

Лишь после усвоения теоретического положения или закона используется наглядность для его иллюстрации и применения, или использования на практических или лабораторных занятиях, когда познавательная задача решается путём опыта.

В целом анализ состояния наглядности в теории и практике профессионального образования показал, что данный аспект представляет собой актуальную проблему, требующую настоящего научно-обоснованного решения.

Литература

1. Бабанский Ю.К. Педагогика, М., Просвещение, 1988
2. Войтов А.Г. Учебная наглядность.- М.: изд-во «Дашков и К⁰», 2010
3. Занков Л. В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. М., 1960
4. Оконь В. Введение в общую дидактику, М., Высшая школа, 1990
5. Осмоловская И.М. Наглядные методы обучения, М., Академия, 2009
6. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство, М., Совершенство, 1998.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Т.К. Смыковская
доктор педагогических наук,
профессор, зав. кафедрой информатики и
методики преподавания информатики
Волгоградского государственного
социально-педагогического университета
smikov_t@mail.ru

М.С. Дерновая
аспирант кафедры теории и методики
обучения физике и информатике
Волгоградского государственного
социально-педагогического университета

О компетенции учителя информатики в области компьютерной графики

Представлены основные составляющие компетенций учителя информатики в области компьютерной графики

Ключевые слова: компетенции; учитель информатики; компьютерная графика; качество подготовки

Как отмечает А.В. Хуторской [5], современные цели образования направлены на достижение такого качества подготовки учителя информатики, при котором уровень его профессиональной компетентности обеспечивал бы ему возможность решения типовых профессиональных задач, возникающих в образовательной практике.

По мнению В.В. Котенко, С.Л. Сурменко [3], современные изменения в обществе ведут к пересмотру основной парадигмы высшего педагогического образования. Интегративным показателем качества подготовки будущего педагога может выступать *профессиональная компетентность* учителя, «которая определяется не через сумму знаний и умений, а характеризует умение человека мобилизовать в конкретной ситуации полученные знания и опыт» (В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицина [2]).

Однако, ряд авторов (Дж. Равен [4], А.В. Хуторской [5], Г.Л. Абдулгалимов [1]) в своих трудах, посвященных рассмотрению современного образования с точки зрения компетентностного подхода, обращает внимание на особую значимость родового понятия «компетентности» - «компетенции».

А.В. Хуторской [5] обращает внимание на существенное различие тесно связанных между собой дефиниций «компетенция» и «компетентность».

В словаре методических терминов под *компетенцией* (от лат. *competentis* способный) понимают совокупность знаний, умений, навыков, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности.

По мнению А.В. Хуторского [5], в переводе с латинского *competentia* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Рассматривая проблему профессиональной подготовки учителя информатики и преподавателя IT-дисциплин Г.Л. Абдулгалимов [1] выделяет основные профессиональные компетенции учителя информатики как составляющие компоненты его профессиональной компетентности: предметные, педагогические, социальные.

Возможен более развернутый вариант профессиональных компетенций, конкретизирующий смысловую значимость каждой из них: предметные, методологические, знаниевые (теоретические), личностные, оперативные.

А.В. Хуторской [5] отмечает, что умение владеть каждой из профессиональных компетенций и ими в совокупности способствует результативному решению педагогической задачи. В свою очередь, необходимо решение составляющих ее подзадач, с применением базовых элементов профессиональных компетенций. Так решение педагогической

задачи может быть представлено в виде цепочки, звеньями которой служат базовые профессиональные компетенции. Отсутствие любого звена в цепочке, т.е. несформированность некоторой базовой профессиональной компетенции, приведет к невозможности решения педагогической задачи учителем.

Анализ литературы (В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицина [2], Дж. Равен [4], А.В. Хуторской [5]) позволил выявить, что одним из факторов, определяющих качество образования, является содержание *предметно-методологической компетентности* учителя, как *комплекса предметной и методологической компетенций*.

Таким образом, рассматривая предметно-методологическую компетентность учителя информатики как педагогическую адаптированную систему, методический материал по проблеме [6], [7] и учитывая выделенные А.В. Хуторским [5] составляющие понятия компетентности, выделяем *уровни развития предметно-методологической компетентности учителя*: когнитивная составляющая, операционально-технологическая составляющая, личностная, позиционно-ценностная составляющая.

Анализ теоретического материала, представленного А.В. Хуторским [5], посвященного вопросам компетенций, как составляющих компонент, и учитывая рассмотренные выше уровни предметно-методологической компетентности педагога, позволил выделить *основные компетенции учителя информатики в области компьютерной графики* в качестве структуры его компетентности в данной области:

- *Ценностно-мотивационный компонент компетенций учителя информатики в области компьютерной графики.*

Компетенции ценностно-мотивационного компонента включает мотивы, цели, потребности в профессиональном обучении, совершенствовании, самовоспитании, саморазвитии, ценностные установки актуализации в профессиональной деятельности, стимулирует творческое проявление личности в профессиональной деятельности. Он предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности, который характеризует потребность личности в знаниях, в овладении эффективными способами организации профессиональной деятельности.

Также ценностно-мотивационный включает в себя мотивы осуществления педагогической деятельности, направленность на передачу суммы знаний и развитие личности учащихся.

Основные компетенции:

1. Совершенствовать знания в области компьютерной графики и освоения новых графических технологий.
2. Уметь использовать информационные графические технологии в обучении и самосовершенствовании.
3. Способствовать развитию личности учащихся и передачи знаний.
4. Стремиться к достижению поставленных целей.
5. Стремиться к профориентации.

- *Когнитивный компонент.*

Когнитивный компонент, кроме теоретических знаний в области компьютерной графики, умений и навыков оперирования с графическими объектами, включает в себя знания способы их построения и создания, а взаимодействия различных типов и видов графических объектов, навыки совершенствования профессиональных знаний и умений, знание межпредметных связей, знание истории информатики и вычислительной техники и т. д.

Уровень развития когнитивного компонента определяется полнотой, глубиной, системностью знаний в предметной области, т.е. в области компьютерной графики.

Основные компетенции:

1. Знать современные подходы к обучению компьютерной графике (теории, образовательные парадигмы).
2. Знать методические основы обучения технологиям компьютерной графики (методы, приемы, правила и тп.).
3. Знать основы компьютерной графики, современные информационные графические технологии и уметь применять полученные знания в профессиональной деятельности.
4. Уметь использовать графические редакторы и специализированное программное обеспечение для создания и использования графических объектов; уметь анализировать полученный результат и оценивать его.
5. Уметь хранить графические объекты в соответствующих для их вида и типа формах для использования их в профессиональной деятельностию

- Деятельностный компонент компетенций учителя информатики в области компьютерной графики.

Деятельностный компонент представляет собой активное применение графических технологий компьютера в профессиональной деятельности как средства познания и развития информационной культуры, самосовершенствования и творчества, а также воспитания подобных качеств у своих учеников.

Основные компетенции:

Использовать компьютерную графику как средство для решения профессиональных задач.

1. Использовать компьютерную графику как средство для познания новых технологий в данной области знания.
2. Использовать технологии компьютерной графики как средство для самосовершенствования и творчества.

- Коммуникативный компонент.

Коммуникативный компонент проявляется в умении устанавливать межличностные связи, выбирать оптимальный стиль общения в различных ситуациях, овладевать средствами вербального и невербального общения).

Основные компетенции:

1. Рассматривать коммуникацию как взаимодействие человека с компьютером и другим человеком в процессе обучения.
2. Владеть способами взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями.
3. Владеть способами совместной деятельности в группе, приемами действий в ситуациях общения, умением искать и находить компромиссы при обучении учащихся технологиям компьютерной графики.

- *Рефлексивный компонент компетенций учителя информатики в области компьютерной графики.*

Рефлексивная сфера компетентности учителя информатики в области компьютерной определяется отношением учителя к себе и к окружающим, к своей практической деятельности и ее осуществлению. Она включает в себя самосознание, самоконтроль, самооценку, понимание собственной значимости в коллективе и понимание результатов своей деятельности, ответственности за результаты своей деятельности, познания себя и самореализации в профессиональной деятельности.

Основные компетенции:

1. Стремиться к самореализации и самовыражению в профессиональной деятельности.
2. Осознавать свое место в информационном мире, диагностировать себя как создателя графических объектов и технологий компьютерной графики.
3. Уметь осуществлять разносторонний подход к анализу ситуации в зависимости от целей и условий.
4. Уметь осуществлять самоконтроль и самооценку в профессиональной деятельности.

Становление каждого компонента компетенций учителя информатики в области компьютерной графики связано с формированием его характеристик и свойств как части целостной системы.

Таким образом, предметные компетенции, указанные выше, формируются в комплексе с другими составляющими профессиональной компетентности и являются сферой отношений, существующих между знанием и действием в практике.

Литература

1. Абдулгалимов Г.Л. Проектирование методической системы профессиональной подготовки учителя информатики и преподавателя ИТ- дисциплин http://dibase.ru/article/26102009_abdulgalimovagl/5 .
2. Козырев В.А., Радионова Н.Ф., Тряпицина А.П. Направления модернизации педагогического образования // Модернизация педагогического образования в Сибири: проблемы и перспективы. Ч.1: Сборник научных статей. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2002.

3. Котенко В.В., Сурменко С.Л. Информационно-компьютерная компетентность как компонент профессиональной подготовки будущего учителя информатики <http://metodist.edu54.ru/node/42302> .
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М., 2002.
5. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов /ИНТЕРНЕТ-ЖУРНАЛ «ЭЙДОС» <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
6. Щетинина Н.А. Совершенствование предметно-методологической компетенции учителя <http://festival.1september.ru/articles/537987/> .
7. <http://metodist.edu54.ru/node/42302> .

А.А. Бабенко
кандидат педагогических наук
доцент кафедры «Информационная безопасность»
Волгоградского государственного университета
ba_benko@mail.ru

Использование дистанционных технологий при подготовке специалистов в области информационной безопасности

Рассматриваются возможности дистанционных технологий для решения проблем подготовки специалистов в области информационной безопасности. Определены основные характеристики процесса формирования умения решать профессиональные задачи у специалистов в области информационной безопасности (компонентный состав, уровни, этапы). Представлены уровни организации совместной деятельности и их влияние на развитие познавательного интереса и мотивации к решению профессиональных задач

Ключевые слова: проблемы подготовки специалистов; дистанционные технологии; информационная безопасность

В настоящее время перед российским обществом стоит задача построения современной высокоэффективной и доступной каждому гражданину страны системы высшего образования, основанной на использовании дистанционных технологий.

Информационные технологии и компьютерные сети позволяют создавать более совершенные способы получения информации как образовательного, так и исследовательского характера. В совокупности с различными формами образования формируются новые предпосылки для совершенствования процесса получения образования человека на протяжении всей жизни и в любом месте.

