлять своим телом, своими эмоциями, а значит, и своим разумом. Ведь танец – это не только повторение за педагогом определенного набора движений, танец «способен пробуждать душу к жизни, давать человеку критерии прекрасного, пробуждать лучшие добродетели…Существует прочная связь между движением и внутренним состоянием человека. Стоит только попробовать выпрямиться, и сразу чувствуется прилив уверенности и сил» [3, с.9].

Эмоционально-нравственные педагогические технологии в этой связи как нельзя лучше способствуют «раскрытию» души обучающихся в хореографической студии, формируя у них нравственное и ценностное отношение к окружающему миру. Ведь танец без эмоций, без внутреннего содержания мертв. А. де Сент-Экзюпери говорил: «Прекрасный танец рождается из желания танцевать. Когда хочется, танцуют все. Даже те, кто танцует плохо. А что же ос-

тается, если пропадает желание? Мертвая выучка, бессмысленное зрелище» [3, с.9].

К эмоционально-нравственным педагогическим технологиям в хореографическом коллективе относится вся совокупность, весь специальный набор форм, методов, приемов обучения и воспитательных средств, системно используемых в образовательном процессе, на основе декларируемых психолого-педагогических установок.

К подобным методам воздействия на нравственную составляющую личности обучающихся можно отнести:

1. Посещение хореографических спектаклей, концертов с последующим обсуждением содержательной и нравственной составляющей спектакля или отдельного танцевального номера;
2. Воспитание культуры поведения, бережного отношения к партнеру не только на сцене, но и в процессе постановочно-репетиционной работы;
3. Формирования навыков работы у обучающихся с эмоциями и чувствами: актерская игра в процессе исполнения хореографического произведения, а также сдерживание негативных эмоций в течение обучения и репетиций.

Выдающийся русский психолог Л. С. Выгодский сформулировал две основные задачи педагога для достижения успешного обучения любому предмету: во-первых, «перевести новый и не бывший в опыте ученика материал на язык его собственного опыта», во-вторых, «надо призвать эмоцию и, передавая ученику какие-нибудь представления необходимо позаботиться не только о материале, но и о том, чтобы у ученика была вызвана соответствующая эмоция» [2, с.179].

На основании вышеизложенного для достижения наиболее эффективных результатов применения эмоционально-нравственных педагогических технологий в хореографическом коллективе педагогу-хореографу необходимо:

1. заинтересовать обучающихся, вызвать у них живой и творческий интерес к планируемому хореографическому произведению;
2. сравнить те переживания и нравственные установки, которые необходимы хореографу для исполнения той или иной актерской задачи в танце с реальным опытом воспитанников (чтобы они не играли внешнее изображение печали, а чувствовали грусть, вспоминая грустные события из собственного опыта пусть даже и не связанного с темой танцевального номера);

3. необходимо объяснить исполнителю не только содержание хореографического номера с позиции исполнения движений, но и с точки зрения развития эмоциональной линии изменения образа героя или сюжетной линии.

При формировании нравственных и ценностных установок весьма важное значение имеет также авторитет руководителя хореографического коллектива, его личный жизненный опыт, умение зажечь искру в сердце воспитанников, сделать их соучастниками творческого процесса. Ведь только в этом случае занятия в хореографическом коллективе будут способствовать духовному развитию личности студентов, приобретению новых друзей, расширению круга общения, самореализации посредством искусства и творчества. А это, в свою очередь, является необходимым условием формирования гармоничной, креативной, свободной от психологических и эмоциональных зажимов личности студента.

1. Гостев, А.Г. Современная школа: инновационное образование [Текст]: Монография/ А. Г. Гостев. – Челябинск, 2010. – 112с.
2. Выгодский, В. С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С.Выгодский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: Астрель: Люкс, 2005. – 671с.
3. Морозова, Ю. А. Магия танца [Текст] / Ю. А. Морозова // Человек без границ. – 2008. - № 5. – С. 4-15.

***Скобелева В. Н.***
Детская школа искусств, г. Красноуральск Свердловской области

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В сравнении с людьми других профессий, педагог не только передает ученикам опыт человечества, учит их новому мышлению, методам познания и самоорганизации, он сам становится примером постоянного развития и самообразования. М. М. Рубинштейн писал: «Современная педагогика должна с открытыми глазами смотреть на то, что учитель передает детям не только то, что он стремится сознательно передать им, но что от всей его личности, навыков и поведения идет определенное влияние, иногда много более значительное, чем то, что им он сообщает в сфере познаний теоретических или рассудочных» [1]. А значит от личности педагога, сформированности его мышления, рефлексии, педагогической мобильности, его культуры зависят результаты образования и уровень развития общества.

Не каждый педагог-музыкант, много лет работающий в своей профессии и в совершенстве владеющий традиционной педагоги-

кой, принимает и осваивает новые технологии, новые формы организации уроков и занятий, взаимоотношений с коллегами и учащимися. Но еще в восемнадцатом веке французский ученый Ж. Б. Ламарк говорил: «Как бы велики ни были трудности, сопряженные с открытием новых истин при изучении природы, еще большие трудности стоят на пути их признания» [2]. Эти слова актуальны для любой науки, в том числе и для музыкальной педагогики. Отрицание, неприятие нового не повысит эффективность, качество образования, не поднимет интерес к изучаемому предмету, тем более к музыке.

К сожалению, многие педагоги дополнительного образования больше ориентированы на мероприятия, их количество, чем на индивидуальное развитие самого ребенка, ради которого эти мероприятия планируются и осуществляются. Когда педагог ставит цели своей деятельности, он должен стремиться к тому, чтобы эти цели были приняты и осознаны учащимися, а способы достижения этих целей также ими освоены. То есть педагогу необходимо понимать и принимать внутренний мир ученика для качественного его преобразования. А потому деятельность педагога можно назвать рефлексивной.

Профессиональная рефлексия педагога-музыканта – это направленность на «самое себя» профессиональные качества личности, виды деятельности, интересы, потребности, предпочтения, она обращена к содержанию и процессу музыкального образования. Профессиональная рефлексия определяет способность педагога анализировать свою профессиональную деятельность, осуществлять непрерывный процесс ценностно-смыслового самоопределения относительно собственной педагогической деятельности, позитивно относиться к ней, делать ее предметом целевых преобразований.

С чего же начать? Все начинается с осознания каждым педагогом себя, своих личных целей, возможностей, резервов, правильного распределения своего времени и сил, то есть с изучения и изменения себя. Только педагог, обладающий самодиагностикой собственных личностных и профессиональных качеств, сформирует в учащихся навыки аналитической деятельности, умения саморазвития и самовоспитания. Ощущая себя индивидуальностью, педагогу необходимо понимать, что учащиеся – это такие же индивидуальности, как и он сам.

Рефлексия педагогической деятельности – это осознание разрыва между нынешним состоянием и желаемым уровнем педагогического мастерства, оценка перспективы своего профессионального роста с учетом освоения и применения новых технологий. Это ана-

лиз требований общества к педагогическим кадрам в условиях обновления образования. А следующим этапом последует постановка значимых целей, выбор методов и средств, определение условий реализации всего нового при сохранении лучших традиций музыкальной педагогики, проектирование программ развития, направленных на профессионально-личностное совершенствование. Далее – реализация этих программ с обобщающим самоанализом результатов, а как итог – практическое применение всего наработанного в профессиональной деятельности.

Музыкальная педагогика – область достаточно широкая, включающая в себя преподавание детям игры на инструменте, истории и теории музыки, пения, слушания музыкальных произведений и всего того, что входит в программы дополнительного музыкального образования. Появление новых компьютерных музыкальных программ расширяют возможности педагога для совместного творчества с учениками. Именно педагог-музыкант в дополнение к интеллектуальному и эмоциональному развитию может помочь ребенку формировать культуру его художественных восприятий не только на занятиях, но и через освоение средств цифровых информационных технологий, средств мультимедиа в сочетании с профессиональными задачами, с учетом индивидуальных возможностей и способностей, возрастных особенностей ребенка.

Новое мышление педагога сможет охватить мыслительные процессы, приводящие к созданию необычных и оригинальных идей в области музыкальной педагогики. Это возможно реализовать на уровне сотворчества с учеником, что повысит уверенность в себе ребенка, его самооценку и значимость в общем деле, раскроет его музыкальные способности, научит работать индивидуально и в паре, сформирует навыки диалога. У ребенка появится чувство собственного самоутверждения, удовлетворения достигнутыми результатами.

Универсальность электронного музыкального творчества объединяет в себе в качестве элементов традиционные виды продуктивной музыкальной деятельности. Педагог и ученик могут одновременно быть композиторами, исполнителями, слушателями. В триаде: сочинение-исполнение-слушание ребенок по-настоящему занимается творчеством. Б. А. Асафьев говорил, что ребенок, испытывающий радость творчества в самой минимальной степени становится другим [3]. А значит и в области информационных технологий для педагога-музыканта является главным принять, изучить и освоить художественный потенциал цифрового инструментария, постоянно совершенствоваться в этом направлении, следить за новинками в про-

граммном обеспечении. Полноценное развитие музыкального творчества и обращение ко многим музыкально-компьютерным программам должно отвечать принципам последовательности, системности и возрастания роли пользователя в интерактивном взаимодействии. Критерием качества создаваемых учащимися музыкальных произведений, по которым можно судить о развитии и творческой активности ребенка, могут послужить сложность решаемых творческих задач, грамотность и оригинальность их решения.

Во все времена искусству уделялась особая роль в становлении личности подрастающего человека. Фейнберг Е. писал, что только искусство, дополняя науки естественные и гуманитарные, проецируя весь мир человека,- только оно может сообщить целостность восприятия мира современному человеку. Искусству замены нет. [4] Осознание своего «Я» в искусстве как педагога и человека расширяют возможности восприятия и постижения картины мира. А осознание, осмысление (рефлексия) уровня и значимости профессиональной деятельности педагога-музыканта, хранителя духовности и общечеловеческих ценностей – это путь к росту педагогического мастерства.

1. Рубинштейн М. М. Проблема учителя. – М.,1927.
2. Ламарк Ж.-Б. Избранные произведения в двух томах. Том 1, Изд. АнСССР, 1955.
3. Асафьев Б. А. Избранные труды о музыкальном просвещении и образовании. – Л.,1973.
4. Фейнберг Е. Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке. Изд. Век 2, 2006.

***Р. З. Султанбекова***
Южно-Уральский государственный университет

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПЕРЕГОВОРНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Проблема обучения будущих специалистов навыкам ведения переговоров является сравнительно новой для педагогической науки. Особенно активно она стала разрабатываться лишь в последнее десятилетие в связи с изменившейся социально-экономической ситуацией в стране в ответ на вызовы глобализации.

В рамках нашего исследования мы предлагаем комплексное решение проблемы формирования переговорной культуры будущих менеджеров средствами иностранного языка, которая имеет большое значение для эффективного осуществления менеджером своей профессиональной деятельности в условиях усиления интенсивности коммуникаций в деловой среде. Это решение состоит преобразовании практики управленческого образования в высшей школе

за счет реализации комплекса педагогического обеспечения на занятиях по иностранному языку с целью формирования переговорной культуры будущих менеджеров на уровне, достаточном для осуществления своих профессиональных задач.

В изучении выявленной нами проблемы недостаточное внимание уделяется механизму формирования данного вида культуры у специалистов указанного профиля. Вследствие этого возникает необходимость выбора подходящих теоретико-методологических оснований, которые будут служить опорой для изучения процесса формирования переговорной культуры будущих менеджеров.

Ознакомившись с выделяемыми в научно-педагогической литературе методологическими подходами, и исходя из специфики предмета нашего исследования, мы считаем целесообразным применить компетентностный подход наряду с системным и лингводидактическим. В данной статье мы остановимся на подробном описании реализации компетентностного подхода в нашем исследовании.

Компетентностный подход нашел свое отражение в трудах В. И. Байденко, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Ю. Г. Татура, А. В. Хуторского и др. Компетентностный подход представляет собой совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [5]. Он определяет результативно-целевую направленность образования, усиливает собственно практико-ориентированность образования, его прагматический, предметно-профессиональный аспект [3, с. 7].

Идеология компетентностного похода направлена формирование компетентностей и компетенций. В нашем исследования мы будем оперировать понятием переговорная компетенция, т.к. оно 1) выражает требование к профессиональной подготовке будущего менеджера, 2) легко соотносится с компонентами содержания образования, 3) диагностируется квалиметрическим инструментарием, 4) может формироваться в образовательном пространстве университета. В то время как говорить о сформированности компетентности специалиста можно лишь в условиях его профессиональной деятельности. Компетентным менеджер может стать лишь поработав некоторое время в данной должности, проявив свои качества, навыки и умения и получив опыт управления.

Вычленение переговорных компетенций соотносится с языком разработанной нами модульно-рейтингового программы, которая составляет содержание образования, и позволяет построить ее таким образом, чтобы результатом освоения одного модуля явилось овла-

дение определенной компетенцией, а также зафиксировать результаты обучения с помощью баллов и накопительных единиц.

Компетентностный подход находит отражение и в профессиональной направленности модульно-рейтинговой программы и устанавливает связь между обучением и практикой профессиональной деятельности менеджера.

Реализация принципов компетентностного подхода в рамках нашего исследования находит отражение в следующих положениях:

- содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт ведения переговоров в сфере профессиональной коммуникации, сконцентрированный в модульно-рейтинговой программе «Переговорная культура менеджера»,
- смысл образования заключается в развитии у студентов способности самостоятельно решать проблемы в области переговорного процесса, используя социальный опыт,
- смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у студентов опыта самостоятельного решения коммуникативных, организационных, кросскультурных и управленческих задач, составляющих содержание образования,
- оценка образовательного результата выражена низким, средним и высоким уровнями сформированности переговорной культуры, которые характеризуют разную степень выраженности переговорных компетенций и метапрофессиональных качеств.

Поскольку переговорная культура менеджера представляет собой явление сложное и многоплановое, необходимо четко его структурировать. Основываясь на положениях компетентностного подхода и исходя из сущности понятия «переговорная культура» (под которой мы понимаем единство знаний в области теории переговоров; представлений о специфике переговорного процесса различных стран и культур; умений осуществлять переговорную деятельность; коммуникативных навыков ведения переговорного процесса; совокупность необходимых переговорщику личностных качеств; комплекс ценностных ориентаций – необходимых для решения профессиональных задач в условиях управленческого и межкультурного общения), в ее структуре мы выделяем переговорные компетенции (коммуникативную, межкультурную, процессуальную и этикетную) и метапрофессиональные качества (профессионально-личностные и ценностно-смысловые).

При этом под компетенцией мы понимаем «совокупность знаний, умений и навыков, способов деятельности, т.е. компонентов содержания образования, необходимых для эффективного выпол-

нения деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов» [4, с. 34], а под метапрофессиональными качествами «способности, свойства личности, обусловливающие, определяющие продуктивность широкого круга социальной и профессиональной деятельности специалиста» [2, с. 28].

Коммуникативная компетенция рассматривается как готовность применять комплекс знаний, умений, навыков и способов деятельности в области коммуникации для эффективного выполнения переговорной деятельности. Владеть коммуникативной компетенцией означает: знать лексические единицы, грамматические структуры и разговорные клише, использовать данные формы в речи в соответствии с ситуацией, понимать устные высказывания партнера, использовать коммуникативные стратегии и тактики, оформлять собственные речевые произведения, успешно достигать коммуникативной цели, преодолевать трудности коммуникации, создавать положительный фон общения,

Межкультурная компетенция определяется как готовность применять комплекс межкультурных знаний, умений, навыков и способов деятельности в ситуации международных переговоров с целью взаимодействия с иностранными партнерами. Владеть межкультурной компетенцией означает: осознавать влияние кросскультурных различий на деловые отношения, усваивать новые знания о культуре партнера и ее практических проявлениях, иметь представление о стереотипах и национальных предрассудках, демонстрировать образцы толерантного поведения с представителями других культур, уметь изъясняться на иностранном языке.

Этикетная компетенция рассматривается как совокупность знаний, умений, навыков в области этикета и способность осуществлять действия этикетного характера согласно нормам делового общения и правилам поведения в ситуации переговорного процесса. Владеть этикетной компетенцией означает: знать этикетные формулы и фразы, умение использовать этикетные формы и средства для достижения взаимопонимания и гармонизации диалога, иметь представление о национальном характере этикетных норм, иметь представление о невербальных средствах коммуникации, уметь понимать и интерпретировать их.

Процессуальная компетенция определяется как совокупность знаний, умений, навыков в области технологии переговоров, а также способность осуществлять переговорную деятельность в соответствии с процессуальными нормами. Владеть процессуальной компетенцией означает: знать основные структурно-смысловые компоненты переговоров, иметь представление о содержании каждого из

этапов переговорного процесса, знать основные стратегии переговорного процесса и использовать их, иметь представление о манипулятивных тактиках и уметь противостоять им.

Профессионально-личностные качества включают личностные качества менеджера, значимые для ведения переговорного процесса как сферы профессиональной деятельности: толерантность, рациональность, гибкость, целеустремленность, наблюдательность.

Ценностно-смысловые качества представлены системой ценностей и приоритетов личности менеджера, сводимых к стремлению достигать согласия, взаимопонимания и консенсуса через компромисс, необходимости сотрудничества, достижения поставленных целей, уважению интересов партнеров, вежливого отношения к другой стороне, обуславливающих поведение, выбор целей и средств их достижения.

Выделенные переговорные компетенции отвечают требованиям [1, с. 19], предъявляемым к компетенциям: они понимаются однозначно; для их диагностики может быть использован квалиметрический инструментарий;- они минимизированы по признаку достаточности достижения цели; обеспечено отсутствие повторов смысловой части компетенций.

1. Девисилов, В. А. Стандарты высшего профессионального образования компетентностного формата: вопросы структуры и содержания // Высшее образование сегодня. – №9, 2008. – с. 18-22.
2. Зеер, Э., Сыманюк, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – №4, 2005. – С. 24–30.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – № 5, 2003. – С. 34–42.
4. Краевский, В. В. Общие основы педагогики. – М.: Академия, 2003.
5. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – №5, 2004.

***Тарасенко Е. В.***
***Могилова Л. И.***
*Челябинский институт повышения профессиональной квалификации работников образования*

## СЕТЕВОЕ ПОРТФОЛИО КАК ОСНОВА АТТЕСТАЦИИ УЧИТЕЛЯ

В условиях модернизации системы общего образования обновляются профессиональные требования к педагогам: акцент переносится с профессиональных знаний на уровень профессиональных компетентностей и субъектной позиции учителя в осуществлении профессиональной деятельности. Следовательно, должны быть внесены изменения в содержание и формы аттестации работников об-

разования, которые должны отражать современные цели и задачи системы образования.

Говоря об определении понятия аттестация, отметим, прежде всего, что в законодательстве оно отсутствует. Тем не менее, в литературе аттестация определяется как «определение квалификации работника с целью проверки соответствия его занимаемой должности, которая проводится с целью наиболее рационального использования специалистов, повышения эффективности их труда и ответственности за порученное дело, способствующее дальнейшему улучшению подбора и воспитания кадров, повышения их деловой квалификации» [4, с. 30].

В педагогическом толковом словаре аттестация учителя определяется как «комплексное оценивание уровня квалификации, педагогического профессионализма и продуктивности деятельности работников образовательных учреждений» [1].

В любом случае аттестация представляет собой, прежде всего, определение уровня компетентности и соответствия того или иного работника занимаемой должности. Подобного рода подход к определению аттестации и отражается в соответствующих нормативных правовых актах.

Согласно действующему Порядку аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений задачей первого (квалификационного) этапа аттестации является оценка уровня профессиональной компетенции педагога, которая состоит из профессиональных знаний, умений и навыков, освоенных профессиональных способов деятельности (профессиональных компетентностей) и субъектной позиции педагога как профессионала. Если исходить из данного определения, то одной из наиболее адекватных вышеназванной задаче форм проведения аттестационных испытаний педагогических работников является портфолио педагога, которое позволяет оценить не только профессиональные знания педагога, но и остальные составляющие профессиональной компетенции, например, умение решать проблемы в своей профессиональной деятельности, соответствовать новым профессиональным требованиям. Кроме того, целесообразной представляется сетевая организация портфолио в сети Интернет, которая позволяет преодолеть оперативные, информационные, педагогические, психологические, экономические и эргономические трудности во взаимодействии субъектов образовательного процесса [3, с. 24].

В соответствии с Порядком аттестации педагогических работников основанием для проведения аттестации является представле-

ние работодателя [2]. В нашем случае представление учителя для аттестации составляется на основе сетевого портфолио тьютором портфолио – администратором образовательного учреждения, специалистом муниципальной методической службы или учреждения повышения квалификации.

Для реализации цели определения уровня профессиональной компетентности учителя структура сетевого портфолио (рис.1) должна включать в себя следующие разделы:

Информационный раздел (качественная характеристика), состоящий из традиционных для портфолио подразделов данных об образовании учителя, повышении его квалификации, методических и педагогических достижениях его профессиональной деятельности. Эта страница портфолио может быть доступна для просмотра не только тьютору портфолио, но и коллегам, и администраторам образовательных учреждений, равно как и экспертам аттестационных комиссий. То есть в этом разделе реализуется привычная функция портфолио как «папки достижений» в следующих подразделах: динамические показатели предметных компетенций учащихся (т.е динамика среднего балла успеваемости учащихся по предмету по четвертям или полугодиям), абсолютные показатели предметных знаний учащихся (т.е. сведения об их участии в предметных олимпиадах, в предметных проектах различного типа), отзывы учащихся и их родителей о деятельности учителя (представляющие ценность как отражающие соответствие результатов образования ожиданиям общества), самоанализ учителя (на основе которого тьютором портфолио анализируется профессиональная деятельность педагога).

Диагностический раздел (количественная характеристика), основной функцией которого является определение уровня профессиональных знаний: содержания преподаваемого предмета, нормативных и психолого-педагогических основ профессиональной деятельности, методики преподаваемого предмета. Эти составляющие профессиональной компетентности проверяются при помощи компьютерного тестирования, результаты которого обрабатываются автоматически, что позволяет тьютору порфтолио полностью сосредоточиться на анализе получаемых данных. При этом предусматривается уровень оценки за тестирование в 50%, минимально необходимых для аттестации на любую квалификационную категорию.

Ресурсный раздел, включающий в себя списки литературы и Интернет-источников, обобщения опыта других учителей, электронные учебные пособия и методические рекомендации, которые могут быть полезны учителю при подготовке и прохождении аттестации.

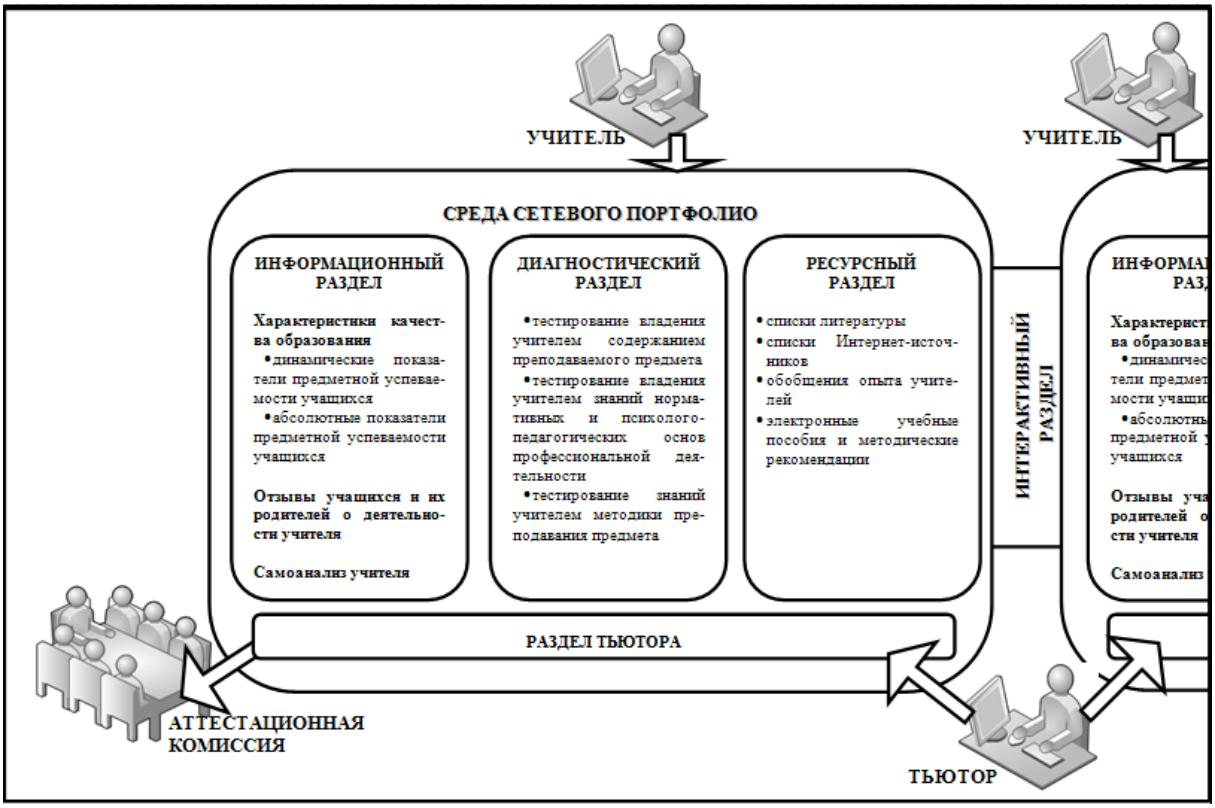


**Рисунок 1. Структура сетевого портфолио как основы аттестации учителя**

Информационный раздел портфолио составлен на основе Порядка аттестации педагогических работников, в соответствии с которым качественные характеристики квалификационных категорий учителя характеризуются следующим образом: высшая категория присваивается педагогам, обеспечивающим высокое качество образования, владеющим современными образовательными технологиями и осуществляющими инновационную деятельность; первая категория присваивается педагогам, обеспечивающим высокое качество образования детей, владеющим современными образовательными технологиями и включенным в методическую работу; вторая категория присваивается педагогам, обеспечивающим качество образования и владеющим современными образовательными технологиями [2].

Из этих характеристик следует, что критериями присвоения категорий являются качество образования, предоставляемое учителем, владение учителем современными образовательными технологиями, участие учителя в методической работе и включенность учителя в инновационную деятельность, вывод о степени проявления которых делается тьютором на основе анализа информационного раздела портфолио в зависимости от наличия или отсутствия показателей этих характеристик.

К показателям владения современными технологиями относятся следующие характеристики деятельности учителя: педагог создает условия для выстраивания ребенком индивидуальной траектории изучения предмета, использует современные информационные технологии для формирования способности самостоятельно ориентироваться в информационном пространстве, организует проектные и событийные формы работы, организует совместно-распределенную деятельность детей во внеучебной работе, обеспечивает включение детей в социально-значимые проекты, обеспечивает включение родителей в событийную и проектную деятельность детей, применяет информационные технологии в образовательном процессе [2].

К показателям включённости учителя в методическую работу относятся следующие характеристики деятельности учителя: повышение квалификации и профессиональная переподготовка в течение отчетного периода, в том числе и не централизованные формы повышения квалификации, в частности, в рамках сетевого взаимодействия с инновационными школами, стажировки, участие в мастер-классах, конференциях, круглых столах и т.д., разработка программ факультативов, курсов с углубленным изучением предмета и т.д., участие в муниципальных, региональных и всероссийских профессиональных конкурсах [2].

К показателям включённости учителя в инновационную деятельность относятся следующие характеристики деятельности учителя: обобщение и распространение собственного педагогического опыта на муниципальном и (или) региональном уровне (проведение собственных мастер-классов, выступления на семинарах, конференциях, круглых столах и др.), наличие авторских текстов (статей в периодике и др.) по разрабатываемой проблематике, отзывы ведущих специалистов, являющихся экспертами в области данной проблематики [2].

Таким образом, аттестационное представление учителя, составленное на основе информационного и диагностического разделов сетевого портфолио, будет, на наш взгляд, максимально объективно характеризовать соответствие уровня его профессиональной деятельности той или иной квалификационной категории.

1. Педагогический толковый словарь www.dictionary.fio.ru
2. Порядок аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации №209 от 24.03.2010
3. Хуторской А.В. Дистанционное повышение квалификации. М.: ЦДО Эйдос, 2004. – 40 с.
4. Юридический энциклопедический словарь – М.: Совет. энциклопедия, 1987. – С. 30.

***В. А. Таратута***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Социально-экономические преобразования, происходящие в нашей стране и в мире в целом, развитие информационного общества и интеграция российской системы высшего профессионального образования в мировое образовательное пространство привели к необходимости модернизации образования и поставили перед педагогической наукой задачу приведения традиционного российского научного аппарата в соответствие с общепринятой в Европе системой педагогических понятий.

В Концепции модернизации российского образования до 2010 года подчеркивается: «… развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, развитым чувством ответственности за судьбу страны» [5].

Таким образом, одним из основных требований к образованию, и в первую очередь профессиональному, является требование его современности, которое включает в себя представление о том, каким должен быть современный профессионал, какова его роль в обществе, культуре, в сфере производства, каков социальный и политический заказ на его образование. Показателем качества профессионального образования в контексте его модернизации, сейчас рассматривается компетентность специалиста, которая определяется не через определенную сумму знаний и умений, а характеризует умение человека мобилизовать в конкретной ситуации полученные знания и опыт. Поэтому при рассмотрении проблем модернизации образования и определения требований к выпускникам вузов так широко применяется термин «профессиональная компетентность».

Анализ литературы по этой проблеме, особенно истории ее становления, показывает, всю сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий компетенция, компетентность, так и основанного на них подхода к процессу и результату образования.

Некоторые исследователи полагают, что основателем компетентностного подхода был Аристотель, который изучал возможности состояния человека, обозначаемого греческим “atere” – «сила, кото-

рая развивалась и совершенствовалась до такой степени, что стала характерной чертой личности» [3] . Другие считают, что понятия «компетентность и компетенция» начали использоваться с 1958 года [5]. Широкий интерес к проблеме исследования компетенций связан с запуском искусственного спутника Земли СССР в октябре 1957 года и последовавшей вслед за этим критикой системы образования в США. Именно в этот период появились публикации, сравнивавшие содержание образования в США и СССР: A. Trace "What Ivan knows that Johny doesn't". Разведение принятых педагогикой понятий «компетенция» и «компетентность» можно отнести к этому же периоду [1].

