

ISSN 2307-2334

№1

2013

Январь/Февраль

Перспективы науки и образования



Perspectives of science and education

January/February

2013

№1

**ЭЛЕКТРОННЫЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
«ПЕРСПЕКТИВЫ НАУКИ И
ОБРАЗОВАНИЯ»**

<http://pnojurnal.wordpress.com>

осуществляет публикацию научных и практических статей преимущественно по следующим научным отраслям и специальностям членов редакционной коллегии:

- Философские науки
- Педагогические науки
- Психологические науки
- Социологические науки
- Исторические науки
- Юридические науки
- Экономические науки
- Физико-математические науки

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ РЕДКОЛЛЕГИИ:

Сериков В.В. – Профессор, доктор педагогических наук, член корреспондент Российской академии образования (Россия, г. Волгоград)

ГЛАВНЫЙ НАУЧНЫЙ РЕДАКТОР:

Зеленев В.М. – Профессор, доктор физико-математических наук, заведующий кафедрой естественных и технологических дисциплин Воронежского государственного педагогического университета, заслуженный работник высшей школы и деятель науки РФ (Россия, г. Воронеж)

ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ:

Curray P. J. – Prof, Ph.D (USA).
Резниченко М.Г. – Проф., Д-р. пед. наук
Полупарнев Ю.И. – Проф., Д-р. техн. наук.
Литвинов Н.Д. – Проф., Д-р. юрид. наук.
Жердев В.А. – Проф., Д-р. с.-х. наук.
Остапенко Г.С. – Доц., Канд. психол. наук.
Самусева Г.В. – Канд. пед. наук.

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ ЖУРНАЛА:

Остапенко Р.И. – Канд. пед. наук

Адрес журнала:

Российская Федерация, 394049, г. Воронеж, ул. Лидии Рябцевой, 50/217.
Учредитель, издатель: Роман Иванович Остапенко

Все вопросы и прием статей по адресу:

E-mail: ramiro@list.ru

Сайт: <http://pnojurnal.wordpress.com>

Журнал имеет международный стандартный серийный номер ISSN 2307-2334.
Журнал включен в международный справочник Ulrich's Periodicals Directory под названием: «Perspectivy nauki i obrazovaniya»

**ELECTRONIC
SCIENTIFIC JOURNAL
"PERSPECTIVES OF SCIENCE
AND EDUCATION"**

<http://psejournal.wordpress.com>

publishes scientific and practical articles mainly on the following scientific industries and professions members drafting board:

- Philosophical Sciences
- Pedagogical Sciences
- Psychological Sciences
- Social Sciences
- Historical Sciences
- Legal Sciences
- Economical Sciences
- Physical and Mathematical Sciences

CHAIRMAN OF EDITORIAL BOARD:

Serikov V.V. – Professor, Doctor of Education, a member of the Russian Academy of Education (Russia, Volgograd)

CHIEF EDITOR OF SCIENCE:

Zelenev V.M. – Professor, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Head of the natural and technological disciplines of Voronezh State Pedagogical Universities, Honored Worker of Higher Education and of Science of Russian Federation (Russia, Voronezh)

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD:

Curray P. J. – Prof, Ph.D (USA).
Reznichenko M.G. – Prof. Dr. in Pedagogy.
Poluparnev Y.I. – Prof. Dr. tech. Science.
Litvinov N.D. – Prof. Dr. jurid. Science.
Zherdev V.A. – Prof. Dr. Agricultural Science.
Ostapenko G.S. – Assoc., Ph.D. in Psychology.
Samuseva G.V. – Ph.D in Pedagogy.

EXECUTIVE SECRETARY OF:

Ostapenko R.I. – Ph.D in Pedagogy.

Address of the journal:

The Russian Federation, 394049, Voronezh, st. Lydii Ryabtsevovoy, 50/217.
Founder & Publisher: Roman I. Ostapenko

All questions and accepting articles at:

E-mail: ramiro@list.ru

Website: <http://pnojurnal.wordpress.com>

The journal has an International Standard Serial Number ISSN 2307-2334.
The Journal is included in the International Directory Ulrich's Periodicals Directory, entitled: «Perspectivy nauki i obrazovaniya»

СОДЕРЖАНИЕ

Ф И Л О С О Ф И Я

Н. М. ПАНЬКОВА МИССИЯ УНИВЕРСИТЕТА	4
---	----------

П Е Д А Г О Г И К А

Г. В. САМУСЕВА ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ПОЗИЦИИ СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	14
--	-----------

П С И Х О Л О Г И Я

Р. И. ОСТАПЕНКО СТРУКТУРНЫЕ СВЯЗИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ПОВЕДЕНЧЕСКОГО СТИЛЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ РАБОТНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ.....	23
--	-----------

В. В. КЛИМЕНКО ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КАК ВАРИАНТ ИНТЕГРАЛЬНОГО ПОДХОДА К ПРОБЛЕМЕ КОРРЕКЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ТРУДНОВОСПИТУЕМЫХ ПОДРОСТКОВ.....	36
---	-----------

Г. С. ОСТАПЕНКО, Р. И. ОСТАПЕНКО АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ.....	54
--	-----------

А. Н. КАПУСТИН ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	61
--	-----------

С О Ц И О Л О Г И Я

О. В. РАЕЦКАЯ СОЦИАЛЬНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ИНФОРМАТИЗАЦИИ	68
--	-----------

Э К О Н О М И К А

И. С. ШИЛЬКО УПРАВЛЕНИЕ МАРКЕТИНГ-ЛОГИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПРЕДПРИЯТИЙ СТРОИТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ НА ОСНОВЕ СИСТЕМЫ СБАЛАНСИРОВАННЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ	73
---	-----------

Ф И З И К А И М А Т Е М А Т И К А

Д. П. ТАРАСОВ, А. Ф. СИДОРКИН, Р. В. ХАУСТОВ О ЗНАЧИМОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ И ВЫПОЛНЕНИИ ЛАБОРАТОРНОЙ РАБОТЫ ПО ФИЗИКЕ	81
--	-----------

CONTENTS

PHILOSOPHY

N. M. PAN'KOVA THE UNIVERSITY'S MISSION	4
--	----------

PEDAGOGY

G. V. SAMUSEVA DIAGNOSTICS OF READINESS OF SCHOOLCHILDREN TO REALIZATION OF A POSITION OF THE SUBJECT OF EDUCATIONAL ACTIVITY	14
--	-----------

PSYCHOLOGY

R. I. OSTAPENKO COMMUNICATION VALUES AND BEHAVIORAL STYLES IN CONFLICT SITUATIONS OF WORKERS ORGANIZATION	23
--	-----------

V. V. KLIMENKO PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS AS OPTION INTEGRATED APPROACH TO THE PROBLEM CORRECTIONAL IMPACT DIFFICULT ADOLESCENTS.....	36
---	-----------

G. S. OSTAPENKO, R. I. OSTAPENKO ANALYSIS OF PERSONALITY TEENAGERS WITH DEVIANT BEHAVIOR	54
---	-----------

A. N. KAPUSTIN PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE UNIVERSITY STUDENT	61
---	-----------

SOCIOLOGY

O. V. RAYETSKAYA SOCIAL CONSEQUENCES OF INFORMATIZATION	68
--	-----------

ECONOMY

I. S. SHILKO MANAGEMENT OF MARKETING AND LOGISTICS CONSTRUCTION COMPANIES OF THE REPUBLIC OF BELARUS ON THE BASIS OF A BALANCED SCORECARD	73
--	-----------

PHYSICS AND MATHEMATICS

D. P. TARASOV, A. F. SIDORKIN, R. V. HAUSTOV ABOUT THE IMPORTANCE OF ELECTRONIC TEXTBOOKS IN THE PREPARATION AND IMPLEMENTATION OF THE LABORATORY WORK IN PHYSICS	81
--	-----------

УДК 378.4
ББК 87.6

Н. М. Панькова
Старший преподаватель

МИССИЯ УНИВЕРСИТЕТА*

Анализируются миссии современных университетов, в которых находят отражение как либеральные, так и прагматические тенденции высшего образования. В концепции инновационного университета при синтезе либерального и утилитарного подходов подчеркивается важность фундаментального знания, обеспечивающего возможность творческой самореализации обучающегося.

Ключевые слова: инновационный технический университет, либеральная и прагматическая тенденции, миссия университета, инновация.

N. M. Pan'kova
Senior Lecturer

THE UNIVERSITY'S MISSION*

Analyzes the missions of modern universities, which reflect both liberal and pragmatic trends in higher education. The concept of an innovative university in the synthesis of liberal and utilitarian approach emphasizes the importance of fundamental knowledge, providing an opportunity for creative self-learner.

Key words: Innovative technical university, a liberal and pragmatic tendencies, the mission of the university, innovation.

В конце XX в. все чаще стало говориться о смене формации, о постиндустриальном обществе, а позднее – об информационном обществе.

Постиндустриальное общество сменило общество индустриальное, основной чертой которого была рациональность. Если индустриальное общество представляло собой координацию человека и техники для производства материальных благ, то постиндустриальное общество организуется вокруг знания с целью социального контроля и управления нововведениями и изменениями; а это в свою очередь, порождает новые социальные структуры и отношения [1, 2]. И если ранее роль основного фактора прогресса играло знание прикладное, то для постиндустриального общества эту роль берет на себя знание теоретическое. А на центральное место в обществе выдвигается социальный институт.

В современных условиях университет активно влияет на формирование

* Публикуется в рамках государственного задания «НА УКА»

* Published as part of the state task "SCIENCE"

общественного мнения, занимается политическим прогнозированием, а так же занимается научными исследованиями.

Университеты играют важную роль в развитии экономики, государства, гражданского общества, предоставляя знания, навыки, идеи и фундаментальные исследования, необходимые любой стране для обеспечения экономического, социального, политического развития и роста.

Практически все вузы видят свою миссию и роль в том, чтобы быть центрами образования, науки и культуры. Сущность моделей университетов состоит не в отрицании какой-либо из функций университета, а в преимущественном развитии одного из направлений деятельности, которое становится для данного университета базовым.

Вопрос о соотношении общекультурного, либерального и узкопрофессионального, утилитарного знания сегодня особенно актуален [3]. Рассмотрев различные точки зрения на развитие университета, Д. Белл приходит к выводу о необходимости синтеза положительных моментов, которые были как в концепции либерального, так и утилитарного образования.

Так, например, характеризуя либеральное образование, Д. Белл делает акцент на том, что неважно чему учить, а важно как. Материал, представленный как истина в последней инстанции, будет перекрывать возможность творческому поиску и выражению индивидуальности, причем как у гуманитариев, так и у технических специалистов. То есть, либеральным, свободным может быть любое знание, не потому, что оно в большей степени ориентировано на изучение гуманитарных дисциплин, а потому, что оно дает возможность обучаемому вести самостоятельный поиск, переосмыслить представленную информацию самостоятельно.

Либеральная тенденция в истории формирования идеи университета всегда носила элитарный характер. Белл указывает на то, что в современном обществе университетский диплом станет не просто атрибутом, который подтверждает общественный статус человека. Университет станет важнейшим социальным институтом общества, как консультационный центр для правительственных учреждений и организаций, а так же как поставщик кандидатов на руководящие должности, управляющих производством.

Несколько иную концепцию представил американский футуролог К. Керр. Все более разрастающиеся университеты, которые он называет мультиверситетами – это особые интеллектуальные города, которые играют ведущую роль для окружающего социокультурного пространства [4].

Университет уже не является только лишь совокупностью преподавателей и студентов. По сути, это конгломерат из нескольких таких совокупно-

стей. Его уже нельзя определять термином университет, ориентируясь на первоначальную трактовку этого термина. Следовательно, новый термин – мультиверситет, будет наиболее адекватным отражением идеи современного университета, как нового социокультурного явления.

Керр предполагал, что в дальнейшем большие университетские центры начнут срастаться и формальные связи преподавателей с каким-либо определенным университетом ослабнут, появится возможность свободного перемещения от одного университетского города к другому, с необходимостью будут развиваться новые информационные технологии, позволяющие сделать возможным общение между такими образовательными центрами. Вся страна превратится в огромный конгломерат, состоящий из университетских центров, который будет называться Идеополис.

Это становится возможным при наличии единого информационного и образовательного пространства, неотъемлемой частью которого в современном обществе стала глобальная информационная сеть – Интернет. При этом следует учитывать, что это средство коммуникации имеет многогранное применение в различных областях общественной жизни, в том числе, наряду со сферой образования, также в экономике, политике и т. д. Направления использования Интернет в глобальной системе образования достаточно разнообразны. Благодаря этому средству можно организовать и руководить учебным процессом из одного центра в любой стране, что, в свою очередь, приведет к решению проблемы нехватки квалифицированных кадров и финансовых средств на содержание обучающихся, учебных помещений, необходимости выделять дополнительные ресурсы на печатание учебников, их доставку в учебные заведения и т. д.

Практика работы с вузами в области разработки стратегий развития позволяет определить ключевые модели университетов, с одной стороны наиболее «проработанные», а с другой – наиболее востребованные вузами. Дискуссии, ведущиеся в вузовском сообществе, рассматривают широкий спектр концептуальных моделей. К таким относятся концепции исследовательского университета [5], университета как регионального научно-образовательного и культурного комплекса (региональный университет), пассионарный университет [6], предпринимательский университет [7] и ряд других [8], в которых осуществлен своего рода синтез либеральной и прагматической тенденции.

Уже во второй половине XX века появившаяся необходимость в кардинальных преобразованиях нашла свое отражение в концепции технического университета, которая послужила основанием для формирования концепции

академического инновационного университета.

Концепция технического университета предполагает, с одной стороны, приверженность классическому либеральному университетскому образованию, для которого характерными тенденциями являются гуманизация и фундаментализация университетского образования, служение истине и свобода научного творчества, с другой стороны, необходимость адаптации выпускников к особенностям современного мира. Это обстоятельство предопределило синтез утилитарного и либерального подходов к концептуализации технического университета [9].

Действительно, в концепции технического университета при синтезе либерального и утилитарного подходов подчеркивается важность культурного, либерального аспекта и необходимость обучения техническим наукам, получения инженерной квалификации, что прежде происходило в рамках учебных заведений, в которых базовой обозначалась прагматическая составляющая.

Университет становится профессиональным, культурным и исследовательским центром, выполняя ряд задач, стоящих перед техническим университетским образованием, к числу которых относятся как подготовка высококвалифицированных профессионалов, так и воспитание специалистов, способных к исследовательской деятельности. Целостность этих задач обеспечивает интеллектуальную атмосферу технического университетского образования. Определяя назначение университета в обществе, представители современного университетского сообщества используют понятие «Миссия», которое в широком смысле соотносимо с классическим понятием идеи университета.

Так, например, Л. Мишед [10] определяет миссию университета в реализации единства интеллектуальной, социальной и образовательной функций университета, что является продолжением либеральной тенденции развития. Среди задач и целей – сохранение, передача и развитие знаний и культуры, свободный поиск истины, подготовка специалистов, обеспечение услуг экспертных оценок. Культурная и гуманистическая функции реализуются через формирование интеллектуальных и других способностей, через понимание фундаментальных ценностей человечества, отдельных цивилизаций, через овладение фундаментальными идеями. Таким образом, миссия в данном аспекте понимается в качестве смыслообразующего ядра университетской идеи, определяющего предназначение университета в современном обществе.

Понятие миссия университета может обладать и более узким, корпора-

тивным смыслом, обусловленным идеей стратегического управления. Таким образом, миссия оказывается связанной с самоопределением данного высшего учебного заведения среди других, с его спецификой.

Российские классические университеты, представляя себя частью мирового научного сообщества, видят свою миссию в сохранении, развитии и распространении отечественной и мировой культуры. Следует отметить, что такое видение предназначения университета, как культурно-образовательная миссия, было свойственно университетам на всех этапах его развития.

Например, Томский государственный университет, как «университет исследовательского типа, видит свою миссию в сохранении и приумножении духовных ценностей человечества, в получении и распространении передовых знаний и информации, в опережающей подготовке интеллектуальной элиты общества на основе интеграции учебного процесса, фундаментальных научных исследований и инновационных подходов» [11].

Современные университеты стремятся сохранить за собой и свою значимую роль в подготовке интеллектуальной элиты общества, указывая на необходимость развивать у студентов способности к исследовательской деятельности, что согласуется с Великой Хартией университетов, которая предполагает единство учебного процесса в университетах и исследовательской деятельности. Кроме того, в Хартии указывается, что «университет должен обеспечить будущим поколениям такое образование и такую подготовку, которые позволят им внести свой вклад в соблюдение великого равновесия окружающей среды и самой жизни» [12], поднимая тем самым систему университетского образования на новый уровень решения задач нравственного воспитания и обосновывая миссию формирования личности. Так, например, Дальневосточный государственный университет, определяя основные ценности университетского образования, указывает на необходимость «формирования нравственной, высокоинтеллектуальной и физически здоровой личности, имеющей честь и волю к победе, стремящейся к саморазвитию, свободной от догм, способной найти свое призвание и действовать во имя прогресса и процветания человечества» [13].

Поскольку современные университеты определяют свою историческую роль, кроме всего сказанного, в том, чтобы быть представителями российского образования, науки и культуры, они становятся центрами развития регионов и активно работают над созданием системы переноса знаний из сферы науки в сферу экономики, промышленности, социальную сферу. Эту направленность можно обозначить как миссию содействия социально-экономическому развитию региона.

Современное общество нуждается в технологиях, которые способны обеспечить устойчивое развитие в условиях рыночной экономики, и университеты, с необходимостью должны включиться в инновационную деятельность, учитывая и эту тенденцию современного мира. Следуя требованиям времени, Томский политехнический университет «создает условия и стимулы для свободного выражения мыслей и идей, поддерживает культ знаний и стремления к успеху. Вот почему на нашем гербе девиз: «Знание. Свобода. Процветание». Миссия университета заключается в том, чтобы нести в мир знания и опыт, позволяющие личности, обществу и Российскому государству видеть и использовать лучшие образцы подготовки высококлассных специалистов и эффективной реализации нововведений в сфере науки и высшего образования» [14].

Таким образом, в миссиях современных университетов находят свое отражение как либеральные, так и прагматические тенденции концепции высшего образования, что отражает и опыт прошлого, и проблемы современности, обозначает будущие тенденции развития.

Академический инновационный университет активно создает нововведения и использует инновации в своей деятельности. Он ориентирован на развитие инновационного образования с применением проблемно-ориентированных технологий обучения, осуществление опережающей подготовки элитных специалистов на основе интеграции академического образования и научных исследований в наиболее перспективных областях знаний, стимулирование развития фундаментальных исследований и инновационной деятельности, формирование инновационной корпоративной культуры и внутренней конкурентной среды [15].

В целом, инновация – это конечный результат интеллектуальной деятельности, представленный в виде какого-либо нового объекта (системы, технологии, товара или услуги) или в виде некоторого объекта, существенно отличающегося от созданного ранее. Инновация характеризуется более высоким научным уровнем, новыми потребительскими качествами продукта.

Формирование инновационного академического университета представляет собой инновационный процесс, предполагающий последовательное получение новых и обобщение уже имеющихся знаний до использования потребителем научно-образовательных услуг инноваций, созданных на основе этих знаний. При этом с необходимостью предполагается наличие обратной связи между потребителем инноваций и научно-образовательной инновационной сферой.

По природе своей инновационный процесс – это процесс, охватываю-

щий весь цикл преобразования научного знания, научных идей, открытий и изобретений в инновацию от отработки идеи до её реализации.

Инновация может быть представлена как действие (или результат действия), направленное на удовлетворение новой потребности (или предложение нового пути удовлетворения старой), в основе которого лежит использование новых знаний (или новое использование знаний), что в свою очередь привело к появлению новых технологий, новых комбинаций производственных факторов. Целью такого рода деятельности является снятие последствий деструктивных процессов или получение новых продуктов или услуг (возможно, имеющих новые свойства) с высоким рыночным потенциалом. [16]

Можно обозначить цели инновационного образования, которые отражены в таких задачах, как обеспечение высокого уровня интеллектуально-личностного и духовного развития студента, создание условий для овладения им навыками научных исследований и выработка соответствующего стиля мышления, овладение методологией нововведений в социально-экономической и профессиональной сферах.

Если достижение первой цели осуществимо в процессе изучения блока гуманитарных, общенаучных и естественных дисциплин, на основе применения таких учебных технологий, которые содействуют развитию навыков самостоятельного мышления, овладению методологией творческого решения задач, то вторая цель (постижение сути методологии научных исследований) достигается в процессе изучения фундаментальных общепрофессиональных теоретических дисциплин.

Что же касается развития инновационного мышления, эта цель реализуется в ходе изучения специальных дисциплин, но ключевым моментом инновационной образовательной деятельности является человеческий фактор [17]. Производственное поведение персонала, направленное на достижение стоящих перед вузом стратегических задач, может быть обеспечено только творческой деятельностью всех его сотрудников.

Анализ современных моделей высшего университетского образования показал, что одной из наиболее перспективных идей их становления и развития стала идея предпринимательства. В начале 90-х гг. XX в. термины «предпринимательский» и «инновационный» считались синонимами, хотя концепция инновационного университета охватывает больше, чем перспектива увеличения прибылей. Недостаточное государственное финансирование и постоянное изменение требований внешней среды поставили университеты в условия необходимости принять предпринимательскую концепцию для сохранения своей академической сущности, автономности независимости,

заставив решать сложную задачу интеграции академических ценностей и предпринимательской культуры.

Стратегической целью создания инновационного университета является подготовка, переподготовка и повышение квалификации специалистов и введение в хозяйственный оборот результатов НИР, способных обеспечить позитивные изменения в экономике России» [18].

Можно утверждать, что любая система учебных заведений может рассматриваться в качестве системы образования только в той мере, в какой ей удалось пройти свой инновационный путь развития, который связан с использованием потенциала культуры данного сообщества. Иначе эта система может быть квалифицирована как система не образования, а обучения, подготовки специалистов. Слепое копирование чужих решений не обеспечивает развития учебного заведения и системы образования [19].

Проанализировав возможные перспективы развития университета можно утверждать, что университет, как сложная самоорганизующаяся система, в которой фундаментальное образование и исследовательский процесс (либеральный подход) дополненные перспективой трансформации университета в предпринимательскую структуру, выпускающую высококвалифицированных специалистов, востребованных на рынке труда (прагматический подход), будет существовать наиболее эффективным образом при условии его трансформации в университет инновационного типа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: Опыт социального прогнозирования: пер. с англ. / Д. Белл. - М.: Academia. - 1999. - 956 с.
2. Панькова Н.М. Идея университета в современной образовательной парадигме // Известия Томского политехнического университета. №7. Томск., 2007. - С.163-166.
3. Майер Г.В. О критериях Исследовательского университета // Университетское управление: практика и анализ. - 2003. - № 3. - URL: <http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/353/>
4. Журавлев В.А., Ладынец Н.С. Пассионарный университетский менеджмент // Университетское управление: практика и анализ - 2003. - № 1. <http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/328/>
5. Сорокина И. Предпринимательский университет (Шведский опыт) // Высшее образование в России. - 2002. - № 3. - <http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/>
6. Грудзинский А.О. Концепция проектно-ориентированного университета // Университетское управление: практика и анализ. - 2003. - № 3. <http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/355/>
7. Панькова Н.М. Критерии качества высшего образования // Известия Томского политехнического университета. - №6. Томск., 2008. - С.154 - 158.

8. Мишед Л. Университеты Европы // Alma Mater. - 1991. - № 9. - С. 85–90.
9. Миссия Томского государственного университета – http://www.tsu.ru/WebDesign/TSU/core.nsf/structurl/common_missiya
10. Великая Хартия Европейских Университетов. – <http://www.russianenic.ru/int/bol/charter.html>
11. Миссия Дальневосточного государственного университета. – <http://www.dvgu.ru/info/mission.phtml>
12. Миссия Томского политехнического университета. – <http://www.tpu.ru/html/missia.htm>
13. Месяц Г.А., Похолков Ю.П., Чучалин А.И., Агранович Б.Л., Чудинов В.Н. Инновационный университет: интеграция академических ценностей и предпринимательской культуры // Инновационный университет и инновационное образование: модели, опыт, перспективы. – М. - 2003. - С. 6-7.
14. Ващенко В. Инновационность и инновационное образование // Alma Mater. - 2000. - № 5. - С. 15-18.
15. Чучалин А.И., Могильницкий С.Б., Коровкин М.В. Инновационная деятельность Томского политехнического университета в области совершенствования управления качеством подготовки специалистов // Инновационный университет и инновационное образование: модели, опыт, перспективы. - М. - 2003. - С. 78-79.
16. Похолков Ю.П., Чучалин А.И., Агранович Б.Л., Соловьев М.А. Инновационное инженерное образование: содержание и технологии // Инновационный университет и инновационное образование: модели, опыт, перспективы. - М. - 2003. - С. 9-11.
17. Долженко О. Социокультурные предпосылки становления новой парадигмы образования // Alma Mater. - 2000. - № 10. - С. 24-30.
18. Bell D. The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting. - N.Y.: Basic Books. 1973. V. XII. 507 p.
19. Kerr C. A. The uses of the university / Cambridge. - Mass.: Harvard University Press. - 1982. 204 p.