Анализ подготовки специалистов по направлению 090303 Информационная безопасность автоматизированных систем (квалификация «специалист») и по направлению подготовки 090900 Информационная безопасность (квалификация «бакалавр») в различных ВУЗах выявил

проблему – дисциплины вариативной части: региональный компонент и курсы по выбору, как правило, различны для различных ВУЗов. Как следствие, студенты, переходя из ВУЗа в ВУЗ, сталкиваются с тем, что отсутствует поддержка региональному компоненту и дисциплины по выбору, как правило, являются авторским материалом. Свобода доступа к материалу может быть обеспечена дистанционными образовательными технологиями.

Технология дистанционного обучения – это совокупность методов, форм и средств взаимодействия с обучающимися в процессе самостоятельного, но контролируемого освоения ими определенного массива знаний. Технология обучения строится на фундаменте определенного содержания в соответствии с требованиями его представления.

Материал, предлагаемый к освоению, аккумулируется в специальных курсах и модулях, предназначенных для дистанционного образования в соответствии с образовательными стандартами, а также в банках данных знаний, видео сюжетов, библиотеках и т.д.

В зависимости от типа используемых при создании и проведении дистанционных курсов (программ) средств обучения и выбора канала коммуникации для обеспечения обратной связи со студентами сформировались следующие виды дистанционного обучения [1]:

1. Курсы на основе комплексных «кейс-технологий», предполагают самостоятельную работу обучающихся с различными печатными и мультимедийными учебными материалами, предоставляемых в форме кейса. Учебные материалы, входящие в кейс, отличает интерактивность, инициирующая самостоятельную работу студентов. Кроме самостоятельных занятий, предусмотрены очные установочные лекции, тренинги и семинары, консультации. Контроль знаний осуществляется как в очной форме, так и заочно. В рассматриваемой технологии используются такие формы учебной деятельности, как Internet-тьюториалы, консультирование по электронной почте, виртуальные деловые игры и тренинги, студенческие конференции и др.

2. Курсы на основе телевизионных сетей и спутниковых каналов, предусматривают использование телевидения для трансляции учебных передач (установочные занятия, лекции). Консультации, экзамены и другие организационные формы занятий реализуются обычно в очной форме. Для трансляции учебных передач, как правило, используют каналы кабельного телевидения или спутниковой связи. В качестве обратной связи могут быть использованы каналы электронной почты, по которым студенты получают помощь преподавателей и передают отчеты по выполненным заданиям.

3. Курсы на основе компьютерных сетевых технологий базируются на использовании интерактивных электронных учебных пособий различного назначения – обучающих программ, электронных учебников и пособий, компьютерных тестов, баз знаний и баз данных, доступных для использования студентами с помощью сети Internet или локальных сетей.

Использование электронных учебных материалов при этом не исключает применение индивидуальных комплектов учебного назначения на традиционных носителях, в том числе и бумажных.

Оптимальным решением выше указанных проблем, возникающих при подготовке специалистов в области информационной безопасности, является использование курсов, построенных на основе компьютерных сетевых технологий. Обучение может быть организовано как индивидуально, так и в составе учебных групп.

Взаимодействие между преподавателями и студентами осуществляется с использованием электронной почты, телеконференций, а интенсивность контактов, определяемая в целом выбранной методикой обучения, может приближаться к аналогичной при очном обучении.

В пользу использования средств компьютерных телекоммуникаций в системе дистанционного образования свидетельствуют следующие факторы, обусловленные их дидактическими свойствами:

- 1) обеспечение возможности оперативной передачи на любые расстояния информации любого вида и объема, хранения ее в памяти компьютера нужное количество времени, возможность ее редактирования, обработки;
- 2) обеспечение интерактивности с помощью специально создаваемой для таких целей мультимедийной информации, а также оперативной обратной связи в ходе диалога с преподавателем либо с другими участниками процесса обучения;
- 3) обеспечение доступа к различным источникам информации, включая удаленные и распределенные базы данных, многочисленные конференции через Internet;
- 4) обеспечение возможности реализации совместных телекоммуникационных проектов: международных и электронных конференций, компьютерных аудиоконференций и видеоконференций, в том числе в режиме реального времени.

Подготовка специалистов в области информационной безопасности предполагает формирование у них умений по решению профессиональных задач [2], [3].

Существуют различные подходы к определению понятия умений:

- 1) как готовность учащихся к практическим действиям, выполняемым сознательно на основе приобретенных знаний (Г.В. Дорофеев, А.А. Столяр, Р.С. Черкасов и др.);
- 2) как способность человека выполнять действия, приобретенная на основе знаний и опыта (В.Я. Ляудис, А.К. Маркова и др.);
- 3) как практическое действие (Д. Пойа и др.).

В научной литературе отсутствует единый подход к раскрытию сущности категории «умение». Причиной этого является сложность понятия «умение», многогранность его свойств.

Под умениями решать профессиональные задачи будем понимать результат овладения способами учебной деятельности, которые

существуют объективно, выражаясь в готовности или способности студента совершить учебные действия.

Мы выделяем две группы умений решать профессиональные задачи, формируемых при подготовке специалистов в области информационной безопасности: 1) *общеобразовательные умения* – способность и готовность воспринимать, осмысливать, закреплять и рационально применять учебную информацию;

2) *специальные умения* – специфичные внутрипредметные умения по выполнению определенного вида учебной деятельности, характеризующиеся как частные, более узкие по сравнению с общеобразовательными умениями; включают:

– основные умения – базисные умения, характеризующиеся наличием необходимого уровня развития навыков;

– частные умения – специфические умения, характеризующиеся более глубоким владением способами решать задачи определенного типа и соответствующие утвержденным стандартам обучения по дисциплинам специализации;

– дополнительные умения – умение быстро и эффективно выполнять умственные операции высокого уровня сложности при решении различных видов профессиональных задач.

Мы выделяем три уровня сформированности специальных умений по решению профессиональных задач, формируемых у специалистов в области информационной безопасности.

Первый уровень (начальный) характеризуется сформированностью основных умений решения задач и умения действовать в знакомой ситуации по образцу, предложенному преподавателем; наличием у студента общих представлений о современных теоретических основах информатики, информационных технологиях, информационной безопасности, опыта практической реализации этого знания в применении к решению задач, ситуативного интереса к решению задач. При решении задач студенты данного уровня пользовались готовым алгоритмом их решения, могли применить знания лишь в знакомой, стандартной ситуации.

Второй уровень (средний) характеризуется сформированностью частных умений решения задач и умений выполнять действия в несколько измененной ситуации, основанные на выборе способа из ранее известных типовых или в незнакомой ситуации, частично перестроенные из известных способов деятельности; наличием у студента специальных знаний о решении задач традиционными методами и средствами информационных технологий, опыта практической реализации этого знания в применении к решению профессиональных задач, устойчивого интереса к решению профессиональных задач. Студенты данного уровня могут решить профессиональные задачи в несколько измененной ситуации, пользуясь готовыми предписаниями, однако самостоятельно выбирают способ решения.

Третий уровень (высокий) характеризуется сформированностью дополнительных и профессиональных умений решения профессиональных задач, умений творческой деятельности, характеризующейся высокой эффективностью и оригинальностью решения профессиональных задач; наличием у студента знаний о профессиональных задачах, методах их моделирования и опыта практической реализации этого знания в применении к решению профессиональных задач средствами информационных технологий, высокого интереса к решению профессиональных задач, постоянной неудовлетворенности достигнутым, поиска все новых путей решения профессиональных задач компьютерными технологиями.

Студенты третьего уровня могут решать профессиональные задачи в нестандартных ситуациях с использованием различных, в том числе, и нестандартных способов.

Мы выделяем следующие принципы формирования у студентов умения решать профессиональные задачи в условиях дистанционного обучения:

- методологические принципы (личностного становления);
- конкретизирующие и уточняющие методологические (гуманизации, гуманитаризации, целостности, системности, фундаментальности, интегративности, синергетичности (открытости системы), комплиментарности (дополнительности), соответствия, контекстности, диалогичности, вариативности);
- общие принципы отбора содержания (связи теории и практики, научности, субъектности познающего сознания и др.);
- предметно-содержательные принципы (целостности, полифункциональности, универсальности, интегративности, цикличности и итерационности формирования у студентов умения решать профессиональные задачи средствами информационных технологий);
- частнодидактические принципы (генерализации, адекватности, фундаментальности и прикладной направленности);
- принципы, определяющие специфику современного мира (взаимоотношения в системе природа – человек – общество; глобального эволюционизма);
- принципы представления и структурирования содержания (системности, систематичности и последовательности, доступности, наглядности и др.);
- принципы ориентации на становление личности познающего субъекта (развитие познавательной активности, рефлексии, творческой активности; концентрация внимания на личности, прочности, результативности обучения и т.п.).

Формирование умения решать профессиональные задачи проходит в три этапа, обусловленных периодами обучения в ВУЗе (адаптационный, основной и профессиональный): 1 этап – мотивационный (цель: формирование положительного отношения к решению профессиональных задач); 2 этап – деятельностный (цель: формирование умения решать профессиональные задачи средствами информационных технологий по

указанной схеме); 3 этап – профессионально-прикладной (цель: формирование профессиональных умений, связанных с решением профессиональных задач, у будущих специалистов в области информационной безопасности).

Основными средствами на первом этапе выступают системы задач, включающие типовые задачи, решаемые стандартными методами; на втором – профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности: (научно-исследовательская, проектно-конструкторская, контрольно-аналитическая, организационно-управленческая, эксплуатационная), решаемые средствами информационных технологий по единой схеме; на третьем – профессиональные задачи, носящие исследовательский характер и направленные на формирование профессиональных умений, выполнение учебных проектов.

Формирование у студентов интегративного умения решать профессиональные задачи в условиях дистанционного обучения в соответствии с принятой нами моделью рассматривается как динамический процесс.

При формировании специальных умений у будущих специалистов в области информационной безопасности в условиях дистанционного обучения мы сталкиваемся с рядом трудностей – низкий уровень интереса и отсутствие мотивации к решению профессиональных задач.

Для решения этих проблем используется работа в малых группах. Мы выделяем четыре уровня организации совместной деятельности и их влияние на развитие познавательного интереса и мотивации у будущих специалистов в области информационной безопасности.

Первый уровень – «Парный». На этом уровне организуется работа по обмену информацией между отдельными членами группы, когда одни дополняют и корректируют знания другого.

Связи в процессе такой деятельности носят ассоциативный характер. При умелой организации совместной деятельности такого уровня между студентами устанавливается густая сеть связей и зависимостей, усиливающих сплоченность группы. Преподаватель сам ставит перед учащимися цели учебной деятельности, планирует последовательность выполнения учебных заданий, оценивает успешность работы. Студенты реализуют только лишь исполнительную функцию. Особенностью данного уровня является то, что преподаватель проектирует не только усвоение студентами учебного материала, но и изменение субъектных свойств студентов, происходящие в процессе этого освоения (целеполагание, рефлексия, самооценка и др.).