По мнению ряда исследователей, интерес к проблеме исследования компетенций «обычно совпадал с кризисными ситуациями в экономике, образовании и культуре» [4].

Идея и термин «компетентности» широко использовались в США и ряде стран Европы в связи с проблемой индивидуализации обучения. Тогда идея была весьма проста: не ограничиваться в обучении основами наук и соответствующими методами обучения, а стараться развивать все уровни межличностных отношений, микроклимат в классе и т. д. Подход не выходил за рамки учебно-воспитательного процесса в школе.

В 1959 г. Р. Уайт ввел в обращение термин «компетенция» для того, чтобы описать те особенности индивидуальности, которые наиболее тесно связаны с «превосходным» выполнением работы и высокой мотивацией. Он определил компетентность как «эффективное взаимодействие (человека) с окружающей средой» и утверждал, что «существует компетентностная мотивация в дополнение к компетентности как к достигнутой способности»[9]. Ориентированное на компетенции образование формировалось в 60-70-х годах в США в контексте предложенного Н. Хомским в 1965 году понятия «компетенция» применительно к теории языка. Как отметил Н. Хомский, «… мы проводим фундаментальное различие между *компетенцией* (знанием своего языка говорящим – слушающим) и *употреблением* (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае … употребление является непосредственным отражением компетенции» [7].

Таким образом, в 60-х годах прошлого века уже как бы было заложено понимание различий между понятиями «компетенция» и «компетентность», где последнее и трактуется как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека.

Анализ работ по проблеме компетенции / компетентности (Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, А.К. Маркова, В.И. Байденко, А.В. Хуторской и др.) позволяет условно выделить три этапа становления компетентностного подхода в образовании [3].

Первый этап (1960–1970 гг.) – характеризуется введением в *научный* аппарат категории «компетенция». С этого же времени начинается исследование разных видов языковой компетенции, введение понятия «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс), а также создание предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность.

Второй этап (1970–1990 гг.) – характеризуется использованием категории компетенция / компетентность в теории и практике обучения языку (особенно неродному), профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению, разработкой содержания понятия «социальные компетенции / компетентности». В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», появившейся в Лондоне в 1984 году, дается развернутое толкование компетентности: это такое явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга,… некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, … эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [6].

В 70 – 80 годах XX века в США уделялось большое внимание разработке концепции обучения педагогов на основе компетентностного подхода. В результате наблюдения за деятельностью наиболее эффективно работающих педагогов и моделирования потребностей будущего был выявлен ряд компетенций, основанных на «трех китах» деятельности и личности педагога: «знать, делать, быть» [4]. С тех пор влияние личностных качеств преподавателя на его *профессиональную компетентность* отмечается практически всеми исследователями.

Третий этап развития компетентностного подхода (с 1990-х гг.) характеризуется тем, что в документах, материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования. В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище» Жак Делор, сформулировав «четыре столпа», на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить, научиться жить вместе - определил, по сути, основные глобальные компетентности. Так, согласно Жаку Делору, одна из них гласит – «научиться делать, с тем чтобы приобрести не толь-

ко профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле *компетентность*, которая дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе» [2]. В этом же году на симпозиуме в Берне (27–30 марта 1996) по программе Совета Европы был поставлен вопрос о том, что для реформ образования существенным является определение ключевых компетенций (key competencies), которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего высшего образования. В обобщающем докладе В. Хутмахера было отмечено, что само понятие *компетенция,* входя в ряд таких понятий, как умения, компетентность, способность, мастерство, содержательно до сих пор точно не определено. Тем не менее, все исследователи соглашаются с тем, что понятие «компетенция» ближе к значению «знаю, как», чем к ранее принятому ориентиру в педагогике «знаю, что» [8].

Проблема профессиональной компетентности вошла в сферу научных исследований в связи с пересмотром системы теоретико-методологических взглядов на понимание и определение сущности, содержания, целей, задач, критериев, принципов и методов управления персоналом. Для отечественной педагогики это относительно новое явление, которое нуждается во всестороннем исследовании, так как компетентностный подход предполагает обновление целей, содержания и технологий образования, государственных стандартов общего образования, создание механизмов управления развитием компетенций обучающихся. В связи с этим нельзя не согласиться со справедливым замечанием разработчиков «Стратегии модернизации содержания общего образования …», что «речь не должна идти о быстром и тотальном переходе российской школы на компетентностный подход. Следует ставить вопрос о среднесрочной (3-5 лет) перспективе, связанной с проведением необходимых исследований и разработок». Другими словами, фиксируется необходимость продолжения широкого системного как теоретико-методологического, так и эмпирического изучения этой проблемы.

1. Байденко В. И., Джерри ван Зантворт. Модернизация профессионального образования: современный этап.– М.: Европейский фонд образования, 2003. – С.100–170.
2. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. – Париж: ЮНЕСКО, 1996. – С. 101–102.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 25–30.
4. Исаева Т. Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе (Сравнительный анализ отечественного и мирового образовательного процесса). – Ростов-н/Д: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2003. – 312 с.

5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Модернизация российского образования. Документы и материалы. – М.: Изд-во ВШЭ, 2002. – С. 263–282 .
6. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – Пер. с англ. – М.: «Когито-центр», 2002. – 396 с.
7. Смирнов С. Болонский процесс: перспективы развития в России.// Высшее образование в России, 2004. – № 1, с. 43–51.
8. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzezland 27–30 March, 1996, p. 11.
9. White R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological review, 1959, № 66, p. 297–333.

***Н. А. Терентьева***
Челябинский государственный педагогический университет

## ВОСПИТАНИЕ МУЗЫКОЙ НА УРОКАХ КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА

На сегодняшний день воспитание музыкой является составной частью общего профессионального обучения хореографическому искусству. Музыкальное воспитание сказывается на мироощущении и поведении учащихся. Оно не только оказывает эмоциональное воздействие, но и формирует интеллект, мышление. Музыка стимулирует рост творческих возможностей, является действенным средством формирования воли, характера, свойств, обладающих общечеловеческой ценностью.

Танцевальное искусство и музыка тесно связаны друг с другом. Музыка дает пластике ритмическую основу, она определяет ее характер, образную выразительность. Значение музыки в хореографическом искусстве отмечали многие выдающиеся хореографы «Хорошая музыка должна живописать, должна говорить… Отзываясь на нее, танец становится как бы эхом, послушно повторяющим вслед за ней все то, что она произносит…» – писал франц. балетмейстер Жан Жорж Новерр.

Главным помощником в музыкальном воспитании юных хореографов является педагог-концертмейстер. Его задача на уроках классического танца состоит в том, чтобы научить, не только слушать музыку, но и проникаться ее содержанием, чувствовать.

Одно из условий формирования музыкальности состоит в создании педагогом той музыкальной атмосферы, которая станет для ученика средой существования. Чтобы разбудить и развить интерес к музыке, педагог должен уметь увлекать учеников тщательно подобранными танцевально выразительными музыкальными произведениями. Уметь рассказать об особенностях музыкального искусства.

Ученики должны осознавать, что в музыке – идеи, чувства и переживания выражаются ритмически и интонационно организованными звуками, а в танце – средствами организованной пластики, то есть с помощью хореографических поз, композиций. Танец не только воссоздает содержание музыки, но как самостоятельный вид искусства раскрывает смысл действия.

Первоначально у хореографов развивается способность согласовывать движения с музыкальным ритмом, который должен восприниматься не простой, механической долей времени, а как выразительный компонент.

Затем учащиеся осваивают простейшие хореографические и музыкальные ритмы размерами 2/4 и 4/4. Позже – сложные: 3/4, 6/8 и т.д. В каждом предлагаемом движении педагог просчитывает ритм по восьмым. В хореографии сильное движение часто совпадает со слабой долей в такте. Например, в battement frappe удары совпадают со слабой долей. Во всех allegro прыжок вверх исполняется на слабую долю. В размере 3/4 необходимо следить, чтобы третья доля не была «пустой». Так, исполняя battement fondu на два такта по ¾, заканчивать его следует на третью четверть второго такта. Особенно в исполнении поз, port de bras третью четверть надо «допевать» пальцами рук, взглядом.

Основной задачей музыкального оформления урока остается развитие музыкальности учащихся с первого года обучения, т. е понимание неотделимости танца от музыки, взаимосвязи отдельных элементов музыки и танца, развитие музыкального вкуса и ритмичности. [1]

Поэтому педагог с первых занятий должен научить своих учеников творческому восприятию музыкальной темы – мелодии. Танец без внутреннего творческого побуждения не будет выразительным. Музыкальная тема должна вызывать стремление действовать технически совершенно, осмысленно, увлеченно. Музыка не мешает развитию техники танца, напротив, активизирует его. Важно, чтобы в основе всего периода обучения классическому танцу, каждого урока, каждого задания лежало осмысленное живое восприятие музыки, поэтому музыкальные мелодии должны быть простыми, доступными и выразительными, но ни в коем случае нельзя повторять изо дня в день одну и туже мелодию, так как это притупляет музыкальное восприятие учеников.

Манера исполнения танца должна быть естественна, свободна, учащийся не должен стремиться, пластически искусственно изобразить, представить, мимировать, это порождает фальшь, притворство, безвкусицу.

Музыка является основой творчества хореографа. На уроках классического танца необходимо слышать ритм и мелодию, связывать движения с музыкой.

Каждое движение имеет свою музыкальную раскладку. Вначале оно исполняется как бы расчленено и идет к своему законченному выполнению через музыкальное оформление. Движения необходимо выполнять четко и точно с соблюдением каждой четверти и восьмой. Следует научиться выдерживать паузы в 1/4, 1/8, 1/16 такта. Изучив в движениях ритмическую основу надо добиваться эмоциональной окраски, сопровождая движения рукой, головой, взглядом, согласуя ритмическую строгость с музыкальной выразительностью.

Умение разбираться в музыкальных произведениях и согласовывать их с системой движений в танце в дальнейшем облегчит работу хореографа над танцевальным образом и даст возможность глубоко эмоционально передать содержание музыкального произведения средствами танца.

1. Нарская, Т. Б. Классический танец. Учебно-методическое пособие. / Т. Б. Нарская .– Челябинск, 2006.
2. Прибылов, Г. Н. Методическое пособие по классическому танцу для педагогов-хореографов в младших и средних классах. / Г. Н. Прибылов – М.: АО «Галерия», 1999.

***Тихонова Т. Ю.***
Уральский государственный университет физической культуры

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Изменяющиеся условия труда и качество профессиональной деятельности ставят перед специалистами задачи постоянного повышения квалификации и уровня образования. А в некоторых случаях смены места работы и профессии.

Современный рынок труда предъявляет высокие требования к общей культуре, интеллекту, профессионализму, уровню образованности и профессиональной мобильности специалиста.

По мнению исследователей Багишева З. А. и Амировой Л. А. для системы высшего образования проблема развития профессиональной мобильности студентов является стратегической.

Мобильность личности – не прихоть времени. Она выражает образовательные тенденции характерные для всех развитых стран. Профессиональная мобильность является «как условием, так и

следствием интеграционных процессов, одним из которых стал Болонский процесс и связанные с ним преобразования» [1, с. 88].

Под профессиональной мобильностью мы понимаем метапрофессиональное качество личности, проявляющееся в готовности и способности человека к смене профессии (переквалификации), выполняемых производственных заданий, рабочего места, умение быстро адаптироваться к новым социально-экономическим и внутриорганизационным условиям работы.

Сегодня перед системой высшего образования стоит задача разработать и внедрить в образовательный процесс педагогические технологии, направленные на формирование профессиональной мобильности студентов.

Изучение психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований по изучаемой проблеме позволяют нам предположить, что наиболее эффективными для решения обозначенной выше задачи будут развивающие технологии профессионального образования.

Под «развивающими технологиями профессионального образования» мы понимаем «упорядоченную совокупность действий, операций, процедур, направленных на развитие личности, инструментально обеспечивающих достижение диагностируемого и прогнозируемого результата в профессионально-педагогических ситуациях, образующих интеграционное единство форм и методов обучения при взаимодействии обучаемых и педагогов в процессе развития индивидуального стиля деятельности» [3, с. 142]. Как видно из определения важными моментами в этих технологиях являются: целевая установка на развитие личности студента, интеграционное единство форм, методов и средств обучения; взаимодействие обучаемых и педагогов; индивидуальный стиль педагогической деятельности.

К развивающим технологиям профессионального образования относятся: развивающая психодиагностика, тренинги развития, организационно-деятельностные игры, метод проектов, направляющие тексты и др. [3, с.147-168].

Ниже рассмотрим специфику организационно-деятельностной игры, и попытаемся ответить на вопрос каковы перспективы ее применения в формировании профессиональной мобильности студентов?

Слово игра образовано от той же основы, что и греческое agos – «священный трепет», а первоначальное его значение – восхваление и умилостивление божества песнями и пляской [6, с. 229].

Авторы «Педагогического энциклопедического словаря» трактуют игру как «форму деятельности в условных ситуациях, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры» [4, с . 98].

Исследователи отмечают что «в игре как особом виде общественной практики воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, а также эмоциональное и нравственное развитие личности» [5, с. 111].

Обобщив вышесказанное, мы можем предположить что игра – это разновидность непродуктивной деятельности, главным мотивом которой является не ее результат, а сам процесс.

К организационно-деятельностным играм исследователи относят деловые и плановые игры [3, с. 151].

Деловая игра представляет форму деятельности в условной обстановке, направленной на воссоздание будущей профессиональной деятельности специалиста, имитирующей поведение участников игры по заданным правилам, отражающих условия и динамику реальной деятельности. Она так же выполняет функцию выявления и оценки с помощью определенных испытаний индивидуальных качеств личности, ее знаний, умений, компетенций, метапрофессиональных качеств и образцов поведения

Создавая в обучении имитацию типичных ситуаций, деловая игра служит средством развития теоретического и практического мышления, актуализации, применения и закрепления знаний. Развитие личности в деловой игре обусловлено усвоением профессиональных действий и норм отношений участников педагогического процесса.

Деловые игры позволяют решать следующие значимые задачи [3, с. 152]:

- определение индивидуальных компетенций участников, степень их подготовленности к выполнению профессиональной деятельности;
- повысить интерес участников к процессу работы, усилить их вовлеченность в решение профессиональных задач;
- наглядно представить реальную ситуацию и определить стратегию собственных действий;
- изучить составные части организационной проблемы, выявить важнейшие из них и отработать комплексное поэтапное решение в имитационном режиме.

Как метод обучения, деловую игру желательно применять после соответствующей теоретической подготовки студентов.

Подготовка и проведение деловой игры требует от ее организаторов продуманности и последовательности.

Традиционно деловая игра состоит из следующих этапов [2, с. 337- 340].

1. Выбор ситуации для проигрывания. Лучше выбирать наиболее значимые ситуации и важные дела. К ним можно отнести поиск работы, прохождение собеседования, первый день на новом рабочем месте и др.. Крупные, длительные по времени дела можно проигрывать частично, в наиболее важных моментах.

Объектами для деловой игры могут стать «регистрация ИП», «беседа с работодателем», «беседа в кадровом агентстве», «увольнение» и т.д.

2. Постановка задач игры.

3. Создание общей модели дела (игры). Допустим, для проигрывания выбрана ситуация собеседования при трудоустройстве или работа рекрутингового агентства. Предварительно руководитель игры знакомит студентов с правилами поведения при собеседовании, дает рекомендации по эффективному преодолению коммуникативных барьеров при общении с потенциальными работодателями и др.

Модератор игры должен умело определить необходимое количество ролей, придумать конкретные «роли». Большинство участников должно получить значительные роли (работодатель, директор по персоналу, директор кадрового агентства, молодой специалист, пенсионер, ищущий работу, молодая женщина вышедшая из декретного отпуска и др.).

Участникам дается время на вживание в образы. Они намечают план действий, советуются с руководителем о возможных вариантах роли.

4. Непосредственное проигрывание ситуации. Все участники согласно общей модели действуют в рамках отведенных им ролей. Руководитель игры внимательно следит за ходом проигрывания, вводит новые условия, сознательно затрудняет ситуации, заставляя участников искать правильные пути решения. Перед началом игры модератор договаривается с некоторыми участниками о действиях, которые обостряют ситуацию.

5. Анализ игры. Элементы анализа присутствуют на всех этапах игры. Заключительное выступление руководителя должно включать анализ успехов и неудач, советы и рекомендации по их устранению, оценку по отношению к проигрыванию. При обсуждении вариантов игры необходима связь теории с практикой.

В пользу внедрения в процесс профессиональной подготовки студентов игр говорит тот факт, что в отличие от традиционных ме-

тодов обучения в «игре воссоздаются основные закономерности движения профессиональной деятельности и профессионального мышления на материале динамически порождаемых и разрешаемых совместными усилиями участников учебно-профессиональных ситуаций» [3, с. 153].

В процессе деловых игр формируются социально и профессионально важные компетенции и развиваются такие метапрофессиональные качества как организованность, корпоративность, толерантность, коммуникабельность, профессиональная мобильность.

Подводя итоги необходимо отметить, что формированию профессиональной мобильности студентов будет способствовать внедрение в образовательный процесс вуза такой развивающей технологий профессионального образования как деловая игра.

При организации деловых игр модератору необходимо четко соблюдать следующие друг за другом этапы: выбор ситуации для проигрывания; постановка задач игры; создание общей модели дела (игры); непосредственное проигрывание ситуации; анализ игры.

1. Амирова, Л.А. Проблема профессиональной мобильности педагога и перспективные ориентиры ее развития / Л.А. Амирова // Образование и наука. – 2009. –№8 (65). – С. 86-96.
2. Деркач А.А. Педагогическое мастерство тренера /А.А. Деркач, А.А. Исаев.- М. : Физкультура и спорт, 1981.- 375 с.
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. выс. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 240 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / под. ред. Б.М. Бим-Бада. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
5. Спутник исследователя по педагогике /Авторы- составители А.М. Баскаков, Ю.Г. Соколова; под общ. ред. А.М. Баскакова. – Челябинск: Издательство ООО «Полграф-Мастер», 2008. – 600 с.
6. Фоминых, М.В. Игровое моделирование как новая коммуникационная технология / М.В. Фоминых // PR-образование в регионах России: актуальные вопросы и тренды: Материалы всероссийской научно-практической конференции 22-23 октября 2009 года / под ред. К.В. Киуру. – Челябинск: изд-во УралГУФК, 2009.- С. 227-231.

***Фаткулова Д. У.***
ГОУ СПО Уфимский колледж библиотечного дела и массовых коммуникаций

## ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ УЧЕБНОЙ БИБЛИОТЕКИ

«Там, где нет воспитания, культивирования этой потребности… никакими хитроумными организационными зависимостями, никаким подчинением и руководством невозможно возместить убогости воспитания» – писал В. А. Сухомлинский [4].

В последние годы наше общество в полной мере ощутило издержки проводящихся социально-экономических реформ, которые

особенно болезненно сказываются на неустойчивой психике подрастающего поколения. Размытость нравственных идеалов, идеологический вакуум, агрессивное наступление худших образцов западной массовой культуры, превратное понимание свободы и демократии являются питательной средой для роста многочисленных негативных явлений в среде подростков. Причем проблемы эти касаются не только старших подростков и юношей, но и детей более младшего возраста. Подростковый же возраст часто называют «переходным»: ребенок как бы отплывает от берега, где прошло его детство, чтобы приплыть к другому берегу, который называется «юность». Но путь этот труден и противоречив. В подростке причудливо сочетаются проявления и «детскости», и «взрослости». Усвоенные раньше под влиянием авторитета взрослых нормы и правила поведения не устраивают подростка, и он пытается от них отказаться. Он уже не хочет жить как прежде, но еще не может по-новому: «взрослая» система ориентировки еще не выработана. Это самый «незащищенный» возраст. Поэтому в этом возрасте так часты конфликты. Как справится сними подросток? От этого многое будет зависеть в его дальнейшей жизни. Детям и подросткам в их духовных исканиях нужна и важна помощь терпеливых и доброжелательных взрослых – воспитателей, способных выслушать, понять и подсказать. Отсюда следует, что процесс духовно-нравственного воспитания является неотъемлемой частью формирования и развития личности подрастающих поколений [1].

Еще императрица Екатерина Великая отмечала, что «главное достоинство наставления детей состоять должно в любви к ближнему (не делай другому, чего не хочешь, чтоб тебе сделано было), в общем благоволении к роду человеческому, в доброжелательстве ко всем людям, в ласковом и снисходительном обхождении ко всему, в добронравии непрерывном, в чистосердечии и благородном сердце, в истреблении горячности сердца, пустого опасения, боязливости». Духовному становлению личности подростка сопутствует процесс сопереживания и присвоения высоких нравственных ценностей. Среди средств, используемых обществом для формирования нравственных ценностей своих членов, можно выделить «табу» (безусловный запрет на уровне норм общественной морали), цензуру и позитивную информацию в системе образования и культуры. Именно позитивной информации так не хватает детям и подросткам сегодня. Восполнить недостаток позитивной информации, научить ее искать и использовать могут родители, воспитатели, учителя и, несомненно, библиотекари (2). Ведь профессия библиотекаря воплощает такие качества как нравственность, духовность, образованность, ком-

муникабельность, что составляет основу его профессиональных и личностных качеств. Библиотекарь может научить подростков выбирать какие книги читать, какие фильмы смотреть, какими сайтами в Интернете пользоваться в ходе учебной и самообразовательной работе. Основная задача при этом – помогать формировать нравственное чувство подростка как способность отличить добро от зла. Кроме этого, при организации нравственного воспитания важно умело стимулировать активность растущей личности, побуждать ее к собственному нравственному развитию. А наиболее достоверные знания о подростке можно получить при комплексном исследовании его личности, учитывая его интересы, желания, потребности, чтение, мотивацию которую библиотекарь осуществляет через библиотечное общение. В этом изучении библиотекарю отводится роль психолога: друга и советчика подростка. Не зря выделено такое направление как библиотерапия – лечение книгой, чтением.

Определяя цели духовно-нравственного воспитания в учебной библиотеке, следует ориентироваться на связь со всеми специалистами, кто соприкасается, работает с подростком: родители, преподаватели, кураторы, воспитатели, специалисты по работе с молодежью, психологи и пр., многие из которых совместно с библиотекой проводятся классные часы, внеклассные мероприятия, беседы, тренинги, ориентированные на формирование духовных ценностей; организуются тематические вечера и встречи с известными деятелями культуры и искусства, составляются научные работы, проекты и презентации студентов духовно-нравственной тематики, разрабатываются и проводятся обзоры литературы, беседы с читателями самими учащимися, посещаются музеи, кинотеатры, театры драмы и балета (3). Все эти мероприятия помогают формировать правильную жизненную ориентацию подростков, определить главные жизненные ценности, развивать способность видеть в себе свои недостатки, пороки и бороться с ними, адаптироваться студенту во «взрослом» мире, информационной и образовательной среде. Библиотека остается пространством духовно-нравственного взаимодействия библиотекаря и читателя, здесь возникает духовная атмосфера свободного, неформального общения, утверждение доверительных отношений взрослых и детей.

1. Духовно-нравственное воспитание детей и подростков в современной библиотечной среде [Текст] / Авт.-сост. Е. М. Зуева.- М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2008. – С. 12.- (Профессиональная библиотека школьного библиотекаря. Сер. 1; Вып. 1–2).
2. Кожевников, А. П. Дополняя чтение…[Текст] / А. П. Кожевников // Библиотека. – 2003. – № 7. – С. 62–63.

3. Сергеева, В. П. Классный руководитель: планирование и организация работы от А до Я [Текст] / В. П. Сергеева. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – С. 3,11.
4. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения [Текст]: в 3 Т. Т. 1 / В. А. Сухомлинский; сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль. – М.: Педагогика, 1979. – С. 273.

**ЧЕЛЯБИНСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ**
**объявляет прием в аспирантуру**
**в 2011 году**
**на бюджетной и договорной основе**
**по следующим научным специальностям:**

**05.25.03 Библиотековедение, библиографоведение и книговедение**
**07.00.02 Отечественная история**
**09.00.13 Философская антропология, философия культуры**
**13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования**
**13.00.05 Теория, методика и организация социально-культурной деятельности**
**13.00.08 Теория и методика профессионального образования**
**17.00.02 Музыкальное искусство**
**24.00.01 Теория и история культуры**

Аспирантура является основной формой подготовки научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования.

В аспирантуру на конкурсной основе принимаются лица, имеющие высшее профессиональное образование и творческие достижения в научной работе.

Обучение в аспирантуре ведется **по очной** (сроком три года) и **заочной** (сроком четыре года) формам и в форме соискательства (до пяти лет на договорной основе).

**Документы от соискателей принимаются до 1 октября 2011 г.**

**По вопросам поступления в аспирантуру обращаться по адресу**: 454091, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 36-а, каб. 201. Телефон (351) 263-93-82
E-mail: aspirant@chgaki.ru Зав. отделом аспирантуры – **Елена Викторовна Швачко**

***Харитонова А. С.***
Институт педагогики и психологии
профессионального образования
Российской академии образования
г. Казань РФ

# УЧЕТ ТИПА СУБЪЕКТНОЙ РЕГУЛЯЦИИ КАК АСПЕКТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ

В настоящее время профессиональное образование не отвечает требованиям современной ситуации развития общества и экономики: наблюдается дисбаланс – между уровнями образования (превалирует высшее образование над средним профессиональным и начальным профессиональным образованиями); – между гуманитарным и естественно-математическим направлениями (превалирует гуманитарное); – выпускниками очного и заочного отделений (превалирует заочное). Описанный выше дисбаланс планируется нейтрализовать с помощью поставленных стратегических задач, которые направлены на реализацию существенных новообразований в профессиональном становлении студента.

Цель образования, соответствующая запросам современности – подготовка широко образованного человека, в совершенстве владеющего современными технологиями и владеющего смежными своей специальности знаниями и умениями.

Несомненно, современное образование должно основываться на гуманистическую парадигму в образовании, учитывать социально-психологические и индивидуально-личностные особенности студента для повышения качества его профессиональной подготовки. Одним из важнейших компонентов в структуре личности, который должен учитываться в процессе профессионального становления студента – это тип его субъектной регуляции. Под типом субъектной регуляции понимается – целостная, замкнутая по структуре информационно открытая система, в которой степень сформированности ее отдельных компонентов, их содержательное наполнение и отношение между ними, отражая уникальность личности, приводят к согласованию ее активности с требованиями деятельности и тем самым, к достижению цели, принятой субъектом [2]. **Цель** данной работы – определить влияние типа субъектной регуляции на мотивационную структуру личности, являющуюся одной из основных составляющих профессионального становления студента. Исследование проводилось ВУЗах  города Казани. Выборка составила 200 сту-

дентов (80 юношей и 120 девушек). Диагностический инструментарий был представлен опросными методами: опросник эффективной самостоятельности («автономности-зависимости») (автор Прыгин Г.С.) [1] для определения типа субъектной регуляции и опросник В.К. Гербачевского [3] на определение уровня притязаний.

**Результаты исследования**:

1. Согласно проведенному эмпирическому исследованию с использованием опросника В.К. Гербаческого, направленного на выявление уровня притязаний, студенты с автономным и зависимым типами субъектной регуляции отличаются друг от друга по ряду признаков.

Установленные различия характеризуют студентов с автономным типом субъектной регуляции как личностей, обладающих более высокими показателями по параметрам: оценка уровня достигнутых результатов ($t=2,31$ при $p < 0,022$), значимость результатов ($t=3,29$ при $p < 0,001$), инициативность ($t=2,3$ при $p < 0,022$), а также по причинным факторам деятельности ($t=3,3$ при $p < 0,001$). Данные результаты свидетельствуют о том, что автономные студенты более внимательно подходят к оценке собственных возможностей и ресурсов при подготовке и выполнении определенной деятельности, более инициативны и находчивы при решении поставленных перед собой задач.

2. Студенты с зависимым типом субъектной регуляции характеризуются более высокими показателями по параметрам: мотив избегания ($t=3,44$ при $p < 0,001$), уровень сложности задания ($t=2,48$ при $p < 0,014$). Данные результаты позволяют говорить о том, что студенты с зависимым типом субъектной регуляции больше, чем студенты с автономным типом субъектной регуляции боятся показать низкий результат своей деятельности, однако при этом чаще выбирают более сложный уровень задания.

3. Сравнивая особенности уровня притязаний у автономных студентов с разной профессиональной ориентацией необходимо отметить, что студенты с технической профессиональной ориентацией достоверно отличаются от студентов с гуманитарной профессиональной ориентацией по показателю «мотив избегания» ($t=2,25$ при $p < 0,027$), то есть они больше боятся показать низкий результат своей деятельности, чем автономные студенты – гуманитарии.

4. Сравнивая особенности уровня притязаний у зависимых студентов с разной профессиональной ориентацией необходимо отметить, что студенты с технической профессиональной ориентацией достоверно отличаются от студентов с социокультурной гуманитарной профессиональной ориентацией по интегральному показателю

уровня притязаний (t=2,12 при p < 0,037), по причинным факторам деятельности (t=2,12 при p < 0,037) и показателю «мотив избегания» (t=2,57 при p < 0,012). Поэтому можно отметить, что у зависимых студентов с технической профессиональной ориентацией по сравнению со студентами с гуманитарной профессиональной ориентацией более выражены общий уровень притязаний, а также понимание собственных ресурсов и инициативность и находчивость в их использовании при решении поставленных перед собой задач. Зависимые студенты-технари больше боятся показать низкий результат своей деятельности, чем зависимые студенты-гуманитарии.

1. Прыгин Г. С. Проявление феномена «автономности-зависимости» в учебной деятельности // Новые исслед. в психологии.–1984.–№ 2.– С. 48–52.
2. Прыгин Г. С. Феноменология проявления «автономности-зависимости» в субъектной регуляции деятельности // Известия Самарского научного центра РАН. Специальный выпуск «Актуальные проблемы психологии».–2006.–№ 1.–С. 21–35.
3. Шумихина, А. В. Притязания как психологическая проблема. // Труды аспирантов и соискателей Ростовского государственного университета. Том XII. – Ростов-на-Дону: ООО Терра Принт, 2006. // anna-shumikhina.narod.ru / business2.html

***Черникова С. В.***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

## К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современный мир переживает информационную революцию, которая преобразует все сферы жизнедеятельности человека и социума, сопровождается быстрыми и качественными изменениями информационного пространства, что свидетельствует о переходе от индустриального общества к информационному. Изменились запросы по хранению, использованию, переработке и передаче информации, что повлекло изменение требований к специалистам, владеющим информационными компетенциями.