REFERENCES

1. Bell D. *Grjadushhee postindustrial'noe obshchestvo: Opyt social'nogo prognozirovaniya* [The future post-industrial society: the experience of social forecasting]. Moscow, Academia., 1999. 956 p.
2. Pan'kova N.M. The idea of the university in the modern educational paradigm. *Izvestija Tomskogo politehnicheskogo universiteta – News of Tomsk Polytechnic University*, 2007, no.7, pp.163-166 (in Russian).
3. Majer G.V. About the criteria of the research university. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz - University management: practice and analysis*, 2003, no.3. Available at: <http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/353/> (accessed 25 February 2013).
4. Zhuravlev V.A., Ladyzhec N.S. The passionary of the University management. *Universitetskoe upravlenie - University management*, 2003. no.1. Available at: <http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/328/> (accessed 25 February 2013).
5. Sorokina I. Entrepreneurial University (the Swedish experience). *Vysshee obrazovanie v Rossii - Higher education in Russia*, 2002. no.3. Available at: <http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/> (accessed 25 February 2013).

6. Grudzinskij A.O. The concept of the project-oriented University. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz - University management: practice and analysis*, 2003. no.3. Available at: <http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/355/> (accessed 25 February 2013).
7. Pan'kova N.M. Criteria of quality of Higher education. *Izvestija Tomskogo politehnicheskogo universiteta - News of Tomsk Polytechnic University*, 2008. no.6. – pp.154-158. (in Russian).
8. Mished L. Universities in Europe. *Alma Mater.*, 1991. no.9, pp. 85–90. (in Russian).
9. The mission of Tomsk State University. Available at: http://www.tsu.ru/WebDesign/TSU/core.nsf/structurl/common_missiya (accessed 25 February 2013).
10. The Great Charter of European Universities. Available at: <http://www.russianenic.ru/int/bol/charter.html> (accessed 25 February 2013).
11. The mission of the far Eastern state University. Available at: <http://www.dvgu.ru/info/mission.phtm> (accessed 25 February 2013).
12. The mission of Tomsk Polytechnic University. Available at: <http://www.tpu.ru/html/missia.htm> (accessed 25 February 2013).
13. Mesjac G.A., Poholkov Ju.P., Chuchalin A.I., Agranovich B.L., Chudinov V.N. Innovative University: the integration of academic values and business culture. *Innovacionnyj universitet i innovacionnoe obrazovanie - The innovation University and innovation education*, 2003. pp. 6-7 (in Russian).
14. Vashhenko V. Innovation and innovative education. *Alma Mater - Alma Mater*, 2000. no.5. pp. 15-18 (in Russian).
15. Chuchalin A.I., Mogil'nickij S.B., Korovkin M.V. Innovative activity of Tomsk Polytechnic University in the field of improving of training quality management. *Innovacionnyj universitet i innovacionnoe obrazovanie - The innovation University and innovation education*, 2003. p. 78-79 (in Russian).
16. Poholkov Ju.P., Chuchalin A.I., Agranovich B.L., Solov'ev M.A. Innovative engineering education: the content and technology. *Innovacionnyj universitet i innovacionnoe obrazovanie: modeli, opyt, perspektivy - Innovation University and innovation education: models, experience, prospects*, 2003. pp. 9-11 (in Russian).
17. Dolzhenko O. Social and cultural preconditions of formation of a new educational paradigm. *Alma Mater - Alma Mater*, 2000. no.10. pp. 24-30 (in Russian).
18. Bell D. The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting. - N.Y.: Basic Books. - 1973. - V. XII. - 507 p.
19. Kerr C. A. The uses of the university / Cambridge. - Mass.: Harvard University Press. - 1982. - 204 p.

Информация об авторе

Панькова Наталья Михайловна (Россия, Томск) – старший преподаватель кафедры философии Института социально-гуманитарных технологий. Национальный исследовательский Томский политехнический университет. E-mail: pankovanm@sibmail.com.

Information about the author

Pan'kova Natal'ja Mihajlovna (Russian Federation, Tomsk) – senior lecturer of the Department of philosophy of the Institute of Social and Humanitarian Technologies. The National research Tomsk polytechnic university. E-mail: pankovanm@sibmail.com.

УДК 373
ББК 72.4

Г. В. Самусева

Кандидат педагогических наук

ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ПОЗИЦИИ СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье даны практические рекомендации по использованию критериально-диагностической базы для изучения готовности учащихся к реализации опыта проявления позиции субъекта учебной деятельности.

Ключевые слова: субъект учебной деятельности, позиция, учащийся, готовность, проявление позиции субъекта учебной деятельности

G. V. Samuseva

Ph.D. in Pedagogy

DIAGNOSTICS OF READINESS OF SCHOOLCHILDREN TO REALIZATION OF A POSITION OF THE SUBJECT OF EDUCATIONAL ACTIVITY

In article provides the practical recommendations about use of criterion-diagnostic base for studying of readiness of schoolchildren to realization of experience of display of a position of the subject of educational activity are made.

Key words: subject of training activities, the position, the student, the willingness, the manifestation of the position of the subject of training activities

Социально-психологический климат в рабочей организации, межличностные отношения между работниками, ценностные установки каждого из сотрудников являются важными факторами в развитии организации и производительности труда.

Позиция субъекта учебной деятельности учащегося – это конструктивный личностного опыта, проявляющийся в способности ребенка к инициированию учебной активности, адекватной рефлексии процесса и результата ее выполнения, своих учебных достижений. В качестве показателей сформированности позиции субъекта учебной деятельности учащегося как ее целостных характеристик выделяются ответственное отношение к учебной деятельности, осознание ее личностной значимости (смысла), владение способами ее ведения, опыт волевых усилий при достижении учебных целей, проявление самостоятельности, инициативы и критического отношения к своим достижениям.

Апробация диагностической базы изучения готовности учащихся к реализации позиции субъекта учебной деятельности осуществлялась на базе начальных школ г. Воронежа.

В соответствии с данными показателями, для диагностики готовности младших школьников к реализации позиции субъекта учебной деятельности, как показало исследование, адекватно использование ряда взаимодополняющих методик, имеющих направленность на изучение знаний, отношений и способов поведения: 1. Модифицированный вариант детского личностного опросника Р. Кеттелла (Э.М. Александровская, И.Н. Гильяшева) [1]; 2. Методика «Нерешаемая задача» (Н.И. Александрова, Т.И. Шульга) [2]; 3. «Методика поправок» (А.К. Маркова, Т.А. Матис); 4. Методика «Игрушечный язык» (Л.В. Берцфан, Г.А. Цукерман, В.Г. Романко); 5. Методика исследования самооценки Т. Дембо-Рубинштейна «Лесенка»; 6. Модифицированная методика М. Ньюттена «Неоконченные предложения»; 7. Пролонгированное наблюдение, беседа, учительская оценка детей [3].

Ответственное отношение к учебной деятельности диагностировалось нами с помощью модифицированного варианта детского личностного опросника Р. Кеттелла (Э.М. Александровская, И.Н. Гильяшева), предназначенного для детей 8-12 лет, включающего в себя 12 факторов (шкал), отражающих характеристики некоторых качеств личности. Нами анализировался лишь фактор Q3, который дает возможность оценить самоконтроль детей, характеризующий ответственное отношение к учебной деятельности. Все 12 шкал содержали по 10 вопросов, значимый ответ на каждый из них оценивался в 1 балл. Сумма баллов по каждой шкале с помощью специальных таблиц переводилась в специальные оценки – «стены». Оценки от 1-3 стенов свидетельствовали о низком уровне ответственности к учебной деятельности, оценки 4-7 стенов - о среднем уровне, и оценки 8-10 стенов, соответственно, - о высоком уровне ответственности к учебной деятельности.

Для изучения степени осознания личностной значимости (смысла) учебной деятельности нами использовалась модифицированная методика М. Ньюттена «Неоконченные предложения». Методика включала в себя ряд неоконченных предложений и анализ высказываний младших школьников. С помощью данной методики диагностировались следующие личностные качества учащихся: отношение к учению и конкретным учебным предметам; отношение к одноклассникам, учителю и родителям как субъектам, влияющим на учебную деятельность; наличие инициативы и самостоятельности в учебной деятельности. Низкий уровень степени осознания личностной значимости (смысла) учебной деятельности у младших школьников характеризовался следующими качествами: невыраженным отношением к учению и конкретным учебным предметам; нейтральным отношением к одноклассникам как субъектам, влияющим на учебную деятельность; наблюдалось ярко

выраженное отношение к личностно значимым для ученика субъектам, учителю и родителям, которое характеризовалось, как подчиненное. Средний уровень степени осознания личностной значимости (смысла) учебной деятельности у младших школьников характеризовался: положительным отношением к учению и содержанию учебных предметов и положительным отношением к личностно значимым субъектам учебной деятельности, учителю и родителям, оказывающим влияние на отношение учащихся к учебной деятельности. Учащиеся с низким и средним уровнем степени осознания личностной значимости учебной деятельности не осознавали себя субъектом учебной деятельности, что выражалось, в свою очередь, в отсутствии самостоятельности и инициативы в учении. Высокий уровень степени осознания личностной значимости (смысла) учебной деятельности у младших школьников характеризовался: положительным отношением к учению и к значимым для ученика субъектам, учителю, родителям и одноклассникам, влияющим на учебную деятельность; положительным отношением к содержанию учебных предметов; осознанием себя субъектом учебной деятельности, что выражалось в самостоятельности и инициативе в учении.

Для изучения владения младшими школьниками способами выполнения учебной деятельности нами был измерен рефлексивный контроль личности, который учащиеся используют, когда им приходится перестраивать способ действия или строить его заново. Рефлексивный контроль личности изучался нами с помощью методики «Игрушечный язык», созданной Л.В. Берцфан, Г.А. Цукерман и В.Г. Романко. Эта методика позволяет зафиксировать сам процесс осуществления детьми рефлексивного контроля в процессе изучения владения младшими школьниками способами выполнения учебной деятельности. Сначала детей познакомили с искусственно созданным «игрушечным» языком. Особенность звукобуквенных отношений в этом языке состояла в отсутствии мягких фонем. Первоначально учащихся просили обосновать различие в звуковом составе слов стул и клен. Затем детям демонстрировалось чтение тех же слов в игрушечном языке (стул и клен). После этого учащимся предлагалось слово щука, которое необходимо было прочитывать на игрушечном языке: испытуемый должен был самостоятельно построить новый способ чтения слов с учетом требований другого языка. Для апробации вновь найденного способа предлагалось слово липа и, наконец, слово лень. Чтобы зафиксировать сам процесс осуществления детьми рефлексивного контроля, экспериментатор предупреждал их о том, что можно выдвигать сколь угодно вариантов чтения этих слов на игрушечном языке, пока не будет найден правильный ответ. После того, как ребенок предлагал свой вари-

ант чтения слов на игрушечном языке, его просили обосновать ответ. Предполагалось, что в попытках ребенка прочесть слово на новом языке, а также в последующих обоснованиях им своего способа действия, можно будет зафиксировать ход и характер опробования, т.е. процесса осуществления рефлексивного контроля. Чтобы проверить, понимают ли испытуемые, что в новом языке согласные произносятся твердо всегда, независимо от их позиции в слове, детям предлагалась задача на прочтение слова лень в новом языке. В зависимости от характера поиска и построения нового способа действия, все учащиеся были разделены на три группы. Первая группа осуществляла адекватное опробование нового способа действия, что становилось возможным лишь при понимании учащимися фонемного принципа письма. После того, как экспериментатор прочитывал несколько слов на новом языке, учащиеся должны были выделить те изменения, которые произошли со звукобуквенными отношениями в этом языке. В частности, учащимся нужно было опробовать принцип позиционности при решении новой задачи, т.е. установить, работает ли данный принцип в новом языке. Как правило, пробы такого типа осуществлялись сразу, легко и приводили к перестройке способа действия. Этим учащимся достаточно лишь одной пробы, чтобы выделить новые закономерности «игрушечного» языка. Таким образом, можно сказать, что дети этой группы обладают высоким уровнем владения способами выполнения учебной деятельности. Вторая группа учащихся также открывала закономерности нового языка и могла перестраивать способ действия, однако делала это медленно, осуществляла ряд последовательных проб. Характерной особенностью таких проб являлось то, что они требовали большого количества ходов и состояли как бы в сравнении способа прочтения слова к новым требованиям «игрушечного» языка. Младшие школьники этой группы имеют средний уровень владения способами выполнения учебной деятельности. У третьей группы учащихся пробы не приводили к нахождению нового способа действия. Обосновать их учащиеся не могли, совершали их случайно и, как правило, затем отказывались от продолжения решения задачи. Такие учащиеся характеризуются низким уровнем владения способами выполнения учебной деятельности. Таким образом, условно было выделено 3 уровня владения способами выполнения учебной деятельности: высокий уровень – перестройка способа действия происходила легко и сразу; средний уровень – перестройка способа действия осуществлялась медленно; низкий уровень – перестройки способа действия не происходило вообще.

Одним из показателей сформированности позиции субъекта учебной деятельности является опыт волевых усилий при достижении учебных це-

лей. Эта способность измерялась нами с помощью методики «Нерешаемая задача», предложенной Н.И. Александровой и Т.И. Шульгой. В младшем школьном возрасте использовался наглядный материал (кубики Кооса). Из кубиков должны складываться определенные фигуры. Первая картинка, которую экспериментатор предъявлял ребенку, должна складываться легко. Вторая картинка, по условиям эксперимента, должна складываться труднее. Третья картинка не должна складываться вообще. Экспериментальные данные, полученные в результате проведения методики «Нерешаемая задача», в процессе изучения опыта волевых усилий при достижении учебных целей, позволили выделить время, в течение которого испытуемый пытается решить задачу (с момента включения его в данную деятельность и до отказа выполнять предложенное задание). Время решения задачи и количество попыток ее решить может служить количественной характеристикой волевого усилия в интеллектуальной работе. Время выполнения первого и второго задания свидетельствовали о сформированности у младших школьников пространственного мышления. А время, затраченное на выполнение третьего задания, т.е. на решение, так называемой, «нерешаемой» задачи, служило количественной характеристикой проявления волевого усилия. В среднем каждый ученик на констатирующем этапе на сбор первой картинки потратил 5 секунд. На сбор второй картинки учащиеся потратили в среднем 124 секунды. И на сбор третьей картинки учащиеся затратили в среднем 512 секунд. Характер отказа, объяснение причины нерешения предложенной задачи, а также поведение учащихся в экспериментальной ситуации, дают возможность провести качественный анализ проявления волевых усилий. В ходе качественного анализа данных о характере отказа от задания были получены следующие результаты. Все учащиеся были разделены на три качественно различных группы: первая группа - учащиеся, которые отказывались выполнять задание в резко аффективной форме; к предложению экспериментатора попробовать еще, относились крайне негативно и отвечали отказом. Вторая группа - учащиеся, которые отказывались выполнять задание вполне спокойно; на просьбу экспериментатора отвечали слишком уверенно и эмоционально, выражали при этом недовольство по поводу своей деятельности; на просьбу экспериментатора продолжить, попробовали еще. Третья группа - учащиеся, которые отказывались выполнять задание, только перепробовав все возможные сочетания кубиков, вели себя спокойно и уверенно; на просьбу экспериментатора продолжить работу, объясняли, что эту картинку невозможно собрать из предложенных кубиков. В ходе качественного анализа причины отказа от выполнения задания нами было выделено три основных

причины, которыми дети объясняли, почему же картинка не собралась. Во-первых, это внутренняя причина, т.е. дети видели причину нерешения задачи в своих собственных качествах. Во-вторых, некоторые дети видели причину неуспеха во внешних обстоятельствах. И, наконец, некоторые дети указывали истинную причину. Они говорили, что из предложенных им кубиков нельзя собрать данную фигуру. Были дети, которые вообще никак не мотивировали свой отказ от работы и не указывали причину нерешения задачи. Итак, полученные в результате количественного и качественного анализа данные позволили выделить три группы учащихся, различающихся по уровню развития способности к волевым усилиям. Первая группа представлена детьми, которые в неуспехе обвиняют себя и отмечают слабым развитием волевых качеств, нерешительны, не уверены в своих возможностях, требуют поддержки со стороны товарищей, взрослых. Для них характерна эмоциональная неустойчивость, низкий уровень саморегуляции, что сказывается на качестве выполнения любого задания. Учащиеся этой группы теряются при столкновении с трудностями и, как правило, имеют низкий уровень развития таких качеств, как самостоятельность, решительность, организованность, настойчивость. Эти учащиеся обладают низким уровнем развития способности к волевым усилиям. Учащиеся второй группы отличаются переоценкой своих возможностей, они слишком решительны, импульсивны, эмоционально неустойчивы, что проявляется в аффективном поведении по отношению к экспериментатору или материалу, с которым они работают. Эти учащиеся имеют высокий уровень развития смелости, инициативности, самостоятельности, деловитости, упрямства, но они не могут использовать данные качества при преодолении трудностей. Это приводит к недовольству другими, но в себе они не видят причины неуспеха. Такие учащиеся имеют средний уровень развития способности к волевым усилиям. Третья группа представлена учащимися, которые указывают объективную причину неуспеха. Эти учащиеся имеют высокий уровень развития волевых качеств. Они эмоционально устойчивы при столкновении с трудностями, умеют регулировать свое поведение, ищут новые пути решения поставленных задач, инициативны, самостоятельны, настойчивы, активны, отличаются поисковым адекватным поведением.

Для того, чтобы диагностировать уровень проявления у младших школьников критического отношения к своим достижениям, был использован экспериментально-методический прием, получивший название «Методика поправок». Этот прием использовался и ранее в исследованиях И.С. Выготского, А.К. Марковой и др. Нами применялась его модификация, разрабо-

танная А.К. Марковой и Т.А. Матис. Об уровне критического отношения к своим достижениям мы судили по умению учащихся вносить реальные поправки в свою работу. Ученикам давался текст с ошибками. Они вначале переписывали текст и вносили в него исправления по ходу работы синими чернилами. Свой законченный текст каждый из них проверял, внося поправки чернилами зеленого цвета. По исправлениям синего цвета можно было судить о сформированности у школьника действия пооперационного самоконтроля. По исправлениям зеленого цвета – о сформированности итогового самоконтроля. Условно нами было выделено 3 уровня: высокий (более 10 поправок), средний (5-10 поправок) и низкий (менее 5 поправок). Таким образом, «Методика поправок» позволяла не только проследить за теми изменениями, которые происходили при проверке законченной работы, т.е. определить уровень сформированности итогового самоконтроля, но и выявить те исправления, которые вносили учащиеся по ходу выполнения задания, т.е. определить уровень сформированности пооперационного самоконтроля, который является более сложным образованием. В ходе эксперимента были выявлены следующие особенности пооперационного самоконтроля школьников, который характеризуется количеством и качеством тех исправлений, которые учащиеся вносили в свою работу непосредственно по ходу ее написания. По ходу написания своего текста школьники обнаруживали 64,8% всех допущенных в нем ошибок.

Для исследования проявления самостоятельности и инициативы нами был использован метод наблюдения, беседы и учительской оценки детей. Наблюдение осуществлялось по следующим показателям: оценивалась степень проявления познавательной инициативы и самостоятельности на уроке; степень обращения к учителю и одноклассникам за помощью; умение выполнять учебные задания и решать учебные задачи и т.д. По нашей просьбе учитель разделил учеников на 3 группы: с высокой, средней и низкой степенью сформированности инициативы и самостоятельности в учебной деятельности. Низкий уровень проявления самостоятельности и инициативы в учебной деятельности характеризовался умением самостоятельно работать лишь при наличии помощи и контроля со стороны учителя и одноклассников, отсутствием инициативы в учебе; средний уровень характеризовался наличием познавательной инициативы, но редкими явлениями самостоятельных дополнительных учебных действий для достижения цели; высокий уровень самостоятельности и инициативы характеризовался умением самостоятельно выполнять учебные действия по собственной инициативе. Анализ выполнения заданий, направленных на исследование проявления самостоя-

тельности и инициативы в учебной деятельности у младших школьников показал, что дети с хорошей успеваемостью дают лучшие результаты.

Самооценка младших школьников исследовалась с помощью методики Т. Дембо-Рубинштейна «Лесенка». Методика включала в себя выбор испытуемым личностных качеств и беседу. Испытуемому предлагалось оценить себя по следующим личностным качествам: «доброта», «ум», «справедливость», «смелость», «честность», «хороший товарищ» и др. После самооценки по всем качествам с ребенком проводилась беседа с целью выяснения смысла, который он вкладывает в каждое из названий качества, и того, что ему не хватает, чтобы поместить себя на самый верх линии по выделенному качеству. В беседе, таким образом, выяснялся когнитивный компонент самооценки.

На основе результатов диагностики показателей сформированности позиции субъекта учебной деятельности у учащихся, были определены уровневые группы готовности к реализации позиции субъекта учебной деятельности младших школьников.

К группе с низким уровнем готовности к реализации позиции субъекта учебной деятельности были отнесены ученики, не проявляющие ответственного отношения к учебе и нуждающиеся в постоянном организационном воздействии со стороны учителя; смысл и значимость учения, признаваемые на словах, не являются для них регулирующими факторами учебы. В их работе преобладают репродуктивные способы учения. При столкновениях с трудностями они, как правило, отступают. Самостоятельно могут работать лишь при наличии помощи и контроля со стороны учителя и одноклассников. Инициатива в плане «встречных усилий в учебе у них отсутствует. Самооценка учебных достижений, как правило, завышенная.

В группу со средним уровнем готовности к реализации позиции субъекта учебной деятельности были включены учащиеся, осознающие значимость учебы на уровне «знаемого» мотива, но без соответствующих стимулов со стороны учителя, не умеющие проявить должную ответственность. Способы учения неосознанны, хотя уже есть попытки самостоятельно организовать свою учебную деятельность. Волевые усилия в учебе эти дети проявляют редко и, чаще всего, в таких условиях, когда опасаются отрицательных реакций учителя или родителей. Познавательная инициатива, попытки самостоятельных дополнительных занятий у них встречаются, но редко доводятся до результата. В оценке своей успешности больше ориентируются на мнение учителя. Самооценка, как правило, заниженная.

К группе с высоким уровнем готовности к реализации позиции субъекта учебной деятельности были отнесены учащиеся, проявляющие ответст-

венность во всех видах учебной работы и в других сферах школьной жизни. Ими осознается и принимается смысл учения для их сегодняшней и будущей жизни. Дети этой группы пытаются осознанно и произвольно применять рациональные способы учения. Собранность, добросовестность, усидчивость – черты их учебной деятельности. Выполняя задаваемое учителем, эти ученики находят время для дополнительных занятий по своей инициативе и делают это на основе интереса, увлечения, желания укрепить свою позицию лидера. К своим учебным достижениям относятся критически.

Количественный и качественный анализ экспериментальных данных указал на то, что позиция субъекта учебной деятельности наиболее сформирована у хорошо успевающих школьников. Трудности оказались максимально выраженными у детей с низкой успеваемостью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Р. Кеттелла: Методические рекомендации. М. 1995.
2. Александрова Н.И., Шульга Т.И. Изучение волевых качеств школьников с помощью методики «Нерешаемая задача» // Вопросы психологии. 1987. – С.103-116.
3. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М. 2004. – 335 с.

REFERENCES

1. *Adaptirovannyiy modifitsirovannyiy variant detskogo lichnostnogo voprosnika R. Kettella* [Adapted modified version of the children's personal questionnaire R. Cattell: Methodical recommendations]. Moscow, 1995.
2. Aleksandrova N.I., Shulga T.I. The study of the strong-willed qualities of the pupils with the help of «Unsolvable task». *Voprosyi psihologii - Questions of psychology*, 1987. pp.103-106 (in Russian).
3. Ovcharova R.V. *Prakticheskaya psihologiya v nachalnoy shkole* [Practical psychology in elementary school]. Moscow, 2004. 335 p.

Информация об авторе

Самусева Галина Викторовна (Россия, Воронеж) – кандидат педагогических наук, ассистент кафедры практической психологии. Воронежский государственный педагогический университет. E-mail: g_samuseva@mail.ru.

Information about the author

Samuseva Galina Viktorovna (Russian Federation, Voronezh) – Ph.D. in Pedagogy, Assistant Professor of the department of Applied Psychology. Voronezh State Pedagogical University. E-mail: g_samuseva@mail.ru.

