



## АСПИРАНТУРА И ДОКТОРАНТУРА

*Д.Б. Буянский*  
соискатель кафедры педагогики и психологии  
БФУ им. И. Канта.  
d.buyanskiy@mail.ru

### **Использование индивидуального подхода при формировании гражданской компетентности школьников: из опыта работы**

*Поднимается один из наиболее актуальных вопросов современного школьного образования: воспитание компетентного гражданина. В статье представлены некоторые научные взгляды на проблему реализации компетентностного подхода, индивидуального подхода, включающие трактовки понятия «гражданская компетентность», условия её формирования, значение индивидуального подхода при формировании гражданской компетентности и др. Автор отмечает разнообразие методических приемов при решении данной проблемы*

Ключевые слова: гражданская компетентность; индивидуальный подход; проблемное обучение; интерактивная стратегия

Одним из основных положений компетентностного подхода является понимание компетентности как субъективного качества личности, который предполагает не только овладение определенными знаниями, умениями и навыками или воспитание определенных качеств личности.

Суть этого подхода в подготовке людей, умеющих применить свои знания в практической деятельности, в решении широкого круга жизненных задач, требующих проявления личностных особенностей человека, его самосознания, рефлексивных умений в ходе познавательной или практической деятельности.

Это рождает противоречие между коллективным характером учебной деятельности и необходимостью учитывать сугубо индивидуальное усвоение знаний, выработку умений и навыков, зависящих от субъективных мотивов обучения, отношения к предмету обучения, способностей, личностных качеств и опыта обучаемого. В этой связи особенно актуальным становится вопрос об индивидуализации процесса обучения в аспекте формирования гражданской компетентности, который активно разрабатывается в научной литературе на протяжении нескольких последних десятилетий.

Проблема индивидуальных различий учащихся и их дифференцированного обучения давно волнует учителей и учёных и является не только социально-психологической и философской, но и собственно педагогической проблемой.

Прежде всего, необходимо определить, что именно мы будем понимать под термином «индивидуализация», чтобы это понятие правильно и исчерпывающе отражало в общих чертах учет индивидуальных особенностей детей и по возможности охватило бы основные формы и методы учета этих особенностей.

Наиболее ёмкое определение индивидуализации обучения дала Инге Унт. Она понимает её как учет в учебном процессе индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того какие особенности и в какой мере учитываются [6].

Как отмечает в своем исследовании Т.В. Бурлакова, индивидуализация, как процесс педагогический, характеризуется взаимосвязью и взаимозависимостью внешней и внутренней сторон. *Внешняя сторона индивидуализации* включает адаптацию содержания и форм учебного процесса к индивидуальным особенностям обучающегося, оказание педагогической поддержки с целью развития его индивидуально-профессионального потенциала. *Внутренняя сторона индивидуализации* представляет собой направленность ученика на саморазвитие и собственную деятельность, обеспечивающую реализацию его индивидуальности.[1]

Концепция педагогики индивидуальности, авторами которой являются О.С. Гребенюк и Т.Б. Гребенюк, рассматривает развитие индивидуальности, характеризующейся определенным уровнем развития психики человека, которая состоит из семи сфер: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной и саморегуляции. Именно развитие всех сфер индивидуальности выступает непременным условием выращивания той или иной компетентности школьника.[2]

Можно согласиться с представленной Т.В. Бурлаковой структурой индивидуализации, однако мы рассматриваем выделенную внутреннюю сторону не только как «обеспечивающую реализацию индивидуальности», но и как процесс активизации и развития сфер индивидуальности.

Следовательно, возникает вопрос, какие условия необходимы для эффективной активизации всех сфер индивидуальности. И именно понимание внешней стороны индивидуализации способно дать на этот вопрос ответ, если мы будем рассматривать её не только как «адаптацию содержания и форм учебного процесса», но и как использование педагогических средств, выполняющих развивающую функцию.

С точки зрения концепции индивидуальности, мы считаем, что индивидуализация обучения – это деятельность по применению таких педагогических способов и средств, которые обеспечивают специфические свойства процесса обучения, заключающиеся в активизации актуальных для субъекта психических операций и социальных проявлений. И самым сложным и актуальным вопросом остается проблема реализации этого подхода в практической деятельности.



Несмотря на широкую популярность идеи индивидуализации, как пишут И.Б. Котова и Е.И. Шиянов, ее реализация – «дело чрезвычайно сложное и почти безнадежное». Призывы к индивидуализации в государственных образовательных учреждениях так и остались словами, натолкнувшись на школьную практику[7].

Это объясняется тем, что индивидуализация предполагает отказ от авторитарной позиции педагога и переход к диалогическим отношениям. Диалог, в свою очередь, предусматривает равноправное взаимодействие сформировавшихся личностей. И если одна сторона коммуникации значительно глубже и масштабнее, вторая не сможет полноценно включиться в процесс общения.

Именно поэтому, данное требование трудно осуществить психологически, и отношение педагога к ребенку остается, как отмечает А.С. Запесоцкий, «традиционно покровительственным» [3]. Кроме того, индивидуализация педагогического процесса предполагает такую систему педагогической деятельности, которая включает в себя точную педагогическую диагностику индивидуальных и возрастных особенностей обучающегося, реальную оценку возможностей и способностей, определение перспектив его развития и затем конкретных целей и задач воспитания и образования.

Принцип индивидуализации должен обеспечивать действенное внимание к творческой индивидуальности каждого ученика, предполагающее сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных занятий для повышения качества обучения и развития каждого ученика. Кроме этого, необходимо обеспечить дифференциацию учебного материала, разработку систем заданий различного уровня трудности и объёма, разработку системы мероприятий по организации процесса обучения в конкретных учебных группах, учитывающей индивидуальные особенности каждого учащегося.

Осуществить все это в условиях классно-урочной системы обучения по обязательным предметам можно только тогда, когда сам ученик получит возможность участвовать в организации учебного процесса, приспособивая его к своим индивидуальным особенностям, сможет сам выбрать наиболее интересную для себя форму работы с учебным материалом, задания оптимальных для себя трудности и объёма. Этого можно достичь лишь при условии, что учитель сможет обеспечить необходимую мотивацию учения для каждого ученика.

Следовательно, учебно-воспитательный процесс должен быть построен таким образом, чтобы каждый ученик смог осознать личностно-значимую потребность в данном конкретном учебном материале и поставить личностно-значимые цели в своей учебной деятельности.

На практике индивидуализация заключается в создании таких противоречивых ситуаций, которые позволяют каждому субъекту осознать

лично-значимое противоречие, испытать потребность в его разрешении и решить значимую для себя лично проблемную задачу.

Для решения этой задачи в практической деятельности я применяю педагогические технологии, разработанные авторами Образовательной системы «Школа 2100». Прежде всего, это *технология проблемно-диалогического обучения* [5], особенностью которой является то, что учитель из главного действующего лица на уроке превращается в организатора активной познавательной деятельности учащихся, которые, в свою очередь, из пассивных слушателей на уроке преобразуются в субъектов, самостоятельно определяющих пути своего познания, осознанно подходящих к освоению нового материала как средству решения значимых для себя учебных и жизненных задач.

Главным принципом этой технологии является использование проблемного метода – моделирование пути научного познания. Каждая новая тема начинается с постановки учебной проблемы (столкновения двух противоречащих друг другу фактов, положений, которые требуют объяснения или постановки ученикам задачи, для решения которой недостаточно имеющихся знаний). На этом этапе ученики сталкиваются с ситуацией, которая побуждает их к осознанию недостаточности своих знаний для ответа на проблемный вопрос урока.

При этом очень важно, чтобы проблемный вопрос был сформулирован самими учениками. Задача учителя состоит в том, чтобы смоделировать ситуацию, побуждающую учеников к активным познавательным действиям. Это могут быть два противоречащих друг другу факта, факт, вступающий в противоречие с обыденными представлениями или вопрос, который со всей очевидностью показывает недостаточность имеющихся у учеников знаний для ответа на него.

Например, учащиеся знакомятся с выдержкой из текста Конституции СССР 1936 года, по которому они делают вывод, что в описываемое время Советский Союз был демократической страной. Далее учитель предлагает ознакомиться с документом или статистическими данными, опровергающими этот вывод. Ученики должны осознать противоречие и самостоятельно сформулировать проблему, которую они будут решать в ходе урока.

Может сложиться ситуация, когда будут несколько вариантов проблемного вопроса, в этом случае можно предложить работать каждому над той проблемой, которая интересна лично для него. Здесь активно задействуются мотивационная, волевая, предметно-практическая и экзистенциальная сферы индивидуальности.

На следующем этапе происходит актуализация знаний и определение, каких знаний не хватает, чтобы решить поставленную проблему. Ученики в диалоге с учителем намечают план исследования и выдвигают гипотезы, которые необходимо будет проверить в ходе урока. В ходе выдвижения и проверки гипотез ученики под руководством учителя



детально прорабатывают новый материал, решая продуктивные задачи, которые в итоге помогут выйти к ответу на главный проблемный вопрос урока.

По ходу проверки гипотез на третьем этапе урока ученики привлекают самый разнообразный материал: текст учебника, карты, иллюстрации, схемы, таблицы, объяснения учителя и т.д., учаь таким образом, работать с массивом информации, обрабатывать её и использовать для решения конкретных задач. На этом этапе урока активно развивается интеллектуальная сфера индивидуальности и формируется когнитивный и деятельностный компоненты гражданской компетентности.

На этом этапе работа часто организуется в малых группах. Эта форма позволяет исправить тот крен в сторону фронтального диалога учителя с классом, который неизбежен при проблемном методе. Работа в малых группах переводит диалог в сами эти группы, давая практически каждому ученику возможность высказаться в течение урока, активно реагировать на высказывания других.

Главным принципом групповой работы является то, что задание получает не отдельный ученик, а вся группа. При этом каждый учащийся получает возможность действовать в соответствии со своими индивидуальными возможностями, способностями, достигнутым уровнем освоения материала, интересами и пожеланиями на достижение общей цели.

Таким образом, акцент делается на организацию сотрудничества внутри малой группы учащихся, обладающих различными индивидуальными особенностями. При этом, каждый участник команды несет индивидуальную ответственность за достижение успеха, что предусматривает помощь друг другу на каждом этапе совместной деятельности.

Главная ценность работы в группах состоит в том, что она позволяет вовлечь в продуктивную деятельность каждого учащегося, вне зависимости от его достигнуто ранее уровня успешности. Такую стратегию обучения специалист по методам гражданского образования А.Н. Иоффе называет интерактивной.[4]. При этом учащиеся вынуждены искать пути наиболее эффективного взаимодействия друг с другом, привлекать разнообразные источники информации, использовать свой социальный опыт, преодолевать конфликты и при необходимости идти на компромиссы. Именно интерактивная стратегия дает максимальную степень индивидуализации преподавания.

На заключительном этапе урока ученики и учитель подводят итог работы над основной проблемой, продуктивно (творчески) применяют полученные знания. Для продуктивного воспроизведения нового знания нужно использовать аналитические вопросы: «Докажи, что ...», «Сравни...» и творческие задания «Изобрази тему урока (часть темы) в виде таблицы,

схемы, словаря новых слов ...», «Составь рассказ от лица участника событий...». При этом вопросы и задания в целом должны быть направлены на основную мысль (вывод) новой темы, на части нового материала, из которых эта тема складывается.

В ходе урока учитель стимулирует познавательную активность учеников при помощи побуждающего диалога, задавая вопросы, которые не подводят к определенному мнению или знанию, а побуждают учеников к выработке собственного мнения и получению нужных для решения конкретных задач знаний.

Иногда, при недостатке времени, например, учитель вынужден применять «сокращенный» вариант технологии, вместо побуждающего диалога – подводящий к знаниям, определенному выводу по проблеме и т.д. Подобный вариант урока лишь имитирует, а не моделирует путь научного познания, что резко снижает развивающий эффект урока.

При соблюдении всех технологических требований урок становится моделью гражданского поведения, в котором ученик проявляет мотивированную познавательную активность, занимает активную позицию на уроке, вырабатывает критическое мышление, учится вести диалог, дискуссию, работать в малых группах, терпимо относиться к другому мнению, вырабатывать и отстаивать собственную позицию.

### **Литература**

1. Бурлакова, Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в современном педагогическом вузе [Текст]: автореф. дисс... д. п. н. / Т.В. Бурлакова – Ярославль, 2012. – 43 с.
2. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. – Калининград: Янтарный сказ, 2000. – 572 с. – ISBN 5-88874-169-8.
3. Запесоцкий, А.С. Образование: философия, культурология, политика [Текст] / А.С. Запесоцкий. - М.: Наука, 2002. – 456 с., с. 241.
4. Иоффе А.Н. Методика гражданского образования: теоретические аспекты и практические рекомендации. – Брянск: Курсив, 2007. – С.42-43.
5. Мельникова Е.Л. Технология проблемного диалога: методы, формы, средства обучения. //Образовательные технологии. Сборник материалов. – М.: Баласс, 2008. – 160 с. – с.5-55.
6. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст] / И. Унт. - М.: Педагогика, 1990.- 191 с.
7. Шиянов, В.Н. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности [Текст] / В.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – Ростов-н-Д.: «Феникс», 1995. – 288 с., с. 463.