Возросшие требования современного общества к качеству профессиональной подготовки специалистов с высшим образованием и усиление в последние годы потребности в разнообразных образовательных услугах, актуализировали необходимость дальнейшего реформирования системы образования в России и в мире.

Развитие глобальной компьютерной сети Интернет открыло новые перспективы совершенствования образовательной системы. Сегодня дистанционное обучение, основанное на использовании современных информационных технологий, позволяет осуществлять многоцелевые, в том числе междисциплинарные, образовательно-профессиональные программы, доступные различным социальным группам населения, что делает его неотъемлемой частью современ-

ного социокультурного образовательного пространства, отражающей общественные трансформации, связанные с его информатизацией и компьютеризацией. Однако дистанционное обучение неоправданно медленно входит в практику российского образования.

Родоначальником дистанционного образования был Исаак Питман, начавший в 1840 году с помощью почтовых отправлений обучать стенографии студентов в Объединенном Королевстве, в последствии это направление стало называться «корреспондентское обучение». Учащиеся по почте получали учебные материалы, переписывались с педагогами и сдавали экзамены доверенному лицу или в виде научной работы.

В Америке в 70-е годы XIX века также были предприняты шаги по организации дистанционного обучения. Так Анна Элиот Тикнор разработала систему обучения по почте для женщин – «Общество Тикнор», а чуть позже Университетом штата Иллинойс была предложена программа обучения по почте Вильяма Рейни Харпера, который в 1892 году учредил первое отделение дистанционного обучения в Университете Чикаго.

Вскоре дистанционное обучение дошло до Австралии. В 1914 году для детей, живущих далеко от обычных школ было организовано обучение по почте по программе начальной школы. Подобные системы для школьников начали использовать в Канаде и Новой Зеландии.

Во Франции, в 1939 году также был создан Государственный центр дистанционного обучения для детей, не имеющих возможности посещать школу. В настоящее время этот центр стал крупнейшим учебным заведением дистанционного образования в Европе.

С завершением революции 1917 года дистанционное обучение появилось в России. В Советском Союзе была разработана модель дистанционного образования, названная «консультационной», т.е. заочной. Уже к 60-м годам в СССР было 11 заочных университетов. После Второй мировой войны опыт СССР переняли другие страны Центральной и Восточной Европы.

Сильно повлияло на систему дистанционного образования основание в 1969 году Открытого университета Великобритании, с появлением которого учебные заведения, специализирующиеся на дистанционном обучении, появились в целом ряде стран, среди которых Китай, Испания, Пакистан, Индия.

В конце 80-х доступность персональных компьютеров дала новую надежду, связанную с упрощением и автоматизацией обучения. Компьютерные обучающие программы появились на первых компьютерах в виде различных игр. Так в 1988 был реализован Советско-

американский проект «Школьная электронная почта». Пионерами спутниковых технологий дистанционного обучения в 1990-х стали Международная ассоциация «Знание» и ее коллективный член Современная гуманитарная академия.

В России датой официального развития дистанционного обучения можно считать 30 мая 1997 года, когда вышел приказ № 1050 Минобразования России, позволяющий проводить эксперимент дистанционного обучения в сфере образования.

На данном этапе развития специфика дистанционного обучения, заключается в том, что освоение обучающимся учебного материала, выполнение контрольных мероприятий происходит в преимущественно самостоятельном режиме, коммуникации между участниками образовательного процесса осуществляются виртуально. Это требует такого обеспечения интерактивного взаимодействия обучающихся с информационно-образовательной средой (наличия учебно-методических материалов: программы курса, теоретического и практического материала, рекомендаций по его освоению, глоссариев, систематизированного списка литературы; организации лекций в форме телетрансляций, семинаров – в форме компьютерных конференций, консультаций – в форме чатов или форумов), чтобы обеспечить построение индивидуальной траектории обучения каждому студенту: возможность работать в индивидуальном темпе в удобном для него времени и месте.

На протяжении всего обучения осуществляется стимулирование внутренней мотивации студентов к овладению информационной компетенцией путем организации их самостоятельной работы, побуждения их к активному виртуальному общению с преподавателями и сокурсниками через организацию само- и взаимоконтроля, через организацию работы в группах.

Из анализа истории дистанционного образования видно насколько оно актуально, в связи с новыми потребностями общества, и необходимо в самых разных странах мира. Исследование рынков труда и образования в России свидетельствует о том, что сегодня достаточно четко оформился круг лиц, остро нуждающихся в образовательных услугах, которые нынешняя система образования с ее традиционными методами обучения предоставить не может. Исходя из этого, обоснованно считать, что цели, содержание и технологии в существующей образовательной практике должны обеспечить своевременную и адекватную подготовку человека к реальной информационной деятельности.

В условиях модернизации образовательных стандартов, назрела необходимость смены образовательной парадигмы: от обучения

на всю жизнь к обучению через всю жизнь. Именно поэтому дистанционное образование в данных условиях является наиболее перспективной формой обучения.

1. Андреев, А. А. Введение в дистанционное обучение. Учебно-методическое пособие. – М.: ВУ, 1997.
2. Ахаян, А. А. Виртуальный педагогический вуз. Теория становления. – СПб.: Изд-во "Корифей", 2001. – 170 с.
3. Бадьянов, А. Г. Опыт разработки и использования систем, технологизирующих образовательный процесс инновационного вуза.
4. Дистанционное обучение / Под ред. Е. С. Полат. – М., 1998.
5. Зайченко, Т. П. Основы дистанционного обучения: Теоретико-практический базис: учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 167 с.
6. Зайченко, Т. П. Инвариантная организационно-дидактическая система дистанционного обучения: Монография. – СПб.: Изд-во "Астерион", 2004. – 188 с.
7. Педагогические технологии дистанционного обучения / Под ред. Е. С. Полат. – М., 2006. Теория и практика дистанционного обучения / Под ред. Е. С. Полат. – М., 2004.
8. Хуторской, А.В. Научно-практические предпосылки дистанционной педагогики // Открытое образование. – 2001. – № 2. – С. 30–35.
9. Хуторской, А. В. О развитии дистанционного образования в России // Компьютерные инструменты в образовании. – СПб.: Изд-во ЦПО "Информатизация образования", 2000. – № 5. – С. 86–89.
10. Хуторской, А. В., Андрианова, Г. А. Дистанционное обучение творчеству // Дистанционное образование. – 1998. – № 2. – С. 38–41.

***Шамсубарова А. Н.***
ГОУ СПО Уфимский колледж библиотечного дела и массовых коммуникаций

## РОЛЬ БИБЛИОТЕКИ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ПРОСВЕЩЕНИИ МОЛОДЕЖИ

Разрушение прежних общественных идеалов привело Россию к духовному кризису, который поразил все сферы жизнедеятельности. Сегодня дети открыты влиянию массовой культуры, агрессивной и разлагающей личность. Сведенными к минимуму оказались духовно-нравственные обучающие и воспитательные функции действующей системы образования. Следствием этого совокупность ценностных установок, присущих массовому сознанию (в том числе детскому и молодежному), во многом стало разрушительно с точки зрения развития личности, семьи и государства. Именно поэтому учебные заведения, общественные организации, библиотеки, решая задачи воспитания должны опереться на разумное, духовное и нравственное в человеке, помочь ребенку определить ценностные основы собственной жизнедеятельности, обрести чувство ответственности за сохранение моральных основ общества. Сегодня общество и государство осознают, что духовно-нравственное воспитание и просвещение являются неотъемлемой частью образовательного и воспитательного процесса.

Степень участия библиотеки в достижении поставленных целей средствами духовно-нравственного воспитания зависит от местных условий и имеющихся информационно-библиотечных ресурсов. Работа библиотеки в деле религиозного и духовно-нравственного просвещения пользуется поддержкой преподавателей, родителей. Библиотекарь, работающий в помощь духовно-нравственному воспитанию учащихся, оказывает постоянное влияние на своих читателей, помогает их духовному становлению, воспитывает уважительное, осмысленное обращение к вере предков - истоку культуры. Сегодня библиотекарь – это не только знаток литературы. Он прекрасно разбирается в современных информационных технологиях, проводит литературно-музыкальные и даже театрализованные мероприятия. Библиотекарь сегодня должен быть и психологом и в то же время педагогом.

Библиотека помогает найти для молодых людей смысл жизни, свое место в огромном реальном мире. Проблемы духовно-нравственного воспитания, традиции формирования нравственного идеала – все это имеет прямое отношение к работе библиотеки.

Задачами каждой библиотеки являются:

– полное и оперативное удовлетворение разносторонних потребностей личности в книге и информации в целях интеллектуального, культурного, духовного и нравственного развития на основе широкого доступа к фондам; обеспечение учебного процесса, развитие потребностей в самообразовании;

– содействие гуманитаризации содержания образования, раскрытие культурного наследия, заключенного в фонде, обеспечение социальных потребностей читателей;

– воспитание информационной культуры, привитие навыков умелого пользования книгой, библиотекой, информационными ресурсами.

Духовно-нравственное воспитание являясь, по сути, комплексным, многоаспектным, присутствует во всех направлениях библиотечной работы.

Способствовать духовно-нравственному воспитанию библиотекарь может при помощи традиционного библиотечного обслуживания. Это обеспечивается:

– продуманным выбором тематики массовых мероприятий (выставок, бесед, обзоров, утренников, вечеров, диспутов, устных журналов, заседаний клубов и т.д.);

-включением в традиционные и инновационные формы работы, связанных с решением проблем духовности и нравственности, как в историческом прошлом России, так и в настоящем.

Во всех мероприятиях, проводимых в библиотеке читатели должны быть не только потребителями информации, а активными участниками. Главное – способствовать их вовлечению в живую творческую деятельность.

К духовно-нравственному воспитанию следует отнести и воспитание художественного вкуса. Для этого библиотеки проводят вернисажи работ читателей (оформление стендов, плакатов, книжных выставок). При всем многообразии форм и методов духовно-нравственного просвещения важно чтобы они были ориентированы на использование книжных сокровищ, на освещение литературы из библиотечного фонда – для чего и нужны книжные выставки.

Книга остается важнейшим инструментом познания и средством воспитания, а чтение – основой мышления и формирования личности молодого поколения. Через художественную литературу читателям дано увидеть пути утверждения добра и борьбы со злом, поиски счастья. Именно художественная литература остается самым эффективным средством духовно-нравственного просвещения.

Одной из эффективных форм нравственного воспитания являются тематические вечера, читательские конференции, диспуты, встречи с писателями, ветеранами войны и труда, известными личностями края.

Мы все стремимся, чтобы дети стали добрее и духовное, тогда таковым будет и наше будущее. Детям и подросткам в их духовных исканиях нужна и важна помощь терпеливых и доброжелательных взрослых, способных выслушать, понять и подсказать. Духовному становлению личности ребенка сопутствует процесс переживания и присвоения высоких нравственных ценностей. В связи с этим задача духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения имеет чрезвычайную значимость. Только совместными усилиями общества, государства, заинтересованных организаций и учреждений культуры, религиозных организаций можно справиться с негативными тенденциями нынешнего развития нашей страны. Такие качества, как патриотизм, вера, доблесть, становятся все более востребованными в обществе. Однако эту работу необходимо продолжать, развивать, совершенствовать.

1. Докшина, Г. Г. Библиотека ссуза как центр воспитательной работы [Текст] / Г. Г. Докшина // Среднее проф. образование. – 2005. – № 4. – С. 53–55.
2. Струговец И. Н. Роль библиотеки в духовно-нравственном просвещении населения [Текст] / И. Н. Струговец // Библиотечный Челябинск. Панорама интересных дел: сб. науч.-практ. материалов. Вып. 4.– Челябинск, 2008.
3. Чичинова, З. В. Библиотека ссуза как центр воспитательной работы [Текст]/ З. В. Чичинова // Среднее проф. образование. – 2005. – № 4. – С. 51–53.

***Шебеко Е. С.***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

## К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ ЛИЧНОСТИ

Все люди похожи друг на друга в силу общности существования и внутренне присущих им биологических свойств; но каждый человек уникален, ибо каждый по-своему, свойственным только ему путем, решает возникающие перед ним проблемы. Само это разнообразие личностей уже является характеристикой человеческого существования.

Под личностью понимается целая совокупность как унаследованных, так и приобретенных психических качеств, которые являются характерными для отдельно взятого индивида и которые делают этого отдельно взятого индивида неповторимым, уникальным. Различия между врожденными и приобретенными качествами в целом идентичны различиям между темпераментом, талантом, а также физическими конституциональными качествами, с одной стороны, и характером – с другой. В то время как различия в темпераменте не имеют этической значимости, различия в характерах составляют реальную проблему этики; они являются показателем того, насколько индивид преуспел в искусстве жить. Темперамент является показателем неосознаваемого начала в человеке, характер же - осознаваемого, то есть сформированного на основе жизненного опыта и интуиции.

Для классических психологов черты характера были и остаются синонимом типов поведения. С этой точки зрения характер определяется как тип «поведения, характерный для данного индивида», в то время как другие авторы подчеркивали волевые и динамические составляющие характера.

Зигмунд Фрейд развивал не только первое направление, но также и наиболее последовательную и глубокую теорию характера как системы стремлений, лежащих в основе поведения, но не идентичных самому поведению. Для оценки фрейдовской динамической концепции окажется полезным сравнение между чертами характера и чертами поведения. Поведенческие черты описываются в терминах действия, которые наблюдаемы со стороны. Так, к примеру, поведенческая черта «быть смелым» будет определяться как поведение, направленное на достижение определенной цели, независимо от риска лишения комфорта, свободы или жизни. Или «скупость», которая как черта поведения может быть определена как поведение, направленное на накопление денег или других материальных

ценностей. Однако, если мы исследуем мотивации, в особенности бессознательные мотивации, подобных черт поведения, мы обнаружим, что черты поведения охватывают и множество других, совершенно, казалось бы, несоответствующих черт характера. К примеру, смелое поведение может мотивироваться амбициями, так что человек в определенной ситуации будет рисковать жизнью только для того, чтобы удовлетворить свою жажду быть объектом всеобщего восхищения. Этот тип поведения может мотивироваться суицидальным порывом, заставляя человека искать опасности, сознательно или бессознательно, ибо его жизнь потеряла для него всякую ценность и он хотел бы покончить с ней. Этот тип поведения может быть обусловлен недостатком воображения, и тогда человек совершает смелые поступки, поскольку просто не осознает ожидающей его опасности; наконец, такое поведение может быть обусловлено искренним служением какой-нибудь идее, что в глазах общества является основополагающим мотивом смелого поведения. Несмотря на различие в мотивациях, все приведенные примеры «смелого» поведения внешне выглядят одинаково. Я говорю «внешне», поскольку если бы мы могли наблюдать это поведение более детально, то заметили бы в поведении людей тончайшие различия, которые обусловлены различными мотивациями. Скажем, офицер в бою будет вести себя по-разному в зависимости от того, определяется ли его смелость верностью идее победы или собственной амбицией. В первом случае он не пойдет в наступление, если степень риска не соразмерна тактическим целям. Если же он, напротив, побуждаем тщеславием, то его страсть может сделать его слепым к опасностям, угрожающим и ему самому, и его солдатам. В последнем случае «смелость» как черта его поведения в ценностном отношении весьма сомнительна. Скупость может служить еще одной иллюстрацией нашей идеи. Человек может быть экономным в связи с тем, что его денежные обстоятельства делают это необходимым; но он может быть скупым в силу своего скупого характера, делающего накопительство самоцелью безотносительно к реальной необходимости. В этом случае тоже различные мотивации обусловливают различное поведение. В первом случае человек очень хорошо умеет различать ситуации, когда лучше было бы не тратить деньги, а когда, напротив, потратить. В последнем случае он будет копить деньги независимо от объективной потребности. Другой фактор, обусловленный различием в мотивации, относится к сфере прогнозируемости поведения. Так, в случае поведения солдата, мотивированного его амбициозностью, можно предсказать, что он, безусловно, поведет себя смело, если смелость его будет вознаграждена. В случае же, если

солдат смел в силу служения идее, можно предсказать только то, что вопрос, получит или нет его смелость признание, будет иметь незначительное влияние на его поведение.

Близкой к фрейдовской концепции бессознательной»мотивации является его же теория о волевой природе свойств характера. Он осознал то, что великие писатели и драматурги всегда знали, что, как сказал Бальзак, изучение характера связано с изучением сил, «мотивирующих поступки людей»; что то, как человек действует, чувствует, думает, в значительной мере определяется спецификой его характера, а не просто является результатом рациональных ответов на ту или иную ситуацию; они знали, что «судьба человека - это его характер». Фрейд осознал динамичность черт характера, а также то, что структура характера выражает особую форму направленности энергии в жизненных процессах человека.

Фрейд пытался объяснить динамическую природу черт характера путем сопряжения характерологии с теорией либидо. В соответствии со стилем материалистического мышления, широко распространенного в естественных науках в конце XIX столетия, допускавшим, что энергия в естественных и физических феноменах является реальной сущностью, а не умозрительной конструкцией, Фрейд полагал, что сексуальные побуждения являются энергетическим источником характера. Посредством некоторого числа сложных и блестящих допущений он объяснял различные черты характера как «сублимацию» (или «реактивные образования» против) различных форм сексуальных побуждений. Он интерпретировал динамическую природу черт характера как проявление их либидозного источника.

Прогресс психоаналитической теории, вместе с прогрессом естественных и социальных наук, привел к новой концепции, которая основывалась не на идее изолированного индивида, а на идее взаимоотношения человека с природой, самим собой и другими людьми. Предполагалось, что именно это взаимоотношение направляет и регулирует энергию, проявляющуюся в эмоциональных побуждениях человека. Из этого исходит определение психоанализа как «изучения межличностных отношений».

Теория, излагаемая ниже, наследует в главных пунктах фрейдовскую характерологию, то есть исходит из допущения, что черты характера лежат в основе поведения и могут быть выведены из него и что они образуют побудительные силы, которые, как бы они ни были велики, могут совершенно не осознаваться человеком. Она следует Фрейду и в том, что принимает еще одно допущение, а именно что определяющим в характере является не какая-то одна

конкретная черта, но целостная структура характера, определяющая его отдельные черты. Всю совокупность черт характера следует рассматривать как синдром, являющийся следствием особой организации или ориентации характера. При этом сознательно ограничивается число черт характера, непосредственно следующих для каждого типа ориентации. Что касается других черт характера, то относительно них тоже можно показать, что они определяются базисной ориентацией характера или являются результатом смешения основных, главных черт характера с признаками темперамента. Однако значительная часть других черт, традиционно считающихся чертами характера, на самом деле оказываются не чертами характера, в нашем смысле, а относятся исключительно к области темперамента либо являются просто признаками, свойствами поведения.

Теория, автором которой является американский философ Эрих Фромм, заключается в том; что принципиальная основа характера видится не в типах организации либидо, а в специфических типах отношения человека к миру. В процессе жизнедеятельности человек оказывается связанным с миром двояким образом: 1) приобретая и потребляя вещи и 2) устанавливая отношения с другими людьми (и с самим собой). Первое называется процессом ассимиляции, а второе – процессом социализации. Обе формы связи являются «открытыми», а не обусловлены инстинктами, как у животных. Человек может получать материальные продукты либо из внешнего источника, либо самостоятельно производя их. Но человек должен приобретать и потреблять определенным образом. Кроме того, человек не может жить без связи с другими людьми. Он вынужден объединяться с другими в целях защиты, работы, сексуального удовлетворения, игр, воспитания детей, для передачи другим людям материального и культурного наследия. Более того, ему необходимо вступать в родственные отношения с другими, становясь частью группы. Совершенная изоляция непереносима и несовместима с психическим здоровьем. И снова: человек может объединяться с другими людьми различным образом: он может любить или ненавидеть, конкурировать или кооперироваться; он может строить социальные системы на основе равенства или авторитета, свободы или угнетения; но сама форма его межличностных связей будет определенной, диктуемой его характером.

Ориентации, посредством которых человек соотносит себя с миром, составляют самую суть его характера; отсюда характер можно определить как (относительно постоянную) форму, в которой направляется энергия человека в процессах ассимиляции и социализации. Такая направленность психической энергии имеет важную

биологическую функцию. Поскольку действия людей не определяются целиком и полностью врожденными образцами инстинктивного поведения, то жизнь оказалась бы неустойчивой, хрупкой, если бы при каждом действии, при каждом поступке человеку надо было бы долго думать, прежде чем принять решение. На самом деле многие действия должны совершаться гораздо быстрее, чем это позволяет скорость сознательного обдумывания. Если бы даже все поведение опиралось только на обдуманные решения, все равно в действиях людей было бы гораздо более разных несообразностей, чем допустимо для нормального развития (и общества, да и самого человека как системы). С одной точки зрения человек учится действовать полуавтоматически с помощью приобретения навыков мышления и поведения, понимаемых как условные рефлексы. Хотя такой взгляд и справедлив, он игнорирует то обстоятельство, что наиболее глубоко укорененные привычки и установки характерны для человека и не поддаются значительным изменениям со стороны общей структуры характера: они являются выражением особой формы, в которой энергия канализируется в структуру характера. Характер может рассматриваться как заместитель инстинктивного аппарата животных. Раз энергия направляется определенным образом, то поступки совершаются индивидом в «точном соответствии с характером». Скажем, тот или иной характер может быть нежелательным с этических позиций, но он позволяет по меньшей мере действовать последовательно и освобождает от бремени необходимости каждый раз вновь обдумывать свои решения. Человек тогда может организовать свою жизнь в соответствии со своим характером и тем самым достигнуть определенной степени соответствия между своим внутренним и внешним миром. Более того, по отношению к человеческим ценностям и идеям характер выполняет селективную функцию. Большинству людей кажется, что их идеи не зависят от их эмоций и желаний, а представляют собой результат логического осмысления реальности; им кажется, что их отношение к миру подтверждается их идеями и суждениями, тогда как в действительности последние сами являются результатом их характера, как, впрочем, и все их действия. Это «подтверждение», в свою очередь, способствует стабилизации структуры характера, поскольку создает для последнего видимость правоты и здравомыслия.

Однако характер не только обеспечивает последовательное и «разумное» поведение индивида; он одновременно является основой приспособления человека к обществу. Характер ребенка формируется характером родителей. Родители и их методы воспитания, в свою очередь, определяются социальной структурой общества и

культурой. Средняя семья есть своего рода «психологический посредник» общества, поэтому в процессе адаптации к семье ребенок формирует характер, который затем станет основой его адаптации к обществу и решения различных социальных проблем. У него формируется такой характер, который делает для него желательными те действия, которые от него требуются, основные черты которого роднят его с большинством людей, принадлежащих к тому же социальному слою, классу или к той же культуре. **Тот факт,** что большинство членов социального класса или культуры разделяют существенные свойства характера, а также то, что можно говорить о «социальном характере» как о характере типичном, свидетельствует о степени влияния социальных «и культурных моделей на его формирование. Однако необходимо отличать социальный характер от индивидуального, разного для всех людей, даже принадлежащих к общей для них культуре. Эти различия порождены отчасти различиями физической и психической ориентации личностей родителей, отчасти окружающей средой, в которой ребенок рос. Но они порождены также и различиями в конституциональной организации индивидов, в особенности их темпераментов. Генетически формирование индивидуального характера определяется наложением жизненного опыта, индивидуального и социального, на темперамент и физическую конституцию. Окружающая среда никогда не может быть одинаковой для двух разных людей, ибо различия в конституции определяют и более или менее различные способы поведения в одинаковой для обоих окружающей среде, то есть определяют разный жизненный опыт, приобретаемый в одинаковых условиях. Простые привычки, которые не укоренены в характере, а проявляются в результате индивидуального приспособления к культурным моделям, могут легко изменяться под влиянием новых социальных моделей. Кроме того, если поведение существенным образом определяется характером человека, то измениться оно может только при коренных изменениях в самом характере.

Гиппократ различал четыре вида темперамента: холерический, сангвинический, меланхолический и флегматический. Сангвинику и холерику свойственны реакции, которые характеризуются легкой возбудимостью и быстрой сменой интересов с ослабленного на весьма глубокий. Флегматический и меланхолический темпераменты, напротив, характеризуются устойчивой, но замедленной возбудимостью. Интересы флегматика слабы, а меланхолика - интенсивный Согласно Гиппократу, эти четыре типа реакции связаны с различными соматическими особенностями. Интересно отметить, что в ходу, в повседневном употреблении упоминаются только отрица-

тельные признаки: так, для нас холерик означает вспыльчивый, меланхолик – депрессивный, сангвиник – чрезмерно оптимистичный, флегматик – чересчур замедленный.

Относительно важности дальнейших исследований в этой области, особенно связи темперамента с соматическими процессами, не может быть никаких сомнений. Однако совершенно необходимо проводить четкие различия между характером и темпераментом, ибо путаница с этими понятиями только тормозит как развитие характерологии, так и прогресс в изучении темпераментов.

Темперамент относится к способу, стилю реагирования, он конституционален и неизменяем; характер же способен претерпевать определенные изменения. Если человек, к примеру, имеет холерический темперамент, то его стиль реагирования будет «быстрым и сильным». Но ситуации, в которых он проявляет подобную реакцию, или то, на что он реагирует подобным образом, зависят от его характера. Если это продуктивная, справедливая, любящая личность, его реакции будут быстрыми и сильными, когда он любит, когда задет несправедливостью или когда находится под впечатлением какой-нибудь новой идеи. Если же он по характеру склонен к разрушениям и садизму, то его реакции тоже будут быстрыми и сильными, но либо в деструктивной деятельности, либо при проявлении жестокости.

Путаница с понятиями темперамента и характера имела серьезные последствия для теории этики. Если предпочтения относительно различий темпераментов преимущественно дело вкуса, то различия характеров с точки зрения этики имеют чрезвычайно важное, фундаментальное значение. Например, среди продуктивных характеров одному может импонировать холерический, а другому — сангвинический темперамент; но подобные суждения предпочтения не являются оценочными суждениями относительно той или иной личности.

Часто происходит смешение понятий, где ошибка заключается в том, что один вид темперамента соотносится с «хорошей» личностью, а другой — с «плохой», и это противопоставление оценок однозначно закрепляется за разными типами темпераментов.

Совершенно очевидно, какое значение для этики имеет такое смешение понятий темперамента и характера. В свое время это привело к подавлению целых рас, которые по темпераменту отличались от доминирующего типа. Кроме того, это способствовало упрочению релятивистской точки зрения, согласно которой различия в характерах, так же как и различия в темпераментах, – дело личного вкуса.

Развитие гуманистической объективной этики как прикладной науки зависит от развития психологии как теоретической науки. Прогресс этики в значительной степени обязан превосходству динамической психологии Спинозы над статической психологией Аристотеля. Спиноза открыл бессознательную мотивацию, закономерности ассоциативного мышления, устойчивость детских переживаний в течение всей жизни. Его понятие желания динамичное понятие в противоположность аристотелевскому понятию упражнения. Однако психология Спинозы, как и вообще психологическая мысль до XIX столетия, стремилась оставаться абстрактной и не разрабатывала методов эмпирической проверки теорий и получения новых данных о человеке.

Со стороны философии и психологии предпринимались лишь незначительные попытки использования достижений психоанализа в развитии теории этики - факт тем более удивительный, что теория психоанализа и сделанный ею вклад в науку имеют самое непосредственное отношение к этике.

Наиболее значительный вклад заключается, по-видимому, в том, что психоанализ – первая современная система психологии, предметом которой является не какой-то отдельно взятый аспект проблемы человека, а человек как целостная личность. В противоположность экспериментальному методу традиционной психологии, вынужденной ограничиваться изучением частных феноменов, Фрейд выдвинул новый метод, давший ему возможность изучать личность в целом, а также понять, что вынуждает человека поступать так, а не иначе. Этот метод – анализ свободных ассоциаций, снов, оговорок, переживаний – позволяет сделать ранее «скрытые», доступные только самопознанию и самоанализу состояния «явными» в процессе общения между индивидом и психоаналитиком. Тем самым психоаналитический метод сделал доступными для наблюдения и изучения такие явления, которые иным путем не наблюдаемы. Стало возможным выявление и тех эмоциональных переживаний, которые не были доступны даже для самоанализа, поскольку вытеснялись из сознания.

В начале исследований Фрейда интересовали главным образом невротические симптомы. Но чем дальше продвигался психоанализ, тем более очевидным становилось, что полное понимание симптомов невроза возможно только при понимании типа характера человека. Теперь уже не отдельные симптомы, а сам невротический характер стал предметом психоанализа и психоаналитической терапии. Изучение Фрейдом невротического характера позволило ему заложить основы новой науки о характере (характерологии), кото-

рая в недавнем прошлом была предана забвению психологией и отдана на откуп писателям и драматургам.

Однако, несмотря на свою молодость, психоаналитическая характерология совершенно необходима для развития этической теории. Понятия добродетели и порока, с которыми имеет дело традиционная этика, поневоле должны оставаться неясными и путаными, ибо зачастую одним и тем же словом обозначают совершенно разные, а порой и противоположные поступки. Преодолеть эту неадекватность можно, только если они будут рассматриваться в связи (и на фоне) с типом характера человека, о котором утверждается, что он либо добродетельный, «'либо порочный. Добродетель, рассматриваемая независимо от типа характера, может на деле оказаться лишенной истинного ценностного содержания (как, например, смущение, возникающее под давлением страха или в качестве реакции на подавление высокомерия). Так же и порок может быть оценен совсем иначе, если рассматривать его в рамках характера субъекта (к примеру, высокомерие, надменность могут быть проявлением чувства несостоятельности и неуверенности). Эти соображения имеют непосредственное отношение к этике; совершенно недостаточно и даже ошибочно рассматривать отдельные добродетели и пороки как независимые феномены. Предметом этики является именно характер, и только с точки зрения типа характера как целого можно высказывать общезначимые этические суждения по поводу отдельных черт и поступков. Добродетельный или порочный характер, а не отдельные добродетели или пороки - вот истинный предмет науки этики.