УДК 316.6

Р. И. Остапенко

ББК 60.8

*Кандидат педагогических наук***СТРУКТУРНЫЕ СВЯЗИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ПОВЕДЕНЧЕСКОГО СТИЛЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ РАБОТНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ**

На основе теоретического анализа источников по рассматриваемой проблеме, сформирована батарея психодиагностических методик и проведено эмпирическое исследование с целью выявления связи поведенческого стиля в конфликтной ситуации и ценностных ориентаций работников организации. Полученные данные были проанализированы как содержательно, так и с помощью статистических методов (корреляционный, факторный анализ).

В качестве гипотезы выступило предположение о влиянии ценностных ориентаций сотрудников на соответствующий стиль поведения в конфликтных ситуациях. Анализ полученных данных позволил частично подтвердить выдвинутую гипотезу, а также выявить статистически значимые связи, нуждающиеся в дальнейшем содержательном обосновании.

Ключевые слова: ценности, конфликт, поведенческий стиль, организация, факторный, анализ, структура, моделирование.

R. I. Ostapenko

*Ph.D. in Pedagogy***COMMUNICATION VALUES AND BEHAVIORAL STYLES IN CONFLICT SITUATIONS OF WORKERS ORGANIZATION**

On the basis of theoretical analysis of the literature on the subject, formed battery of diagnostic methods and conducted an empirical study to identify communication behavioral style in a conflict situation and values of employees of the organization. The data were analyzed both in content and with the help of statistical methods (correlation, exploratory and confirmatory factor analysis).

As a hypothesis acted assumption about the impact of value orientations of employees on the appropriate style of behavior in conflict situations. Analysis of data will partially confirm the hypothesis put forward, and identify statistically significant relationships that need further substantiation of content.

Key words: values, conflict, behavioral style, organization, component, analysis, structure, modeling.

Социально-психологический климат в рабочей организации, межличностные отношения между работниками, ценностные установки каждого из сотрудников являются важными факторами в развитии организации и произ-

водительности труда.

В психологической литературе отдельно рассматриваются различные аспекты поведения работников в конфликтных ситуациях (Г. М. Андреева [1], Ю. Г. Запрудский [8], А. В. Дмитриев [5] и др.), дается анализ ценностей сотрудников организации (Д. М. Джордж [4], Ю. М. Жариков [6], Ю. М. Забродин [7] и др.), однако не уделено достаточное внимание изучению связи ценностного фактора и организационного поведения работников. По нашему мнению, изучение данной проблемы позволит лучше понять механизмы взаимоотношений и определить влияние ценностных ориентаций личности на развитие межличностных отношений и на поведение личности в целом.

Несмотря на то, что в ряде исследований понятие «ценностные ориентации личности» совпадает с терминами, характеризующими мотивационно-потребностную или смысловую сферу, вслед за Ш. Шварцем и М. Рокичем будем понимать: абстрактные идеи, положительные или отрицательные, не связанные с определенным объектом или ситуацией, выражающие человеческие убеждения о типах поведения и предпочитаемых целях.

Научный интерес представляет типология ценностных ориентаций. Так, М. Рокич выделяет два типа ценностей: терминальные (ценности-цели) и инструментальные (ценности-средства). В. Франкл выделяет три смысловые универсалии: «что человек дает обществу», «что человек берет от общества» и «какую позицию человек занимает в отношении факторов, ограничивающих его жизнь». С. С. Бубнова [2] предлагает трехуровневую иерархическую модель системы ценностных ориентаций: абстрактные ценности-идеалы (духовные, эстетические и т.д.), личностные ценности-свойства (общительность, активность и т.д.) и ценности-способы поведения, наиболее характерные средства реализации и закрепления ценностей-свойств.

В отечественной литературе множество исследователей (Н. В. Гришина [3], А. В. Дмитриев [5], Ю. Г. Запрудский [8], А. Г. Здравосмыслов [9]) отмечают социальный характер понятия «конфликт». Например, А. В. Дмитриев [2] определяет *конфликт* как качество взаимодействия между людьми (или элементами внутренней структуры личности), выражающееся в противоборстве сторон ради достижения своих интересов и целей.

Под понятием «*конфликт в организации*» мы будем понимать открытую форму существования противоречий интересов, возникающих в процессе взаимодействия людей при решении вопросов производственного и личного порядка [10]. Под *стилем поведения в конфликтной ситуации* – ориентацию личности (группы) по отношению к конфликту и установку на определен-

ные формы поведения в ситуации конфликта (К. У. Томас, Р. Х. Килменн).

Таким образом, *в процессе формирования ценностных ориентаций складывается система межличностных отношений, определяющих социальное и психологическое самочувствие каждого члена группы.* Результатом противоречивых межличностных взаимодействий как следствие может возникнуть конфликтная ситуация.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что сотрудникам, которым свойственны такие ценностные ориентации, как помощь другим и милосердие, признание и уважение в коллективе демонстрируют мягкий и примиренческий стили поведения в конфликтной ситуации. Для сотрудников, которым характерен жесткий стиль поведения в конфликтных ситуациях, актуальны признание и высокий социальный статус.

В эмпирическом исследовании связи поведенческого стиля в конфликтной ситуации и ценностных ориентаций работников организации были использованы следующие методики: а) методика «Экспресс-диагностика устойчивости к конфликтам» [7, с.211-212]; б) методика «Экспресс-диагностика поведенческого стиля в конфликтной ситуации» [7, с.210-211]; в) методика «Самооценка рационального поведения в конфликте» [7, с.57-59]; г) методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности (С. С. Бубнова)» [7, с. 26-28].

В работе применялись методы количественной обработки полученных данных: корреляционный анализ с помощью SPSS 18.0; структурное моделирование с помощью AMOS.

Исследование было проведено на базе предприятий г. Воронежа. В нем участвовало 90 человек в возрасте от 21 до 55 лет. Контингент исследования – руководители, бухгалтерия, менеджеры, мастера, рабочие, водители.

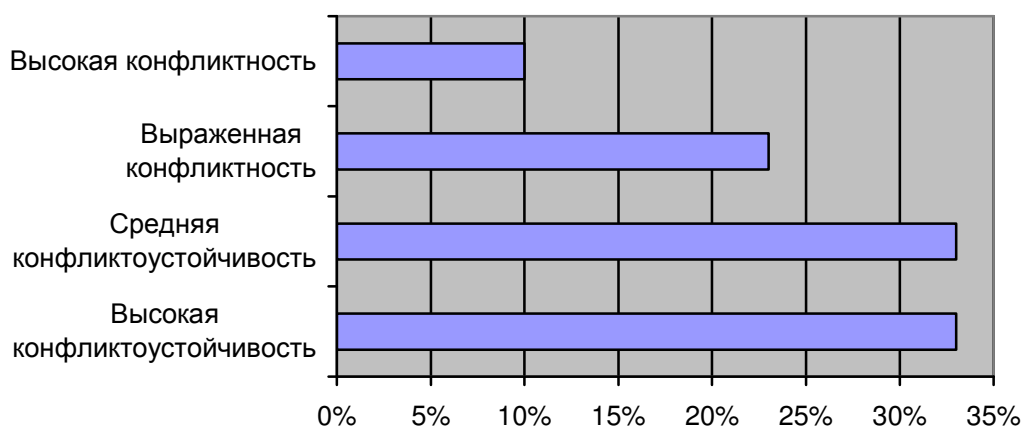


Рис. 1. Уровни конфликтостойчивости и конфликтности работников организации

Результаты обработки данных по методике «Экспресс-диагностика устойчивости к конфликтам» отображены на рис. 1.

По данным полученным среди сотрудников организации наблюдается высокая (33%) и средняя (33%) конфликтоустойчивость. Наименьший результат испытуемые продемонстрировали по показателям выраженной конфликтности, что составляет 23% и высокой конфликтности, что составляет 10%. Таким образом, в целом мы наблюдаем, что сотрудники данной организации, способны оптимально организовать свое поведение в трудных ситуациях социального взаимодействия и бесконфликтно решать возникшие проблемы в отношениях с другими людьми. Среднее арифметическое по группе $M = 34,2$ балла, стандартное отклонение $s = 11,2$.

Результаты по методике «Экспресс-диагностика поведенческого стиля в конфликтной ситуации» находятся в табл. 1 и на рис. 2.

Таблица 1

Сводные показатели по методике

Стиль поведения	Среднее арифметическое, М	Стандартное отклонение, s
Уходящий	6,80	1,87
Мягкий	6,20	1,79
Компромиссный	7,17	1,56
Примиренческий	6,30	1,06
Жесткий	4,93	1,87

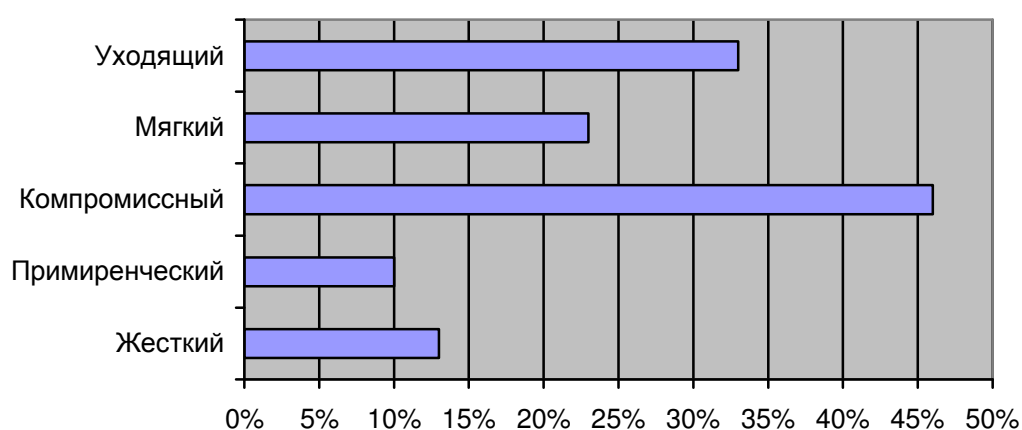


Рис. 2. Стили поведения в конфликтной ситуации работников организации

Подводя итог по данной методике можно сказать, что менее выражен примиренческий стиль поведения в конфликтной ситуаций – 10%. В данной организации, если предмет конфликта имеет важное значение для одного или обоих субъектов конфликтного взаимодействия, то о сотрудничестве не

может быть и речи. Наиболее выражен – компромиссный стиль поведения в конфликтной ситуации (46%), сотрудники стараются не обострять и не продолжать конфликт, пытаются решить его на ранней стадии.

Результаты исследования самооценки рационального поведения в конфликте представлены на рис. 3.

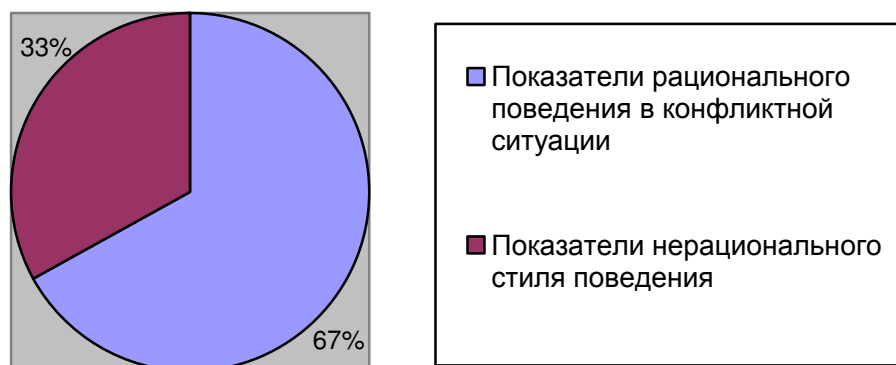


Рис. 3. Рациональное поведение в конфликте работников организации

Таким образом, мы видим что, в данной организации 67% сотрудников оценивают свое поведение в конфликте как рациональное, а 33% считают, что не обладают навыками рационального поведения в конфликте. Подводя итог, можно сказать что, большинство сотрудников спокойно реагируют на эмоции партнера и не поддаются на провокации. Среднее арифметическое по группе $M = 36,9$ балла, стандартное отклонение $s = 11,8$.

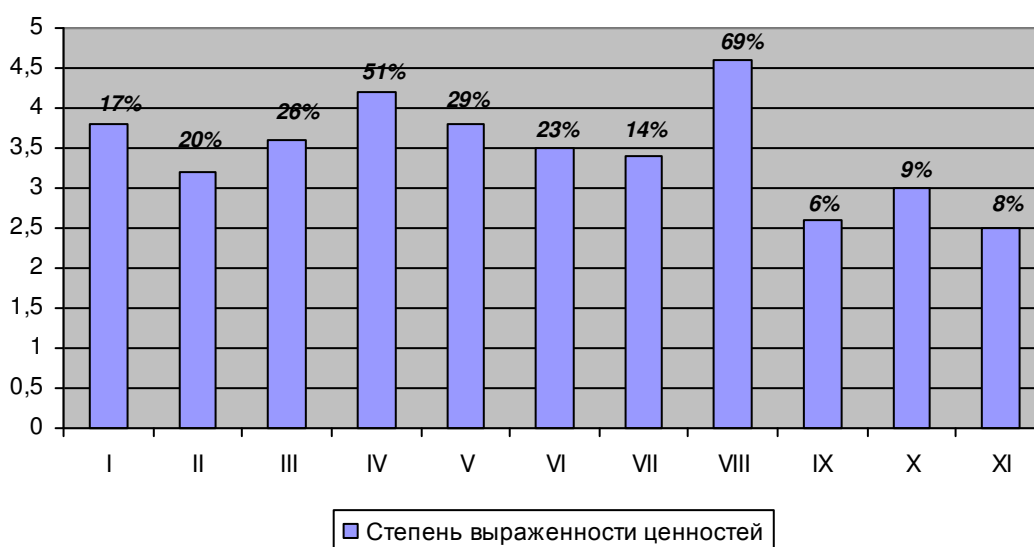
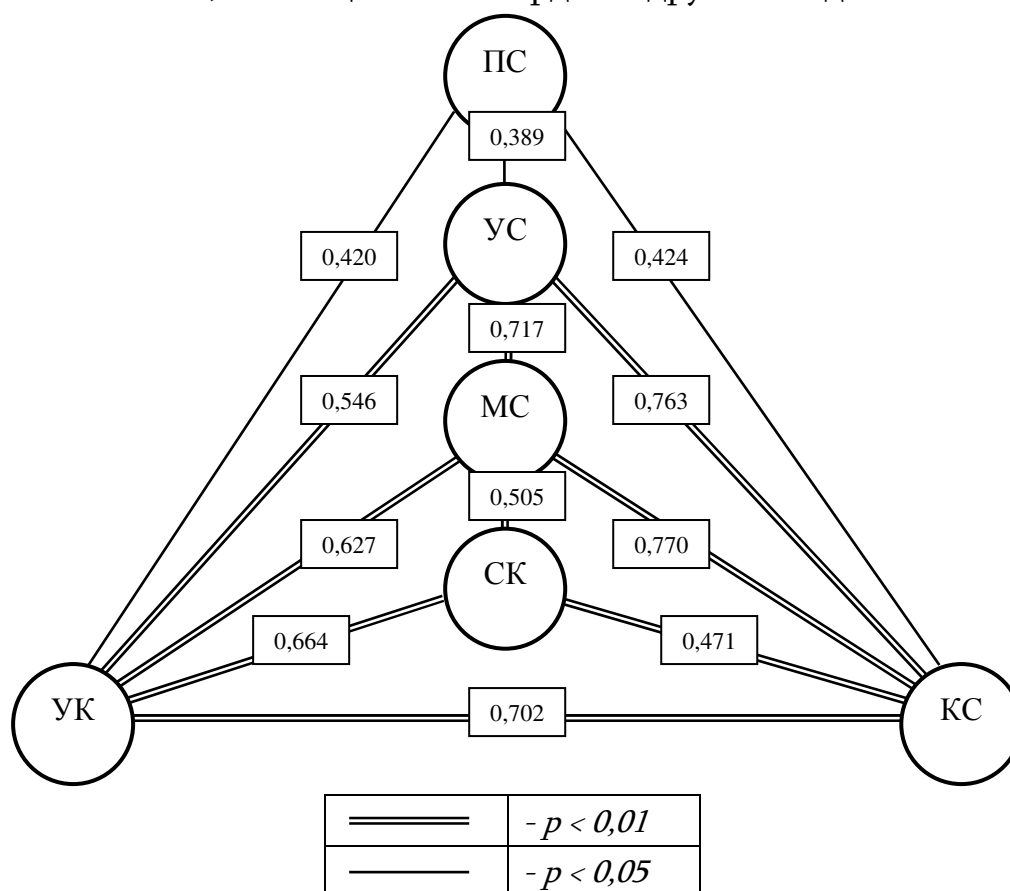


Рис. 4. Гистограмма выраженности ценностных ориентаций в исследуемой группе

Результаты, полученные с помощью методики исследования ценностных ориентаций личности, представлены на рис. 4.

В исследуемом коллективе наиболее выраженными ценностями являются: «помощь и милосердие к другим людям» (51% испытуемых); «признание и уважение людей, и влияние на окружающих» (69% испытуемых). Наименее выраженными являются следующие ценностные ориентации: «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» (6% испытуемых); «общение» (9% испытуемых); «здоровье» (8% испытуемых).

В результате анализа протоколов исследования мы обнаружили, что такие ценностные ориентации как «признание и уважение людей» и «влияние на окружающих» чаще встречается у сотрудников с выраженной конфликтностью. В меньшей степени у них представлены ценности «поиск и наслаждение прекрасным», «любовь». У сотрудников с низким уровнем конфликтности проявляются такие ценностные ориентации как «высокое материальное благосостояние»; «помощь и милосердие к другим людям».



Обозначения: УК – устойчивость к конфликту, СК – самооценка рационального поведения в конфликте, КС – компромиссный стиль, МК – мягкий стиль, УС – уходящий стиль, ПК – примиренческий стиль.

Рис. 5. Корреляционный граф

Корреляционный анализ полученных данных позволил выявить значимые связи между стилями поведения и ценностными ориентациями испытуемых.

Отразим статистически значимые корреляционные связи в форме графа между показателями, полученными по методикам диагностики устойчивости к конфликтам, диагностики поведенческого стиля в конфликтной ситуации и самооценки рационального поведения в конфликте (см. рис. 5).

На рис. 5 все коэффициенты корреляции статистически значимы на уровне $p < 0,01$, кроме связей между переменными «устойчивость к конфликту» – «примиренческий стиль» ($p < 0,05$) и «компромиссный стиль» – «примиренческий стиль» ($p < 0,05$).

Отдельно отметим отрицательные связи между жестким стилем поведения и шкалами: «устойчивость к конфликту» ($r = -0,590$, $p < 0,01$); «самооценка рационального поведения в конфликте» ($r = -0,384$, $p < 0,05$); «компромиссный стиль» ($r = -0,705$, $p < 0,01$); «мягкий стиль» ($r = -0,575$, $p < 0,01$); «уходящий стиль» ($r = -0,511$, $p < 0,01$).

Из исходной матрицы корреляций методом главных компонент (без вращения) был выделен один фактор (по критерию Кайзера). Объясняемая дисперсия компоненты – 60,95%.

Таблица 1

Матрица компонент

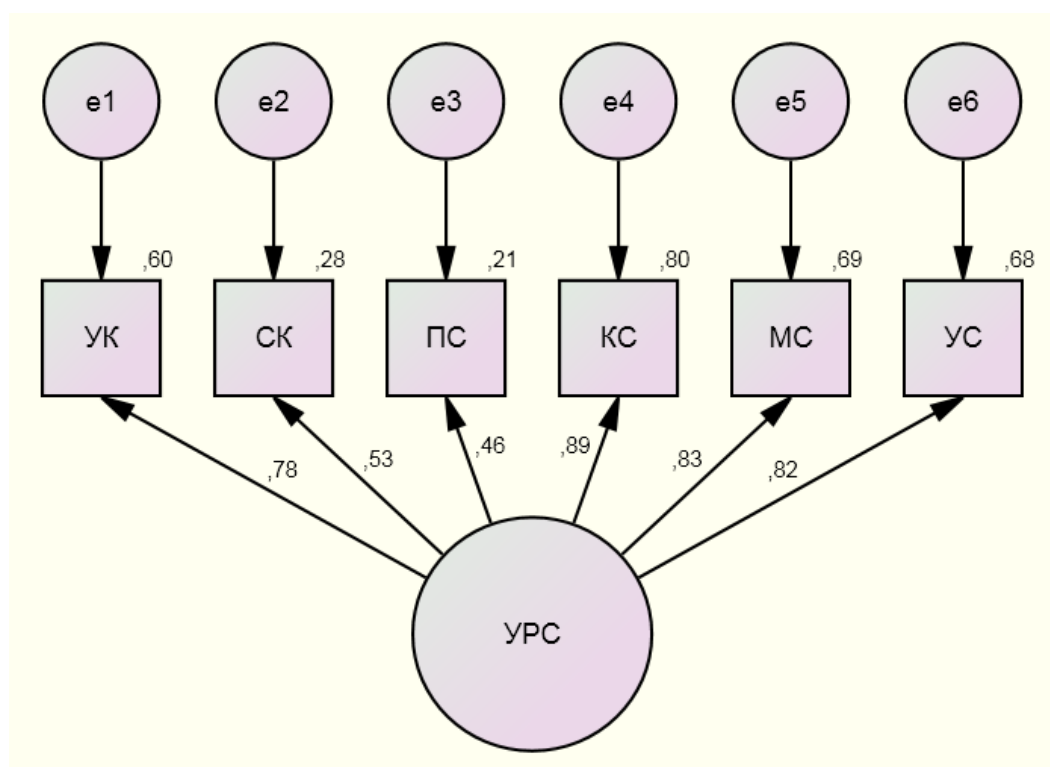
	Компонента
	1
Устойчивость к конфликту	,860
Самооценка рационального поведения в конфликте	,650
Примиренческий стиль	,553
Компромиссный стиль	,884
Мягкий стиль	,846
Уходящий стиль	,833

Из табл. 1 видно, что минимальные нагрузки фактора имеют шкалы «примиренческий стиль» и «рационального поведения в конфликте» – 0,553 и 0,650 соответственно, максимальная – «компромиссный стиль» (0,884). Выделенный фактор можно интерпретировать как «устойчиво-рациональный стиль поведения».

Выделенная выше факторная структура была подтверждена с помощью конфирматорного факторного анализа в модуле AMOS [13] (см. рис.6). В отличие от эксплораторного (разведочного) анализа, как метода определения

структуры соотношений между множеством переменных, с помощью конфирматорного (подтверждающего) анализа проверяется, в какой степени предполагаемая факторная структура объясняется данными. Если данные хорошо объясняют модель, то значимых различий между ними и предполагаемой факторной моделью не будет. В противном случае факторная модель объясняет исходные данные неадекватно. Для определенного набора данных возможно построение множества факторных моделей, поэтому конфирматорный анализ часто сводится к задаче сравнения конструкторов между собой с целью найти наиболее адекватный [11].

В нашем случае соответствие модели эмпирическим данным мы устанавливали на основании индексов: значения по критерию χ^2 (как правило, он должен быть статистически незначим на уровне $p > 0,05$), сравнительного индекса пригодности CFI (индекс должен превышать 0,90) и среднеквадратичной ошибки аппроксимации RMSEA (индекс не должен превышать 0,1) [14].



Обозначения: УРС – устойчиво-рациональный стиль поведения; УК – устойчивость к конфликту, СК – самооценка рационального поведения в конфликте, КС – компромиссный стиль, МС – мягкий стиль, УС – уходящий стиль, ПС – примиренческий стиль.

$$\chi^2(9) = 16,393, p = 0,059; CFI = 0,915; RMSEA = 0,168$$

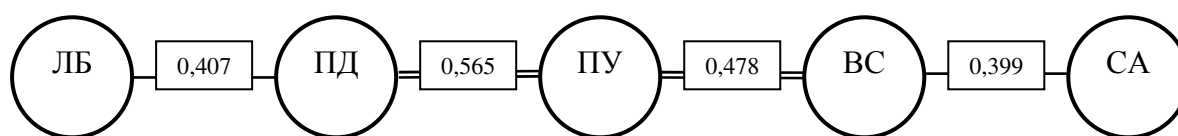
Рис. 6. Факторная модель

Анализ пригодности модели выявил *удовлетворительное* соответствие модели эмпирическим данным исходя из того, что значение χ^2 статистически не значимо ($p = 0,059 > 0,05$), сравнительный индекс пригодности CFI $> 0,90$. Однако среднеквадратичная ошибка аппроксимации RMSEA $> 0,10$.

Корреляционный анализ выше описанных переменных и показателей, полученных по методике диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности, позволил выявить следующие значимые связи: ценность «наслаждение прекрасным» коррелирует со шкалой «компромиссный стиль» ($r = 0,406$, $p < 0,05$) и «мягкий стиль» ($r = -0,456$, $p < 0,05$). Мягкий стиль конфликта в свою очередь коррелирует с ценностью «высокий статус» ($r = 0,368$, $p < 0,05$), а жесткий стиль – с ценностью «здоровье» ($r = 0,368$, $p < 0,05$).