**И.И. Гончарова**  
аспирант  
БФУ им. И. Канта  
myemail-08@mail.ru

## **Проблема формирования самопознания школьников в теории и практике образования**

*Анализируются накопленные в России и за рубежом теоретическая база и практический опыт по вопросам самопознания школьниками своего внутреннего мира, описываются различные подходы к решению проблемы формирования самопознания у школьников в различных педагогических системах, используемые педагогические средства, обосновывается актуальность проблемы на современном этапе развития российского образования*

Ключевые слова: самопознание; индивидуальность; познание собственной индивидуальности как главного жизненного ресурса; личностно-ориентированное образование; педагогические средства формирования самопознания у школьников

В педагогической теории и практике всегда были и продолжают существовать гуманистические направления, в которых самопознание учащимися своего внутреннего мира считается одной из наиболее важных задач, индикатором истинной гуманности системы образования. «Если образование будет наполнено смыслом дать ученикам путь к самопознанию, к постижению в себе Истины, оно будет гуманным», - утверждает Ш.А. Амонашвили. [2]

По мнению О.С. Газмана, «важнейшей педагогической проблемой и практико-ориентированной задачей в современных условиях становится разработка педагогики самопознания, в частности, внесение в образовательный процесс средств и методик, помогающих детям открывать себя в различных видах деятельности». [4, с.69]

Почему проблема разработки педагогических условий и средств формирования самопознания у школьников продолжает сегодня оставаться актуальной?

Адаптация к быстро меняющимся условиям жизни связана со способностью человека видеть проблемы и решать их, эффективно используя внешние и внутренние ресурсы. К внутренним ресурсам относятся способности, знания, умения, мотивация, ценностные ориентации, особенности волевой и эмоциональной сфер, личностные качества и т.д. В условиях динамично развивающегося мира возникает необходимость в самопознании человеком своей индивидуальности как главного жизненного ресурса.

Учитывая современные тенденции развития, Л.М. Перминова считает, что «гуманизация и гуманитаризация общества и образования

только тогда действительны, когда они затрагивают и преобразуют жизнь каждого человека через осуществление им самопознания как условия сознательного и осознанного самостроительства и созидания. Поэтому самопознание есть важнейший и базовый ресурс личностного и общественного развития». [19, с. 39-47]

Наиболее развернутое определение самопознания дается в Акмеологическом словаре под редакцией А.А. Деркача. «*Самопознание* – изучение и понимание своей внутренней сущности в процессе деятельности, познание, направленное на самого себя. ... Реализуется с помощью восприятия и осмысления своего поведения, действий, переживаний, результатов деятельности.

В самопознании соотносятся мотивы и поступки, одни желания, влечения, стремления человека с другими. В результате личность самоопределяется, выделяет для себя наиболее значимые потребности, открывает свое «Я», принимает либо отвергает его с позиций «идеального Я». Самопознание выполняет регулирующую функцию, связанную с самоусовершенствованием и поиском смысла жизни.

Самопознание необходимо для успешного развития личности, оптимального осуществления деятельности, адаптации к социальной и природной среде на основе индивидуализации, выработки оптимальной перспективной жизненной позиции и стратегии». [1]

Ученые и педагоги-практики периодически обращаются к вопросам самопознания, рассматривая его механизмы и сущность, педагогические условия и средства формирования умений самопознания учащихся разных возрастных категорий. (Б.Г. Ананьев, И.С. Кон, М.В. Матюхина, Т.А. Мерцалова, А.В. Мудрик, Ю.М. Орлов, Л.М. Перминова А.В. Петровский, Г.К. Селевко, Е.А. Сорокоумова, В.В. Столин, Г.А. Цукерман, И.И. Чеснокова и др.). Однако воплощение идей, связанных с самопознанием школьников, осуществляется энтузиастами часто без какой-либо методической и нормативно-правовой поддержки. Реализация специальных программ происходит на локальном уровне (в отдельном образовательном учреждении или в деятельности отдельного педагога), не становясь задачей для всей государственной системы образования.

Интерес современной педагогической мысли к феномену самопознания отражается, в частности, в проведении ежегодных научно-практических конференций соответствующей тематики: 2001 г. – Межрегиональная конференция «Технология саморазвития личности учащихся: первые шаги», г. Ярославль; 2002 г. – Вторая Межрегиональная конференция «Технология саморазвития личности», посвященная 60-летию памяти академика А.А. Ухтомского, г. Рыбинск; 2012 г. (29 февраля -1 марта) Всероссийская научно-практическая конференция «Самопознание и самопроектирование как условия самореализации специалистов социальной сферы», г. Екатеринбург и др.





Рассматриваются такие вопросы, как «Самопознание и самореализация личности», «Методологические основы самопознания личности», «Особенности самопознания личности в разные возрастные периоды», «Роль среды в самопознании личности», «Самопознание и самопроектирование личности в воспитательном процессе образовательного учреждения», «Роль наук о человеке (учебных дисциплин) в самопознании обучающегося» и др.

Прослеживается тенденция повышенного интереса к проблеме самопознания школьников в Республике Казахстан, где с 2004 года проводятся научно-практические конференции, рассматривающие вопросы теории и методологии самопознания, а также достижения передового педагогического опыта по организации самопознания учащихся. Целью и главным вопросом конференции 2010 года (Казахстан, г. Аркалык) стало обобщение опыта преподавания предмета «Самопознание» и подготовка к его *массовому внедрению в систему образования Республики Казахстан*; выработка рекомендаций, направленных на полноценную реализацию программы.

Развитие идей самопознания школьников в России связано с одним из приоритетных направлений в современном школьном образовании – личностно-ориентированным подходом. (Ш.А. Амонашвили, О.С. Газман, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, А.А. Плигин, Г.К. Селевко, В. В. Сериков, В.И. Слободчиков, А.Н. Тубельский, Г.А. Цукерман, И.С. Якиманская и др.). Он предполагает, в частности, что каждый учащийся познает не только окружающий мир, но и самого себя, учится самоуправлению, оцениванию своих реальных возможностей, планированию собственного пути развития, познает и развивает свою индивидуальность.

Наиболее известными среди зарубежных школ, развивающих идеи гуманистической психологии и педагогики, являются Школа Саммерхилл А. Нейла (Нилла), Вальдорфская школа Р. Штайнера, школа М. Монтессори. Сегодня они имеют многочисленных последователей во многих странах, в том числе в России.

Философия Школы Саммерхилл основана на свободе личности, убеждения ее основателя в том, что каждый ребенок обладает своей неповторимой индивидуальностью, способностью любить жизнь и находить в ней собственный интерес. Свобода личности в Саммерхилле имеет только одно ограничение: она не должна противоречить свободе других.

Педагогическое воздействие здесь уступает место педагогическому взаимодействию. Развитое школьное самоуправление позволяет все решения принимать сообща, при этом каждый взрослый и ребенок имеют *равные* голоса. Ребенок познает себя в условиях принятия и ненасилия. Отсутствие внешнего принуждения (в том числе свобода посещения

занятий) создает условия для саморегуляции, развития способности к самостоятельному выбору, стремления познать себя и свои возможности.

Согласно антропософской теории Р. Штайнера, каждый ребенок приходит в этот мир со своим предназначением, надо только помочь ему реализоваться. Так же, как в школе А. Нейла, в Вальдорфской школе Р. Штайнера уважение к личности ребенка, к его индивидуальности, отсутствие принуждения, оценок и эталонов правильности являются важными педагогическими принципами. Вальдорфские школы работают по принципу «неопережения» развития ребёнка, но предоставления всех возможностей для его развития в собственном темпе.

В процессе обучения и воспитания педагоги стремятся к равновесию в развитии трёх душевных способностей ребёнка: воли, чувства и мышления. В начальной школе в наибольшей степени обращаются преимущественно к воле ребёнка, в средней школе – к чувствам, в старших классах – к мышлению. Г.К. Селевко характеризует вальдорфскую педагогику как «систему самопознания и саморазвития индивидуальности при партнерстве с учителем, в двуединстве чувственного и сверхчувственного опыта духа, души и тела». [11, с.150]

Основная цель природосообразной школы М.Монтессори: подвигнуть ребенка к самовоспитанию, к самообучению, к саморазвитию. Девиз метода: "Помоги мне сделать это самому". Ключевая особенность – создание специальной развивающей среды (Монтессори-среды), в которой ребенок сможет и захочет проявить свои индивидуальные способности. Главное требование к воспитателю формулируется М. Монтессори как категорический призыв не мешать процессу саморазвития ребенка.

Из этого вытекает и все понимание воспитания, лежащее в основе педагогики Монтессори, которое она формулирует как «помощь в саморазвитии ребёнка от момента его рождения».

Таким образом, все выше названные зарубежные школы, реализующие гуманистический личностно-ориентированный подход в образовании, объединяет принцип ненасильственного педагогического взаимодействия с учащимися, создание условий для саморазвития их индивидуальности.

Однако описания в литературе применяемых в этих школах методов, технологий и школьного уклада жизни не раскрывают вопросы педагогической организации процесса и механизмов самопознания учащихся: как и из чего складываются их знания о самих себе.

А.П. Красила выделяет три группы процессов и механизмов самопознания личности: *рефлексивные механизмы*, предполагающие получение информации средствами самоанализа, самонаблюдения, самооценивания; *механизмы отражения*, т.е. получение информации от других людей через обратную связь и *механизмы научного самопознания* посредством специальных диагностических методик. Исходя из данной классификации, знания человека о самом себе складываются из



собственного мнения, мнения других людей и объективной информации. [14]

Теория и практика российского образования имеют опыт описания педагогических средств формирования самопознания у школьников своего внутреннего мира. В концепции педагогики свободы О.С. Газмана это связано, прежде всего, с понятием *педагогической поддержки*. [5] Педагогическая поддержка, по О.С. Газману, состоит в совместном с ребенком определении его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранять человеческое достоинство и достигать позитивных результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни.

Развивая идеи О.С. Газмана, Т.А. Мерцалова описывает *педагогическое обеспечение* самопознания школьников как личностно-ориентированную педагогическую технологию, включающую четыре компонента: мотивационный, информационный, технологический и обеспечение процесса самореабилитации.

Основные функции учителя: оказание помощи ребенку в осознании его потребности в самопознании, трансляция необходимых знаний о человеке и о нем самом, обучение детей умениям самопознания, предоставление технических средств самопознания, оказание помощи при негативном влиянии самопознания. [8, с.50]

В концепции личностно-ориентированного образования культурологического типа Е.В. Бондаревской педагогическая поддержка детской индивидуальности, создание условий для развития и осознания субъектного опыта, индивидуально-личностных способностей рассматривается как одна из главных целей образования. [3]

Содержание образования, согласно Е.В. Бондаревской, «должно включать все, что нужно человеку для строительства и развития собственной личности, ... для диалогического взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией». Исследователь выделяет, по крайней мере, четыре обязательных компонента личностно-ориентированного содержания образования: *аксиологический* (введение учащихся в мир ценностей), *когнитивный* (обеспечение их научными знаниями), *деятельно-творческий* (формирование разных способов деятельности и творческих способностей) и *личностный* (обеспечение познания учащимися себя, развитие рефлексивной способности, овладение способами саморегуляции, самосовершенствования, нравственного и жизненного самоопределения, формирование личностной позиции). Е.В. Бондаревская считает, что системообразующим в содержании личностно-ориентированного образования является *личностный компонент* в отличие от традиционного содержания, системообразующим компонентом которого признается когнитивный. [8]

Опыт реализации личностно-ориентированного образования в нашей стране лежит в основе создания «Школы жизни» Ш.А. Амонашвили, «Школы самоопределения» А.Н. Тубельского, «Школы доминанты самосовершенствования личности» Г.К. Селевко и др.

Педагогическими условиями для самопознания и саморазвития учащихся в «Школе жизни» Ш.А. Амонашвили являются «Уроки духовной жизни», «Уроки общения», взаимоотношения учителя и ученика, построенные на принципах уважения к личности и сотрудничестве.