Не менее важно для этики понятие бессознательной мотивации. Хотя это понятие, в общей форме, восходит к Лейбницу и Спинозе, Фрейд был первым, кто приступил к систематическому эмпирическому исследованию бессознательных стремлений, заложив тем самым основы теории человеческой мотивации. Эволюция этической мысли выразилась в том, что оценочным суждениям стали подвергаться не сами поступки, а лежащие в их основе мотивации. Таким образом, понятие бессознательной мотивации открыло новые возможности этических изысканий. Не только «низменное», как отмечал Фрейд, «но и возвышенное в Его может быть проявлением бессознательного»«, являясь сильнейшим мотивом различных поступков; вот почему этика не может игнорировать изучение бессознательного.

Хотя психоанализ располагает возможностями для изучения формирования ценностных суждений и мотиваций, Фрейд и его школа не воспользовались ими для углубленного изучения этиче-

ских проблем; более того, они даже внесли в эту область изрядную долю путаницы. Источником ее явилась занимаемая Фрейдом позиция, согласно которой психология может помочь в понимании мотивации ценностных суждений, но не в силах утверждать что-либо об их общезначимости.

Позиция Фрейда наиболее отчетливо проявилась в его концепции сверх-Я (сознания). Согласно этой теории, нечто может стать содержанием сознания лишь в том случае, если будет частью системы требований и запретов родительского сверх-Я либо существующих культурных традиций. Сознание с этой точки зрения есть не что иное, как результат полученных извне авторитетных мнений. Отсюда фрейдовский анализ сверх-Я есть лишь анализ «авторитарного сознания».

От теории сверх-Я Фрейда немногим отличается его взгляд, согласно которому нравственность есть в сущности реакция на зло, изначально укорененное в человеке. Он полагает, что сексуальные стремления ребенка направлены на родителя противоположного пола, что в результате он ненавидит как соперника родителя одного с ним пола и что отсюда с необходимостью возникают чувства вины, страха и враждебности (Эдипов комплекс). Эта теория представляет собой светский вариант концепции «первородного греха». Поскольку эти кровосмесительные и смертоносные побуждения являются неотъемлемой частью природы человека, постольку, полагает Фрейд, для обеспечения возможности социальной жизни и вынуждены были люди вырабатывать этические нормы. Сначала в примитивных системах табу, затем в менее примитивных системах этики человек постепенно вырабатывал нормы социального поведения, защищавшие как отдельного индивида, так и большие группы людей от опасности проявления этих побуждений.

Однако позицию Фрейда нельзя признать последовательной. Он демонстрирует страстную веру в истину как в цель, за которую человек должен бороться, и он верит в способность человека бороться, ибо последний от природы наделен разумом. Эта установка особенно ясно выражена в его рассуждениях о «философии жизни». Он противопоставляет свои взгляды теории, согласно которой истина есть «лишь продукт наших собственных потребностей и желаний, возникающих под влиянием различных условий внешней среды». По его мнению, такая, «анархистская» теория «рушится сразу же, как только сталкивается с практической жизнью». Его вера в силу разума и способность последнего объединять человечество, а также освободить человека от оков суеверий пронизана пафосом философии Просвещения. Эта вера, в сущности, лежит в основе его кон-

цепции психоаналитического лечения. Психоанализ есть попытка раскрыть истину о самом себе. В этом отношении Фрейд продолжает вслед за Буддой и Сократом ту традицию мысли, согласно которой познание истины есть та сила, которая делает человека добродетельным и свободным, или, в терминологии Фрейда, «здоровым». Цель психоаналитического лечения — заменить иррациональное («И») разумом («Едо»). С этой точки зрения психоаналитическую ситуацию можно определить как такую, в которой два человека — психоаналитик и пациент — посвящают себя поискам истины. Цель лечения — восстановление здоровья, а лекарственные средства — истина и разум. Тот факт, что Фрейдом была принята в качестве основополагающего, фундаментального условия ситуация, требующая безоговорочной честности в обществе, в котором подобная искренность встречается нечасто, является, по-видимому, одним из ярчайших проявлений его гения.

В своей характерологии Фрейд полагает, что развитие либидо протекает от оральной через анальную и до генитальной стадии и что у здорового взрослого человека доминирующей становится генитальная ориентация. Хотя Фрейд и не касался специально этических ценностей, соотнесенность с ними все-таки подразумевалась: догенитальная ориентация характеризуется такими чертами личности, как жадность, зависимость, стремление к скупости, тогда как генитальная ориентация характеризуется продуктивным, зрелым характером, более высоким в этическом отношении. Таким образом, характерология Фрейда подразумевает, что добродетель является естественной целью человеческого развития. Это развитие может блокироваться различными и преимущественно внешними обстоятельствами, что может привести к формированию невротического характера. Нормальное же развитие сопровождается развитием зрелого, самостоятельного и творческого характера, способного к любви и труду; и тогда в конечном счете оказывается, что, согласно Фрейду, здоровье и добродетель – одно и то же.

Однако связь между характером и этикой высказана не явно. Да она и должна оставаться довольно путаной, из-за того, что Фрейд, уделяя главное внимание изучению невротического характера, недостаточно внимания уделял анализу и описанию зрелого уровня развития характера.

На основании изложенного выше можно сделать вывод, что нравственное поведение человека основано на пропорциональном сочетании свойств, с одной стороны предопределенных его биологической сущностью и происхождением (темперамента), а с другой стороны – приобретенных на основе жизненного опыта (характера).

Психология человека во многом является основой моральных ценностей и этических норм, которые на этой основе подвержены непрерывному поступательному развитию.

1. Кукушкин, В. М. Твоя профессиональная этика / В. М. Кукушкин. – М.: 1994.
2. Фрейд, З. Введение в психоанализ / З. Фрейд. – М.: 1998.
3. Фромм, Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. – М.: 1998.
4. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М.: Искусство, 1968.

***Ширнязова В. В.***
г. Костанай, Республика Казахстан

## АКТУАЛИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

В современном обществе риска, отмеченном социально-политическими и социально-экономическими катаклизмами, радикальными преобразованиями в российской общественно-политической жизни, управленческой нестабильностью, плюрализмом мнений и размыванием связующей идеологической основы общества, отсутствием четкого и внятного вектора государственной политики и образа будущего, порожденная подобными факторами, социальная напряженность приводит к росту конфликтных ситуаций увеличивающихся масштабов и разнообразия во всех социальных слоях, включая и молодежь.

Молодежь в силу возраста, неполноты своего социального статуса и ограниченных возможностей самореализации находится в неравном положении в обществе, она недостаточно вовлечена в различные сферы жизнедеятельности. Все это становится существенной причиной необоснованных притеснений молодежи, которые в условиях нестабильности оборачиваются социальной конфликтностью.

Между тем, конфликт, будучи обыденной частью жизни, нельзя отнести к тем явлениям, которыми можно управлять на основе жизненного опыта и здравого смысла. Глубокое понимание причин возникновения и механизмов протекания конфликта, закономерностей его развития и разрешения открывает возможность эффективно управлять конфликтом с целью эффективной адаптации и социализации молодого специалиста.

Значимость конфликтологической компетенции для личности молодого специалиста подчеркивается в нормативно-правовых документах. В Законе РФ «Об образовании» говорится о том, что содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой,

национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений. Среди целей и задач Национальной доктрины образования в Российской Федерации отмечены следующие: а) воспитание граждан правового государства, уважающих права и свободы личности и обладающих высокой нравственностью; б) разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, формирование навыков самообразования и самореализации личности. Этому в значительной мере способствует конфликтологическая компетенция. В концепции развития образования Республики Казахстан до 2015 года так же уделяется большое внимание культуре межличностного общения, бесконфликтному поведению и деятельности.

Значимость данного направления учебно-воспитательной деятельности в вузе подчеркивалась Президентом России Д. А. Медведева в процессе видеомоста с участниками молодёжного форума «Селигер-2009».

Анализ содержания имеющихся источников показал, что в гуманитарных науках создана теоретическая база для исследования социальных конфликтов в молодежной среде, однако изучению данной проблеме в отношении малой учебной группы современными учеными уделено недостаточно внимания.

Конфликт в различных его аспектах, многофакторность и сложность этого явления изучает конфликтология, такие ее направления, как теория конфликтов (К. Боулдинг, Р. Дарендорф, Л. Козер, Т. Парсонс и др.); юридическая конфликтология (В.Н. Кудрявцев и др.); организационная конфликтология (В. В. Дружинин, С. Д. Конторов и др.); социология конфликтов (Г. Зиммель, А. Г. Здравомыслов и др.); производственная конфликтология (В. Н.Шаленко, Т. М. Данькова, С. И. Ерина, А. Г. Ковалев, А. Ю. Филиппов и др.); психология конфликтов (А. Я. Анцупов, В. В. Бойко, Н. В.Гришина, А. А. Ершов, В. Г. Зазыкин, Н. В. Крогиус, В. С. Мерлин, Ю. П. Тимофеев и др.); политическая конфликтология (К.С. Гаджиев, К. Кульчар и др.); педагогическая конфликтология (Б. С. Алишев, И. М. Вереникина, А. С. Гусева, Э. И. Киршбаум, В. В. Козлов, М. М. Рыбакова, Л. В. Симонова и др.).

В настоящее время в психологии и педагогике имеются исследования конфликтов в студенческом коллективе, а так же особенностей студенчества как социальной группы занимались К. А. Абульханова-Славская, Г. С. Бережная, В. И. Добреньков, В. И. Жуков, Г. Е. Зборовский, Ю. А. Зубок, Д. Л. Константиновский, А. Н. Леонтьев, В. Т. Лисовский, Н.В. Лясников, А. Л. Маршак, А.Г. Маслоу,

В. Я. Нечаев, П. Н. Новиков, А. М. Осипов, С. Л. Рубинштейн, В. С. Рахманин, Н. Д. Сорокина, К. Уильямс, В. И. Чупров и др.

В настоящее время необходимость конфликтологических знаний и навыков признается всеми, а подготовка в области конфликтологии становится неотъемлемой частью обучения специалистов различного профиля. Различные аспекты конфликтологической подготовки специалистов становились объектом внимания ученых: определены сущность и содержание понятий «конфликтологическая готовность», «кон-фликтологическая компетентность», «конфликтологическая культура» (Д. В. Ивченко, Н. В. Самсонова, Т. Н. Черняева, З. З. Дринка, Г.М. Болтунова, Н.В. Куклева, Е. Е. Ефимова, Е. П. Хорошилова); разработаны подходы, содержание и методы формирования конфликтологической компетентности и конфликтологической культуры специалистов различного профиля (А. И. Кротов, Д. В. Ивченко, Н. В. Самсонова, Т. Н. Черняева).

Как показали наши исследования в подготовке студентов большое внимание уделяется теоретическому обучению, но недостаточно исследуются аспекты их профессионально-личностного становления, адаптации, социализации. Проблемой здесь является не внимание к созданию профессионала способного разрешить социальные конфликты, как необходимой компетенции специалиста любого профиля. Так, конфликтологическая подготовка не рассматривается в качестве обязательной, носит фрагментарный, диффузный характер и не обеспечивает должного уровня компетенции личности к их разрешению.

Все это в значительной степени актуализирует проблему поиска подходов, содержания педагогически эффективных методов и средств формирования компетенции у студентов по разрешению социальных конфликтов в молодежной среде.

1. Чем живут участники молодежного форума «Селигер» [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.rg.ru /2009/07/16/seliger.html, свободный.
2. Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.unesco. kz/rcie/data/koncepciya.htm, свободный.

***Н. С. Шкитина***
ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

## МОДЕЛЬ ЭМПАТИЙНО-ПАРТИСИПАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Содержательно-смысловое наполнение педагогической концепции отражает механизмы, процедуры, средства практического использования ее теоретических положений. Кроме того, являясь одним из важнейших компонентов концепции, содержательно-

смысловое наполнение отражает авторскую позицию практического применения разработанных теоретических характеристик исследуемой проблемы, в частности, в области технологии использования знаний для решения соответствующих практических задач.

Рассмотрев различные точки зрения, мы пришли к выводу, что в качестве содержательно-смыслового наполнения могут выступать различные объекты, например, педагогическая модель или система, технология, методы реализации, этапы реализации исследовательского процесса, педагогический проект и т.д., но в любом случае содержательно-смысловое наполнение должно отражать практическое использование положений концепции в современном образовательном процессе.

Наиболее объемно и детализировано можем представить эмпатийно-партисипативную подготовку в виде **модели.** Исходя из особенностей теоретического представления данного феномена, мы осуществим **комплексное моделирование** каждого из аспектов, что, собственно, и составит содержательно-смысловое наполнение разрабатываемой концепции.

В гуманитарных областях знания моделирование относится к классу концептуальных проектировочных процедур и осуществляется на этапе теоретического осмысления проблем исследовательской деятельности.

Понятие «модель» на данном этапе развития педагогической науки как гуманитарной является базовым, а моделирование является одной из важнейших исследовательских процедур. Поэтому его предметное рассмотрение в составе базовых педагогических понятий нашей концепции принципиально необходимо. Характеристике концептуальных моделей посвящен ряд работ по методологии исследований, в том числе и педагогических. Так, В.С. Швырев ставит моделирование во взаимосвязь с творческим процессом и в этом аспекте рассматривает модель в качестве «формообразующей функции» при проверке научных гипотез, органически связанной с экспериментом, специально созданной для эксперимента, которая не может существовать вне его [2].

В.В. Краевский определяет модель как систему компонентов, воспроизводящую определенные стороны, связи, функции предмета исследования, и подразделяет модели на материальные и идеальные, последние из вышеназванных, по его мнению, получают все большее распространение в педагогических исследованиях по мере повышения теоретического уровня этой науки [1].

Что касается нашего исследования, придерживаясь классического определения, данного Э.Г. Юдиным [3], под **моделью эмпа-**

**тийно-партисипативной подготовки** будущего учителя мы будем понимать мысленно представляемую и материально реализуемую систему эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, которая, отражая и воспроизводя данный педагогический объект исследования, способна замещать его таким образом, что ее изучение дает нам новую информацию об исследуемом объекте. Соответственно, модель эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя предполагает наличие сходства и отличительных характеристик, наличие системы, замещение объекта исследования в определенных отношениях, а также обеспечение возможности получать новую информацию, новые знания об исследуемом объекте.

Прежде всего, следует рассмотреть наиболее распространенные **классификации моделей**. Как справедливо отмечает Е.В. Яковлев, к настоящему времени в педагогической области выделяется определенный круг моделей, построение которых осуществляется педагогами-исследователями для глубокого изучения специфических свойств, характеристик и особенностей педагогических явлений [4]. К ним относятся **структурно-функциональные** и **функционально-структурные** модели, основное назначение которых заключается в раскрытии связей строения изучаемого объекта с выполняемыми функциями; **организационные** модели, для которых характерно описание организационных единиц и координационных механизмов; **образовательные** модели, представляющие собой группу согласованных и взаимосвязанных элементов, таких, как структура образовательных целей, содержание учебного курса, построение учебного курса, управление обучаемыми, методы тестирования и оценки и т.д.; **процессные** модели, представляющие последовательность перехода исследуемого явления из одного состояния в другое; **компетентностные** модели, раскрывающие в своем содержании характеристики статических явлений в отличие от процессных (знаниевые модели, профессиограммы, психограммы, квалификационные модели, модели подготовки специалиста к тому или иному виду профессиональной деятельности) и др.

Каждая из вышерассмотренных моделей в различных педагогических концепциях может самостоятельно составить раздел «Содержательно-смысловое наполнение концепции». Однако в силу сложности и многоаспектности педагогических феноменов наиболее продуктивным представляется путь **комплексного моделирования**, при котором изучение явления осуществляется с различных точек зрения при построении сразу нескольких моделей, характеризующих разнообразные по природе свойства исследуемого объекта.

Так как эмпатийно-партисипативная подготовка представляет собой аспект (вид) общей профессионально-педагогической подготовки будущего учителя, мы, делая акцент на комплексном моделировании, которое позволяет нам составить целостное представление об исследуемом педагогическом феномене, а также новое качество модельного представления, полагаем, что для нашего исследования наиболее подойдут **структурно-функциональная**, **процессная** и **компетентностная** модели. Они помогут установить взаимосвязи между компонентами нашей системы и дать адекватное представление об объекте исследования.

В ходе разработки вышеназванных моделей мы учитывали:

– основные требования, предъявляемые заказчиком (обществом, школой) к будущему учителю;

– основные теоретические положения профессионально-педагогической подготовки в виде совокупности подходов (системный, деятельностный, коммуникативно-партисипативный), дополненные специфическими закономерностями и соответствующими им принципами (атрибутивная закономерность, отражающаяся в принципах гуманизации, природосообразности и рефлексивности; закономерность обусловленности, отражающаяся в принципах прогностичности, делегирования полномочий и единства управления и соуправления, целостности и открытости систем; закономерность эффективности, отражающаяся в принципах повышения квалификации преподавательских кадров в области педагогической эмпатии и партисипативности, информативности и диагностической обеспеченности);

– основные возможности эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя;

– основные критерии и показатели сформированности эмпатийно-партисипативной компетентности будущего учителя.

1. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования [Текст] / В.В. Краевский. – Самара, 1994. – 301 с.
2. Швырев, В.С. Теоретическое и эмпирическое в научном познании [Текст] / В.С. Швырев. – М.: Педагогика, 1978. – 218 с.
3. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности [Текст] / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 387 с.
4. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

***В. В. Юрченко***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В психолого-педагогической науке неоднократно отмечалось, что в условиях стремительно нарастающей информационной загруженности особое значение приобретает развитие и активизация творческого мышления. Действительно, в любой деятельности становится особо важным не просто усвоить определенную сумму знаний, а выбрать наиболее значимые из них, суметь применить их при решении самых различных вопросов.

Исследования творческого мышления стали расширяться во второй половине XX века. Были составлены первые диагностические задания, выявляющие уровень развития творческого мышления. Стали экспериментально изучаться процессы творчества детей и подростков. В это время были выявлены психологические составляющие творческой деятельности: гибкость ума, систематичность и последовательность мышления, диалектичность, готовность к риску и ответственности за принятое решение.

Гибкость ума включает способность к выделению существенных признаков из множества случайных и способность быстро перестраиваться с одной идеи на другую. Систематичность и последовательность позволяет людям управлять процессом творчества. Благодаря систематичности все идеи сводятся в определенную систему и последовательно анализируются. Творчески мыслящий человек также нуждается в способности рисковать и не бояться ответственности за свое решение.

Помощь педагога заключается в том, чтобы научить ребенка творить. Ребенок в результате такой помощи должен научиться удивляться всему, будто видит все в первый раз. Научиться видеть, слышать, ощущать (удивившись, начинаешь присматриваться, вслушиваться). Научиться мечтать (фантазия – цемент, скрепляющий самые разные – в их единстве – вещи, соединяя их в одно целое). Этих трех даров достаточно, чтобы быть поэтом в душе, но не на деле. Чтобы творить, следует еще научиться владеть техникой творчества и создавать «законченную вещь», то есть произведение.

Поэтому так важно ежедневно заниматься с ребенком, учить его не только тому, что надо знать, уметь и делать, но и тому, как смотреть, чтобы увидеть красоту; слушать, чтобы услышать гармонию в музыке или природе; почувствовать состояние другого и не ранить его своими словами; трудиться творчески; творить вдохновенно.

Современная педагогика уже не сомневается в том, что учить творчеству возможно. Вопрос, по словам И.Я. Лернера, состоит лишь в том, чтобы найти оптимальные условия для такого обучения[1]. Под творческими (креативными) способностями учащихся понимают «...комплексные возможности ученика в совершении деятельности и действий, направленных на созидание им новых образовательных продуктов» [2].

Согласно позиции ученых, определяющих креативные способности как самостоятельный фактор, развитие которых является результатом обучения творческой деятельности школьников, выделяют такие компоненты творческих (креативных) способностей младших школьников, как: творческое мышление, творческое воображение, применение методов организации творческой деятельности.

Для развития творческого мышления и творческого воображения учащихся необходимо развить следующие умения: классифицировать объекты, ситуации, явления по различным основаниям; устанавливать причинно-следственные связи; видеть взаимосвязи и выявлять новые связи между системами; рассматривать систему в развитии; делать предположения прогнозного характера; выделять противоположные признаки объекта; выявлять и формулировать противоречия; разделять противоречивые свойства объектов в пространстве и во времени; использовать разные системы ориентации в воображаемом пространстве; преодолевать психологическую инерцию мышления, мысленно преобразовывать объекты в соответствии с заданной темой.

Названные умения составляют основу способности системного диалектического мышления, продуктивного произвольного пространственного воображения.

Отечественные психологи и педагоги (Л.И. Айдарова, Л.С. Выготский, Л.В. Занков, В.В. Давыдов, З.И. Калмыкова, В.А. Крутецкий, Д.Б. Эльконин и др.) подчеркивают значение учебной деятельности для формирования творческого мышления, познавательной активности, накопления субъективного опыта творческой поисковой деятельности учащихся.

Опыт творческой деятельности является самостоятельным структурным элементом содержания образования, предполагающий перенос ранее усвоенных знаний в новую ситуацию, самостоятельное видение проблемы, альтернативы ее решения, комбинирование ранее усвоенных способов в новые и др.

1. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М., 1972.
2. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. - СПб.: Питер, 2001.

## Раздел II

# ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЩЕСТВО: ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА

***Абдрахманова З. А.***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

### СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДСТВАМИ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В современных условиях система высшего образования любого государства решает огромный комплекс сложных задач, направленных на подготовку высококвалифицированных специалистов. Одной из таких задач по праву можно считать формирование личности компетентного специалиста, способного на высоком уровне осуществлять свою профессиональную деятельность.

Психологические и педагогические аспекты формирования профессиональной направленности в настоящее время стали предметом многих психологических, социологических и педагогических исследований как в нашей стране, так и за рубежом. Повышенный интерес к данной проблематике вызывают не только теоретические, но и практические потребности.

Развитие учебно-познавательной деятельности обусловливается сформированностью познавательных интересов, а освоение профессиональной деятельности связано с наличием профессиональных интересов. Поэтому, для повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов необходимо, чтобы учебно-познавательная деятельность трансформировалась в учебно-профессиональную.

Решение этих задач базируется на понимании субъектом социальной значимости труда по данной специальности, осознании потребностей в активном овладении профессиональными знаниями и умениями, развитии способностей преодолению возникающих затруднений.

В процессе профессиональной подготовки должно осуществляться осознание личностью мотивов учения, взаимосвязи учебной и профессиональной деятельности, формирование профессиональной направленности и готовности к производственной деятельности.

Одной из задач вуза является овладение будущим специалистом информационно-коммуникационными навыками, привитие ему умений, которые помогут в определении путей достижения поставленных целей, принятии оптимальных решений при осуществлении профессиональных планов, развитии и реализации творческого потенциала. Подготовка такого специалиста невозможна в условиях

информационно-сообщающегося обучения, что требует существенного пересмотра прежних подходов к целям, содержанию и структуре обучения высшей школы.

В контексте Болонского соглашения подчеркивается значимый вклад сферы высшего образования в процесс реализации обучения в течение всей жизни, указывается на необходимость улучшения способов обучения в соответствии со склонностями и возможностями граждан.

Наметившаяся в последнее время тенденция развития производства порождает необходимость подготовки специалистов, обладающих такими профессиональными качествами, как готовность решать профессиональные задачи, требующие анализа ситуации и выбора решений; готовность к повышению квалификации, к самостоятельному овладению дополнительными знаниями в области профессиональной деятельности. Кроме качественных профессиональных знаний и умений от сегодняшних специалистов требуется высокий уровень активности, самостоятельности, гибкости мышления, нестандартного подхода в принятии решений, технического творчества, общей и профессиональной культуры и т. д.

Развитие у студентов интереса к будущей профессиональной деятельности, по нашему мнению, обеспечивает формирование приведенных профессиональных качеств, поскольку интерес к профессиональной деятельности является феноменом, теснейшим образом, связанным со всеми компонентами структуры личности — потребностями, мотивами, установками, ценностными ориентациями. Процесс формирования профессионального интереса исключительно сложен. Почти невозможно учесть все факты, прямо или косвенно влияющие на его становление.

Для понимания роли информационных технологий в образовании необходимо разобраться с сутью этого понятия. Говоря об информационных технологиях, некоторые подразумевают определенное научное направление, другие же – конкретный способ работы с информацией, это и *совокупность знаний* о способах и средствах работы с информационными ресурсами, и *способ* и *средства* отбора, обработки и передачи информации для получения новой информации об изучаемом объекте. В контексте образования будем руководствоваться последним определением, то есть «информационная технология обучения – это приложение информационных технологий для создания новых возможностей передачи знаний, их восприятия, оценки качества обучения и всестороннего развития личности обучаемого в ходе учебно-воспитательного процесса». Встречается в научной и профессиональной литературе и такое понятие как «компьютерная технология обучения», которое нельзя заменять

информационные технологии обучения. Так как информационные технологии могут использовать компьютер, не исключая при этом применение других технических средств обучения (видео, аудио, проекторы и т. д.).

И. В. Роберт в своих работах обращает внимание на различие таких терминов как «информационные и коммуникационные технологии» (ИКТ) и «средства информационных технологий», говоря о том, что на деле в системе образования мы используем средства ИКТ, а не сами информационные и коммуникационные технологии. «Информационные и коммуникационные технологии – обобщающее понятие, описывающие различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации. Важнейшими современными устройствами ИКТ являются компьютер (аппаратное обеспечение), с программным обеспечением, и средства телекоммуникаций вместе с размещенной на них информацией. Под средствами информационных и коммуникационных технологий понимаются программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной вычислительной технике, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, накоплению, обработке, хранению, продуцированию, передаче, использования информации, возможность доступа к информационным ресурсам компьютерных сетей» [1].

Будущему специалисту предстоит принимать ответственные решения в условиях неопределенности и, возможно, в кризисных ситуациях. Поэтому очень важно формировать у выпускников способность самостоятельно анализировать ситуацию, опираясь на понимание общих закономерностей и тенденций развития природных, экономических, социальных, культурных процессов, а также научить прогнозированию возможных последствий принимаемых решений. Это и будет высшим уровнем информационной культуры. Следовательно, информационная культура – это умение использовать соответствующим образом набор информационных технологий в своей повседневной деятельности. Так как обучение – это процесс накопления молодыми опыта предыдущих поколений, то, обучая студентов компьютерным технологиям, педагог может не только передавать знания, но и формировать культуру обучаемых. Именно при изучении дисциплин, на занятиях которых используется компьютер, можно развивать готовность к самообразованию, развивать психические функции, связанные с информационной и алгоритмической деятельностью, усиливать мотивацию к дальнейшему овладению информационной культурой.

Очевидно, что комплекс информационных умений относится к общеучебным и, следовательно, должен формироваться не только на занятиях информатики (хотя здесь ее роль нельзя недоценивать), но и при изучении предметов как естественно-математического, так и гуманитарного циклов.

Учитывая фундаментальность и универсальность, понятия «информация» и методов ее обработки, а также современные тенденции развития компьютерных информационных технологий, становится актуальным применение информационного подхода к проектированию содержания обучения.

Особое значение приобретает процесс построения информационных моделей изучаемых объектов, характерными чертами которого является с одной стороны, существование жестко регламентированных правил построения (которые необходимо разработать), с другой стороны, присутствие творческого начала. Следовательно, выработка умений у студентов неразрывно связана с уровнем развития их творческих способностей. Причем эта связь носит односторонний характер. Формирование информационных умений приводит к совершенствованию творческих способностей, что подтверждает творческий характер самой учебной деятельности. Они направлены на формирование и развитие индивидуальных творческих способностей каждого студента и доказывает необходимость применения личностно-деятельностного подхода в обучении. Результатом чего, в частности, является формирование информационных умений у студентов.

Профессионально–ориентированная информационно-компьютерная подготовка современного специалиста это пересечение множества профессионально-значимых знаний с областью информационных технологий и областью компьютерных средств. Основными проблемами, возникающие в процессе профессиональной подготовке студентов, являются, как и переработка различных учебных курсов для возможности использовать компьютерные информационные технологии, так и определение вида и количества информации, которую целесообразнее давать с их помощью.

В целом использование ИТО позволяет обеспечить тесное взаимодействие между педагогом и студентом, расширяют возможности образовательной среды, как разнообразными программными средствами, так и методами развития креативности обучаемых. Программные средства могут быть разнообразными как и обучающие, поисковые, так и программы для проведения деловых игр. Информационно-коммуникационные технологии позволяют реализовать разнообразных совместные творческие проекты, связывая студентов различных учебных заведений. Новое содержание образовательной

среды создает дополнительные возможности для стимулирования любознательности студентов с помощью широких возможностей компьютерных сетей. Кроме того, информационные технологии обучения позволяют оказывать прямое и косвенное воздействие на развитие личностных качеств личности.

Главной отличительной особенностью информационных технологий от традиционных является применение компьютера в качестве нового и динамично развивающегося средства обучения, которое способно радикально изменить систему форм и методов образования.

Проектируя использование информационные технологии обучения в учебно-воспитательном процессе, педагог должен проанализировать те возможные воздействия на личность студента, которые и будут определять его развитие. Считаем, что исходя, из профессиональных интересов студентов можно построить обучение с использованием информационных технологий обучения таким образом, чтобы максимально повысить уровень образованности и поднять развитие профессиональных интересов на новый уровень. Сделать это можно в три этапа:

1) базовой в ходе преподавания информатики в основном учебном процессе.

2) дополнительного образования – спецкурс (систематизировать, расширить, углубить их, развить и совершенствовать умения использования КИТ в профессиональной деятельности);

3) праксиологический – в ходе компьютерной и производственной практики – включение студентов в самостоятельную деятельность по использованию компьютерных информационных технологий (что мы и делаем в своем вузе). Данные нашего исследования подтверждают нашу правоту, и что радует - наши студенты, прошедшие обучение, таким образом, становятся востребованными и многие уже в ходе производственных практик находят свою будущую работу.

В современном мире все взаимосвязано. Становится очевидным, что информатизация образования и развитие информационного общества тесно связаны. С одной стороны становление информационного общества существенно влияет на процессы проникновения информационных технологий во все сферы образовательной деятельности, с другой стороны информатизация образования формируя информационную культуру членов общества, существенно способствует его информатизации.

---

1. Роберт, И. В. Современные информационные технологии в образовании. – М. : Школа-Пресс, 1994.

