

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

(научно-практическое издание)

10/2010

Новосибирск

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

Главный редактор: **В. А. Беловолов** доктор педагогических наук, профессор

Председатель редакционной коллегии:

П. В. Ленин доктор педагогических наук, профессор

Редакционная коллегия:

Н. П. Абаскалова доктор педагогических наук, профессор

Р. И. Айзман доктор биологических наук, профессор

С. П. Беловолова доктор педагогических наук, профессор

А. Ж. Жафяров доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. А. Зверев доктор исторических наук, профессор

В. С. Нургалеев доктор психологических наук, профессор

В. Г. Храпченков доктор педагогических наук, профессор

Л. И. Холина доктор педагогических наук, профессор

А. А. Чернобров доктор филологических наук, профессор

Редакционный совет:

В. А. Адольф (Красноярск) доктор педагогических наук, профессор

Л. Н. Алексаикина (Москва) доктор педагогических наук, профессор

Р. М. Асадуллин (Уфа) доктор педагогических наук, профессор

М. А. Галагузова (Екатеринбург) доктор педагогических наук, профессор

А. Д. Герасёв (Новосибирск) доктор биологических наук, профессор

Д. А. Данилов (Якутск) доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. А. Дмитриенко (Томск) доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. П. Казначеев (Новосибирск) доктор медицинских наук, профессор, академик РАМН

Н. Э. Касаткина (Кемерово) доктор педагогических наук, профессор

Т. К. Клименко (Чита) доктор педагогических наук, профессор

В. И. Матис (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор

В. М. Лопаткин (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор

Л. И. Лурье (Пермь) доктор педагогических наук, профессор

А. Я. Найн (Челябинск) доктор педагогических наук, профессор

Т. Н. Петрова (Чебоксары) доктор педагогических наук, профессор

С. М. Редлих (Новокузнецк) доктор педагогических наук, профессор

Г. И. Саранцев (Саранск, Мордовия) доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Ю. В. Сенько (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

А. И. Субетто (Санкт-Петербург) доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор

Ф. Ш. Терезулов (Уфа) доктор педагогических наук, профессор

В. Э. Штейнберг (Уфа) доктор педагогических наук, профессор

Н. Е. Щуркова (Москва) доктор педагогических наук, профессор

Учредитель: ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати,

телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации ПИ № 77 – 16812 от 20.11.2003.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс в каталоге «Почта России» – 32358.

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» – 40633.

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

ISSN 1813–4718

© ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2010.

© Сибирский педагогический журнал, 2010.

«Siberian pedagogical journal» included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL
JOURNAL**
(scientific edition)

10/2010

Novosibirsk

«Siberian pedagogical journal» included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor

Editor-in-Chief: *V. A. Belovolov* doctor of pedagogics, professor

Editorial Board:

Chairman: *P. V. Lepin* doctor of pedagogics, professor

Members:

N. P. Abaskalova doctor of pedagogics, professor

R. I. Aizman doctor of biology, professor

S. P. Belovolova doctor of pedagogics, professor

A. Zh. Zhafyarov doctor of physics and mathematics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

V. A. Zverev doctor of history, professor

V. S. Nurgaleyev doctor of psychology, professor

V. G. Khrapcenkov doctor of pedagogics, professor

L. I. Kholina doctor of pedagogics, professor

A. A. Chernobrov doctor of philology, professor

Members:

V. A. Adolf (Krasnojarsk) doctor of pedagogics, professor

L. N. Aleksashkina (Moscow) doctor of philology, professor

R. M. Asadullin (Ufa) doctor of pedagogics, professor

M. A. Galaguzova (Yekaterinburg) doctor of pedagogics, professor

A. D. Cerasev (Novosibirsk) doctor of biology, professor

D. A. Danilov (Yakutsk) doctor of pedagogics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

V. A. Dmitriyenko (Tomsk) doctor of philosophy, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

V. P. Kaznacheyev (Novosibirsk) doctor of medicine, professor, member of the Russian Academy of Medical Sciences

N. E. Kasatkina (Kemerovo) doctor of pedagogics, professor

T. K. Klimenko (Chita) doctor of pedagogics, professor

V. I. Matis (Barnaul) doctor of pedagogics, professor

V. M. Lopatkin (Barnaul) doctor of pedagogics, professor

L. I. Lurye (Perm) doctor of pedagogics, professor

A. Ya. Nine (Chelyabinsk) doctor of pedagogics, professor

T. N. Petrova (Cheboksary) doctor of pedagogics, professor

S. M. Redlikh (Novokuznetsk) doctor of pedagogics, professor

G. I. Sarantsev (Saransk, Mordovia) doctor of pedagogics, professor, member of Russian Academy of Education

Yu. V. Senko (Barnaul) doctor of pedagogics, professor, member of the RA of Education

A. I. Subetto (St Petersburg) doctor of philosophy, doctor of economics, professor

F. Sh. Teregulov (Ufa) doctor of pedagogics, professor

V. E. Shteinberg (Ufa) doctor of pedagogics, professor

N. Ye. Shchurkova (Moscow) doctor of pedagogics, professor

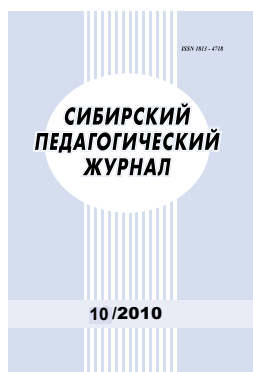
The founder: Novosibirsk state pedagogical university. The journal is registered by the Ministry for Print, telebroadcasting and mass communication of Russian Federation.

SUBSCRIPTION INDEX IN THE CATALOGUE «MAIL OF RUSSIA» – 32358

ISSN 1813–4718

© Novosibirsk state pedagogical universitet, 2010.

© Siberian pedagogical journal, 2010.



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубоких и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*
- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Психологические исследования*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *О новых книгах*

«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

ISSN под следующим номером: ISSN 1813–4718

Основное название: Sibirskij pedagogicheskiy journal

Сокращенный вариант названия: Sib. pedagog. j.

«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс: по каталогу «Почта России» – 32358, по каталогу «Роспечать» – 40633.



SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC EDITION

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

«The Siberian pedagogical journal» is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of «the Siberian pedagogical journal» expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

The following sections are submitted in the journal:

- Vocational Training
- Formation of Culture of the Person
- Continuous Education
- Language Culture
- Information and Pedagogical Technologies
- History of the Pedagogical Theory and Practice
- Ethno-Pedagogical Culture in Modern Educational Space
- Education. Health. Safety
- Reflections, Discussions
- Information
- New Books

On November 4, 2004 «The Siberian pedagogical journal» was registered in the International registration catalogue in Paris, France.

ISSN under following number: ISSN 1813–4718

The basic name transliterated: Sibirskiy pedagogicheskiy journal

(Russian: Сибирский педагогический журнал)

The shortened form of the name: Sib. pedagog. j.

**«The Siberian Pedagogical Journal» is distributed
by subscription and at retail.**

Subscription index in the Russpechat catalogue – 40633.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Профессиональное образование

Е. М. Левин, В. А. Белолов, С. В. Бунин.

Профессиональная деятельность офицера ВВ МВД России как психолого-педагогическое явление.....21

Авторы рассматривают профессиональную деятельность офицера внутренних войск МВД России в различных её аспектах: как деятельность индивида; как труд; как компонент профессии офицера.

Ключевые слова: офицер внутренних войск; профессиональная деятельность; профессия офицера

Т. И. Горелова, М. В. Грунина.

Интеграция высшей математики с общетехническими дисциплинами как условие совершенствования подготовки специалиста в системе вуза.....32

В статье рассмотрен подход к разработке технологии интеграции высшей математики с общетехническими дисциплинами. В основе интеграции лежит «ядро» математического образования, которое формируется в учебном процессе. Определены условия создания «универсального» алфавита, обеспечивающего надежность оперирования информацией.

Ключевые слова: высшая математика; интеграция; алфавит; ядро; базис; информация; кодирование информации

С. В. Коновалова.

Самостоятельная работа как средство познавательной активности студентов медицинского вуза.....39

В статье отражена сущность самостоятельной работы студентов как важного условия развития их познавательной деятельности. По материалам анкетирования студентов проанализирован опыт организации и ведения самостоятельной работы в Башкирском государственном медицинском университете, намечены педагогические и организационно-методологические аспекты ее совершенствования.

Ключевые слова: самостоятельная работа; познавательная деятельность; анкетирование; компетентность; мотивация; контроль; качество самообразования

Раздел II. Информационные и педагогические технологии

В. А. Стародубцев.

Персональные образовательные сферы в информационном обществе: взаимосвязь с компетенциями.....49

Обсуждается возможность развития информационно-коммуникационной компетенции педагога в связи с формированием его персональной образовательной сферы как средства и среды непрерывного образования в постиндустриальном обществе.

Ключевые слова: информатизация образования; компетенции педагога; образование в течение жизни

Е. Н. Хохлова.

Совершенствование обучения высшей математике студентов технических специальностей НГАВТ на основе применения интерактивных средств обучения.....57

В последние годы наблюдается устойчивая тенденция к снижению качества математической подготовки выпускников средней школы. Преподаватели вуза вынуждены много времени затрачивать на подготовку дидактических материалов, поддерживающих индивидуальную траекторию обучения. В данной работе представлены некоторые разработки связанные с совершенствованием системы преподавания высшей математики.

Ключевые слова: интерактивные тренажеры; генераторы контрольных работ; индивидуальная траектория формирования математической культуры; индивидуализация и унификация текущей и промежуточной аттестации

Е. Е. Полянская.

Оценка эффективности полифункционального учебника методом математического моделирования в контексте формирования интеллектуально-педагогической компетентности будущего учителя.....66

В статье выделены функции учебника для педагогических вузов в контексте формирования интеллектуально-педагогической компетентности будущего учителя. Рассмотрен процесс оценки эффективности полифункционального учебника методом математического моделирования.

Ключевые слова: формирование интеллектуально-педагогической компетентности будущего учителя; учебник для педагогических вузов; функции учебника; математическое моделирование в педагогических исследованиях

М. Б. Аржаник, Е. В. Черникова.

Организация контроля знаний в высшей школе: итоговый контроль как продолжение текущего.....79

Предлагается модифицированная система контроля, основанная на модульно-рейтинговой системе, в которой итоговый контроль является продолжением текущего и тематического. Рассматривается применение при проведении итогового контроля специальной компьютерной программы, учитывающей индивидуальный рейтинг студентов.

Ключевые слова: высшее образование; методика преподавания математики; система контроля; рейтинговая система; экзамен

Раздел III. Языковая культура

Ю. А. Кулешова.

Развитие языковой догадки при изучении английского языка студентами технического вуза.....85

В статье раскрываются особенности понятия «языковая догадка», значимость и преимущества развития этого навыка при обучении английскому языку студентов технического ВУЗа. Предлагается использовать лексический тест в качестве приёма развития языковой догадки. Структура данных тестов должна содержать в себе различного рода вербализованные и невербализованные опоры.

Ключевые слова: английский язык; языковая догадка; технический ВУЗ; методика преподавания английского языка

Е. А. Дрянгина.

Средства репрезентации языковой личности педагога в различных функциональных стилях.....90

Важные средства репрезентации языковой личности педагога (метафора, прецедентный текст, коннотативная лексика) являются неизменными, независимо от выбранного стиля изложения.

Ключевые слова: языковая личность педагога; вербально-семантический; лингвокогнитивный; прагматический уровни; средства репрезентации; метафора; прецедентный текст; коннотативная лексика

Раздел IV. Формирование культуры личности

О. Г. Брыкалова.

Базовая культура личности в педагогическом осмыслении.....99

Проблема развития базовой культуры личности в современных условиях является весьма актуальной. В этой связи представляется значимым выявить сущность и структуру данного педагогического феномена на основе анализа культурологических концепций.

Ключевые слова: культура; базовая культура личности; сущность базовой культуры личности; структура базовой культуры личности; культурологические концепции

А. П. Тимощенко.

Организация культурно-образовательной среды учащихся профессионального училища как педагогическая проблема.....106

Статья посвящена исследованию сущности и содержания понятия «социализация подростка» в культурно-образовательной среде профессионального училища. В статье рассматриваются основные понятия исследования: «социализация», «культурно-образовательная среда профессионального училища»; вопросы, связанные с определением педагогических условий эффективной социализации учащихся.

Ключевые слова: культурно-образовательная среда; социализация учащихся

**Раздел V. Повышение квалификации педагогических кадров.
Управление образованием**

Ю. А. Юртаева, И. В. Резанович

Развитие познавательного потенциала будущих менеджеров в вузе.....113

В статье дано авторское понимание сущности познавательного потенциала будущего менеджера, определены его критерии и показатели. Специальное внимание отведено изложению методики развития познавательного потенциала в аспекте профессиональной подготовки будущих менеджеров.

Ключевые слова: потенциал; познавательный потенциал; развитие познавательного потенциала; критерии и показатели оценки; методика развития познавательного потенциала будущих менеджеров

З. В. Возгова.

Система мониторинга качества сформированности профессиональной компетентности научно-педагогических работников.....122

В статье рассматриваются актуальные вопросы мониторинга качества сформированности профессиональной компетентности научно-педагогических работников, этапы мониторинга, а также содержание мониторинговых процедур.

Ключевые слова: мониторинг качества сформированности профессиональной компетентности; этапы мониторинга; содержание мониторинговых процедур

Е. А. Шумилова.

Концептуальная модель и технология формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов.....130

В статье автор предлагает концептуальную модель формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения. Для реализации модели на практике разработана технология ее применения, эффективность которой доказана в ходе ее практической реализации.

Ключевые слова: концептуальная модель; педагоги профессионального обучения; социально-коммуникативная компетентность

О. А. Ильясова.

Проектирование образовательного процесса в учреждении повышения квалификации педагогических кадров.....138

Раскрыты особенности повышения квалификации педагогических кадров в учреждении дополнительного профессионально-педагогического образования. Обоснованы подходы к проектированию образовательного процесса в соответствии с психологическими особенностями взрослых обучающихся.

Ключевые слова: повышение квалификации; взрослые обучающиеся; жизненный и профессиональный опыт взрослых обучающихся; отбор содержания повышения квалификации педагогов; организационные формы повышения квалификации педагогов; самообразование педагогов

Е. Н. Жаркова.

Управление развитием региональной системы повышения квалификации работников образования.....145

В статье раскрываются основные направления комплексного подхода к управлению региональной системой повышения квалификации работников образования, направленные на создание институциональных механизмов управления и развитие инновационной инфраструктуры сферы повышения квалификации, ее кадрового ресурса.

Ключевые слова: развитие региональной системы повышения квалификации работников образования (СПКРО); цели и задачи повышения квалификации специалистов региональной СПКРО; институциональные механизмы управления и развития инновационной инфраструктуры сферы повышения квалификации; кадрового ресурса

О. А. Мокроусова.

Концептуальная модель подготовки кандидатов в эксперты по независимой оценке рисков в области пожарной безопасности.....155

В статье освещена актуальность проблемы подготовки кандидатов в эксперты по независимой оценке рисков в области пожарной безопасности, выявлены уровни, с учетом которых разработана концептуальная модель реализации дополнительного образования специалистов данного направления.

Ключевые слова: концептуальная модель; независимая оценка рисков; кандидаты в эксперты; системное дополнительное образование

М. Ю. Сметанина.

Особенности использования инновационных технологий обучения в системе повышения квалификации работников образования.....166

В работе описаны особенности внедрения инновационных технологий обучения в системе повышения квалификации учителей. Особое внимание уделено проблеме профилактики затруднений, возникающих у слушателей при их использовании.

Ключевые слова: повышение квалификации учителей; инновационные образовательные технологии; новые образовательные программы; коммуникативная компетенция; развитие критического мышления; уровни рефлексии; мотивация; психологическая готовность

Раздел VI. История педагогической теории и практики

О. В. Жидкова.

Ретроспективный анализ становления и развития отечественного журналистского образования в контексте зарубежного опыта профессиональной подготовки работников прессы.....173

В статье раскрывается процесс формирования системы отечественного журналистского образования, рассматриваются примеры профессионально-кадровой подготовки в мировой журналистике, проводится анализ влияния традиций советского периода на становление современной концепции обучения российских журналистов.

Ключевые слова: генезис российского журналистского образования; советский опыт обучения работников прессы; формы профессионально-кадровой подготовки в мировой журналистике

Раздел VII. Повышение качества современного школьного образования

В. А. Адольф.