Среди педагогических задач в «Школе самоопределения» А.Н. Тубельского на первом месте – обретение ребенком своего «Я», самоопределение, обеспечение «пробы сил» ребенка в различных видах деятельности». [9, с. 28]

Организация обсуждения учащимися смыслов изучаемых понятий и проживаемых ситуаций способствует выработке навыков рефлексии, анализа и самоосмысления. Для обеспечения возможности ребенку познавать и развивать свою индивидуальность в «Школе самоопределения» совершается переход от жесткой классно-урочной системы к пространственной организации школы, ученику предоставляется возможность выбора в этом пространстве. [9]

Формирование у учащихся доминанты (психологической установки) на самосовершенствование – главная цель «Школы доминанты самосовершенствования личности» в Рыбинске. Опираясь на идею развития личности на основе формирования доминанты самосовершенствования А.А. Ухтомского, Г.К. Селевко создал курс «Самосовершенствование личности», который построен с учетом возрастных особенностей детей 1-х – 11-х классов и служит системообразующей и интегрирующей теоретической базой всего процесса школьного образования. Курс представляет следующую структуру по классам: I-IV классы – «Начала этики» (саморегуляция поведения); V класс – «Познай себя» (психология личности); VI класс – «Сделай себя сам» (самовоспитание); VII класс – «Учись учиться» (самообразование); VIII класс – «Культура общения» (самоутверждение); IX класс – «Самоопределение»; X класс – «Саморегуляция»; XI класс – «Самоактуализация».

Сегодня опыт работы «Школы доминанты самосовершенствования личности» обобщен и описан как *технология саморазвития личности школьника*, которая включает три взаимосвязанные, взаимопроникающие подсистемы.

1. Подсистема «Теория». Серия специальных предметов и курсов знакомит учащихся с теоретическими понятиями и закономерностями самопознания, самовоспитания, самообразования.

2. Подсистема «Практика» охватывает, по существу, всю внеклассную составляющую работы школы, представляет организацию опыта самостоятельной и творческой деятельности учащихся,



сопровождаемой удовлетворением разнообразных потребностей самосовершенствования.

3. Подсистема «Методика». Согласно А.А. Ухтомскому, для эффективного формирования доминанты самосовершенствования необходимы методы внешних воздействий, адекватные поставленным целям. Они должны обеспечить свободу выражения взглядов, взаимоуважение, такую организацию учебного процесса, для которой характерно превращение педагогического руководства самовоспитанием и самообразованием личности в приоритет организации учебно-воспитательного процесса, перенесение акцента с преподавания на учение, ставка на самостоятельную и творческую деятельность учащихся.

Таким образом, мы видим, что существует как зарубежный, так и отечественный опыт реализации идей самопознания школьников, включающий организацию всей школьной жизни, часто описанный как важный компонент авторской школы или как педагогическая технология.

Ряд диссертационных исследований, непосредственно связанных с образовательной практикой, посвящен вопросам педагогического обеспечения, управления и руководства процессом самопознания школьников.

С.К. Гуськова описывает педагогическое управление процессом самопознания младших подростков как «системно-целостную деятельность учителя, направленную на стимулирование и реализацию интереса у учащихся к изучению себя самих в системе отношений с окружающей действительностью, как необходимого условия самосовершенствования».[6]

Т.А. Мерцалова понимает под педагогическим обеспечением процесса самопознания школьников «лично-ориентированную педагогическую технологию, представляющую собой систему приемов и методик, направленных на создание условий для оптимального и максимально естественного осуществления ребенком самопознания, способствующего свободному и самостоятельному прогрессивному развитию его личности. Цель педагогического обеспечения – помочь школьнику в осознании и реализации его потребности в познании самого себя». [8, с.65]

Н.М. Макарова и Е.В. Миронова видят в самопознании здоровьесберегающий потенциал. Их диссертационные работы посвящены укреплению здоровья и формированию здорового образа жизни школьников через педагогически организованный процесс самопознания.

С.Б. Спиридоновой была экспериментально установлена возможность формирования самопознания в младшем школьном возрасте путем активизации механизма познания себя через познание другого и самоанализа своей деятельности, поведения и качеств личности в процессе проведения классных часов с использованием Карт самопознания. [12]

Образовательная практика российской школы включает опыт реализации авторских курсов самопознания для учащихся определенного возраста или отдельно взятой ступени школьного образования. Таковы программы для учащихся начальной школы Е.А. Сорокоумовой, программы для подростков Г.А. Цукерман, А.В. Микляевой, О.В. Хухлаевой.

Г.В. Резапкина предлагает систему классных часов «Уроки самоопределения» для учащихся 5-9 классов, а также учебно-методический комплекс «Психология и выбор профессии» для уроков профориентации в 9-х классах, направленных на изучение школьниками своих личностных особенностей. Цель работы – формирование устойчивой потребности в саморазвитии и социально-профессиональной самореализации на основе самопознания.

Еще одно направление в развитии идей самопознания в современной российской школе связано с педагогическим воздействием на сферу самопознания учащихся в процессе преподавания отдельных школьных дисциплин и занятий в сфере дополнительного образования.

Этим вопросам посвящен ряд диссертационных исследований. Так, А.В. Креницына рассматривает возможности развития самопознания школьников в художественно-творческой деятельности, М.Е. Маньшин исследовал становление рефлексивности самопознания младших подростков на уроках математики, А.В. Павличенко рассмотрел педагогические условия развития самопознания подростков средствами восточных единоборств.

Таким образом, анализ и осмысление опыта педагогической организации самопознания школьников разных возрастных групп, накопленного российской и зарубежной школой, позволяют использовать его в практике современного образования, решающего сегодня новые задачи, связанные с самоопределением личности, созданием условий для ее саморазвития, самореализации. [13, с.2].

Однако в целом проблема самопознания школьниками своего внутреннего мира остается сегодня не решенной и одной из самых актуальных в педагогике.

### **Литература**

1. Акмеологический словарь / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004.
2. Амонашвили Ш.А. Истина школы. – М., 2006  
<http://nsportal.ru/gp/amonashvili-sha-istina-shkoly-m-2006>
3. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования: Монография. - Ростов н/Д, 2000.)
4. Газман О.С. Свобода // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. -М., 1995. С.69.



5. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы.// Новые ценности образования. №2. - М., 1995.С. 16-45;
6. Гуськова С. К. Педагогическое управление процессом самопознания младших подростков в образовательном пространстве школы: Дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2006.
7. Кульневич С.В.. Педагогика личности. От концепций до технологий. Учебно-практическое пособие для учителей, классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов педагогических учебных заведений, слушателей ИПК. <http://uchebauchenyh.narod.ru/books/pl/3.htm>.
8. Мерцалова Т.А. Педагогическое обеспечение самопознания подростков в условиях общеобразовательной школы. Дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1996.
9. Новые ценности образования: Демократическая школа Александра Тубельского, № 1(49), 2012. 170 с.
10. Перминова Л.М. Инновационная и методологическая функция самопознания в образовательном процессе. / Проблемы современного образования 2011, № 3, с. 39-47
11. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. - М. : Народное образование, 1998.
12. Спиридонова С.Б. Особенности развития и формирования самопознания в младшем школьном возрасте: Дис. ... канд. псих. наук. Волгоград, 1999.
13. ФГОС ООО, с. 2. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897.
14. Энциклопедия практического самопознания / сост. А. И. Красила. - М.: Междунар. пед. акад., 1994. - 352 с.

**А.А. Бутаков**  
аспирант кафедры судовождения

**Р.Р. Фазылов**  
аспирант кафедры судовождения  
Мурманский государственный  
технический университет  
**gannocci@rambler.ru**

### **Схематизация взаимодействий судоводителя с программным продуктом экспертной системы**

*Рассматривается краткое описание функций основных узлов программного продукта экспертных систем позволяющих схематизировать взаимодействие судоводителя - оператора с программным продуктом экспертной системой и представить такое взаимодействие с позиции теории эрготических систем*

Ключевые слова: экспертная система; эрготическая система; качественная оценка; ресурс; процесс

При плавании судна по заданному профилю и выполнения им

условий безопасного и эффективного поиска полезных ископаемых эргатическую систему «судно - программный продукт – «человеческий элемент» будем представлять так, как это дано на Рис. 1.

Такое представление позволит в рамках достаточно очевидных допущений осуществить качественную оценку информационной напряженности «человеческого элемента» и выполнить прогноз количества перерабатываемой им информации в процессе безопасного и эффективного плавания по заданному профилю.

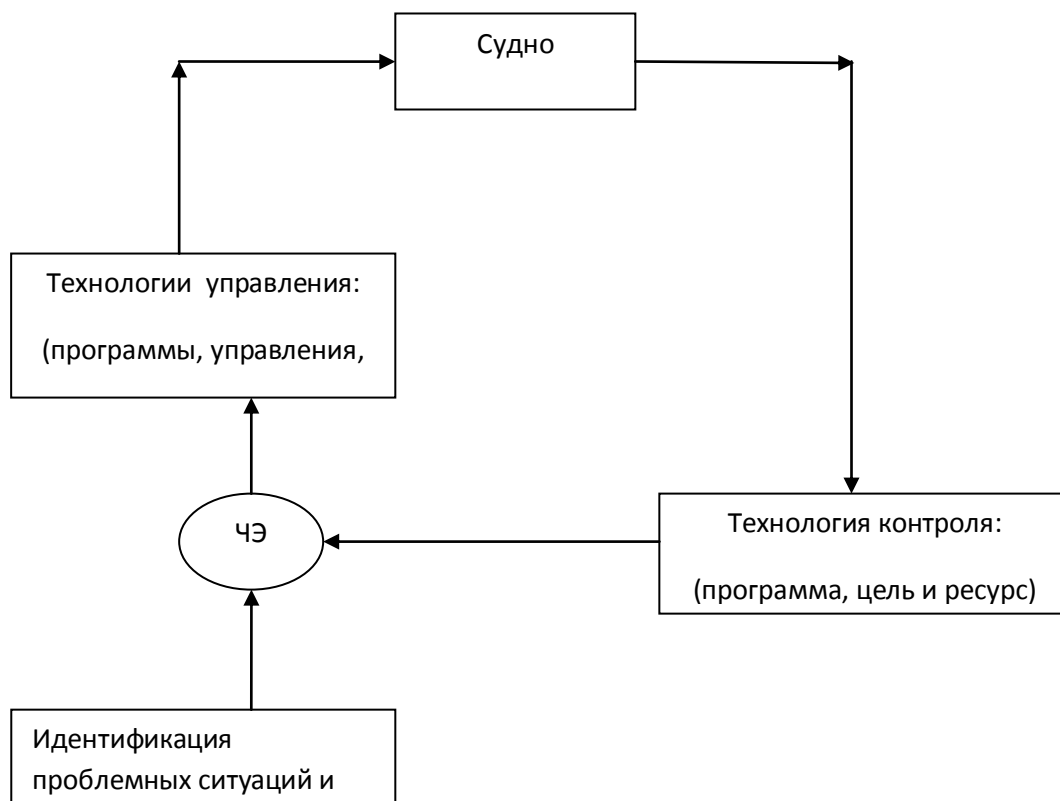


Рис. 1

Специфика рассматриваемой задачи, порождается тем, что контролируемые и управляемые процессы детерминированы и заданы в пространстве входных и выходных событий «человеческого элемента» (Рис.1). При этом технология управления состоянием позиционирующего судна, предварительно заданная в виде логической программы  $P$ , цели управления  $R$ , множества управлений  $U$  и необходимого ресурса  $G$  представляет собой некий разведочный процесс, заданный структурой вида:

$$\chi^U = (X, R, U, G), \quad (1)$$

где  $X$  – в общем случае некоторая упорядоченная последовательность различных состояний при плавании судна по заданному профилю.

Переходы в логической программе управления состоянием судна из





одного программного состояния  $x_{n-1}$  в последующее  $x_n$  при  $n \in \mathbb{N}$  реализуются с вероятностью равной единице, а моменты времени перехода распределены на оси времени некоторым случайным образом. В силу этого интервалы времени  $\Delta_{\mu} = t_{\mu} - t_{\mu-1}$  между соседними фазовыми переходами, соответствующие временам экспозиции плановых различных состояний логической программы, являются случайными величинами.

Характеристики распределения этих величин будут определяться статистическими свойствами технологий контроля и управления (Рис.1) состояния маневрирующего судна и далее будут считаться известными. Технологии контроля и управления

Для судна занятого разведкой углеводородного сырья, как объекта многоцелевого назначения, обычно приходится иметь дело с различными технологиями функционирования, отличающимися не только общим числом состояний  $N$ , включенных в логическую программу управления  $X$ , но и их взаимным размещением в последовательности.

Любая логическая программа управления судном в структуре (1) детерминирует деятельность судоводителя как оператора тем, что значительно снижает неопределенность процесса идентификации фактических состояний судна при реализации такого профиля.

Снижение неопределенности связано в первую очередь с детерминированностью фазовых переходов. Поэтому в любой момент времени процедура идентификации фазового перехода вида:

$$x_1 \rightarrow x_2 \rightarrow \dots \rightarrow x_{n-1} \rightarrow x_n$$

будет сводиться к выбору между двумя соседними состояниями, маневрирующего судна, предусмотренными технологией его управления. Вместе с тем работа судоводителя, как оператора по жесткой логической программе лишает его опорной схемы развития событий во времени, поскольку смена состояний судна происходит в случайные моменты времени.