***О. А. Важенина***
Южно-Уральский государственный университет

## ВЛИЯНИЕ СОПУТСТВУЮЩИХ ЭФФЕКТОВ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ НА СОЗНАНИЕ АУДИТОРИИ И НЕНАСИЛЬСТВЕННЫЕ МЕТОДЫ КОММУНИКАЦИИ

Джанни Ваттимо писал, что насилие – это принуждение кого-либо к молчанию. Что же тогда является насильственными методами? На наш взгляд, ненасильственные методы коммуникации – это методы, которые не наносят ущерб сознанию индивида, не принуждают его к принятию определенных (заранее запрограммированных) решений. Исходя из высказывания Джанни Ваттимо, мы можем полагать, что в современную эпоху должно быть место ненасильственным методам коммуникации, так как современные СМК не принуждают нас молчать. Но что происходит с сознанием индивида?

СМК оказывают мощнейшее влияние на наше сознание, восприятие и оценку той или иной информации. Зачастую потребители информации лишены возможности определить, что же действительно для них важно и интересно. За них все решается в редакциях новостных изданий, в кабинетах государственных чиновников, крупных бизнесменов. То есть аудитория – лишь потребитель готовой повестки дня.

Постоянная нехватка времени приводит к тому, что индивид не успевает переработать и осмыслить информацию, за него это делают СМК, предлагая уже готовые мнения, ответы на вопросы и решения проблем.

Казалось бы, общество не заставляют молчать, но в то же время не дают его членам возможности принимать собственные решения, формировать свои мнения и решать, что же важно именно для каждого индивида, как личности, а не части социальной толпы. Неисчерпаемый информационный поток заставляет наше сознание искать более быстрые, простые способы его обработки. В результате, мы начинаем мыслить стереотипно, в результате чего массовым сознанием становится проще управлять и контролировать его, так как люди перестают воспринимать смысл передаваемого сообщения, вместо этого, реагируют на «знаковые системы», схемы, передаваемые по каналам СМИ.

Общество само провоцирует СМИ на внедрение насильственных коммуникаций. В описанных условиях происходит развитие и распространение способов манипуляции общественным сознанием, что само по себе предполагает психологическое давление, то есть насилие над личностью.

В 2007 году нами было проведено практическое исследование проявления эффектов МК и их использования PR-специалистом для

управления (манипуляции) общественным сознанием. Тема исследования **«**Использование сопутствующих эффектов МК для манипуляции общественным сознанием в практике PR-специалиста».

**Целью исследования было** выявить возможности использования сопутствующих эффектов МК в практике ПР-специалиста для управления (манипуляции) общественным

**Нами были выдвинуты следующие гипотезы:**

1) Мы предполагали, что освещение наиболее популярных в 2006 году информационных тем (по данным ВЦИОМ) повлекло за собой возникновение определенных эффектов МК:

– Освещение темы **прекращения энергетических поставок в Украину** вызвало в общественном сознании **спящий эффект**.

– Информационная ситуация, созданная в процессе освещения **«дела рядового Сычева»** спровоцировала возникновение **эффекта насыщения**, который способствовал развитию **эффекта ореола**.

– Информационное сопровождение **противостояния Москвы и Тбилиси** спровоцировало возникновение **спящего эффекта.**

– Информирование общественности о **военных событиях в Ираке и Ливане** привело к **эффекту приватизации.**

– Обсуждение в СМК вопроса о том, кто **станет новым президентом РФ**, является причиной возникновения **эффекта простого знакомства**, сопряженного с возникновением **эффекта ореола.**

2) Мы предполагали, что некоторые эффекты были сформированы целенаправленно, а некоторые возникли спонтанно.

3) Мы предполагали, что ПР-специалисты используют в своей практике возникшие эффекты МК, либо учувствуют в процессе их формирования для манипуляции общественным сознанием.

4) Мы предполагали, что наиболее распространенными целями использования эффектов МК для управления общественным сознанием в практике ПР-специалиста являются цели политического характера, связанные с укреплением внутренней стабильности РФ, формированием имиджа государства, а также политиков.

5) Мы предполагали, что существуют особенности функционирования общественного сознания в условиях МК, которые ПР-специалист может использовать для формирования/регулирования сопутствующих психологических эффектов.

В общем и целом мы можем говорить, что гипотеза относительно возникновения в общественном сознании эффектов МК под воздействием освещения определенных тем подтвердилась. Из 8 предложенных нами вариантов соотношения эффектов и событий, в результате исследования не подтвердилось только 3. Кроме того,

говорить о точном отсутствии подобных соотношений некорректно, так как результаты исследования показали, что данные явления имеют место быть в условиях МК, просто в силу определенных обстоятельств выражены в меньшей степени.

Кроме того, результаты экспертного опроса подтвердили гипотезу исследования, касающуюся характера возникновения эффектов МК. Мы предполагали, что некоторые эффекты были спровоцированы целенаправленно, а некоторые возникли спонтанно.

Мы нашли подтверждение гипотезы о том, что возникшие эффекты МК возможно использовать для манипуляции общественным сознанием. По мнению экспертов, использование эффектов МК для управления общественным сознанием является неотъемлемой частью СМК, особенно в сфере политики, так как использование рассматриваемых нами событий преследует достижение целей государственной политики.

**Таким образом, мы подтвердили**, что в условиях массовой коммуникации определенные эффекты МК (как планируемые, так и не планируемые) могут быть использованы и используются для манипуляции общественным сознанием.

Результаты исследования позволяют нам сделать вывод о том, что применение эффектов массовой коммуникации чаще всего встречается в политической сфере, особенно в технологиях формирования имиджа.

В заключении, хотелось бы отметить то, что все рассмотренные нами эффекты имеют место быть в общественном сознании, проявляясь в меньшей или большей степени.

Манипуляция сама по себе является насильственным методом воздействия на сознание индивида. На наш взгляд, в современную эпоху на первый план выходят именно насильственные методы коммуникации, лишающие индивида возможность выбора. К сожалению, это обусловлено не только желанием поставщиков информации, но и современной действительностью, в которой у индивида зачастую не остается времени на формирование личностной оценки тех или иных событий, в результате чего, подверженность влиянию СМК на его сознание многократно возрастает, делая из индивида пассивного потребителя информации, а не равноправного партнера.

***Е. М. Гаврилова***
Челябинский институт экономики и права им. М. В. Ладошина

## САКРАЛИЗАЦИЯ И ДЕСАКРАЛИЗАЦИЯ ДОКУМЕНТОВ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Начало информационной эпохи актуализирует обращение к пониманию роли документа в нем. Интерес для изучения могут представлять разные вопросы – соотношение объемов так называемых традиционных и электронных документов, циркулирующих в социальных коммуникациях; специфика электронной документации; роль документа в информатизации… Мы рассмотрим гуманитарный аспект функционирования документов в информационном обществе, а именно отношения «социум-документ». Несомненно, исследование носит гипотетический характер, однако отражает общие тенденции функционирования документов в обществе – интенсификацию социальных отношений в информационном обществе обуславливает интенсификацию документных коммуникаций.

Сформулируем определения основных понятий, используемых в статье:

**информационное общество** – интеллектуально развитое либерально-демократическое общество, достигшее сплошной информатизации общественного производства и повседневной жизни людей благодаря мощной телевизионно-компьютерной базе [3];

**документ** – «информационное сообщение, зафиксированное на материальном носителе и включенное в информационно-документационную систему с помощью метаинформации, содержащейся в реквизитах» [2, 95].

На протяжении всего периода существования документа отношение к нему человека претерпевало различные трансформации, в основе чего, на наш взгляд, лежат процессы сакрализации и десакрализации документа.

А. В. Соколов указывает, что коммуникации, служащие главным способом хранения и распространения культурного наследия, обожествлялись – вначале было обожествление Слова (в условиях устных коммуникаций), затем обожествление Книги (в условиях письменной коммуникации) [3]. Развивая подход, можно говорить об обожествлении Документа в целом, его сакрализации и культе. Такое пиететное отношение к документу связано с его функциями – нести информацию в пространстве и во времени, служить доказательством, свидетельством, инструментом управления. Документ нельзя назвать безальтернативным источником информации и транслятором социального опыта, однако он уникален благодаря своей стабильной вещественности, возможности визуализации сведений. Рассуждая дальше: эмоционально документ может понимать-

ся как *чудо*. Не удивительно, что человечество создало социальные институты хранения и использования документов, определило документ как главный инструментарий экономики, управления, государственности, наделило его статусом средства общения с высшими силами, отразило во фразеологизмах его непреходящую ценность.

Одновременно, как ни парадоксально, происходит постоянная десакрализация документов. Документ – вещь, которая, теряя ценность, либо физически уничтожается, либо игнорируется (последнее равноценно небытию документа). Феномен ценности документа также связан с его способностью выполнять свои функции. Утрата каких-либо «элементов» материальной или идеальной составляющей документа потребителем документа воспринимается как утрата ценности. Так, например, книга, лишенная обложки и страниц с выходными данными, не может использоваться для цитирования информации в ней; «битый» файл не может быть воспроизведен компьютером и подлежит удалению; газета, сведения в которой потеряли актуальность, используется в качестве оберточного материала.

Сакрализация и десакрализация документов имели место быть на протяжении всего периода существования документных коммуникаций, но можно предположить, что увеличение объемов функционирования документов в обществе увеличивает количество актов подобных сакрализаций и десакрализаций и их «плотность» на единицу времени. Не вызывает сомнений, что в информационном обществе циркулируют колоссальные объемы документированной информации, также интенсивно могут проходить процессы сакрализации и десакрализации документов. В то же время отношение к сакральной коммуникации в информационном обществе остается традиционным. Сакральные документы по-прежнему воспринимаются обществом как святыни, как символы божественного и сверхъестественного. Пример из современности – американский священник Терри Джонс, который намеревался сжечь несколько экземпляров Корана 11 сентября в память жертв теракта в Нью-Йорке, был осужден Ватиканом [1]. Для исповедующих ислам – это акт богохульства, для просвещенных и интеллигентных людей – это аморальный поступок. Полагаем, пару веков назад мнение общества по данному вопросу было бы таким же.

Специфично в функционировании документов в информационном обществе, что распространение идей, содержащихся в них, проходит очень быстро, хотя бы из-за наличия эффективных каналов коммуникаций. В определенной степени эти обстоятельства сокращают период критического оценивания документа. Например, масс-медиа, реклама, мода – всё это способствует возведению в

ранг культовых, например, литературных произведений, оценка духовной ценности которых лежит за рамками исследования.

Процессы десакрализации документов в информационном обществе связаны, на наш взгляд, с утратой потребительской ценности документа. Важно обозначить некоторые особенности постиндустриального общества:

- наличие различных вариантов удовлетворения информационных потребностей;
- большой объем документов с коротким «жизненным циклом», что справедливо для бумажных и особенно электронных носителей информации.

В таких условиях человек свободен в выборе альтернатив и не испытывает эмоционального «барьера» уничтожения и игнорирования различных источников информации. Современный человек, удаляя электронный файл, испытывает меньший дискомфорт по сравнению с актом уничтожения или утилизации традиционного бумажного документа.

Можно подытожить, что документ играет значительную роль в информационном обществе, реализуя непреходящие по ценности функции аккумулирования информации и передачи социального опыта. Одной из генеральных линий функционирования документов в постиндустриальную эру становится усложнение отношений «социум-документ». Интенсификация жизни в информационном обществе вообще ускоряет процессы и сакрализации, и десакрализации документов.

1. Ватикан осудил священника, который хочет сжечь Коран 11 сентября [Электронный ресурс] // РосБизнесКонсалтинг. – Электрон. дан. – [Б.м.], 2010 – Режим доступа: **//**http://top.rbc.ru/society/08/09/2010/462702.shtml. – Загл. с экрана.
2. Плешкевич, Е. А. Основы общей теории документа [Текст] / Е. А. Плешкевич. – Саратов: «Научная книга», 2005. – 244 с.
3. Соколов, А. В. Общая теория социальной коммуникации [Текст]: учеб. пособ. / А. В. Соколов. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2002 г. – 461 с.

***Капустян Н. Ю.***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

XXI век называют «миром информационных технологий», поэтому одной из важнейших задач, стоящих перед педагогами, становится задача подготовить человека, ориентирующегося в огромном информационном потоке и умеющего извлекать нужную и полезную информацию, усваивать её в виде новых знаний. Решение

данной задачи вызвало необходимость применения новых методов и технологий обучения.

Наиболее динамичным фактором развития современного образования является трансформация современной образовательной среды. Именно поэтому в качестве одной из наиболее важных целей развития современного образовательного учреждения следует рассматривать организацию образовательной среды нового типа, основанную на принципах целостности и многоуровневого социального партнерства, формирования информационно-коммуникативной культуры ученика в современном медиапространстве. Использование компьютера в учебном процессе – (внедрение новых информационных технологий) – это попытка предложить один из путей, могущих интенсифицировать учебный процесс, оптимизировать его, поднять интерес школьников к изучению предмета, реализовать идеи развивающего обучения, повысить темп урока, увеличить объём самостоятельной работы. Способствует развитию логического и творческого мышления, культуры умственного труда, формированию навыков самостоятельной работы, а также оказывает существенное влияние на мотивационную сферу учебного процесса, его деятельностную структуру [2].

Компьютер – оперативное средство наглядности в обучении, помощник в отработке практических умений учащихся, в организации и проведении опроса и контроля школьников, а также контроля и оценки домашних заданий. Особенностью компьютерного (программированного) обучения является пошаговость самостоятельной деятельности учащихся, способствующая активизации учебного процесса, а также наличие оперативной обратной связи, на основе которой возможна индивидуализация и дифференциация обучения. На этапе конкретизации изучаемого материала можно применять компьютер и использовать для тренировки и закрепления изучаемого теоретического материала специально разработанные компьютерные программы.

Важным качеством обучающих программ является органическая связь и сочетаемость с традиционными методами и приёмами обучения. Обучающие программы рассчитаны на использование их в комплексе с другими имеющимися в распоряжении преподавателя методическими средствами.

Созданные обучающие компьютерные программы, наряду с традиционными методическими средствами, могут быть использованы на любом этапе занятия в соответствии с поставленными целями и задачами. Обучающие программы наиболее целесообразны на этапе закрепления навыков и проверки их сформированности.

Применение компьютерных технологий в области музыкального образования оправдано тем, что они позволяют совмещать работу с визуальной, текстовой и аудиальной информацией. Разработка программ для музыкального образования по времени совпала с поиском сфер приложения компьютерных технологий в образовательных процессах.

Систематические исследования в области применения информационных технологий в образовании ведутся более сорока лет. Система образования всегда была открыта внедрению в учебный процесс информационных технологий, базирующихся на программных продуктах самого широкого назначения. В учебных заведениях успешно применяются различные программные комплексы – как относительно доступные (текстовые и графические редакторы, средства для работы с таблицами и подготовки компьютерных презентаций), так и сложные, подчас узкоспециализированные (системы программирования и управления базами данных, пакеты символьной математики и статистической обработки).

Для описания направления в педагогике, широко использующего настоящие возможности компьютерной техники и новые технологии, было предложено ввести новый объединяющий термин. В традиционной педагогической системе, в которой участвуют учителя и известные средства обучения, ограничены по возможности как преподавания, так и усвоения материала учащимися. Компьютика – это система, в которой участвуют учитель и компьютер, оснащенный обучающе-тренирующими программами и сенсорами, позволяют создать обратную связь (FeedBacK) с обучающимися. В этом случае можно создать любую виртуальную реальность (Virtual Reality) как визуальную и звуковую (Surround), так осязательно-обонятельную. Такая виртуальная реальность способна, при ее правильном применении, существенно изменить скорость восприятия и усвоения материала [1].

Г. А. Краснова, М. И. Беляев, А.В. Соловов в работе «Технологии создания электронных обучающих средств» [3] обращаются к классификации по содержанию и характеру изображаемого, выделяя три группы: 1. Изобразительная наглядность, в которой значительное место занимают репродукции картин; фоторепродукции памятников архитектуры и скульптуры; учебные картины – специально созданные художниками или иллюстраторами для учебных текстов; рисунки и аппликации; видеофрагменты; аудиофрагменты; видеофильмы (в т. ч. аудио- и видеосюжеты). 2. Условно-графическая наглядность, которая представляет собой своеобразное моделирование, куда входят таблицы, схемы, блок-схемы, диаграммы, графики, карты, картосхемы, планшеты. 3. Предметная на-

глядность (для компьютерного учебника будет называться видеофрагментом или фотографией предметных объектов), которая включает музейные экспонаты, макеты, модели.

Также существуют программы, которые могут применяться для развития музыкального мышления: 1. музыкальные проигрыватели; 2. программы для пения караоке; 3.музыкальные конструкторы; 4. музыкальные энциклопедии; 5. обучающие программы; 6. программы для импровизации, группового музицирования, сочинения музыки. К таким программам относятся Windows Media Player, WinAmp; программы для пения караоке (GalaKar, Vanbasco's karaoke player, KarMaker); музыкальные конструкторы (eJay – Ibiza Summer Session, Dance); музыкальные энциклопедии («Энциклопедия классической музыки» (Коминфо), «Энциклопедия популярной музыки Кирилла и Мефодия»), программы для импровизации, коллективного музицирования и сочинения музыки (DoReMix, Microsoft Music Producer, DRGN, Magix Music Maker).

Использование таких программ преподавателями музыки для развития музыкального мышления учащихся предполагает аргументацию личностно- ориентированного подхода. Мультимедийные компьютерные технологии позволяют заменить многие традиционные технические средства обучения.

1. Афанасьева О. В. Использование ИКТ в образовательном процессе. — www.pedsovet.org
2. Бергер Н. Современная концепция и методика обучения музыке. Серия "Модернизация общего образования". – СПб., 2004. с. 129.
3. Краснова Г. А., Беляев М. И., Соловов А. В. Технологии создания электронных обучающих средств. – М., МГИУ, 2001, 224 с.

***Кокшаров Е. Н.***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

## ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ И ИЗРАИЛЯ

Сегодня в эпоху глобализации и интеграции в мировом экономическом и политическом сообществе вопрос профессионального обучения стоит «острее», как никогда. Потребность в квалифицированных специалистах умеющих решать самые разные задачи, рационализировать технику и технологию возросла в разы. Вопросы профессионализма тесно связанны с технологией обучения специалистов.

Под технологией обучения подразумевается определенный способ обучения, в котором основную нагрузку по реализации функции выполняет средство обучения под управлением человека.

В технологии обучения ведущая роль отводится средствам обучения: преподаватель не обучает студентов, а лишь выполняет функции по стимуляции и координации их деятельности, а также функцию управления средством обучения. Педагогическое мастерство преподавателя состоит в том, чтобы отобрать необходимое содержание, применить наиболее оптимальные методы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными педагогическими задачами.

Постоянное изменение требований со стороны общества к уровню профессионального мастерства и образования личности, приводят к необходимости пересмотра и внесению коррективов в технологию обучения. По мнению многих специалистов наиболее продуктивными технологиями сегодня являются технологии позволяющие организовать учебный процесс с учетом профессионального направления.

В таблице приведены основные методы применяемые в образовательной сфере России.

| **Технология** | **Результат использования технологии** |
|---|---|
| ***1*** | ***2*** |
| Развивающее обучение | Формирование умения и желания обучаться, развитие инициативности, интереса к освоению знаний. |
| Разноуровневое обучение | Разработка разноуровневых заданий. Комплектование групп обучения в соответствии с индивидуальными возможностями. Вовлеченность в учебную деятельность всех учащихся. |
| Проблемное обучение | Обеспечение активного характера педагогического процесса. Создание условий для развития учащихся посредством учебного процесса. Формирование у учащихся умения видеть проблему, сформулировать ее, искать варианты решения, комбинировать разные аналитические подходы, версии, позиции, синтезировать их, формулировать выводы. |
| Технология обучения в сотрудничестве | Выработка навыков групповой учебно-поисковой деятельности, совместный поиск и выработка нового знания, освоение нового опыта. |
| Технология учебно-поисковой деятельности | Развитие исследовательских навыков в процессе обучения с последующей презентацией результатов работы в виде: реферата, доклада, сообщения, отчета. |
| Проектные методы обучения | Формирование исследовательских, информационных, коммуникативных компетенций.<br>Создание условий для организаторской деятельности и сотрудничества. |
| Информационно-коммуникативные технологии | Повышение эффективности урока за счет использования мультимедиа средств, интернет технологий. Формирование общих и специальных информационных и коммуникативных компетенций. |
| Технология модульного и блочно-модульного обучения | Системность и последовательность, обеспечение заданного уровня глубины изучения учебного материала. Создание программ регулирования недостаточно хорошо усвоенного учащимися материала. Обучение приемам рефлексивной саморегуляции. Усиление безопасного для жизни. Аспекты предметного обучения. |

| 1 | 2 |
|---|---|
| Лекционно-семинарско-зачетная система | Повышение качества обученности на базе отработки образовательных стандартов.<br>Формирование обеучебных умений. Воспитание способности к самообразованию. |
| Технология игрового моделирования | Повышение эффективности занятий, качества усвоения учебного материала учащимися за счет возможности в творческой обстановке сформировать и закрепить знания, умения, навыки. Формирование исследовательского и творческого отношения к действительности. Реализация потребности личности учащегося в самовыражении, самоопределении, саморегуляции. |
| Технология полного усвоения | Возможность планирования результатов обучения для каждого учащегося. Мотивация совместной работы группы с преподователем. Активация познавательной деятельности учащихся. |
| Технология опорных сигналов | Повышение бесконфликтности учебной ситуации, гласность успехов каждого обучающегося, открытие перспектив для коррекции и роста. |
| Здоровьесберегающие технологии | Создание и укрепление психического здоровья: создание благоприятного психологического фона во время занятий, условий для самовыражения, а также инициации деятельности, профилактика гиподинамии. |
| Тестовая технология | Повышение эффективности контроля знаний, умений, навыков. Развитие внимательности и логического мышления. |

Одна из важнейших проблем дидактически – проблема выбора метода обучения остается актуальной как в теоритическом, так и в практическом аспектах. В зависимости от метода находится и сам учебный процесс, взаимодействие преподавателя и обучаемых, отсюда и разность результатов.

Как решают проблему технического профессионального образования за рубежом? Разберем это на примере совместного образовательного проекта компании ISCAR и Южно-Уральского Государственного университета (ЮрГу).

Механико-технологический факультет в целях расширения знаний в области обработки металлов, обратились к ведущему мировому производителю металлорежущего инструмента компании ISCAR с предложением провести ряд лекций по металлорежущему инструменту. В результате преподавательский состав был приглашен пройти ознакомительный курс с выездом на предприятие ISCAR в Израиль (г.Тефен).

ISCAR – крупнейший мировой производитель твердосплавного металлорежущего инструмента. Располагает собственным производством в г. Тефен (Израиль), передовым научным центром по разработке технологий обработки металлов резанием. Имеет представи-

тельства в 55 странах мира. При производстве инструмента уже много лет применяет нанотехнологии.

В зарубежной образовательной практике процесс обучения неразрывно связан с производством выбранного направления для профессионального обучения.

Методы обучения:

-групповая поездка экскурсия непосредственно на предприятие,

Здесь важно отметить, что обучаемый, посещает абсолютно все этапы производства. Идет активное групповое "погружение" в деловой профиль предприятия, в ходе которого происходит:

– информирование и получение знаний,

– коррекция полученных знаний и мотивация обучающихся,

– обмен и передача опыта с установлением обратной связи.

Для того, чтобы обучающиеся быстрее начали ориентироваться в ассортименте предлагается пройти курс лекций "Введение в технологию производства", после лекций будущих специалистов обучают пользованию специальными программными продуктами, облегчающими выбор и подбор необходимого инструмента. В таких программах обучаемые получают возможность видеть сам инструмент, его различные комбинации и что немаловажно, в соответствии с требованиями к обработке подбирать инструмент.

Основные изменения в методах обучения:

- участие в процессе производства и демонстрации технологии из «первых рук»,
- Элементы обучения с помощью высоких технологий,
- Ознакомление и «разбор» линий инструментов на примере пластиковых «макетов» в многократном увеличении (знакомство с различными видами нанесения и геометрии инструмента),
- Использование интенсивных методов обучения «лекции – производство»,
- Освоение «программных» продуктов для удобства ориентации в огромном ассортименте и подбора инструмента,
- Ознакомление с научными достижениями в области технологий в НТЦ (научно техническом центре ISCAR)
- Специально разработанные учебные материалы (книги и брошюры),

Основные выгоды, предоставляемые данной формой обучения:

- уникальная практичность обучения,
- возможность получения информации «без потери», т.к. в большинстве случаев обучение с переводом (например с английского) сопровождается неточностями,

- Высокий уровень вовлечения в культурную традицию (производственную субкультуру) дает полное представление о профессионализме.
- Получение и умение воспользоваться новыми знаниями

Для достижения целей.

Сам процесс обучения был выстроен по схеме: воспринять – осмыслить – убедиться – применить – проверить. Для достижения качества обучения, необходимо последовательно пройти через все перечисленные ступени познавательной деятельности. Использование разнообразных форм и методов в процессе обучения способствует повышению качества обучения.

В сравнении с перечисленными методами (см. Таб. № 1) данный метод более ориентирован на формирование знаний, умений и навыков в предметной области. В ходе участия в образовательной программе ISCAR результатом выступает не столько учебная дисциплина, сколько способы мышления. После обучения специалисту будет легче адаптироваться к условиям конкретной производственной среды, стать проводником новых решений, успешно справляющимся с любой поставленной задачей.

Изменяющаяся социально-экономическая ситуация в России обусловила необходимость модернизации образования, переосмысление теоретических подходов и накопившейся практики работы учебных заведений. Создание рынка образовательных услуг демонстрирует нам самые разные подходы в предложении профессионального образования и возможно путем создания уникальных центров (МГУ, «Сколково», ЮУрГУ и т. д.) вскоре можно будет увидеть соответствующие программы профессионального образования.

***О. Е. Костюченкова***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ: СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ

Медики, педагоги, психологи и общественность многих стран, в том числе и в России, бьют тревогу. Ученики старших классов, студенты и молодежь все больше времени проводит за компьютером, предпочитая виртуальный мир реальному. В психологии и психиатрии даже появились специальные термины «интернет-зависимость, компьютерная зависимость».

Термин «зависимость» определяется как «патологическое пристрастие субъекта по отношению к чему-либо». На сегодняшний день выделяют два вида зависимостей: химическая и поведенческая. Химическая зависимость – по отношению к химическим веще-

ствам (токсикомания, наркомания, алкоголизм), поведенческая – к азартным играм, еде, сексу, видеоиграм интернету и т. д. [1].

Термин «компьютерная зависимость» определяется как патологическое пристрастие человека к работе или проведению времени за компьютером».

Впервые о компьютерной зависимости заговорили в начале 80-х годов американские ученые. В наше время термин «компьютерная зависимость» как таковой все еще не признан многими учеными, занимающимися проблемами психических расстройств, однако сам феномен формирования патологической связи между человеком и компьютером стал очевиден и приобретает все больший размах. Помимо компьютерной зависимости, выделяют некоторые родственные виды зависимостей: интернет-зависимость и игромания, которые, так или иначе, связаны с проведением длительного времени за компьютером.

Характерными особенностями зависимостей различного типа являются: синдром абстиненции (который понимается нами как синдром физиологических и психических расстройств, вызванных резким отказом от употребления алкоголя, наркотиков и т.д., фактически «ломка»), стремление заполучить объект зависимости, поведение, направленное на приобретение объекта зависимости, снижение критического отношения к негативным сторонам зависимости, потеря интереса по отношению к социальной стороне жизни, своему внешнему виду, удовлетворению других потребностей личности.

Завзятого компьютерщика можно отличить сразу. Он обращен внутрь себя, не замечает или игнорирует внешние события, плохо адаптируется к реальной жизни. Тяга к компьютерным играм – с их путешествиями в невероятные миры приводит к все большему погружению в виртуальный мир. Тут-то человека и подстерегает компьютерная зависимость.

Сам термин «интернет-зависимость» впервые был предложен американским врачом И. Голдбергом, около десяти лет назад. Под интернет-зависимостью он понимал непреодолимое влечение к использованию интернета, характеризующееся «пагубным воздействием на бытовую, учебную, социальную, рабочую, семейную, финансовую сферы деятельности» [2]. По степени ухода от реальности интернет-зависимость весьма сильно напоминает аналогичную тягу к наркотикам, алкоголю, азартным играм. Согласно исследованиям американских ученых, 8–12% пользователей интернета уже имеют данную патологию, ведь многие используют его не только для работы или учебы, но и ведут обширную переписку, пользуются сайтами, предназначенными для развлечений, занимаются виртуальным сексом. В результате нормальный диалог с другими людьми заменя-

ется суррогатным общением в сети. Интересно, что даже стадии формирования интернет-зависимости схожи со стадиями «привязки» к наркотику. Врачи одной из московских клиник описывают состояние своих пациентов, большинство из которых - молодые люди, лечащиеся от интернет-зависимости по настоянию родителей. Они говорят о том, что «ломка» у приверженцев интернета проходит как у наркоманов. А после длительного лечения пациенты обязательно нуждаются в реабилитации и ресоциализации .

Проанализировав все эти понятия, мы остановимся на термине «компьютерная зависимость», так как, на наш взгляд, он является более общим, включающим в себя термины «интернет-зависимость», «игровая зависимость».

Компьютерная зависимость является частью лудомании (научное название игровой зависимости). Любая игромания с трудом поддаётся лечению, потому что является, по сути, сочетанием наркомании и навязчивости [3].

Можно выделить несколько стадий развития компьютерной зависимости.

– На первой стадии это более-менее легкообратимое расстройство.

Идет увлечение «новой игрушкой» в ущерб занятиям, домашним делам. Постепенно ребёнок отдаляется от родителей, родственников и друзей, оставляя приоритет за компьютером или всемирной паутиной. Как правило, пользователь скрывает от родных (или коллег), сколько времени он проводит на сайтах, либо за компьютерными играми.

– На второй стадии симптомы нарастают как снежный ком.

Если человека насильственно отлучить от сети или от компьютера, он будет испытывать чувство, похожее на муки наркомана, которому не дали очередную дозу. У пользователя нарушается внимание, снижается работоспособность, у него появляются навязчивые мысли, бессонница, вплоть до полного отказа от сна, резко увеличивается тяга к таким «взбадривающим средствам», как кофе, сигареты, спиртные напитки, наркотики, причем порой «на иглу» садятся и те, кто никогда в жизни наркотиков не пробовал. Поэтому можно считать, что в некоторых случаях наркотическая зависимость является следствием увлечения общением персональным компьютером. К психическим расстройствам добавляются головные боли, скачки давления, резь в глазах, ломота в костях.