Некоторые ценности также коррелируют между собой: «признание и уважение» коррелирует с «помощь другим» ($r = 0,565$, $p < 0,01$) и «высокий социальный статус» ($r = 0,478$, $p < 0,01$). В свою очередь «высокий социальный статус» коррелирует с «социальная активность» ($r = 0,399$, $p < 0,05$), а «любовь» – с «помощь другим» ($r = 0,407$, $p < 0,05$). Таким образом, ценности социального характера объединились в один «кластер».

Отразим эти корреляционные связи в виде графа (см. рис. 7):

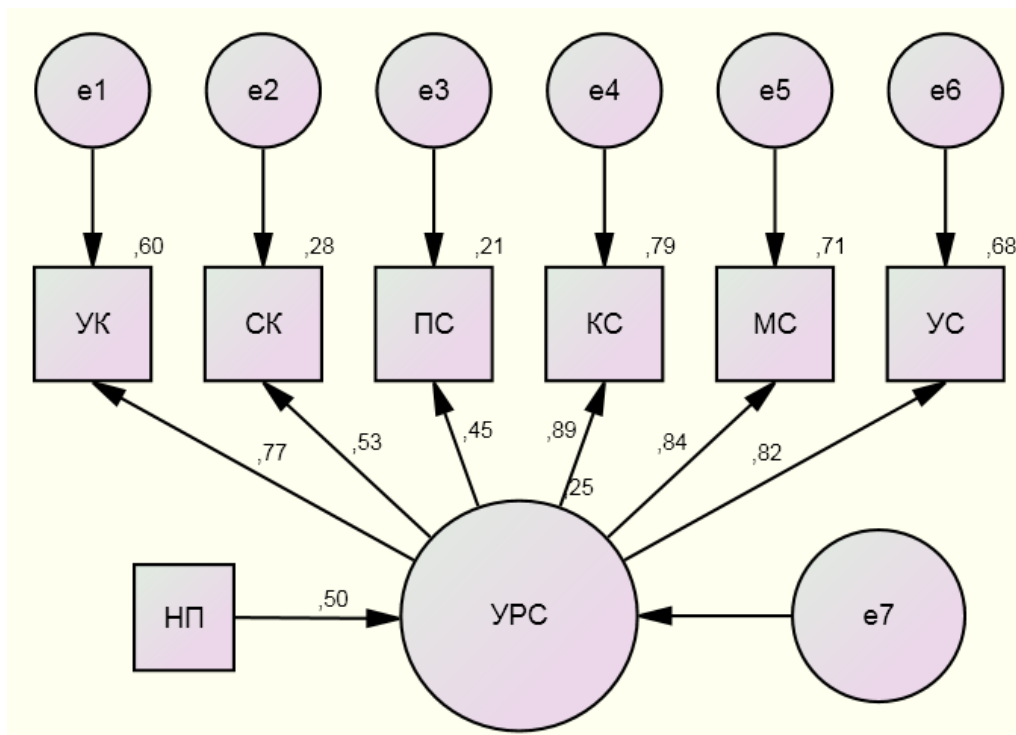


Обозначения: ЛБ – любовь, ПД – помощь другим, ПУ – признание и уважение, ВС – высокий социальный статус, СА – социальная активность.

Рис.7. Корреляционный граф

Результаты корреляционного анализа показывают небольшое число взаимосвязей между поведенческими стилями в конфликтной ситуации и ценностными ориентациями работников.

С учетом того, что процесс формирования ценностных ориентаций оказывает влияние на стиль межличностных отношений, модификация факторной модели позволила получить следующий результат (см. рис. 8):



Обозначения: НП – наслаждение прекрасным; УРС – устойчиво-рациональный стиль поведения; УК – устойчивость к конфликту, СК – самооценка рационального поведения в конфликте, КС – компромиссный стиль, МС – мягкий стиль, УС – уходящий стиль, ПС – примиренческий стиль.

$$\chi^2(9) = 16,918, p = 0,261; CFI = 0,967; RMSEA = 0,085$$

Рис. 8. Структурная модель

Анализ пригодности структурной модели выявил хорошее соответствие модели эмпирическим данным, так как значение χ^2 статистически не значимо ($p = 0,261 > 0,05$), сравнительный индекс пригодности $CFI > 0,90$ и среднеквадратичная ошибка аппроксимации $RMSEA < 0,10$. Другие конкурирующие модели давали менее значимые показатели соответствия.

Предположение о том, что сотрудникам, которым свойственны такие ценностные ориентации, как наслаждение прекрасным демонстрируют примиренческий и мягкий стили поведения в конфликтной ситуации получила свое количественное подтверждение. У сотрудников, которым характерен жесткий стиль поведения в конфликтных ситуациях, актуальны признание других и высокий социальный статус не получила статистического подтверждения. У них выявлено повышенное отношение к здоровью. Материальное благополучие как ценность положительно коррелирует с устойчивостью к конфликту, самооценкой рационального поведения в конфликте, компромиссным и мягким стилем в конфликтной ситуации на уровне статистической тенденции.

В результате исследования наша гипотеза частично подтвердилась. Сотрудникам, которым свойственны такие ценностные ориентации, как помощь и уважение, материальное благополучие и наслаждение прекрасным демонстрируют примиренческий и мягкий стили поведения в конфликтной ситуации. У сотрудников, которым характерен жесткий стиль поведения в конфликтных ситуациях, актуально повышенное отношение к зворовью.

Важным условием эффективности функционирования организаций является наличие ценностных ориентаций личности работников. Это результат совместной деятельности людей, их межличностного взаимодействия. В целом можно сказать, что ценностные ориентации данного коллектива достаточно благоприятные, что способствует хорошему взаимоотношению в коллективе, так же преобладает жизнерадостный тон настроения, существует взаимопонимание и поддержка молодых сотрудников. Об этом также говорят данные, полученные с помощью других методик, используемых в данной работе.

По результатам нашего исследования, мы пришли к выводу, что в данной организации прослеживается общая тенденция к преобладанию, наряду с позитивными показателями в оценке ценностных ориентаций работников организации, и негативных оценок. Те сотрудники, которые оценили ценностные ориентации в организации как негативные, в большей степени стремятся добиться властных полномочий и, соответственно считают психологическую атмосферу в организации более неблагоприятной, что регулярно и приводит к конфликтным ситуациям.

На сегодняшний день в организации существует немало недостатков системы управления, которые необходимо устранить. Устранение недостатков возможно при осуществлении ряда мероприятий. Такими мероприятиями, например, могут служить тренинги: тренинг командообразования, тренинг креативности и т.д. Тренинг командообразования помогает не только сплотить сотрудников, но и раскрыть секреты эффективного взаимодействия в дальнейшем. Особое место в тренинге отводится изучению техник формирования «командного духа» и созданию имиджа команды. Тренинг креативности способствует развитию способностей сотрудников находить новые нестандартные решения рабочих задач, налаживать коммуникативные связи внутри рабочих групп.

Недостаточное количество практических исследований связи поведенческого стиля в конфликтной ситуации и ценностных ориентаций работников организации, указывает на его актуальность и необходимость дальнейшего изучения. На эффективность функционирования организации существен-

ное влияние оказывает организация морального и материального стимулирования деятельности сотрудников, а также организация мероприятий, направленных на повышение стрессоустойчивости и снижение негативных последствий, отражающихся на нервно-психическом состоянии, что, в конечном счете, окажет существенное влияние на улучшение межличностных отношений в коллективе. Так же важным аспектом является уважительное отношение руководителя к мнению коллектива и отдельным работникам, тактичное обращение, учет их индивидуальных особенностей, умелое стимулирование инициативы и новаторства, а также своевременное продвижение по службе на основе оценки профессиональных качеств – все это непосредственно и положительно отразится и на снижении текучести кадров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология. - М., 2003. – 375 с.
2. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психологический журнал, 1999. - №5. - С.38-44.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2008. - 544 с.
4. Джордж М. Организационное поведение. Основы управления. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. - 436 с.
5. Дмитриев А.В. Конфликтология, М. 2009. – 336 с.
6. Жариков Е.С. Психология управления: книга для руководителя и менеджера по персоналу. - М. 2002. – 512 с.
7. Забродин, Ю.М. Психология личности и управление человеческими ресурсами. М. 2002. – 360 с.
8. Запрудский Ю.Г. Социальный конфликт. - Ростов-на-Дону, 1992.
9. Здравомыслов А.Г. Социология конфликта: учеб. пособие для студентов вузов. М. 1996. – 317 с.
10. Мещеряков Б.Г, Зинченко В.П. Большой психологический словарь. 2006.
11. Остапенко Р.И. Основы структурного моделирования в психологии и педагогике. Воронеж. 2012. – 122 с.
12. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. 2005. – 490 с.
13. Arbuckle J. L. Amos™ 18 User's Guide. Chicago, 2009. 654 p.
14. Schumacker, Randall E. A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling / Randall E. Schumacker, Richard G. Lomax. – 2nd ed., Lawrence Erlbaum Associates, 2004. – 519 p.

REFERENCES

1. Andreeva G.M. *Sotsialnaya psihologiya* [Social psychology]. Moscow. 2003. 375 p.
2. Bubnova S.S. Value orientation of the personality as a multidimensional nonlinear systems. *Psikhologicheskii zhurnal - Psychological journal*, 1998, no.5, pp.38-44 (in Russian).
3. Grishina N.V. *Psihologiya konflikta* [Psychology of the conflict]. SPb, 2008. 544 p.
4. Dzhordzh D.M. *Organizatsionnoe povedenie. Osnovy upravleniya* [Organizational

- behavior. The basics of management]. Moscow, 2003. 436 p.
5. Dmitriev A.V. *Konfliktologiya* [Conflictology], M. 2009. 336 p.
 6. Zharikov E.S. *Psihologiya upravleniya: kniga dlya rukovoditelya i menedzhera po personalu* [Psychology of management: the book for the Manager and the Manager on the personnel]. Moscow. 2002. 512 p.
 7. Zabrodin, Yu.M. *Psihologiya lichnosti i upravlenie chelovecheskimi resursami* [Personality psychology and human resource management]. Moscow. 2002. 360 p.
 8. Zaprudskiy Yu.G. *Ponyatie sotsialnogo konflikta* [The concept of a social conflict]. Moscow, 1993.
 9. Zdravomyislov A.G. *Sotsiologiya konflikta: ucheb. posobie dlya studentov vuzov* [The sociology of conflict: textbook for students of higher educational institutions]. Moscow, 1995. 317 p.
 10. Mescheryakov B.G, Zinchenko V.P. *Bolshoy psichologicheskiy slovar* [A significant psychological dictionary]. Moscow, 2006. 672 p.
 11. Ostapenko R.I. *Osnovyi strukturnogo modelirovaniya v psichologii i pedagogike* [The basics structural modeling in psychology and pedagogy]. Voronezh, 2012. 122 p.
 12. Fetiskin N.P. *Sotsialno-psichologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyykh grupp* [Socio-psychological diagnostics of the development of individuals and small groups]. Moscow. 2005. 490 p.
 13. Arbuckle J. L. *Amos™ 18 User's Guide*. Chicago, 2009. 654 p.
 14. Schumacker, Randall E. *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* / Randall E. Schumacker, Richard G. Lomax. – 2nd ed., Lawrence Erlbaum Associates, 2004. 519 p.

Информация об авторе

Остапенко Роман Иванович (Россия, Воронеж) – кандидат педагогических наук, заместитель директора по науке и инновациям ООО «Экологическая помощь». E-mail: ramiro@list.ru.

Information about the author

Ostapenko Roman Ivanovich (Russian Federation, Voronezh) – Ph.D. in Pedagogy, Deputy Director for Science and Innovation "Environmental care". E-mail: ramiro@list.ru.

УДК 159.9

В. В. Клименко

ББК 88.8

Доцент, кандидат психологических наук

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КАК
ВАРИАНТ ИНТЕГРАЛЬНОГО ПОДХОДА К ПРОБЛЕМЕ
КОРРЕКЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА
ТРУДНОВОСПИТУЕМЫХ ПОДРОСТКОВ**

Включенность (невключенность) рассматривается как важная составляющая коррекционного воздействия на трудновоспитуемых подростков. Психологическая невключенность подростков в учебно-воспитательный коллектив сверстников обосновывает главное отрицательное условие их дальнейшего развития. В работе приводятся подробные тексты биографических (психологических) характеристик некоторых невключенных учащихся.

Ключевые слова: включенность, трудные, подростки, коррекция, воздействие, биографический, метод, интегральный, подход.

V. V. Klimenko

Associate Professor, Ph.D. in Psychology

**PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS AS OPTION
INTEGRATED APPROACH TO THE PROBLEM
CORRECTIONAL IMPACT DIFFICULT ADOLESCENTS**

Inclusion (non-inclusion) is regarded as an important component of the corrective effect on maladjusted adolescents. Psychological non-inclusion of adolescents in the educational peer group justifies the main negative condition for their further development. The paper provides detailed biographical texts (psychological) characteristics of some non-inclusion students.

Key words: inclusion, hard, teens, correction, exposure, biographical, method, integrated approach.

Важнейшей составляющей коррекционного воздействия на трудновоспитуемого подростка является его включенность (невключенность) в основной обучающий и воспитывающий коллектив – школьный класс [1]. Под включенностью (невключенностью) мы понимаем сложный психологический феномен, который своим состоянием глубоко отражает внутригрупповые связи индивида с группой и может быть раскрыт посредством системно-функционального анализа [2]. Состояние включенности (невключенности) имеет свою стадийность (уровень состояния), типологию (состояние личности и группы) и переходность (коррекционность).

Для решения проблемы трудновоспитуемости части подростков ведущим является коррекционное направление. По нашему мнению, именно

психологическая невключенность подростков в учебно-воспитательный коллектив сверстников обосновывает главное отрицательное условие их дальнейшего развития. Но подобное состояние отношений со сверстниками появилось «не вдруг». Этому способствовало значительное число причин, в первую очередь, личностного свойства, имеющих долговременный характер, что подтверждает идею профессора И.Ф. Мягкова о стадийном изменении личности трудновоспитуемого подростка [4]. Вот почему основной задачей исследования педагогически запущенных подростков, оказавшихся в классе в положении невключенных, является выявление и конкретизация комплекса психологических причин их невключенности. Процедура нашего исследования состояла из знакомства с личным делом ученика, биографического анкетирования, биографического интервью.

Профессор И.Ф. Мягков неоднократно указывал на важность не только непосредственного экспериментального исследования личности трудного подростка, но и на необходимость применения неэкспериментальных (биографических) методов [3; 5]. Это определяется тем, что доминирующим аспектом рассмотрения проблемы трудного ученика в школьном классе является не только изучение его личности как субъекта социальной деятельности и системы межличностных отношений, но и исследование, коррекция и, самое главное, проектирование дальнейшего жизненного пути такого подростка. Тем более что кардинально изменить жизнь трудного подростка по принципу «здесь и сейчас» не может ни одна из существующих коррекционных программ. Прошлый социальный опыт ребенка обязательно определяет и динамику его настоящего.

В один из периодов научной работы нами было исследовано 62 невключенных подростка, изучение которых шло на протяжении 3–4 лет. Собранный материал основан на фактах биографии ребят. Все полученные данные были систематизированы, на основе чего на каждого подростка была составлена развернутая психологическая характеристика. При их систематизации мы исходили из вида невключенности подростков в классный коллектив [2]. Приведем подробный текст биографических (психологических) характеристик некоторых невключенных учащихся.

ВИД НЕВКЛЮЧЕННОСТИ «НЕВИДИМКА».

Характеристика Александра В. (14 лет). Родился в семье рабочих. Отец оставил семью, когда мальчику было 3 года. С двух лет воспитывался в дет-

ском саду, где был «как все»¹, непоседливым, разговорчивым. Особенно любил слушать сказки и «вообще фантазировать». Были в детском саду у Саши и друзья, с одним из них (нынешним одноклассником) он дружит до сих пор. Отношения с группой были «обычными». Раз «случайно» ушел из детского сада домой один: «как-то захотелось и ушел». Были случаи, когда в группе детского сада его обижали (отнимали книжки, игрушки). Читать начал с 5 лет: научила старшая сестра. Любил играть в прятки, читать и рисовать батальные сцены.

В школу пошел в 7 лет. Учеба в первом классе давалась очень легко. Был отличником. В отношениях с одноклассниками не все складывалось гладко, т.к. среди них оказались «задиры» и «воображалы», которые часто обижали его. На уроках был неусидчив, тянуло побегать, поболтать. Еле дожидался перемены. В 4 классе стал учиться на «хорошо». Нравилась математика и рисование. В это время появилось чувство некоторой уверенности в себе: избрали звеньевым пионерского звена. Отношения с учителями были ровными, но на уроках часто испытывал «нервное напряжение, так как хотелось все бросить и отдохнуть». Очень нравилась учительница русского языка, которая умела разрядить обстановку на уроке, пошутить, подбодрить. Любил играть в прятки, в футбол, а дома – «в солдатики».

С шестого класса отношения с одноклассниками ухудшились. Не давали покоя «воображалы из класса». Дружил только с двумя одноклассниками (товарищами еще по детскому саду). Главным критерием дружбы для него являлось то, насколько другой человек заступается за него в классе, умеет выслушать, приободрить, вселить уверенность и покой. В классе были попытки знакомства мальчиков с курением и спиртным, Александр об этом хорошо знал (частично это происходило при нем во время выездов класса на сельхозработы). Относился он к этому резко отрицательно и считал, что такие поступки ребят в определенной степени признак «нездоровья».

В начале 7 класса ходил в футбольную секцию, но недолго. Во время одной из игр допустил оплошность, и ребята из команды ему этого не простили. Из секции пришлось уйти. Еще в 6–7 классе увлекался лепкой из пластилина: лепил различных воинов и батальные сцены, особенно периода Отечественной войны. Это Сашино увлечение было тайным и разделялось лишь его другом-одноклассником. О нем никому не говорили, так как боялись насмешек. Однако тайное все же стало явным и «сейчас есть в классе

¹ Здесь и далее в кавычках даны подлинные слова, сказанные детьми в ходе бесед и опросов самих подростков, их родителей, товарищей по школьному классу и группе, по месту жительства.

много ребят, которые насмехаются и считают это детством».

Сейчас Александр живет с матерью, бабушкой и старшей сестрой-студенткой. Все его очень опекают и «жалеют». Он мечтает о таком коллективе, где бы «его поняли и где можно было бы не таиться».

В общем, школу любит до сих пор, но эта любовь «иногда куда-то пропадает». В отношениях с товарищами по классу и окружающими стеснителен. Сам не стремится выделиться, хотя основания для этого есть (хорошая учеба, увлечения вне школы). Очень обеспокоен мнением одноклассников о себе. Незнакомых людей стесняется, боится заговорить первым, но может отнестись к ним с интересом, если они, в свою очередь, интересуются им. Любит одиночество, так как оно позволяет помечтать, поразмышлять и поговорить с воображаемым собеседником. Не любит опеки и наставлений, особенно со стороны матери и старшей сестры. Жесткая регламентация поведения его стесняет, вызывает внутренний протест.

Считает себя человеком «как все». Осуждает в себе «нехватку» усидчивости, терпения, трезвой рассудительности. Считает, что эти качества развить в себе в настоящем положении невозможно, так как «бороться с самим собой трудно». Лидерство считает положительным и находит в себе желание «задавать тон», быть впереди, но реализовать его не может, так как его пугает ответственность за возможный провал: «а вдруг не справлюсь или что-нибудь не получится?». Совершенно уверен, что в будущем его ожидает увлекательная и интересная жизнь. Мечтает стать военным. Еще после 3 класса решил уйти в суворовское училище, где он сможет стать физически сильным, укрепить характер, воспитать волю.

По параметрам физического развития отстает от сверстников. Лицо бледное, до синевы. Голос очень тихий, но приятный по тембру. С физическими нагрузками справляется с трудом. Ночью засыпает не сразу, особенно если днем что-то растревожит. Иногда ходит и говорит во сне. Впечатлителен, ощущает на себе сильное влияние того, о чем прочитал в книге, особенно перед сном (есть такая привычка). Проснувшись, еще долго переживает увиденное во сне. Если «не успевает досмотреть сон», то додумывает его уже днем. В три года постоянно боялся копилки, которая стояла на полке и снилась потом в виде какого-то чудовища. Часто испытывает чувство тревоги, особенно если уезжает из дома («что-то может случиться»). Тревожится по поводу возможных общечеловеческих несчастий и по поводу того, что на улице и, особенно, в классе могут пристать «воображалы», которые сами по себе не сильные, но имеют за своей спиной «компания». Часто испытывает чувство ожидания неприятностей, беспокойства за близких, неуверенности в

себе. Периоды хорошего настроения чередуются с периодами плохого и тоскливого, причиной чего сам Александр считает различные жизненные неудачи, особенно во взаимоотношениях с одноклассниками.

Отношение к одежде и своему внешнему виду у подростка непредвзятое: считает, что каждый человек должен одеваться и выглядеть «как все».

Поведение Александра В. в классе характеризуется следующим. Он не преследует сугубо индивидуальных целей, в определенной степени содействует укреплению устойчивых общих интересов, увлечений, занятий полезными делами. При участии в общественной работе не может самостоятельно определить для себя способы ее выполнения; неуверен в себе. Но в том деле, которое ему известно, Александр принимает решения быстро, осознанно. Проявляет неспособность соотнести свои действия с действиями одноклассников частично из-за своих личных увлечений и дел. Эта неспособность «соединиться» с товарищами особенно проявляется в трудные моменты жизни, что ведет не к сближению, а разъединению его с остальными членами коллектива.

Отношения между одноклассниками оценивает как «хорошие», благоприятно отзываясь о роли официальных лидеров, которые советуются с классом, поддерживают инициативу и доброжелательность, отличаются корректностью в обращении с одноклассниками, хотя и склонны «жестко требовать с каждого подчиненного». В официальных лидерах для Александра важны истинно деловые качества, он является сторонником избрания актива класса. Иногда высказывает желание организовать какое-либо дело, но при условии, что ему никто из класса не будет «мешать».

О его возможностях, достоинствах, недостатках в классе сложилось весьма противоречивое представление из-за того, что как личность его не знают. Его мнение остается всегда неизвестным для класса.

Александр не входит ни в одну группировку подростков, осуждает соперничество между ними, высказывается за единство всего класса. В общении ориентируется на лучший контингент, который «ведет класс вперед, способствует его успехам». Его привлекают умелые и «сильные» в деловом отношении одноклассники.

В активный контакт с одноклассниками Александр не входит: очень опасается обид и насмешек, так как потом долго переживает. Класс отзываясь о нем как о человеке, который «практически не влияет на успехи коллектива». Личное общение его затруднено, одноклассников для таких контактов он выделить не может. Да и со стороны класса стремления к широким контактам с Александром не обнаруживалось.

Таким образом, подобная характеристика подростка выявляет типичные особенности, присущие отношениям с окружающими для невключенного «Невидимки». Отношения его с одноклассниками затруднены в силу отсутствия у него позитивного опыта общения, наличия повышенной тревожности, мнительности, астеничности. Обнаруживается стремление к уединению, уходу от практических контактов, хотя желание быть среди сверстников в качестве «принятого» присутствует.

ВИД НЕВКЛЮЧЕННОСТИ «КОЛЕБЛЮЩИЙСЯ».

Характеристика Сергея С. (14 лет). Родился в семье рабочих. Родители работают на крупном промышленном предприятии. В семье больше детей нет. Живут они в благоустроенной трехкомнатной квартире. Сам Сергей считает, что воспитывают его очень мягко. В процессе воспитания в равной степени принимают участие и отец, и мать. Отношения между родителями, в общем, «нормальные», но бывают ссоры, чаще всего их причина – выпивки отца, «не приносит зарплату». В таких ситуациях Сергей всегда берет сторону матери. Летом часто ездит отдыхать к бабушке в деревню, где «своя компания ребят». Со сверстниками в городе и в деревне отношения хорошие. Случаев, когда его обижали, притесняли, он не припоминает, хотя «на улице» бывал часто и подолгу.

В школу пошел в 7 лет. Учился на «3» и «4», но четверок было больше. Отношения с учителями были «обычными», хотя до 3 класса они несколько раз менялись. В 4 и 5 классах каких-либо резких изменений в отношениях с окружающими не произошло, даже «стало интереснее», так как появились учителя-предметники, кабинетная система обучения. В 6 классе отношение к школе сильно изменилось: стало «неохота» учиться. Часто уходил с уроков; плохо занимался, так как тяжело стало «высиживать» уроки. Появилось чувство однообразия, скуки, обреченности. Сильно ухудшились отношения с классным руководителем и одноклассниками (особенно с «хорошими»). В 7 классе контакт с классом несколько налачился, так как появилась «своя компания». Старался аккуратно выполнять школьные задания, но это получалось не всегда. Учился на «4» и «3» (с преобладанием троек) Среди любимых предметов – химия, физика, физкультура.