Овладение математическим знанием: сущность, поиск ориентиров.....179

В статье обозначаются современные проблемы образования, которые уже на протяжении многих лет не могут найти разрешения. Разрешение многих из них предполагает

поиск способов включения образования в глобализирующееся общество. Особая значе- ние отводится каждому педагогу в отдельности и всему педагогическому сообществу в целом как в смене облика образования, так и в преодолении консерватизма педагогической сферы деятельности. Предлагается подход к обновлению профессиональной подготовки будущего учителя математики на основе усиления субъективных факторов, активизации роли индивидуально-личностного и компетентностного потенциала педагога и учащегося.

Ключевые слова: образование; педагогическое сообщество; профессиональная подготовка; учитель математики; педагог; методология; субъектность; педагогическая деятельность

С. В. Олефир.

Профессиональное позиционирование школьных библиотек в условиях новых образовательных стандартов.....185

В статье рассматриваются цели и задачи школьных библиотек в контексте модернизации образования, федеральных образовательных стандартов второго поколения. Образовательные приоритеты ФГОС соотнесены с функциями школьных библиотек в формировании универсальных учебных действий. Рассмотрена роль чтения и информационной культуры личности школьника в формировании ключевых образовательных компетенций. Представлены средства и формы библиотечной работы в реализации образовательных стандартов.

Ключевые слова: школьная библиотека; государственные образовательные стандарты; ключевые образовательные компетенции. информационная культура школьника; читательская компетенция

С. А. Курносова.

Модель воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников.....193

В статье поднимается проблема развития эмоциональной отзывчивости, имеющей центральное значение в системе душевных, творческих, витальных сил человека, выступающей одной из составляющих социального потенциала общества. Представлена модель воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников.

Ключевые слова: эмоциональная отзывчивость; воспитание эмоциональной отзывчивости

Ф. Р. Акчурина, Е. П. Акчурина.

Организация самостоятельной художественно-творческой деятельности будущих учителей технологии и предпринимательства в творческо-технологической лаборатории.....201

В статье рассматривается понятие «самостоятельная художественно-творческая деятельность» студентов и показывается, как на практике реализуется самостоятельная художественно-творческая деятельность будущих учителей технологии и предпринимательства в рамках творческо-технологической лаборатории.

Ключевые слова: самостоятельная художественно-творческая деятельность; самостоятельная работа; самообразование; организация самостоятельной деятельности; творческо-технологическая лаборатория

А. А. Родчиков, Л. И. Савва.

Развитие готовности учащихся старших классов к управлению своим временем: методический аспект.....207

В статье подробно рассматривается методический аспект по развитию готовности учащихся старших классов к управлению своим временем. Представлены методы, формы и средства изучаемого процесса.

Ключевые слова: управление временем; методы; формы; средства управления временем

А. А. Шадрин.

Диалоговые образовательные технологии как средство интерактивного обучения общению студентов физкультурного колледжа.....216

В статье рассматривается актуальный вопрос интерактивного обучения общению студентов колледжа физической культуры на основе диалогических образовательных технологий. Приводится авторская модель формирования культуры общения, сконструированная на основе интегративно-развивающего и культурологического подходов. Приведены практические результаты, позитивно влияющие на развитие творческой активности обучающихся.

Ключевые слова: интерактивное обучение общению; диалоговые образовательные технологии; моделирование; интегративно-развивающий и культурологический подходы

Л. Е. Халудорова.

Тьюторство как форма развития нравственно-экологических ценностей педагога.....224

В статье раскрыты смысл и значение понятия «тьюторство». Тьюторство рассматривается как форма развития нравственно-экологических ценностей педагога.

Ключевые слова: тьютор; тьюторство; нравственно-экологические ценности

Л. А. Серикова, Т. И. Шукина.

Психолого-педагогические аспекты формирования религиозно-нравственных представлений у младших школьников.....233

В статье представлен анализ проблемы формирования религиозно-нравственных представлений у младших школьников с позиции психолого-педагогического знания. Определены особенности формирования исследуемых представлений у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: формирование представлений; религиозно-нравственные представления; младший школьник

Ф. А. Зуева.

Особенности технологии развития личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования.....243

В статье на основе разработанной технологии рассматривается последовательность и внутреннее содержание этапов развития компонентов личностных ресурсов старшеклассников в образовательном процессе.

Ключевые слова: педагогическая технология; личностные ресурсы; репродуцирование; поэтапное развитие

З. К. Давлетбаева.

Теоретические взгляды зарубежных авторов на понятие «поведение».....249

Взгляды зарубежных авторов на поведение как психологическую категорию акцентировались не только на понимании поведения как реакции, активности, мотивированности, но и как на реализацию своих способностей, целенаправленную категорию.

Ключевые слова: поведение; целенаправленная форма активности; реакция; мотивы; самоактуализация

Раздел VIII. Психологические исследования

Д. С. Гуц, П. Г. Лубочников, В. С. Нургалеев.

Экстремальная деятельность как предмет психологического анализа.....259

Рассматривается содержание и объем понятий «деятельность» и «экстремальная деятельность», строятся их модели, проводится анализ данных понятий.

Ключевые слова: деятельность; экстремальная деятельность; мотив; цель; индивидуальные особенности; средства; эмотивно-аксиологическое условие; когнитивное условие; ситуация

Т. Ю. Мысина.

Специальная комплексная рекреационно-обучающая программа психотренинга как психолого-педагогическое условие регуляции психоэмоциональных состояний студентов вуза.....266

В статье рассматриваются психолого-педагогических условия, обеспечивающие регуляцию психоэмоциональных состояний студентов вуза. Необходимо создание программ, направленных на профилактику психоэмоционального перенапряжения студентов. Под влиянием специальной комплексной рекреационно-обучающей программы психотренинга регуляции у студентов снизилась тревожность на 30%, понизилась усталость на 36% и повысилась энергичность на 33%.

Ключевые слова: студенты вуза; психоэмоциональные состояния; психолого-педагогические условия; психотренинг регуляции

Раздел IX. Образование. Здоровье. Безопасность

О. Ю. Похорюков.

Инновационные направления подготовки специалистов по адаптивной физической культуре в контексте индивидуализации образования.....274

Статья посвящена исследованию инновационных направлений профессиональной подготовки будущих учителей адаптивной физической культуры, анализу содержательных аспектов физкультурного воспитания студентов педагогических вузов в контексте реализации индивидуальности их профессионального обучения.

Ключевые слова: физическая культура личности; индивидуализация профессионального образования; воспитание здорового образа жизни; подготовка будущих учителей адаптивной физической культуры

Раздел X. Размышление, обсуждение

Е. Н. Жаркова, Н. Г. Калашиникова.

Региональная модель повышения квалификации управленческих кадров системы общего образования в области современного образовательного менеджмента.....280

В статье представлена региональная модель повышения квалификации управленческих кадров системы общего образования в области современного образовательного менеджмента, раскрываются ценностно-смысловые и целевые основания процесса повышения квалификации работников данной категории, способы их включения в совместное проектирование процессов модернизации внутришкольного управления.

Ключевые слова: характеристика региональной модели повышения квалификации управленческих кадров системы общего образования; ценностно-смысловые и целевые основания процесса повышения квалификации управленческих кадров; проектирование процессов модернизации внутришкольного управления

С. И. Глухих.

Интегративно-деятельностный подход к подготовке косметологов в медицинском вузе.....289

В статье рассматриваются проблемы подготовки косметологов в медицинском вузе, возможности интегративно-дифференцированного подхода в подготовке косметологов.

Ключевые слова: Болонский процесс; ключевые компетенции; косметология; подготовка косметологов; интегративно-дифференцированный подход

Правила оформления статей.....297

CONTENTS

Section I. Vocational Training

E. M. Levin, V. A. Belovolov, S. V. Bunin.

Professional activity of internal troops's officer as the psychologic-pedagogical phenomenon.....21

Authors consider professional activity of the internal troops's officer in its various aspects is considered: as individual activity; as work; as a component of the officer's profession.

Keywords: professional activity; internal troops's officer; officer's profession

T. I. Gorelova, M. V. Grunina.

The integration of higher mathematics with common technological subjects as perfection condition of the training in the university.....32

An approach to the technology development of creation the integration of higher mathematics with common technological subjects shown in this article. The integration is based on the kernel of mathematical education, which is forming during the training. Conditions for creations "universal" alphabet, which is provided the reliability of information functioning, are determined.

Keywords: higher mathematics; integration; alphabet; kernel; basis; information; information coding

S. V. Konovalova.

The original work as a way of the medical institution of higher education students cognitive activity.....39

The article deals with students' independent work as an important factor of cognition development. According to students' questionnaire we have analysed the experience of organization of independent work at Bashkir State Medical University. Pedagogical and organizational – methodological aspects of its improvement have also been marked.

Keywords: independent work; cognition; questionnaire; competence; motivation; control of self – education quality

Section II. Information and pedagogical technologies

V. A. Starodubtsev.

The personal learning sphere in postindustrial community: its relation with the competency.....49

The development of teacher communicative competence in relation with its personal learning sphere formation is discussed for the case of postindustrial community.

Keywords: information of education; competency of teachers; life long education

E. N. Khokhlova.

Perfecting of Higher Mathematics teaching to NSAWT students based on interactive training package.....57

Nowadays there is a steady tendency towards decreasing the quality of school leavers' knowledge in Mathematics. University lecturers have to spend much time for preparing didactic materials to support an individual path of learning. This article presents some innovations aimed to improve the system of Higher Mathematics teaching.

Keywords: interactive training equipment; test generators; individual path to from mathematical culture; individualization and unification of current and interim assessment

E. E. Polyanskaya.

Estimation of efficiency of the multifunctional textbook a method of mathematical modeling in a context of formation of is intellectual-pedagogical competence of the future teacher.....66

In article functions of the textbook for pedagogical high schools in a context of formation of is intellectual-pedagogical competence of the future teacher are allocated. Process of an estimation of efficiency of the multifunctional textbook by a method of mathematical modelling is considered.

Keywords: formation of is intellectual-pedagogical competence of the future teacher; the textbook for pedagogical high schools; textbook functions; mathematical modelling in pedagogical researches

M. B. Arzhanik, E. V. Chernikova.

Assesment organisation in Higher school: Final assessment as a continuation of the formative one.....79

A modified system of control is given, where a final assessment is a continuation of the formative and topical one. The suggested system is based on a module-rating control technology. Also, a special computer program considering an individual rating of students is reported to carry out the control.

Keywords: high education; methods of teaching Mathematics; system of control; rating system; examen

Section III. Language Culture

Y. A. Kuleshova.

Language guess development in studying english by technical students.....85

This article reveals some specific features, significance and advantages in English language teaching to technical students. Vocabulary test is offered as a method for a language guess development. The text structure should include any verbal and nonverbal support.

Keywords: english language; language guess; technical higher education establishment; English teaching methodology

E. A. Dryangina.

Means of representation of the language person of the teacher in various functional styles.....90

The important means of representation of the language person of the teacher (a metaphor, the precedent texts, connotative lexicon) are invariable, irrespective of the chosen style of a statement.

Keywords: the language person of the teacher; verbally-semantic; lingvo-kognitive; pragmatical levels; means of presentation; metaphor; the precedent texts; connotative lexicon

Section IV. Formation of Culture of the Person

O. G. Brykalova.

The basic culture of personality in pedagogical understanding.....99

The problem of development of basic cultural identity in modern conditions is very important. In this regard, it is important to identify the nature and structure of the pedagogical phenomenon, based on analysis of cultural concepts.

Keywords: culture; the basic culture of personality; the essence of the basic culture of personality; structure of basic culture; culture concept

A. P. Timoshchenko.

Organisation of cultural-educational field of technical school students as a pedagogical problem.....106

The Article is devoted to the research of essence and the concept of maintenance «socialisation of the teenager» in the cultural-educational environment of professional school. In article the basic concepts of research are considered: in the article «socialisation», «the cultural-educational environment of professional school»; the questions connected with definition of pedagogical conditions of effective socialisation of pupils.

Keywords: the cultural-educational environment; socialisation of pupils

Section V. **In-service training of the pedagogical staff.
Management of education**

Y. A. Yurtaeva, I. V. Rezanovich

Cognitive potential development of future managers in institution of higher education.....113

The article gives the author’s understanding of the essence of future manager’s cognitive potential, its criteria and evaluation indicators are formulated as well; special emphasis is put on the description of the methods of cognitive potential development in view of professional training of future managers.

Keywords: potential; cognitive potential; development of cognitive potential; criteria and evaluation indicators; methods of cognitive potential development of future managers

Z. V. Vozgova.

Monitoring system of professional competence quality of scientific-and-pedagogic workers.....122

The article deals with actual problems of monitoring of professional competence quality of scientific-and-pedagogic workers, stages of monitoring and contents of monitoring procedures.

Keywords: monitoring of professional competence quality; monitoring stages; contents of monitoring procedure

E. A. Shumilova.

The conceptual model and technology formation social-communicative competence of future teachers.....130

In the article, the author proposes a conceptual model of social and communicative competence training future teachers. For the implementation of the model in practice a technology for its application, which is proved in the course of its implementation.

Keywords: conceptual model; teachers of vocational training; social and communicative competence

O. A. Il’asova.

Designing educational progress in teachers ‘further education establishment.....138

Features of teachers’ training in the institution of skills development are described. Approaches to the design of the educational process according to the psychological characteristic of adult learners are justified.

Keywords: skills; adult learners; life and professional experience of adult learners; selection of skills’ content; organizational forms of teachers’ training; self-education

E. N. Zharkova.

Management of the development of the regional system of the improvement of qualification.....145

The article is devoted to main tendencies of the complex approach to the management of the development of the regional system of the improvement of qualification of the educational staff. The approach is ordered to the creation of the institutional mechanisms of management, innovation infrastructure of improvement of qualification, the development of the staff recourse.

Keywords: the development of the regional system of the improvement of qualification; aims and tasks of the improvement of qualification; institutional mechanisms of management; the creation of the innovation infrastructure of improvement of qualification; the development of the staff recourse

O. A. Mokrousova.

Conceptual model of the training of candidates who are going to become the experts in independent risk assessment in the sphere of fire safety.....155

In the article the importance of the issue about training of candidates who are going to become the experts in independent risk assessment in the sphere of fire safety is covered, the levels are

revealed that were used to develop the conceptual model of implementation of further education for specialists in this sphere.

Keywords: conceptual model; independent risk assessment; candidates who are going to become experts; systematic further education

M. Y. Smetanina.

The peculiarity of using innovative technologies in raising the level of teachers' proficiency.....166

The peculiarities of using innovative technologies in teachers' education are described in the article. Special attention is drawn to the problem of using preventive measures for getting over the difficulties.

Keywords: raising the level of teacher's proficiency; innovative educational technology; new educational programs; communicative competence; development of critical thinking; levels of reflection; motivation; psychological readiness

Section VI. History of the Pedagogical Theory and Practice

O. V. Zhidkova.

The retrospective analysis of formation and development of domestic journalistic formation in the context of foreign experience of vocational training of workers of the press.....173

In article process of formation of system of domestic journalistic formation reveals, examples of is professional-personnel preparation in world journalism are considered, the analysis of influence of traditions of the Soviet period on formation of the modern concept of training of the Russian journalists is carried out.

Keywords: genesis of the Russian journalistic formation; the Soviet experience of training of workers of the press; the form of is professional-personnel preparation in world journalism

Section VII. Improvement of quality of modern school education

V. A. Adolf.

Mastering of Maths knowledge: essence,orientation search.....179

The article highlights the contemporary problems of education that haven't been resolved for many years. The solution of the problems supposes a search for methods of education inclusion in global society. The particular significance is given to a particular educator and the whole pedagogical community both the change of educational image and overcoming conservatism in pedagogical sphere of activities. It is intended to use a renovative approach to approach to future Maths teacher professional training on the basis of subjective factor intensification, activation of individual-personal role and competence potential of educator and a student.

Keywords: education, pedagogical community, educational community, professional training, maths knowledge, educator, methodology, subjectivity, pedagogical activity.

S. V. Olefir.

Professional positioning of school libraries in the conditions of new educational standards.....185

The purposes and problems of school libraries in a context of education modernization, federal educational standards of the second generation are considered in the article. Educational priorities federal educational standards are correlated with functions of school libraries in formation of universal educational actions. The role of reading and information culture of the pupils in formation key educational actions is considered. Forms of school library's work are presented to realize the educational standards.