Эти новообразования служат основными критериями оценки достижения целей поставленных преподавателем. Кроме этого данный уровень совместной деятельности характеризуется повышением активности; появлением возможности неформального надзора за деятельностью своего товарища; снятием стрессовой ситуации; сопоставлением своей активности с активностью других; невольной ориентацией на господствующие в группе

ценности, то есть появляется психологическая атмосфера, усиливающая сплоченность группы, появление механизмов адаптации друг к другу.

Выполнение учебных заданий нередко превращается в самоцель, а основным критерием их успешности – соответствие эталонам, созданным преподавателем. Эффективность совместной деятельности на данном этапе характеризуется достижением основных учебных, профессиональных и воспитательных задач. Повышение активности общения студентов, снятие стрессовых ситуаций положительно отразятся на развитии познавательного интереса и мотивации.

Второй уровень – «Групповой». На этом уровне организуется совместная деятельность, в процессе которой групповые связи и отношения возникают как между членами одной малой группы, так и между группами всего курса. Структура межличностных связей, обеспечивающая взаимодействие и передачу информации (каналы коммуникации) носят разнообразный характер, например: фронтальная, радиальная, иерархическая.

Этот уровень совместной деятельности предполагает наличие общей профессиональной задачи, разделение труда, взаимную зависимость и контроль за собственной деятельностью (рефлексия), эмоциональное взаимодействие, распределение обязанностей и ролей, позиции (официальное положение человека в той или иной подсистеме отношений), внутренней установки (субъективное восприятие своего собственного статуса).

На данном уровне преподаватель сам организует межсубъектное взаимодействие студентов в группах, формирует составы групп, распределяет функции между учащимися, оценивает эффективность работы каждой группы, сдвигая критерии оценки с качества освоения на степень согласованности совместных действий.

Данный уровень характеризуется появлением у студентов коллективного интереса (не всегда соответствующего личностному), сплоченности, делового взаимодействия, конфликтов и способов их разрешения, потребностью в самоутверждении и ответственности, контроля, взаимопомощи, руководства, подчинения, требовательности, становление межличностных отношений. На этом уровне совместной деятельности совершенствуются механизмы адаптации учащихся друг к другу, происходит взаимообогащение, развитие мышления и речи.

На этом уровне наблюдается создание общего фонда информации и наиболее экономных способов ее обмена. Так как большая по численности группа может переработать большее количество информации, увеличивается число идей, разнообразных вариантов решения, то большее число студентов может участвовать в выработке и принятии решений, во взвешивании и оценке положительных и отрицательных его сторон.

Все это увеличивает вероятность эффективного выполнения поставленной задачи. Увеличение участников совместной деятельности создает благоприятные условия для широкого и разнообразного обсуждения различных вопросов, создаются условия для поискового и проблемного

обучения. Все это положительно влияет на развитие познавательного интереса и мотивации.

Третий уровень – «Межгрупповой». На этом уровне организуется работа, в процессе которой учебная группа выступает как единое целое в процессе обучения. Совместная деятельность сохраняет все признаки групповой работы (второй уровень), создавая все более сложные связи и зависимости между группами. Структура межличностных связей на этом уровне дополняется еще тремя видами; цепная, круговая, полная.

Уровень предполагает наличие общей цели, которая может быть учебной, воспитательной и общественной (может иногда совпадать с личной целью студентов). Преподаватель на данном уровне подключает студентов к обсуждению вопросов, связанных с формированием состава группы, распределением функций между участниками группы, составлением программы совместной деятельности (можно говорить о развитии самостоятельности, планирования, прогнозирования результатов).

Преподаватель прогнозирует ситуации, в которых студенты частично принимают участие в конструировании целей обучения, определении логики освоения учебного содержания. Общение преподавателя с группой носит, как правило, характер эвристической беседы.

После завершения работы студенты под руководством преподавателя оценивают эффективность деятельности каждой группы по предварительно разработанным критериям, включающим в себя согласованность в работе, стремление найти компромиссные решения, способ выхода из конфликтных ситуаций и т.д.

Оценку результатов работы осуществляет преподаватель, опираясь при этом на мнение студентов. Критерии результативности связываются с содержанием учебного материала. На этом уровне между студентами формируются многосторонние отношения дружбы, товарищества, человеческих симпатий, доверительного общения и взаимодействия.

Распределение обязанностей между участниками совместной деятельности в соответствии с их возможностями и способностями, применение такой формы работы как дискуссия позволяют студентам, не только логически рассуждать, излагать и отстаивать свое мнение, убеждать и слушать других, но и практически заинтересовывают их в работе группы.

Четвертый уровень – «Коллективный». На этом уровне организуется совместная деятельность, которая дает возможность, опираясь на индивидуальные интересы отдельных студентов, включать их непосредственно или опосредованно (через различные объединения клубного типа) в систему познавательных отношений учебного заведения. Это различные виды познавательной деятельности, проводимой различными кружками, клубами, обществами и т.п.

Главная цель данного уровня – развитие, удовлетворение многообразных потребностей, интересов каждого студента, взаимообогащение личностей в процессе совместной деятельности. На данном уровне исчезает проблема сочетания общих и личностных целей.

Функции преподавателя ограничиваются его помощью в организации эффективно действующих групп и разработкой учебных заданий, выполнение которых целесообразно в форме совместной деятельности. На данном этапе совместной деятельности проявляются студенты с ярко выраженной индивидуальностью.

Повышается ресурс талантов среди участников совместной деятельности. Каждый студент самостоятельно определяет для себя цель работы, связывая ее с освоением предметных знаний, при консультационной поддержке преподавателя (работа над курсовыми и дипломными проектами).

Данный уровень совместной деятельности создает оптимальные условия для формирования яркой индивидуальности, самосознания, нравственного мира, развития творческих способностей студентов.

На данном уровне эффективная совместная деятельность, характеризующаяся достижением основных целей, решением профессиональных задач, сверхнормативной учебной деятельностью, способствует максимальному развитию интереса и мотивации к решению профессиональных задач.

Таким образом, достижение положительных результатов в формировании интереса и мотивации к решению профессиональных задач при подготовке специалистов в области информационной безопасности было достигнуто благодаря созданию условий по реализации основных принципов технологического подхода, обеспечивающих реализацию процесса формирования как целостной системы. Использование дистанционных технологий при подготовке специалистов в области информационной безопасности способствует формированию у них умений по решению профессиональных задач и позволяет построить целостный педагогический процесс.

Литература

1. Полат, Е.С. Дистанционное обучение / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Полат Е.С. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: ВЛАДОС, 2005.- 192с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 090303 Информационная безопасность автоматизированных систем (квалификация (степень) "специалист") (электронный ресурс) http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_11/prm60-1.pdf
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 090900 Информационная безопасность (квалификация (степень) «бакалавр») (электронный ресурс) http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm496-1.pdf

С.В. Забегалина
кандидат психологических наук,
старший преподаватель кафедры психологии
Ульяновского государственного университета
svetlanviktorovn@mail.ru

Развитие полоролевых стереотипов в детском возрасте: прогноз изменений

Статья посвящена некоторым особенностям полоролевых стереотипов в детском возрасте. Мы рассматриваем механизмы формирования полоролевых стереотипов, их функции и факторы, определяющие вариативность содержания данных стереотипов

Ключевые слова: полоролевые стереотипы; социализация; полоролевая социализация; факторы полоролевой социализации; идеал; «мужские» и «женские» характеристики и профессии; прогноз

Полоролевые стереотипы представляют собой мнение об определенных личностных качествах как свойственных и/или желательных для лиц мужского или женского пола.

Как показывает наше первое исследование [3] и последующие оценки, проведенные позже, в полоролевых стереотипах за последние десятилетия не произошло больших изменений. Основное изменение - это ослабление полоролевых стереотипов, причинами которого являются следующие факты:

Во-первых, психологами доказано, что сегодня нет «чисто» мужской и «чисто» женской личности, но различные качества имеют разную степень выраженности.

Во-вторых, широко признан тот факт, что стереотипы не представляют собой что-то «природное», а скорее создаются обществом [7, с.343].

Несмотря на их ослабление, стереотипы очень действенны. Большинство членов общества верят в общепринятые гендерные идеалы - идеализированные представления о предназначении, поведении и чувствах мужчин и женщин. Детей, которые не соответствуют этим идеалам называют «сорванцами» и «маменькиными сынками». Девочку называют «сорванцом», если она самоуверенна, любит соревноваться с другими и увлекается спортом, мальчика считают «маменькиным сынком», если он чувствителен и склонен к сочувствию, не любит футбол и убегает вместо того, чтобы дать сдачи [7, с.332-333].

Для успешной социализации детей необходимо усвоение идеалов общества, в первую очередь усвоение идеала человека в целом, а также идеалов мужчины и женщины для верного построения и восприятия образа себя и других, и, кроме того, формирования ценностно-нормативной структуры личности [1].

Кратко рассмотрим основные направления в психологии, касающиеся вопроса полоролевой социализации.

Т.А.Репина [6] выделяет четыре направления:

Первое- психоанализ, второе- теория социального научения и близкая к ней теория моделирования, третье - теория когнитивного развития, четвертое - так называемая новая психология пола.

Охарактеризуем каждое направление

Классический психоанализ считает, что мужская и женская модели диаметрально противоположны по своим качествам, и если для типичного мужского поведения характерны активность, агрессивность, настойчивость, стремление к соревнованию и достижению, способность к творческой деятельности, рассудительность, то для женского свойственны пассивность, нерешительность, зависимое поведение, уступчивость, отсутствие логического мышления и стремления к достижению, а также высокая эмоциональность и социальная уравновешенность [8]. З.Фрейд полагал, что «личность тогда развивается гармонично, полноценно, когда она следует выше описанным моделям, когда не нарушается ее полная идентификация» [6, с. 160].

Во втором направлении важным является подражание и эмоциональные отношения, здесь почти все зависит от родительских моделей, которые ребенок старательно осваивает и от подкреплений, которые дают родители (положительное за соответствующее полу поведение ребенка, отрицательное за противоположное).

Психология научения говорит о дифференциации половых ролей посредством наблюдения, вознаграждения, наказания, а также путем прямого и косвенного обуславливания.

В разработанной Лоренсом Колбергом теории когнитивного развития такие факторы как подкрепление поведения и идентификация родителей играют определенную роль в детском развитии, но главное место занимает познавательная информация, которую ребенок получает от взрослого, а также понимание им своей половой принадлежности и того, что это свойство необратимо.