– Третья стадия – социальная дезадаптация**.**

Пользователь, уже не получая удовольствия от общения в игре или через интернет, все же постоянно «висит» на сайтах и в играх. Состояние депрессии приводит к серьезным конфликтам в школе и в

семье. Сильные, волевые личности еще могут попытаться переключить свое внимание на что-то иное, например, учиться, влюбиться, найти другое увлечение. Более слабым людям ничего не остается, кроме как обратиться за помощью к специалистам-психологам[4].

По некоторым данным, симптомы компьютерно-игровой зависимости обнаруживается сейчас примерно у 10–14 процентов российских молодых людей, сидящих пред мониторами в игровых залах и дома. Компьютерная игра – это особый, виртуальный мир, где легко удовлетворить основные потребности подростка. В психолого-педагогической литературе игра компьютерная понимается как программа, специально созданная для компьютера и предоставляющая пользователю (играющему) возможность активного участия в изменении игровых ситуаций, отображаемых на экране компьютера. Здесь можно почувствовать себя героем, который может все или многое, что запрещается ему в реальном мире. Здесь можно самостоятельно принимать решения и не бояться ответственности. Студенты и школьники и часто уходят в компьютерный мир в поисках свободы и самоутверждения. В этом и таится опасность, т.к. подросток реализует свои силы и способности в виртуальном мире, а личностный рост в мире реальном уходит на задний план. Бегство в нереальность серьезно деформирует личность, у молодого человека исчезает чувство реальности. Например, в ответ на требование родителей ограничить время игры на компьютере один подросток воскликнул: «Компьютер – это моя жизнь! Вы хотите отобрать у меня жизнь?!»[5].

Замечено, что у игроголиков высокий уровень тревожности, раздражительности, агрессивности, они имеют повышенную склонность к депрессии. «Репертуар» большинства компьютерных игр однообразен: это всевозможные «войнушки», «стратегии». Развивающих игр очень мало и они не являются востребованными среде «игрозависимых» людей. В подтверждение этого была проанализирована база игр нескольких компьютерных салонов г. Челябинска. Было выявлено, что из общего количества предъявляемых посетителям компьютерных игр, 99% это игры, где стреляют, убивают [6].

Одной из причин компьютерной зависимости является то, что игрок получает только положительные эмоции, адреналин, а вместе с ними – мощный выброс в мозг гормона удовольствия. На ощущение счастья легко «подсесть». Похожий процесс идёт в мозгу у наркомана. Пользователь перестаёт есть и пить, так как гормон удовольствия сильно снижает потребности в этом. Обычно виртуальные игры и интернет затягивают тех, кто испытывает трудности в общении, поиске собеседников, при этом реальный мир начинает казаться чужим и полным опасности. Чем больше адресатов будет у поль-

зователя в интернете, тем меньше останется настоящих друзей. Это путь к одиночеству. Также одной из проблем для молодых людей является любовь по Интернету...

Думаю, что проблема компьютерной зависимости еще не встала перед нами во весь рост, но угроза уже очевидна, поэтому я считаю важным, что к этой проблеме привлечено внимание общества, внимание тех, кто может реально повлиять на ситуацию. Возможно, уже очень скоро потребуются специалисты-психологи для коррекционной и профилактической работы в этом направлении.

Таким образом, многие пользователи персональных компьютеров категорически не хотят понимать, что компьютер в принципе не может быть безопасным, если проводить за ним большое количество времени, поскольку является источником электромагнитного излучения и неионизирующей радиации. О том, что подобная радиация негативно воздействует на генофонд, известно всем. Мы сосредоточимся на более близких во времени последствиях, к которым может привести круглосуточное бдение за монитором. К их числу можно отнести всевозможные расстройства нервной системы, психосоматические заболевания, которые могут стать предвестником таких грозных недугов, как инфаркт и инсульт. Персональные компьютеры будут безопасны только в том случае, если будут соблюдаться элементарные правила работы на компьютере, которые, зафиксированы в нормативных санитарных документах.

Таковы наиболее существенные соображения, которые возникают при обсуждении проблем негативного воздействия компьютеров и Интернета на современных детей и подростков.

1. Бухановский, А.О. и др. Болезнь Зависимого Поведения // Метод. рекомендации. – Ростов н/ Д, 2001.
2. Goldberg, Ivan. Treatment of Internet Disorders, Penguin. – New York, 1999.
3. Галкин К. Ю. Зависимость от виртуальной реальности. – М.,1999.
4. Мартынова О. С. Интернет-зависимость // Психология и консультирование. – М., 1999.
5. Основы психологии. Практикум. – Ростов н/Д, 1999.
6. Шапкин, С. А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований // Психологический журнал. – 1999. Т. 20. – №1. – С. 86–102.

***А. В. Лобырина***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

## БИБЛИОТЕКА КАК ЧАСТЬ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА

Сегодня понятие «информационное пространство» все чаще используется в качестве *нормы восприятия современного состояния развития общества*, поскольку на его основе вырастают единые пространства: экономическое, образовательное, культурное и др. Каждое государство заинтересовано в построении единого инфор-

мационного пространства, т. к. его успешное функционирование становится возможным только в том случае, если между его разновеликими и разнонаправленными частями реализованы достаточно надежные и прочные связи. То есть информационное пространство государства складывается и функционирует на основе более мелких информационных подпространств, каждое из которых существует в рамках своей предметной области: политики, экономики, образования, культуры и т. д.

При этом можно утверждать, что любое высшее образовательное учреждение представляет собой часть образовательного пространства государства, а информационное пространство каждого из вузов является неотъемлемой частью единого информационного пространства страны.

Следует отметить, что информационное пространство вуза – это частное значение термина «пространство информационное».

Изучение Т. Ф. Берестовой генезиса информационного пространства, проведенное в рамках диссертационного исследования «Общедоступная библиотека как часть информационного пространства: теоретико-методологические основания» [2] позволило ей предложить следующую дефиницию: «*Информационное пространство – это материально-духовный конструкт, обеспечивающий сосуществование и взаимодействие вербальной и документальной коммуникаций».*

Информационное пространство возникает только в процессе коммуникации и является ее результатом. В социуме любого масштаба существует необходимость обмена знаниями в объективной реальности, отражаемой индивидуальными сознаниями. Образовательный процесс неразрывно связан с коммуникацией. Таким образом, информационное пространство любого образовательного учреждения может быть представлено *вербальным* и *документальным* уровнями, а именно *информационное пространство вуза – это материально-духовный конструкт, обеспечивающий все виды деятельности (научную, учебную, воспитательную, организационно-управленческую и др.) вуза через вербальную и документальную коммуникации.*

Цель создания информационного пространства вуза – формирование среды, наполненной доступной для человека информацией и необходимой в процессе его обучения и профессиональной деятельности. Конечным пунктом технологического цикла подготовки и предоставления продукции всех институтов документально-коммуникационной сферы является библиотека. Несомненно, большая часть информационных ресурсов, необходимых для поддержания и сопровождения всех видов деятельности вуза, интегрируется

в его библиотеке. Поэтому библиотека – одна из наиболее удобных сред удовлетворения информационных потребностей человека, представляющая ресурсы в наиболее удобной форме.

Библиотека является одним из элементов документальной коммуникации информационного пространства вуза, это крупнейший документальный массив вуза. В ней сосредоточена значительная часть отечественных и зарубежных документальных ресурсов по профилю обучения в вузе и организовано целенаправленное обслуживание пользователей.

Документальные коммуникации вуза могут быть разделены на две крупные составляющие. *Внешний поток* – это документы, поступающие в вуз извне, и перерабатываемые участниками образовательного, воспитательного, административного и других процессов, протекающих в вузе. В результате данной переработки образуется *внутренний массив* документов, которые уже функционируют в рамках учебного заведения, обеспечивая соответствующее направление деятельности в нем (рис. 1). Библиотека – особый институт, соединяющий в себе эти два документальных потока.

Фонд документов – упорядоченная совокупность документов, соответствующая задачам и профилю библиотеки или информационного центра и предназначенная для использования и хранения.

Фонд вузовской библиотеки, как правило, отражает образовательную специфику вуза. Формирование фонда должно соответствовать решению управленческих, организационных, учебных задач и задач обслуживающих подразделений. В то же время фонд отражает организационные изменения в вузе (появление новых кафедр и, соответственно, новых курсов), т. е. является «носителем» истории вуза.

Формирование фонда осуществляется на основании тематико-типологического плана. Целью создания тематико-типологического плана комплектования является упорядочение отбора библиотечно-информационных ресурсов, необходимых для удовлетворения потребностей образовательного, научно-исследовательского и других процессов вуза. План комплектования предусматривает планомерное поступление приобретаемых отечественных и зарубежных документов различных видов (научных, учебных, художественных и др.), опубликованных и неопубликованных на всех видах носителей во все подразделения вуза на основе централизованного комплектования. План составляется научной библиотекой вуза совместно с кафедрами и другими научными подразделениями и систематически корректируется.

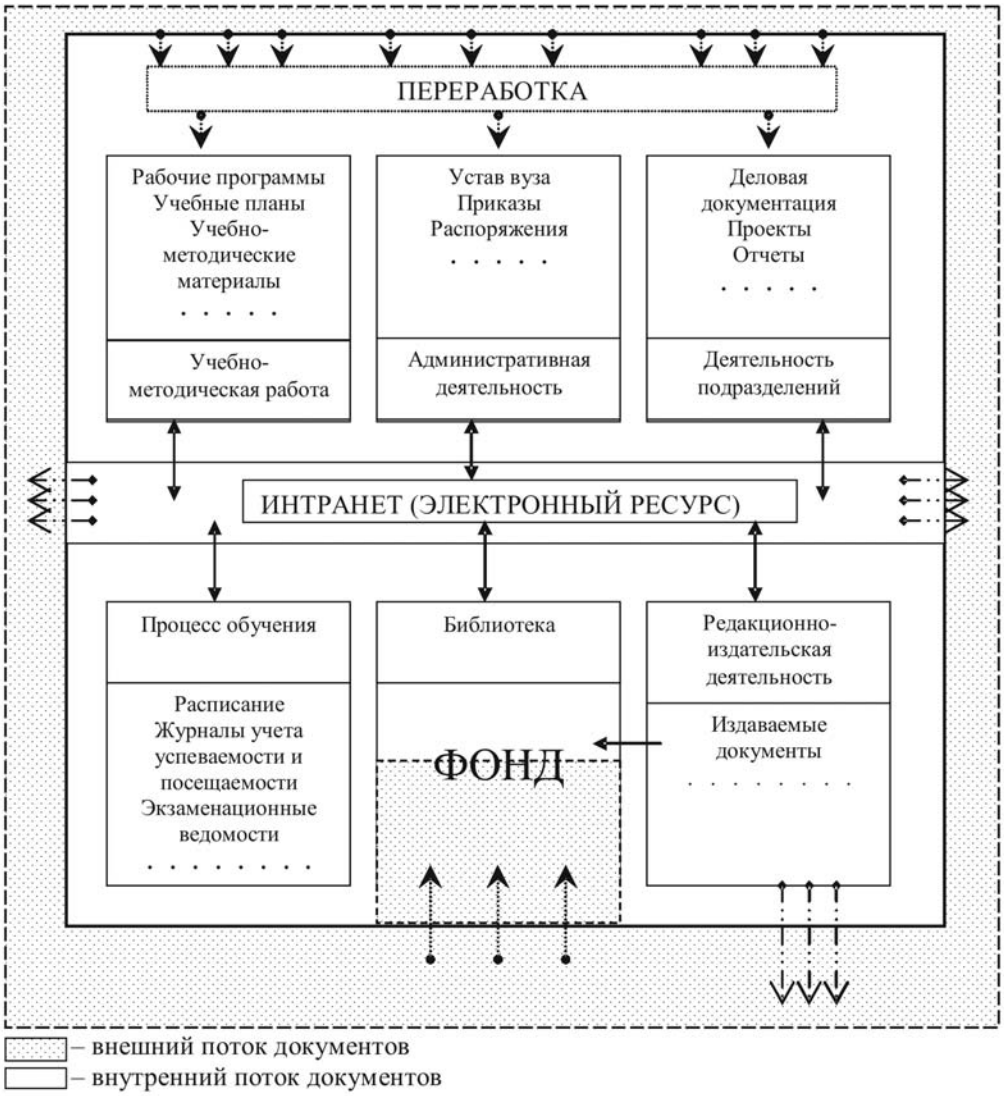


Рис. 1. **Структура документальных коммуникаций вуза**

Документальный поток – это основа пополнения документального массива (фонда документов) библиотеки, главный источник удовлетворения информационных потребностей пользователей. Документный фонд библиотеки, согласно «Справочнику библиотекаря», обладает следующими свойствами:

- информативностью, которая «характеризуется разнообразием, глубиной и полнотой подбора документов»;
- динамичностью, так как «фонд постоянно находится в движении – идет как поступление, так и выбытие документов»;
- статичностью, которая «обеспечивается четким профилированием комплектования»;
- надежностью, т. е. «способностью фонда обеспечивать удовлетворение профильных запросов читателей» [7, с. 55].

Кроме того, формирование документального массива, как и деятельность библиотеки в целом, происходит под влиянием

внешней среды и «вузовской макросреды» (это понятие было введено О. Д. Опариной) [6]. Важнейшим принципом формирования документальных ресурсов библиотек является профилирование. Профилирование означает, что библиотека, как структурное подразделение учебного заведения, должна соблюдать при комплектовании закон соответствия состава документальных ресурсов номенклатуре специальностей и специализаций, по которым осуществляется профессиональная подготовка в вузе. Таким образом происходит формирование фонда библиотеки, профиль учебного заведения влияет на состав и структуру документальных ресурсов вузовской библиотеки [3].

Формирование документального массива вуза базируется на содержательных, количественных и видовых критериях отбора изданий. Содержательный критерий комплектования фонда предполагает учет всех ресурсов вузовской библиотеки на соответствие их по содержанию и научной значимости профилю обучения и тематике научных исследований, проводимых в вузе [6, С. 70].

Количественный критерий отбора документальных ресурсов означает стремление к соблюдению нормативных требований Министерства образования РФ при формировании документного фонда вузовской библиотеки [4, 5].

Современный библиотечный фонд содержит оптимальное соотношение различных видов комплектуемых изданий на бумажных и электронных носителях. В структуру документальных ресурсов современной вузовской библиотеки входят:

– документный фонд на традиционных печатных носителях;

– документный фонд на электронных носителях.

Кроме того, документы на электронных носителях требуют собственных критериев отбора. Связано это с тем, что они существуют как:

– документы на электронных носителях, имеющие параллельно копии на бумажном носителе;

– документы, не имеющие копий на бумажном носителе (компакт-диски, дискеты).

При формировании документальных ресурсов вузовских библиотек необходимо учитывать следующие тенденции:

– переход от монопольного владения документальными ресурсами к организации удаленного доступа к ним;

– переход от стремления полного комплектования фонда одной библиотеки к созданию документных фондов с распределенным комплектованием на основе корпоративного взаимодействия библиотек, предоставление возможности доступа к ним;

– использование при комплектовании фондов документов на

различных видах материальных носителей, бумажных, электронных и др.

В настоящее время информационные ресурсы вуза определяется не только традиционным фондом библиотеки, но и всеми созданными электронными коллекциями образовательных и научных ресурсов. Будучи изолированными, они становятся практически недоступными широкому кругу пользователей, становясь трудно отыскиваемыми поисковыми машинами через сайты вузов и библиотек. Ни одна вузовская библиотека не в состоянии сформировать для себя полную коллекцию образовательных ресурсов. Однако в совокупности библиотеки имеют колоссальный информационный потенциал, который будет эффективно использован при условии, что будет решена задача оперативного поиска информации сразу во всех вузах и эффективной доставки ее потребителю на «рабочий стол». Это представляется возможным благодаря *библиотеке как интеграционному механизму документационного обеспечения образовательных процессов в информационном пространстве вуза*, позволяющей взаимодействовать вузам между собой в едином информационном пространстве. Задача библиотеки как части информационного пространства вуза – интегрировать в себе все информационные ресурсы учебного заведения и систематизировать процессы создания этих ресурсов, сделать их частью библиотечного фонда.

В целом, содержание фонда библиотеки вуза есть отражение его внутреннего информационного пространства, а библиотека – основной инструмент, обеспечивающий встраивание информационного пространства вуза в другие пространства (образовательное пространство, единое образовательное пространство региона, государства, мира), а также она инструмент расширения, увеличения объема и плотности информационного пространства вуза, обеспечивающий документационное сопровождение образовательных процессов вуза.

1. Антопольский, А. Б. Информационные ресурсы России и политика их эффективного использования [Текст] /А . Б. Антопольский // Проблемы информатизации. – 1997. – № 4. – С.4–9.
2. Берестова, Т. Ф. Общедоступная библиотека как часть информационного пространства : Теоретико-методологические основания [Текст] : дис. … д-ра пед. наук : 05.25.03 / Т. Ф. Берестова – М., 2005. – 408 с.
3. Галактионова, С. П. Документные ресурсы вузовских библиотек как компонент образовательно-информационного пространства территории [Текст]: диссертация ... кандидата педагогических наук : 05.25.03 / С. П. Галактионова – Кемерово, 2004. – 220 с.
4. Об утверждении минимальных нормативов обеспеченности высших учебных заведений учебной базой в части, касающейся библиотечно-информационных ресурсов [Текст]: Приказ Министерства образования от 11 апреля 2001 г. № 1623 // Бюл. Министерства образования РФ. – 2001. – №6. – С. 36–39.

5. Об утверждении примерного положения о формировании фондов библиотеки высшего учебного заведения [Текст]: Приказ Министерства образования от 27 апреля 200 г. № 1246 // Бюл. Министерства образования РФ. – 2000. – № 9. – С. 15– 0.
6. Опарина, О. Д. Комплектование университетской библиотеки: макроподход [Текст] / О. Д. Опарина // Университетская библиотека на рубеже тысячелетий: выбор пути: Мат. Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 24–26 нояб. 1998 г. : Мат. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. – С. 70–75.
7. Справочник библиотекаря [Текст] / Под ред. А. Н. Ванеева, В. А. Минкиной. – СПб. : Профессия, 2000. – 432 с. – (Сер. «Библиотека»).

***Синецкий Н. С.***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

## ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Процессы, имеющие место в современном мире характеризуют переход человеческой цивилизации на новую ступень развития. Индустриальное общество, важнейшими факторами которого были промышленное производство, частная собственность, корпоративность и накопление капитала, сменяется информационным, основанным на создании, хранении и переработке информации. Данный тип общества характеризуется экспоненциальным ростом информации в условно-стандартную единицу времени. Информация – «количество непредсказуемого, содержащегося в сообщении» [6, с. 132] – становится главной ценностью и одновременно главным продуктом постиндустриального общества. По данным исследования компании International Data Corporation (IDC), если годовой объём производимой в настоящее время человечеством информации представить в виде книг, то получится 12 стопок высотой более 150 миллионов километров (расстояние от Земли до Солнца) каждая. [1] Кроме того, доказано, что объём произведённой информации растёт экспоненциально (явление, названное «информационным взрывом»). Это значит, что постоянно ускоряется и рост научных знаний. На первое удвоение научных знаний ушло 1750 лет, на второе – уже 850, на третье – 50 при росте объёма информации за эти 50 лет в 8-10 раз. На пороге нового тысячелетия объём знаний увеличился в 30 раз по сравнению с серединой XX века [8]. Подсчитано, что в наши дни в одном номере газеты «The New York Times» информации содержится больше, чем в XVIII веке человек получал за всю жизнь. [7]

По мнению одного из основоположников концепции информационного общества, О. Тоффлера, на смену индустриальному обществу формируется «в одно и то же время и в высшей степени технически развитая, и антииндустриальная цивилизация», которая «несёт с собой новый кодекс поведения и выведет нас за пределы концентрации энергии, денежных средств и власти» [4]. По мнению

другого учёного, Д. Белла, характерными чертами информационного общества является «переход от индустриального к сервисному обществу, решающее значение кодифицированного теоретического знания для осуществления технологических инноваций, а также превращение новой «интеллектуальной технологии» в ключевой инструмент анализа и теории принятия решений» [5, с. 330].

Условия информационного общества способствуют росту научных знаний, соответственно, увеличению количества и частоты открытий, изобретений, скорости внедрения инноваций. Таким образом, в XXI веке человечество ожидает научно-техническая революция, которая, по прогнозам, повлечёт за собой грандиозные изменения во всех сферах жизни людей. С одной стороны, это развитие является благом, но с другой – сопряжено с рядом серьёзных проблем.

Одной из таких проблем является неравномерность развития регионов мира. В новых условиях, когда основным критерием развитости становится скорость, объём производства информации и её качество, увеличивается разрыв между регионами-лидерами и остальным миром, появляется разделение стран на информационно развитые и отсталые. Чем менее страна информационно развита, тем меньший у неё доступ к участию в международных делах, следовательно, меньший вес в мировом сообществе. Соответственно, это отражается и на экономическом положении, и на уровне жизни. Итогом становится нестабильность в мире и внутри самих государств, где растёт разрыв между образованной элитой и населением, не имеющим возможности получить образование, соответствующее требованиям времени.

Не менее важной проблемой является характерный для современности «информационный взрыв» – ситуация при которой объём производимой информации превышает тот, который человек физически способен воспринять и обработать. Человечество пресыщается информацией, становится дезориентированным, теряет способность адекватного взаимодействия с окружающим миром. Кроме того, человек физически не может в полной мере воспользоваться накопленным на сегодняшний день интеллектуальным и информационным потенциалом в мире.

Нельзя не упомянуть и о том, что с переходом к информационному обществу тесно связана современная глобализация. Основным фактором формирования информационного общества является интернет – глобальная сеть, являющаяся физической основой Всемирной паутины. Число людей, регулярно посещающих ресурсы этой паутины, в настоящее время превышает полтора миллиарда (четверть населения Земли), а по прогнозам, не позднее, чем через во-

семь лет количество интернет-пользователей превысит 2 миллиарда. [2] Благодаря мобильным устройствам, позволяющим работать в интернете, сеть становится более и более доступной. В настоящее время существует около 250 миллионов интернет-сайтов, которые содержат практически все накопленные человечеством знания и опыт, и число этих сайтов каждый год увеличивается на 25-50% [3]. Таким образом, сеть интернет представляет собой огромное информационное пространство, объединяющее весь мир. С развитием интернета всё больше отходят на второй план территориальные особенности, ограничением в получении информации и обмене ею перестают быть расстояния и государственные границы. Изначально разрабатывавшаяся в военных целях сеть интернет в настоящее время постепенно поглощает все сферы жизни человеческого общества, делая это общество единым, менее разобщённым. В своей статье «Социальная роль интернет» социолог Татьяна Филиппова пишет: «Формирование глобальных информационных сетей и систем, появление новейших технологий впервые в истории нашей планеты открывают возможности связать буквально каждого с каждым, объединить информационные ресурсы человеческой цивилизации и обеспечить доступ к ним любому человеку на Земле» [9]. Такие услуги интернета, как электронная почта, веб-форумы, блоги, социальные сети, службы мгновенного обмена сообщениями и другие, позволяют людям общаться независимо от их местонахождения, облегчая и развивая контакты, в том числе и межгосударственные, международные, межкультурные. Кроме того, через интернет осуществляются торговые сделки и операции с ценными бумагами. Существуют технологии, с помощью которых производится дистанционное банковское обслуживание, предоставляется доступ к банковским счетам и операциям с любого компьютера вне зависимости от местонахождения клиента (так называемые интернет-банки). Развивается интернет-трейдинг – интерактивное осуществление операций с ценными бумагами на бирже. Интернет-трейдинг обеспечивает доступ к биржевому рынку из любой точки земного шара и даёт возможность продавать и покупать ценные бумаги без телефонного контакта с брокером. В настоящее время более половины сделок на мировых биржах осуществляется этим способом. Таким образом, устраняя препятствия для общения и распространения информации, способствуя обмену знаниями и идеями, интернет является одной из основных движущих сил современной глобализации и формирования информационного общества. Ещё одна особенность интернета и в целом компьютеризации заключается в том, что с их появлением практически во все языки мира вошли новые слова и выражения, англоязычные термины, ставшие международными, такие как «е-

mail», «браузер», «сайт», сами слова «компьютер» и «интернет» и другие. Такое повсеместное использование англицизмов также является признаком глобализма.

Сходная с интернетом роль в распространении информации и у спутникового телевидения. Являясь доступным повсеместно, оно стирает государственные границы и сводит к нулю расстояния, позволяя людям во всём мире получать одинаковую информационную картину, а также одинаковые установки. Соответственно, спутниковое телевидение, являясь распространителем информации, формирует у людей и единое сознание, прививает одни и те же ценности. Отличие спутникового телевидения от интернета в том, что оно контролируется государством, из которого ведётся вещание того или иного канала, поэтому зачастую отражает позицию этого самого государства.

Таким образом, современные информационно-коммуникационные технологии могут способствовать утрате самобытности народов, унификации культур и размытию границ между ними. Информационно-коммуникационные технологии создают единое общемировое информационное пространство, что зачастую приводит к привитию людям всего мира ценностей информационных лидеров, то есть Запада.

Несмотря на перечисленные проблемы, процесс перехода к информационному обществу является закономерным этапом развития человеческой цивилизации. Для этих проблем не существует универсального решения. Каждое государство должно разработать подходящий ему комплекс мер, направленные на формирование и развитие информационного общества, законы которого рано или поздно распространятся на весь мир. Тем не менее, для того, чтобы идти в ногу со временем, каждой стране необходимо постоянное повышение информационной культуры населения.

---

1. IDC исследует рост объёмов информации [Электронный ресурс]; www.bytemag.ru.
2. IDC прогнозирует рост числа постоянных пользователей интернета [Электронный ресурс]; www.internet.ru.
3. Количество веб-сайтов во всемирной паутине достигло 234 миллионов [Электронный ресурс]; www.internet-technologies.ru.
4. Литература:
5. Баталов, Э. Я. О книге Э. Тоффлера «Третья волна» [Текст] / Э. Я. Баталов // США – экономика, политика, идеология. № 7, 1982 г.
6. Белл Д. Социальные рамки информационного общества [Текст] / Д. Белл // Новая технократическая волна на Западе. Под ред. П. С. Гуревича. М.: Прогресс, 1986 г. 452 с.
7. Моль, А. Социодинамика культуры [Текст] / А. Моль / М.; Прогресс, 1973. 408 с.
8. Токарев, К. «TPENDЫ, БPENDЫ ФPENDЫ…» [Текст] / К. Токарев // LЮMON. – 2007 - 2008. – № 18–19. – С. 26–29.
9. Что такое информационное общество? [Электронный ресурс]; www.sciyouth.ru.
10. Филиппова Т.В. Социальная роль Интернет. [Электронный ресурс]; www.isn.ru.

***Титова М. С.***
ГОУ СПО Уфимский колледж библиотечного дела и массовых коммуникаций

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Человечество вступило в этап истории, одной из главных примет которого являются перемены. Этим переменам свойственны непрерывность, стремительность, ускорение, глобальность. В эту эпоху зарождаются новая экономика, новая политика, новое общество. Новое общество – это общество умственного труда, основанное на человеческом знании. А постоянно развивающемуся знанию постоянно необходима всё новая и новая информация. Именно поэтому мы сейчас говорим об информационном обществе, а XXI век называем веком информационных технологий.

Коренное изменение отношения к информации связано с тем, что информация осознается и воспринимается как стратегический ресурс, стоящий в одном ряду с природным, финансовым, трудовым и иным ресурсами развития общества и государства.

Информация превратилась в эффективное средство управления личностью и обществом, она стала также и оружием, что подтверждается ведущимся в последние годы информационными войнами (вспомните освещение в СМИ войны в Осетии). Полнота и надежность информации все чаще ассоциируются с властью: военной, политической, управленческой, личной.

Здравомыслящий человек не может мыслить себя без постоянного обогащения знаниями. При этом учёба превращается в непрерывное пожизненное занятие. Специалистом сегодня считается уже не тот, кто раз в жизни научится что-то делать, как следует. Специалистом становится лишь тот, кто постоянно усваивает новые знания, объём которых удваивается каждые полтора года. Этим определяется важность роли информационной культуры в современном обществе.

Вхождение человеческой цивилизации в информационное общество породило серьёзную проблему – своевременно подготовить людей к новым условиям жизни и профессиональной деятельности в высокоавтоматизированной информационной среде, адаптировать в этой среде, эффективно использовать её возможности и защищаться от негативных воздействий.

Проблемы становления информационного общества и формирования информационной культуры общества, личности, специалиста поднимаются на высоком уровне. Ведущими международными организациями в этой сфере являются ЮНЕСКО, ИФЛА.

На современном этапе разработаны программы и стандарты по информатизации общества (например: Окинавская хартия глобального информационного общества), информационной грамотности (например: Программа ЮНЕСКО «Информация для всех»). По ЮНЕСКО: «грамотность – умение читать и понимать прочитанное и записывать короткие простые утверждения, касающиеся его повседневной жизни». Расширяя объём понятия «грамотность» можно получить его производные – это «библиотечно-библиографическая грамотность», «информационная грамотность», «компьютерная грамотность».

В Программе «Информация для всех» отражена существенная эволюция в осознании рассматриваемой проблемы: раньше она воспринималась как техническая и технологическая, а сегодня – как гуманитарная, социальная и политическая. Доминантой новой мировой информационной политики становятся не технологии и даже не сама информация, а ее создатель и конечный потребитель – человек. Основной предмет Программы – информационная политика, ориентированная на человека, развитие его потенциала, его ресурсов, навыков и знаний за счет свободного и эффективного доступа к информации.

У нас в России понятие «грамотность» тесно соприкасается с понятием «культура». Этот термин более адекватен и гораздо более соответствует масштабу рассматриваемого феномена и понятия.

Информационная культура проявляется в информационном поведении как в любом другом виде социального поведения и имеет целенаправленный и динамический характер. Именно библиотекарь должен понять поведение читателя при поиске информации, оценить его уровень информационной культуры и помочь, научить своего читателя владению информационными процессами, которые включают в себя поиск, анализ, хранение, использование, представление информации с использованием традиционных и новейших технологий.

Формировать информационную культуру личности необходимо со школьного возраста. Поэтому на современном этапе очень высокие требования именно к работникам школьных, детских библиотек, как специалистам призванным формировать культуру работы, поиска, переработки информации. От того, как учащийся освоит информационные процессы, как будет работать с информацией, зависит его уровень развития как личности, как члена общества, как будущего специалиста.