Keywords: school library; federal educational standards; universal educational competence; reading competence; informational competence

S. A. Kurnosova.

The model of the upbringing of junior schoolchildren’s emotional sympathy.....193

In this article the problem of emotional sympathy development is observed; emotional sympathy plays an important role in the system of soul, creative and vital strengths of a person, it is one of the components of social potential of the society. The model of upbringing of junior schoolchildren’s emotional sympathy is represented in the article.

Keywords: emotional sympathy; the upbringing of emotional sympathy

F. R. Akchurin, E. P. Akchurina.

Organization independent artistic-creative activity of the future teachers to technologies and enterprise in creative-technological laboratory.....201

In the article examine, as in the theory throwlight upon notion of artistic – creative activity, also in practice realize artistic – creative activity and problems in organization of this activity within the framework of creative-technological laboratory.

Keywords: independent artistic-creative activity; independent work; selfcontrol; organization of independent activity; creative-technological laboratory

A. A. Rodchikov, L. I. Savva.

Development of senior school pupils’ aptness for time management: methodological aspect.....207

The article thoroughly studies the methodological aspect of developing the senior school pupils’ aptness for time management. It describes methods, patterns and techniques of the educational process in question.

Keywords: time management; methods; patterns; time management tools

A. A. Shadrin.

Dialogue educational technologies as a method of interactive communicative training of students of physical training college.....216

In the article the actual problem of interactive communicative training of students of physical culture college is examined on the basis of the dialogue educational technologies. The author’s model of formation of cultural communication based on the complex and cultural approaches is given here. Practical results positively influencing development of creative activity of learners are viewed in the article.

Keywords: interactive communicative training; dialogue educational technologies; modelling; complex and cultural approaches

L. E. Khaludorova.

Tutoring as a form of development in teachers moral-ecological value.....224

The article reveals on values and meaning of concept tutoring. Tutoring consider as a form of development in teachers moral – ecological value.

Keywords: the tutor; tutoring; moral and ecological value

L. A. Serikova, T. I. Shukshina.

Psychologo-pedagogical aspects of formation of is religious-moral representations of primary schoolboys.....233

The article gives the analysis of a problem of formation of religious-moral representations of primary schoolboys from a position of psychologo-pedagogical knowledge. Features of formation of investigated representations of primary school children are defined.

Keywords: formation of representations; religious-moral representations; primary school children

F. A. Zueva.

Features of technology of development of personal resources of senior pupils in system of profile formation.....243

In article on the basis of the developed technology the sequence and the internal maintenance of stages of development of components of personal resources of senior pupils in educational process is considered.

Keywords: pedagogical technology; personal resources; reproduction; stage-by-stage development

Z. K. Davletbaeva.

Theoretical Views of Foreign Authors on a Concept “behavior”.....249

Views of foreign authors on behavior as a psychological category were accented not only on understanding of behavior as reactions, activity, motivation, but also as on realization of the abilities, a purposeful category.

Keywords: behavior; purposeful form of activity; reaction; motive; self-actualization

Section VIII. **Psychological research**

D. S. Guts, P. G. Lubochnikov, V. S. Nurgaleev.

Extreme activity as a subject of psychological analysis.....259

Research of content and volume of the concepts “activity” and “extreme activity”, their modeling and analysis.

Keywords: activity; extreme activity; motive; aim; personality; means; emotive-axiological conditions; cognitive condition; situation

T. Y. Myssina.

Special complex recreational-teaching program of psychotraining as psychological and pedagogical condition of regulation of psychoemotional states of higher school students....266

In the article considered the psychological and pedagogical conditions for providing regulation of psychoemotional states of higher school students. Creation of the programmes directed to the prevention of psychoemotional overstrain of students is necessary. Under the influence of the special complex recreational-teaching of psychotraining of regulation the anxiety of students has lowered to 30%, the lassitude has lowered to 36% and the activity has increased to 33%.

Keywords: higher school students; psychoemotional states; psychological and pedagogical conditions; psychotraining of regulation

Section IX. **Education. Health. Safety**

O. J. Pokhorukov.

Innovative training areas on adaptive physical education in the context of education individualization.....274

Article is devoted to innovative areas of professional training of future teachers, adaptive physical education, the analysis of substantial aspects of sports training future teachers in the context of the personality of their professional training.

Keywords: physical training of the person; a vocational training individualization; education of a healthy way of life; preparation of the future teachers of adaptive physical training

Section X. **Reflections and Discussions**

E. N. Zharkova, N. G. Kalashnikova.

Regional model of training management personnel in general education in the field of modern educational management.....280

The article presents the regional model of the improvement of qualification of manage staff in the system of public education in the modern educational management. It opens values and aims

of the process of the improvement of qualification of this category; and methods of their including into the common projecting of modernization of school management.

Keywords: characteristic of the regional model of the improvement of qualification of manage staff in the system of public education; values and aims of the process of the improvement of qualification of manage staff; projecting of modernization of school management

S. I. Glukhiih.

The integrative-activity approach to cosmeticians training in medical institution of higher education.....289

In article problems of preparation of cosmeticians in medical high school, possibility of the integrativno-differentiated approach in preparation of cosmeticians are considered.

Keywords: Bolonsky process; key the competence; cosmetology; preparation of the cosmeticians; the integrativno-differentiated approach

Rules of registration of papers.....299

РАЗДЕЛ I

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371.1:31

Левин Евгений Михайлович

Старший сотрудник научно-исследовательского отделения ФГБОУ ВПО «Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России», levinem80@yandex.ru, Новосибирск

Беловолов Валерий Александрович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии ФНК НГПУ, vabelovolov@mail.ru, Новосибирск

Бунин Сергей Викторович

Кандидат педагогических наук, Москва

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОФИЦЕРА ВВ МВД РОССИИ КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

Evgeny Mikhailovich Levin

Senior officer, Novosibirsk Military Institute of the Internal Troops named after Gen of the Army I. K. Yakovlev of the MIA of RF, levinem80@yandex.ru, Novosibirsk

Belovolov Valery Aleksandrovich

Doctor of pedagogics, professor NSPU, vabelovolov@mail.ru, Novosibirsk

Bunin Sergey Viktorovich

The candidate of pedagogical sciences, Moscow

PROFESSIONAL ACTIVITY OF INTERNAL TROOPS'S OFFICER AS THE PSYCHOLOGIC-PEDAGOGICAL PHENOMENON

Коренные изменения во всех сферах жизни общества и государства, произошедшие в России в последние годы, неизбежно отразились на функционировании системы военного образования, в том числе и на одной из её составляющих – вузах внутренних войск МВД России. Происходит переоценка многих ценностей и как следствие изменение взглядов на роль и место в обществе и государстве армии, правоохранительных органов и других, так называемых, «силовых структур». Соответственно переосмысливается и отношение к людям, принадлежащим к указанным профессиональным сообществам. В последние годы активно обсуждаются вопросы «нового облика» армии и офицеров, повысились нормативные требования к уровню подготовки последних, все более серьезное внимание уделяется воспитанию военнослужащих. Таким образом, в современных условиях военные институты ВВ МВД России столкнулись с рядом серьезных вызовов,

требующих их тщательного осмысления и внесения определенных коррективов в организацию образовательного процесса.

Однако прежде чем говорить об изменениях в образовательном процессе, мы считаем необходимым обратиться к вопросам «для чего» и «к чему» осуществляется подготовка будущих офицеров. Поскольку главная цель любого вуза – это подготовка своих выпускников к профессиональной деятельности, то главным ориентиром и основой для решения проблем формирования готовности будущих офицеров к профессиональной деятельности, несомненно, должна стать сущность этой деятельности, отражающая совокупность ее глубинных связей, отношений и внутренних законов.

Вполне очевидно, что разработка любого образовательного стандарта, образовательной программы либо проектирование содержания учебной дисциплины должна начинаться с анализа той или иной деятельности, либо одной из её сторон, к которой осуществляется подготовка.

Казалось бы, при уже сложившейся и длительное время существующей системе подготовки офицерских кадров для ВВ МВД России не должно быть недостатка в исследованиях, посвященных такому анализу. Более того, учитывая «государственный» характер подготовки будущих офицеров, взгляды государства (заказчика) на сущность и содержание профессиональной деятельности офицера ВВ МВД России должны быть закреплены нормативно. Однако в связи с отсутствием государственного образовательного стандарта по подготовке офицеров, единственным документом, выполняющим схожие функции, являются «Квалификационные требования», в которых достаточно подробно изложены именно «требования» к уровню подготовки, необходимые качества личности будущих офицеров, в то время как описанию самой профессиональной деятельности отведена более чем скромная роль.

В такой ситуации решение проблем профессиональной подготовки офицерских кадров для внутренних войск невозможно без обращения к анализу профессиональной деятельности офицера внутренних войск с учетом многообразия факторов, обуславливающих её специфику.

Профессиональная деятельность как составное понятие может рассматриваться с позиций двух распространенных научных категорий «профессия» и «деятельность». В первом случае понятие «профессиональная деятельность» будет являться частным относительно общих категорий сферы трудовых отношений, во втором – понятием, входящим в иерархически более широкое понятие «деятельность».

Для выявления сущности профессиональной деятельности офицера внутренних войск необходимо установить её отношение к другим формам и видам человеческой деятельности, определить место рассматриваемого явления в многообразии форм деятельности. С этой целью, прежде всего, рассмотрим базовые понятия: «деятельность», «профессиональная деятельность», «профессия».

Наиболее общим, собирательным понятием, отражающим сущность рассматриваемого феномена, является понятие «деятельность».

В социально-философском и методологическом плане понятие деятельности используется для характеристики специфически человеческого способа бытия. В философии деятельность понимается как способ воспроизводства социальных процессов, самоорганизации человека, его связей с окружающим миром. Понятием «деятельность» охватываются разные формы человеческой активности – экономическая, политическая, культурная и другие виды деятельности, а также сферы функционирования общества. С помощью этого понятия даются характеристики различных аспектов и качеств бытия людей: деятельность физическая и умственная, внешняя и внутренняя, творческая и разрушительная и т. д.

Индивидуальный процесс человеческой деятельности является основой и условием социализации и профессионализации личности. Невозможна социализация и профессионализация без соответствующей индивидуальной деятельности. Отсюда вытекает и педагогическое правило: обучать и воспитывать конкретного специалиста в условиях, приближенных к предстоящей профессиональной деятельности, ставить его в соответствующие профессиональные и нравственные условия. В военной педагогике эта же мысль выражена в правиле – «учить тому, что необходимо на войне».

Деятельность оказывается инструментом, обнаруживающим и воспроизводящим связи социального процесса, в том числе помогает раскрыть механизмы социализации и профессионализации личности.

В психолого-педагогической науке существует достаточно много определений деятельности: от описания сущности деятельности через ее элементы, до более общих дефиниций, близких к философским.

Деятельность можно определить как специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование включая мира, самого себя и условия своего существования [9]. В. А. Петровский определяет категорию деятельности через активность как субстанцию деятельности, через внутреннюю организацию активности (мотивационную основу, потребности, целевую и инструментальную основы активности), а также ее внешнюю организацию [10]. По мнению В. А. Крутецкого, деятельность есть активность человека, направленная на достижение сознательно поставленных целей, связанных с удовлетворением его потребностей и интересов, на выполнение требований к нему со стороны общества и государства [5].

Как видно, все приведенные определения, в своей сущности, едины, ибо у них теоретический источник, в основном, один: исследования советских психологов в этой области. Основные принципы и закономерности деятельности разработаны А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном, их учениками и последователями. Среди них есть ряд положений, имеющих важное методологическое значение для нашего исследования, поскольку освоение любого вида деятельности подчиняется общим закономерностям развития деятельности.

1. Во-первых, базовыми характеристиками деятельности являются предметность и субъектность.

Специфика предметной обусловленности деятельности заключается в том, что объекты внешнего мира не непосредственно воздействуют на субъекта, а только тогда, когда они преобразованы в процессе самой деятельности, благодаря чему и происходит относительная адекватность отражения мира в сознании человека.

Субъективная обусловленность деятельности находит свое выражение в способах активности человека: в обусловленности психического образа объекта прошлым опытом личности, притязаниями, потребностями, социальными установками, эмоциями, волей, мотивами, задачами, проектами будущего, которые и определяют избирательность деятельности.

В постулате субъективной обусловленности деятельности, по нашему мнению, содержится положение, имеющее важное методологическое значение для исследования. Исходя из этого постулата, при подготовке будущих офицеров к профессиональной деятельности необходимо учитывать, что формирующийся у индивида образ деятельности, во внешнем плане существующий как совокупность нормативных требований к деятельности, переходя во внутренний план, претерпевает изменения, обусловленные субъективными факторами. С другой стороны, построение индивидом адекватного образа деятельности в целом, её объекта и условий является одним из условий эффективности деятельности. В связи с этим, формирование образа предстоящей деятельности должно носить целенаправленный характер и охватывать все стороны формируемой личности.

2. Принцип развития и историзма. Так, Б. Ф. Ломов отмечает, что отношение «субъект – объект» не является постоянным, а изменяется с развитием общества, что предполагает рассмотрение его в контексте исторического развития общества [7]. В данном случае это является важнейшим условием эффективного использования категории деятельности в психолого-педагогических исследованиях.

3. Принцип единства строения внутренней и внешней деятельности. Его основу составляет феномен интериоризации, которая является основным механизмом эволюции психики индивида и обеспечивает усвоение исторического опыта путем преобразования социально-совместной деятельности, в модели или структуры индивидуальной деятельности. По ходу интериоризации происходит также трансформация внешней деятельности во внутреннюю деятельность. То есть, всякая деятельность имеет и внешнее и внутреннее (внешний и внутренний планы или стороны), и они связаны между собой. Каждый вид деятельности первоначально возникает и складывается во внешней, социальной среде, а лишь затем становится внутренней формой деятельности отдельного человека. Освоение деятельности, превращение индивида в субъект деятельности означает овладение им основными структурными компонентами деятельности [2].

Профессиональная деятельность – это, прежде всего, трудовая деятельность, труд. Как основной вид человеческой деятельности труд обладает рядом специфических характеристик, обусловленных своеобразием природы

данного вида деятельности. Исходя из того, что профессиональная деятельность офицера является одной из форм трудовой деятельности, образовавшейся в процессе исторического разделения труда, нам важно рассмотреть эти характеристики и выделить те из них, которые наиболее значимо влияют на процесс профессиональной подготовки будущих офицеров.

Во-первых, ученые отмечают особый характер мотивации трудовой деятельности, когда «...цель деятельности лежит не в ней самой, а в ее продукте» [12, с. 416]. Определяющую роль играет результат деятельности, который может проявляться относительно далеко во времени. С. Л. Рубинштейн называет это способностью к действию «дальнего прицела», опосредованной, далекой мотивацией [12, с. 417]. Таким образом, необходимо чтобы в процессе профессиональной подготовки у будущих офицеров формировалась именно такая профессиональная мотивация, действие которой (в идеале) будет распространяться на весь период нахождения в профессии. На стадии обучения в военном институте профессиональные мотивы не должны ограничиваться формулировкой «успешно окончить институт, овладеть знаниями и т. д.», а выражаться в стремлении добиться успеха в профессиональной деятельности, причем как индивидуально значимого, так и имеющего значимость для общества. Кроме того, для успешного осуществления профессиональной деятельности будущему офицеру необходима способность ставить перед собой цели, выходящие за рамки текущих потребностей, осознавать, как его деятельность будет сказываться на конечном результате, и соответствующим образом эту деятельность строить.

Во-вторых, отмечается, что в труде существенное значение имеет не только его операциональная сфера, «техника труда», но и отношение человека к труду.

В-третьих, протекание трудовой деятельности, её осознание и субъективное восприятие человеком во многом зависит от общественного содержания, которое включает в себе эта деятельность, т. е. от объективных общественных условий. Как отмечает А. Н. Леонтьев: «...деятельность каждого отдельного человека зависит при этом от его места в обществе, от условий, выпадающих на его долю, от того, как она складывается в неповторимых индивидуальных обстоятельствах» [6, с. 51]. Следовательно, чтобы понять механизмы воздействия конкретной профессиональной деятельности на индивида, её влияние на отношение человека к труду и как следствие для выявления необходимых условий подготовки к профессиональной деятельности, необходимо рассмотреть эту деятельность во взаимосвязи с общественными условиями.

Определенную ценность для нашего исследования представляют выделенные Е. А. Климовым «основные психологические регуляторы труда»:

- образ объекта труда (чувственный образ; репрезентативный образ, например, память, воображение...);
- образ субъекта труда (актуальный «образ Я»; обобщенный «Я-образ» – представление себя во времени, представление себя представителем профессии, членом общества...);

– образ субъект-объектных и субъект-субъектных отношений (потребности, эмоции, характер, направленность личности и ее мировоззрение...) [4, с. 74].