Следует отметить, что ориентация на образец «хорошего мальчика» или «воспитанной девочки» происходит на том этапе развития, когда люди отчетливо осознают мнения других и стремятся действовать так, чтобы завоевать их одобрение, когда начинают формироваться собственные понятия о хорошем и плохом, хотя в основном это происходит за счет приспособления к окружающим.

Формирование зависит от общего интеллекта ребенка (и в дошкольные годы), и не является пассивным следствием социально подкрепляемых «упражнений», но не связано с самокатегоризацией, т.е. причислением ребенка себя к определенному полу. Подкрепление и моделирование включаются позже, после того, как произошла половая типизация.

В «Новой психологии» основная роль отводится «социальным ожиданиям общества, которые возникают в соответствии с конкретной социально- культурной матрицей и находят свое отражение в процессе воспитания.

Дж. Стоккард и М.Джонсон, опираясь на основные положения теории социальных ожиданий, выдвигают утверждение, что пол биологический (хромосомный и гормональный) т.е. пол врожденный может лишь помочь определить потенциальное поведение человека, а главное - пол психологический, социальный, который усваивается прижизненно и на формирование которого оказывает большее влияние расовые, классовые, этические вариации половых ролей и соответствующие им социальные ожидания [6]. Действительно полоролевые стереотипы формируются во многом под влиянием ближайшего окружения и средств массовой информации. Потенциальное поведение, наверное, в большей мере на сегодняшний день зависит именно от социального, а не врожденного.

Второе и третье направления включены в классификацию И.С.Кона [4]. Он выделяет три теории: теорию идентификации, теорию половой типизации и теорию самокатегоризации. Две первые входят во второе направление по классификации Т.А.Репиной, третья - в третье направление: они получили различные наименования, но у них те же авторы и суть.

В качестве представителей второго направления можно назвать Дж. Мани, А.Эрхарда и С.Бем, четвертого - Е.Маккоби и К.Джеклин. Безусловно, что авторы всех концепций обращают внимание на фактор взаимодействия родителей и детей.

Ребенок не может социализоваться без взрослых. Родители и другие значимые взрослые, как агенты социализации, оказывают на ребенка в первую очередь воспитывающее воздействие. Для прогнозирования развития полоролевых стереотипов необходимо решить также вопрос о том, какую роль играет воспитание в формировании и закреплении половых различий. Возможность поставить такой вопрос обусловлено двумя бесспорными эмпирическими фактами [4,с.193].

Факт I. В любом человеческом обществе мальчики и девочки ведут себя по-разному.

Факт II. В любом человеческом обществе от разнополых детей ожидают разного поведения и по-разному обращаются с ними. Но насколько велики и насколько универсальны указанные различия, и каково соотношение предопределенной природой половой дифференциации и характерного для данной культуры или человечества в целом стиля половой социализации? На эти вопросы ответов пока не существует.

Наоборот, они порождают новые вопросы о цели и содержании, главных агентах социализации, способах и методах обучения ребенка половой роли, а также механизмах ее усвоения ребенком на разных стадиях индивидуального развития, кроме того неясны возрастные границы и стадии этого процесса.

Первичная половая социализация ребенка начинается с момента рождения, когда, определив анатомический пол младенца, родители и другие взрослые начинают обучать его половой роли мальчика и девочки. Первичная половая идентичность, осознание своей половой принадлежности

формируются у ребенка уже к 1,5 годам, составляя наиболее устойчивый стержневой элемент его самосознания.

С возрастом объем и содержание этой идентичности меняется. В два года ребенок знает свой пол, но еще не умеет обосновать эту атрибуцию. В 3-4 года ребенок уже осознанно различает пол окружающих людей, но может ассоциировать его со случайными внешними признаками, например одеждой, и допускать принципиальную обратимость, возможность изменения тела. В 6-7 лет ребенок окончательно осознает необратимость половой принадлежности, причем, это совпадает у него с бурным усилением половой дифференциации поведения и установок [Там же, с.194].

Многие исследования показывают, что мальчики и девочки развивают различные образцы интересов, которые соответствуют полоролевым стереотипам. В одном из американских исследований свыше 2000 детей от 7 до 11 лет обнаружилось, что мальчики любят оружие, бокс, борьбу и каратэ, командный спорт, исследования и создание вещей, больше, чем девочки.

Напротив девочки, предпочитают кукол, шитье, приготовление пищи, танцы и присматривать за младшими детьми, больше, чем мальчики [9, с.627]. Эти предпочтения нашли отражение и в результатах нашего практического исследования: в качестве «мужских» видов спорта и мальчики и девочки традиционно называют: футбол, хоккей, бокс, баскетбол.

Мальчики выделяют «мужскими» видами спорта также волейбол и бодибилдинг, а девочки – тяжелую атлетику и боевые искусства. «Женскими» видами спорта считают и мальчики и девочки фигурное катание, художественную гимнастику, легкую атлетику, спортивные танцы. Мальчики также считают «женским видом спорта» все, что связано с формированием стройного тела – шейпинг, фитнес и т.д. Девочки выделяют синхронное плавание и теннис, не считая фитнес видом спорта.

Мальчики и девочки по собственной инициативе выбирают разные игры и партнеров в них, проявляют разные интересы и стиль поведения и т. д. Такая стихийная дифференциация способствует углублению понимания половых различий, хотя признаки, по которым дети определяют свой и чужой пол, до сих пор четко не ясны. Половая принадлежность ассоциируется с определенными соматическими и поведенческими свойствами в 3-4 года, но их значимость и соотношение может быть различным; варьирует и отношение ребенка к собственной половой роли/идентичности. Это отношение включает в себя полоролевою ориентацию, представление ребенка о степени соответствия его качеств и поведения ожиданиям и требованиям со стороны роли, а также полоролевою предпочтение в пользу собственного бытия мальчиком или девочкой. Особенно остро стоит проблема у детей с какими-либо нарушениями биологического пола (например, при эндокринной патологии), несовпадении полоролевых предпочтений и половой идентичности (в случае соматических отклонений и неопределенности решающую роль оказывает социальный фактор) [2].

Существует несколько психологических гипотез полоролевой социализации. Данная классификация приведена И.С.Коном [4, с. 195-196] и создана им на основе обобщающих работ Э.Маккоби и К.Джаклин.

1. Родители обращаются с разнополыми детьми так, чтобы их поведение соответствовало нормативным ожиданиям, принятым для того или другого пола. Мальчиков поощряют за энергичность и соревновательность, а девочек - за послушание и заботливость. Поведение, не соответствующее полоролевым ожиданиям, влечет за собой отрицательные санкции. Такая педагогическая стратегия взрослых не обязательно сознательна и целенаправленна, существующая степень «половой типизации» также может варьировать.

2. Несколько противоположна позиция, что вследствие врожденных половых различий, проявляющихся уже в раннем детстве, мальчики и девочки оказывают разное влияние на своих родителей и тем самым добиваются разного к себе отношения, одно и то же родительское поведение вызывает у мальчиков и девочек разную реакцию. Таким образом, ребенок «формирует» родителей больше, чем они его, и реальный стиль воспитания складывается только в ходе их конкретных взаимодействий, причем, требования ребенка и эффективность воздействия родителей изначально неодинаковы для обоих полов.

3. Родители основывают свое поведение по отношению к ребенку на своих представлениях о том, каким должен быть ребенок данного пола. Адаптация ребенка к нормативным представлениям родителей может иметь разные формы.

3а. Родители считают, что у ребенка есть свои естественные слабости, и стараются научить его преодолевать эти слабости, свойственные его полу. Например, из-за большей «природной» агрессивности мальчиков они тратят больше усилий на контроль или противодействие агрессивности сыновей, нежели дочерей, которым наоборот помогают преодолеть их предполагаемую естественную робость.

3б. Родители принимают любое поведение, которое они считают «естественным» для данного пола за неизбежное и не пытаются изменить его.

3в. Родители склонны замечать и реагировать преимущественно на такое поведение ребенка, которое кажется необычным для его пола (например, если мальчик робок, а девочка агрессивна).

4. Родительское поведение по отношению к ребенку зависит от того, совпадает ли пол ребенка с полом родителя (являются ли они одно- или разнополыми).

Здесь возможны три варианта.

4а. Каждый родитель ожидает или хочет быть образцом для ребенка своего пола. Он заинтересован в том, чтобы обучить ребенка секретам и нормам поведения собственного пола. Отцы уделяют больше внимания сыновьям, а матери - дочерям.

4б. Родители переносят на детей некоторые черты общения со взрослыми того же пола. Отношения с ребенком противоположного пола могут содержать элементы кокетства и флирта, своего - элементы соперничества. Стереотипы господства/подчинения также могут быть перенесены. Женщина, привыкшая к главенству мужа и воспринимая взрослых мужчин как авторитет, вероятно, проявит такую же установку и к сыну; особенно ярко это проявляется в отношениях со старшими детьми.

4в. Родители склонны больше идентифицироваться с детьми своего, нежели противоположного пола. В этом случае родитель будет замечать главным образом сходства между собой и ребенком, и обладать большей эмпатией к эмоциональным состояниям однополного ребенка.

Однако это во многом зависит от самосознания, уровня тревожности и самооценки родителя. Уверенный в себе родитель склонен преимущественно доверять ребенку своего пола, тогда как родитель неуверенный чаще испытывает тревогу, опасаясь, что ребенок ведет себя не правильно, попадет в беду, вызовет неблагоприятное отношение к себе и т. д.

Перечисленные гипотезы ограничиваются анализом детско-родительских отношений. Следует также выделить некоторые общие и важные факторы, влияющие на полоролевою социализацию детей.

1. Существенное значение оказывают транскультурные универсалии. Чем жестче нормы поведения у мужчин и женщин в обществе, чем сильнее поляризация образов феминности и маскулинности, тем дифференцированной подход к социализации мальчиков и девочек.

2. Разница в социализации скорее качественная, чем количественная. Мальчикам предоставляется большая свобода действий и автономия, над ними осуществляется меньший контроль, для них гораздо раньше становится важным общение со сверстниками.

Такое воспитание способствует развитию независимости и самостоятельности. Девочек гораздо больше привлекают к домашней работе, обучают уборке дома и приготовлению пищи, они чаще ухаживают за младшими детьми, и т.к. все это направлено на удовлетворение и предвосхищение нужд других, на благополучие семьи в целом, то способствует воспитанию заботливости девочек.

3. Независимо от пола и возраста ребенка физический уход за ним осуществляют в основном женщины. Отличие между мальчиками и девочками - в выборе авторитетных лиц, а также во внимании и времени, которые уделяются ребенку в зависимости от пола агента социализации и социализируемого.

4. Различия в социализации определяются также структурой семьи и системой родства. Структура семьи варьирует в разных обществах по шести параметрам: форме семьи, форме брака, образцу распределения власти, выбору партнера, местожительства, а также происхождению и способу наследования имущества. В зависимости от того, каким является общества: патриархальным, матриархальным или билатеральным, изменяется роль воспитателей не - родителей.