Информационное поведение читателя может быть определено в качестве разновидности социального поведения – как целенаправленная деятельность динамического характера по поиску, сбо-

ру и использованию информации, в значительной мере определяемая уровнем его информационной культуры.

Поведение потребителя информации проявляется в его взаимодействии с информационной средой и определяется информационным полем, или информационным потенциалом. Информационный потенциал заключается в способах, методах, средствах, механизмах, предпочтениях, которые отдаёт конкретный читатель при удовлетворении своих информационных потребностей. (Сюда относятся также запас знаний читателя, его опыт как потребителя информации, навыки по поиску, сбору, анализу информации).

Критериями оценки информационного поведения являются читательская культура и читательский статус. Читательская культура рассматривается как уровень умений в работе с текстом: понимание текстов разнообразных систем знаний, умений в процессе восприятия и применения знаний на практике. Читательский статус подразумевает определенное положение читателя в сфере потребления информации, в частности в библиотеке.

Главное, что должны сейчас активно делать - это выработать в человеке (читателе, потребителе) потребность в постоянной необходимости обращения к новой оперативной информации, которую, прежде всего он может найти в библиотеке. А для этого приложить все свои силы, чтобы доказать, что именно библиотека является основным источником, хранителем информации, местом, где любой человек может найти любую информацию, и где читателя ждут, ему готовы во всем помочь.

1. Гендина Н. И. Информационная грамотность как приоритет Программы ЮНЕСКО «Информация для всех»: российский взгляд на проблему [Электронный ресурс].- http://www.ifapcom.ru/news/255/?returnto=0&n=1
2. Гендина, Н. И. Школьная библиотека как центр формирования информационной культуры личности [Текст] / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, Г. А.Стародубова, Ю. В. Уленко.- М.: Рус. шк. библ. ассоциация, 2008.- 351 с.: табл.- (Проф. б-ка шк. библиотекаря; сер. 1, вып. 11-12).
3. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины [Текст] /Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, Г. А. Стародубова, Ю. В. Уленко. – М., 2006.

***Тузовский И. Д.***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

## СЕТЬ ОПРАВДЫВАЕТ СРЕДСТВА: К ВОПРОСУ О СЕТЕВОЙ ПРИРОДЕ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Сетевое общество, общество сетей, неиерархическое общество… – эти слова стали волшебными заклинаниями социогуманитарной науки [2; 4; 6, с. 13; 10, с. 171-172]. Но «герменевтика понятия “сеть” достаточно разнообразна, но все же его квинтэссенцией вы-

ступают такие качественные характеристики, как совокупность самых разнообразных линий, отношений, взаимосвязей на *однородных* [выделение мое – *И. Т.*] взаимосвязанных уровнях» [1, с. 46]. И в этом – ключ. Большинство «сетевых» структур на самом деле являются вполне иерархичными. Так, Ален Турен в работе «Возвращение человека действующего» отмечает, что «всякое социальное отношение включает властное измерение. Не существует чисто горизонтального социального отношения…» [11, с. 65 ]. Примечательно, что одним из наиболее популярных примеров «сетевого общества» является ситуация Интернет-коммуникации [См., например, 6]. Но комьюнити форума, участники торрент-треккера и т.д. связаны «иерархически». Это иерархия многолика – от деления администратор-модератор-пользователь, до получения прав и привилегий по мере начисления другими пользователями очков репутации. Тем более, что технологи, имеющие дело с *сетью* Интернет, прекрасно знают: одноранговая (статусно-однородная) сеть – редкое исключение, а не довлеющее правило.

Но все же у приведенного нами выше высказывания Н. И. Бритвина есть один несомненный плюс – она указывает на возможный путь разрешения противоречия между желанием назвать современное общество «сетевым» и реальной топологией социальной реальности, которая по-прежнему базируется на иерархии: «герменевтика понятия "сеть" достаточно разнообразна…». И в этом автор совершенно прав.

Сеть – это приспособление для ловли (птиц, животных, рыб и т.д.), в переносном поэтическом значении – то, что лишает свободы воли и действий [8]. Сеть – это Internet [3](кстати, именуемый «паутиной», то есть тоже сетью, только биологической природы). Наконец, это понятие подразумевает и социальную сеть – термин, время происхождения которого вообще достаточно сложно установить в связи с его семантической близости к понятиям «социальная ткань», «социальная паутина», «социальная структура», «сообщество». Социальная сеть – множество акторов (социальных объектов) и определенное на нем множество отношений [9].

Современное общество во всех озвученных смыслах является, по меньшей мере, более сетевым, чем любое предшествующее ему. Термины «виртуализация» или «интернетизация» (и их первоосновы – «виртуальность», «Интернет») стали вполне привычными не только в научных дискуссиях, но и в повседневном обиходе. Социальные сети проникли в бизнес, образовав *иерархическую* структуру сетевого маркетинга; социальные сети в Интернете (www.odnoklassiki.ru, www.vkontakte.ru, всего в России их насчиты-

вается несколько десятков), успешно осваивают культурную, образовательную, коммерческую деятельность.

Однако при всем многообразии «сетей», современное общество тяготеет именно к метафорическому определению сети – объекта, лишающего индивида свободы волеизъявления и действия. Эти «сети» принимают «мягкую» форму. Именно это подразумевал Ж. Делез в статье «Общество контроля: Postscriptum», говоря о «гибком контроле», который приходит на смену прямолинейному и жесткому заключению сообществ прошлого [5].

Так, например, подразумевается, что современное «информационное» общество – общество приоритетного производства информации, доминирования теоретического знания. Однако в русле марксовой концепции отчуждения непосредственного производителя от средств производства [См., например, 7] современное общество инструментом охраны авторского права, а реально – потенциальных издательских прибылей, поскольку ни на авторский гонорар, ни на саму идею авторства нелегальное распространение изданий через Интернет не покушается – *мягко* отчуждает производителей информации от основного средства производства – необходимого информационного ресурса.

Выражаясь метафорически вслед за Ж. Делезом, уподобившим состояния «до» и «сейчас» линейным ходам крота и изгибам змеиного тела [5], мы принимаем идеологему о сетевой природе современного общества. Это действительно «сеть», приходящая на смену «капкану» – мягкий ограничитель вместо жесткого. Идеологема сети как прообраза современного общества отражает потребность в социальной стабильности. Иерархически-вертикальные отношения «вершина – низы» можно заменить горизонтальными отношениями «центр – периферия», что не меняет их властного содержания, но меняет социально-принимаемую метафорическую суть равноправия и сотрудничества.

1. Бритвин, Н. И. Социальные сети как прообраз общественного устройства [Текст] / Н. И. Бритвин // Власть. – 2008. - № 1. – С. 45–49.
2. Гриняев, С. Угрозы и вызовы информационной эпохи [Электронный ресурс] / С. Гриняев. – Режим доступа : http://www.expert.ru/printissues/expert/2004/01/01ex-i_soc/, свободный. – Загл. с экрана. – 20.09.2009.
3. Гришин, С. Интернет [Электронный ресурс] / С. Гришин // он-лайн энциклопедия «Кругосвет». – Режим доступа: http://www.krugosvet.ru/enc/nauka_i_tehnika/tehnologiya_i_promyshlennost/INTERNET.html, свободный. – Загл. с экрана. – 14.01.2010.
4. Давыдов, А. Сеть как основная форма грядущей экономической организации общества [Электронный ресурс] / А. Давыдов. – Режим доступа : http://www.futura.ru/index.php3?idart=132, свободный. – Загл. с экрана. – 20.09.2009.
5. Делёз, Ж. Общества контроля. Postscriptum [Электронный ресурс] / Ж. Делез. – Режим доступа : http://luxaur.narod.ru/biblio/2/tr/delez01.htm, свободный. – Загл. с экрана. – 14.01.2010.

6. Кастельс, М Галактика Интернет : размышления об Интернете, бизнесе и обществеве [Текст] / М. Кастельс; [Пер. с англ. А. Матвеева под ред. В. Харитонова]. - Екатеринбург : У-Фактория : Изд-во Гуманит. ун-та, 2004 (Екатеринбург : ГИПП Урал. рабочий). - 327 с. - (Академический бестселлер).
7. Маркс, К. Экономико-философские рукописи 1844 г. [Электронный ресурс] / К. Маркс. – Режим доступа: http://www.revkom.com/index.htm?/biblioteka/marxism/marxs/efsr/efsr5.htm, свободный. – Загл. с экрана. – 14.01.2010.
8. Сеть / Толковый словарь русского языка: В 4 т./ Под ред.Д. Н. Ушакова. — М.: Гос. ин-т "Сов. энцикл."; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935-1940. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://slovari.yandex.ru/dict/ushakov/article/ushakov/18/us416512.htm, свободный. – Загл. с экрана. – 14.01.2010.
9. Сивуха, С.В. Социальная сеть / Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. — Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1312 с. – (Мир энциклопедий) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://slovari.yandex.ru/dict/sociology/article/soc/soc-1052.htm, свободный. – Загл. с экрана. – 14.01.2010.
10. Тоффлер, Э. Шок будущего : пер. с англ. [Текст] / Э. Тоффлер. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2002. – 557 с. – (Philosophy).
11. Турен, А. Возвращение человека действующего : Очерк социологии [Текст] / Ален Турен; [Пер. с фр. Е. А. Самарской]. - М. : Науч. мир, 1998. – 203 с.

***Филатов И. А.***
*Комитет информационного и программного обеспечения*
*Правительства Челябинской области, Южно-Уральский государственный университет*

## К ВОПРОСУ ОБ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МИНИСТЕРСТВА КУЛЬТУРЫ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ

В нашей стране почти у всех прочно укрепилось мнение о сфере культуры как о чем-то мало значимом, символическом, второстепенном. Результатом этого можно считать и финансирование сферы культуры «по остаточному принципу», и сведение культуры лишь к искусству, и т.д. На самом же деле, по мнению Н. А. Михеевой, сферу культуры можно представить как совокупность социально-экономического и культурно-художественных компонентов. Поэтому, управляя сферой культуры, разрабатывая цели и выбирая методы управления, необходимо учитывать эту двойственность. Результат существующего, скажем прямо, однобокого подхода к сфере культуры до последнего времени можно было проследить и при анализе некоторых федеральных и региональных нормативно-правовых актов, касающихся информатизации и повышения эффективности управления органами исполнительной власти и местного самоуправления.

1. В разделе «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации», утвержденной Президентом РФ 07.02.2008 года, касающемся культуры, речь идет только о библиотечных фондах и сохранении культурных ценностей. А показатели развития информационного общества в Российской Федерации на

период до 2015 года в сфере культуры отражают лишь перевод музейных и библиотечных фондов в электронный вид.

2. В «Перечне показателей для оценки эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации», утвержденном Указом Президента РФ от 28.06.2007 года № 825, деятельность в сфере культуры отражают только три показателя:

- отношение среднемесячной номинальной начисленной заработной платы работников государственных (муниципальных) учреждений культуры и искусства,
- удельный вес населения, участвующего в культурно-досуговых мероприятиях, проводимых государственными (муниципальными) организациями культуры, и в работе любительских объединений.
- количество экземпляров библиотечного фонда общедоступных библиотек на 1000 человек населения.

3. В «Перечень дополнительных показателей для оценки эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов РФ», утвержденный Постановлением Правительства Российской Федерации от 15.04.2009 года № 322, не включен ни один показатель, отражающий деятельность отрасли культуры.

4. В «Методике оценки эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов РФ», утвержденной Постановлением Правительства Российской Федерации от 15.04.2009 года № 322, среди сфер, деятельность органов исполнительной власти субъектов РФ в которых является предметом оценки, отсутствует отрасль культуры.

5. В «Перечень показателей для оценки эффективности деятельности органов местного самоуправления городских округов и муниципальных районов», утвержденный Указом Президента РФ от 28.04.2008 года № 607, не включен ни один из показателей, касающихся отрасли культуры.

6. В «Перечень дополнительных показателей для оценки эффективности деятельности органов местного самоуправления городских округов и муниципальных районов, в том числе показателей, необходимых для расчета неэффективных расходов местных бюджетов», утвержденный Распоряжением Правительства РФ от 11.09.2008 года № 1313-р, включены лишь три показателя:

- Общий объем расходов бюджета муниципального образования на культуру, в том числе объем бюджетных инвестиций на увеличение стоимости основных средств, расходы на оплату труда и начисления на оплату труда;

- Удельный вес населения, участвующего в культурно-досуговых мероприятиях, организованных органами местного самоуправления городских округов и муниципальных районов.
- Удовлетворенность населения качеством предоставляемых услуг в сфере культуры (качеством культурного обслуживания).

7. В «Методике мониторинга эффективности деятельности органов местного самоуправления городских округов и муниципальных районов», утвержденной Распоряжением Правительства РФ от 11.09.2008 года № 1313-р, среди направлений, по которым осуществляется мониторинг в целях проведения комплексного анализа и расчета эффективности деятельности органов местного самоуправления, отсутствует направление «культура».

8. В «Программе развития и использования информационных и телекоммуникационных технологий Челябинской области (2008-2010 годы)» (далее - Программа), одобренной решением Координационного совета по информатизации Челябинской области от 07.11.2008 года, в качестве мероприятий, связанных с использованием информационных и телекоммуникационных технологий для социально-экономического развития Челябинской области в сфере культуры, определены только те, что касаются информатизации библиотечной отрасли.

9. В «Методике мониторинга эффективности деятельности органов местного самоуправления городских округов и муниципальных районов», утвержденной решением Комиссии по административной реформе в Челябинской области от 17.02.2009 № 01/101, отрасль культуры отсутствует как отдельное направление мониторинга, и включена в направление «организация муниципального управления» в виде трех показателей, аналогичных описанным в п.6;

10. В «Перечне разделов и направлений мониторинга социально-экономического развития муниципальных образований Челябинской области», среди отраслевых показателей социально-экономического развития муниципальных образований Челябинской области отсутствует показатель «Культура».

Между тем, в Министерстве культуры Челябинской области (далее - Министерство) собирается и обрабатывается большой объем данных с различной периодичностью и детализацией. Процесс обработки информации о деятельности муниципальных учреждений культуры Челябинской области описан в [7]. К этому необходимо добавить, что сопоставимый по объему обмен информацией происходит между Министерством и 28 подведомственными учреждениями. Причем часть информации собирается и обрабатывается ежедневно. К этому также необходимо добавить текущий документо-

оборот Министерства с подведомственными учреждениями, муниципальными органами управления по культуре и муниципальными учреждениями культуры Челябинской области. Существующий обмен информацией имеет ряд недостатков:

1. сбор каких-либо агрегирующих отчетных форм, в том числе форм государственной статистики, осуществляется вручную по всей иерархии сбора информации – от муниципальных учреждений культуры до Министерства, что существенно увеличивает по времени данный процесс;
2. зачастую документы в подведомственные учреждения или муниципальные учреждения культуры передаются в бумажном виде через сотрудников этих учреждений, что увеличивает транспортные расходы, а также время реакции на управляющее воздействие, так как исполнитель может получить данный документ и через неделю, и через месяц после того, как он подписан Министром культуры Челябинской области.

Анализируя имеющиеся информационные потоки Министерства, нельзя не согласиться с мнением признанных специалистов в области региональной информатизации Н.М. Рязановым и О.В. Логиновским, что «как для лиц, принимающих управленческие решения, так и для лиц, участвующих в их подготовке, необходима возможность доступа к достоверным и полным (актуальным и ретроспективным) данным о состоянии объекта в целом и всех его элементов» [2]. Для этого все выше описанные информационные потоки должны быть объединены в единую систему информационного обеспечения Министерства.

Создавая систему информационного обеспечения, важно понимать, что «цель информационного обеспечения органов государственной власти вообще и высших должностных лиц … в частности, состоит, прежде всего, в том, чтобы на базе собранных и имеющихся в хранилище исходных данных осуществить их обработку так, чтобы предоставить ЛПР качественную агрегированную информацию, пригодную для того, чтобы она служила основой принятия эффективных управленческих решений» [1].

Организация системы информационного обеспечения должна быть выстроена в соответствии с функциями и задачами Министерства, определенными в Положении о Министерстве, что уже позволит повысить эффективность деятельности Министерства. Для создания системы информационного обеспечения Министерства необходимо:

1. закрепить в Положениях о Министерстве, об муниципальных органах управления культуры Челябинской области и уставах

учреждений культуры Челябинской области информационные функции;

2. закрепить в регламентах Министерства, муниципальных органов управления культуры и учреждений культуры Челябинской области необходимый характер и объем получаемой и передаваемой информации за каждым звеном управления;

3. установить основания и виды ответственности сотрудников аппарата Министерства, муниципальных органов управления культуры и учреждений культуры Челябинской области за несвоевременное представление, обработку, ошибочность и пр. информации.

Четкое распределение ответственности по сбору и обработке информации между всеми участниками данного процесса позволит решить ряд важных практических вопросов информационного обеспечения:

1. о составе, назначении и режиме создаваемых информационных ресурсов;

2. о режимах информационного обслуживания;

3. о распределении аналитической, методической, юридической информации между структурами Министерства в соответствии с их полномочиями.

Анализ вопросов, решаемых при помощи информационного обеспечения, приводит к выводу, что в его основе лежит аналитическая составляющая:

- определение потребителя информации;
- определение состава, периодичности циркуляции, форм предоставления информации;
- определение источников информации и способов доступа к ним;
- унификация процессов и средств сбора, регистрации, обработки, хранения, обновления, передачи и использования информации (первичные процессы в информационном обеспечении, предполагаемо производимые на основе информатизированной структуры), распределение этих задач между субъектами, участвующими в процессе информационного обеспечения;
- организация хранения массивов информации (разработка системы классификаторов, хранение данных в унифицированном формате);
- формирование унифицированной системы документации, разработка документооборота и технологических процессов формирования документов;
- формирование и применение порядка взаимодействия информационных систем, организация использования информации для

оценки тенденций, альтернатив решений и действий, разработки прогнозов, выработки общей стратегии;

- организация обратной связи [5].

Зачастую понятие «информационное обеспечение» путают с понятием «информатизация». На самом деле в [6] под информатизацией понимается «организационный социально-экономический и научно-технический процесс создания оптимальных условий для удовлетворения информационных потребностей и реализации прав граждан, органов государственной власти, органов местного самоуправления, организаций, общественных объединений на основе формирования и использования информационных ресурсов». Поэтому, по мнению М.Я. Клепцова, информатизация, «являясь подсистемой государственного управления, должна обслуживать его потребности. Основная роль в информационном обслуживании структур органов государственной власти отводится информационным и информационно-аналитическим центрам» [4].

Следовательно, следующим этапом организации системы информационного обеспечения Министерства должно стать создание подобных центров. Учитывая проблемы финансирования, можно создать один информационно-аналитический центр, или даже информационно-аналитический отдел Министерства, сочетающий в себе функции информационного обслуживания и информационного обеспечения.

Конечным этапом создания системы информационного обеспечения Министерства должно стать появление автоматизированной системы анализа эффективности деятельности отрасли культуры Челябинской области (АС). По мнению Н.М. Рязанова и О.В. Логиновского, концепция создания подобной информационно-аналитической системы должна включать в себя следующие основные составляющие:

- решения по сбору, согласованию и организации хранения данных;
- способы и методы аналитической обработки накопленных и рационально организованных данных;
- методы интеллектуальной обработки данных;
- способы и методы визуализации результатов аналитической и интеллектуальной обработки данных;
- технологии подготовки и разработки прогностических сценариев и методов принятия решений [3].

На наш взгляд, в данной статье не стоит останавливаться на принципах и методах создания подобных автоматизированных информационных систем, т.к. на эту тему проведено уже немало ис-

следований. Попробуем предложить возможный вариант организации сети передачи данных.

Фактически, встает вопрос о создании единой территориально-распредленной информационно-коммуникационной сети учреждений культуры Челябинской области. Эта сеть будет соединять:

- аппарат Министерства;
- 28 учреждений культуры, подведомственных Министерству;
- 43 муниципальных органа управления по культуре Челябинской области;
- около 2000 муниципальных учреждений культуры Челябинской области.

Муниципальный сегмент данной сети очень важен, т.к. около 30 % населения и до 90 % учреждений культуры Челябинской области находится в сельской местности.

Модели создания территориально-распределенной сети широко известны. Но учитывая современный уровень развития ИКТ, главным условием во всех этих моделях является наличие у объекта, подключаемого к территориально-распределенной сети, доступа к сети Интернет. Учитывая уровень финансового обеспечения Министерства, на первом этапе создания ЕТРИКС учреждений культуры Челябинской области целесообразно подключить к сети Интернет, например, муниципальные библиотеки (часть из которых уже имеет доступ к сети Интернет), и организовать временные рабочие места для сотрудников остальных муниципальных учреждений культуры соответствующего муниципального района или городского округа Челябинской области. В конечном итоге, 100% учреждений культуры и муниципальных органов управления по культуре Челябинской области должны быть подключены к сети Интернет для максимально эффективного использования АС, а также для дальнейшего внедрения системы электронного документооборота. Подобная организация взаимодействия Министерства, учреждений культуры Челябинской области и муниципальных органов управления по культуре Челябинской области позволит решить описанные выше проблемы, а следовательно, повысить эффективность управления отраслью культуры Челябинской области.

Очевидно, что основной проблемой создания единой системы информационного обеспечения Министерства может стать низкий уровень использование ИКТ в отрасли культуры. Подход к отрасли культуры, описанный выше, позволял руководителям отрасли культуры Челябинской области снимать с себя ответственность за внедрение информационных технологий в деятельность своего ведомства (в том числе электронного документооборота между Министерством культуры, подведомственными учреждениями, муниципаль-

ными органами управления по культуре и муниципальными учреждениями культуры; территориально-распределенной информационно-аналитической системы сбора, обработки, хранения и анализа данных об эффективности деятельности отрасли культуры Челябинской области и т.д.), перекладывая её на органы, координирующие процесс информатизации Челябинской области. И это несмотря на то, в Программе четко сказано, что финансовые ресурсы для целей информатизации распределяются в соответствии с ведомственной структурой расходов областного бюджета. Также в Программе делается акцент на то, что органам исполнительной власти Челябинской области необходимо самим разрабатывать ведомственные проекты информатизации.

Видимо, осознав сложившуюся проблему, в Плане реализации Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации до 2011 года в разделе «Использование информационно-коммуникационных технологий в культуре и системе культурного и гуманитарного просвещения» за региональными органами управления культурой отдельно закреплены следующие мероприятия:

- Обеспечение доступа общедоступных публичных государственных и муниципальных библиотек к сети интернет;
- Создание информационно-технологической инфраструктуры государственных и муниципальных учреждений культуры;
- Перевод музейных фондов в электронный вид;
- Перевод библиотечных фондов в электронный вид;
- Обеспечение доступа к электронным фондам государственных и муниципальных учреждений культуры с использованием сети интернет;
- Обучение использованию информационно-коммуникационных технологий работников государственных и муниципальных учреждений культуры.

Также в разделе «Формирование в Российской Федерации электронного правительства» за каждым органом исполнительной власти субъекта РФ (соответственно, и за Министерством культуры Челябинской области) среди прочих закреплены следующие мероприятия:

- Обеспечение доступа работников органов государственной власти и местного самоуправления к сети интернет;
- Обеспечение доступа к информации о деятельности органов государственной власти и местного самоуправления с помощью интернет-сайтов;
- Предоставление гражданам и организациям информации об условиях получения государственных услуг;

- Использование электронного документооборота в деятельности органов власти.

Анализ планов Министерства культуры Челябинской области по реализации в Челябинской области Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации до 2011 года позволил сделать следующие выводы:

1. По мероприятиям «Создание информационно-технологической инфраструктуры государственных и муниципальных учреждений культуры» и «Обеспечение доступа к электронным фондам государственных и муниципальных учреждений культуры с использованием сети интернет» предусмотрены действия только относительно библиотек;
2. По мероприятиям «Обучение использованию информационно-коммуникационных технологий работников государственных и муниципальных учреждений культуры», «Обеспечение доступа к информации о деятельности органов государственной власти и местного самоуправления с помощью интернет-сайтов», «Предоставление гражданам и организациям информации об условиях получения государственных услуг», «Использование электронного документооборота в деятельности органов власти» не предусмотрено фактически никаких действий.

И это несмотря на то, что на современном этапе развития и использования информационно-коммуникационных технологий в органах исполнительной власти и местного самоуправления отрасль культуры Челябинской области не имеет права относиться поверхностно к использованию новых технологий в управлении и оставаться в стороне от внедрения этих технологий. Использование информационно-коммуникационных технологий позволяет повысить конкурентоспособность учреждений культуры, повысить эффективность управления как отраслью культуры Челябинской области в целом, так и каждым учреждением культуры в частности.

В связи с этим, на наш взгляд, для повышения эффективности деятельности учреждений культуры Челябинской области необходимо следующее:

1. Внести изменения в существующую ведомственную систему анализа эффективности деятельности учреждений культуры Челябинской области, которые позволили бы получать более полную картину о деятельности отрасли культуры региона;
2. Разработать программу по внедрению информационных технологий в учреждениях культуры Челябинской области и сделать её одной из приоритетных;
3. Разработать концепцию создания автоматизированной информационной системы сбора, обработки, анализа показателей

деятельности и оценки эффективности деятельности учреждений культуры Челябинской области.

1. Елагин, В. В. Использование информационно-аналитической обработки данных для принятия решений в практике государственного управления [Текст] / В. В. Елагин // Информ. системы в практике регионального и корпоративного упр. : сб. научн. тр. / под ред. д-ра техн. наук, проф. О. В. Логиновского. – Челябинск : изд-во ЮУрГУ ; ЦНТИ, 2006. - 365 с.
2. Логиновский, О. В. Управление развитием региона [Текст] / О. В. Логиновский, Н. М. Рязанов. – М. : Машиностроение-1, 2006. – 559 с. – (Управление : теория и практика : в 5 т. / под общ. ред. О. В. Логиновского ; Т. 3). - С. 460.
3. Там же, с. 462.
4. Клепцов, М.Я. Информационные системы органов государственного управления. – М., 1996. – С. 7.
5. Поворова, Е. А. Соотношение информационного обеспечения и информатизации органов исполнительной власти [Текст] / Е. А. Поворова // Законодательство и экономика. – 2007. – № 9.
6. Федеральный закон от 20 февраля 1995 г. N 24-ФЗ "Об информации, информатизации и защите информации" (ст. 2).
7. Филатов, И. А. Сфера культуры региона как объект управления и автоматизации (на примере Челябинской области) [Текст] / И. А. Филатов // Развитие информ. о-ва и информ. обеспечение адм. реформы в субъектах РФ : сб. научн. тр. – Челябинск : изд-во ЮУрГУ ; ЦНТИ, 2009. - С. 281–296.

***Чернущенко С. Н.***
Филиал Московского педагогического государственного университета в г. Брянске

## ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Современный период развития цивилизации вполне обоснованно квалифицируется как новый этап, сущность которого состоит в освоении и широкомасштабном использовании информации, в частности научных знаний, практически во всех сферах социальной активности общества. В настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к переходу от индустриальной модели цивилизации к постиндустриальной. Такая модель получила общее название «информационное общество».

В современном информационном обществе основой развития цивилизации выступают информационные процессы, в которых широкое применение находят информационно-коммуникационные технологии. Внедрение информационно-коммуникационных технологий во все сферы деятельности человека способствовало возникновению и развитию глобального процесса информатизации. Этот процесс дал толчок развитию информатизации образования, которая является одним из важнейших условий реформирования и модернизации системы отечественного образования. В свою очередь, именно в сфере образования подготавливаются и воспитываются те люди, которые не только формируют новую информационную среду общества, но которым предстоит самим жить и

работать в этой новой среде. В России, как и во многих других странах мирового сообщества, все большее внимание уделяется проблеме информатизации образования.

Анализ современного состояния информационных ресурсов образовательных учреждений позволил выявить ряд причин, негативно влияющих на качество подготовки будущих педагогов: недостаточное внимание к информационному обеспечению; неупорядоченность информационных потоков; перегруженность участников образовательного процесса различными видами информации; использование примитивных средств оргтехники; низкий уровень знаний, умений и навыков работы с информацией, отсутствие информационной культуры и др.

С учетом новых требований федеральных государственных образовательных стандартов выпускники должны быть компетентны в области использования информационных, в том числе компьютерных технологий. Внедрение информационных технологий в образование позволит повысить уровень его качества. Особенно это важно в заочной форме обучения. В учебные планы вводятся дисциплины, которые, с одной стороны, повышают информационную компетентность студентов за счет обучения компьютерной грамотности. С другой стороны, позволяют обучать студентов проектированию инновационно-образовательной деятельности.

Для студентов-заочников своего вуза мы разработали учебно-методический комплекс (УМКД) по дисциплине «Информационные ресурсы повышения качества образования». Данный курс призван сформировать умения и навыки сбора, обработки, применения, хранения и передачи информации из различных информационных источников; улучшить эффективность самостоятельной работы студентов заочного обучения; повысить качество образования и уровень их подготовки к профессиональной деятельности.

В основу программы положена идея компетентностного подхода, с позиций которого внедрение информационных и коммуникационных технологий в процесс обучения требует наличия в структуре профессиональных компетенций работника образования определенного инварианта знаний, умений и опыта: владение информационными технологиями эффективного поиска информации в различных источниках и др.

Важнейшим аспектом также являются и межпредметные связи с такими курсами, как педагогика и психология, информатика, информационно-коммуникационные технологии, специальная методика обучения. Необходимо учитывать тот факт, что настоящий предмет предназначен для будущих учителей-логопедов и педагогов-дефектологов, для которых чрезвычайно важно уметь организовать

индивидуальный процесс обучения ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья (нарушения речи, слуха, зрения, интеллекта, опорно-двигательного аппарата), управлять его коррекционно-образовательной деятельностью в контексте информатизации образования.

УМКД включает в себя тематику лекций, практических занятий, списки тем контрольных работ, вопросы к зачету, обязательной и дополнительной литературы.

Приступая к изучению дисциплины «Информационные ресурсы повышения качества образования», студент должен владеть способами и методами работы с разными видами информационных ресурсов на начальном уровне, владеть основными понятиями информатики и информационными технологиями, уметь осуществлять целенаправленный поиск информации в сети Интернет.

Как показывают проводимые нами исследования, внедрение в учебный процесс дисциплины «Информационные ресурсы повышения качества образования» формирует у студентов:

1. Систему знаний о современных концепциях, теориях и технологиях построения информационного общества и использовании информационных ресурсов в повышении качества их профессионального образования.