Временами ему школа начинает «надоедать» и, прежде всего, потому, что очень «примелькались» учителя, очень стандартны и знакомы способы их общения с ним, надоели устоявшиеся отношения (не со всеми положительные). Очень хочется нового, особенно в контактах с классом. На уроках часто отвлекается, играет в «морской бой», «крестики-нолики». Утром в школу идет в бодром настроении, но когда вспоминает, что опять не выучил

уроков и придется переписывать задачи у других, то «становится грустно».

Ценит такого друга, который умеет его выслушать, приободрить, вселить уверенность в собственные силы, успокоить. Иногда ему нравятся дружеские компании, иногда хочется побыть одному, не испытывать влияния других ребят, помечтать. Убежден в том, что для дружбы с кем-либо из сверстников необходимо сначала хорошо изучить человека. Следует этому на практике. Опыт общения научил его быть не слишком откровенным даже с друзьями, так как Сергей опасается «предательства» и насмешек. Предпочитает длительное знакомство, которое затем переходит в дружбу. Любит своих постоянных друзей, ценит в них уважительное отношение к себе, скромность, склонность к техническим знаниям, считает, что друзья должны быть равны между собой. К одноклассникам относится довольно «легко», что проявляется в частых ссорах с ними и таких же быстрых перемириях. Внутренне Сергей склонен к глубокому размышлению над тем, правильно ли он что-нибудь сказал или сделал в отношении окружающих. Он считает, что недуманные действия, поступки, разговоры (это случается с ним вопреки его желаниям, «нечаянно») могут лишить его репутации «своего парня» среди значительной части одноклассников и окружающих ребят.

К незнакомым людям может проявлять интерес, если они, в свою очередь, интересуются им. Но часто бывает так, что совершенно незнакомый человек ему сразу нравится и даже внушает доверие и симпатию. Это происходит тогда, когда Сергей убеждается в доброте и доброжелательности этого человека к окружающим, а особенно, если незнакомец свободно и без напряжения держит себя с собеседниками, уверен в себе, спокоен, умеет красиво говорить. С новыми людьми Сергей сходится не сразу, сначала стремится узнать о человеке от окружающих, присмотреться к нему. Особенно привлекает его в людях честность.

Считает, что любой человек не должен отрываться от группы, но иногда к нему приходит настроение, когда хочется отделиться от всех, побыть одному. Наедине с собой Сергей размышляет, ведет беседу с воображаемым собеседником (иногда дает «отпор» своим обидчикам), анализирует и прогнозирует свои поступки и действия. Убежден, что в будущем осуществляются все его желания и планы. Старается жить так, чтобы будущее было как можно лучшим. Но очень часто приходят мысли о возможных неудачах, неприятностях, бедах, которые в будущем (как и сейчас) могут случиться. Причиной всему, по его мнению, является нехватка знаний, выдержки в общении со сверстниками (может «психануть»), усидчивости, терпения, «чего-то не хватает, чтобы выдержать будущие трудности». Перемены в жизни любит –

новые впечатления, смена обстановки дома, но, вместе с этим, новое (особенно в отношениях со сверстниками) беспокоит и тревожит его. Причина этого – страх оказаться среди новых людей. Когда расформировывался их 7 «В» и Сергея перевели в чужой класс, ему пришлось тяжело. Успокоился он только тогда, когда опять попал в коллектив, где оказалось большинство его бывших одноклассников.

При неудачах не отчаивается, серьезные неприятности переживает стойко, но бывает, что малейшая неприятность приводит его в уныние (мелкая ссора с отцом, которого очень любит).

Считает, что руководить другими, быть лидером в классе он может, но делает это в мыслях, рассуждениях. Сергею очень нравится быть вожаком там, где его любят и уважают. Противоборствовать, завоевывать место лидера среди сверстников не стремится. Виной всему – неуверенность в себе, нерешительность.

Критику и возражения в свой адрес не принимает, временами болезненно реагирует на нее, особенно если эта критика показывает безразличие, невнимание, черствость по отношению к нему. В этом случае он стремится делать все наоборот. Со сверстниками во дворе отношения «хуже нормальных». Активного общения с ними Сергей избегает, больше находится с друзьями-одноклассниками. С ребятами во дворе «неинтересно», так как они занимаются часто «не тем».

Сергей уверен, что отношения у него с классом «хорошие». Старается ни с кем не ссориться. Но четко своего места в классе определить не может («от класса я не стою в стороне, но и в то же время в стороне»). Имеет трех друзей-одноклассников (все живут в одном доме). Сейчас отношения с классом несколько улучшились, так как стали о нем меньше «трепать язык» и оскорблять. Но он иногда может вспыхнуть, нагрубить ребятам и учителям, хотя чаще молчит. Долго обижаться на окружающих не может: «если вечером поссорились, то утром уже помирились».

Родителей любит, привязан к ним обоим, но, бывает, сильно обижается. Конфликты происходят из-за его несогласия с излишней опекой, назойливыми поучениями, одергиванием со стороны родителей. Он сам стремится «разобраться в людях, понять жизнь, а родители этого не видят».

Собою, в общем, доволен, но временами ругает себя за нерешительность и вялость. Очень неудобно ему оттого, что в классе его так «до конца и не понимают».

Физическое развитие Сергея соответствует возрасту. Самочувствие хорошее, но может меняться иногда по несколько раз в день. Ухудшение само-

чувствия проявляется у него от волнений по поводу ожидаемых неприятностей.

Настроение зависит от того окружения, в котором находится: в среде близких людей оно всегда улучшается. Часто настроение ухудшается от ожидания неприятностей, от беспокойства о судьбе близких, неуверенности в себе. Один раз, когда Сергей по болезни не посещал школу два дня, и учительница прислала записку, он очень разволновался, настроение резко испортилось, хотя и знал, что пропустил занятия по уважительной причине. Настроение всегда лучше утром (перед школой), среди друзей. Очень легко заражается настроением от окружающих его сверстников.

Сон нормальный. Сны снятся «разные», и значения им он не придает. Перед тем как уснуть, часто мечтает о героических поступках, сильном характере, воле, удачах. Проснувшись утром, встает не сразу, а любит «полежать». Часто после пробуждения, приходит мысль о предстоящих делах (это касается домашних и школьных дел), и настроение портится.

Боится глубокой воды, так как в десять лет сильно испугался, когда далеко заплыл. Утверждает, что в одежде главное для него – это удобство и простота, но часто беспокоится за свой внешний вид («немодная одежда»), особенно в людной обстановке.

Поведение Сергея С. в классе следующее. Иногда проявляет некоторую активность в классных делах. Это случается, когда его берут «на буксир», и тогда, в ходе выполнения какого-либо дела, он может увлечься. Его интересует в первую очередь совместная деятельность (если она проходит успешно), направленная на выполнение общественно значимого дела в интересах всей школы. Тогда Сергей может и самостоятельно ставить перед собой задачи.

В целом, Сергей интересуется учебой, чтением литературы, выбором будущей профессии, но он не чужд бесцельных прогулок, пустых разговоров и т.д. Занимает «среднее» положение между ориентировкой на деловое взаимодействие в классе и жизнью «для себя», активностью в делах и пассивностью, хотя в трудные минуты для класса может «не подкачать». Но это происходит за счет того, что Сергей не входит в конкурирующие друг с другом группировки в классе, стоит как бы «в стороне», но имеет в числе членов этих группировок друзей.

Свои отношения с классным коллективом воспринимает как «не вполне сложившиеся». Личных отношений с официальными лидерами не поддерживает и считает, что с ними можно «поддержать лишь деловой контакт». Хорошо работает, если находится под руководством знающего и настойчиво-

го лидера. Своевременно приступает к выполнению порученного задания и проявляет в работе над ним умение и заинтересованность. Но как только ситуация деятельности меняется, Сергей теряется и не может самостоятельно определить способы и формы выполнения задания. Считает самыми лучшими организаторами в классе близких себе одноклассников. Не может объективно судить о возможностях официальных лидеров в классе, хотя по поводу авторитетности большинства одноклассников, их практической влиятельности на дела коллектива высказывается правильно. Свое положение оценивает с позиции «делает все, что может, но влияет на дела класса очень скромно». Стремится выполнять какой-либо участок работы и отвечать за него. Считает отношения между одноклассниками «хорошими». Сам он не может «найти общего языка», полного взаимопонимания с большинством одноклассников, особенно при обсуждении поведения, как класса, так и отдельных его членов. Его мнение в классе решающего значения не имеет. Признает санкции со стороны класса по отношению к себе. Имеет исключительно «правильное» мнение о влиянии официальных лидеров на класс, но, вместе с тем, в тесные дружеские отношения с активом Сергей вступать не хочет.

Критические замечания со стороны большей части одноклассников воспринимает болезненно (появляется подавленность, страх), хотя внешне он этого не демонстрирует. Не высказывает желания сотрудничать с другими классами школы в каком-либо общественном деле. В своих личных отношениях в классе ориентируется на менее авторитетных одноклассников, хотя практически для него важны те, кто «своими делами способствует успеху коллектива». Такая его позиция определяется тем, что он может получить (и получал) отказ в личном неофициальном контакте от лидеров класса. Близок, в основном, со своими тремя друзьями, с которыми живет рядом и имеет совместные увлечения. Как видно из характеристики, отношения с окружающими у «колеблющихся» носят неустойчивый характер. Они не в состоянии реализовать в классе свои положительные личностные свойства. Все это способствует их невключенности в классный коллектив и выливается в ситуацию разрыва между положительными намерениями в отношениях с одноклассниками и неумением реализовать их на практике.

ВИД НЕВКЛЮЧЕННОСТИ «ДЕЗОРГАНИЗАТОР».

Характеристика Олега Ж. (14 лет). Является ярким представителем невключенных данного типа. Биографические данные не имеют каких-либо особенностей по сравнению с данными любого благополучного ученика.

Поведение Олега Ж. в классном коллективе характеризуется следующим. Одноклассники считают его человеком, увлеченным учебой, чтением

литературы, поиском будущей профессии. Все эти стремления его личности носят устойчивый характер и, хотя и в небольшой степени, но способствуют положительному тону взаимоотношений с одноклассниками.

Может выполнить общественное поручение, оказать помощь товарищу по классу, но, вместе с тем, почти во всех классных делах проявляет пассивность, склонность к бахвальству, желание приписать себе успехи других. Особенно отличается стремлением до конца отстаивать свои личные интересы в ущерб интересам других, проявлением эгоизма, себялюбия, желанием общаться с небольшим, но влиятельным кругом одноклассников и своими почитателями. Охотно берется за то дело, которое может хорошо выполнять и тем самым доказать еще раз свою «исключительность». В трудные для класса минуты может «отойти в сторону», так как не является сторонником бескорыстной помощи сверстникам, исключая свое близкое окружение. Умеет наладить «личный подход» к некоторым учителям, у которых пользуется авторитетом знающего и «серьезного» ученик. Свои отношения с классом оценивает, как «хорошие», но сомневается в их полном благополучии. Характер отношений с официальными лидерами определить не может, но считает, что гораздо лучше они складываются с теми одноклассниками, с которыми ему приходится выполнять совместно какое-либо дело. К лидерам относится внешне доброжелательно, но склонен обращаться к ним только в деловой обстановке. Не слишком доволен классом, так как его одноклассники «не всегда откровенно высказывают свое мнение о проблемах классной жизни». Члены его «окружения» признают его деловые и организаторские качества. Остальной частью класса Олег не признается лидером, но откровенно это не высказывается, так как его группировка оказывает на класс большое давление.

Он имеет собственное суждение о возможностях актива и всего класса в целом, но, вместе с тем, недостаточно содействует согласованности действий всех его членов, не стремится найти «общего языка» и взаимопонимания. Не терпит никакой критики в свой адрес, так как считает, что хорошая учеба, авторитет «математика» в классе – есть главное для него и для коллектива. Может быть недоброжелательным, грубым, язвительным, особенно с теми, кто учится слабо. Не выражает желания совместно с классом участвовать в различных делах. Если его что-то не удовлетворяет, то он может содействовать провалу организованного кем-либо мероприятия.

Способствует тому, что в классе решения принимаются поспешно и необдуманно. Скорейшему выполнению ранее принятых решений не помогает. Часто проявляет желание остаться в стороне от школьных дел, а если обяза-

вают, то берется неохотно. В публичных делах находит способ обратить на себя внимание, выделиться своими знаниями и способностями «организовать класс». Не сторонник сотрудничества с другими классами в школе. Личное общение Олег в коллективе ориентировано на сильных и авторитетных в учебе одноклассников. Считает, что «своими делами способствует значительному успеху класса». В оценках сверстников, особенно стремится признавать, в первую очередь, авторитетность их действий.

Во взаимоотношениях с одноклассниками у Олега ярко проявляется стремление самосовершенствоваться (спорт, учеба, книги, техника), но достоинствами он бравирует и требует общего признания. Эгоистичен, постоянно требует к себе внимания со стороны окружающих. Чувства и эмоции внешне выражены, но неглубоки и поверхностны. В классе довольно активен и общителен. Учиться любит и умеет, но скорее из-за возможности быть первым и лучшим.

В отношениях с одноклассниками очень сильно развито соперничество. От прямых конфликтов уходит, но борется с противником исподволь, через других учеников. К незнакомым людям относится свободно и раскованно.

Критику воспринимает только со стороны авторитетных, по его мнению, людей. Весьма серьезно относится к лидерству среди сверстников. Позицию подчиненного по отношению к себе не признает. Имеет цель в жизни, начинает готовиться к ее осуществлению, но об этом предпочитает умалчивать. В отношениях с учителями лоялен. Умеет найти подход, привлечь внимание, завоевать доверие, но использует это только в личных интересах, для поддержки своего лидерства. Класс характеризует его как эгоиста, ориентирующегося на себя и свои интересы. Данное обстоятельство определяет главную трудность при его общении с одноклассниками. Олег поддерживает дружеские отношения лишь с теми, кто безоговорочно признает его лидерство и авторитет. Круг общения вне школы ограничен. Осуждает асоциальные действия некоторых своих сверстников. Как правило, у Олега преобладает бодрое настроение. Физически развит достаточно.

Таким образом, в характеристике этого подростка и других «дезорганизаторов» обращает на себя внимание наличие сформированного эгоистического поведения. Отношения его с классом отражают определенные нравственные издержки в воспитании. Ориентация «дезорганизатора» в общении с одноклассниками на свои эгоистические интересы и цели в ущерб общегрупповым является главной трудностью для психолого-педагогической коррекции.

Поведение в классе таких подростков характеризуется активной инди-

видуалистической позицией, не исключены попытки дезорганизующих действий. В дальнейшем это закрепляется и вызывает растущее недовольство класса, что способствует усилению невключенности таких подростков в коллектив. В оценке роли этих подростков во взаимоотношениях с одноклассниками учителя ошибаются чаще всего, доверяя им посты официальных лидеров, что может еще более дезорганизовать межличностные отношения в классе. В ходе перестройки организационного положения невключенного подростка этого типа необходима целенаправленная работа по «развенчанию» его негативных лидерских тенденций, определению его в позиции рядового члена коллектива.

ВИД «СОБСТВЕННО НЕВКЛЮЧЕННЫЙ».

Характеристика Валерия П. (15 лет). Родился в семье рабочих. Отец – каменщик, мать – швея-мотористка на фабрике. Отец ушел из семьи, когда Валерию было 9 лет. До этого в семье были постоянные скандалы, пьяные драки отца. Сначала Валерий жил с матерью, которая отличается очень нервным характером. Она не в состоянии влиять на сына, считает, что обязана «накормить и одеть сына», а «воспитывать должна школа».

Валерий помнит себя с детского сада. Был таким же, как и все дети, разве что отличался большей подвижностью. Постоянно ссорился с детьми в группе, не мог спать днем, за что его очень часто наказывали. Обид и притеснений в отношениях со сверстниками не помнит, так как «все было обычно». Постоянно дружил с одним мальчиком, с которым выпало вместе пойти и в один класс.

В школу пошел с 8 лет, так как отставал от сверстников в росте и физическом развитии. Вначале гордился тем, что стал учеником. До четвертого класса учился хорошо и с интересом. Хорошо помнит свою учительницу за доброту и строгость. В классе отношения с товарищами были хорошими, но случались частые «стычки с толстым мальчиком, который всегда ел что-нибудь и которого мама водила за ручку в школу». Его «колотили» все, в том числе и Валерий.

В 4 классе Валерия взял к себе отец. Почти полгода он проучился в сельской школе. Отец внимания сыну не уделял, так как почти постоянно был пьян. Здесь Валерий впервые «почувствовал свободу», стал плохо учиться, пробовал курить. К концу четвертого класса вернулся в город к матери, но в другую школу. В классе его приняли плохо, «дрался с одноклассниками чаще, чем в предыдущей школе». Пристрастился к курению. Деньги на сигареты отбирал у младших, да ему «много не нужно было». Постоянно стал проводить свое время на улице, где появились «старшие друзья». В компании

выполнял роль «потешного мальчика», так как был очень маленьким, подвижным, пронырливым. Получил кличку «спичка», так как много курил.

К шестому классу Валерий перестал учиться совсем. Все свое время он проводил с уличной компанией ребят. Участвовал в воровстве и хулиганстве, за что был взят на учет в детской комнате милиции. Мать была вынуждена перевести его в школу в другой район города и оставить жить у бабушки. В новом классе также «не прижился» и чувствовал себя «одиноким». Это чувство было усугублено вторичным замужеством матери. В школу не ходил по 2–3 месяца, так как отношение к ней резко изменилось: «надоело учиться, вернее отсиживать». Участились конфликты с одноклассниками и, особенно, с учителями. Класс был организован и увлечен учебой, а Валерий не мог подняться по успеваемости хотя бы до уровня самого слабого. Это усиливало его отдаленность от класса. Но, вместе с тем, Валерий чувствовал себя в классе почти всегда бодрым и полным сил. Иногда наступали периоды плохого самочувствия, которые возникали от огорчений и беспокойства. Эти огорчения были связаны не с неприятностями в отношениях с классом или с учителями в школе (так как «за мной не заржавеет»), а с переживаниями по поводу отношений с матерью. Настроение у Валерия, как правило, хорошее, особенно когда он находится в компании по месту жительства, в которую входят младшие ребята. Отношения с матерью и бабушкой сложные: боится их потерять, очень любит, уважает, но порой сильно обижается на них и ссорится с ними. В отношении дружбы со сверстниками ему не раз приходилось убеждаться, что «дружат из выгоды». Сам он ценит друга за сочувствие, за то, что он с ним «заодно», ни в чем ему не отказывает и постоянно рядом. Важен для него не только один друг, но и хороший коллектив. С одноклассниками общения не избегает, легко себя чувствует себя с ними, но временами класс его тяготит. Считает, что не следует выделяться среди одноклассников и окружающих его учащихся. Старается жить так, чтобы о нем не могли сказать ничего плохого, но это «не всегда получается». Незнакомые люди вне школы внушают ему некоторое беспокойство и тревогу, так как он невольно опасается зла с их стороны. Такое чувство появилось у него с детских лет, когда пьяный отец водил домой чужих, и это часто кончалось скандалом и драками. Но бывает, что незнакомый человек сразу внушает ему доверие и симпатию, если проявляет к нему какую-то заинтересованность. Считает, что никто не должен отрываться от группы. Сам он не переносит одиночества и стремится быть среди людей (одноклассников, ребят из своей компании и т.д.). Бывают периоды (очень редко), когда он предпочитает одиночество, что случается после обид. Один раз классный руководитель намекнул ему,

что его могут не потерпеть в классе и в школе за плохое поведение, тем более, что он «не из того микрорайона, в котором располагается школа, и обязан учиться в другой». Свои обиды внешне не демонстрирует, а предпочитает носить в себе.

Валерий мечтает о хорошем будущем и не страшится неприятностей и неудач. Это будущее связано с профессией шофера. Уже сейчас он «ходит в автодорожный кружок и начинает осваивать практическое вождение». Очень хочет, чтобы когда-нибудь одноклассники увидели его за рулем красивой машины и убедились бы в его водительском мастерстве. Новое в школьной жизни его манит, увлекает, но, вместе с тем, и несколько тревожит, хотя он любит новые впечатления, новых людей, новую обстановку вокруг. Тревога появляется только из-за того, что со стороны новых, физически сильных ребят могут быть попытки ущемления его «свободы». Плохие отношения с одноклассниками стремится переживать сам и ни у кого не ищет сочувствия и помощи. Пытается активно бороться со своими недостатками. Неудачи в отношениях со сверстниками вне класса его беспокоят гораздо больше, чем ссоры с одноклассниками. К лидерству относится настороженно: не позволяет «управлять собой», считает себя независимым. Сам лидировать среди сверстников не может (отлично понимает это), поэтому с удовольствием опекает кого-нибудь одного, кто ему нравится. Критики и возражений по поводу своего поведения в классе не слушает, а руководствуется своим мнением. Это связано с тем, что Валерий не уверен в доброжелательном отношении к себе сверстников: в шестом классе проводился конкурс-игра: «Кто как учится», где подчеркнули при всех, что он в классе «двоечник».

Опеки и наставлений не переносит, но может слушать тех, кто «имеет на это право». Охотно принимает лишь те наставления, которые касаются его здоровья. Правила школьной жизни «всегда вызывали у него раздражение», и ради интересного и заманчивого дела он всегда находил пути их «обхода». Обоснованные правила (те, что бытуют в компании) он соблюдает неукоснительно. Вокруг Валерия образовалась группировка из пяти ребят, схожих с ним по положению, но гораздо младше его. Все курят, не успевают в учебе за исключением одного пятиклассника. Живут рядом и много времени проводят вместе, особенно летом. Этой же группой ездят в летний загородный лагерь. Отношения между членами этой группировки не являются дружескими, а построены на подчинении отдельной микрогруппе из двух человек, куда входит Валерий.

В настоящий момент считает, что ничем от других не отличается. Осуждает себя за отсутствие усидчивости и терпения, что мешает ему сейчас ос-

ваивать вождение автомобиля. В кружке юного автомобилиста большинство учащихся – его сверстники. Здесь он «чувствует себя гораздо лучше, чем в классе», так как преподаваемый предмет ему понятен, интересен и он «не хуже других».

Поведение в классе Валерия П. характеризуется следующим. Отмечается его пассивность, интерес к примитивным, бесполезным для окружающих развлечениям (бесцельные прогулки, пустые разговоры, курение, бахвальство и т.д.). Живет в ориентировке «на себя», свои удовольствия. Считает, что нужно делать только то, что интересно и удобно для себя. Уклоняется от совместного выполнения полезных дел, а критические замечания по этому поводу от одноклассников воспринимает исключительно враждебно.

Он иногда помогает органам самоуправления и активу класса, признает необходимым для классного руководителя «держат класс в руках». Не считает официальных лидеров в классе способными управлять, так как они «склонны часто уговаривать подчиненных», старается действовать в соответствии со своими планами и указаниями. Он – сторонник «жестких» отношений, поддерживает симпатичных ему «лидеров» в классе. Считает себя способным организатором и потенциальным лидером.

Называет отношения в классе «удовлетворительными», но характера своих отношений с командиром отряда, с теми одноклассниками, с которыми ему приходилось выполнять какое-либо дело, вообще с одноклассниками «не знает». Это является попыткой с его стороны скрыть неблагополучие отношений с коллективом даже от самого себя. Характерно, что и класс почти не знает его, хотя с этими людьми он про учился около трех лет. Да и сам Валерий не стремится общаться с товарищами (особенно во внеурочное время), не имеет общих с ними интересов, увлечений, дел. За ним несколько раз «уходили» трое колеблющихся подростков, ориентируясь на его пример «свободной жизни», но не на его руководство. Он – не сторонник взаимопомощи среди одноклассников, хотя об этом его еще никто не просил. В трудные для класса моменты способствует несогласованности действий, взаимным упрекам, всеобщему «расслаблению», но может помочь, если дело ему хорошо известно и он в нем «силен». При решении какой-либо проблемы в классе не стремится найти «общего языка» со всеми, излишне критичен, груб, демонстративно независим, самоуверен. Недоброжелателен к большинству одноклассников, конфликтует с ними. Очень часты ссоры, выяснения отношений, споры. Для «победы» в них может привлечь более старших «дружков». Не в состоянии самостоятельно определить и поставить перед собой общественно-полезные цели собственной деятельности. Если берется за ка-

кое-либо дело, то не может довести его до конца, а бросает невыполненным даже при появлении незначительных трудностей. К себе относится довольно критически, но во многом переоценивает свои возможности и способности. В характере преобладает общительность, самостоятельность, уверенность в себе, живой ум. Во взаимоотношениях со сверстниками часто стремиться к лидерству, собой руководить не позволяет, резко отрицательно реагирует на любой контроль и критику. Независим в поведении. К будущему относится с уверенностью, часто имеет уже формировавшуюся цель в жизни.