5. В разных обществах и разных сферах деятельности неодинаков уровень требований к инструментальности и экспрессивности мальчиков и девочек, а значит противопоставление мужской и женской социализации как инструментальной (акцент на достижение самостоятельности) и экспрессивной (акцент на заботливость и послушание) достаточно условно.

Как показали исследования [4, с.199] в общем, девочки кажутся более теплыми и зависимыми, чем мальчики, но эти различия статистически значимы только для 3-6 летних, девочки более заботливы, особенно в 7-11 лет.

Напротив, для мальчиков характерны большая доминантность и значительно большая агрессивность. По мнению многих исследователей, этот феномен имеет как биологические, так и социальные корни [5]. Например, Б.Уайтинг считает, что в раннем возрасте различия обусловлены двумя врожденными альтернативными способами поиска и предложения физического контакта, а в старших возрастах разница скорее воспитанная, чем врожденная.

Исследование особенностей содержания полоролевых стереотипов в детском возрасте.

В ходе нашего исследования выявлялись качественные и количественные особенности содержания полоролевых стереотипов в детском возрасте. Было сделано некоторое допущение, а именно: обрисовав свой идеал человека, мужчины и женщины, дети тем самым проявляют свое мнение об определенных личностных качествах, как свойственных и/или желательных для лиц мужского или женского пола, т.е. свой полоролевой стереотип.

Поэтому понятие идеал и стереотип здесь синонимичны. Под чертами мы понимаем те характеристики, которые дети давали своему идеалу. Они записывались в форме прилагательных. Мы предположили возможным на основе анализа и сравнения по разным группам выявить некоторые общие закономерности и тенденции, касающиеся процесса формирования полоролевых стереотипов.

Применялся метод письменного анкетного опроса (к школьникам) и опроса-интервью (к дошкольникам). Разработанная нами методика основывается на исследованиях Chafetz (1978) и Broverman (1972) [7, с.342; 8, с.60-61]

Нами было опрошено 106 детей разных возрастных групп: дошкольники (4-7 лет), младшие школьники (7-10 лет) и средние школьники (12-13 лет). Выборки сделаны в Железнодорожном и Ленинском районах г. Ульяновска: детский сад №159, начальная школа № 84 и общеобразовательная школа № 11 (ныне многопрофильный лицей №11 имени В.Г. Мендельсона).

По инструкции дети должны были написать (назвать) по пять черт, обязательных для идеального/ой человека, мужчины, женщины, затем написать (назвать) по пять «чисто» мужских и «чисто» женских профессий, руководствуясь при этом только собственными предпочтениями, а не

действительностью (кем, по их мнению, должны работать только мужчины и кем - только женщины). Результаты по предпочтительным видам спорта мы изложили выше.

Данные обрабатывались с помощью ранжирования. По каждой группе составлялась таблица с пятью доминирующими чертами по каждому идеалу и списками профессий. Сравнивались результаты, полученные в разных возрастных группах, а также в группах с различным статусом родителей. Охарактеризуем некоторые особенности детских полоролевых стереотипов, выявленные в ходе анализа результатов данного опроса.

В дошкольном возрасте, т.к. абстрактное мышление еще не сформировано, дети не могут дать четкое представление об идеале, в целом, по их мнению человек должен быть хороший. У них есть любимые актеры, персонажи (сказок и мультфильмов), которые и воплощают в себе идеал. Они не говорят: мама должна быть такой - то, а папа должен быть таким-то. Но четко и быстро отвечают: «Я люблю, когда мама (папа) добрая (добрый), люблю, когда мама ласковая. Не люблю, когда папа ругает». Оценка родителей зачастую ситуативная. При этом рассказывают о поведении кого-то из родителей, явно цитируя другого, более значимого (в частности при негативных оценках). Интересно, что практически всегда дети «ябедничали» на отцов – «не моют руки» и т.д.

В первом классе часть положительных черт распространяется на оба пола (добрый, умный, красивый), но варьирует их ранг (эти черты общие для всех групп). Часть черт приписывается только одному полу, например - смелый, сильный для мужского пола. Причем, отличительные черты часто выносятся на первые места. В оценку пока еще включена «нейтральная» черта - хороший.

Во втором классе выделяется оценка степени эмоциональных проявлений - мужчина серьезный, а женщина веселая.

В третьем классе вносится оценка со стороны имущественного благополучия. Мальчики считают, что идеальный мужчина должен быть богатым, женщина не скупая (щедрая). Девочки в этом возрасте ценят типично мужские черты, как сильный, смелый, и женскую привлекательность. Существенны различия между списками профессий, предлагаемых для противоположного пола. Девочки в авторской школе не выбирают для себя непристижные профессии, предлагаемые мальчиками (продавец, официант). Еще одно отличие - мальчики в качестве «мужских» часто выбирают профессии, связанные с риском, девочки избегают этих профессий. Военные профессии начинают фигурировать с 3-го класса.

В третьем классе обычной (общеобразовательной) школы мы можем проследить ориентацию на другие черты идеала. Для идеального человека наряду с основными (умный, добрый, красивый) мальчиками склонны называть часть «мужских», а девочки часть «женских» черт.

В авторской школе, где родители, в целом, имеют более высокий статус в обществе, такие черты как богатый и культурный, воспитанный, интеллигентный имеют существенное значение для идеала человека и

мужчины, особенно у мальчиков. Образ женщины несколько стусеван, но акцент делается на мягкий, легкий характер и яркую индивидуальность. Девочки авторской школы кроме основных черт высоко оценивают женскую привлекательность, ориентируясь на современные стандарты, в общеобразовательной школе акцент смещается в сторону заботливости, хозяйственности, но в обоих случаях идеальная женщина должна быть ласковой.

В зависимости от социальной среды, от социального окружения у детей преобладает направленность на один из следующих типов распределения ролей в семье:

1. Партнерский. Семья характеризуется материальным благополучием, обеспечиваемым мужчиной, женщина играет здесь роль подруги вне дома и домохозяйки в его стенах этот тип распространен в средних и высших слоях общества.

2. Товарищеский. Семья ориентирована на труд, дающий средства к существованию, общие обязанности и равную ответственность. Этот тип характерен для беднейших слоев общества.

Дополнительную информацию дают лидирующие женские профессии: в 1 случае косметолог, модельер, парикмахер (3 класс авторской школы) и во 2 случае учитель, продавец, врач, уборщица (3 класс общеобразовательной школы).

Интересно, что в группах кроме общего есть свой специфический набор называемых черт, иногда это правило распространяется и на некоторые профессии.

В 6-ом классе (выборка 30 человек) мы уже не встречаемся с затруднением развести понятия идеального мужчины и женщины, нет ответов «то же самое». Здесь фигурирует почти вдвое (1,9 раза) большее количество черт, чем в 3-м классе той же школы. Единодушие относительно первых 4-х ведущих черт сочетается с поиском необыкновенного, превосходного в идеале, почти все называемые черты встречаются единожды. Время, затрачиваемое на поиск ответа сокращается в несколько раз.

Характеристики «идеальных» мужчин и женщин по данным опроса подростков (12-13 лет)

Мужские		Женские	
Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки
1. добрый (9)*	1. умный (11)	1. красивая (12)	1. красивая (12)
2. умный (8)	2. добрый (8)	2. добрая (8)	2. умная (12)
3. сильный (7)	3. красивый (7)	3. умная (8)	3. добрая(9)
4. честный (7)	4. честный (6)	4. честная (7)	4. отзывчивая (7)
5. красивый (6)	5. сильный (6)	5. веселая (6)	5. приветливая (5)
6. волевой (5)	6. смелый (5)	6. работающая (5)	6. честная (5)
7. накаченный (4)	7. высокий (4)	7. ласковая (5)	7. хозяйственная (4)
8. веселый (3)	8. веселый (3)	8. стройная (4)	8. веселая (3)
9. мужественный (3)	9. интеллигентный (3)	9. душевная (3)	9. трудолюбивая (3)
10. деликатный (2)	10. отзывчивый (3)	10. вежливая (2)	10. общительная (2)

Возрастает количество мужских профессий и в целом у мальчиков чуть более практический подход – так они не называют в качестве профессии «президент» - ответ характерный для девочек или редкую профессию «архитектор». Девочки в качестве мужских называют престижные профессии, из сферы управления, политики и распространенные в обычной жизни, а также среди «экранных образов» - много сериалов про деятельность правоохранительных органов. В целом, охватываются различные сферы деятельности и слои общества.

Таблица 2.

Характерные «чисто» мужские и «чисто» женские профессии по данным опроса подростков (12-13 лет)

Мужские		Женские	
Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки
1. водитель (10)	1. водитель(11)	1. медсестра(12)	1. учитель(8)
2. бизнесмен(8)	2. милиционер(9)	2. воспитатель(12)	2. врач(7)
3. грузчик(8)	3. президент(8)	3. учитель(11)	3. швея(5)
4. строитель(7)	4. строитель(7)	4. повар(9)	4. фотомодель(5)
5. шахтер(7)	5. бизнесмен(7)	5. домохозяйка(8)	5. воспитатель(5)
6. врач(6)	6. грузчик(6)	6. уборщица(7)	6. медсестра(4)
7. инженер(4)	7. инженер(5)	7. стюардесса(5)	7. психолог(4)
8. летчик(4)	8. летчик(4)	8. продавец(4)	8. продавец(3)
9. сантехник(4)	9. архитектор(3)	9. бухгалтер(3)	9. повар (3)
10. военный(3)	10. сантехник(3)	10. цветовод(2)	10. модельер (2)

Основываясь на результатах исследования, можно сказать о преобладании у детей в любом из трех возрастных срезов идеалов

общечеловеческих ценностей: красота, ум, доброта. Время наиболее четких проявлений стереотипов - младший школьный возраст. С конца младшего школьного возраста и далее идет изменение идеалов с опорой на собственную индивидуальность.

Постепенно возрастает количество черт, присущих взрослому человеку. Это значит, что ребенок начинает ориентироваться на взрослые стандарты поведения и понимание полоролевых стереотипов. Возрастает общее количество называемых черт, кроме ведущих четырех - пяти (в 12-13 лет). Остальные встречаются единожды или дважды и характеризуют личность с самых разных сторон. Увеличивается количество мужских профессий и меняется их состав (количество женских растет до 9-10 лет).

Вначале можно выделить такие признаки «мужских» профессий, как большая физическая нагрузка и риск (у мальчиков), позже физическая нагрузка и интеллектуальный труд, престижность. Девочки склонны избегать связанных с риском профессий в любом возрасте, а позже делают акцент на престижные «мужские» профессии.