Само понятие «регуляторы труда» подразумевает существенное влияние данных факторов на осуществление профессиональной деятельности, а их выраженность в образах указывает на их внутренний, субъективный характер. Исходя из того, что основным механизмом освоения деятельности является, трансформация внешней деятельности во внутреннюю (интериоризация), то формирование такой системы образов можно понимать как своего рода целевой компонент (или его часть) системы подготовки к профессиональной деятельности. Кроме того, степень сформированности данных образов может служить элементом оценки результативности процесса профессиональной подготовки.

Одна из основных характеристик деятельности – ее социальная, общественно-историческая природа. Исследуя методологические проблемы и пути активного формирования личности и ее сознания через деятельность, С. Л. Рубинштейн отмечает общественную организацию человеческой деятельности, и её обусловленность историческим процессом разделения труда. В каких бы условиях и формах ни протекала деятельность человека, какую бы структуру она ни приобретала, ее нельзя рассматривать как изъятую из общественных отношений, из жизни общества. При всем своем своеобразии деятельность человеческого индивида представляет собой систему, включенную в систему отношений общества. Вне этих отношений человеческая деятельность вообще не существует. Как именно она существует, определяется теми формами и средствами материального и духовного общения, которые порождаются развитием производства и которые не могут реализоваться иначе, как в деятельности конкретных людей.

То есть человеческая деятельность существует в различных социально обусловленных формах, детерминируется общественно-историческими условиями. И в качестве исторически возникших и социально востребованных форм деятельности, выделяется феномен профессии (А. К. Маркова и др.).

В связи с этим, для более глубокого и всестороннего анализа профессиональной деятельности офицера внутренних войск мы считаем необходимым рассмотреть понятие профессии. Дело в том, что одной из задач нашего исследования является выявление неких сущностных черт профессиональной деятельности офицера, опираясь на которые можно подойти к решению проблемы формирования готовности будущих офицеров к этой деятельности.

Анализ профессиональной деятельности офицера с точки зрения теории деятельности несомненно важен методологически и позволяет учесть некие всеобщие закономерности, присущие любой деятельности вообще, а также проанализировать конкретную деятельность с позиций данной теории, которая, еще раз подчеркнем, носит всеобщий, наиболее абстрактный характер. Однако, для достижения целей исследования нам необходимо учесть

и особенности конкретной профессиональной деятельности, проявляющиеся в различных её компонентах, и, что очень важно, в условиях осуществления этой деятельности. По мнению ряда исследователей (Е. А. Климов, А. К. Маркова, Н. С. Пряжников и др.) профессиональная деятельность является одним из основных компонентов профессии. В связи с этим, выявление и анализ особенностей профессиональной деятельности офицера, на наш взгляд, возможен в контексте тех исследований, где базовым является понятие «профессия».

Е. А. Климов рассматривает профессию в четырех основных аспектах: ограниченный вид трудовой деятельности (вследствие исторического разделения труда); общность людей, выполняющих определенные трудовые функции, имеющих общественно полезный характер; подготовленность (знания, умения, навыки, квалификация) человека, благодаря которой он способен выполнять соответствующие трудовые функции; деятельность профессионала как процесс реализации трудовых функций, выполняемых профессионально [4].

Н. С. Пряжников феномен профессии рассматривает через понятие деятельности, выделяя при этом ряд специфических характеристик последней: ограниченная область активности; общественно полезный характер; специальная подготовка; определенный социальный статус субъекта; наличие определенного вознаграждения (морального и материального). При этом подчеркиваются характеристики профессиональной деятельности, имеющие наибольшую личностную значимость. В частности, отмечается материальное и моральное вознаграждение, дающее человеку возможность удовлетворять свои насущные потребности, выступающее необходимым условием его всестороннего развития, а также определенный социальный и общественный статус субъекта профессиональной деятельности, выступающий важнейшим фактором формирования Я-концепции. Главной же психологической характеристикой Н. С. Пряжников считает отношение к данной работе как к своей профессии [11].

А. К. Маркова, рассматривая феномен профессии, выделяет три аспекта:

1) профессии как исторически возникшие и социально востребованные формы деятельности, «для выполнения которых человек должен обладать суммой знаний и навыков, иметь соответствующие способности»;

2) профессии «с точки зрения общества» – «социально зафиксированная область осуществления трудовых функций», «система профессиональных задач, форм и видов деятельности, особенностей личности»;

3) профессия «с точки зрения конкретной личности» – «деятельность, посредством которой человек участвует в жизни общества и которая служит ему главным источником материальных средств к существованию» [8].

Рассмотрим профессию офицера внутренних войск с позиции некоторых из выделенных характеристик.

Одним из основных процессов породивших возникновение различных форм трудовой деятельности является процесс исторического разделения

труда. Отдельные виды деятельности людей, обретая свои специфические характеристики, со временем выделяются из всего многообразия форм и видов труда и закрепляются в обществе в виде совокупности общепринятых и одобренных форм и способов деятельности.

В связи с этим рассмотрение исторического процесса обособления профессиональной деятельности офицера, определение факторов, обусловивших такое обособление, позволит выявить характеристики этой деятельности, составляющие её исторически обусловленную сущность.

Военно-технический прогресс, изменение системы комплектования вооруженных сил государств обусловили возрастание сложности военного дела. Армии превратились в сложные организационные структуры, включающие представителей различных военных специальностей. Это вызвало потребность в специалистах, обладавших большим объемом знаний и для которых военное дело является основным занятием. Постепенно офицер-дворянин, являвшийся, прежде всего землевладельцем, и только на время войны становившийся собственно военным, уступил место офицеру, полностью посвятившему себя военной службе.

Постепенно деятельность офицера приобрела все основные черты, присущие профессии. Сформировались и закрепились в обществе представления и требования к образовательному уровню и личным качествам офицеров. Появились специальные учебные заведения, определился порядок продвижения офицеров по службе.

Таким образом, превращение профессиональной деятельности офицера в самостоятельный, обособленный вид трудовой деятельности было обусловлено рядом причин как объективных по отношению к профессиональной деятельности офицера, так и особенностями самой этой деятельности. Объективные общественно-исторические условия, во-первых, создали предпосылки для изменения самой деятельности, во-вторых, обеспечили изменение требований к характеру деятельности и к её субъекту.

Научно-технический прогресс вызвал усложнение военного дела в техническом и операциональном плане, потребовал от офицеров более широких специальных знаний. Изменение способов комплектования армий, организационных основ их строительства, повлекло за собой изменение функциональной роли офицера и требований к его профессиональной подготовке.

Отдельно следует отметить, что одной из значимых составляющих исторического процесса обособления профессиональной деятельности офицера является её превращение из «сопутствующего» занятия определенных социальных групп в «дело всей жизни» человека, то есть изменение мотивационной основы этой деятельности, проявившееся в появлении собственно «профессиональной мотивации».

Говоря о профессиональной мотивации, следует отметить, что исторически сложилось понимание офицерского призвания как подвижничества во благо Отечества. Об этом М. И. Драгомиров писал так: «Наше дело все построено на самоотвержении и самоотречении; кто этого не понимает, кто

не может поступиться своей личностью во имя дела, тот никогда не будет порядочным военным» [3, с. 288]. Офицер – «государственный человек» (именно такова этимология этого слова), и выбор своего поведения он должен осуществлять с социоцентрической позиции «общественное – выше личного». Этот императив обуславливает выделение социального приоритета как одного из значимых в подготовке военных кадров.

В исследованиях, посвященных анализу профессий, среди прочих выделяется социальный аспект рассмотрения данного феномена.

В частности, Е. А. Климов в числе прочего рассматривает профессию как общность людей, выполняющих определенные трудовые функции, имеющих общественно полезный характер [4]. То есть представители одной профессии, осуществляющие, соответственно, одинаковую или сходную профессиональную деятельность являются определенной социальной группой. И как следствие такой группе присущи определенные социально-психологические характеристики: групповые нормы, ценности, особенности мировоззрения, стереотипы поведения и т. д., которые играют огромную роль, как на этапе профессионального становления личности, так и в процессе осуществления им профессиональной деятельности. Е. А. Климов так описывает эту взаимосвязь: «...сознание принадлежности к общности определенных – пусть незримых и только лишь мысленно представляемых «делателей», среди которых есть и своего рода эталоны жизни и деятельности, – является важным фактором регуляции деятельности, образа жизни, жизненного пути, построения смыслов жизни» [4, с. 84].

Н. С. Пряжников, в качестве одной из основных характеристик профессии, называет деятельность, дающую человеку определенный социальный и общественный статус (дело человека, работа – как главная, самая актуальная «визитная карточка», во многом формирующая Я-концепцию) [11]. Профессия, ее ценности, смыслы, эталоны поведения задают определенную социальную «матрицу профессионального поведения» человека как субъекта, выходящую за границы и порою «перекрывающую» другие «поведенческие матрицы» – нормативную этику, личностные отношения, правовые отношения, присяги, клятвы и т. д. Выражаясь словами К. А. Абульхановой-Славской происходит «превращение профессии в форму индивидуальной жизни» [1, с. 112].

Устойчивость и сила проявления указанных характеристик неодинакова в разных профессиональных сообществах. Профессиональная деятельность офицера отличается высокой степенью социальной ответственности, консервативности ценностных ориентаций, строгой регламентацией условий её осуществления. В такой профессиональной среде значительно возрастает роль социально обусловленных характеристик и условий деятельности.

Таким образом, освоение профессии офицера – это не только способность эффективно выполнять служебные обязанности, но и принятие будущим офицером соответствующего образа жизни, образа мыслей, системы норм и ценностей.

Таким образом, профессиональную деятельность офицера можно рассматривать в следующих аспектах: как деятельность индивида; как труд; как один из основных компонентов профессии офицера.

Рассмотрение и анализ профессиональной деятельности офицера с разных позиций не порождает каких-либо противоречий в понимании её сущности. Такой подход, на наш взгляд, наполняет содержание рассматриваемого явления взаимодополняющими характеристиками. Понятие «профессиональная деятельность» неотделимо от личности, поскольку это, прежде всего, деятельность. А профессия может существовать вне индивида в качестве совокупности нормативных требований, группы других людей и т. д. То есть по отношению к личности она может носить внешний характер. Тем самым, анализируя профессию офицера, мы создаем своего рода содержательное наполнение для анализа профессиональной деятельности офицера с универсальных позиций теории деятельности.

Таким образом, представляется возможным учесть наибольшее число факторов, обуславливающих содержание готовности будущих офицеров к профессиональной деятельности.

Профессиональная деятельность офицера – достаточно широкое понятие, ни в коем случае не сводимое к объему функциональных обязанностей его первичной офицерской должности. Профессиональная деятельность офицера выступает как сложное структурное образование, в котором представлено несколько самостоятельных видов деятельности.

При всем своеобразии каждого из этих видов деятельности, все они имеют ряд общих признаков. Это выражается, прежде всего, в том, что все они социально организованы и нормированы. В свою очередь это означает, что для каждого отдельного офицера вхождение в эти виды деятельности связано с вхождением в уже сложившуюся организационную структуру, в рамках которой ему предстоит следовать уже оформленным нормам и правилам деятельности.

Профессиональная деятельность офицера отличается высокой степенью социальной ответственности, консервативности ценностных ориентаций, строгой регламентацией условий её осуществления. В такой профессиональной среде значительно возрастает роль социально обусловленных характеристик и условий деятельности. Из этого следует, что освоение профессии офицера – это не только способность эффективно выполнять служебные обязанности, но и принятие будущим офицером соответствующего образа жизни, образа мыслей, системы норм и ценностей.

Исходя из особенностей профессиональной деятельности офицера, ее сущностных характеристик, в формировании готовности к ней наибольшее значение имеют те элементы, которые лишь косвенно связаны с усвоением профессиональных знаний и умений, например, отношение человека к деятельности, субъективная значимость профессиональной деятельности. При этом, выделенные характеристики могут выступить основой для обоснования критериев готовности к профессиональной деятельности офицера, разработки педагогических условий и основных путей ее формирования.

Библиографический список

1. **Абульханова-Славская, К. А.** Стратегия жизни [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. **Давыдов, В. В.** Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального педагогического исследования [Текст] / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 250 с.
3. **Драгомиров, М. И.** Избранные труды. Вопросы воспитания и обучения войск [Текст] / М. И. Драгомиров. – М.: 1956. – 687 с.
4. **Климов, Е. А.** Введение в психологию труда [Текст] / Е. А. Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 187 с.
5. **Крутецкий, В. А.** Основы педагогической психологии [Текст] / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
6. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность, сознание, личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 328 с.
7. **Ломов, Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 449 с.
8. **Маркова, А. К.** Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М.: РАГС, 1996. – 308 с.
9. **Немов, Р. С.** Психология [Текст]: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
10. **Петровский, В. А.** Основы теоретической психологии [Текст]: учебное пособие / В. А. Петровский. – М.: 1999. – 326 с.
11. **Пряжников, Н. С.** Психология труда и человеческого достоинства [Текст] / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М.: Академия, 2001. – 255 с.
12. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 705 с.

УДК 378.1:51

Горелова Тамара Ивановна

Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры технологий обучения, педагогики и психологии Новосибирского государственного аграрного университета, wulf5@mail.ru, Новосибирск

Грунина Мария Викторовна

И. о. доцента кафедры высшей математики Новосибирского государственного аграрного университета, halfm@ngs.ru, Новосибирск

**ИНТЕГРАЦИЯ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ
С ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИМИ ДИСЦИПЛИНАМИ
КАК УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ ВУЗА**

Gorelova Tamara Ivanovna

Doctor of education, the associate professor of technology of education, pedagogy and psychology department Novosibirsk State Agrarian University, wulf5@mail.ru, Novosibirsk

Grunina Mariya Viktorovna

Acting the associate professor of higher mathematics department Novosibirsk State Agrarian University, halfm@ngs.ru, Novosibirsk

**THE INTEGRATION OF HIGHER MATHEMATICS WITH
COMMON TECHNOLOGICAL SUBJECTS AS PERFECTION
CONDITION OF THE TRAINING IN THE UNIVERSITY**

Развитие рыночных отношений, нестабильность российской экономики требуют подготовки специалистов, владеющих не только специальными знаниями, но и дополнительными, обеспечивающими им конкурентоспособность на рынке труда, профессиональную мобильность, способность быстро переключаться с одного вида труда на другой, совмещать различные трудовые функции. Рыночные отношения предъявляют к профессиональным знаниям особые требования: они должны быть не узкопрофильными, а пластичными, с одной стороны, и иметь фундаментальные и универсальные знания – с другой. Это возможно, если специалист обладает знаниями, трансформируемыми в смежные области, виды работ, выполняемые функции.

Анализ и обобщение опыта подготовки специалистов в системе высшего образования и работы А. Ф. Шарабрина, К. Г. Марквардта, Ю. Н. Семина, С. Ю. Буриловой, И. Е. Орловой, Н. К. Чапаева позволили выявить существующие в высшем образовании проблемы, которые характеризуют состояние учебных умений студентов в области естественных наук:

- неумение применять полученные знания на практике;
- неумение интегрировать знания из различных научных областей, комплексно применять их;

- сложности при переносе знаний из одной области в другую;
- отсутствие способности анализировать, выделять главное и существенное, обобщать;
- низкий уровень сформированности навыков сравнения, соотнесения, сопоставления, противопоставления, экстраполяции, трансформации (преобразования), обобщения, нахождения общих точек соприкосновения между разнокачественными явлениями, противоположными позициями (учениями, концепциями, подходами и т. д.), а также представлениями, синтезированными из совокупности знаний различной природы.

Фундаментализация высшего образования является одним из путей решения проблемы повышения уровня подготовки студентов. Под фундаментализацией высшего образования мы понимаем не простое увеличение в учебных планах и программах доли дисциплин естественно-научного цикла (ЕН), а отбор содержания обучения, которое позволит выделить в учебных курсах инвариантные единицы научных знаний. Задача вузовского педагога – научить студента пользоваться уже существующими знаниями и использовать эти знания в процессе получения новых, т. е. вычленять из образовательной вузовской информации инвариантные единицы научных знаний, вбирающие в себя основу математической или другой информации. По нашему мнению, наиболее эффективным механизмом при разработке инвариантных единиц специальных знаний является интеграция.