С классом отношения обострены. Наличие асоциального «опыта», нравственная несформированность отталкивает и пугает его одноклассников. Отношения с учителями и с активом класса характеризуются сменяющимися конфликтами. Сильна привязанность к группе свободного общения вне класса и школы, где проводит большую часть своего времени. Способен на асоциальные действия и поступки. Это наиболее сложный вид невключенности. В большинстве случаев подросток имеет сложную форму педагогической и социальной запущенности, из-за чего включение его в классный коллектив общеобразовательной школы крайне затруднено.

Таким образом, анализ характеристик позволяет выделить основные психологические признаки, связанные с нарушением отношений невключенных подростков в классном коллективе. Это: 1) низкий организационный статус; 2) затруднения в функционировании и реализации своих положительных личностных свойств; 3) неустойчивость эмоциональной сферы; 4) отсутствие желания и навыков совместной деятельности с одноклассниками; 5) разрыв между положительными намерениями в отношениях и неумением реализовать их на практике; 6) наличие нравственных издержек в воспитании, асоциального опыта, характерологических изменений по типу акцентуации. Необходимо заметить, что данные признаки непосредственно в поведении невключенного подростка могут явно не присутствовать, а проявляться косвенно или весьма «стерто».

Наличие вида невключенности и разных типов поведения связано, в первую очередь, со спецификой развития подростков, проявившейся в неустойчивости, неразвитости, конфликтности, особенно во взаимоотношениях со сверстниками в классе. Видоизмененность личности невключенного подростка четко определяется в завышенном, неустойчивом характере самооценки, субъективизме в оценке своих одноклассников и находит отражение в конфликтности, эмоциональной неудовлетворенности, усложненности взаимоотношений с классом.

Изучение подростков показало, что невключенные «невидимки», «дез-

организаторы», помимо «собственно невключенных», по характеру деформации личности можно и нужно считать педагогически запущенными, хотя современная практика воспитательной работы на это не ориентирована.

ЛИТЕРАТУРА

1. Клименко В.В. Включенность (невключенность) как фактор коррекции личности трудновоспитуемого подростка // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Воронеж, 2003. – С.34-38.
2. Клименко В.В. К проблеме изучения малой группы как организации // Социальная психология XXI столетия. – Ярославль, 2002.
3. Логинова Н. А. Жизненный путь человека как проблема психологии // Вопросы психологии. 1985. – № 1. – С. 103–109.
4. Мягков И.Ф. Клинико-психологический аспект патогенеза и коррекции аномального поведения в подростковом возрасте // Психологические проблемы предупреждения педагогической запущенности и правонарушений несовершеннолетних. – Воронеж, 1982. – С. 134-139.
5. Психология: словарь. – М., 1990.

REFERENCES

1. Klimenko V.V. Vkljuchennost' (nevljuchennost') kak faktor korrekcii lichnosti trudnovospituemogo podrostka [Inclusion (non-inclusion) as a factor of personality correction difficult teenagers]. *Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Materials of all-Russian scientific-practical conference]. Voronezh, 2003, pp. 34-38.
2. Klimenko V.V. To the problem of small group as an organization. *Social'naja psihologija XXI stoletija - Social psychology of the XXI century*, 2002. Jaroslavl', 2002 (in Russian).
3. Loginova N.A. The life of a person as a problem of psychology. *Voprosy psihologii - Questions of psychology*, 1985, no.1. pp. 103-109 (in Russian).
4. Mjagkov I.F. Clinico-psychological aspect of the pathogenesis and correction of abnormal behavior in adolescence. *Psihologicheskie problemy preduprezhdenija pedagogicheskoy zapushhennosti i pravonarushenij nesovershennoletnih - Psychological problems of prevention of pedagogical neglect and juvenile delinquency*, 1982. – Voronezh, 1982. – pp. 134-139.
5. *Psihologija: slovar'* [Psychology: the dictionary]. Moscow, 1990.

Информация об авторе

Клименко Владислав Владиславович (Россия, Воронеж) – доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики. Воронежский государственный педагогический университет. E-mail: klimenko_pp@bk.ru.

Information about the author

Klimenko Vladislav Vladislavovich (Russian Federation, Voronezh) – Associate Professor, Ph.D. of Psychology. Assistant professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy. Voronezh State Pedagogical University. E-mail: klimenko_pp@bk.ru.

УДК 159.9

ББК 88.8

Г. С. Остапенко

Доцент, кандидат психологических наук

Р. И. Остапенко

Кандидат педагогических наук

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

В исследовании выявляются особенности личности подростков с девиантным поведением. Проводится сравнительный анализ с подростками без девиаций. Выявлено, что подростки, находящиеся в СИЗО чаще демонстрируют повышенные уровни агрессивности и тревожности, чем подростки-школьники. У подростков находящихся в СИЗО чаще встречается гипертимный и демонстративный тип акцентуации характера.

Ключевые слова: подростки, девиантное, поведение, личность, акцентуации, характер, СИЗО, агрессивность, тревожность.

G. S. Ostapenko

Associate Professor, Ph.D. of Psychology

R. I. Ostapenko

Ph.D. of Pedagogy

ANALYSIS OF PERSONALITY TEENAGERS WITH DEVIANT BEHAVIOR

In the study reveals personality traits of teens with deviant behavior. The comparative analysis with adolescents without deviations. Found that adolescents who are in jail often exhibit increased levels of aggression and anxiety than adolescent schoolchildren. Adolescents are more common in prison hyperthymic and demonstrative type of character accentuation.

Key words: adolescents, deviant, behavior, personality, accentuation, character, jail, aggressiveness, anxiety

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в условиях усложнившейся ситуации развития современного общества, в частности повышенной его динамичности, неопределенности и одновременно расширения возможностей человека, с одной стороны, роста напряженности, проявляющееся в большом количестве и многообразии стрессовых ситуаций – с другой, меняются условия жизни и поведения молодежи.

В последнее время в силу ряда причин, в том числе из-за нестабильности общества и интенсивных социальных сдвигов, усилились негативные тенденции, предъявляющие повышенные требования к самоопределению и

стабильности личности, а также провоцирующие ее девиантное поведение и нередко деградацию и саморазрушение.

Именно в подростковом возрасте наблюдается относительный пик этих расстройств, определяемый психологическими особенностями подростка (возникшее противоречие потребностью проявить самостоятельность и реальными возможностями ее осуществления выступает в качестве своеобразного конфликтообразующего фактора), поведением субъективной ценности нравственного здоровья.

На сегодняшний день в психологии девиантного поведения такие ученые как В.Л. Гиндикин, В.А. Гурьева, В.Я. Семке, С. А. Суханов выделяют типично подростковые девиации – дисморфомания, дромомания, пиромания, гебоидное поведение, а В.Г. Василевский, Н.В. Вострокнутов, Т.А. Донских, Ц.П. Короленко, С.А. Кулаков выделяют делинквентные действия, распространенные среди несовершеннолетних: наркомания, токсикомания, алкоголизм, угон автотранспорта, побег, домашние кражи, хулиганство, подростковый вандализм, агрессивное и аутоагрессивное поведение, сверхценные увлечения и др.

Девиантное поведение можно определить, как систему поступков или отдельные поступки психически здорового человека не соответствующие или противоречащие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и правилам на определенном этапе развития общества, как результат неблагоприятного социального развития и нарушения процесса социализации личности.

Девиантное поведение подростков имеет свою специфическую природу. Среди причин обуславливающих различные девиации, выделяют социально-психологические, психолого-педагогические, психобиологические факторы. При этом большую роль среди указанных причин играют характерологические особенности. Речь идет о так называемых акцентуациях характера, проявляющихся в подростковом возрасте и влияющих на поведение подростков. Закрепление некоторых черт характера мешает подростку адаптироваться в окружающей среде и может стать одной из причин его отклоняющегося поведения, а возникновение акцентуаций характера рассматриваются в качестве предпосылок девиантного поведения подростков.

Предупреждение девиантных форм поведения должно быть этиологичным, комплексным, дифференцированным и поэтапным, а главное – носить систематический и наступательный характер.

Цель исследования: выявить особенности личности подростков с девиантным поведением и провести сравнительный анализ с подростками без девиаций.

В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что подростки, находящиеся в СИЗО чаще демонстрируют повышенные уровни агрессивности и тревожности, чем подростки-школьники. У подростков находящихся в СИЗО чаще встречается гипертимный и демонстративный тип акцентуации.

Исходя из цели и гипотезы нашего исследования, нами была составлена батарея психодиагностических методик: методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки (адаптированный вариант А. К. Осницкого) [1, с. 174-180], Методика диагностики самооценки уровня тревожности Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина [1, с.59-63], Методика определений акцентуаций характера К. Леонгарда [2, с.370-375].

Исследование проводилось в следственном изоляторе Советского района г. Воронежа и МОУ СОШ № 18 Коминтерновского района. В следственном изоляторе были исследованы подростки 16-18 лет – 30 человек. Из них 10 девочек и 20 мальчиков. В школе были исследованы учащиеся 9-го класса – 19 человек. Из них 10 девочек и 9 мальчиков 14-16 лет. Всего в исследовании принимало участие 49 подростков.

Результаты по методике диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки отражены в таблице 1 и рисунке 1.

Таблица 1

Сводные характеристики по методике А. Басса и А. Дарки

Форма агрессии	СИЗО		Школа		Сравнительный анализ	
	Ср. ар. $\bar{X}$	Ст. Откл.s	Ср. ар. $\bar{X}$	Ст. Откл.s	Значение t- Стьюдента	Уровень значимости p
Физическая	5,60	2,08	6,95	2,09	-2,20	0,03
Косвенная	4,67	1,79	5,21	1,58	-1,11	0,27
Раздражение	5,13	2,11	5,42	2,04	-0,47	0,64
Негативизм	3,07	1,55	3,58	1,07	-1,37	0,18
Обида	4,50	1,70	3,53	1,98	1,77	0,09
Подозрительность	5,27	1,95	5,05	2,15	0,35	0,73
Вербальная	8,13	2,64	9,16	2,03	-1,53	0,13
Чувство вины	6,33	1,65	5,58	1,74	1,51	0,14
Общая	18,40	5,34	21,32	3,68	-2,56	0,03
Враждебность	9,77	2,88	8,58	3,79	1,17	0,25

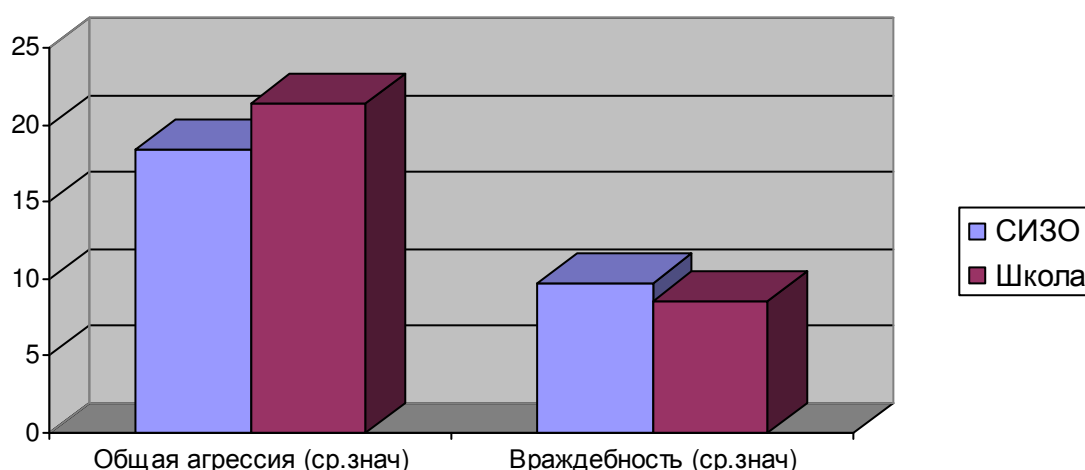


Рис. 1. Диаграмма средних значений по методике А. Басса и А. Дарки

Анализ данных показал, что значения по всем показателям кроме чувства вины, обиды и подозрительности оказались выше у подростков-школьников. Следует отметить, что показатели агрессивности по шкале «физическая агрессия» у школьников статистически достоверно выше, чем у подростков находящихся в СИЗО ($p=0,03<0,05$).

Полученные данные позволяют нам прийти к выводу, что подростки школьники являются более агрессивными, чем подростки, находящиеся в СИЗО, так как им в большей мере свойственна физическая, вербальная и косвенная агрессия.

Результаты по методике диагностики самооценки уровня тревожности Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина отражены в таблице 2 и рисунке 2.

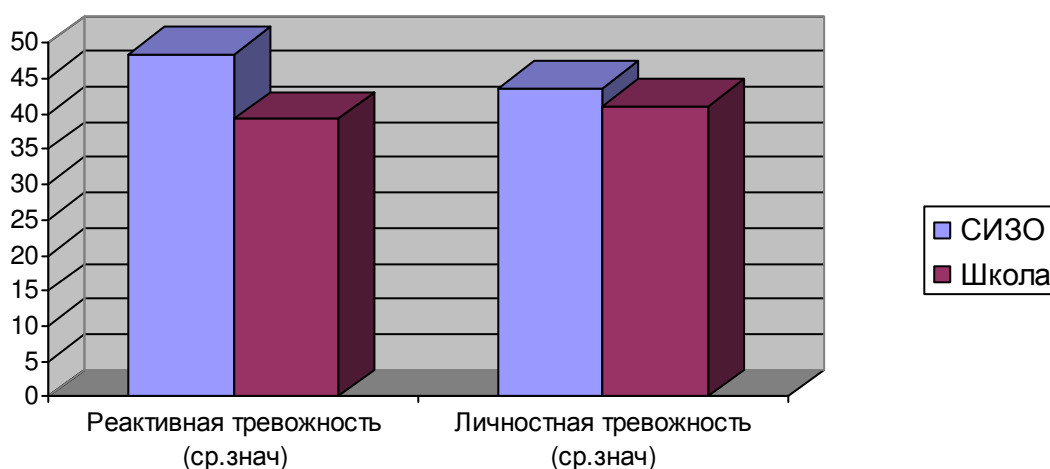


Рис. 2. Диаграмма средних значений по методике Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина

Таблица 2

Сводные характеристики по методике Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина

Форма тревожности	СИЗО		Школа		Сравнительный анализ	
	Среднее арифм. $\bar{X}$	Станд. отклонение s	Среднее арифм. $\bar{X}$	Станд. отклонение s	Значение t-Стьюдента	Уровень значимости p
Реактивная	48,47	9,93	39,21	6,03	4,06	0,00
Личностная	43,57	7,99	41,11	7,77	1,07	0,29

Анализ данных показал, что личностная и реактивная тревожность у подростков находящихся в СИЗО выше, причем показатели реактивной тревожности статистически достоверно превышают результаты подростков-школьников ($p=0,0<0,01$). Такие результаты дают основание предполагать у испытуемых появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки его компетенции и престижа.

Результаты по методике определений акцентуаций характера К. Леонгарда отражены в таблице 3.

Анализируя данные по всей выборке можно сказать, что в большей степени у подростков находящихся в СИЗО ярко выражены следующие типы акцентуаций: циклотимность, гипертимность, экзальтированность и демонстративность. У подростков-школьников ярко выражены следующие типы акцентуаций: экзальтированность циклотимность, лабильность и ригидность.

Таблица 3

Сводные статистические характеристики по методике К. Леонгарда

Тип акцентуации	СИЗО		Школа		Сравнительный анализ	
	Ср. ар. $\bar{X}$	Ст. Откл. s	Ср. ар. $\bar{X}$	Ст. Откл. s	Значение t-Стьюдента	Уровень значимости p
Гипертимный	15,50	5,58	14,26	4,36	0,87	0,39
Ригидный	13,07	3,67	15,26	3,72	-2,02	0,05
Лабильный	12,70	5,44	15,95	5,39	-2,05	0,05
Педантичный	12,80	4,32	12,84	3,29	-0,04	0,97
Тревожный	7,80	5,87	8,68	6,39	-0,49	0,63
Циклотимный	16,20	4,36	16,11	5,59	0,62	0,95
Демонстративный	14,33	4,04	13,16	4,02	0,99	0,32
Неуравновешенный	13,60	4,84	12,95	5,10	0,44	0,66
Дистимичный	10,70	3,58	12,63	3,25	-1,95	0,06
Экзальтированный	14,80	5,62	16,32	6,26	-0,86	0,40

В целом для большинства испытуемых из обеих групп характерно отсутствие акцентуации по шкале тревожности. Также выявлены различия в представленности типов акцентуации для подростков, находящихся в СИЗО и подростков-школьников. Для первых в меньшей степени характерны ригидность ($p=0,05$) и лабильность ($p=0,05$), что было подтверждено статистически.

Учитывая преобладающий циклотимический и экзальтированный типы акцентуаций характера и приобладание высоких показателей уровня тревожности девиантных подростков, следует строить работу, направленную на снижение тревожности, напряженности. Основной целью таким подросткам является предупреждение повышенных нагрузок. Для этого следует продумать несколько вариантов заданий, поручений и использовать тот вариант, который наиболее соответствует состоянию подростка в данный момент. Хорошо помогают поручения и задания, отвлекающие от отрицательных эмоций и состояний, например, очень тяжелая физическая работа в хорошей компании сверстников.

С учетом полученных результатов тестирования целесообразно организовать мероприятия по регуляции и саморегуляции психических состояний, аутогенной тренировки. Повторное тестирование после таких мероприятий может дать информацию о снижении тревожности, напряженности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. Самара. 2006. – 672 с.
2. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. 2005. – 490 с.
3. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков. М. 2007. – 335 с.
4. Мягков И. Ф. Психологические проблемы предупреждения педагогической запущенности и правонарушений несовершеннолетних: сборник научных трудов. Воронеж. 1982.

REFERENCES

1. Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy: uchebnoe posobie [Practical diagnostics. Methods and tests: a training manual]. Samara, 2006. 672 p.
2. Fetiskin N. P. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp [Socio-psychological diagnostics of the development of individuals and small groups]. Moscow, 2005. 490 p.
3. Shnejder L. B. Deviantnoe povedenie detej i podrostkov [Deviant behaviour of children and adolescents]. Moscow, 2007. 335 p.
4. Mjagkov I. F. Psychological problems of prevention of pedagogical neglect and juvenile delinquency: collection of scientific works, Voronezh. 1982.

Информация об авторах

Остапенко Галина Сергеевна (Россия, Воронеж) – доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры постдипломного образования. Воронежский областной институт переподготовки и повышения квалификации работников образования (г. Воронеж). E-mail: ostapenko-galina@yandex.ru.

Остапенко Роман Иванович (Россия, Воронеж) – кандидат педагогических наук, заместитель директора по науке и инновациям ООО «Экологическая помощь» (г. Воронеж). E-mail: ramiro@list.ru.

Information about the authors

Ostapenko Galina Sergeevna (Russian Federation, Voronezh) – Associate Professor, Ph.D. in Psychology, Assistant professor of the Department of graduate education. Voronezh Regional Institute of retraining and advanced training of educators (Voronezh). E-mail: ostapenko-galina@yandex.ru.

Ostapenko Roman Ivanovich (Russian Federation, Voronezh) – Ph.D. in Pedagogy, Deputy Director for Science and Innovation "Environmental care". (Voronezh). E-mail: ramiro@list.ru.

УДК 159.9

А. Н. Капустин

ББК 88.8

Аспирант

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В
ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

В статье рассказывается о разработке модели психолого-педагогического сопровождения студентов вузов по формированию их профессиональной компетентности.

Ключевые слова: сопровождение, психолого-педагогическое, профессиональная, компетентность, студенты, вуз.

A. N. Kapustin

Postgraduate student

**PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT IN THE FORMATION
OF PROFESSIONAL COMPETENCE UNIVERSITY
STUDENT**

In the article describes the development of a model of psychological and pedagogical support university students to build their professional competence.

Key words: support, psychological, educational, vocational, competence, students, university.

В концепции модернизации российской системы образования одной из задач является повышение качества образования, создание в системе профессиональной ориентации условий для психологической поддержки молодежи, помощи в выявлении профессиональных интересов, склонностей, профессиональной компетентности, формирование таких качеств личности, как мобильность, конгруэнтность, толерантность, креативность, наличие эмпатии.

Изучение студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории принадлежит психологической школе Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, А.А. Реана, Е.И. Степановой, в работах П.А. Просецкого, Е.М. Никиреева, В.А. Сластенина, В.А. Якунина и других накоплен большой эмпирический материал.

Ведущей идеей модернизации общероссийских образовательных стандартов выступает компетентностный подход, достаточно давно разрабатываемый за рубежом. В отличие от ряда других западных новаций, компетентностный подход не противоречит традиционным ценностям российского образования и обеспечивает степень соответствия содержания, процесса и результатов отечественного образования тенденциям мирового развития. Схема

восхождения человека к более высоким индивидуально-личностным культурно-образовательным достижениям в XXI веке может быть представлена тезисом: грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет (Б.С. Гершунский).

Структурно-компонентный и функционально-деятельностный аспекты компетентности специалиста на современном этапе развития высшей школы увязаны с принципами Болонской Декларации – совместного заявления министров образования Европы, к которой Россия присоединились в 2003 году. Непосредственный интерес к изучению категории «компетентность» продиктован необходимостью «примерить» к современной отечественной педагогической действительности новые базовые единицы профессиональной сферы, под которыми в мировой образовательной практике понимают ключевые компетенции как изначально заданные требования (нормы) к образовательной подготовке, а компетентность расценивается как уже состоявшаяся совокупность качеств и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере. Рассматривая современные проблемы компетентности специалиста-выпускника педагогического вуза, Ю.Г. Круглов, С.Н. Глазачев, И.И. Легостаев называют высокую компетентность российского специалиста-педагога залогом его конкурентоспособности как на внутреннем рынке образовательных услуг, так и на международном уровне. С точки зрения приближения результатов теоретического исследования к сложившейся образовательной практике актуализируется необходимость нивелирования стратификационных разногласий при признании за рубежом дипломов о высшем профессиональном образовании, получаемых выпускниками российских высших учебных заведений.

Ведущей идеей модернизации российского образования является переход от знаниевой к личностно-деятельностной парадигме педагогической деятельности, то есть возвращение педагогической деятельности к ее подлинной сущности – к личности как к предмету и цели педагогической деятельности. Модернизация педагогического образования означает его изменение в соответствии с требованиями современности. Такими требованиями становятся: усиление внимания к личности обучаемого, развитию его способностей, ориентация обучения на максимальный учет возрастных возможностей и индивидуальных особенностей каждого обучаемого, помощь в решении проблем развития профессиональных компетентностей.

В вузах молодые люди проходят важнейший этап профессионального становления. В связи с этим необходимо глубокое теоретическое осмысление происходящих с ними изменений и на этой основе продуманная организация

целенаправленной помощи в поиске путей решения проблем профессионального становления. Эта помощь может проявляться в обеспечении условий для более адекватного осознания путей своего личностного и профессионального развития в период обучения в вузе. Эти задачи решает педагогическое сопровождение.

Сопровождение в вузе представляет собой специально организованный и контролируемый процесс приобщения субъектов образовательного процесса к взаимодействию (Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский), направленный на разрешение проблемных ситуаций, возникающих в процессе обучения. Сопровождение в педагогике понимают как деятельность, обеспечивающую создание условий для принятия субъектом развития оптимального решения в различных ситуациях жизненного выбора (Е.И., Казакова, А.П. Тряпицына). Любая программа сопровождения в педагогике представляет собой технологию разрешения проблем развития.

Процесс сопровождения в высшей школе рассматривается как многоуровневое взаимодействие субъектов образовательного процесса (Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский, В.В. Семикин). Считается, что такими уровнями могут являться: «Ректорат», «Факультет», «Курс», «Студент» (В.И. Богословский). Суть идеи педагогического сопровождения – комплексный подход к решению проблем развития (Е.И. Казакова). На практике этот подход реализуется через совместную деятельность нескольких специалистов, выполняющих свою часть работы, то есть преподавателей структурных подразделений вузов – кафедр.

Основой для нашего исследования явился опыт формирования профессиональной компетентности студентов Воронежского государственного педагогического университета. Одним из компонентов предлагаемой модели – эффективное сопровождение процесса формирования профессиональной компетентности. С целью реализации эффективных способов для профессионального становления личности студента-будущего педагога необходимо ввести такие компоненты психолого-педагогического сопровождения, как:

- психологическая помощь студентам в адаптации к условиям обучения в высшей школе;
- теоретическая и практическая подготовка к использованию современных активных социально-психологических методов и методов конструктивного взаимодействия с трудными детьми и подростками;
- активное внедрение современных психолого-педагогических технологий в учебно-образовательное пространство вуза;

- создание условий для личностного роста и самореализации студентов;
- создание на основе углубления гуманистического содержания продуманных оптимальных условий для эффективного педагогического взаимодействия, помощи, нацеленных на формирование мотивации студентов к будущей педагогической деятельности, формирования установки на здоровый образ жизни и ценностной ориентации на профессиональное самоопределение;
- психологическое и экологическое взаимодействие в триаде студент–преподаватель–социум.