2. Владение технологиями, способами и методами находить, преобразовывать, хранить и передавать информацию.

3. Информационную компетентность и безопасность.

Таким образом, изучение дисциплины «Информационные ресурсы повышения качества образования» способствует достижению высокого уровня самостоятельной образовательной деятельности студентов-заочников педагогического вуза. Более того, сформированная информационная компетентность дает возможность будущим педагогам самостоятельно разрабатывать различные программные и информационные продукты, которые можно использовать в коррекционно-образовательной деятельности.

1. Григорьев С. Г., Гриншкун В. В. Информатизация образования. Фундаментальные основы. Учебник для студентов педагогических вузов и слушателей системы повышения квалификации педагогов. – М.: МГПУ, 2005.
2. Заславская О. Ю. Учебно-методический комплекс «Образовательные ресурсы интернет». – М.: МГПУ, 2008.
3. Заславская О. Ю. Рабочая программа по курсу «Информационные технологии в управлении образовательным учреждением». – М.: МГПУ, 2008.
4. Кукушкина О. И. Компьютерные технологии в контексте профессии: обучение студентов // Дефектология. – № 2. – 2002.
5. Трайнев В. А, Кобзева Е. В. Учебно-методический комплекс по дисциплине «Математика и информатика». – М.: МПГУ, 2009.

***Шутихин К. Р.***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

# К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МЕТОДИКЕ СОСТАВЛЕНИЯ РАСПИСАНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ (на примере Института заочного обучения ЧГАКИ)

Задача планирования расписания учебных занятий — это задача на составление расписания комбинаторного типа, характерной особенностью, которой является огромная размерность и наличие большого числа ограничений сложной формы. Современная наука располагает средствами, позволяющими наилучшим образом организовать любой процесс, в том числе и учебный [3, с. 2–3].

Вопросы внедрения и использования технических средств, информационных технологий и продуктов относятся к приоритетным, как для Академии, так и для Института заочного обучения (далее ИЗО).

В ИЗО было проведено исследование, **цель** которого – определение комплекса информационных продуктов и технологических решений, как фактора повышающего эффективность «оперативного управления». Под «оперативным управлением» понимается планирование и организация сессии. В соответствии с целью исследования были выделены **задачи**: определить алгоритм составления расписания; выявить средства и методы, повышающие эффективность работы. Исследование состояло из 2-х частей: 1. Описательная часть;
2. Экспериментальная часть.

Первый блок носит описательный характер. Здесь были зафиксированы и отражены алгоритмы работы с учебными графиками, общий алгоритм работы с расписанием, выявлены технологические цепочки в методике составления расписания, а также технические средства и программные продукты.

**Экспериментальная часть** основывалась на двух методах изучения затрат рабочего времени: самофотография рабочего дня (для определения алгоритма и технологических цепочек) и хронометраж (для определения норм времени и трудозатрат на однотипные операции) [5, с. 91–93]. Выбор методов не случаен, поскольку они отражают величину затрат рабочего времени, объективно необходимую для выполнения трудового процесса в определенных условиях, а следовательно показывают качество и эффективность использования рабочего времени в процессе подготовки расписания.

Эксперимент состоял из двух частей (компонентов):

1. Составление расписания традиционным способом с использованием документных форм (бумага, как материальный носитель);

2. Составление расписания «технологичным» способом, т. е. с помощью информационных технологий и прикладных программ («безбумажный» метод).

Представим данные, полученные в ходе исследования в виде таблицы 1.

| № п/п | Наименование операции (технологической цепочки) | Затраты времени (мин.) | | Примечание |
|---|---|---|---|---|
| | | Традиционным способом | Технологичным способом | |
| 1. | Составление шаблона (сетки) расписания | 15 | 4,5* | *MS Word |
| 2. | Фиксация занятости преподавателя и аудиторного фонда | 7 | 2,5** | **АСУ «Электронный диспетчер» |
| 3. | Поиск аудиторий и согласование с методистами | 20 | 6** | **АСУ «Электронный диспетчер» |
| 4. | Согласование учебных занятий с педагогом | 5 | 5 | |
| 5. | Закрепление аудитории за преподавателем в АСУ «Электронный диспетчер» | 0 | 2** | **АСУ «Электронный диспетчер» |
| 6. | Внесение и редактирование данных в сетку расписания | 10 | 10 | |
| 7. | Утверждение расписания | 30 | 30 | |
| 8. | Подготовка «белого» расписания/вывод на печать | 45 | 7,5*** | ***1л/1,5 мин – в расчет взяты 5 листов (1 неделя=1 лист) |
| 9. | ИТОГО: | 132 | 67,5 | Нормы затрат на одного преподавателя по трем дисциплинам |

Из таблицы видно, что на составление расписания «бумажным» способом уходит 132 минуты (2 часа 12 минут), а технологичным способом – 67, 5 минуты (1 час 7,5 минуты), т.е., процесс составления расписания технологичным способом осуществляется почти в два раза (=1,95 раза) быстрее.

Большая часть экономии затрат времени приходится на «Электронный диспетчер», так как автоматизированная система обеспечивает оперативность работы, показывает занятость аудиторного фонда и преподавательского состава, а также координирует работу всех методистов по расписанию. Таким образом, в оптимальный комплекс технических средств, информационных технологий и продуктов, повышающих эффективность «оперативного управления» специалиста по УМР входят: персональный компьютер: Intel Celeron-2400 MHz, DDR SDRAM-1024 Mb, HDD-40 Gb; офисный пакет Microsoft Office; автоматизированная система «Электронный диспетчер;

коммуникационный менеджер «Office Communicator; локальная вычислительная сеть (ЛВС) «Общие данные»; телефон, с возможностью соединения по принципу «короткий номер» (внутренний номер).

Однако данный комплекс является недостаточным и нуждается в доработках, в частности в АСУ «Электронный диспетчер».

В качестве предложений по повышению эффективности системы «Электронный диспетчер» можно выделить следующие позиции:

1. Разграничение закрепления аудиторного фонда по времени между дневным и заочным отделением: например, закрепление занятий в АСУ «Электронный диспетчер» дневным отделением с 08:30 до 15:45; заочное отделение – с 15:45 до 20:20. Данная функция позволит эффективно планировать сессию, разумно управлять аудиторным фондом и избегать «накладок».

2. Включение в поиск автоматизированной системы функции «поиск по группам», что позволит отражать занятость группы и избегать «окон» в расписании;

3. Вывод данных о занятости педагогов в структурированной форме (Ф.И.О., дисциплина, группа, время и № «пары», аудитория). На сегодняшний момент данные выводятся без сортировки «по дате», что осложняет визуальное считывание данных из таблицы.

Выделенные предложения касаются повышения эффективности и оперативности работы пользователя в системе «Электронный диспетчер», улучшения пользовательского интерфейса. Вопросы же структурирования и организации модели АСУ имеют более сложный, технический характер.

Так С. А. Костин выделяет, что для улучшения качества формируемого расписания, уже на этапе формирования начального расписания составляются желательные ограничения (отсутствие у группы дней с одной «парой» занятий, недопустимость возникновения окон в расписании групп и т.д.). Количество и качество этих ограничений могут существенно повлиять на трудоемкость и возможность получения решения. Во избежание этого желательные ограничения вводятся в виде набора критериев оптимальности, приводя тем самым проблему составления расписания занятий к задаче многокритериальной оптимизации [2, с. 3–6]. Такие ограничения, с учетом специфики ВУЗа, внедряются в автоматизированную систему и позволяют избегать ошибок и «накладок» на начальном этапе формирования расписания.

Также при составлении расписания необходимо учитывать различные организационные мероприятия, проводимые в ВУЗе. Например, заседание кафедр, ученого совета, проведение конференций, т.е. занятость определенных аудиторий и/или преподавателей.

Для обеспечения выполнения этого требования, как пишет А. М. Донецков, необходимо в автоматизированные системы вводить понятие «пустой поток». «Пустой поток» это поток, который не содержит студентов (идентификаторов). Перед началом составления определяются места в расписании, где проводятся организационные мероприятия. В дальнейшем при составлении расписания, если происходит определение занятий с преподавателем, который должен в данный момент участвовать, например, в заседании ученого совета, то система выдает соответствующее предупреждающее сообщение [1, с. 113–116]. Данная позиция требует своевременного планирования и координации всех подсистем (структурных подразделений) образовательного процесса ВУЗа, как единой системы. Только так можно добиться эффективной организации работы не только с расписанием, но и спланированной, скоординированной работы всего ВУЗа.

Г. Б. Рубальский и О. Н. Рубальская, рассматривая проблему автоматизации составления расписания, выделяют несколько функций АСУ: минимизация числа окон; выделение нескольких, возможно разнотипных, аудиторий для параллельного проведения занятий (таких как курсы по выбору или иностранные языки); автоматический расчет аудиторной нагрузки по кафедрам и преподавателям за любой отрезок времени на основе составленного расписания. Также показывают опыт внедрения Информационно-поисковой системы «Кто Где Будет» («КГБ»). Система является дополнением к АСУ и позволяет широкому кругу пользователей, имеющих доступ к локальной сети вуза или к интернету, получать самые свежие данные о занятости в учебном процессе студентов, преподавателей и аудиторий. С помощью «КГБ» каждый может узнать, когда и где можно застать нужного преподавателя, отыскать аудиторию для проведения внепланового занятия [4, с. 72–74]. Информационно-поисковые системы данного типа позволяют говорить о прозрачности образования, эффективной системе контроля и качества образовательного процесса, а, следовательно – эффективности оперативного и стратегического управления в высшей школе.

В результате исследования можно сделать **вывод**, что эффективность использования информационных технологий и продуктов в процессе составления расписания учебных занятий зависит от множества факторов: трудозатрат и норм времени на составление учебного расписания; наличия автоматизированной системы управления; ограничений и критериев, позволяющих избегать ошибок и «накладок»; планирования и координации работы ВУЗа, как единого образовательного пространства; повышения прозрачности образовательного процесса и внедрения эффективной системы контроля

и качества. Анализ данных определенно показывает, что информационные технологии обладают наиболее эффективными средствами для «оперативного управления» в отличие от традиционных методов работы. А для повышения эффективности работы над расписанием, да и работы ВУЗа в целом, необходимо создание единого информационно-коммуникационного образовательного пространства. Коммуникационная составляющая здесь имеет приоритетную позицию, потому как, сегодня остро встает вопрос о каналах, методах, ноу-хау и инновациях в процессе коммуникации и передачи данных.

1. Донецков, А. М. Автоматизация составления расписания как элемент повышения качества образования / А. М. Донецков // Информационные технологии в обеспечении нового качества образования: сб. науч. ст.: В 3 кн. – М., 2010. – Кн. 3. – С. 113–116.
2. Костин, С. А. Модели и методы многокритериальной оптимизации начального расписания занятий : дис. … канд. техн. наук / С. А. Костин. – Саратов, 2005. – 125 с.
3. Маслов, М. Г. Разработка моделей и алгоритмов составления расписаний в системах административно-организационного управления : дис. … канд. техн. наук / М. Г. Маслов. – М., 2004. – 217 с.
4. Рубальский, Г. Б., Рубальская, О. Н. Опыт разработки и внедрения автоматизированной системы составления расписания / Г. Б. Рубальский, О. Н. Рубальская // Информационные технологии в обеспечении нового качества образования: сб. науч. ст.– М., 2010. – кн. 3. – С. 71 – 74.
5. Солянкина, Л. Н. Методы изучения затрат рабочего времени / Л. Н. Солянкина // Делопроизводство. – 2006. – № 3. – С. 91–99.

***Якубова Л. А.***
ГОУ ВПО «Нижневартовский государственный гуманитарный университет»

## ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ УСЛУГ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Вопрос эффективного внедрения информационных технологий в сферу предоставления государственных услуг является достаточно актуальных для многих государств. В Российской Федерации эта проблема является достаточно значимой в свете создания и функционирования «электронного правительства». В этой связи возрастает интерес к исследованию подобной ситуации в ведущих европейских странах, одной из которых является Великобритания.

Архитектура электронного правительства в Великобритании не централизована в полной мере. Функционируют три службы:

- Directgov, обслуживающая граждан;
- Businesslink, предназначенная для нужд бизнеса;
- NHSchoice, сконцентрированная на вопросах здравоохранения.

Для доступа к каждому из ресурсов необходимо пройти процедуру авторизации. Она дает возможность получить доступ к го-

сударственным услугам и делает легитимными транзакции пользователя в сети. Авторизация устроена по принципу "tell us once" («скажи один раз»). Это означает, что после однократной регистрации, информация о новом пользователе становится доступной каждой из подключенных к шлюзу систем и ведомственных баз данных. Отдельные сервисы требуют дополнительных данных о пользователе; чем сложнее сервис, тем больше необходимо заполнить регистрационных полей.

На портале Directgov размещена 171 услуга: 124 из них предоставляют органы исполнительной власти и 47 – муниципальные. Помимо государственных услуг в привычном для россиян понимании – направления заявления и пакета документов – британским пользователям доступны многочисленные консультационные сервисы, а также возможности поиска необходимой информации и прямых коммуникаций с государственными служащими. Очень популярны сервисы отдельной от Directgov среды – NHSchoice, посвященной здравоохранению, где предусмотрены пошаговые действия в случае заболевания, возможности отправки запросов в медучреждения и получения советов врачей.

Пошаговый принцип изложения информации характерен для британских государственных ведомств. В нормативных документах он называется "check lit" (контрольный лист), в котором последовательно описаны все требования к юридическому или физическому лицу при обращении за государственными услугами. Применяются контрольные листы и в надзорной деятельности. Среди трех самых популярных услуг по состоянию на январь 2010 года оказались сервисы Департамента таможенных сборов и доходов Ее Величества Королевы. К этим сервисам относится оформление налогового вычета, оплата подоходного налога и платежи в строительной деятельности. В совокупности по этим трем сервисам за период 2009 – 20010 гг. было совершено 57 684 257 транзакций (по данным Департамента труда и пенсионного обеспечения Великобритании, 2010).

Заметных достижений удалось добиться в онлайн-регистрации транспортных средств. В данном процессе участвуют три независимые инстанции, включая частные страховые и технические компании. Предусмотренная на сайте форма позволяет заполнить необходимые данные из всех инстанций и отослать информацию в компетентные органы. После чего заявитель получает сведения о регистрации, и через единый правительственный шлюз данные становятся доступными для всех заинтересованных ведомств. Частные компании, для того чтобы иметь право работать на этом рынке, обязаны подключаться к правительственному

шлюзу для интеграции с другими структурами. Для этого правительство поддержало субсидиями создание автоматизированных рабочих мест на станциях технического обслуживания.

Таким образом, можно констатировать, что работа по созданию и внедрению электронного правительства в Великобритании идет по четко намеченному плану; большое количество государственных услуг оказывается дистанционно.

***Селютина Е. А.***
Челябинская государственная академия культуры и искусств

## ИЗУЧЕНИЕ ФЕНОМЕНА МАССОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ВУЗОВСКОЙ ПРАКТИКЕ: ВОЗМОЖНЫЕ ПОДХОДЫ

На сегодняшний день изучение массовой литературы и, шире, культуры является одним из актуальных направлений современного научного знания, т.к. дает возможность оперативно реагировать на появление разнообразных феноменов повседневности. Поэтому неудивительно, что этот аспект литературоведения анализируется в базовых вузовских учебных курсах («Современный литературный процесс», «Актуальные проблемы современной литературы» и т. п.) и различных спецдисциплинах многих гуманитарных специальностей. Это действительно необходимо: студенты именно в изучении проблем современности могут почувствовать себя исследователями, самостоятельно составляющими литературные иерархии и спрогнозировать, что из ныне написанного останется в истории литературы.

Кроме того, не исключается момент осознания литературы как предмета модного, изучать который, знать основных авторов литературного Олимпа, это значит входить в круг посвященных и просвещённых. Мультикультурное пространство России всегда было и остается в наибольшей степени литературоцентричным. Не случайно многие литературоведы полагают, что процесс «омоднения» литературы запущен, что подтверждается соответствующими примерами словоупотребления. Например, литературовед В. Я. Аскарова пишет: «…термины *чтение* и *мода* ставятся рядом преимущественно в таком контексте: «чтение снова в моде», «сделаем чтение модным занятием!», «мода на чтение не перевелась» или, напротив, «читать не модно», «как сделать, чтобы чтение снова вошло в моду» и т.д. Другой контекст употребления термина *мода* применительно к сфере чтения – «модные книги», «модные писатели», «модные имена», «модные жанры», «модные темы» [1, 5] – (курсив автора – *Е. С.*).

Изучение современного литературного процесса содержит значительный элемент неизвестности – исследователи актуальной литературы редко едины в ее оценках, преподавателю достаточно

сложно дать такой материал в репродуктивном ключе, поэтому нам кажется, что в данном случае наиболее оправданным в подаче материала будет интерактивный подход, апеллирующий к личному опыту студента.

Рубеж XX – XXI веков существенно поменял литературную афишу России. Этому способствовало много факторов: появились независимые издательства, отбирающие произведения и открывающих новые имена так, как это принято в мировой практике; появились литературные премии, которые стали обозначать некоторое качество выпускаемой этими издательствами продукции (Русский Букер, Антибукер, Нацбест, Большая книга и т.п.); появился развитый институт продвижения литературной продукции в массы – теле-, печатные и Интернет-источники и т.п. Все это существенно расширило горизонты читательского поиска: качественная литература стала поступать не только в классическом формате книги или толстого журнала, авторитет которого когда-то был незыблемым. И это же существенно затруднило отбор произведений, могущих считаться эталонными, принадлежащими к «высокой литературе».

Очень важно, чтобы изучение массовой литературы шло на стыке гуманитарных дисциплин – социологии, культурологии, истории, литературоведения, т.к. студенты должны четко представлять причины повсеместного распространения знаков массовой культуры и ретрансляцию их в художественных текстах.

В учебном курсе имеет смысл рассматривать массовую литературу во взаимодействии с массовой культурой вообще, привлекая визуальный материал из различных видов искусства. Исследователи полагают, что одной из причин популяризации массовой литературы стала ситуация постмодернизма, сломавшая привычные представления о роли автора, построении текста и смысла искусства [см., например, 3, 4, 5, 6]. Обращение к мировой культурной ситуации позволит студентам овладеть терминологическим аппаратом для анализа поп-литературы. Кроме того, важно дать понять обучающимся, что традиция русского бестселлера имеет истоки в русской литературной традиции предшествующих веков, и институт массового чтения имеет, в том числе, национальную специфику [см., например, 2, 7].

В результате студент может реализовать себя в творческом задании, которое позволит ему увидеть практическое применение теории, осознать, что анализ современной культурной ситуации совершается самими участниками культурного процесса. В частности, творческим заданием может стать написание аналитической статьи об одном из авторов курса.

По нашему мнению, условия творческого задания «статья» могут быть такими:

*Из приведенного ниже списка выберите автора, который, на ваш взгляд, наиболее показателен для изучения массовой литературы и культуры. Ознакомившись с биографией, основными произведениями, информацией о путях распространения его книг, составьте статью, в которой были бы использованы основные понятия курса. Постарайтесь ответить на следующие вопросы:*

*1) Почему автор оказался столь успешным? Какие литературные и внелитературные факторы способствовали его успеху? Повлияла ли на автора современная цивилизационная ситуация? Укажите факты, найденные в источниках.*

*2) Становился ли автор объектом исследования ученых-литературоведов, культурологов, социологов и т.п.? Интересен ли он миру, получал ли престижные литературные премии? Укажите статьи.*

*3) Использованные штампы массовой литературы нужны автору для опоры или отталкивания? Куда бы вы поместили выбранного автора – в группу элитарных и успешных, в группу беллетристов или в группу откровенно вторичных авторов?*

*4) Какой базовый сюжет («формула») используется автором? Попробуйте определить жанровые особенности текста.*

*5) Если смотреть на главного героя/героев, насколько его тип показателен для современной действительности?*

*6) Какие художественные особенности текста (особенности времени, пространства, сюжета, композиции, детального мира) обеспечивают внимание читателя? Для кого пишет выбранный автор?*

*Вопросы носят ориентировочный характер. Если вы считаете, что их недостаточно, постройте статью, как считаете нужным. За образец можно взять следующие статьи: Котин М. Пермская аномалия // Сноб. 2010. № 6 (21). С. 78–92; Гаррос А. Личное счастье Славы Полунина // Там же. С. 42–60. Котин М. Судьба Дисплейбоя // Сноб. 2010. № 9 (24). С. 40–58; Книги со Львом Данилкиным // Афиша. 2010. № 6 (83). С. 71–73. Если предложенный образец вам не близок, воспользуйтесь иным источником.*

*Статья должна иметь интересное название и быть аналитической. В статье обязательны ссылки и сноски на используемые источники, в том числе и материалы из Интернета. Источников не может быть меньше 5. Предполагается, что статья не может быть меньше 5 страниц и больше 15, учитывая следующий формат: Times New Roman, 14 шрифт, 1,5 интервал, поля 2 см со всех сторон. Сноски автоматические, концевые или постраничные, 10 шрифт, оди-*

*нарный интервал. Иллюстрации в основной объем не входят и должны быть вынесены в приложение. Желательно составить план статьи, привести его перед основным текстом, но возможно разбить статью на смысловые фрагменты с названиями.*

При четком формулировании условий создания ее текста, можно надеяться получить интересный результат, связанный с индивидуальным способом познания мира студента, т.к. именно статья, в отличие, скажем, от реферата или теста, предполагает неоднозначность в способе решения поставленной проблемы.


1. Аскарова, В. Я. Мода в чтении: постижение смысла всестороннего исследования / В. Я. Аскарова // Мода в книжной культуре: границы дозволенного: сб. науч.ст. / ФГОУ ВПО «Челяб. гос. акад. культуры и искусств»; науч. ред., сост. В. Я. Аскарова. – Челябинск, 2010. – С. 5–33.
2. Гурвич, И. Русская беллетристика: эволюция, поэтика, функции / И. Гурвич // Вопросы литературы. – 1990. – № 5. – С. 113–142.
3. Ильин, И. П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа / И.П. Ильин. – Москва : Интрада, 1998. – 256 с.
4. Руднев, В. П. Словарь культуры XX века: ключевые понятия и тексты / В. П. Руднев. – М. : Аграф, 1997. – 384 с. – С. 159.
5. Скокова, Т. А. Специфика массовой литературы в эпоху постмодернизма // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. 2009, №2. [Электронный ресурс. Режим доступа http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/phylolog/2009/02/2009-02-22.pdf]
6. Скоропанова, И. С. Русская постмодернистская литература: учебное пособие / И. С. Скоропанова. - М. : Флинта, Наука, 2002. 2-е изд., испр. – 608 с.
7. Фёдорова, Ж. В. Массовая литература в России XIX века: художественный и социальный аспекты / Ж.В. Федорова // Русская и сопоставительная филология. Взгляд молодых. – Казань, 2003. [Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.ksu.ru/fil/kn2/index.php?sod=41]

**ЧЕЛЯБИНСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ**

**объявляет прием в аспирантуру в 2011 году на бюджетной и договорной основе по следующим научным специальностям:**

**05.25.03 Библиотековедение, библиографоведение и книговедение**
**07.00.02 Отечественная история**
**09.00.13 Философская антропология, философия культуры**
**13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования**
**13.00.05 Теория, методика и организация социально-культурной деятельности**
**13.00.08 Теория и методика профессионального образования**
**17.00.02 Музыкальное искусство**
**24.00.01 Теория и история культуры**

Аспирантура является основной формой подготовки научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования.

В аспирантуру на конкурсной основе принимаются лица, имеющие высшее профессиональное образование и творческие достижения в научной работе.

Обучение в аспирантуре ведется **по очной** (сроком три года) и **заочной** (сроком четыре года) формам и в форме соискательства (до пяти лет на договорной основе).

**Документы от соискателей принимаются до 1 октября 2011 г.**

Поступающие в аспирантуру лица до **5 сентября 2011** г. должны предоставить следующие документы:

1. Заявление на имя ректора о допуске к вступительным экзаменам с указанием специальности, формы обучения (на бюджетной или договорной основе).
2. Личный листок по учету кадров, заверенный подписью руководителя кадровой службы и печатью организации по месту работы или учебы.
3. Заверенная копия трудовой книжки.
4. Копия диплома о высшем образовании и копия приложения к диплому.
5. Копия паспорта.
6. Список публикаций (если они имеются).
7. Удостоверение о сданных кандидатских экзаменах (если они сданы ранее).
8. Реферат по специальности в объеме 1 п. л. (24 машинописных листа).
9. Две фотографии 3 х 4 см.
10. Два конверта по России.
11. Папка для бумаг на завязках.

Паспорт и подлинник диплома об окончании вуза предоставляется лично. *Документы, представленные не полностью или в иные сроки, рассмотрению не подлежат.*

Поступающие в аспирантуру сдают **вступительные экзамены с 10 по 25 сентября по специальности, философии, иностранному (английскому, немецкому, французскому)** языку.

Результаты вступительных экзаменов действительны в течение календарного года. Пересдача вступительных экзаменов не допускается.

Зачисление в аспирантуру и начало обучения с **1 октября 2011 г.**

Аспирантам дневной формы обучения *предоставляется отсрочка от призыва в армию*. Для иногородних *имеется общежитие*.

**По вопросам поступления в аспирантуру обращаться по адресу**:

454091, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 36-а, каб. 201. Телефон (351) 263-93-82
E-mail: aspirant@chgaki.ru Зав. отделом аспирантуры – **Елена Викторовна Швачко**

**ЧЕЛЯБИНСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ**

**ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО**

# X Международный научно-творческий форум «МОЛОДЕЖЬ В НАУКЕ И КУЛЬТУРЕ XXI ВЕКА».

## 2–3 ноября 2011 года

***Уважаемые коллеги!***

С 2002 года в Челябинской государственной академии культуры и искусства проходит научная конференция молодых ученых. С 2008 года она повысила свой статус – Международный научно-творческий форум.

В конференциях участвуют представители вузов Челябинска, Челябинской области, Москвы, Санкт-Петербурга, Казани, Оренбурга, Волгограда, Кемерово, Краснодара и др. С 2004 года в конференциях принимают участия ученые дальнего и ближнего зарубежья: США, Германии, Швейцарии, Италии, Мексики, Испании, Индии, Болгарии, Румынии, Беларуси, Украины, Узбекистана и др.

Следует отметить, что научным конференциям придан самостоятельный и традиционный характер. В организации и проведении участвуют сами молодые ученые, аспиранты, соискатели.

***Будем рады видеть Вас!***

**Основные направления работы форума будут представлены конференциями:**

**1. «ДИСКУРСЫ XXI ВЕКА В ФИЛОСОФИИ И КУЛЬТУРОЛОГИИ»**

*Секция* ***«Философия в условиях современных цивилизационных стратегий и вызовов».***

*Секция* ***«Культурное многообразие современного человечества и интегративная функция культурологии».***

*Секция* ***«Проблемы книжного и библиотечно-информационного дела глазами молодых ученых»***

**2. «СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ: ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА»**

*Секция* ***«Инновационные образовательные технологии в подготовке специалистов»***

*Секция* ***«Проектирование и моделирование подготовки специалистов»***

**3. «ИСТОРИЧЕСКАЯ НАУКА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ»**

*Секция* ***«Проблемы, поиски и открытия в исторической науке»***

Секция **«История морского флота в науке и культуре»**

**4. «ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЩЕСТВО: ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА»**

*Секция* ***«Гуманитарные проблемы информационного общества»***

*Секция* ***«Информационно-коммуникационные технологии в сфере образования и культуры»***

Для участия в конференции необходимо **до 15 октября 2011 года** выслать материалы в адрес оргкомитета почтовым отправлением (454091, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 36а, научный отдел, кабинет 201, *Швачко Елене Викторовне, Истоминой Оксане Сергеевне*) или электронной почтой (**aspirant@chgaki.ru**; **aspirantura-74@mail.ru**):

1) **заявку** (фамилия, имя, отчество (*полностью*), ученая степень и звание, место работы, контактный телефон, почтовый и электронный адрес, необходимость бронирования гостиницы);

2) **текст для публикации** (до 6 страниц) в электронном варианте (по почте – с распечаткой). *Требования к оформлению:* Word 2003, шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1,5; все поля – 2,5 см, абзацный отступ – 1,25 см (устанавливается автоматически). Название статьи – заглавными буквами (по центру); ниже – инициалы и фамилия автора (выравнивание по правому краю), под фамилией – наименование учреждения. Список литературы – в конце статьи (в алфавитном порядке), сноски на литературу даются в тексте в квадратных скобках в соответствии с нумерацией источников.

**По итогам выступлений на форуме участникам будут выданы акты апробации результатов диссертационных исследований.**

Материалы принимаются на всех языках с применением латинского или кириллического алфавита.

Справки по телефонам: (351) 263 93 82; 263 89 73; 263 28 45 (тел., факс)

Стоимость публикации 100 рублей за одну страницу.

Стоимость пересылки сборника по России 100 рублей.

Оргкомитет оставляет за собой право отклонять материалы, не соответствующие проблематике конференции и не отвечающие требованиям к оформлению. Все расходы, связанные с участием в конференции и проживанием, несут участники конференции или направляющие их организации.

**Оргкомитет**

Образец оформления заявки

Заявка на участие в форуме
**«IX Международный научно-творческий форум**
**«МОЛОДЕЖЬ В НАУКЕ И КУЛЬТУРЕ XXI ВЕКА».**

1. Ф.И.О._____
2. Место работы_____
3. Должность_____
4. Ученая степень_____
5. Тема доклада_____
6. Название секции_____
7. Почтовый адрес_____
8. Контактные телефоны
   Дом._____
   Моб._____
9. e-mail_____
10. Необходимость в гостинице: да, нет

Научное издание

Составитель
Елена Викторовна Швачко

# МОЛОДЕЖЬ
# В НАУКЕ И КУЛЬТУРЕ
# XXI ВЕКА

## Часть II

**Материалы**
**международного научно-творческого форума**

**Челябинск, 2–3 ноября 2010 г.**

В редакции авторов статей
Компьютерная верстка Т. А. Жолобовой

Формат 60x84 1/16 Объем 16,8 п. л.

Заказ № Тираж 500 экз.

Челябинская государственная академия культуры и искусств
454091, Челябинск, ул. Орджоникидзе, 36а

Отпечатано в типографии ЧГАКИ. Ризограф