В. А. Энгельгардт описал интеграцию как наличие системы связей между частями, которые и образуют целое. При этом автор подчеркнул: «то, что могло бы оказаться в составе целого, не образуя связей с прочими частями, было бы не частью целого, а посторонним телом» [17, с. 19]. И далее, «возникновение системы связей при образовании целого из его свободных, разрозненных частей должно рассматриваться как самое коренное, первичное условие интеграции, т. е. для возникновения новой целостности. Это условие необходимое» [17, с. 19].

Интеграцию научных знаний следует рассматривать как последовательность действий:

1. Возникновение взаимодействующей системы связей между частями целого.
2. Утрата некоторых свойств части при вхождении в состав целого.
3. Появление у возникающей целостности новых свойств, обусловленных как свойствами составных частей, так и возникновением новых систем связей.
4. Упорядоченность частей, детерминированность их пространственного и функционального взаимоотношения.

Понятие «интеграция» уточняется В. В. Кондратьевым, интеграция «не только единство, мыслимое как гомогенная система, не только синтез качественно разнородных составляющих, но и определенное отношение между двумя взаимоисключающими представлениями» [7, с. 282].

В работах Ю. Н. Семина интегративность рассматривается в качестве необходимого пункта осуществления эффективной инженерной деятельности. Автор выделяет следующие понятийные признаки указанного необходимого пункта: междисциплинарность, обобщенность, системность, общенаучность и утверждает, что «интегративность знаний не может быть достигнута самопроизвольно и стихийно, ее необходимо целенаправленно формировать всей системой инженерной подготовки, важнейшим компонентом которой является общеинженерная подготовка» [12, с. 94].

Подобное мнение существует в работах А. М. Кочнева – интеграция междисциплинарных знаний (различных курсов, разделов, элементов знаний) происходит вокруг стержневых, сквозных базисных понятий, категорий базисной специальности с единых методологических позиций. В основные понятия, отражающие предметную область, вплетаются аспекты технических, технологических знаний, инженерной деятельности, личности специалиста. В диссертационном исследовании А. М. Кочнев доказывает, что подобная интеграция позволяет создавать новые, актуальные для современного рынка труда естественно-технические (инженер-исследователь) и гуманитарно-технические (инженер-переводчик, менеджер) интегрированные направления подготовки специалистов [8].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для повышения эффективности системы высшего профессионального образования требуется разработка механизма интеграции, реализующей конкретные условия для совершенствования подготовки специалистов в области естественнонаучных и технических учебных дисциплин.

Важным для решения проблемы интеграции образовательного пространства и создания инвариантных единиц научных знаний является исследование, проведенное совместно А. А. Кирсановым и А. М. Кочневым. Авторы выделяют следующие основные стадии интеграционного процесса:

1. Абстрагирование из структурно упорядоченных, но разобренных учебных материалов, общих и функционально связанных, а также дидактически и профессионально значимых компонентов.
2. Их обобщение и комплексирование.
3. Объединение компонентов в форме межпредметных связей, конгломерации или синтеза.
4. Систематизация [5, с. 101].

Итак, на первой стадии необходимо наличие некоторого запаса знаний, которые предстоит интегрировать. В условиях вуза таким багажом являются знания, приобретенные в средней школе. Для осуществления второй стадии необходимы навыки обобщения, синтеза, т. е. необходимо уметь пользоваться элементами механизма интеграции. Как показывает анализ работ [2; 10; 11; 12; 14; 15 и др.] и опыт работы авторов статьи, отсутствие у студентов навыков отбора понятийного аппарата вызывают затруднения при дальнейшем обучении. Несмотря на достаточно глубокую проработку вопроса интеграции в содержании школьных предметов и создания отдельных интегрированных курсов в системе общего среднего образования,

практическая реализация данного механизма в высшей школе оставляет желать лучшего.

Одним из способов решения указанных проблем, на наш взгляд, является создание некоторого «универсального» алфавита, в основу которого положено «ядро» базовых знаний, умений и навыков. Нами предлагается следующая модель построения «универсального» алфавита.

За основу «универсального» алфавита берется математическое «ядро», в центре которого находится «базис». Математическим ядром мы называем комплексную структуру, которая содержит:

- совокупность понятий и терминов, методов и математических моделей;
- знание свойств понятий, входящих в ядро;
- умение применять свойства при решении математических задач;
- наличие математического опыта в решении систем линейных уравнений, дифференцирования и интегрирования элементарных функций, интегрирования дифференциальных уравнений и др.;
- наличие минимального опыта применения математического аппарата в технических науках;
- «внутренние связи», т. е. отношения между понятиями математического ядра, их влияние друг на друга, области применения в математике;
- «внешние связи» – роль изучаемых математических понятий в формировании технического ядра, возможности применения в технических науках.

Понятие «ядра» базируется на теории поэтапного формирования умственных действий. П. Я. Гальперин говорил: «Формирование новых «знаний и умений» ... начинается с воспитания умений выделять основные единицы материала, а затем давать характеристику их состава и сочетания в конкретных объектах. Несмотря на такое усложнение задачи, формирование этих умений идет поразительно легко и быстро, так что в общем, даже на первых образцах, оно занимает приблизительно столько же или немногим больше времени, чем формирование гораздо более простых действий, связанных с отдельными заданиями. Зато когда на первых заданиях общие методы анализа и характеристики строения конкретных объектов были освоены, все дальнейшие задания из данной области решались самостоятельно и быстро осваивались. Поэтому в целом при усвоении всего намеченного ряда явлений получался громадный выигрыш во времени, не говоря уже о качестве» [3, с. 268].

Основываясь на сказанном выше, нами предлагается следующая структура и содержание математического ядра.

1. К базису относятся те понятия и термины, входящие в курс высшей математики, которые: а) лежат в основе определения других математических понятий; б) используются в технических дисциплинах без перекодирования, т. е. не меняя названия и смысла, как инструмент изучения дисциплины. Чаще всего при использовании понятий базиса в изучении техничес-

кой дисциплины, по умолчанию предполагается, что это понятие известно и студент может его свободно использовать.

2. Вторая часть «ядра» – «надбазис», состоит из понятий, которые, во-первых, определяются через «базис»; во-вторых, имеют наибольший коэффициент пользы в других естественнонаучных и технических дисциплинах. При этом мы будем использовать понятие коэффициента пользы, которое предложил С. И. Архангельский: $K=P \cdot Pr!$, где P – понятие данной дисциплины, Pr – понятие пересекающихся с ним дисциплин [1, с. 122].

3. В теории кодирования множество F из q различных символов называется алфавитом. Используя символы множества F , из них образуют все возможные n -векторы, т. е. множество F^n ; эти n -векторы называются словами, а число n – длиной слова [4]. Кодированием сообщений кодом в алфавите F называется отображение (необязательно взаимно однозначное) множества сообщений во множество кодовых слов [6, с. 18]. Систему сигналов, используемых при передаче данных, обычно называют алфавитом. В этом случае курс высшей математики представляет собой совокупность «слов», составленных из алфавита, которым является ядро, т. е. любое понятие курса представляется в терминах ядра с указанием связей и отношений к другим «буквам» алфавита. В процессе получения и обработки данных создаются новые оригинальные данные, что является одним из условий развития знаний.

4. «Универсальный» алфавит дополняется техническим ядром, в центре которого находится базис из математических понятий и терминов. Надбазис технического ядра составляется из терминов и понятий соответствующих технических дисциплин, которые определяются через базис и имеют наибольший коэффициент пользы.

5. Для каждого понятия надбазиса математического ядра указываются связи и отношения с другими математическими понятиями и, что особенно важно, с понятиями надбазиса технического ядра. Указание связей, во-первых, делает сигнал, который поступит в будущем, при изучении технической дисциплины, знакомым, но, возможно, непривычным; во-вторых, ускоряет скорость декодирования; а, в-третьих, уменьшает вероятность искажения сигнала, т. е. уменьшает возможность полного или частичного непонимания учебной информации.

В процессе обучения понятие «ядро» используется неоднократно в самых разных ситуациях. О необходимости создания «ядра» базовых знаний, умений и навыков говорили многие исследователи, вкладывая в это понятие разный смысл. В. Ф. Шаталов утверждал, что в средней школе «содержание обучения любому учебному предмету можно графически представить в виде вложенных друг в друга кругов разного диаметра» [16, с. 82]. В первый, самый маленький круг, В. Ф. Шаталов поместил ядро основных теоретических знаний, содержанием второго является необходимый минимум практических умений и навыков, позволяющих применять знания на практике. Третий круг отражает уровень разносторонней подготовки, а четвертый – отличное

усвоение материала в полном объеме. За пределами самого большого круга располагается область самостоятельного поиска, творческой познавательной деятельности. В. Ф. Шаталов утверждал, что «новое ядро основных знаний и умений становится надежным фундаментом, на котором строится дальнейшее обучение. Глубокое усвоение теоретического материала создает предпосылки для решения подтверждающих теорию задач и упражнений» [16, с. 84]. Но в то же время В. Ф. Шаталов предостерегал конструкторов «ядра» от чрезмерного сжатия необходимой информации. На примере курса геометрии средней школы В. Ф. Шаталов показывает, как «сокращение ядра основных знаний, как ни странно, усложняет труд и учителя, и ученика» [16, с. 86]. В процессе подготовки специалистов в высшей школе выделению основных понятий, терминов, алгоритмов и т. п. придается большое значение. Так, например, Р. Р. Мавлютов указывал на «...возможность структурировать знания, строить иерархические пласты, вычленять основополагающее методологическое ядро информации и ее периферийную, преимущественно описательную, часть» [9, с. 29]. Р. Р. Мавлютов предлагал сделать упор на «приоритетное изучение методологического ядра научно-технической информации». По мнению ученого, ядро может стать ориентиром в океане знаний и, кроме того, будет способствовать умению самостоятельно добывать новые знания [9].

Н. Ф. Талызина указывала на необходимость в каждом разделе, каждом учебном предмете «выделять те структурные элементы, из которых слагаются любые частные явления этого предмета, т. е. выделять инвариант системы и представлять все частные явления, слагающие эту систему, как проявление этого инварианта. Таким образом, отпадает необходимость изучать все частные явления данной области. Можно ограничиться лишь некоторыми из них, но изучать их не со стороны отдельных особенностей, а со стороны той сущности, проявлением которой они являются. Кроме того, на их примере следует раскрыть метод, позволяющий конструировать как эти явления, так и другие, входящие в эту систему» [13, с. 74–75]. В. В. Кондратьев, определяя этапы создания нового интегративного курса, использует понятие «ядра» по отношению к формируемому курсу. При этом в ядро включаются, по мнению В. В. Кондратьева, «профессионально значимые разделы интегрируемых дисциплин, а также знания, необходимые для логического построения курса» [7, с. 283].

Научные исследования, посвященные разработке «ядра», решили определенную задачу по совершенствованию подготовки учащихся и студентов общеобразовательной и высшей школы, но не имели выход на уровень внутрицикловой и межцикловой интеграции. Мы считаем, что в условиях инженерной подготовки интеграция, в основу которой положено «ядро» математического образования, явится условием совершенствования подготовки специалиста.

Наши исследования показали: созданный механизм интеграции, включающий формирование «универсального» алфавита на основе математического ядра, позволяет повысить уровень профессиональной готовности

будущих инженеров. При этом необходимо соблюдать комплекс условий: готовность педагога к использованию указанного механизма, обеспечение определенного уровня математической подготовки студентов, наличие педагогически полезного дидактического обеспечения. Под готовностью педагога мы подразумеваем понимание целей реализации механизма интеграции, владение приемами формирования математического и технического ядер. Разработанное нами и реализованное в исследовании дидактическое обеспечение состоит из конспекта лекций, учебного пособия для практических занятий, сборника задач для самостоятельных работ, вариантов контрольных работ и тестов для самоконтроля.

Библиографический список

1. **Архангельский, С. И.** Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы [Текст] / С. И. Архангельский. – М.: Высш. шк., 1980. – 368 с.
2. **Бурилова, С. Ю.** Межпредметная интеграция в учебном процессе технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / С. Ю. Бурилова. – Новосибирск, 2001. – 24 с.
3. **Гальперин, П. Я.** Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий [Текст] / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской педагогике. – М.: Наука, 1966. – С. 236–278.
4. **Камерон, П.** Теория графов, теория кодирования и блок-схемы [Текст] / П. Камерон, Дж. Линт. – М.: Наука, 1980. – 144 с.
5. **Кирсанов, А. А.** Интегративные основы широкопрофильной подготовки специалистов в техническом вузе [Текст] / А. А. Кирсанов, А. М. Кочнев. – Нижний Новгород: Изд-во. Волго-Вятской академии государственной службы, 1999. – 184 с.
6. **Колесник, В. Д.** Введение в теорию информации (кодирование источников): Учеб. пособие [Текст] / В. Д. Колесник, Г. Ш. Полтырев. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 164 с.
7. **Кондратьев, В. В.** Фундаментализация профессионального образования специалиста в технологическом университете. Монография [Текст] / В. В. Кондратьев. – Казань: КГТУ, 2000. – 323 с.
8. **Кочнев, А. М.** Проектирование и реализация подготовки специалистов двойной компетенции в техническом вузе: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. [Текст] / А. М. Кочнев. – Казань, 1998. – 39 с.
9. **Мавлютов, Р. Р.** Интеграция образования, науки и производства – настоящее веление времени [Текст] / Р. Р. Мавлютов. – М.: Знание, 1986. – 64 с.
10. **Марквардт, К. Г.** Тезисы доклада на тему: «Вопросы психологии и педагогики в учебном процессе технического вуза» [Текст] / К. Г. Марквардт. – М., 1967. – 63 с. / СССР. М-во путей сообщения. Учебно-метод. совет ГУУЗа МПС /.
11. **Орлова, И. Е.** Развитие познавательной самостоятельности студентов при изучении математики [Текст] / И. Е. Орлова // Педагогика и акмеология университетского образования: Материалы Поволжской региональной научно-практической конференции (4–5 ноября 1997 года) / [Редкол.: А. А. Понукалин (отв. ред.) и др.]. – Саратов, 1998. – С. 34–36.
12. **Семин, Ю. Н.** Интеграция содержания инженерного образования: дидактический аспект [Текст] / Ю. Н. Семин. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2000. – 140 с.

13. **Талызина, Н. Ф.** Формирование познавательной деятельности учащихся [Текст] / Н. Ф. Талызина. – М., 1983. – 120 с.

14. **Чапаев, Н. К.** Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: автореф. дис. ...д-ра. пед. наук. [Текст] / Н. К. Чапаев. – Екатеринбург, 1998. – 37 с.

15. **Шарабрин, А. Ф.** Интеграция курсов – путь к совершенствованию профессиональной подготовки [Текст] / А. Ф. Шарабрин // Интеграция содержания образования в педагогическом вузе: Сборник научных трудов / Сост.: канд. философ. наук Ю. И. Салов. – Бийск: НИЦБиГПИ, 1994. – С. 75–82.

16. **Шаталов, В. Ф.** Точка опоры [Текст] / В. Ф. Шаталов. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

17. **Энгельгардт, В. А.** Интегратизм – путь от простого к сложному в познании явлений жизни [Текст] / В. А. Энгельгардт // Материалы к Второму Всесоюзному совещанию по философским вопросам современного естествознания, посвященному 100-летию со дня рождения В. И. Ленина. – М., 1970. – 47 с.

УДК 378.147.88 (470.57)

Коновалова Софья Владимировна

Преподаватель кафедры педагогики и психологии Башкирского государственного медицинского университета, Vera bsmtu@yandex.ru, Уфа

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК
СРЕДСТВО ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ
СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

Konvalova Sofiya Vladimirovna

Pedagogics and psychology chair teacher of the Baskir State Medical University, Vera bsmtu@yandex.ru, Ufa

**THE ORIGINAL WORK AS A WAY OF THE MEDICAL
INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION STUDENTS
COGNITIVE ACTIVITY**

В последние десятилетия проблема организации самостоятельной работы студентов привлекает к себе растущее внимание педагогов, психологов и всех заинтересованных лиц, обеспечивающих образовательную деятельность в высших учебных заведениях. Это объясняется тем, что объем знаний, который необходимо усваивать студенту в период обучения в вузе резко возрастает и постоянно обновляется.

В связи с этим важным условием является развитие методологической культуры студентов по самостоятельному приобретению и усвоению знаний.

Согласно Письму Министерства образования Российской Федерации от 27 ноября 2002 г. № 14-55-996 ин/15 «Об активизации самостоятельной работы

студентов высших учебных заведений» данный вид деятельности студентов обрел статус приоритетного направления в современном учебном процессе.