Создание модели предполагает осуществление психологической диагностики вновь поступающих студентов в высшее учебное заведение для выявления личностных качеств, выраженности акцентуаций характера, выявления наличия склонности к использованию наркотических средств. Диагностический инструментарий: Тест Кэттелла, Тест-опросник Айзенка, психологический опросник К.Леонгарда, методики для определения направленности личности. Данные методики и другой диагностический материал может быть использован преподавателями психолого-педагогического факультета для консультирования студентов, обучающихся по предложенной программе.

В современной психологической науке остро ставится вопрос о выявлении условий и факторов, детерминирующих профессиональное развитие студента-будущего педагога на этапе вузовского обучения и выработки приемов, позволяющих управлять этим процессом, проектировать и реализовать необходимые современные методы и формы. Такой активной формой могут стать проводимые тренинги со студентами всех факультетов.

Компонентом модели является программа, предполагающая диагностику и занятия в тренинговом режиме, что делает программу доступной для каждого студента, новые формы ведения занятий в тренинге отличаются от традиционных, курс обеспечен тематическими и методическими разработками современных отечественных и зарубежных авторов, таких как В.Ю. Бабайцевой, П.И. Пидкасистого, Н.В. Ключевой, С.В. Кривцовой, Томаса Гордона и других. Во время тренинговых занятий студенты не только получают навыки взаимодействия с трудными детьми и подростками, которые им нужны во время прохождения учебно-производственной практики, но и в будущей профессии. В последнее время одна из причин нежелания нынешних выпускников идти работать в школу – это сложность взаимодействия с учениками, наряду со слабым пока материальным положением учителя и другими

социальными причинами. Отсюда задача: создать условия, способствующие формированию профессиональной компетентности студентов и личностному росту как будущих учителей.

Ценностным компонентом созданной модели может являться тренинг эффективности «Навыки конструктивного взаимодействия с подростками», задачи которого: почувствовать собственную ответственность за свои профессиональные проблемы (тренинг учительской эффективности Томаса Гордона), осознать свою позицию в общении с детьми, понять и проанализировать свои установки на восприятие различных людей, научиться поддерживать подростков с разными типами характера, разными проблемами и разными стилями поведения, овладеть способами выражения своих эмоций.

Условия реализации модели предполагают поэтапное внедрение таких активных форм проведения занятий как тренинги, которые относятся к активным социально-психологическим методам обучения. Таким образом, создаются условия для получения профессионального опыта ведения тренингов студентами пятого курса психолого-педагогического факультета. Организуя работу со студентами других факультетов через тренинговые занятия, осуществляется сотрудничество с группами студентов других факультетов, что повышает не только образовательный уровень студентов, но и уровень познавательной мотивации. Данные занятия характеризуются профессиональной направленностью, формируют устойчивое отношение к будущей профессии, которые суть следствие правильности профессионального выбора, адекватности и полноты представления студента о выбранной профессии, тем более что уровень представления студента о профессии непосредственно соотносится с уровнем его отношения к учебе: чем меньше студент знает о профессии, тем менее положительным является его отношение к учебе.

Одна из концепций профессиональной компетентности раскрывается в материалах Санкт-Петербургских ученых В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой и А.П. Тряпицыной, в которых под профессиональной компетентностью понимается способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний, профессионального жизненного опыта и наклонностей.

Определяя психолого-педагогическое сопровождение как систему профессиональной деятельности преподавателя, направленную на создание психолого-педагогических условий для успешного обучения, воспитания и профессионально-личностного развития студента в ситуации вузовского взаимодействия, построение такой системы учитывает, с одной стороны, пе-

дагогические и психологические закономерности образовательного процесса, а с другой – весь опыт практической работы со студентами, наработанные приемы и технологии. Психолого-педагогические закономерности становятся отправной точкой в постановке целей и задач психолого-педагогического сопровождения, в определении основных направлений педагогической и психологической помощи студенту.

Главная цель психолого-педагогического сопровождения студента связана с перспективным направлением его деятельности, ориентированной на максимальное содействие личностному и профессиональному развитию. Опыт создания системы сопровождения показывает, что эта цель может быть реализована только тогда, когда достигается «стыковка» начальной и конечной целей деятельности по отношению к личности студента. Начальная цель взаимодействия: определение и формирование готовности студентов к обучению в вузе посредством интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных, поведенческих воздействий, выявление их индивидуальных особенностей как основы развития компетентности на первом этапе обучения в вузе. Конечная цель взаимодействия: формирование у студента психологической, профессиональной, творческой готовности к предстоящей профессиональной деятельности, профессиональному саморазвитию.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития студентов – это многоуровневое и полиморфное взаимодействие, основная функция которого есть стимулирование той индивидуальной совокупности личностно значимых потребностей субъекта образовательной деятельности, которая обуславливает его самореализацию. Оно ориентировано на изменение отношений субъектов образовательной деятельности, способствует созданию условий для повышения качества образования.

Психолого-педагогическое сопровождение опирается на личностные приоритеты в профессиональном становлении специалистов в педагогическом вузе, которые способствуют всестороннему профессиональному развитию будущего специалиста. В то же время в ходе профессионально-личностного становления развитие студентов как специалистов сливается в единый неделимый процесс с целостным формированием новообразования личности молодого человека – профессионализма. Целостное же становление происходит на основе самореализации в профессиональной среде, что позволяет выпускнику педагогического вуза быть конкурентоспособным специалистом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горшенина Я.Л. Логика и технология педагогического сопровождения коммуникативной компетентности будущего учителя в деятельности кафедры педагогического вуза // Омский научный вестник. 2006. – С.56-59.
2. Остапенко Г.С. Психолого-педагогическая медико-социальная система сопровождения младших подростков с неустойчивым вниманием. Воронеж. 2006. – 285 с.
3. Остапенко Г.С. Психологическая диагностика и психологическое сопровождение в формировании профессиональной компетентности студентов Воронежского государственного педагогического университета. Воронеж. 2007. – 102 с.
4. Полторацкая Н.Л. Педагогическое сопровождение нравственного воспитания личности в трудах П.Д. Юркевича // Аксиология современного воспитания в системе непрерывного образования. – Смоленск, 2006. – С.31-39.

REFERENCES

1. Gorshenina Ja.L. Logic and technology pedagogical support of communicative competence of future teachers in the activities of the Department of pedagogical University. *Omskij nauchnyj vestnik - Omsk scientific journal*. 2006. pp. 56-59.
2. Ostapenko G.S. *Psihologo-pedagogicheskaja mediko-social'naja sistema soprovozhdenija mladshih podrostkov s neustojchivym vnimaniem* [Psychological and pedagogical medical and social system of support of teenagers with attention fragile]. Voronezh, 2006. 285 p.
3. Ostapenko G.S. *Psihologicheskaja diagnostika i psihologicheskoe soprovozhdenie v formirovanii professional'noj kompetentnosti studentov Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Psychological diagnostics and psychological support in forming of professional competence of students of the Voronezh State Pedagogical University]. Voronezh, 2007. 102 p.
4. Poltorackaja N.L. Pedagogical support of moral education of the individual in the writings of the P.D. Jurkevich. *Aksiologija sovremennogo vospitaniya v sisteme nepreryvnogo obrazovanija - Axiology of modern education in the system of continuous education*. – Smolensk, 2006. pp. 31-39.

Информация об авторе

Капустин Алексей Николаевич (Россия, Воронежская область, Борисоглебск) – Аспирант кафедры педагогики. Воронежский государственный педагогический университет. E-mail: kapustin_an@mail.ru.

Information about the author

Kapustin Alexey Nikolaevich (Russian Federation, Borisoglebsk) – Postgraduate student of the Department of Pedagogy. Voronezh State Pedagogical University (Voronezh). E-mail: kapustin_an@mail.ru.

УДК 316
ББК 73.0

О. В. Раецкая
Кандидат педагогических наук

СОЦИАЛЬНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ИНФОРМАТИЗАЦИИ

В статье рассматриваются позитивные и негативные результаты неизбежной информатизации общества.

Ключевые слова: информатизация, информационное общество.

О. V. Rayetskaya
Ph.D. in Pedagogy

SOCIAL CONSEQUENCES OF INFORMATIZATION

The article deals with the positive and negative results of the inevitable informatization society.

Key words: informatization, information society.

Преобразования, связанные с переходом к новым социальным, экономическим, технологическим и другим условиям, требуют от человека новых знаний, усилий по адаптации к изменениям. При этом общество старается поддержать человека в процессах адаптации, создавая специализированные образовательные структуры, формируя систему стимулов. Постоянно производится мониторинг и анализ наиболее значительных перемен в общественной жизни человека. Если происходящие изменения способствуют прогрессу общества, то оно создает благоприятную ситуацию для ускорения этих преобразований.

Комплекс мероприятий, способствующих переходу к информационному обществу, и сам процесс перехода принято называть информатизацией общества. По определению Федерального закона РФ "Об информации, информатизации и защите информации" от 25 января 1995 г., информатизация - это "организационный социально-экономический и научно-технический процесс создания оптимальных условий для удовлетворения информационных потребностей и реализации прав граждан, органов государственной власти, органов местного самоуправления, организаций, общественных объединений на основе формирования и использования информационных ресурсов".

Вопрос об информатизации науки не является совсем уж новым для нашей страны. Академик В.Глушков пришел к выводу, что для грамотного руководства всем народным хозяйством огромной страны необходимо перерабатывать такое количество информации, что при использовании традиционной «бумажной технологии» придется ежегодно увеличивать число слушающих в бухгалтерских и планирующих отделах, так что через 25-30 лет

большая часть работников должна будет заниматься составлением сводок, отчетов и т.п. [1]. Инженерам некогда будет думать, врачам некогда будет лечить и все должны будут тратить рабочее время на канцелярскую работу. Выход представлялся в разработке новых компьютеров, создании банков данных, развитии коммуникационных сетей, и переходе к безбумажной технологии сбора, обработки, передачи и хранения информации.

Поскольку объектом исследования все чаще становятся системы, экспериментирование с которыми невозможно, то важнейшим инструментом научно-исследовательской деятельности выступает математическое моделирование. Его суть в том, что исходный объект изучения заменяется его математической моделью, экспериментирование с которой возможно при помощи программ, разработанных для ЭВМ.

Рассмотрим некоторые основные направления информатизации науки и выявим положительные и отрицательные стороны этого процесса.

Использование в науке новейших информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) непрерывно растет, что расширяет возможности ученых как в получении актуальной научной информации, так и в расширении профессионального общения, которые являются необходимыми составляющими деятельности по производству нового знания.

ИКТ порождают новые формы организации научных исследований, соответствующие глобальным технологиям общества знания: виртуальные лаборатории, системы распределенных вычислений и т.п.

Возлагая огромные надежды на новейшие ИКТ, как это делают США и наиболее развитые европейские страны, следует внимательнее отнестись и к некоторым латентным тенденциям, которые с течением времени могут оказаться опасными для науки. Так, предоставляя доступ к необычайно большому объему разнообразной информации и облегчая ее целенаправленный поиск, новые информационные технологии, сужают угол зрения ученого, так как резко сокращают спонтанное ознакомление с информацией по смежным проблемам, методам, подходам, имеющее место при работе с печатными изданиями [3].

Научно-техническая информация по своей природе идеальна. Идеальное – значит нематериальное, и эта дихотомия обретает социально-экономическое значение. Материальные ресурсы, особенно невозобновляемые, надо экономить, добиваться результативности за счет иных факторов, рост которых может продолжаться неограниченно. Вполне естественно обратить внимание на идеальные факторы интенсификации, не имеющие ограничений. Важнейшим из них, вне всякого сомнения, выступает научная ин-

формация.

Познание человеком окружающего мира все в большей степени опосредовано информационными техническими системами, что вызвало противоречивые последствия. С одной стороны резко возросли познавательные возможности человека, скорость получения, обработки и выдачи информации, ее точность, доступность для познания многих сложных явлений и процессов. С другой – ЭВМ способствует формализации знаний, превращению их в информацию. Применение компьютеров в познавательных целях развивает формально-логическую компоненту мышления, приглушает не только диалектическое, но и образное мышление и формирует "машинную картину мира". Мышление человека в этом случае лишается этической и эмоциональной окраски, игнорируются качества личности как члена определенной социальной общности, свободного и сознательного субъекта деятельности и культуры [2].

Рассмотрение различных направлений информатизации науки позволяет выделить как позитивные, так и негативные социальные последствия (см. табл.1).

Таблица 1

Позитивные и негативные социальные последствия информатизации

Позитивные последствия	Негативные последствия
Компьютеризация и информатизация науки способствует развитию новых более крупных научных сообществ, способных переработать больший объем фундаментальных научных знаний.	Информационные технологии сужают угол зрения ученого, так как сокращают спонтанное ознакомление с информацией по смежным проблемам.
Меняется характер научной деятельности, научные исследования все чаще являются междисциплинарными.	Возникает опасность ущемления свободы и независимости научных сотрудников. Эффект синхронизации научных результатов и гипотез.
Расширяются возможности научного исследования благодаря компьютерному моделированию.	Информатизация может привести к рационализации человеческого мышления, в результате чего снижаются интуитивные способности, столь важные при проведении научных исследований.
Ускоряется научно-технический прогресс.	Применение компьютеров в познавательных целях приглушает образное, эмоциональное и творческое мышление.
Формируется мировое научное сообщество, в котором научное знание открыто и доступно всем.	Проблема манипулирования сознанием людей в результате усиления влияния на общество средств массовой информации, в том числе и в свободном доступе в сети Интернет.
Отторжение массовой стандартизации	Трудности адаптации к сложной сре-

Позитивные последствия	Негативные последствия
и унификации - каждый член общества получает возможность проявлять свои индивидуальные качества, выбирая наиболее подходящие для него виды деятельности, оперативно и с минимальными административными барьерами представить собственное особое мнение по любому вопросу самому широкому кругу пользователей Интернета.	де информационного общества у определенной категории людей (пожилые люди, малоимущие, не обладающие достаточным образовательным цензом). Рост массы незанятого населения по этой причине. Противоречия между новым, "компьютерным" поколением и носителями "индустриальной" технологии.
Совершенствование информационно-вычислительного обеспечения экономических и социальных процессов.	Возрастание риска техногенных катастроф. При создании алгоритмической, программной части систем управления человек не всегда может спрогнозировать и учесть все возможные ситуации.
Расширение информационной и аналитической поддержки процессов принятия решений.	Расслоение населения на тех, кто допущен к информации, и на тех, кто к ней не имеет доступа, в зависимости от внутренней политики государств, имущественного ценза, межгосударственных отношений и т.д.
Рост и развитие информационных потребностей населения за счет доступности ресурсов и их многообразия, расширения спектра средств доступа.	Сокращение межличностных контактов. Современные сетевые технологии, как правило, обеспечивают коммуникации без необходимости прямого взаимодействия людей и гарантируют анонимность.
	Оцифровка личных данных (базы паспортных данных, телефонных соединений, покупок, поездок и т.д.) создает потенциальную возможность проникновения в частную жизнь людей и организаций.
	Снижение значимости традиционных культурных ценностей (книги, живопись, классическая музыка) за счет навязываемой массовой культуры, ориентации на углубленное изучение компьютерных дисциплин.
	Рост преступлений в информационных технологиях, использующих электронную регистрацию пользователей (системы паролей, пластиковые карты и т.д.). Особую опасность представляют вмешательства в финансовые операции.

Однако какими бы ни были негативные последствия информатизации науки, это уже объективный процесс, приостановить который не представляется возможным. Задача научного сообщества в этих условиях видится в по-

иске путей снижения негативных последствий информатизации науки с целью успешного развития общества в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вершинская О.Н. Существующие модели построения информационного общества // Информационное общество, 1999. - № 3. – С.53.
2. Уэбстер Ф. Теории информационного общества. М., 2004. – 400 с.
3. Price D. General theory of bibliometrical and other cumulative processes / Journal of the American Society for Information Science, 1976. no.5. – p.292.

REFERENCES

1. Vershinskaya O.N. The existing models of building the information society. *Informatsionnoe obschestvo - Information society*, 1999. no.3. p.53 (in Russian).
2. Uebster F. *Teorii informatsionnogo obschestva Moscow* [Theories of the information society]. Moscow, 2004. 400 p.
3. Price D. General theory of bibliometrical and other cumulative processes / Journal of the American Society for Information Science, 1976. no.5. p.292.

Информация об авторе

Раецкая Ольга Вилоровна (Россия, Сызрань) – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры электротехники, информатики и компьютерных технологий. Филиал Самарского государственного технического университета в г. Сызрани. E-mail: syzran1c@rambler.ru.

Information about the author

Rayetskaya Olga Vilorovna (Russian Federation, Syzran) – Ph.D. in Pedagogy, senior lecturer of the Department of electrical engineering, computer science and computer technology. Branch of the Samara State Technical University in Syzran. E-mail: syzran1c@rambler.ru.

УДК 658
ББК 30

И. С. Шилько
Магистрант

УПРАВЛЕНИЕ МАРКЕТИНГОВО-ЛОГИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПРЕДПРИЯТИЙ СТРОИТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ НА ОСНОВЕ СИСТЕМЫ СБАЛАНСИРОВАННЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ

Анализируется организационно-экономический механизм управления маркетингово-логистической деятельностью предприятия строительного комплекса Республики Беларусь на основе системы сбалансированных показателей, позволяющий оперативно реагировать на изменения конъюнктуры рынка посредством контроля предложенных в работе показателей деятельности.

Ключевые слова: управление, маркетинг, логистика, система сбалансированных показателей, строительный комплекс.

I. S. Shilko
Graduate student

MANAGEMENT OF MARKETING AND LOGISTICS CONSTRUCTION COMPANIES OF THE REPUBLIC OF BELARUS ON THE BASIS OF A BALANCED SCORECARD

Analyzed organizational and economic mechanism of marketing and logistics activities of construction companies of the Republic of Belarus on the basis of a balanced scorecard, which allows to respond quickly to market changes by monitoring proposed in the performance.

Key words: management, marketing, logistics, the balanced scorecard, the building complex.

В настоящее время, в условиях жесткой конкуренции, на предприятиях различных отраслей народного хозяйства достаточно часто основные бизнес-функции (производство, логистика, маркетинг и т. д.) реализуются автономно, не в рамках разработанной стратегии, что в итоге приводит к нарушению взаимодействия между подразделениями и к отсутствию гибкости в принятии управленческих решений. Стратегическая несогласованность как на микро-, так и на макроуровне характерна и для организаций строительного комплекса Республики Беларусь, деятельность которых связана с большим объемом выполнения маркетинговых и логистических операций при движении материального потока от строительных учреждений республики к потребителям через цепочку строительных предприятий, производящих продукцию с высокой добавленной стоимостью. Актуализация данной проблемы на государственном уровне отражена в «Концепции развития строитель-

ного комплекса Республики Беларусь на 2011-2020 годы» [1], в которой обозначены основополагающие принципы функционирования строительного комплекса Беларуси.

Анализируя различные белорусские предприятия отрасли строительных материалов, можно выделить такие недостатки, как плохое планирование продаж и операций, недостаточное взаимодействие между различными подразделениями организации, отсутствие постоянного контроля за деятельностью отделов, не говоря уже об отсутствии оперативного реагирования на изменяющиеся тенденции рынка.

Решение указанных выше проблем невозможно без перехода предприятия на новый уровень в системе управления, основанном на стратегическом планировании. Для реализации стратегии, в частности в отношении маркетинго-логистической деятельности (МЛД), на предприятии целесообразно в качестве инструмента управления использовать систему сбалансированных показателей – внедрение системы Balanced Scorecard System (BSC). Суть Balanced Scorecard заключается в необходимости определения стратегии в нескольких перспективах (финансы, клиенты, бизнес-процессы, персонал), постановке стратегических целей и измерении степени достижения данных целей. Слово «Сбалансированный» (Balanced) в названии методологии означает одинаковую важность всех показателей. BSC проецируется на всю организацию путем разработки индивидуальных задач в рамках уже разработанных корпоративных стратегий и стимулирует понимание работниками своего места в стратегии компании.

Сбалансированная система показателей предоставляет руководителю инструмент для получения желаемых результатов в сложных рыночных условиях. Именно поэтому четкое понимание целей и задач, а также методов их достижения и решения является жизненно необходимым. Сбалансированная система показателей рассматривает цели и стратегию предприятия сквозь призму некой всеобъемлющей системы оценки его деятельности, обеспечивая определенной методикой для создания системы стратегических критериев и системы управления [2].

С помощью BSC можно не только анализировать финансовые результаты, но и устранить разрыв между разработкой стратегии и ее воплощением, оперативно и точно реагировать на изменения окружающей среды, оценить успешность проекта на стадии его возникновения, оценить стратегию предприятия, повысить мотивацию персонала. Система BSC выступает в качестве методики доведения согласованных стратегических целей до всех уровней организации и включает: системы планирования и оценки эффективности

деятельности предприятия, инструменты реализации стратегии, которые позволяют переводить общую цель и стратегию предприятия в плоскость конкретных задач актуализированной выше маркетинго-логистической деятельности.

Преимущества технологии BSC:

1. Комплексность и сбалансированность. Четыре основных аспекта (финансы, клиенты, бизнес-процессы, персонал) образуют достаточный базис для разработки сбалансированной стратегии.

2. Операционность. Увязка оперативного и стратегического менеджмента достигается с помощью многоаспектного и практического метода. BSC включает технологию «проводки» сверху вниз стратегии предприятия по всем его иерархическим уровням. Новая концепция удачно интегрируется с системой контроллинга и хорошо увязывается с методами управления, нацеленными на повышение эффективности и стоимости предприятия.

3. Коммуникативность. Дискуссии по проблеме реализации стратегии приобретают объективный характер в связи с необходимостью определения единиц измерения и благодаря так называемой стратегической карте.

4. Обучаемость. Предлагаемая система управления делает возможной широкую, сориентированную на обучение коммуникацию на всех уровнях предприятия.

Таким образом, главным при управлении МЛД на предприятии является формирование инструментария на основе BSC, с помощью которого станет возможным наиболее эффективная реализация стратегических целей. На рис.1 представлен организационно-экономический механизм управления МЛД предприятия строительного комплекса.

В соответствии с концепцией BSC последовательность реализации механизма управления МЛД следующая:

- формулировка стратегии деятельности предприятия и формирование на ее основе карты целей;
- построение причинно-следственной цепочки стратегических целей;
- определение ключевых показателей МЛД;
- каскадирование показателей МЛД по структурным подразделениям предприятия строительного комплекса;
- контроль достижения целевых показателей и корректировка стратегии управления МЛД предприятия.



*Рис. 1. Организационно-экономический механизм управления МЛД
предприятия строительного комплекса*

Работа по формированию стратегии предприятия на основе концепции BSC начинается с обсуждения руководством проблемы определения конкретных задач на основе принятой стратегии. В современных условиях хозяйствования для предприятий строительного комплекса целесообразно сделать упор на увеличение доходности и завоевание рынка, что требует от руководства четкого обозначения рыночного сегмента, на котором предпри-

ятие намеревается вести конкурентную борьбу за клиента.

Взаимосвязь стратегических целей функционирования предприятия с целями МЛД (формирование покупательской ценности, управление денежными и временными затратами) строится на основе причинно-следственных цепочек.

Увязав цели МЛД со стратегией функционирования предприятия, определяются ключевые показатели маркетинга и логистики по следующим направлениям [3]:

- установка цены на реализуемый товар. При этом маркетинг определяет цену с учетом себестоимости, конкурентной среды, планируемого уровня прибыли и затрат, связанных с доведением готовой продукции до конечного потребителя;
- упаковка продукции. Задачи маркетинга заключаются в оформлении самого изделия и его индивидуальной упаковки и потребительской тары. При этом логистика выставляет конкретные требования (ограничения) к типу и размерам упаковки, исходя из стандартизации и унификации транспортной тары и товароносителей;
- прогноз объемов продаж и регионов сбыта. Этим традиционно занимается маркетинг, так как соответствующие прогнозы являются основой решения многих стратегических задач: выход на новые рынки сбыта, увеличение объемов продаж на существующих рынках и т. д. От точности таких прогнозов зависит решение многих логистических задач, связанных с реорганизацией системы распределения, формированием складской системы, управления запасами и их концентрацией в сети распределения и т. п.;
- создание распределительных систем. Задача маркетинга сводится к определению наиболее выгодной распределительной системы применительно к каждому региону сбыта, а логистика должна обеспечить движение товаров к клиентам;
- проектирование складской сети в системе распределения. Практически сводится к формированию складской сети для концентрации товарных запасов. Маркетинг должен составить прогноз на реализацию готовой продукции для каждого региона сбыта и каждой товарной группы, а логистика занимается определением стратегии складирования запасов, расчетом оптимального количества складов в сети концентрации товарных запасов, поиском местоположения складов и разработкой системы снабжения данных складов;
- формирование политики обслуживания клиентов – прямая задача маркетинга. Однако эта задача не может быть решена без анализа возможно-

стей предприятия по оказанию услуг клиентам, логистических затрат, связанных с их представлением;

- управление заказами клиентов. Данная процедура осуществляется в несколько этапов, к исполнению которых привлекаются отделы маркетинга, продаж, логистики и др. Маркетинг занимается начальным этапом этой процедуры – планированием запасов. Логистика берет на себя процессы, связанные с подготовкой заказов и их доставкой;

- политика в области запасов. Наблюдается противоречие в области управления запасами: маркетинг стремится удовлетворить максимальное количество потребителей продукции и, соответственно, содержать большой объем запасов, а логистика стремится минимизировать затраты и уменьшить объем запасов на складах.