В результате судоводитель вынужден переходить к циклическому режиму работы и реализовать повторные обращения к системе отображения данных (СОД) при неизменном состоянии судна вплоть до перехода его в следующее по логической программе состояние. Поэтому число обращений к системе отображения данных, реализуемых судоводителем в ходе выполнения логической программы при выбранной технологии управления, может не совпадать с числом охватываемых ею различных состояний судна, и даже значительно превосходить последнее.

Модель субъекта управления безопасной эксплуатацией судов можно представить структурно в виде направленного графа  $G$ , приведенного на рисунке 1.2.

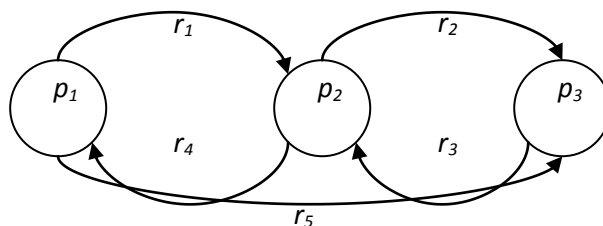


Рис. 1.2

(ошибка стрелка  $p_1p_3$  – наоборот)

$$G = (P, R) \quad (1.2)$$

Граф задан элементарным множеством  $P = \{p_1, p_2, p_3\}$ , которое является субъектом управления, где  $p_1$  – судовладелец,  $p_2$  – назначенное лицо и  $p_3$  – капитан судна, а также множеством  $R = \{r_1, r_2, r_3, r_4, r_5\}$ , которое включает процедуры взаимодействия между элементами данного субъекта управления. Взаимодействие между элементами субъекта управления можно записать в виде *соответствия*  $\Gamma$ , которое показывает, как между собой связаны вершины графа. Соответствие  $\Gamma$  называется отображением множества  $P$  в  $P$ , граф в этом случае обозначим

$$G = (P, \Gamma) \quad (1.3)$$

Для графа на рисунке 1.2 имеем  $\Gamma(p_1) = \{p_2, p_3\}$ ,  $\Gamma(p_2) = \{p_1, p_3\}$ ,  $\Gamma(p_3) = \{p_2\}$ . Для достижения поставленной цели субъект выбирает ресурсы. Под ресурсами понимается всё, что способствует достижению цели. К ресурсам относится и последовательность операций в процессе управления (процедуры, технологии).

С использованием выбранных ресурсов осуществляется управление и достигается результат, пусть не всегда точно соответствующий цели, а хотя бы в пределах допустимых отклонений. Следовательно, в социотехнической системе управление есть целеобусловленное, целеподчинённое субъектно-объектное взаимодействие, в результате которого достигается в той или иной степени цель субъекта.

Для реализации целеобусловленного, целеподчинённого субъектно-объектного взаимодействия Компания должна устанавливать процедуры для гарантирования того, что новый персонал и персонал, приступивший к выполнению новых обязанностей, был необходимым образом ознакомлен с выполнением своих обязанностей. А также процедуры для установления оборудования и технических систем, внезапный выход из строя которых может привести к возникновению опасных ситуаций.

Ресурсы могут быть реальными и абстрактными; это может быть и умственная работа и вполне конкретные орудия труда, это и контроль конкретного технологического процесса.

Результат – это конкретно существующее достижение (или недостижение) заданной цели. Результат управления достигается



взаимодействием субъекта с объектом и определяется как субъектно-объектное взаимодействие.

Процесс управления заключается в деятельности субъекта, который направляет управляющие воздействия с учётом определённых запасов – ресурсов управляющих воздействий, добиваясь результата в соответствии с поставленной целью. Ресурсы управляющих воздействий – это материальные и идеальные средства, используемые для достижения его целевого состояния или поведения.

В соответствии с поставленной целью субъект управления выделяет из окружающей природы главное из средств достижения цели – объект управления и воздействует на него управляющими воздействиями, чтобы добиться определённого его состояния или поведения. При этом объект подвержен возмущающим воздействиям, которые обычно препятствуют достижению цели.

Такое обстоятельство предопределяет существенную специфику деятельности судоводителя в режиме контроля состояния судна, и оказывают существенное влияние на характеристики его информационной напряженности.

Пусть при освидетельствовании СУБ, аудиторы наблюдают и на естественном языке описывают преобразование, которое реализуется в системе менеджмента безопасной эксплуатацией судов компании и формально записывается так

$$S \xrightarrow{\eta(\bullet)} Y, \quad (1.6)$$

где  $S = (s_1, s_2, \dots, s_I)$  – множество входных переменных наблюдаемых аудиторами,  $Y = (y_1, y_2, \dots, y_J)$  – множество выходных переменных, прошедших процедуры обработки  $\eta(\bullet)$  и так же наблюдаемых аудиторами.

Тогда преобразование  $\eta(\bullet)$  должно ставить в соответствие каждой  $n$ -й комбинации значений выходных переменных  $\hat{S}_n = (s_1, s_2, \dots, s_I)_n$  определенную совокупность значений выходных переменных  $\hat{Y}_n = (y_1, y_2, \dots, y_J)_n$ .

Следовательно, преобразование (1.6) можно записать следующим образом  $\hat{Y}_n = \eta(\hat{S}_n)$ ,  $\eta: D_1 \times D_2 \times \dots \times D_I \rightarrow F_1 \times F_2 \times \dots \times F_J$ ,

где  $D_i$  – область определения входной переменной  $s_i$ ,  $i = 1, I$ , а  $F_j$  – область допустимых значений выходной переменной  $y_j$ ,  $j = 1, J$ .

Введем дополнительно в рассмотрение множество промежуточных переменных, характеризующих процесс преобразования информации  $\eta(\bullet)$  в (1.6). Тогда наблюдаемое конфигурационное множество СМБ уже можно рассматривать как ориентированный граф технологии, которая и определяет процесс преобразования информации

$$I(\eta) = G(V, E),$$

где  $V$  – множество вершин графа, которые соответствуют множеству

входных, промежуточных и выходных переменных, т. е.  $V = S \cup Y \cup Z$ , а множество дуг  $E$  соответствует множеству процедур объективизации этой информации.

Если принять во внимание, что процедуры обработки информации реализуются как персоналом, так и соответствующими техническими средствами, то надежность такой информации уже нельзя считать абсолютной. Пусть  $R$  – множество процессов, которые привели к появлению недостоверных данных или которые внесли помехи в нормальное функционирование СМБ и привели соответственно к появлению недостоверных данных. В этом случае уже будет реализовываться преобразование, представляющее собой пару, определенную так

$$(\eta, R) : D_1 \times D_2 \times \dots \times D_I \rightarrow F_1' \times F_2' \times \dots \times F_J',$$

где  $F_J'$  – область возможных переменных  $y_J$

Очевидно, что область возможных значений может содержать запрещенные (недостоверные) значения переменной  $y_J$ . Тогда для создания множества запрещенных значений  $F'' = F_1'' \times F_2'' \times \dots \times F_J''$  и выявления факта принадлежности конкретных значений выходных переменных СМБ этому множеству следует привлекать некоторый механизм контроля.

В общем, виде процедура обработки информации с соответствующим механизмом контроля  $M^K$  можно описать с помощью следующего преобразования

$$M = (\eta, R, M^K) : D_1 \times D_2 \times \dots \times D_I \rightarrow (F_1' \cup F_1'') \times (F_2' \cup F_2'') \times \dots \times (F_J' \cup F_J''), \quad (1.7)$$

причем для каждого  $\hat{S}_n$  устанавливается или  $M(\hat{S}_n) \in F$ , или  $M(\hat{S}_n) \in F''$ .

Следовательно, выполнить достоверную структурную идентификацию СМБ компании, привлекая для этой цели условие (1.5), можно лишь в том случае, когда имеется однозначно определенная информация относительно процессов типа (1.6), идущих в системе.



аспирант  
БФУ им. И. Канта  
sale100@yandex.ru

### **Влияние учебной и профессиональной мотивации на академическую успеваемость студентов высшего учебного заведения**

*Обсуждается проблема качества трансформации учебной мотивации студентов в процессе обучения в высшем учебном заведении. Приводятся результаты исследования зависимости академической успеваемости, а также состояния учебной и профессиональной мотивации студентов первого и пятого курсов очного отделения факультета психологии и социальной работы*

Ключевые слова: мотивы; мотивация; учебно-профессиональная мотивация; самооценка; саморазвитие

Мотивация деятельности является одним из тех направлений в психологии, которое привлекает к себе внимание ученых и практиков всего мира. В управлении и образовании этот вопрос находится в центре внимания. Высокий уровень профессиональной мотивации субъекта – одно из основных условий его эффективной профессиональной деятельности. Высокоразвитая профессиональная мотивация является источником профессионального саморазвития личности, которая направляет в будущее, обеспечивая продуктивное целеполагание, активность и настойчивость в достижении поставленных целей.

В нашем исследовании, видна также связь между успеваемостью, затратами времени и посещаемостью студентов - низкая успеваемость в большинстве случаев присутствует у студентов, часто пропускающих занятия.

В индивидуальных беседах такие студенты говорят, что учиться в вузе хотят, но работать по специальности не будут.

Кроме того, общаясь с выпускниками, выяснилось, что по специальности работают менее 40% из них, в том числе и успешно обучавшихся в вузе. Все это служит безусловным основанием для проведения исследований в вопросах качества трансформации учебной и профессиональной мотивации студентов в ВУЗе.

В исследовании использовались методы наблюдения, беседы и анкетирования.

Рассмотрим результаты успеваемости на примере первого и пятого курсов, в этом случае будут хорошо видны «полярные точки» процесса обучения студентов в ВУЗе.

На первом курсе – 46 (100%) студентов.

По результатам первой сессии на 1 курсе оказалось, что 10 (21,8%) студентов получили оценки «отлично», 19 (41,4 %) студентов – «отлично» и «хорошо», 5 (10,8 %) студентов – «удовлетворительно», 12 (26%) студентов – комплекс оценок: «удовлетворительно» и «хорошо»/«отлично».

На пятом курсе – 40 (100%) студентов.

По результатам последней сессии на 5 курсе оказалось, что 5 (12,5%) студентов получили оценки «отлично», 12 (30%) студентов – «отлично» и «хорошо», 4 (10%) студентов – «удовлетворительно», 19 (47,5%) студентов – комплекс оценок: «удовлетворительно» и «хорошо»/«отлично».

Таким образом, можно проследить динамику успеваемости 1 и 5 курсов. Большинство студентов 1 курса показывают результаты на «отлично/ «хорошо», что полностью соответствует началу их учебной деятельности в высшем учебном заведении. В свою очередь большинство студентов 5 курса удовлетворено тем, что имеет успеваемость соответствующую оценкам «удовлетворительно» и «хорошо».

Это может быть обусловлено трансформацией учебных мотивов в профессиональные. Из наблюдений становится очевидными смена интересов и приоритетов, следовательно, и деятельности студентов от курса к курсу.

Как дополнительный аргумент этому выводу может служить – анализ распределения суточного времени студентов на учебную и профессиональную деятельность, приведенный ниже в Таблице.

Из данных таблицы видно распределение затрат времени на учебную и профессиональную деятельность, как следствие, прослеживаются соответствующие результаты успеваемости на 1 и 5 курсах, в зависимости от затраченного времени на тот или иной вид деятельности. Все показатели являются результатом трансформации учебной и профессиональной мотивации студентов.

Таблица

Учебный курс	Затраты времени на учебную деятельность	Затраты времени на професс. деятельность	Затраты времени на иные виды деятельности
1 курс	76,3 %	15%	8,7%
5 курс	25 %	40%	35%

Чем старше курс у студентов, тем выше интерес к профессиональной деятельности, стремление к практическому осмыслению, стремление к профессиональному самосовершенствованию и развитию профессионально важных качеств, ответственность за результаты профессиональной деятельности, потребность в профессиональном общении, сотрудничестве и другие мотивы.



Как правило, основной причиной отсева студентов является академическая неуспеваемость.

У студентов 5-го курса интерес к учебе заметно ослабевает и на первый план выходит заинтересованность выбранной специальностью, будущей профессией, построение дальнейших жизненных планов, в том числе и трудоустройство после окончания образовательного учреждения.

Более интересно на данном этапе общение с преподавателями и одногруппниками; они особо ценят теплую, дружелюбную психологическую обстановку в коллективе; усиливается установка на самостоятельность и материальную независимость от родителей.

Исследование динамики развития мотивов следует изучать во взаимосвязи с образованием целей. О предметном содержании мотива можно судить по тем целям, в которых он реализуется, т.е. детально проанализировав всю систему целей, их общую направленность. Именно цели являются критерием действенности мотивов, их реального участия в регуляции деятельности.

Если некоторые цели, например учебные, не ставятся, — значит, соответствующие мотивы либо не сформированы, либо их не удалось актуализировать, вывести из латентного состояния.

Следовательно, изучение общей направленности целей, изменений, происходящих в их структуре, является важной частью изучения динамики мотивов.