Особое внимание к самостоятельной работе обусловлено приходом инновационной стратегии организации образования в постиндустриальном информатизированном обществе взамен традиционного нормативного принципа. Основой такой стратегии являются личности всех участников образовательного процесса [3; 4].

Концепция развития высшего медицинского образования ориентирована на подготовку специалистов, способных разрабатывать и реализовывать комплекс лечебно-профилактических и реабилитационных мероприятий в рамках своей специальности, оценивать характеристики психического и физического здоровья человека, анализировать и выявлять результативность собственной профессиональной деятельности, прогнозировать пути и направления ее совершенствования и повышения эффективности [1; 2].

В процессе ее реализации должны быть решены три глобальные задачи: подготовка профессионально мобильного, мотивированного специалиста; обеспечение выпускников необходимым объемом теоретических знаний, практических умений и навыков для первоначального этапа вхождения в профессиональную деятельность; формирование навыков работы с источниками информации и умения организовывать самостоятельную профессионально-познавательную деятельность. Одним из путей успешного решения поставленных задач является переориентация образовательного процесса с задач трансляции знаний и опыта на задачи обучения студентов навыкам их самостоятельного приобретения и преобразования.

В этом аспекте важное внимание отводится совершенствованию форм и методов самостоятельной работы студентов. Самообразовательная деятельность студента, особенно на основе современных технологий, играет ведущую роль в развитии их познавательной активности, готовности к самообразованию, способствует развитию творческих навыков, инициативы, умению организовывать свое время [8].

В дидактике высшей школы самостоятельная работа рассматривается как форма обучения и вид учебного труда, осуществляемый без непосредственного вмешательства преподавателя, или как средство вовлечения студентов в самостоятельную познавательную деятельность, средство формирования у них методов ее организации [7].

В современном представлении самостоятельная работа - это активные формы и методы обучения, единство учебно-воспитательной, научно-исследовательской и научно-практической деятельности, тесное сотрудничество студента с преподавателем [6]. Она может быть аудиторной, выполняемой в ходе учебных занятий и внеаудиторной, максимально индивидуализированной и иметь систематический, непрерывный и усложняющийся характер, соответствующий определенному этапу освоения основных образовательных программ направлений подготовки специалиста [5].

Практика медицинского образования показывает, что вопросам организации самостоятельной работы студентов в настоящее время не уделяется должного

внимания. Между тем это одна из ключевых проблем, особенно в современных условиях интеграции российской высшей школы в международные образовательные структуры.

Перед высшей медицинской школой поставлена задача готовить специалистов, главной отличительной чертой которых является способность усваивать и утверждать на практике все современные достижения медицинской науки.

Поэтому для студентов – будущих врачей должно стать нормой стремление к систематическому самообразованию, способствующему глубокому усвоению учебного материала, приобретению прочных знаний, умений и навыков для осуществления успешной практической деятельности.

Основными условиями эффективной самообразовательной деятельности студентов являются: обеспечение оптимального сочетания в учебных планах объемов аудиторной и самостоятельной работы; наличие эффективных форм и методов её организации; представление возможности выбора студентами наиболее приемлемой формы её осуществления; наличие нормативных и учебно-методических изданий по данному виду деятельности; достаточная обеспеченность процесса обучения техническими средствами, компьютерной техникой, специальной учебной литературой; направляющая и консультативно-методическая роль преподавателя; достаточный уровень подготовленности студентов к самостоятельному труду, их самоорганизации и дисциплинированности; выбор эффективных форм контроля и стимулирования самостоятельной работы обучающихся.

Анализ условий, созданных в Башкирском государственном медицинском университете для полноценной и плодотворной самостоятельной работы студентов, позволяет выявить эффективность организации этого важного вида самообразовательной деятельности обучающихся и наметить пути её совершенствования. Особенно важен взгляд на эту проблему со стороны студентов.

В нашем исследовании мы попытались определить отношение студентов к самостоятельной работе, уровень сформированности навыков её проведения и организации данного вида деятельности в медицинском университете.

С этой целью было проведено анкетирование студентов старших курсов, которое выявило достоинства и недостатки в организации самостоятельной работы студентов и определило основные пути её совершенствования. Анкетированием было охвачено 300 студентов 5 и 6 курса лечебного и педиатрического факультетов.

Результаты ответов студентов на вопросы, выраженные в процентах по каждому курсу и усредненные по курсам и факультетам, приведены в таблице 1. Анализ полученных результатов в целом по факультетам позволил выявить следующие закономерности в организации самостоятельной работы студентов как важного средства развития их познавательной активности.

Со стороны студентов, выявилась следующая иерархия предпочтений в выборе форм самостоятельной работы: работа с наглядными материалами – 72,9%; производственная практика – 60,2%; непосредственное общение с больными – 49,5%.

Таблица 1 – Результаты анкетирования студентов

Анализируемые вопросы	Количество студентов, %						Средний показатель по факультетам, %
	лечебный – 151 чел.			педиатрический – 149 чел.			
	курс		в среднем	курс		в среднем	
	5	6		5	6		
1	2	3	4	5	6	7	8
1. Какие формы самостоятельной работы являются наиболее эффективными: работа с наглядными материалами; производственная практика; непосредственное общение с больными	69,7	90,5	80,1	63,0	68,8	65,8	72,9
	48,5	71,6	60,0	49,1	71,8	60,4	60,2
	44,7	50,0	47,3	46,3	57,3	51,8	49,5
2. Как Вы оцениваете условия для самостоятельной работы: хорошие; удовлетворительные	57,9	83,1	70,5	58,5	47,9	53,2	61,8
	13,1	13,5	13,3	33,9	19,8	26,8	20,0
3. Что может способствовать улучшению самостоятельной работы: ее четкое планирование и контроль со стороны педагогов; повышение методических и организационных требований по ее реализации; полное изложение учебного материала	44,2	60,1	52,1	52,6	52,1	52,3	52,2
	18,8	72,9	45,8	24,6	52,1	38,4	42,1
	34,2	41,4	37,8	41,5	35,4	38,4	38,1
4. Ваше понимание самостоятельной работы: выполняемая без участия преподавателя по его заданию; выполняемая самостоятельно под контролем преподавателя; форма организации самостоятельной учебной деятельности без помощи преподавателя	52,8	55,8	54,3	22,6	28,6	25,6	40,0
	18,0	27,0	22,5	43,0	36,4	39,5	31,0
	29,8	20,9	25,9	33,9	31,2	32,5	29,0

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО...

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8	
5. Пути повышения качества обучения: организация эффективной самостоятельной работы;	17,1	32,4	24,8	22,6	23,9	23,2	24,0	
	57,9	71,6	64,8	43,4	44,8	44,1	54,0	
	25,8	33,4	29,6	30,2	33,3	31,8	31,0	
6. Какими источниками знаний Вы предпочитаете пользоваться:								
	лекционными материалами;	68,6	59,4	64,0	84,9	65,6	75,1	69,5
	рекомендуемыми учебниками;	64,6	91,9	78,2	54,7	77,1	65,9	72,0
методическими разработками преподавателей	34,2	27,3	30,7	66,8	62,8	64,8	47,8	
7. Выделите основные условия успешной самостоятельной работы: четко планировать и организовывать самостоятельную деятельность;	56,6	67,6	62,1	60,9	71,8	66,4	64,2	
	выделять дополнительное время на самостоятельную работу;	37,3	37,4	37,3	35,8	50,0	42,9	40,1
	рационально использовать время на самоподготовку	44,7	41,9	43,3	41,5	39,6	40,5	41,8
8. Выделите важные условия в преодолении трудностей в самостоятельной работе:								
	собственные усилия и стремление преодолеть трудности;	75,8	72,9	74,3	68,5	63,8	66,1	70,0
помощь со стороны преподавателей	49,8	42,9	46,4	56,8	52,9	54,9	51,0	

1	2	3	4	5	6	7	8	
9. По каким вопросам Вы чаще обращаетесь за помощью к преподавателям, как:	овладеть практически навыками врачебной деятельности;	74,6	58,6	66,6	62,6	54,2	58,4	62,5
	решать ситуационные задачи;	21,5	44,6	33,0	35,8	47,9	41,8	37,4
	планировать и организовывать самостоятельную работу	2,6	32,4	17,4	11,3	11,4	11,3	14,3
10. Самостоятельная работа позволяет:	сформировать профессионально важные качества врача;	92,1	81,1	86,6	77,4	80,2	78,8	83,0
	определить область дальнейшей научной и практической деятельности	64,9	56,9	61,9	49,4	46,9	48,2	54,5

В медицинском университете созданы хорошие условия для успешного ведения самостоятельной работы, так считают 61,8% респондентов.

Существенному улучшению самостоятельной работы могут способствовать следующие условия:

- четкое планирование и контроль данного вида деятельности со стороны педагогов и методических структур вуза – 52,2%;
- повышение методических и организационных требований к субъектам образовательной деятельности по реализации самостоятельной работы – 42,1%;
- полное изложение преподавателем учебного материала – 38,1%.

В понимании студентов самостоятельная работа может быть следующих видов: выполняемая без участия преподавателя, но по его заданию – 40%, выполняемая самостоятельно под контролем преподавателя – 31%, или как форма самостоятельной учебной деятельности без консультативной помощи преподавателя – 29%.

Каждый из предложенных видов деятельности, по их мнению, является приемлемым, однако большинство из них (66,4%) желает самостоятельно выполнять четко поставленные перед ними задачи.

Для качественной самостоятельной работы весьма актуальными являются индивидуальные занятия с преподавателем. Студент, по мере необходимости, имеет возможность получать у него индивидуальную консультацию по изучаемому им самостоятельно учебному материалу. Преподаватель, в свою очередь, может пригласить на собеседование студента затем, чтобы проверить, насколько успешно справляется он с учебным заданием и оказать ему своевременную помощь.

В медицинском университете создана система индивидуального консультирования преподавателей по специальному графику, который разрабатывается с учетом мнения студентов и в удобное для них время.

Такая форма индивидуальной работы позитивна и востребована студенческой аудиторией.

За самостоятельной работой студентов необходим контроль со стороны педагога – как один из важных мотивирующих факторов, так считают 38% респондентов. На наш взгляд, важным мотивом ее активизации может стать включение результатов выполнения самостоятельной работы студентов в показатели текущей успеваемости обучающихся, от оценок которых будет зависеть их рейтинг.

Традиционный подход в организации успешной учебной деятельности, реализуется в апробированных методиках проведения лекционных, семинарских и практических занятий, с целью активизации обучаемого, стимулирования его мотивации, повышения степени восприятия и глубины усвоения учебного материала. Наряду с этим, значительным резервом повышения качества процесса обучения студенты считают организацию эффективной самостоятельной работы – 24%.

Однако, по мнению большинства респондентов (54%), необходимо совершенствовать формы и методы обучения, более широко использовать на занятиях современные информационные технологии – 31%.

Эффективность самостоятельной работы в значительной мере зависит от обеспеченности преподаваемых дисциплин учебной литературой, методическими разработками и специальными периодическими изданиями.

В университете имеется достаточная обеспеченность учебными и учебно-методическими материалами для успешной организации самостоятельной работы, так считают 78,2% студентов. В самообразовательной деятельности студенты предпочитают использовать традиционные источники знаний – лекционные материалы – 69,5%, рекомендуемые учебники – 72% и методические разработки преподавателей – 47,8%.

По мнению студентов, для повышения эффективности самостоятельной работы необходимо: четко планировать и организовывать свою самообразовательную деятельность – 64,2%; выделять дополнительное время на её проведение – 40,1%; уметь рационально его использовать в процессе самоподготовки – 41,8%.

Важно отметить, что большинство опрошенных студентов (68,7%) хотят постоянно пополнять свои знания, рационально используя при этом время, отводимое на самостоятельную работу.

Ведущую роль для преодоления трудностей в самостоятельной работе студенты отводят собственным усилиям и упорству – 70% и помощи преподавателей – 51%. Чаще всего студенты обращаются за помощью к преподавателям по следующим вопросам: как овладевать практическими навыками врачебной деятельности – 62,5%, успешно решать ситуационные задачи – 37,4%, планировать и организовывать самостоятельную работу – 14,3%.

Большинство студентов (87,6%) считают, что самостоятельная работа является важным условием для будущей успешной профессиональной деятельности врача. Путем самостоятельной деятельности можно сформировать необходимые профессиональные качества врача, так считают многие студенты (83%), а также целенаправленно определить область своей дальнейшей научной и практической деятельности – 54,5%.

Она может быть успешной и результативной за счет совершенствования учебной и педагогической деятельности, как студентов, так и преподавателей, а также всех заинтересованных структурных подразделений университета.

Для повышения эффективности самостоятельной работы в медицинском университете необходимо:

- наличие достаточного аудиторного фонда, включая лаборатории и кабинеты, оборудованные компьютерной техникой с соответствующими программными продуктами;
- наличие компьютерных классов с выходом в Интернет, электронных читальных залов с достаточным количеством посадочных мест;
- оснащенность учебных помещений и научных лабораторий современными приборами, оборудованием, фантомами и муляжами;
- наличие соответствующей учебно-методической, инструктивной и справочно-нормативной документации по самообразовательной деятельности студентов;
- обеспеченность студентов учебной литературой, профессиональными научными периодическими изданиями отечественных и зарубежных издательств.

В организации и результативности самостоятельной работы студентов важная роль отводится профессорско-преподавательскому составу. В современном образовательном процессе предъявляются более высокие требования к профессиональным качествам преподавателя высшей школы.

Основными из них, формирующими педагогическую компетентность современного преподавателя, являются:

- активное участие в инновационных процессах в сфере образования;
- владение современными информационными технологиями и программными продуктами;
- активное самообразование, повышение педагогического мастерства, профессиональной этики и культуры;
- совершенствование форм и методов самоконтроля, стремление к постоянному профессиональному росту;
- участие в научно-исследовательской деятельности педагогической и профессиональной направленности.

Наряду с профессиональной компетентностью педагогов в организации эффективной самостоятельной работы студентов им необходимо:

- понимание роли и значимости этого вида учебной деятельности в подготовке высококвалифицированных специалистов;

– владение методикой организации и ведения самостоятельной работы студентов, а также управления и контроля за данным видом деятельности;

– совершенствование педагогических технологий в организации самостоятельной работы обучающихся, направленных на усиление мотивации студентов к самообразовательной деятельности и их познавательной активности;

– стимулирование самообразовательной деятельности студентов и поощрение за ее качественное проведение;

– участие преподавателя совместно со студентами в различных сферах научной деятельности: научно-исследовательская, учебно-исследовательская, научная работа по заключенным договорам, грантам и конкурсам.

Со стороны студентов необходимо выполнение ряда условий, способствующих повышению эффективности самостоятельной работы:

– осознание студентами целей и задач самостоятельной работы, ее значимости для учебной и в дальнейшем профессиональной деятельности;

– владение навыками и приемами самостоятельной работы;

– постоянное стремление к самообразованию, активная творческая и гражданская позиция, инновационный подход в учебной и научно-исследовательской работе;

– самооценка и самоконтроль за ходом и результатами учебных занятий и самостоятельной работы;

– отчетность студентов перед преподавателем о результатах самостоятельной работы;

– взаимное и тесное сотрудничество с преподавателями по освоению учебных дисциплин в процессе аудиторных занятий и самостоятельной работы;

– повышение требовательности к себе и ответственности за качество образовательного процесса, уровнем профессиональной компетентности и внутренней культуры.

Организационные и методологические аспекты совершенствования самостоятельной работы студентов должны найти отражение в специальных нормативных документах, разработка которых, с учетом возрастающих требований к качеству подготовки высококвалифицированных врачей, является сегодня актуальной.

Таким образом, самостоятельная работа есть составная неотъемлемая часть современного педагогического процесса. Организация самостоятельной работы не является личным делом студента, а выступает управленческой функцией вуза, задачей профессорско-преподавательского коллектива, которая приобретает особое значение в связи с развитием Болонского процесса. Участие в ней формирует познавательную деятельность студентов, способствует развитию их самостоятельности, ответственности и организованности, творческого подхода к решению проблем учебного и профессионального уровней, а также повышению качества подготовки врачей для дальнейшей практической деятельности.