Происходящие количественные и качественные изменения обусловлены развитием познавательных процессов (в частности мышление) и личности в целом. Каким образом можно спрогнозировать формирование определенных полоролевых стереотипов у ребенка?

Содержание полоролевых стереотипов зависит более всего от семьи ребенка (важный фактор - материальное благосостояние, им определяется ориентация на распределение ролей в семье - партнерское или товарищеское, реже традиционное).

Вначале идет формирование идеала, уже затем его сравнение с собой и приспособление. Если черты идеала, например, красивый, сильный, вступают в противоречие с действительностью или самооценкой (вера в невозможность достичь желаемых черт), то возможен внутриличностный конфликт (например, дети с плохим почерком часто пишут «аккуратный» и «прилежный» в качестве черт идеала), успешное разрешение которого возможно в 2-х вариантах:

1. изменить себя (невозможность успеха иллюзорна)
2. изменить идеал (невозможность успеха реальна).

В практической работе с ребенком можно узнать то, каким он представляет себя (я - добрый, я - злой, я - красивый) и сопоставить с его идеалом. В случае противопоставления некоторых своих черт можно говорить о наличии у ребенка внутриличностного конфликта. Вообще, совпадение /несовпадение тесно связано с самооценкой ребенка.

Представления детей об идеале говорят о ценностях их родителей и общества в целом, а значит, могут служить дополнительным источником информации и в этом аспекте. И прогнозировать изменение и процесс формирования полоролевых стереотипов в детском возрасте можно исходя из структуры семьи, ее социального статуса, внутренних семейных ценностей, а также учитывая доминирующие в обществе тенденции и

предлагаемые с экранов телевизоров образцы поведения и внешнего облика мужчины и женщины.

Прогноз изменений и собственно содержания полоролевых стереотипов таким образом тесно связан с возрастом, формированием абстрактного мышления, и собственного сознания, индивидуально-психологическими характеристиками личности ребенка, типом воспитания в семье и типом самой семьи, ее достатком и социальным статусом, и самим типом общества, уровнем полоролевой типизации в нем.

Литература

1. Агеев В.С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов. *Вопр. психол.* 1987 №2 с.152-157.
2. Алешина Ю.Е. Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины. *Вопр. психол.* 1991 № 4 с.74-82.
3. Забегалина С.В. Представления детей об идеалах человека, мужчины и женщины / С.В.Забегалина // Труды молодых ученых Ульяновского государственного университета: Сборник докладов и тезисов докладов студентов и аспирантов на VII ежегодной науч. - практ. конф. (апрель 1998г.) Под ред. проф. Булярского С.В. – Ульяновск: УлГУ, 1998. – с.125-127.
4. Кон И.С. Ребенок и общество: (Ист.- этногр. перспектива)/ АН СССР, ин-т этнографии им. Н. Н. Миклухо-Маклая. - М.: Наука, 1988.-269с.
5. Майерс Д. Социальная психология / Перевод с англ. – СПб.: -Питер, 1996. – 684 с.
6. Репина Т.А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии // *Вопр. психол.* 1987 № 2.158-165с.
7. Смелзер Н. Социология: пер. с англ. М:Феникс, 1994.
8. Hancock E. The girl within / A radical new approach to female identity. London-Sydney-Wellington. Pandora Press.,1990. -356p.
9. Hetherington M.E., Parker D.R. Child psychology / A contemporary viewpoint. Third edition.1990. –810p.

Е.С. Пикус
старший преподаватель
кафедры
«Педагогика профессионального образования»
Южно-Уральского государственного университета
г. Челябинск
Picus_es@mail.ru

Модель организационно-педагогических условий сотрудничества преподавателя и студента в образовательном процессе

Рассматривается построение модели сотрудничества организационно-педагогических условий преподавателей и студентов в управлении образовательным процессом.

Ключевые слова: сотрудничество, партнерство, методический замысел, модель и моделирование

Одним из организационно-педагогических условий управления образовательным процессом является интегрированная основная образовательная программа (ИООП) [8].

Но это управление может быть продуктивным, если между преподавателями, студентами и преподавателями выстроится на основе гуманно ориентированной системно-синергетической методологии положительно направленные взаимоотношения сотрудничество. Но Ю.В. Подповетная и Г.Н. Сериков к продуктивному управлению образовательного процесса относят партнерские отношения участников образования [7,9].

Между сотрудничеством и партнерством нелегко провести границу. Некоторые исследователи проблем образования используют эти понятия как синонимичные, взаимозаменяемые [4]. Используемые часто вместе понятия «сотрудничества» и «партнерства»; действительно близки друг другу, хотя полностью не идентичны. Сотрудничество – такой стиль отношений, который предполагает совместную деятельность преподавателя и студента в поиске решений учебных проблем. Студент имеет право выбирать направления своей деятельности, а преподаватель – обсуждать этот выбор, высказывать свои рекомендации, но не принуждать.

Педагогический ресурс сотрудничества уникален: помощь студенту в осознании проблемы, определение реальных и потенциальных возможностей, совместный поиск вариантов решения, анализ, рефлексия – действия, необходимые для последующего проявления самостоятельности, инициативности, персональной ответственности. Все это осуществляется совместно на фоне согласия между преподавателями.

Идея о согласованной деятельности преподавателей по решению определенной проблемы основана на том, что каждый человек выполняет те или иные социальные, в том числе и профессиональные функции, вступая при этом во взаимодействие с другими людьми, включаясь в различные формы и виды социальных связей и отношений. Умение строить отношения на основе слияния всех этих функций ведет к совместной образовательной деятельности, дружескому взаимодействию преподавателей-партнеров, которые работают над достижением общих целей.

Таким образом, термин «партнерство» для личности преподавателя связан с самоопределением в совместной деятельности, с основанием своей самооценки и ценности других.

Осуществлять педагогическое партнерство в сложившихся традициях профессиональной педагогической деятельности, когда каждый педагог занят преимущественно осуществлением своих компетенций и при этом не осведомлен о компетенциях партнеров, и овладел собственной технологией педагогического содействия усвоения студентами содержания образования, и изменить что-то в профессиональной своей деятельности педагогам, ради согласования с партнерами общих подходов в содействии усвоения социального опыта, довольно проблематично.

Чтобы достигнуть успеха каждым участником в осуществлении образовательного процесса своих компетенций необходимо их согласие в осуществление целостного методического замысла, который отражен в ИООП. Таки образом, разработанный целостный методический замысел в ИООП может стать основанием активизации сотрудничества преподавателей.

По сути, методический замысел представляет собой особый вид педагогической стратегии сопровождения образовательного процесса, в котором намечаются принципиальные ориентиры на то, как содержание обучения донести до сознания обучающихся, как содействовать его усвоению ими [12].

Необходимо объединить все педагогические стратегии педагогов, которые сопровождают образовательную деятельность одного и того контингента студентов. Общая педагогическая стратегия сопровождения образовательного процесса характеризуется сходством компетенций педагога, которые предопределяются общими целями профессионального педагогического сопровождения образовательного процесса студентов, в которых выражаются соответствующие цели Федерального Государственного образовательного стандарта (ФГОС). Такого рода сходства есть в педагогическом содействии и в педагогическом наставничестве.

Так, сопровождая образовательный процесс, каждый преподаватель призван заботиться не только о том, чтобы обеспечить студентов информацией и помочь в ее усвоении, но и в том, чтобы сберечь здоровье студентов, способствовать позитивному отношению к социальным ценностям, отраженным в содержании образования.

Поэтому, планируя объем образовательной деятельности, каждый преподаватель должен ориентироваться не только на нормативы, но и на общий объем образовательной деятельности человека, учитывая тот объем, который устанавливается преподавателями-партнерами.

Таким образом, будет проявляться педагогическое партнерство в согласовании объемов задания каждому студенту по всем видам его образовательной деятельности; в поиске взаимоприемлемых решений в согласованном педагогическом содействии усвоения тех компетенций, которые заложены в ФГОСе; в согласовании содержания, методов и форм организации и осуществления образовательного процесса.

Внедрения целостного методического замысла в первую очередь зависит от высшего руководства, которое будет мотивировано само и готово мотивировать преподавателей-партнеров к исполнению целостного методического замысла. В свою очередь от преподавателей требуется не только сопровождение образовательного процесса, но и корректное редуцирование своих профессиональных компетенций.

Таким образом, целостный методический замысел как организационно-педагогическое условие пройдя все ступени согласования, конкретизации и уточнения между преподавателями-партнерами предъявляется студентам в качестве образовательного процесса и регламентируется в ИООП. Но процесс согласования на этом не заканчивается, а продолжает уточняться

между преподавателями-партнерами и студентами в течении всего образовательного процесса, в чем и проявляется их сотрудничество.

Так ИООП представляет собой развернутый проект взаимодействия преподавателей и студентов, где происходит наставничество преподавателя в оказании своевременной педагогической помощи в части самостоятельной работы студентам, как одно из организационно-педагогических условий сотрудничества.

Выстраиваемое взаимодействие между субъектами образовательного процесса возможно при согласии студентов, как с педагогами, так и друг с другом, которое направлено на педагогическую модель организационно-педагогических условий сотрудничества преподавателей и студентов в университете.

В литературе достаточно детально разработаны различные аспекты моделирования. Особое внимание мы уделяли работам, так или иначе затрагивающим вопросы применения моделирования именно в педагогике [1;6;10].

И так, под педагогическим моделированием будем понимать создание характеристик существующей педагогической системы в специально созданном объекте, по реализации конкретной педагогической модели.

Реализация моделирования в общих чертах сводиться к осуществлению следующих процедур:

1. постановка задачи;
2. переход от натурального объекта модели, т.е. создание модели;
3. исследование модели – модель становится объектом познания;
4. переход от модели к натуральному объекту, т.е. перенос результатов исследования на объект.

Этапы педагогического моделирования описываются более подробно [3 (с.74)]:

1. вхождение в процесс и выбор методологических оснований для моделирования, качественное описание предмета исследования;
2. постановка задачи моделирования;
3. конструирование модели с уточнением зависимости между основными элементами исследуемого объекта, определением параметров объекта и критериев оценки изменений этих параметров, выбор методик измерения;
4. исследование валидности модели в решении поставленных задач;
5. применение модели в педагогическом эксперименте;
6. содержательная интерпретация результатов моделирования.

Результатом осуществления перечисленных выше этапов деятельности в аспекте проводимого нами исследования стала модель сотрудничества преподавателей и студентов на основе организационно-педагогических условий в образовательном процессе.

Реализуя системный и уровневый подходы в нашем исследовании, целостный методический замысел реализации интегрированной основной

образовательной программы, представлен в виде системы взаимосвязанных функционально значимых компонентов.