Таким образом, на основе проведенного анкетирования из анализа ответов самих студентов, следует, что успеваемость напрямую зависит от заинтересованности выбранной профессией, которая формируется непосредственно самой образовательной средой учреждения, спецификой выбранной профессии, на основе индивидуальных личностных особенностей педагога и студентов.

Анализ результатов проведенного исследования позволяет утверждать, что, во-первых, отмечается уменьшение количества значимых мотивов учебно-профессиональной деятельности от курса к курсу. Во-вторых, следует отметить, что меняется содержание учебно-профессиональной мотивации.

Так, для студентов 1 курса актуально приобретение знаний, успешное продолжение обучения на последующих курсах, сдача экзаменов на «хорошо» и «отлично», получение стипендии и диплома, уважение преподавателей, выполнение педагогических требований, стремление не отставать от сокурсников и быть для них примером, стремление овладеть профессиональными навыками и стать высококвалифицированным специалистом, социальная значимость труда.

Для студентов 5 курса актуальны мотивы приобретения профессиональных знаний, овладение профессией, становление как квалифицированным специалистом, а также мотивы собственного труда.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о существенном изменении мотивов учебной и профессиональной деятельности студентов в процессе профессионального становления, с тенденцией преобладания на старших курсах профессиональных мотивов.

### **Литература**

1. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов: Учебное пособие. - М., 2006.

**М.Ю. Никишин**  
соискатель  
БФУ им. И.Канта

### **К проблеме научно - исследовательской компетентности будущих бакалавров в области холодильной и криогенной техники**

*Описываются подходы к пониманию научно-исследовательской компетентности специалистов и бакалавров. Дается краткая характеристика функций и компонентов научно-исследовательской компетентности*

Ключевые слова: профессиональная компетентность; научно-исследовательская компетентность; бакалавр

В связи с положениями ФГОС ВПО третьего поколения, определены основные направления профессиональной деятельности будущих бакалавров в области холодильной и криогенной техники, а так же требования к их профессиональной компетентности. В то же время, стоит отметить потребность российской науки и экономики в молодых квалифицированных инженерно-технических кадрах.

По данным социологических исследований в списке востребованных и популярных профессий России на ближайшие несколько лет, на первом месте по востребованности находятся инженерные специальности.

Развитие и увеличивающееся инвестирование производства возрождают промышленность, и на рынке труда ежедневно появляются вакансии инженеров, технических специалистов общих и узконаправленных специальностей.

Несмотря на то, что ежегодно российские ВУЗы выпускают около двухсот тысяч специалистов инженерно-технической направленности, существуют сложности реализации учебного процесса, связанные с техническим оснащением и переоснащением ВУЗов, учётом текущих и перспективных потребностей рынка и развитием различных отраслей промышленности.





Результаты образования, компетенции и компетентностный подход - понятия, всё чаще употребляющиеся в официальных российских и международных документах (Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 годы (раздел «Совершенствование содержания и технологий образования», п.3); План мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005–2010 годы (раздел 1) и многих других).

В общем виде, по мнению В.И. Байденко, компетенции можно разделить на две группы: те, которые относятся к общим (универсальным, ключевым, надпрофессиональным), и те, которые можно назвать предметно- специализированными (профессиональными). Общие и профессиональные компетенции образуют своего рода комплементарные единства [1; с.15].

Как отмечает И.А. Зимняя [3], концепция компетентностного подхода в образовании, разрабатываемая в России с 90-х годов XX века, направлена на формирование человека, который сможет, характеризуясь социально и личностно позитивной ценностно-смысловой мировоззренческой основой, адаптироваться к жизненным ситуациям.

Согласно ФГОС ВПО бакалавр в области холодильной и криогенной техники должен решать различные задачи, в зависимости от вида профессиональной деятельности.

Одним из основных видов является расчетно - экспериментальная деятельность с элементами научно- исследовательской, для эффективной реализации которой, бакалавру важно обладать достаточной высоким уровнем сформированности научно- исследовательской компетентности.

Профессиональная компетентность состоит из сложения понятий «компетентность», «профессия», «среда» и проявляется данный феномен, прежде всего, в профессиональной деятельности [2].

Ю.Г. Татур рассматривает профессиональную компетентность специалиста с высшим образованием как интегративное качество личности, состоящее в проявлении им на практике стремления и способности (готовности) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой, продуктивной деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая ее социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования. В профессиональной компетентности следует выделить следующие взаимосвязанные составляющие подвиды:

- информационная компетентность;
- коммуникативная компетентность;
- научно- исследовательская компетентность.

Становление и развитие каждой, безусловно, определяет уровень общей профессиональной компетентности, как одной из ведущих характеристик будущих бакалавров.

На основании анализа работ отечественных исследователей (И.А. Зимней, В.А. Козырева, Н.Ф. Родионовой, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторского) под научно-исследовательской компетентностью следует понимать интегративную совокупность знаний, качеств, свойств и состояний личности, обеспечивающих эффективную реализацию научной и исследовательской деятельности.

Компетенции, как функционально-структурные единицы научно-исследовательской компетентности, представляют собой сочетание характеристик, описывающих уровень или степень, возможной реализации самих компетенций.

Научно-исследовательская компетентность реализует следующие функции, благоприятно влияющие на профессиональную самореализацию и самосовершенствование будущих бакалавров:

- Познавательная функция предполагает приобретение и использование в профессиональной деятельности теоретических и практических знаний и умений, а также навыков научно-исследовательского поиска.

- Коммуникативная функция обеспечивает эффективное взаимодействие и коммуникацию будущих бакалавров, преподавателей и других участников научно-исследовательского процесса.

- Операционно - инструментальная функция реализуется благодаря приобретению и использованию знаний, умений и навыков в практической профессиональной деятельности, а так же реализацию и усовершенствование алгоритма организации и выполнения научно-исследовательского процесса.

- Ценностно - ориентационная функция определяет формирование интересов, склонностей, развитие и трансформацию профессиональных намерений

Справедливо выделить соответствующие составные части, основополагающие компоненты научно-исследовательской компетентности будущих бакалавров в области холодильной и криогенной техники (универсальные для данной ступени высшего профессионального образования):

1. Мотивационный компонент включает сформированность мотивов понимания сущности научно-исследовательской работы; осознание значимости получаемых знаний, умений, навыков для эффективной профессиональной деятельности; участие в научных конференциях, семинарах и публикация результатов исследований; самообразование, саморазвитие для успешной профессиональной деятельности.



2. Когнитивный компонент предполагает знание методологии научного исследования, творчества, основ научно-исследовательской работы по внедрению научных разработок, оформления и презентации проектов, принципов работы.

3. Операциональный компонент включает сформированность умений и навыков научно-исследовательской работы будущего бакалавра, формулировку и решение задач, выбор необходимых методов исследования, планирование и проведение эксперимента, обработку и анализ экспериментальных данных, оформление и подачу материалов на участие в научных конференциях, конкурсах, грантах и внедрение в практику [4].

В основе организации процесса формирования научно-исследовательской компетентности выступает, как считает Н.В. Шелковникова, научно-исследовательская работа студентов вуза. «...Последовательность организации научно-исследовательской работы студентов в процессе подготовки осуществляется в несколько этапов.

Первый этап – развитие творческой индивидуальности, умение анализировать и решать творческие профессиональные задачи в рамках. Второй этап – овладение методологии научного познания, научного исследования. Третий этап – освоение технологии эксперимента. Четвертый этап – проведение кратковременного научного исследования».

В ходе исследования выделены общедидактические принципы формирования исследовательской компетентности агронома в структуре подготовки и предложена модель формирования исследовательской компетентности агронома в высшей школе, которая предполагает создание системы научно-исследовательской работы студентов в аграрном вузе, установление новых связей между образовательными компонентами с учетом внешних, внутренних и эгофакторов» [5].

Эффективное формирование научно-исследовательской компетентности обеспечивается переходом от репродуктивных методов обучения к исследовательским с высокой степенью самостоятельности и творческой активности будущих бакалавров.

Становится очевидным предположение о необходимости реализации непрерывного, направленного процесса подготовки будущих специалистов в области холодильной и криогенной техники с целью достижения ими высокого уровня научно-исследовательской компетентности.

### Литература

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. с.15

2. Голубницкая Е.Н. Инженерная компетентность как основная категория компетентностного подхода в инженерном образовании // [http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2011/thesis/s7/s7\\_10.pdf](http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2011/thesis/s7/s7_10.pdf)

3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 28с.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5.

5. Шелковникова Н.В. Формирование исследовательской компетентности агронома в вузе // Альманах современной науки и образования. 2012. №8. С. 172-174.

**С.П. Свидерская**  
**соискатель**  
**преподаватель**  
**филиал РГГУ**  
**г.Калининград**  
**stefanik@rambler.ru**

### **Содержание принципов самореализации начинающего преподавателя вуза**

*Рассматриваются принципы самореализации начинающего преподавателя вуза, раскрывается их содержание, и описываются особенности реализации этих принципов*

Ключевые слова: начинающий преподаватель вуза; самореализация преподавателя; принципы самореализации; принципы самореализации начинающего преподавателя вуза

В ходе выявления факторов и условий самореализации мы пришли к выводу, что для осуществления данного процесса необходимо создание соответствующей психолого-педагогической среды, способствующей повышению профессионализма начинающего преподавателя, его профессиональной мобильности и гибкости, а также позволяющей начинающему преподавателю непрерывно самосовершенствоваться в своей профессиональной деятельности.

Логика нашего исследования требует выделения *принципов самореализации* преподавателя. Данная необходимость связана с выявлением и учетом закономерностей самореализации в построении общей теории самореализации личности преподавателя.

Под *принципами* самореализации начинающего преподавателя вуза мы понимаем исходные положения, определяющие содержание, формы, методы и средства педагогического процесса, направленного на создание психолого-педагогических условий профессиональной самореализации начинающего преподавателя вуза.



Мы выделили две группы принципов самореализации преподавателя. К первой группе относятся универсальные принципы, характеризующие самореализацию личности в широком смысле. Ко второй группе относятся принципы, связанные со специфическими видами деятельности преподавателя вуза.

В выделении некоторых принципов мы опирались на работы следующих авторов: С.Д. Резник [7], И.Г. Безуглов [2], А.В. Брушлинский [3], К.А. Абульханова-Славская [1], М.И. Дьяченко [4], Е.А. Рыбалка [8].

Мы выделили следующие универсальные принципы, характеризующие самореализацию личности начинающего преподавателя вуза:

*Принцип целостности.* Под целостностью мы понимаем единство психологического, педагогического и философского в организации процесса самореализации личности преподавателя. Невозможно достичь наиболее полной самореализации при отсутствии внешних условий, влияющих на ее вероятность и эффективность.

В то же время процесс самореализации невозможен в случае неготовности человека к ее осуществлению, отсутствия у него определенных способностей и свойств, достаточного уровня развития интеллекта, внутренней мотивации и др.

Именно поэтому самореализация преподавателя должна носить целостный характер, заключающийся в единстве не только педагогического, но и психологического и философского подходов.

Реализация данного принципа предполагает, что в процессе самореализации личность преподавателя направлена на:

- саморазвитие, самообразование, самопознание;
- познание окружающего мира и его идеалов и закономерностей;
- познание особенностей и закономерностей научно-исследовательского мира;
- овладение общечеловеческими ценностями и формирование ценностных ориентаций;
- овладение общепедагогическими ценностями и ценностями научно-исследовательской деятельности;
- овладение навыками и умениями научно-исследовательской работы.

*Принцип единства социального и индивидуального.* Данный принцип вытекает из предыдущего и сформулирован нами, исходя из убеждения в том, что целостность всех аспектов самореализации должна представлять гармоничное сочетание процессов социализации и индивидуализации человека.

Как известно, социализация в большей степени зависит от внешних условий, индивидуализация – наоборот, связана с развитием внутренних потенциалов и качеств человека. Оба эти процесса не должны вступать в

противоречие, вызывая внутренние и внешние конфликты. Самореализующийся человек – это свободная, развитая личность, живущая в соответствии не только с собственными принципами и установками, но и с нормами и ценностями окружающего его мира.

Обеспечение данного принципа предполагает, что начинающий преподаватель постоянно стремится к личностной свободе и развитию своей индивидуальности, живя при этом в соответствии с нормами и ценностями окружающего его мира (страны, общества, вуза, в котором он работает). При этом процесс социализации личности преподавателя влияет на формирование его индивидуальности, однако личность сама выбирает пути и направления своего развития и совершенствования.

*Принцип культурно-исторической и социальной обусловленности.* Данный принцип связан с тем, что одним из факторов самореализации человека является социальный фактор. В связи с этим самореализация преподавателя вуза возможна при учете особенностей культуры, социальных особенностей и истории общества, в котором живет преподаватель, а также от культуры и особенностей вуза, в котором он работает.