Библиографический список

1. **Амиров, А. Ф.** Современные ориентиры медицинского образования в России / [Текст] А. Ф. Амиров // Высшее образование в России. – 2008. – № 3. – С. 22–26.
2. **Амиров, А. Ф.** Развитие медицинского образования России в условиях реализации Болонских соглашений [Текст] / А. Ф. Амиров // Педагогический журнал Башкортостана. – 2008. – № 2. – С. 19–26.
3. **Байденко, В. И.** Модернизация профессионального образования: современный этап [Текст] / В. И. Байденко, Д. В. Зантворт. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 674 с.
4. **Росина, Н.** Организация СРС в контексте инновационного обучения [Текст] / Н. Росина // Высшее образование в России. – 2006. – № 7. – С. 109–114.
5. **Рубаник, А.** Самостоятельная работа студентов [Текст] / А. Рубаник, Г. Большакова, Н. Тельных // Высшее образование в России. – 2005. – № 6. – С. 120–124.
6. **Сенашенко, В.** Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы [Текст] / В. Сенашенко, Н. Жалнина // Высшее образование в России. – 2006. – № 7. – С. 103–109.
7. **Трегубова, Е. С.** Самостоятельная работа студентов медицинского вуза: современные подходы к организации и контролю. Учебное пособие [Текст] / Е. С. Трегубова, О. Б. Даутова, Н. А. Петрова. – СПб: СПбГМА, 2008. – 80 с.
8. **Холина, Л. И.** Организация самообразовательной деятельности студентов на основе современных технологий [Текст] / Л. И. Холина, О. Н. Инкина // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 3. – С. 101–113.

РАЗДЕЛ II

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 37.02+378

Стародубцев Вячеслав Алексеевич

Доктор педагогических наук, профессор кафедры общей физики Физико-технического института Национального исследовательского Томского политехнического университета, starslava@mail.ru, Томск

ПЕРСОНАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СФЕРЫ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ: ВЗАИМОСВЯЗЬ С КОМПЕТЕНЦИЯМИ

Starodubtsev Vyacheslav Alekseevich

Doct. ped. sci., professor of general physics chair Tomsk polytechnic university, starslava@mail.ru, Tomsk

THE PERSONAL LEARNING SPHERE IN POSTINDUSTRIAL COMMUNITY: ITS RELATION WITH THE COMPETENCY

Необходимость перехода на концепцию образования в течение всей жизни (lifelong learning) и в объеме жизни (lifewide learning) признается в системе образования России и других стран, и реализуется в настоящее время путем постдипломного повышения квалификации и переподготовки кадров в государственных и негосударственных сертифицированных образовательных учреждениях.

Как отмечено в работе [1], постдипломное образование призвано способствовать обеспечению эффективной, свободно избранной занятости граждан, удовлетворению потребностей в обучении и повышении роста профессионального мастерства, усилению конкурентоспособности кадров в условиях рыночной экономики, их профессиональной мобильности и социальной защищенности. Важно, чтобы в динамично меняющемся мире человек имел возможность в разные периоды своей жизни, при изменении условий выбрать ту форму образования, которая в данный момент наиболее полно отвечает его возможностям и интересам [2, с. 40].

Закономерно возникает вопрос о механизмах реализации данных функций в формирующемся информационном обществе, отличительными чертами которого являются:

- значительное превышение периода биологического обновления над периодом обновления информации;
- превышение общего объема внешней по отношению к человеку информации объема информации, имеющейся в генетическом аппарате Homo Sapiens;
- стремительное развитие современных средств межличностной коммуникации (блогов, твиттеров, вики-сайтов);

- самоорганизация социальных информационно-коммуникационных сетей и сообществ регионального и глобального уровней (Facebook, Ning, OpenClass, Campus, ElearningRus.Ning, Мой мир и др.);
- создание в Интернет сайтов-репозитариев и сервисов хранения во всемирной сети всех материалов, ранее сохраняемых на персональных компьютерах (Flickr, SlideShare, Yoo Tube, DocsGoogle, ThinkFree Online и др.).

Прежде всего, постдипломное образование может быть продолжено в официально утвержденном порядке в центрах и институтах дистанционного образования, в том числе с возможностью его получения по месту проживания конкретного человека с помощью ДОТ – дистанционных образовательных технологий. Здесь все большее значение приобретает переход от национальных систем управления, аккредитации и лицензирования образовательных учреждений высшего образования к системе аккредитации и сертификации кредитно-модульных образовательных программ, подлежащих взаимозачету по международным соглашениям (Вашингтонский протокол, Болонское соглашение и другие).

Помимо этого, с развитием информационного общества возрастают возможности для постоянного самообразования в таких областях, которые Меморандум непрерывного образования Европейского Союза [3] и Национальный доклад Российской Федерации ЮНЕСКО [4] относят к неформальному и информальному образованию. Как отмечено в [5], в информационном обществе неформальное образование становится ведущим. По данным Д. Кроса, в настоящее время только 15–20% приобретенных знаний успешных предпринимателей получены из формальных источников, а остальные 85–80% – из источников неформального характера.

Появление блогосферы и самоорганизация социальных сетей благоприятствуют развитию процессов неформального и информального образования, и в определенной мере компенсирует недостаточность Интернет в области эмоционально-эстетической, этической и социально-мировоззренческой составляющих гуманитарной культуры. В тоже время следует отметить и то, что составляющие естественнонаучной культуры, распределенные в блогосфере, не всегда достоверны, фрагментарны и не дают систему научных знаний. Эти особенности превращают пользователя всемирной «паутины» в самостоятельного субъекта познавательной деятельности, который должен уметь извлекать из разрозненных источников информации, предлагающих не обязательно согласующиеся друг с другом сведения, персонифицированное знание. В перспективе личные базы данных и знаний членов информационного общества все больше будут перемещаться в Интернет, а реальный персональный компьютер будет вытесняться виртуальным (сетевым), для связи с которым будет достаточен нетбук или мобильный коммуникатор.

В этой связи в работах зарубежных и отечественных ученых (Г. Аттвел, Д. Венмот, Г. Дэйвис, Дж. Хайберт, С. Файдлер, Н. Ю. Гончарова, Е. Д. Параракин, А. И. Тимошенко, Б. Б. Ярмахов,) ставится проблема формиро-

вания сетевого образовательного окружения (online learning environment, OLE), виртуальной образовательной среды (virtual learning environment, VLE), персональных образовательных пространств (personal learning space, PLS), персональных образовательных сред (personal learning environment, PLE), реализуемых сервисами Web 2.0 Интернет.

Однако, эта проблема преимущественно рассматривается с точки зрения создания технической базы электронного обучения (e-learning). По нашему убеждению, более адекватным средством и средой непрерывного послевузовского повышения квалификации специалистов должна стать персональная образовательная сфера (далее в тексте ПОС), интегрирующая возможности как формального повышения квалификации (дополнительного профессионального образования), так и неформального самообразования, опосредованного современными информационно-коммуникационными технологиями и реализуемого на основе компетентностного подхода.

Под персональной образовательной сферой человека мы понимаем часть глобального информационного образовательного пространства, используемую и создаваемую субъектом деятельности в нем на основе доступных средств коммуникации по индивидуальным потребностям и возможностям для обеспечения двойственного характера жизнедеятельности – реализации своей личности в избранной профессии и непрерывного самообразования в течение жизни. Как социотехническая система ПОС не ограничивается набором средств e-learning для реализации учебного процесса (формального и неформального), но включает также взаимодействия в рамках сетевых сообществ различного культурного и профессионального планов (т. е. социальные связи и отношения, ценностные и этические приоритеты и т. д.).

В обосновании этого подхода мы опираемся на следующие положения гуманистической психологии, выделенные К. Роджерсом [2, с. 17]:

- человек находится в центре постоянно меняющегося мира, и для каждого индивида значим собственный мир восприятия окружающей действительности;
- человек воспринимает окружающую действительность сквозь призму собственного отношения и понимания;
- человек стремится к самопознанию и самореализации; он обладает внутренней потребностью к самосовершенствованию;
- взаимопонимание, столь необходимое для развития личности, может достигаться только в результате общения;
- самосовершенствование, развитие происходят на основе взаимодействия со средой, с другими людьми. Внешняя оценка достигается в результате прямых и скрытых (опосредованных) контактов.

Как отмечено в [6], для организации отношений, поведения, овладением знанием, для управления внешней деятельностью в целом, в психологическом пространстве внутреннего мира человека формируются персональные модели-композиции. Их назначение – адаптация к внешнему миру, постижение его законов и правил, проигрывание в виртуальном мире мышления

различных вариантов событий, чтобы успешно действовать в зависимости от изменяющейся ситуации. На основе персональных моделей-композиций организуется персональное пространство знаний, именно они выполняют психологические функции понимания, прогнозирования, регулирования, ориентирования, представления, запоминания, эвристическую и творческую функцию.

Персональным внутренним моделям (методам) познания новых ситуаций, объектов, явлений и процессов, должна соответствовать адекватная внешняя персональная среда действий индивида в информационном обществе – персональная образовательная сфера.

Программно-технические средства, имеющиеся в Интернет и, в частности, сервисы Веб 2.0, как и другие универсальные средства обучения, сами по себе не создают персональной образовательной сферы, они нейтральны по отношению ко всем пользователям. Каждый из пользователей по своим предпочтениям и возможностям осваивает их, выстраивая свою индивидуальную конструкцию ПОС. Естественно, ПОС сначала формируется по большей части случайным образом, вне какой-либо системы, и только через некоторое время, когда у пользователя набирается достаточно большое количество инструментов, встает проблема упорядочения и систематизации в их применении. Иными словами возникает необходимость развития информационно-коммуникационной (ИК) компетенции.

По нашему мнению, цель дополнительного профессионального образования педагога в области развития ИК компетенции состоит в информировании обучаемых о возможностях, достоинствах и ограничениях широкого спектра сервисов Интернет, а также в помощи в построении рациональной структуры и состава ПОС, включающей средства, необходимые и достаточные для профессиональной деятельности преподавателя и для самообразования.

Таким образом, развитие ИК компетенции и формирование ПОС оказываются взаимообусловленными и взаимосвязанными: без базового уровня ИК компетенции нет возможности в рациональном построении ПОС, и, в свою очередь, только с помощью информационно-коммуникационной среды ПОС возможно освоение все более высоких уровней ИК компетенции (развитие компетенций тесно связано с развитием личностного опыта деятельности в той или иной среде).

По логике действия обратной связи, деятельность в ПОС, в силу единства внешнего и внутреннего планов психики, будет модифицировать, развивать персональные модели-композиции личности. Тем самым, в перспективе, ПОС может выступать в качестве средства и гуманитарной среды развития комплекса личностных субкультур, которые сегодня принято называть компетенциями.

Констатируя широкий разброс в классификациях компетенций (известные работы В. И. Байденко, В. А. Болотова, А. А. Дульзона, Н. В. Кузьминой, Г. М. Жураковского, И. А. Зимней, А. К. Маркова, Л. М. Митиной,

Ю. Г. Татура, Ю. В. Фролова и Д. А. Махотина В. Д. Шадрикова, Ж. Делора, Р. Уайта, Д. Хаймса и др.), можно высказать мнение о возможности как детализации компетенций (их «атомизации»), так и введения интегральных, ведущих компетенций, в характеристике которых необходимо использовать составляющие других, обсуждаемых в отечественной литературе компетенций. Здесь мы выделяем то обстоятельство, что все компетенции в той или иной мере являются производными личности их носителя (и это основа понимания смысла компетенции), поэтому они объективно взаимосвязаны и/или скоррелированы. Как отмечает И. А. Зимняя, все компетентности социальны в широком смысле этого слова, ибо они вырабатываются, формируются в социуме. Они социальны по своему содержанию, они и проявляются в этом социуме. Обобщая, можно постулировать принцип единства и взаимосвязи компетенций как отражения установленного в психологии закона единства личности и деятельности (проявления личности в жизнедеятельности). При этом интегральные ведущие компетенции рассматриваются нами в качестве отдельных субкультур личности.

Принцип единства и взаимосвязи компетенций позволяет систематизировать и объективизировать правило описания обобщающей группы в виде ведущей компетенции. В качестве образной модели можно предложить образ «глобуса» компетенций, разделенного на отдельные меридиональные плоскости. Каждая из таких плоскостей содержит характеристики-описания отдельной компетенции, и все вместе они исчерпывающим образом описывают личность носителя компетенций.

Таким путем можно сформулировать идеальную модель компетенций, с которой затем сравнивать реально сформированную сферу (достигнутую субъектом образовательного процесса). Кроме того, можно алгоритмизировать процесс формулирования описания ведущей компетенции. С этой целью, в зависимости от области профессиональной подготовки, выбирается наиболее близкая компетенция-плоскость, на которую «проектируются» остальные. В процессе соотнесения (проекции) выделяются те отдельные характеристики сопутствующих компетенций, которые необходимо должны проявиться в ведущей.

В этом контексте выделяется двойственная социальная роль профессионального педагога как поставщика и, одновременно, потребителя образовательных услуг. От сформированности его ИК компетенции будет зависеть успешность работы педагога в сфере социализации, образования и воспитания членов нового общества, основанного на инновациях и наукоемких технологиях.

По нашему мнению, как интегральный конструкт она включает следующие «проекции» компетенций и демонстрируемые качества личности:

– **Медиакультурную** – понимание возможностей манипулирования сознанием в массовой культуре (кино, радио, телевидение, стрит-реклама, Интернет). Способность критического анализа материалов масс-медиа, практика использования компьютерных инструментов для создания мульт-

тимедийного контента. Знание психолого-физиологических основ восприятия и воздействия аудиовизуальной информации на человека.

– **Коммуникативную** – владение приемами письменного и устного делового общения, опосредованного Интернет, кросскультурное иноязычное общение в глобальной сети, навыки презентации и самопрезентации в информационной среде, способность работать в команде, открывать доступ к своим информационным материалам, умение использовать различные способы и технические средства коммуникации без потери смысла сообщения.

– **Информационную** – владение методами поиска, критической оценки, структурирования, извлечения ключевых фрагментов из больших массивов информации, способность преобразования в другую форму и сохранения информации; способность систематизировать и предъявлять информацию в мультимедийном формате.

– **Гностическую** – готовность участвовать в сетевых (распределенных) проектах, умение использовать компьютерные вычисления и моделирование, графическую и статистическую обработку результатов экспериментов, организовывать взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их, принимать решения на их основе.

– **Аксиологическую** – понимание миссии системы образования в современном обществе, роли глобальной информационной сети, приверженность этическим нормам в актах коммуникации, способность понимать социальные аспекты информатизации общества.

– **Социального взаимодействия** – способность бесконфликтного и эффективного сотрудничества с партнерами в сети, уважение альтернативных точек зрения, открытость в общении, выбор адекватных форм организации досуга и развлечений в информационной среде.

– **Аутопсихологическую** – способность управления эмоциями, адекватное реагирование на изменяющиеся условия и возможности межличностных и групповых коммуникаций, владение навыками целенаправленной деятельности в информационно насыщенной среде, устойчивость к стрессам, готовность к критической самооценке и принятию ответственных решений.

– **Личностного развития (акмеологическую)** – способность организовать личное непрерывное повышение квалификации и культурного уровня с помощью сетевых взаимодействий, создавать личное информационное пространство, планировать этапы своей карьеры, готовность отстаивать свою точку зрения в контактном и дистанционном взаимодействии.

Представленный способ «выборки» описывает компетенции в широком контексте. Что касается развития ИК компетенции по ступеням её приобретения (восхождения), то в развитие многоуровневой схемы формирования ИК компетенции [7] предлагается следующая процессуальная модель (рисунк). В ней базовый уровень определяет исходную компьютерную грамотность и умение использовать простые текстовые и графические средства для создания учебных материалов. Профессионально углубленный уровень

должен позволять использовать более мощные средства ИКТ в области профессиональной деятельности. Уровень тьютора расширяет возможности использования ИКТ в организационно-методической работе и в управлении образовательным учреждением. На корпоративном уровне преподаватель должен демонстрировать владение приемами сетевого взаимодействия для организации научно-исследовательской работы.



Уровневая организация дополнительного профессионального образования на компетентностной основе

Наконец, на перспективном уровне эксперта педагог должен проявлять способность организовывать собственную социальную сеть как для реализации функции поставщика образовательных услуг (обмена опытом с коллегами и организации совместной деятельности с учениками), так и для потребления услуг, предлагаемых коллегами в рамках созданного сообщества. Предлагаемая процессуальная модель позволяет педагогу конструировать свою долговременную траекторию развития компетенций и постоянно расширять свою персональную образовательную сферу. При этом асинхронные способы продолжения образования в межкурсовом периоде (пунктирные линии на рисунке) могут поддерживаться учреждениями дополнительного профессионального образования по индивидуальному приглашению.