Учитывая взаимосвязь целей МЛД со стратегией предприятия, а также критерии выбора ключевых показателей (соответствие стратегии, измеримость, доступность, простота, контролируемость, управляемость, ограниченное количество, сбалансированность) целесообразно предложить следующие показатели МЛД по перспективам.

Перспектива «Финансы». Для эффективного управления и контроля МЛД предлагается использовать интегральный показатель [4], который наилучшим образом отражает результативность взаимодействия маркетинга и логистики на предприятии строительного комплекса. Экономический смысл данного показателя заключается в том, что он отражает величину суммарного рейтинга качества обслуживания покупателей, приходящихся на единицу эффективности функционирования логистической системы предприятия строительного комплекса.

Перспектива «Клиенты». Реализация целей МЛД в рамках данной перспективы осуществляется за счет использования следующих показателей: качество обслуживания, удовлетворенность клиента товаром, качество сервиса, количество новых клиентов, индекс приверженности, отражающие взаимодействия предприятия с покупателями. Они позволяют отразить уровень качества взаимодействия предприятия с клиентами и вырабатывать соответствующие управленческие решения.

Перспектива «Бизнес-процессы». Здесь ключевые показатели вырабатываются с учетом объединения целей финансовой и клиентской составляющих и направлены на повышение уровня качества обслуживания, сокращение производственного цикла, а также снижение затрат на бизнес-процессы. К таковым относятся: средний размер логистического цикла, уровень запасов, среднее время переналадки оборудования, оборачиваемость то-

варного запаса, параметры воронки продаж, коэффициент превращения новых клиентов в постоянные, коэффициент объема продаж на одного клиента, коэффициент маркетинговых затрат. Использование в системе управления предприятия строительного комплекса данной группы показателей МЛД позволяет по-новому управлять отношениями с клиентами на основе предвосхищения их будущих потребностей и влияния на их формирование.

Перспектива «Персонал» формулирует цели и показатели, связанные с персоналом предприятия. Цели первых трех компонентов, отражающих состояние финансов, клиентской базы и внутренних бизнес-процессов, направлены на кардинальное улучшение деятельности предприятия. Составляющие данной перспективы обеспечивают предприятие соответствующей инфраструктурой для достижения поставленных целей. В рамках данной перспективы необходимо выделить следующие показатели: уровень удовлетворенности персонала, текучесть персонала, выручка на одного сотрудника, количество предложенных усовершенствований, количество тренингов. Значения указанных показателей отражают уровень внутренней культуры предприятия и способность сотрудников вырабатывать мероприятия по реализации стратегических целей.

Использование предложенных ключевых показателей МЛД в системе управления строительными предприятиями позволит структурировать маркетинг и логистику в рамках единой системы. Данное интегрирование приведет к трем основным эффектам:

- объединению однородных ресурсов маркетинга и логистики предприятия, что позволит получить эффект от масштаба за счет оптимизации затрат на организацию движения материальных потоков: затраты на процесс сбыта и распределения начинают снижаться, а доходы от использования ресурсов увеличиваться за счет роста «рыночной власти» предприятия;

- объединению неоднородных ресурсов маркетинга и логистики предприятия и, как следствие, формированию качественно новых свойств МЛД.

Обязательным условием реализации представленного организационно-экономического механизма является каскадирование показателей МЛД по структурным подразделениям предприятия строительного комплекса, что позволит сформировать эффективные связи между маркетингом и логистикой и выработать мероприятия, направленные на более полное удовлетворение спроса покупателей.

Для успешного достижения поставленных стратегических целей функционирования предприятия и осуществления соответствующей целям МЛД

корректировки необходимо осуществлять контроль за ключевыми показателями.

Реализация предложенного механизма позволяет спроецировать стратегические цели предприятия в отношении МЛД, разработанные в рамках концепции ССП, с использованием интегрированного подхода к маркетингу и логистике. Использование данного механизма повысит адаптивность системы управления предприятием строительного комплекса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция развития строительного комплекса Республики Беларусь на 2011-2020 годы. 2013. – <http://www.mas.by>.
2. Каплан Р. С. Сбалансированная система показателей. М. 2003. – 304 с.
3. Логистика: учебник / В. В. Дыбская. М. 2008. – 944 с.
4. Шишло С. В. Взаимодействие факторов маркетинга и логистики при формировании логистических систем предприятий лесного комплекса // Новая Экономика. 2011. – С.182-189.

REFERENCES

1. *Kontseptsiya razvitiya stroitel'nogo kompleksa Respubliki Belarus na 2011-2020 godyi* [The concept of development of the construction complex of the Republic of Belarus for the period 2011-2020 years], 2013. Available at: <http://www.mas.by>.
2. Kaplan R. S. *Sbalansirovannaya sistema pokazateley* [Balanced scorecard]. Moscow, 2003. 304 p.
3. *Logistika: uchebnik. V. V. Dyibskaya* [Logistics: textbook]. Moscow, 2008. 944 p.
4. Shishlo S. V. Interaction of the factors of marketing and logistics in the formation of the logistics systems of the enterprises of the forestry complex. *Novaya Ekonomika. - New economics*, 2011, pp.182-189.

Информация об авторе

Шилько Иван Сергеевич (Гомель) – магистрант. Учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины» (Республика Беларусь, г. Гомель). E-mail: macherata@yandex.ru.

Information about the author

Shilko Ivan Sergeevich (Gomel) – Graduate student. Agency of education «Gomel State University named by F. Skaryna» (Republic of Belarus, Gomel). E-mail: macherata@yandex.ru.

УДК 53.087
ББК 74

Д. П. Тарасов
Кандидат физико-математических наук
А. Ф. Сидоркин
Доцент, кандидат физико-математических наук
Р. В. Хаустов
Курсант

О ЗНАЧИМОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ И ВЫПОЛНЕНИИ ЛАБОРАТОРНОЙ РАБОТЫ ПО ФИЗИКЕ

В настоящее время неотъемлемой частью методики преподавания физики являются информационные и коммуникационные технологии, использующие широкий спектр образовательных IT-ресурсов. Качество современного образования напрямую связано с улучшением технологий и методов обучения, что в свою очередь во многом зависит от применения в учебном процессе электронных учебников и учебных пособий. Это одна из закономерностей, характеризующих современный учебно-воспитательный процесс в переживаемую нами эпоху информатизации общества, которая и ставит новые проблемы перед системой образования и воспитания подрастающего поколения.

Ключевые слова: электронное учебное пособие, лабораторная работа, фреймовая структура, цветность, видеофрагмент, расчётный модуль, html-структура.

D. P. Tarasov
Ph.D. in Physics and Mathematics
A. F. Sidorkin
Associate professor, Ph.D. in Physics and Mathematics
R. V. Haustov
Cadet

ABOUT THE IMPORTANCE OF ELECTRONIC TEXTBOOKS IN THE PREPARATION AND IMPLEMENTATION OF THE LABORATORY WORK IN PHYSICS

Now, integral parts of the methodology of teaching physics are information and communication technologies that use either a wide range of educational IT-resources. The quality of modern education is related to the improvement of technologies and methods, which in turn depends on the application in the educational process of e-books and textbooks. This is one of the regularities that characterize the modern educational process in the present era of information society, which puts new challenges for the education and upbringing of the

younger generation.

Key words: electronic textbook, laboratory work, frame structure, color, movie, calculation module, html-structure.

Выполнение лабораторного практикума является важной составляющей системы подготовки специалистов в высших технических учебных заведениях и предполагает несколько видов учебной деятельности: ознакомление с основами теории изучаемого физического процесса, ознакомление с принципами функционирования лабораторного оборудования, выполнение измерений, подготовка и сдача отчета о проделанной работе преподавателю.

Упражнения, предусмотренные в процессе обучения, выполняются, как правило, непосредственно после изучения теоретического материала и преследуют цели первичного закрепления полученных на лекциях знаний, что подразумевает в основном репродуктивный характер деятельности обучающихся. Лабораторно-практические работы опираются на более обширный, по сравнению с упражнениями, теоретический материал и носят более разнообразный характер работы. Они требуют от обучающихся большей творческой инициативы, большей самостоятельности, более глубокого понимания и освоения учебного материала. Для достижения этих целей в современное время наряду с традиционными печатными изданиями есть возможность использования электронных учебных пособий.

Электронное учебное пособие к лабораторной работе по сравнению с обычным печатным изданием имеет следующие преимущества:

обеспечивает практически мгновенную обратную связь, т.е. является интерактивным, уровни интерактивности изменяются от низкого и умеренного при перемещении по ссылкам до высокого при тестировании и личном участии обучающегося при обработке полученных в лабораторной работе экспериментальных данных;

1. помогает быстро найти необходимую информацию, поиск которой в печатном издании затруднен;
2. информация представляется нелинейно, и, следовательно, можно открывать разделы содержания в любой последовательности;
3. сочетание текста, использование различных шрифтов, выделение цветом, наличие графических и анимационных изображений улучшает визуальное представление учебного материала, т.е. способствуют лучшему его усвоению;
4. возможность электронных вычислений существенно экономит затрачиваемое время на обработку полученных экспериментальных данных;

5. позволяет быстро, но в темпе, наиболее подходящем для конкретного индивидуума, проверить знания по определенному разделу [1].

Остановимся подробнее на основных подходах, которые по нашему мнению помогут в создании электронного учебного пособия к лабораторной работе.

Основополагающим моментом в лабораторно-практической работе является формулировка целей, достижению которых служит данная работа.

В связи с этим электронное учебное пособие к лабораторной работе должно быть составлено несколько иначе по сравнению с традиционным печатным пособием. Каждой сформулированной цели работы должен соответствовать отдельный раздел, который должен быть более коротким, что соответствует меньшему размеру компьютерных экранных страниц по сравнению с книжными страницами. Затем каждый раздел, должен быть разбит на дискретные фрагменты, каждый из которых содержит необходимый и достаточный материал по конкретному узкому вопросу. Как правило, такой фрагмент должен содержать несколько текстовых абзацев (абзацы также должны быть короче книжных), рисунков отражающих суть излагаемого материала и может быть дополнен анимационными изображениями, поясняющими конкретный вопрос.

Таким образом, обучаемый просматривает не непрерывно излагаемый материал, а отдельные экранные фрагменты, дискретно следующие друг за другом. Изучив данный экран, обучаемый, нажимает кнопку «Следующий», размещенную обычно ниже текста, и получает следующий фрагмент материала. Если он видит, что не все понял или запомнил из предыдущего экрана, то нажимает расположенную рядом с первой кнопку «Предыдущий» и возвращается на один шаг назад. Таким образом, дискретная последовательность экранов связывает несколько фрагментов друг с другом гипертекстовыми связями. На основе таких фрагментов проектируется слоистая структура учебного материала, которая в соответствии с целями лабораторной работы содержит:

- слой, содержащий теоретический материал необходимый для подготовки к лабораторной работе;
- слой для ознакомления с принципами функционирования лабораторного оборудования;
- слой, поясняющий методику эксперимента;
- вспомогательные слои;
- специальный контролирующий слой для проверки уровня подготовки обучаемого к лабораторной работе.

Такая организация учебного материала обеспечивает дифференцированный подход к обучаемым в зависимости от уровня их подготовленности, результатом чего является более высокий уровень мотивации обучения, что приводит к лучшему и ускоренному выполнению лабораторно-практической работы.

По нашему мнению для внедрения электронных учебных пособий к лабораторным работам, целесообразна фреймовая структура, общепринятая при создании html-страниц. Именно при такой структуре предусматриваются отдельные фреймы для решения многих из перечисленных задач.

В частности, необходим отдельный фрейм для организации навигации в пределах пособия в целом, который может быть оформлен в виде оглавления документа.

С появлением гипертекстового формата документов и развитием фреймовых структур появилась реальная возможность предоставить обучаемому при работе с электронным пособием возможность пользоваться таким же оглавлением, как и в печатном, но это оглавление постоянно находится на экране в отдельном фрейме.

Выбранные из оглавления разделы появляются во фрейме, названном «Основной текст электронного пособия». Этот фрейм имеет самые большие размеры, необходимые для помещения нескольких текстовых абзацев, рисунков и анимационных изображений. Указанный фрейм представляет собой главное информационное поле, т. е. содержит тот материал, который должен быть за один прием воспринят обучаемым, осознан им и сохранен в оперативной, а затем и в долговременной памяти.

Так как первичным моментом при выполнении лабораторной работы является формулировка целей целесообразно фрейм содержащий оглавление располагать справа от основного фрейма. Таким образом, на титульной странице пособия визуально за каждой целью работы будет представлен раздел оглавления содержащий учебный материал для достижения данной цели.

Считаем полезным размещение в верхней части окна браузера заголовка электронного учебного пособия с названием лабораторной работы, для чего можно использовать отдельный фрейм, информация в котором также постоянна. В нашей практике использовалась подобная структура (рис. 1).

Здесь из трёх фреймов два с постоянным содержанием: заголовочный и оглавление и один основной с переменным содержанием. Такая структура позволяет выводить большее количество основной информации на одном экране (т. е. максимальные размеры фрейма «Основной текст электронного пособия»).

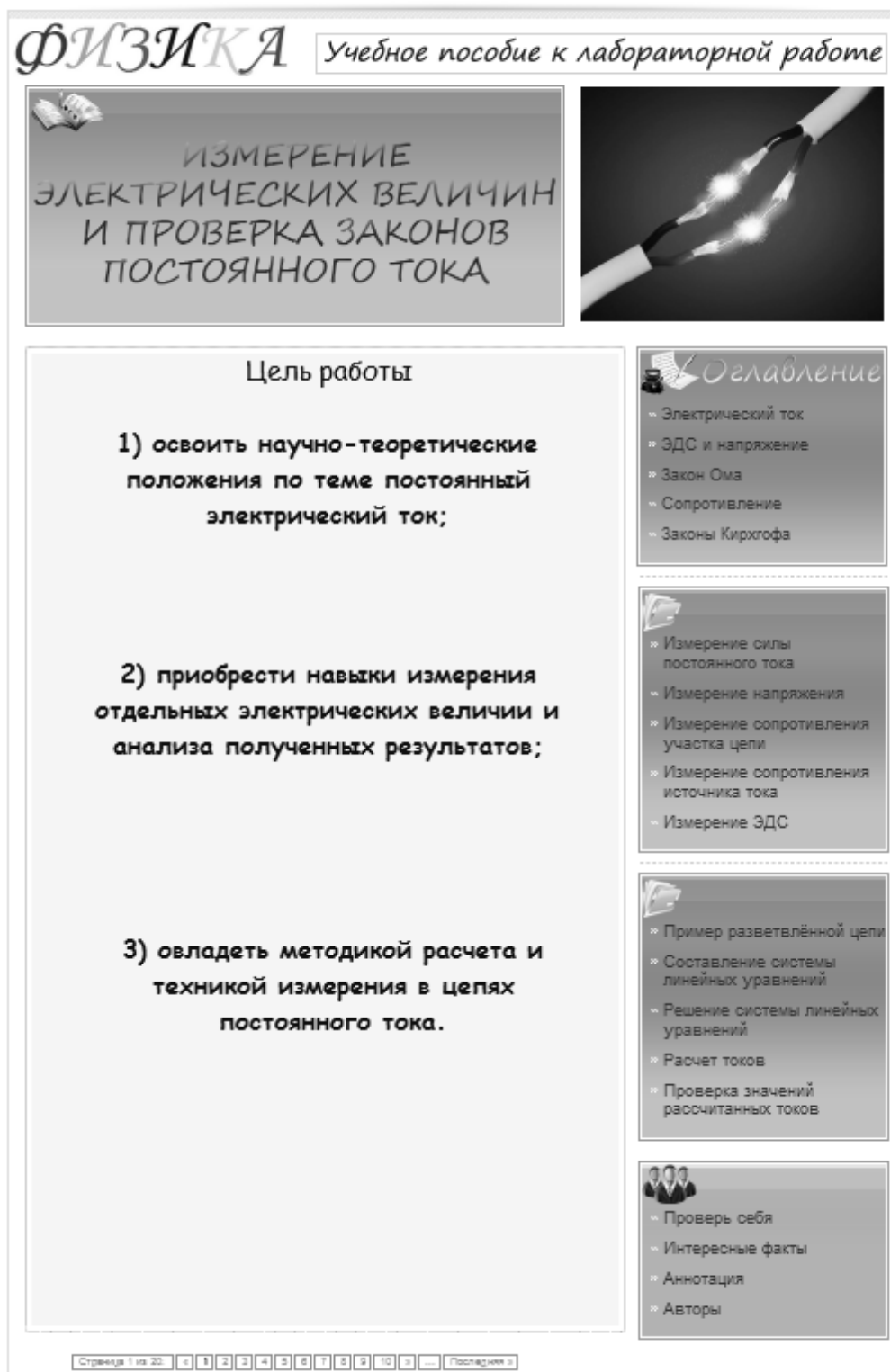


Рис. 1. Фреймовая структура электронного учебного пособия

Важнейшим положительным фактором является использование при отображении информации признака цветности. В печатном материале при-

менение цвета существенно увеличивает информационную избыточность материала, и, что еще важнее, резко увеличивает затраты на подготовку печатного материала. Поэтому в печатном материале цвет используется осторожно и только в случае крайней необходимости. В то же время при работе с электронным материалом ничто не препятствует широкому использованию признака цветности.

Цветом могут выделяться следующие фрагменты: текстовые заголовки; блоки определенного текста; графика и иллюстрации; осветленные пространства, которые обычно выделяются светлыми тонами; цветом может выделяться и фактура (подложка) трех первых позиций; цветом же рекомендуется выделять все гипертекстовые ссылки.

Цвет – притягательный фактор, он играет важную роль в распознавании информационных фрагментов, не говоря уж о его субъективной визуальной привлекательности для большинства пользователей компьютеров. Однако следует тщательно подбирать цветовые оттенки, в частности, стремясь к гармоничному их сочетанию, не вызывающему негативных эмоций у читателя [2].

Наряду с цветом можно использовать и рисунок подложки, что реально применяется в дизайне гипертекстовых Web-страниц. Кроме внешней привлекательности, такой рисунок создает иллюзию работы с печатной страницей, что для многих пользователей может оказаться дополнительным привлекательным фактором в пользу работы с электронным учебником.

Печатный шрифт текста следует выбирать из того соображения, что как правило, читатель предпочитает работать с простыми по начертанию шрифтами (Times, Courier, Arial). Вероятнее всего, это связано с тем, что экранное разрешение в несколько раз меньше, чем у печатного текста [3].

При выполнении лабораторных работ обычно самой времязатратной частью являются математические расчеты различных теоретических величин и их погрешностей, имеющих место в ходе выполнения экспериментальной части работы.

Для уменьшения времени на математические вычисления в состав электронного учебного пособия к лабораторной работе должны включаться программные модули, служащие для обработки полученных в работе экспериментальных данных. Такие модули существенно сокращают затратное время и убирают необходимость довольно таки рутинных расчётов, если речь идёт о погрешностях измерений. На рис.2 представлен подобный программный модуль, используемый нами в составе электронного учебного по-

собия к лабораторной работе “Измерение физических величин и обработка результатов измерений” [4].

Введите полученные значения диаметра $d_{\text{ср}}$ и высоты $h_{\text{ср}}$ цилиндра, а также полные абсолютные ошибки прямых измерений диаметра Δd и высоты Δh .

$d_{\text{ср}} =$	1	м.	$h_{\text{ср}} =$	1	м.	$\Delta d =$	1	$\Delta h =$	1	Ввод
$\Delta V =$										

Рис. 2. Программный модуль для вычисления абсолютной ошибки косвенного измерения объёма цилиндра.

Модуль служит для вычисления абсолютной ошибки ΔV измерения объёма цилиндра. Данный расчётный модуль встроен непосредственно в html-структуру электронного пособия, что избавляет обучаемых от необходимости пользоваться дополнительными программными продуктами. Высвобождаемое время может быть использовано для более глубокого понимания физических процессов изучаемых в лабораторной работе. Одним из инструментов, служащих этой цели, является использование в составе электронного пособия видеофрагментов.

На рис.3 представлен один из вариантов включения видеофрагмента в состав электронного пособия [5].



Рис. 3. Видеофрагмент, встроенный в html-структуру электронного учебного пособия.

Данный видеоролик встроен в html-структуру электронного пособия, но также имеется возможность проиграть видео в отдельном окне с помощью предпочитаемого медиаплеера.

Эффективность применения видеофрагментов в обучении во многом зависит от того, насколько методически грамотно и педагогически оправдано их включение в структуру электронного пособия.

Использование видеофрагментов в электронном учебном пособии к лабораторной работе позволяет существенно поднять качество обучения, так как становится возможной демонстрация сложных физических экспериментов, опытов, научно-популярных фильмов посвящённых изучаемой в ходе лабораторной работы тематике.

Специфические характеристики электронного учебного пособия к лабораторной работе, такие как интерактивность, дружественный интерфейс пользователя, возможность оценки знаний программой - наилучшим образом способствуют самостоятельному стилю обучения. Таким образом, электронное учебное пособие к лабораторной работе при грамотном его создании и использовании может стать надёжным инструментом в ходе подготовки к выполнению лабораторной работы и обработки, полученных в ходе эксперимента данных.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В., Макаров С.И. Методико-технологические основы создания электронных средств обучения. Самара. 2002. – 110 с.
2. Троян Г.М. Универсальные информационные и телекоммуникационные технологии в дистанционном образовании: учебное пособие для системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов. - М., 2002. - 153 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М. 2001. – 254 с.
4. Тарасов Д.П., Сидоркин А.Ф. Об использовании компьютерного моделирования для изложения трудно усвояемых разделов физики. М., 2011.
5. Тарасов Д.П., Сидоркин А.Ф. О программной и видеофрагментной составляющей в электронном учебном пособии к лабораторной работе по физике. М., 2011.

BIBLIOGRAPHY (TRANSLITERATED)

1. Grigor'ev S.G., Grinshkun V.V., Makarov S.I. Metodiko-tehnologicheskie osnovy sozdaniya jelektronnyh sredstv obuchenija [Methodical and technological bases of creation of electronic means of education]. Samara, 2002. 110 p.
2. Trojan G.M. Universal'nye informacionnye i telekommunikacionnye tehnologii v distancionnom obrazovanii [Universal information and telecommunication technologies in distance education: a training manual for the system of improvement of professional skill and professional retraining of specialists]. Moscow, 2002. 153 p.
3. Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija [New pedagogical and information technologies in the education system]. Moscow, 2001. 254

- р.
4. Tarasov D.P., Sidorkin A.F. Ob ispol'zovanii komp'yuternogo modelirovaniya dlja izlozhenija trudno usvojaemyh razdelov fiziki [On the use of computer simulation to present it is difficult to digestible sections of physics]. Moscow, 2011.
 5. Tarasov D.P., Sidorkin A.F. O programmnoj i videofragmentnoj sostavljajushhej v jelektronnom uchebном posobii k laboratornoj rabote po fizike [On the programmatic and видеофрагментной component in an electronic training manual to laboratory work in physics]. Moscow, 2011.

Информация об авторах

Тарасов Дмитрий Павлович (Россия, Воронеж) – кандидат физико-математических наук, преподаватель кафедры физики и химии. ВУНЦ ВВС «ВВА». E-mail: demetriys@mail.ru

Сидоркин Анатолий Фёдорович (Россия, Воронеж) – доцент, кандидат физико-математических наук, заведующий кафедрой физики и химии. ВУНЦ ВВС «ВВА».

Хаустов Роман Викторович (Россия, Воронеж) – курсант. ВУНЦ ВВС «ВВА».

Information about the authors

Tarasov Dmitrij Pavlovich (Russian Federation, Voronezh) – Ph.D. in Physics and Mathematics, lecturer of Department of Physics and Chemistry. Voronezh Air Force Academy. E-mail: demetriys@mail.ru.

Sidorkin Anatolij Fjodorovich (Russian Federation, Voronezh) – Associate professor, Ph.D. in Physics and Mathematics, Head of the Department of Physics and Chemistry. Voronezh Air Force Academy.

Hautov Roman Viktorovich (Russian Federation, Voronezh) – cadet. Voronezh Air Force Academy.