Принцип культурно-исторической и социальной обусловленности связан с выбором тех или иных ценностей, принимаемых в конкретном обществе и обеспечивающих мотивационную направленность педагога на самореализацию в профессиональной деятельности. В процессе своей самореализации преподаватель должен стремиться соответствовать требованиям общества и своей деятельностью приносить вклад в его развитие и процветание.

Е.А. Рыбалка пишет в своей статье: «Переосмысливая образы прошлого и выражая их в языке, символах, духовных практиках, личность создает пространство исторического опыта, определяет свое место в пространстве культуры, осуществляет самореализацию в современном мире» [8, С. 96]. Таким образом, культурно-исторический опыт общества оказывает существенное влияние на самореализацию человека и гражданина.

Принцип культурно-исторической и социальной обусловленности предполагает следующие требования к обеспечению процесса самореализации начинающего преподавателя вуза:

- учет преподавателем в его профессиональной деятельности культурно-исторических ценностей общества, особенностей культурно-образовательной среды вуза, в котором он работает;

- выбор начинающим преподавателем области научного исследования, исходя из его актуальности и целесообразности в условиях экономических, культурных, политических, социальных и др. процессов в российском обществе.

*Принцип ценностной основы деятельности.* Данный принцип сформулирован нами, исходя из того, что ценностные ориентации



преподавателя должны являться основой его деятельности и обуславливать ее мотивацию. Необходимость наличия определенных ценностей и ценностных ориентаций личности описана нами в условиях самореализации преподавателя.

В связи с этим важным является формирование в сознании начинающего преподавателя ценностей, целей и установок, направленных на его самореализацию в профессиональной деятельности. Принцип ценностной основы деятельности позволяет нам выделить в структуре самореализации начинающего преподавателя мотивационно-ценностный компонент, который является важной составляющей на пути педагога к его личностным достижениям и профессиональному совершенству.

Реализация данного принципа предполагает формирование у начинающего преподавателя следующих ценностей научно-исследовательской и профессиональной деятельности: любовь к профессии; культура общения; гуманистическая направленность деятельности; направленность на гармоничное развитие личности студента; стремление к познанию; стремление к личностному росту, самосовершенствованию и самореализации; ценностное отношение к мыслям, знаниям и опыту другого человека; творческий характер труда; приобщение к мировой и отечественной культуре; трудолюбие; направленность на рефлекссию в профессиональной и научно-исследовательской деятельности.

*Принцип детерминизма.* Согласно принципу детерминизма, разработанному С.Л. Рубинштейном, для любого события существуют причины, под действием которых оно совершилось. Ученые называют его «принципом преломления внешнего через внутреннее». В данном случае речь идет о внешних и внутренних условиях, их взаимосвязи, взаимопричинности и взаимообусловленности. По мнению А.В. Брушлинского [3], преломление внешнего через внутреннее является необходимым условием адекватного отражения объекта. Таким образом, субъект выполняет активную роль и выступает деятельным человеком.

В процессе самореализации преподаватель постоянно находится перед выбором: поддаться внешним мотивам и переживаемым эмоциям, либо четко придерживаться личностных установок по реализации себя в профессиональной деятельности.

Внутренние (психологические) процессы в данном случае обуславливают возможность дальнейших достижений педагога. В свою очередь достижения, являясь отчасти внешним фактором, могут быть причиной укрепления мотивации преподавателя к профессиональной самореализации.

Таким образом, реализация данного принципа возможна тогда, когда начинающий преподаватель постоянно стремится к самореализации, сохраняет свою активную позицию в осуществлении процессов

самообразования и саморазвития, а также непрерывно осуществляет научно-исследовательскую деятельность, стремясь к выполнению поставленных в ней целей и задач.

К реализации данного принципа также относится непрерывное совершенствование преподавателем научной организации труда. Рациональное использование преподавателем его рабочего времени является одним из условий его эффективной самореализации, включающей в себя не только достижения педагога в процессе его профессиональной и исследовательской деятельности, но и психологическое здоровье преподавателя, обеспечиваемое хорошо организованной, планомерной работой. Сюда относятся упорядочение рабочего режима, улучшение условий труда, применение новой техники и др.

*Принцип единства деятельности и сознания.* Принцип также был разработан С.Л. Рубинштейном. Согласно теории С.Л. Рубинштейна, деятельность человека обуславливает формирование его сознания, а сознание, являясь идеальной формой отражения действительности, возникающей в практической деятельности, само играет активную роль в деятельности [1].

Данный принцип дает возможность представить самореализацию как единство двух ее составляющих: мотивационно-ценностного (отражающего процессы формирования сознания преподавателя) и деятельностно-рефлексивного (представляющего особенности деятельности преподавателя в процессе его самореализации) компонентов.

Реализация данного принципа представляется нам возможной при осуществлении следующих процессов, ведущих к самореализации начинающего преподавателя вуза:

- использование преподавателем имеющихся знаний и способов действий в его профессиональной и научно-исследовательской деятельности на основе сформировавшихся мотивов деятельности, ценностных установок и ориентаций личности;

- формирование новых свойств личности, непрерывное обогащение знаний, умений и навыков преподавателя в процессе его профессиональной и научно-исследовательской деятельности;

- непрерывное совершенствование деятельности преподавателя на основе вновь полученных знаний, умений и навыков, а также инновационных средств и методов в педагогике, психологии, философии и др. науках;

- укрепление сложившихся мотивов деятельности преподавателя в ситуации успеха и адекватной самооценки.

*Принцип смыслопостижения.* Принцип разработан нами, исходя из представления о том, что преподаватель, являясь развивающейся индивидуальностью, не только усваивает и преобразует уже имеющиеся знания и идеалы общества, но и привносит свой вклад в образовании новых смыслов, ценностей и идей.





Данный принцип выражает транслирование преподавателем ценностей профессионально-педагогической культуры из культурно-исторического опыта в индивидуальный опыт, результатом чего является новый опыт преподавателя, выражающийся в смыслообразующей функции его личности.

Для реализации данного принципа мы считаем необходимым выполнение преподавателем следующих требований, актуализирующих процесс самореализации:

- анализ и понимание преподавателем существующих культурно-исторических ценностей и идеалов своего общества и страны;
- самоанализ, самопознание, самоопределение начинающего преподавателя на основе выбора индивидуальных ценностей профессионально-педагогической культуры и мотивов самореализации;
- стремление к смыслопостижению и смыслообразующей функции своей профессиональной деятельности на основе формируемого индивидуального опыта и получаемых знаний;
- привнесение преподавателем новых знаний и форм профессионально-педагогической деятельности в отечественную науку и практику.

Следующая группа принципов была составлена нами с учетом специфических видов деятельности преподавателя вуза. К таким видам деятельности относятся: методическая работа, работа со студенческой аудиторией, научно-исследовательская работа, включающая в себя творческую, познавательную, рефлексивную и многие другие виды деятельности; деятельность по осмыслению собственного профессионального опыта.

*Принцип самореализации через научно-исследовательскую деятельность.* Данный принцип разработан нами на основе изучения функций научно-исследовательской деятельности и ее влияния на самореализацию преподавателя вуза.

Анализ научно-исследовательской деятельности показывает, что человек реализует в ней такие качества, как креативность, культуру речи, активность, развитое мышление, высокий уровень интеллекта, конкурентноспособность, способность к рефлексии, трудолюбие, адаптивность, сознательность, гибкость мышления и др.

Перечисленные качества являются необходимым условием и фактором самореализации человека. В связи с этим научно-исследовательская деятельность выступает одним из важных аспектов самореализации начинающего преподавателя вуза.

Обозначенный принцип может быть реализован через активное участие преподавателя в научно-исследовательской деятельности вуза посредством собственной научно-исследовательской деятельности.

*Принцип единства всех видов деятельности.* Как известно, преподаватель, особенно начинающий, испытывает множество трудностей, связанных с сочетанием в его работе таких видов деятельности, которые требуют разных умений и жизненных установок. Это особенно касается научно-исследовательской и педагогической деятельности. Профессионализм и успех преподавателя зависит от способности гармонично сочетать в своей работе все виды преподавательской деятельности.

При этом не должны страдать ни учебный процесс, ни научная деятельность, одной из функций которой является создание условий для профессиональной самореализации преподавателя.

Для того чтобы достичь такого гармоничного сочетания, начинающему преподавателю необходимо равномерно распределять свои силы и время на все виды его профессиональной деятельности, а не акцентировать внимание на одной из них. Именно такой подход представляет возможным достижение успеха в профессиональной самореализации.

Таким образом, реализация данного принципа возможна при выполнении ряда требований:

- регулярное планирование и организация преподавателем своей работы, целесообразное распределение рабочего времени между всеми видами деятельности, в том числе и научно-исследовательской;

- использование преподавателем результатов своей научно-исследовательской деятельности, а также знаний и умений, полученных в результате ее осуществления, в работе со студентами, с документацией и других видах своей деятельности;

- поиск более эффективных форм, методов и средств преподавания в процессе своей научно-исследовательской деятельности.

- направленность научно-исследовательской работы преподавателя не только на использование опыта научно-исследовательских достижений других людей, но и на создание собственного теоретического и практического опыта.

*Принцип соответствия.* Данный принцип был выделен С.Д. Резником [7] среди принципов научного познания и означает преемственность научных теорий, при которой новое научное знание должно опираться на общепризнанную систему знаний.

По нашему мнению, самореализация преподавателя представляется невозможной при отсутствии в работе преподавателя опыта других людей. Преподаватель должен постоянно обогащать свои знания имеющимися научными достижениями в преподаваемой дисциплине, а также в областях смежных наук.

Опираясь на существующий опыт, преподаватель способен достичь собственных успехов в своей профессиональной и научно-исследовательской деятельности.



Таким образом, главным требованием в осуществлении процесса самореализации, согласно данному принципу, выступает ориентация начинающего преподавателя на существующую систему знаний и признанные достижения в науке.

*Принцип дополнительности.* Данный принцип мы также находим у С.Д. Резника в качестве принципа научного познания. Связывая самореализацию с необходимостью научно-исследовательской деятельности преподавателя, мы считаем необходимым выделение данного принципа.

Научное знание не может описывать реальность во всей ее полноте, поэтому в процессе своей самореализации в научно-исследовательской и профессиональной деятельности преподаватель, приобретая свой собственный опыт, формирует новое научное знание, которое становится «дополнением» к существующей картине в той или иной науке.

Действие данного принципа обеспечивает «мирное» сосуществование различных подходов и концепций, при котором становится возможным процесс самореализации преподавателя вуза в научно-исследовательской и профессиональной деятельности.

*Принцип опоры на новейшие достижения науки.* Данный принцип был выделен М.И. Дьяченко [4] среди общих принципов научной организации труда. Мы считаем необходимым выделение данного принципа в связи с тем, что наибольших успехов в производительности труда преподаватель может добиться лишь при использовании новых технических устройств и технологий, а также на основе автоматизации трудоемких процессов.

К таким процессам относятся поиск информации, построение таблиц и схем, упорядочивание списков литературы и прочее. Для выполнения всех этих операций необходимо владение преподавателем навыками работы с компьютерной и другой электронной техникой.

Реализация данного принципа предполагает владение начинающим преподавателем новейшими научно-информационными умениями (умения поиска информации в системе Интернет, умение составить таблицу, схему, презентацию с помощью компьютерной техники и др.), а также умениями использования новейших технических устройств и технологий.

*Принцип открытости.* Данный принцип разработан нами, исходя из убеждения, что открытость опыту представляется одним из наиболее важных составляющих эмоциональной сферы личности педагога, а также имеет особое значение в ее развитии и самореализации.

Открытость в разных науках понимается как способность чего-либо или кого-либо принимать новое. В педагогике встречаются понятия «открытость образовательного процесса», «открытость новому опыту», «открытость педагогических систем». Больше всего определений термину открытости мы находим в источниках по психологии. Д. Палмер и Л.

Палмер приводят следующее определение открытости новому опыту: это «личностная характеристика, описывающая способность адекватно принимать идеи, ситуации и людей, даже если они принципиально новые или необычные» [5]. В Психологическом словаре, «открытость опыту – это личностная характеристика, описывающая способность адекватно принимать идеи, ситуации и образы жизни, даже если они принципиально новые и необычные» [6].

Сформулируем свое определение интересующего нас понятия. Открытость опыту преподавателя – это характеристика личности преподавателя, описывающая его способность и готовность к принятию новых идей, людей и ситуаций, нового образа мышления, поведения и жизни, а также определяющая готовность преподавателя к педагогическим, социологическим, экономическим и другим инновациям.

Открытость преподавателя, по нашему мнению, является понятием более широким по своему значению, нежели понятие диалога, выделяемого М.И. Ситниковой [10].

М.И. Ситникова в своей работе указывает на диалогический характер самореализации личности преподавателя: «... диалог как основа творчества помогает преподавателю осваивать профессионально-педагогическую культуру, перерабатывать ее и в конечном итоге использовать как свою ценность» [9, С. 40]. Таким образом, диалог, по мнению М.И. Ситниковой, выступает способом освоения преподавателем ценностей педагогического опыта. Это, несомненно, выступает важным элементом в построении и осуществлении всех форм взаимодействия преподавателя с окружающей его действительностью.