В предлагаемой модели можно выделить компоненты: основание модели, блок «Проектирование интегрированной основной образовательной программы выпускающей кафедрой», блок «Реализация интегрированной основной образовательной программы». Взаимосвязь выделенных компонентов модели проявляется в том, что содержание каждого из них отражает одну из сторон образовательного процесса.

Взаимодействие компонентов выражается в том, что изменения, происходящие в одном из них, вызывают изменения в других. Так, от готовности к исполнению своих компетенций бакалавра, предусмотренных в ИООП, зависит содержательное наполнение предметных рабочих программ, сложность и характер выполняемых бакалавром заданий.

Функциональный аспект модели отражается в цели ее создание: обеспечение формирования готовности студентов к исполнению своих компетенций, предусмотренных ФГОС третьего поколения.

Управление модели задается субъектами образовательного процесса с учетом личных и вне целей. Субъектами нашей модели «Сотрудничества преподавателей и студентов на основе организационно-педагогических условий в образовательном процессе» будут: внешний субъект – выпускающая кафедра, компетенции которой будут организация, побуждения и контроль; внутренний – субъекты обслуживающей кафедры, которые осуществляют групповое педагогическое сопровождение образовательного процесса.

Представленная модель (см. схему): сотрудничество преподавателей-партнеров в условиях реализации интегрированной основной образовательной программы состоящей из трех этапов: 1) подготовительного (формирование выпускающей кафедрой интегрированной основной образовательной программы и формирование взаимодействия с кафедрами, выполняющими заказ выпускающей кафедры); 2) основного (построение группового педагогического сопровождения бакалавров); 3) заключительного (оценка полученных результатов по готовности к исполнению компетенций, предусмотренных интегрированной основной образовательной программой).

На подготовительном этапе формирование выпускающей кафедрой интегрированной основной образовательной программы, которая состоит из трех составляющих элементов: общие требования, модульные рабочие программы, контрольные мероприятия, результаты-отчеты, корректирующие действия. Каждый из этих элементов, представляет ту структуру, которой должен соответствовать целостный методический замысел.

Так, требования ИООП позволяют определить содержание ИООП по особенностям группы, а также ориентирует преподавателя по модульным рабочим программам, для планирования учебной нагрузки.

Модульные рабочие программы определяет основные связи ИООП по распределению нагрузки дисциплины, и позволяет систематизировать

самостоятельную работу студентов; контрольные мероприятия определяет методы и средства использования и корректировки ИООП.

На этом же этапе модели «Сотрудничества преподавателей и студентов на основе организационно-педагогических условий в образовательном процессе» формируется взаимодействие с кафедрами, выполняющими заказ выпускающей кафедры. Сотрудничество в модели представлено совокупностью следующих компетенций выпускающей кафедры, как субъекта управления педагогического взаимодействия:

- организация и руководство разработки ИООП в учебно-самообразовательном процессе;
- подготовка предметных рабочих программ и методических материалов, необходимых для обеспечения разработки ИООП;
- участие в организации непрерывного мониторинга подготовки ИООП;
- проведение мероприятий по организации взаимодействия среди преподавателей;
- организация совета преподавателей для обобщения и распространения опыта работы лучших преподавателей;
- осуществление распределения учебных поручений между штатными преподавателями кафедры, преподавателями, работающими по совместительству и на договорных условиях;
- обеспечение пропаганды достижений кафедры и обмен опытом работы коллектива кафедры;
- всячески способствовать выполнению взятых преподавателями на себя обязательств;
- контроль разработки и подготовки предметных рабочих программ, форм учебных занятий и выполнения межпредметных заданий студентами.

Компетенциями обслуживающей кафедры:

- реализация интегрированной основной образовательной программы в учебно-самообразовательной деятельности;
- организация и совершенствование учебно-самообразовательной деятельности;
- совершенствование технологии обучения согласно ИООП с целью побуждения бакалавра к самообразованию (в том числе формирование индивидуальной образовательной подготовки студента);
- разработка предметных рабочих программ на основе ИООП по направлениям;
- осуществление комплексного методического обеспечения преподаваемых дисциплин;
- обеспечение эффективного руководства курсовыми и дипломными работами, предусмотренными ИООП;
- проведение текущего рейтингового и итогового контроля согласно ИООП.

Эффективность взаимодействия кафедр в данном случае будет зависеть от создания соответствующего психологического климата, так называемой образовательной среды, поддерживающей рост, стимулирующей раскрытие ресурсов человека, необходимой мотивационной базы. Условием, способствующим обеспечению творческой познавательной активности и продуктивности, может служить фактор экстремальности в творческом процессе.

При достижении успеха в партнерстве кафедр недостаточно собрать коллектив первоклассных специалистов, нужно научиться управлять педагогами, суметь заинтересовать их в достижении общей цели.

На основном этапе модели формируются субъекты построения группового педагогического сопровождения студентов. Которые мы предложили разделить на группу педагогов-партнеров и на группу студентов. На втором этапе модели педагоги-партнеры обязаны:

- совместно разрабатывать общий ИООП;
- разрабатывать методические основания педагогического сопровождения учебно-самообразовательной деятельности бакалавриантов;
- совместное обсуждение интегрированной ООП;
- разработка методических оснований педагогического сопровождения учебно-самообразовательной деятельности бакалавров;
- интерпретация содержания объема нормативных образовательных нагрузок студентов и равномерности распределения их образовательной деятельности, а также возможности использования на учебных занятиях единого направления по специальности;
- обсуждение и координирование межпредметных и своих модульных рабочих программах;
- информирование друг-друга на основе Интернета;
- проведение открытых занятий;
- межпредметные контрольные мероприятия.

А группы студентов при согласованном взаимодействии в образовательном процессе осуществляют:

- принимать участие во всех формах и методах образовательного процесса;
- участвовать в научных конференциях, деловых играх и др.;
- самостоятельно готовится к докладам, выступлениям и т.д.;
- паритетного общения с преподавателями и студентами;
- взаимодействие с преподавателем через Интернет-форум.

На данном этапе необходимо пояснить следующее: во-первых, для осуществления сотрудничества педагогов необходим особый настрой всех участвующих в учебном процессе преподавателей кафедр, что по мнению Ломтева Е.В. «требует особого внимания и дополнительных усилий со стороны выпускающей кафедры, так как сформированная мотивация педагогов выступает важнейшим условием и гарантией положительного освоения того или иного запланированного новшества» [5 (с.46)]; во-вторых, все принимаемые управленческие решения, обеспечивающие режим

развития, должны быть коллективными, то есть принятыми при обсуждении в результате мнения большинства или единогласного решения. Все эти действия приведут к сотрудничеству преподавателей направленного на организацию педагогического сопровождения бакалавриантов по ИООП через целостный методический замысел.

Для того чтобы преподавателям организовать совместное педагогическое сопровождение бакалавриантов необходимо представить совместный синтез форм, методов, средств, этапов и уровней педагогического сопровождения.

Каждый педагог проходит в процессе сопровождения этапы диагностики (отслеживания), служащие основой для постановки целей; отбора и применения методических средств; анализа промежуточных и конечных результатов, дающих возможность корректировать ход работы и в результате осуществлять образовательный процесс.

Диагностическое заключение, как правило, составляется на основе информации, полученной с помощью тестов, анкет, опросников и других диагностических методик. Данные методики обсуждаются преподавателями на совместных заседаниях.

Заключительный этап модели - оценка полученных результатов по готовности к исполнению компетенций, предусмотренных интегрированной основной образовательной программой; выборочная оценка любого из компонентов компетентности; реализации функции контроля; обеспечение объективности и тождественности внутренней и внешней оценки на всех этапах образования, разработка рекомендаций по переходу к следующему этапу или коррекции.

При разработке и осуществлении ИООП по реализации условий педагогического сопровождения учебно-самообразовательной деятельности бакалавриантов объектами проектирования становятся педагогические условия, содержания образования на межпредметном уровне.

Замысел гуманных условий базируется на идее побуждения участников образования к проявлениям социально ценного и лично приемлемого содержания своих сущностных свойств. Основным функциональным назначением гуманных условий образовательного пространства является содействие укреплению жизнеспособности проявлений участниками образования своих сущностных свойств, сохранение здоровья и положительного эмоционального отношения к образованию.

Так, «ради этого соответствующие субъекты предпринимают специальные меры, прилагают определенные усилия, стремясь повлиять на образование человека, направить в социально приемлемом русле» [9] осуществляя управленческую деятельность. Любая управленческая деятельность протекает в определенных условиях, такие условия могут быть разного характера (социальные, биологические, технические) и определяется ее субъектами.

Условия реализации профессионального образования связаны со спецификой управления образованием. Управленческая деятельность состоит

в создании условий организующих специфическое образовательное пространство, ориентированное по четырем координатам: нормативно-регламентирующая, перспективно-целевая, деятельностно-стимулирующая, информационно-коммуникативная [11].

Следовательно, под управленческими условиями мы будем понимать условия, которые создаются субъектом управления для реализации интегрированного учебно-методического комплекса с учетом представленных координат образовательного пространства.

Разрабатываемая модель будет реализована в том случае, если будут учтены следующие управленческие условия. Нормативно-регламентирующие, которые четко прослеживаются в ИООП также перспективно-ориентирующие условия сориентировать педагога на перспективу в своей деятельности, на перспективу корректирования содержания образования, а также коммуникативно-информационное условия связанное с литературным обеспечением реализации ИООП, закрепляющее перспективы данного процесса реализации.

В рамках образовательного пространства нормативно-регламентирующая координата наполняется содержанием, исходя из политики государства в области образования. Наиболее общие подходы к образованию закрепляются в Конституции, в законах об образовании, а также в подзаконных актах, принимаемых на государственном уровне.

Содержательное представление осуществляемое определенными правовыми предпосылками в нормативно-правовых и инструктивных документах. Опираясь на них, мы в свою очередь разработали ИООП, уточняющий нормативы и регламент функционирования образовательных систем, то есть ввели государственный образовательный стандарт в рамках своего университета.

Действующий в РФ Закон "Об образовании" предполагает, разграниченность нормативно - правовых документов в масштабах действия. Наряду с общегосударственными правовыми актами, допускается разработка таковых субъектами федерации, территориальными органами управления образованием, а также образовательными учреждениями. Главное, чтобы сохранялась соподчиненность соответствующих актов, и обеспечивалось единство нормативно - регламентирующей координаты.

Кроме нормативно-правового аспекта нормативно-регламентирующая координата может характеризоваться морально-этическими нормами. В этом плане особую роль могут играть в виде условия, обеспечивающий положительный настрой на использование принципа эволюционирования, что находит отражение в тех или иных формах выражения нормативно - правового аспекта этой координаты.

При этом морально-этические нормы проявляются в учебно-самообразовательном пространстве через взаимоотношения участников образования. Поэтому в образовательном пространстве они "присутствуют" в виде определенной психологической обстановки, окружающей образовательную систему. Существования таковых норм в образовательном

пространстве состоит в том, что они всегда фиксируемы как проявления массовых мнений, явлений, поведения и др.