Однако диалог, по нашему мнению, не настолько полно раскрывает сущность самореализующейся личности, как понятие открытости личности. Функциями диалогического взаимодействия, по М.И. Ситниковой, являются коммуникативная, смыслообразующая и функция самоутверждения.

Функции взаимодействия открытой личности гораздо шире и включают в себя не только перечисленные функции диалогического взаимодействия, но и следующие важные функции: получение, понимание и принятие преподавателем нового педагогического опыта, на основе которого возможны и являются следствием формирование диалогического сознания его личности, самопознание, формирование мышления, саморазвитие и формирование внутренних мотивов самореализации.

Открытость опыту делает возможным осуществление преподавателем и научно-исследовательской деятельности, требующей высокой степени готовности и способности к пониманию, принятию и использованию новых знаний и достижений в науке и практической деятельности других людей.

Реализация данного принципа предполагает:



- направленность преподавателя на формирование таких свойств личности, как: раскованность, уверенность в себе, свобода в общении и поведении, доверие, стремление к принятию и пониманию другого человека и его мнения;

- направленность личности преподавателя на осуществление постоянного внутреннего диалога, обращенного на собственное состояние и опыт;

- готовность преподавателя к изменению своей деятельности и отношений в ситуации противоречий, возникающих внутри личности преподавателя, а также в окружающей его ситуации.

*Принцип творческого подхода к деятельности.* Самореализация преподавателя в научно-исследовательской и профессиональной деятельности требует от него творческих способностей и творческого подхода к выполняемой им работе. Без творческих усилий преподаватель не сможет привнести в свою работу новые виды и формы деятельности, его достижения в научной деятельности будут носить формальный характер, и самореализация такого преподавателя будет неэффективной, либо отрицательной.

В результате творческой деятельности возможен также выход на абсолютно новый уровень понимания — уровень рефлексии.

Таким образом, реализация данного принципа предполагает:

- творческий подход начинающего преподавателя к осуществлению профессиональной деятельности;

- стремление преподавателя к развитию своих творческих способностей и качеств личности;

- поиск новых решений и проблем в научно-исследовательской деятельности, стремление к открытию новых идей, созданию нового знания в педагогической науке и практике.

*Принцип направленности на рефлексивность и самоанализ.* Данный принцип, по нашему мнению, следует из положения о том, что рефлексия и самоанализ являются важнейшими и необходимыми компонентами в структуре процесса профессиональной самореализации педагога.

Деятельность преподавателя требует от него способности понимания самого себя и окружающей среды, готовности к постоянному самообразованию и практической деятельности.

Рефлексия – это не только способность субъекта познать самого себя, но и способность выяснить понимание себя другими, что является необходимым звеном в понимании человеком окружающих людей, предметов, понятий и явлений, самопонимании, самонаблюдении, самооценке, самоконтроле, а также в построении путей самообразования, саморазвития и самосовершенствования.

Способность к рефлексии и самоанализу также является залогом формирования творческого мышления педагога. Таким образом, данный и

предыдущий принципы взаимосвязаны, взаимообусловлены и являются необходимыми условиями профессиональной самореализации начинающего преподавателя вуза.

В процессе научно-исследовательской деятельности рефлексия преподавателя, прежде всего, должна быть направлена на осмысление и оценку результатов исследования, выявление возникающих в процессе исследования проблем и противоречий, а также планирование и совершенствование научно-исследовательской деятельности.

*Принцип непрерывного стремления к познанию.* Данный принцип сформулирован нами и представляется необходимым в связи с тем, что самым сильным внутренним мотивом самореализации в процессе научно-исследовательской деятельности преподавателя является стремление к познанию.

Другие внутренние и внешние мотивы, такие как престиж, продвижение по карьерной лестнице, уровень заработной платы, стремление прославиться, оставить след в истории и др., не всегда оказываются прочными и действующими в отношении самореализации личности.

Таким образом, реализация данного принципа предполагает:

- осознание начинающим преподавателем ценности познания как важнейшей среди других ценностей и мотивов самореализации;
- непрерывное стремление начинающего преподавателя к познанию во всех сферах человеческой деятельности;
- выполнение начинающим преподавателем научно-исследовательской работы на основе стремления к познанию и открытию нового в процессе познавательной деятельности.

*Принцип направленности на результат.* Данный принцип разработан нами и выступает, с нашей точки зрения, важным элементом самореализации любого профессионала, так как представляет собой смысловую основу любой деятельности. Именно ориентация на конечный результат делает возможным достижение поставленной цели и осуществление процесса самореализации.

Преподаватель должен постоянно стремиться к выполнению поставленных задач в своей деятельности. Соответствующие целям результаты, являясь показателем эффективности работы преподавателя, выступают действующим стимулом для дальнейших достижений преподавателя в его научно-исследовательской деятельности и профессиональной самореализации.

Реализация данного принципа направлена на:

- выбор преподавателем цели исследования, постановку соответствующих задач исследования;
- поэтапное выполнение поставленных задач с ориентацией на конечную цель исследования;



- получение и фиксацию результатов исследования, соотнесение их с целью и формулирование выводов;

- определение дальнейшей области исследования, исходя из полученных результатов и необходимости решения актуальных проблем.

Итак, нами выделено семнадцать принципов самореализации преподавателя вуза, которые связаны между собой и представляют единую целостность. Все перечисленные принципы соотносятся с факторами, условиями и некоторыми закономерностями самореализации личности.

Следование данным принципам необходимо при дальнейшем построении теории самореализации, построении модели обучения самореализации, а также для оценки готовности начинающего преподавателя к его профессиональной самореализации.

### Литература

1. Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В. Исторический контекст и современное звучание фундаментального труда С. Л. Рубинштейна. <http://www.bsu.ru/content/hec/rubinstein/rubin01/txt39.htm>

2. Безуглов И.Г., Лебединский В.В., Безуглов А.И. Основы научного исследования: учебное пособие для аспирантов и студентов-дипломников. - М.: Академический Проект, 2008. - 194с.

3. Брушлинский А.В. Принцип детерминизма в трудах С.Л. Рубинштейна. <http://www.voppsy.ru/issues/1989/894/894066.htm>

4. Дьяченко М.И. и др. Психология высшей школы. - Мн.: Харвест, 2006. - 416с.

5. Палмер Д., Палмер Л. Эволюционная психология: секреты поведения Homo sapiens // URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/633/word/otkrytost-novomu-opytu-openness-to-experience>

6. Психологический словарь // URL: <http://www.anpsy.ru/glossary/otkrytost-opytu>

7. Резник С.Д. Аспирант вуза: технологии научного творчества и педагогической деятельности. – М.: ИНФРА-М, 2011. – 520с.

8. Рыбалка Е.А. Социальная самореализация личности в культурном пространстве общества // Философия права. – 2008, №6. – С. 95-96.

9. Ситникова М.И. Диалогический характер самореализации личности преподавателя вуза в профессиональной деятельности // Вестник ВГУ, 2006. - №2. – С. 39-43.

10. Ситникова М.И. Формирование культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. - Белгород, 2008.

**В.В. Швайко**  
соискатель  
БФУ им. И.Канта  
**ipp\_bga\_rf@mail.ru**

### **Клиентоориентированность банковских служащих как одна из основных видов их профессиональной компетентности**

*Рассматриваются основные подходы к пониманию понятия «клиентоориентированность специалиста». Дается краткая характеристика ее видам и уровням. Предлагается определение клиентоориентированности банковских служащих*

Ключевые слова: профессиональная компетентность; клиентоориентированность персонала; клиентоориентированность банковских служащих

В настоящее время банковская сфера услуг переживает интенсивный рост, а количество банков достигло своего максимума за последние несколько лет.

Несмотря на то, что вектором профессиональных действий банковских служащих является получение прибыли путем продажи различных продуктов, в качестве ключевого аспекта их профессиональной деятельности выступает, прежде всего, нацеленность на клиентов и эффективное взаимодействие с ними.

Необходимость и актуальность обращения к понятию «клиентоориентированность банковского служащего» обусловлена рядом причин, среди которых избыток схожих предложений (например, кредитный продукт предлагается более 900 банками), высокий уровень конкуренции, изменение уровня спроса, возросшие требования покупателей к предлагаемым продуктам и услугам и т.п.

Таким образом, перед системой высшего профессионального и дополнительного образования стоит задача, связанная с формированием у специалистов банковской сферы базовой составляющей их профессионально компетентности – клиентоориентированности.

Проблема профессиональной компетентности специалистов – одна из наиболее сложных, но, в тоже время, самых обсуждаемых в современной психолого-педагогической науке. В работах В.И. Байденко, В.А. Болотова, И.А. Зимней, Э.Ф. Зеера, В.В. Краевского, В.В. Серикова, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторского, М.А. Холодной, Т.И. Шамовой и многих других описаны и проанализированы содержание, структура, виды и





подвиды профессиональной компетентности как психолого-педагогического феномена.

Различные виды профессиональной компетентности банковских служащих и особенности их формирования в системе высшего профессионального образования рассматривалась в трудах Г.В. Лопатенкова, Н.Н. Габовда, Н.С. Красенковой и др. Феномен клиентоориентированности в контексте специалистов представлен Р. Сакса, Р. Стока, Т. Вахнера, М. Брейди, М. Кросса, Ю.Л. Сагинова, Д. Панова, С.Ю. Полонского, А.Э. Сердюковой и др.

Рассматривая клиентоориентированность персонала автомобильных дилерских центров Ю.Л. Сагинов, понимает под ней «...определенное поведение и действия продавца или сервисного персонала, демонстрирующие внимание и заботу об интересах клиента и его удовлетворенности».

Клиентоориентированность специалиста разделяется автором на две большие подгруппы, одной из которых является функциональная клиентоориентированность, а другой – отношенческая клиентоориентированность.

При этом функциональная клиентоориентированность связана с оказанием помощи клиентам в принятии удовлетворяющего их решения, а отношенческая направлена на установление личных доверительных взаимоотношений с клиентами [2].

С.Н. Апенько, М.Н. Шавронская предлагают рассматривать клиентоориентированность персонала как «совокупность знаний, умений, навыков, которые, благодаря соответствующей мотивации, ценностям, установкам и личным качествам сотрудников, способствуют определённому поведению и установлению и поддержанию отношений с клиентами для получения необходимого результата [1].

По сути, речь идет о некоем «психическом образовании специалиста», включающим в себя три основных составляющих – клиентоориентированное поведение; мотивацию, ценности, установки, личные качества и знания, умения и навыки. Далее в своей статье М.Н. Шавронская говорит о том, что клиентоориентированность персонала организаций можно разделить на внутриличностную и демонстрационную. Основанием для классификации, как считает автор, служит «...глубина их развития». Сотрудник может быть внутренне не мотивирован на клиентоориентированность, или, наоборот, у него может быть внутренняя расположенность к клиенториентированности.

В самой клиентоориентированности М.Н. Шавронской выделено пять основных уровней – уровень сервиса, эстетический уровень, уровень «вежливость – взаимодействие», уровень «компетентность – взаимодействие» и уровень «стабильность – взаимоотношения». Каждый

из этих уровней имеет свое содержание и определенные технологии и методы формирования у специалистов различных организаций [3].

Клиентоориентированность, рассматриваемое Е.С. Яхонтовой, как корпоративная компетенция персонала имеет различные уровни проявления в поведении сотрудника: внешний уровень (включает в себя соблюдение базовых стандартов обслуживания клиента); внутренний уровень (ценностная установка на восприятие и удовлетворение постоянно изменяющихся потребностей клиента) и деятельный уровень (инициативное поведение персонала) [4].

Таким образом, однозначной трактовки понятие «клиентоориентированность специалиста» в научной психолого-педагогической литературе не имеет. Одна группа авторов понимает под ним элементы поведения специалиста, другая – систему мотивов, ценностей и установок, третья использует категории личностных качеств и способностей.

В соответствии с имеющимися в литературе определениями мы понимаем под клиентоориентированностью банковских служащих совокупность компетенций разного уровня (коммуникативных, организаторских и т.д.), благодаря которым устанавливаются, развиваются и поддерживаются долгосрочные отношения с клиентами.