Перспективно-целевая координата образуется посредством слияния (синтеза) общегосударственных, общегрупповых и персональных целей образования. Речь идет о том, что государство каким-то образом выражает целевой заказ на образованность граждан.

Существуют целевые стратегические установки охарактеризованных в ИООП рассматривают как основание для проектирования перспектив развития образовательно-научного процесса. Данные перспективы могут быть оформлены в модульный рабочих программах. Здесь же необходимо учитывать структуру и объем профессиональной нагрузки, состояние здоровья.

При этом каждый участник образовательно-научного процесса, будь то студент, преподаватель и др. преследует какие-то личные цели. Такого рода набор (конгломерат) целевых установок в какой-то мере согласуется друг с другом, а в какой-то является противоречивым.

Основная направленность перспективно-целевой координаты как раз и состоит в принципиальной реализуемости сознательно осуществляемой участниками образования деятельности по поиску и нахождению компромиссных целевых многообразий, в спектре которых каждый из них имел бы возможность выбора наиболее приемлемых для себя вариантов.

В деятельностно-стимулирующей координате образовательного пространства находят свое отражение в стимулировании человеческих устремлений к освоению методологий регулируемого эволюционирования, побуждать их к использованию принципа регулируемого эволюционирования в управленческой деятельности.

Поэтому цель этой координаты состоит в возможностях создавать специальные условия реализации деятельности (взаимодействия) участников образования, в которых им было бы комфортно организовывать свою профессиональную деятельность, то есть необходимо, чтобы был создан для участников образовательно-научного процесса комфортный климат, что обеспечивало бы им эффективную деятельность направленную на психическое благополучие и сохранения здоровья. В данных условиях преподаватель может реализовать ИООП наиболее профессионально и качественно, что может повлиять не только на развитие качественного преподавания материала, но и качественное усвоение этого материала студентами.

Важно подчеркнуть значимость того, что они сами могут создавать и уют, и психологический комфорт, и зарабатывать материальные средства для этого. Естественно, необходимы и соответствующие предпосылки в виде ресурсов, нормативов, механизмов стимулирования и др. Они, как правило, создаются вне рамок деятельностно-стимулирующей координаты.

Через коммуникативно-информационную координату образовательного пространства обеспечиваются условия для реализации взаимодействия между участниками образования. Часть таковых условий

предопределяется способностью людей к реализации взаимоотношений друг с другом. В условиях продуктивного общения между участниками образовательно-научного процесса следует уточнить координаты их деятельности. такая координата как коммуникативно-информационная означает согласование разработки целей и задач дисциплин при составлении учебного плана, а также координация в плане согласования подходов преподавателей в осуществлении управленческой деятельности при разработке МРП.

Коммуникативно-информационные средства служат в этом плане основным инструментом реализации образовательных процессов. Таковые же средства играют важную роль в обеспечении управления образованием. Поэтому коммуникативно-информационная координата образовательного пространства является "носителем" всех основных средств реализации образования.

В этой реализации большую роль играет и информатизация, то есть использование информатизации и телекоммуникационных технологий, что является наибольшим средством побуждения, а также содействия участников образовательно-научного процесса информационной культуры. В нашем случае при реализации ИООП необходимо постоянно информировать преподавателей о возможных изменениях, согласовывать принятие действий на советах кафедры.

Так же основная направленность коммуникативно-информационной координаты заключается в возможности заполнения образовательного пространства специальными средствами реализации образовательных взаимоотношений участников образования.

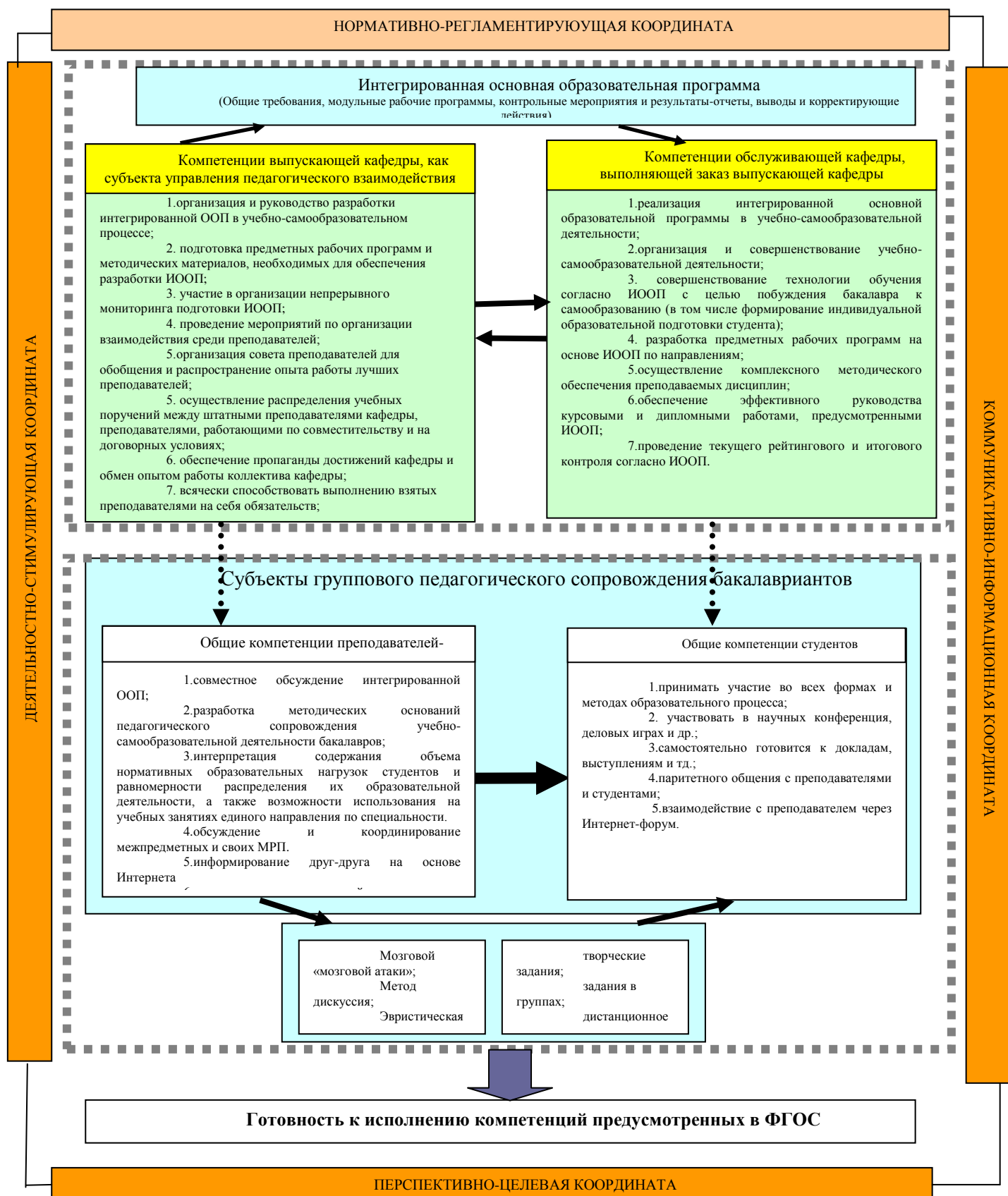
Заполнению коммуникативно-информационной координаты способствуют практически все участники образования. Разница лишь в том, что одни из них создают средства деятельности для других. Последние же не только пользуются таковыми средствами, но и приспособливают их (в меру способностей и функциональных прав) для осуществления своей деятельности (взаимодействия с другими участниками образования).

Поэтому всех участников образования правомерно причислять к субъектам формирования коммуникативно-информационной координаты образовательного пространства.

Так, в процессе проектирования совместного педагогического сопровождения учебно-самообразовательной деятельности студентов методическая работа преподавателей принимает коллегиальный характер. Исследователи в сфере организации методической работы преподавателя [11] выделяют коллегиальность методической работы в вузе при реализации, проектируемой педагогической системы.

Таким образом, в модели разработан целостный методический замысел направленный на связь субъектов образовательного процесса, объединенных общей целью, приводящая к изменениям организации образовательного процесса с помощью интегрированной основной образовательной программы.

Следующий этап проектирования проходит в традиционном понимании педагогического эксперимента, результаты которого показали эффективность предлагаемой модели сотрудничества преподавателей и студентов на основе организационно-педагогических условий в образовательном процессе представленной на схеме.



Модель организационно-педагогических условий сотрудничества преподавателей и студентов в университете

Литература

1. Архангельский, С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1976. – 199 с.
2. Астахова, В. Свобода выбора и конкретность / В. Астахова // *Alma mater*, №1 1992. С.13-14
3. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... непосредственность / А.Н. Дахин // *Теория и практика образовательной технологии*. М.: НИИ школьных технологий. 2004. – С. 65-93.
4. Ионов, О.Б. Социальные технологии партнерства / О.Б. ИONOVA // *Вестник Моск. ун-та. Серия 18. Социология и психология*. – 2000. – № 4. – С. 108 – 114.
5. Ломтева, Е.В. Управление колледжем в инновационном режиме: модель развития пед. коллектива / Е.В. Ломтева – М.: Типограф отдел НП «АПО», 2007. – 52 с.
6. Михеев, В.И. Моделирование и методы теории измерения в педагогике : научн.-метод. Пособие для педагогов-исследователей, математиков, аспирантов и научных работников, занимающихся вопросами методики педагогических исследований / В.И. Михеев. – М.: Высшая школа, 1987. – 200 с.
7. Подповетная, Ю.В. Ориентиры разработки концепции управления педагогическим партнерством в научно-образовательном процессе университета / Ю.В. Подповетная // *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Пед. науки»*. 2010. Вып. 8. - № 12 (188). С. 4958.
8. Пикус, Е.С. Интегрированная основа образовательная программа как условие взаимодействия преподавателя и студентов / Е.С. Пикус // *Известия Балтийского Государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования): научно-рецензируемый журнал*. 2011. №3(17). С. 110-121.
9. Сериков, Г.Н. Управление образованием: в 2 ч. Ч. 1: Явление и понятия: учеб. для студентов пед. специальностей / Г.Н. Сериков. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ: ИЦ «Уральская академия», 2008. 210 с.
10. Сериков, Г.Н. Педагогика. Книга 1: Объект исследований. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 440 с.
11. Сериков, Г.Н. Педагогика. Кн. 2: Методология исследований / Г.Н. Сериков. – М.: Гуманитар. ВЛАДОС, 2006. – 456с.
12. Сериков, Г.Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании. Монография / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург – Челябинск : изд-во ЧГПУ, 1999. – 242с. и др.