### **Литература**

1. Апенько С.Н., Шавронская М.Н. Клиентоориентированность персонала в концепции маркетинга отношений // Вестник Омского университета. 2010. №2. С. 50-56.
2. Сагинов Ю.Л. Ориентация на клиента: что это значит для персонала автомобильных дилерских центров? // Человеческий капитал и профессиональное образование. 2012. №2. С. 28-34.]
3. Шавронская М.Н. Результаты анализа формирования и оценки клиентоориентированности персонала в организациях г. Омска // Вестник Омского университета. 2011. №2. С. 35-40.
4. Яхонтова Е.С. Клиентоориентированность как корпоративная компетенция персонала // <http://www.ldst.ru/leadership/klientoorientirovannost-kak-korporativnaya-kompetentsiya-personala/>



**М.В. Богуславец**  
старший преподаватель  
ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия»  
филиал г. Калининград  
maxim\_surv@mail.ru

## **Модель интерактивного обучения подготовки морских инженеров в современном образовательном процессе**

*Рассматривается процесс подготовки морских инженеров в соответствии с современным образовательным процессом, предлагается модель интерактивного обучения курсантов*

Ключевые слова: современное образование; взаимодействие; активность; интерактивное обучение; интерактивная программа; модель обучения

В современных условиях образование выделяется, в самостоятельный социальный институт и становится, основным компонентом развития производственных сил. При этом образуется значимая роль в формировании личности, ее развития и социализации в целом. В то же время, мы должны не только передавать знания, формировать у курсантов различные умения и навыки, но и развивать у них способность к самоопределению, подготавливать будущих морских инженеров к профессиональной деятельности, учить их нести ответственность за принятые решения.

В данных условиях во взаимодействии преподавателя и курсанта, происходят существенные изменения, при которых курсант, становится уже не предметом обучения, а является субъектом образовательного процесса. Преподаватель в данном случае выступает организатором учебного процесса, в котором происходит переход от обучения «фактам» к овладению смыслом событий, гуманистического и практического мировоззрения, обретению навыков [1].

При рассмотрении традиционно сложившихся форм, методов и средств организации и проведения учебных занятий в морских учебных заведениях, необходимо отметить, что в ходе учебного процесса преимущественно преобладают пассивные и активные методы проведения занятий. При пассивном доминирует репродуктивность при восприятии и усвоении информации, деятельность преподавателя зачастую сводится к ретрансляции информации. При использовании активного метода, зачастую все сводится к постановке преподавателем определенной задачи или проблемы, а затем раскрытию им самим основных положений или направлений ее решения [2].

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, указывает, что целый ряд новых образовательных технологий, бывших до недавнего времени достоянием отдельной части наиболее опытных и творчески настроенных преподавателей, становятся неотъемлемым атрибутом и условием его реализации [3].

В интерактивном обучении в большей мере, чем в других методах обучения, устанавливаются социальные детерминанты человеческого поведения. В процессе данного обучения происходит ориентация образования не только на усвоение определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и социальных способностей, получения опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности [4]. При этом происходит формирование ключевых компетенций в профессиональной деятельности.

Сущность интерактивного обучения при проведении всех видов учебных занятий заключается в принципах открытости, взаимодействия между всеми членами образовательного процесса в процессе диалога, в ходе которого они наблюдают, осмысливают намерения друг друга и реагируют на них, а также приобретают групповой опыт [2].

С помощью данного обучения, возможно моделировать, развивать и совершенствовать практически все личные и профессиональные способы поведения курсантов, такие как коммуникативные навыки, наблюдательность, способность понимать и воспроизводить информацию и другие творческие способности. Кроме того, курсанты обучаются процессу принятия решений, ролевому поведению, разрешению конфликтов, сотрудничеству и т.п.

Применение интерактивных форм обучения определяет смену направления в образовательном процессе от традиционных форм и методов обучения, к более активным и творческим, с применением новых информационных технологий.

В процессе обучения будущих морских инженеров, предлагается интерактивная модель обучения, которая будет обладать гибкостью и адаптивностью к внешним воздействиям, позволит повысить эффективность учебно-воспитательного процесса.

Создание модели основывалось на информации о процессе обучения и подготовки курсантов в соответствии с ФГОС. В процессе реализации использовалась управляющая информация и информация о ходе обучения.

Из множества типов моделей, которые классифицируются: по области использования, по временному фактору, по форме и способу представления использован способ построения информационно-блочной модели [5].

Данная модель, представленная на рисунке 1, дает возможность получения необходимых характеристик процесса обучения, обладает блочной структурой с возможностью замены, добавления и исключения



некоторых частей. В ней используются программные средства, обеспечивающие ее эффективную реализацию. Логическая последовательность структурного построения модели изучения дисциплины предусматривает четыре блока: квалификационный, содержательный, организационный и контрольный.

Квалификационный блок предназначен для формирования целей и задач обучения.

Содержательный блок отражает содержание дисциплины и учебно-методическое обеспечение процесса обучения. Необходимо отметить, изменение центра тяжести при изучении дисциплины перенесено от преподавателя к обучающемуся. Курсанту для качественного изучения дисциплины необходимо активно участвовать в учебном процессе, а для этого ему должны быть созданы комфортные условия проявления активности. Использование активного взаимодействия между преподавателем и курсантами в процессе обучения с использованием интерактивных форм, обеспечивает реализацию внутреннего механизма саморазвития курсантов. В содержание дисциплины с использованием интерактивного обучения, помимо существующего учебно-методического, информационного и материально-технического обеспечения включена комбинированная дидактическая интерактивная программа (КДИП). КДИП обеспечивает достижения курсантами знаний, умений и компетенций, а именно: ознакомление; освоение основ; умений и навыков.

В третьем блоке модели организационном, предлагается создание условий для применения интерактивного обучения. Определяются конкретные интерактивные методы и формы обучения. Для повышения активности курсантов применяются такие приемы обучения как самодиагностика с использованием тестовых методик, предварительное тестирование предназначенное для повышения активности.

На занятии, преподаватель используя КДИП, в которой находится различный материал необходимый для проведения занятия в интерактивной форме (тестовый материал, базовые конспекты с опорными сигналами и ключевыми словами, таблицы, слайды, видеоролики), использует различные стадии проведения занятия.

На стадии вызова преподаватель создает проблемную ситуацию с использованием КДИП. Идет дополнение различными смысловыми ситуациями и метафорами. На стадии размышления и осознания приобретенного профессионального инструментария, разбирается информация с использованием различных интерактивных приемов обучения: таких как «ИНСЕРТ», «написание ЭССЕ» и другие. С помощью КДИП происходит анализ полученных знаний, с использованием тестовых методик.

При данных приемах обучения происходит повышение физической, познавательной и социальной активности курсантов [2].

При взаимодействии между преподавателем и курсантом в процессе обучения с использованием интерактивных форм проведения занятий, обеспечивается реализация внутреннего механизма саморазвития обучающихся. В ходе обучения развивается внутригрупповая и межгрупповая активность и направленность действий курсантов [2].

Проявление физической активности заключается в пространственном перемещении и изменении их образа действий по взаимодействию (например, в деловой или ролевой игре). На занятиях меняют рабочее место, пересаживаются, делают презентацию у доски или перед аудиторией, работают в малых группах, говорят, пишут, слушают, делают рисунки и т. д.

Социальная активность заключается в инициировании взаимодействия преподавателем курсантов друг с другом, использовании на занятиях различных приемов и техники обмена информацией. На занятиях курсанты задают вопросы друг другу, отвечают на них, обмениваются мнениями, и комментариями.

Познавательная активность заключается в необходимости на занятиях самостоятельно формулировать и ставить проблему (ситуационный анализ), определять способы ее решения, предлагать рекомендации, вырабатывать советы. Происходит использование конкретного опыта, собственного или чужого. Это является фундаментом для наблюдений и рефлексии. Делая выводы из последствий предыдущего опыта, человек старается закрепить желательное поведение и устранить нежелательное.

Интерактивное обучение, основанное на взаимной обратной связи между курсантами и преподавателем, позволяет незамедлительно и своевременно дать курсантам оценку их действий, результатов и их последствий, незамедлительно получить информацию о необходимости внесения дополнений и изменений в методическое обеспечение учебного процесса.

Обратная связь реализуется на основе фиксации положительного опыта или рекомендаций изменений в позитивном плане с помощью промежуточной оценки результатов обучения.

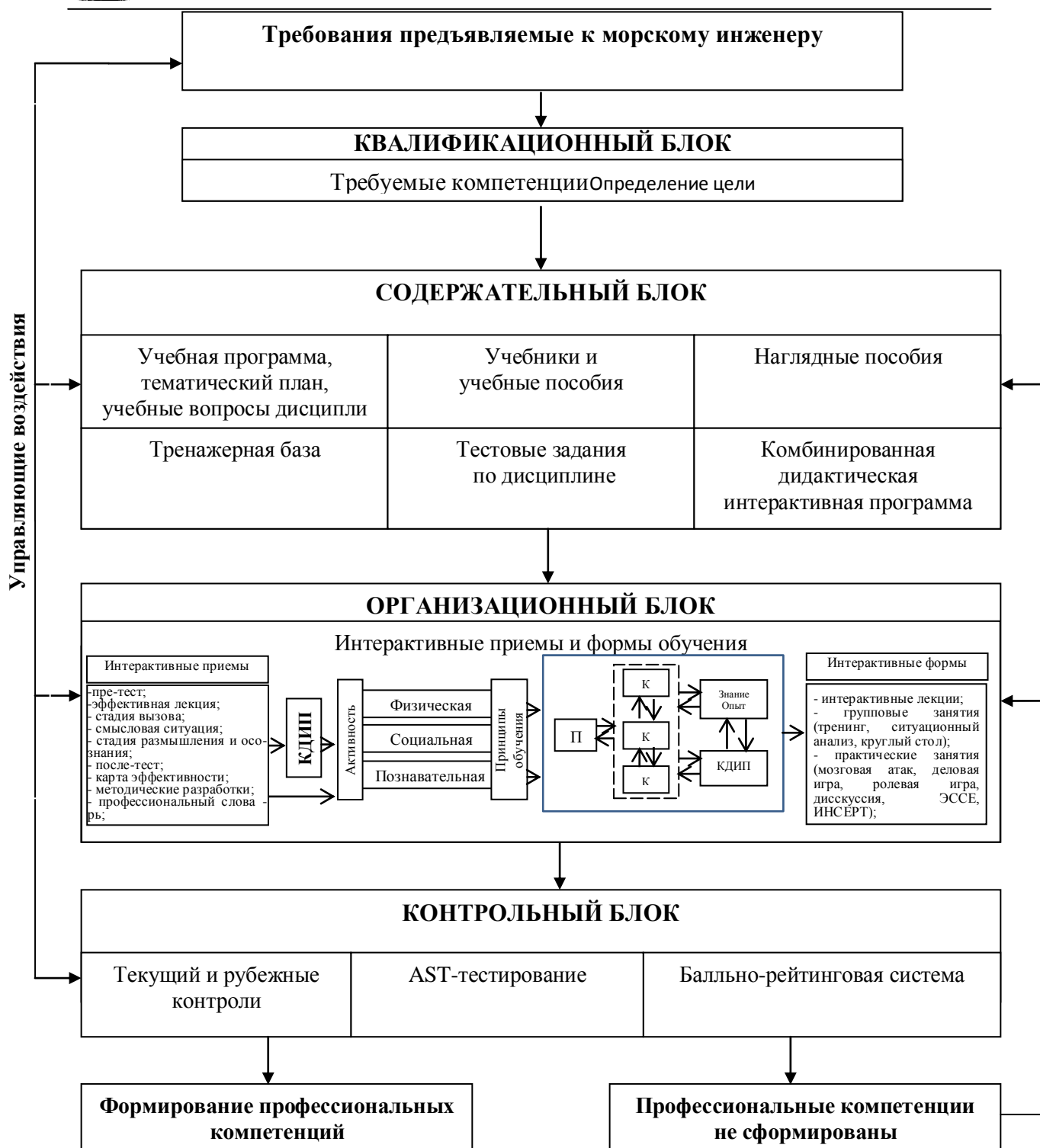


Рис. 1. Модель интерактивного обучения

В четвертом блоке модели, контрольном, происходит определение уровня знаний курсантов по дисциплине с применением КДИП. Основными видами контроля уровня учебных достижений курсантов в рамках индивидуальной балльно-рейтинговой системы являются: текущий и рубежные контроли, промежуточная аттестация.

В интерактивной модели, по сравнению с традиционной, изменено взаимодействие преподавателя и курсанта, где активность курсанта возрастает по сравнению с преподавателем, а задачей преподавателя становится создание условий для инициативы курсантов.

Таким образом, при использовании данной модели обучения, происходит взаимодействию курсанта с учебным окружением и учебной средой посредством применения КДИП, что служит областью осваиваемого опыта. Это проявляется курсантами в активности и самостоятельном поиске в решении различных задач.

### **Литература**

1. Кашлев С.С. Педагогика: теория и практика педагогического процесса. Учебное пособие. Ч.2. Минск. 2008. – 117 с.
2. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: Учебно-методическое пособие. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 52 с.
3. Михалев Л.В., Кузнецова Е.М. ФГОС как инструмент согласования образовательных парадигм.//Высшее образование в России. 2012. №5 С. 12-17
4. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта. / Педагогика. 2000. №7. – С.12-19.
5. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные связи и методы. – М., 1980. – 243 с.