Практическое осуществление обсуждаемых выше положений требует совмещения в ПОС преподавателя программно-технических возможностей порталов образовательных учреждений и сетевых сервисов Интернет-2. Первая составляющая регламентируется концепциями развития информационно-образовательной среды конкретных вузов, и она может варьироваться в широких пределах. В зависимости от этого, персональный сайт преподавателя (часть его ПОС) может содержать как минимальный объем сведений о биографии, научных и общественных достижениях преподавателя, его учебных поручениях, так и более развернутый контекст учебно-методических комплексов преподаваемых дисциплин. Вторая составляющая ПОС преподавателя зависит от его ИК компетенции. Так, например, с помощью программных средств социальной сети Ning (США) Steve Hargadon создал образовательное сообщество Education.ning.com (более 7000 членов), а Елена Тихомирова организовала в нашей стране ассоциацию преподавателей

дистанционного обучения Elearningrus.ning.com (более 1000 преподавателей и других профессионалов в данной области).

В заключение отметим, что дуальный характер жизнедеятельности педагога (преподавателя) выделяет его в обществе (социуме) как провозвестника личности будущей информационной цивилизации. Преподаватель университета или учитель общеобразовательной средней школы становится прообразом личности, интегрирующей в себе социальные роли как поставщика дисциплинарных знаний, организатора и фасилитатора познавательной активности учащихся, руководителя совместной проектной деятельности, так и потребителя профессионально значимой и культурологической информации, гарантирующей развитие личности и активное взаимодействие с профессиональным сообществом.

Двойственная природа жизнедеятельности преподавателя может быть реализована с помощью персональной образовательной сферы, формируемой самим преподавателем средствами информационно-коммуникационных технологий и эволюционирующей по мере его развития как профессионала и личности. В широком понимании миссия персональной образовательной сферы – быть средством и средой адаптации к стремительному росту потоков информации в постиндустриальном обществе. В отношении места ПОС в глобальном информационном пространстве, по нашему мнению, её роль аналогична роли нейрона в нервной системе живых организмов. Как известно, нейроны являются специализированными клетками, способными принимать, обрабатывать, хранить и передавать информацию, а также в своем развитии устанавливать контакты с другими нейронами или клетками организма. Очевидно, что речь идет не о морфологической, а о функциональной аналогии, уже используемой в попытках создания искусственного интеллекта. Самоорганизующаяся «нейронная» сеть персональных образовательных сфер членов информационного общества станет важной составляющей ноосферы будущего.

Библиографический список

1. **Андреев, А. А.** Роль преподавателя в среде eLearning URL: http://blogs.mail.ru/mail/andreev_a_a/23A5CA1A5D20367A.html
2. **Белозеров, С. М.** Об естественном обучении [Текст]/ С. М. Белозеров. // Образовательные технологии. – 2009. – № 3. – С. 30–45.
3. **Гончарова, Н. Ю.** Информационно-коммуникационная компетентность педагога как интегративный показатель профессионализма в современных условиях [Текст]/ Н. Ю. Гончарова, А. И. Тимошенко // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 3. – С. 75–84.
4. **Ломакина, Т. Ю.** Концепция непрерывного профессионального образования. [Текст]/ Т. Ю. Ломакина. – М.: ИТИП РАО, 2005. – С. 33–35.
5. **Моисеева, М. В.** Интернет обучение: технология педагогического дизайна [Текст]/ М. В. Моисеева, Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. И. Нежурина. – М.: Камерон, 2004. – 216 с.

6. **Развитие** и состояние дел в области образования взрослых. Национальный доклад Российской Федерации. URL: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Russian_Federation.pdf

7. **Чиркунов, О.** Меморандум непрерывного образования Европейского Союза (изложение) URL: http://www.znanie.org/jornal/n2_01/mem_nepr_obraz.html

УДК 372.016:51+378

Хохлова Елена Николаевна

Старший преподаватель кафедры Высшей математики Новосибирской государственной академии водного транспорта, lynxonok@mail.ru, Новосибирск

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ВЫСШЕЙ
МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НГАВТ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ
ИНТЕРАКТИВНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ**

Khokhlova Elena Nikolaevna

Senior lecturer of the Chair of Higher Mathematics at the Novosibirsk State Academy of Water Transport, lynxonok@mail.ru, Novosibirsk

**PERFECTING OF HIGHER MATHEMATICS TEACHING
TO NSAWT STUDENTS BASED ON INTERACTIVE TRAINING
PACKAGE**

Ещё в 60-е годы прошлого века, на заре развития информационных технологий, стали разрабатываться теории о создании и использовании компьютерных программ в обучении. Однако тогда массовое внедрение этих технологий в процесс обучения было невозможно. Бурное развитие информационных технологий в последние годы открыло новые возможности применения ЭВМ в процессе обучения. В настоящее время персональные компьютеры есть практически в каждой семье, а также идёт процесс по оснащению новейшей компьютерной техникой и программным обеспечением не только школ, а даже детских садов. Поэтому у сегодняшних выпускников школ наблюдается повышение уровня компьютерной культуры, по сравнению с выпускниками школ прошлых лет.

Современное общество предъявляет высокие требования к уровню подготовки выпускников вузов. Учитывая потребность всех наук в элементах математической культуры, совершенно очевидна возрастающая роль математических методов во всех исследованиях и в процессе обучения студентов всех уровней. Традиционно математика является дисциплиной повышенной сложности как для учащихся школ, так и для студентов вузов. Стоит учесть

устойчивую в последние годы тенденцию к снижению качества математической подготовки выпускников школ, неспособность большинства первокурсников оперировать большим объемом информации и выделять главное, а также несформированность у них навыков самостоятельной работы. Кроме того, сокращение числа аудиторных часов на базовое образование по математике приносит дополнительные проблемы в организацию учебного процесса. Становится очевидным, что в настоящий момент повышение качества обучения возможно обеспечить только за счёт новых форм и методов организации педагогического процесса и структурирования материала.

При изучении математических дисциплин особое место занимает обучение в течение первого семестра, поскольку в этот период происходит процесс интенсивной адаптации первокурсников. Однако в первом же семестре студенту Новосибирской государственной академии водного транспорта (НГАВТ) полагается изучить материал по разделам: линейная алгебра, векторная алгебра, аналитическая геометрия, а также приступить к изучению математического анализа. Количество времени, отведенного программой для этой цели на специальностях ГЭ (Комплексное использование и охрана водных ресурсов) и ОП (Организация перевозок и управление на транспорте), составляет всего 36 часов лекций, и столько же часов практических занятий.

Сейчас отмечается возрастающий интерес к тем технологиям и моделям обучения, которые учитывают индивидуальные особенности обучающихся. Это видится особенно важным в процессе преподавания высшей математики на технических специальностях НГАВТ в первом семестре, поскольку то настолько быстро и эффективно студенты смогут втянуться в работу, влияет не только на их успеваемость по данному предмету, но и на успешную учебную деятельность на последующих курсах.

Таким образом, можно выделить следующие принципы и факторы, которые легли в основу нашей работы:

- 1) низкий уровень математической культуры выпускников школ;
- 2) практическое отсутствие и необходимость развития навыков самостоятельной работы у студентов первого курса;
- 3) повышение пользовательского уровня владения персональным компьютером у выпускников школ;
- 4) построение индивидуальной траектории формирования математической культуры интерактивными средствами обучения;
- 5) индивидуализация и унификация текущей и промежуточной аттестации.

Нами были сформулированы следующие задачи:

- разработка интерактивных средств обучения, позволяющих повысить качество усвоения учебного материала;
- разработка программного обеспечения упрощающего и делающего более эффективным процесс текущей и промежуточной аттестации студентов;
- проведение экспериментальных исследований, направленных на выявление эффективности применения данных программных продуктов в процессе обучения.

С этой целью, учитывая отмеченные выше принципы и факторы, нами были созданы программы двух видов: интерактивные тренажеры и генераторы контрольных работ, по трем разделам высшей математики (линейная алгебра, векторная алгебра, аналитическая геометрия). Все программы разрабатывались в соответствии с государственным стандартом курса высшей математики для технических специальностей НГАВТ.

Программы разработаны в среде программирования Macromedia Flash MX при использовании библиотеки программы «Practicum Creator», созданной А. И. Петровым. За основу тренажера по линейной алгебре был взят интерактивный практикум, разработанный в сотрудничестве с А. И. Петровым, А. И. Рыжковым, А. И. Кузьмичёвым [1]. Поэтому тренажеры имеют схожий вид с интерактивными практикумами, разрабатываемыми и внедряемыми в процесс обучения группой преподавателей математического факультета НГПУ с 2004 г. Описание интерактивных практикумов и результатов их использования отражено в статьях [2; 5] и диссертации [3]. Разработка тренажеров, а не использование уже имеющихся практикумов, обусловлена более низким изначальным уровнем математической культуры студентов, меньшим количеством аудиторных часов отводимых на высшую математику по сравнению с НГПУ, другой учебной программой по предмету и, как следствие, несколько иными требованиями к итоговым знаниям студентов.

Содержание		Задачи: 0 из 17	Попытки: 0
Студент: Иванов			
1. Уровень 1. Сложение и вычитание матриц.		- 0 попыток.	
2. Уровень 1. Умножение матрицы на число.		- 0 попыток.	
3. Уровень 1. Транспонирование матрицы.		- 0 попыток.	
4. Уровень 1. Произведение матриц.		- 0 попыток.	
5. Уровень 1. Определители 2-го порядка.		- 0 попыток.	
6. Уровень 1. Нахождение обратной матрицы.		- 0 попыток.	
7. Уровень 2. Сложение и вычитание матриц.		- 0 попыток.	
8. Уровень 2. Умножение матрицы на число.		- 0 попыток.	
9. Уровень 2. Транспонирование матрицы.		- 0 попыток.	
10. Уровень 2. Произведение матриц.		- 0 попыток.	
11. Уровень 2. Определители 3-го порядка.		- 0 попыток.	
12. Уровень 2. Нахождение обратной матрицы.		- 0 попыток.	
13. Уровень 3. Линейная комбинация матриц.		- 0 попыток.	
14. Уровень 3. Произведение матриц.		- 0 попыток.	
15. Уровень 3. Определители 3-го порядка.		- 0 попыток.	
16. Уровень 3. Определители 4-го порядка.		- 0 попыток.	
17. Уровень 3. Нахождение обратной матрицы.		- 0 попыток.	

Рисунок 1

Тренажеры позволяют студентам в любой момент самостоятельно повышать навыки решения задач по данным разделам. В каждом таком тренажере подобраны самые типичные задачи данного раздела математики, а так же они структурированы по уровням сложности. Всего три уровня сложности (рисунок 1).

Первый уровень сложности – низкий. Задания этого уровня самые простые, они являются необходимым минимумом для получения удовлетворительной отметки по данной теме. Например, задачи первого уровня слож-

ности в тренажере по линейной алгебре это действия с матрицами размерностей 2×2 , 1×3 , 3×1 , вычисление определителей 2-го порядка, решение систем двух линейных уравнений с двумя неизвестными, имеющих единственное решение.

Второй уровень сложности – средний. Научившись выполнять задачи этого уровня, студент может получить отметку «хорошо». Этот уровень включает в себя задачи, аналогичные задачам первого уровня, но требующие большего количества вычислений. В том же тренажере по линейной алгебре этот уровень сложности представляют следующие задачи: действия с матрицами размерностей 2×3 , 3×2 , 3×3 , вычисление определителей 3-го порядка, решение систем трёх линейных уравнений с тремя неизвестными, имеющих единственное решение или не имеющих решения. Следует отметить, что все числовые характеристики в условиях данных задач хоть и определяются случайным образом, но целочисленные и находятся в пределах от -5 до 5.

Третий уровень сложности – высокий. Этот уровень содержит задачи, которые позволят студенту освоить материал на «хорошо» и «отлично». Существенным отличием задач этого уровня от задач предыдущего уровня является то, что числовые характеристики в условиях задач берутся в пределах от -9 до 9, но так же остаются целочисленными. Этот факт значительно усложняет вычислительный процесс. А так же этот уровень может содержать более сложные задачи, требующие более качественного владения теоретическим материалом по данной теме. Тренажер по линейной алгебре имеет в этом уровне сложности задачи: действия с матрицами размерностей 2×3 , 3×2 , 3×3 , вычисление определителей 3-го и 4-го порядков, решение систем трёх линейных уравнений с тремя неизвестными, имеющих любое множество решений.

Таким образом, благодаря делению задач на уровни сложности каждый студент может сам выбрать индивидуальную траекторию обучения и закрепления материала, основываясь на собственных знаниях. Преподаватель может вносить коррективы в выбранную студентом траекторию обучения или, при необходимости, она может быть изначально определена преподавателем. Например, если студент чувствует себя неуверенно в данной теме, то он может начать решать задачи первого уровня. Затем, получив необходимые навыки решения задач, перейти ко второму уровню. И наконец, когда освоит второй уровень, приступить к решению задач третьего уровня сложности. Возможен и другой вариант обучения студента. Если студент после аудиторного занятия чувствует себя способным решать сразу задачи третьего уровня, то ему незачем сначала решать задачи первого уровня, он сразу может закрепить и одновременно проверить свои навыки на третьем уровне сложности. Тогда если он справится с этими заданиями, то можно считать, что он освоил данную тему, а если не справится, то всегда имеет возможность спуститься к решению задач более низкого уровня.



Рисунок 2

Рисунок 3

Поскольку при каждом запуске задачи тренажера все числовые характеристики в её условии определяются случайным образом (при помощи генератора случайных чисел), то получается большое количество однотипных задач. Например, если взять задачу о сложении двух матриц размерности 2×2 , то в условии этой задачи имеется 8 числовых параметров. Если каждая из них будет задаваться случайным образом в пределах от -5 до 5, то мы получим $11^8 = 214358881$ различных вариантов этого задания (рисунок 2). Причём при первоначальной разработке математической модели этих задач заведомо исключаются нежелательные варианты в данных задачи, например, чтобы в процессе решения не получалось деления на ноль. Используемые ранее печатные учебники и методические пособия имеют небольшое количество задач, не позволяют выдать каждому студенту индивидуальное задание, а тем более ранжировать их по уровню сложности. Поэтому такие тренажеры более эффективны для получения студентами навыков самостоятельной работы.

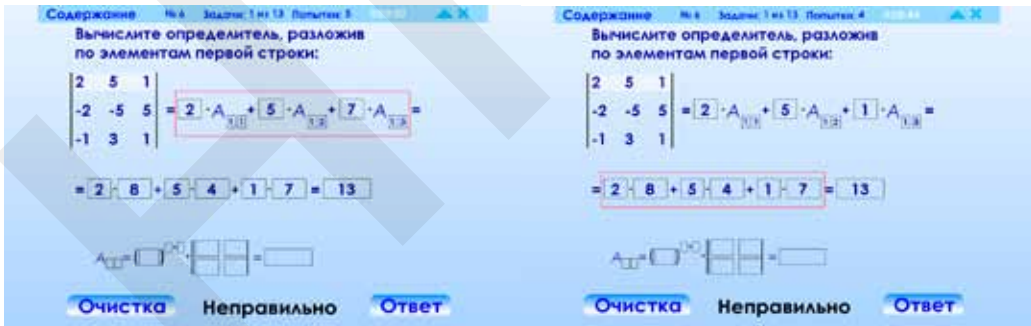


Рисунок 4

Рисунок 5

Ещё одним существенным достоинством тренажеров является то, что решая задачи студент сразу видит на каком этапе решения им была допущена ошибка. Поэтому он может, исправив ошибку, продолжить решение верно. Это важно, поскольку при решении задачи традиционным способом, если студент допустил ошибку в первом действии, то дальше будет идти неверное решение. В лучшем случае он поймет, что допустил ошибку только тогда когда получит неправильный ответ, но ему не будет показано в каком

именно месте он допустил ошибку (рисунок 4, рисунок 5). В тренажере проверка осуществляется после выполнения каждого действия, при этом неправильно выполненное действие выделяется красной рамкой. Только после того, как ошибка будет исправлена, тренажер проверит правильность выполнения следующих действий. Таким образом, при помощи этих тренажеров студенты не только повышают свою математическую культуру, но и имеют возможность осуществлять самоконтроль. Например, накануне написания контрольной работы или сдачи экзамена студент может сам проверить, с помощью тренажера, насколько верно он выполняет те или иные задания.

Целевой характер описанного тренажера связан с формированием первичных знаний и счётных навыков, а также закреплением изученного материала студентами по описанным выше тематикам.

Отметим также, что данные тренажеры могут использоваться как отдельно, так и совместно с интерактивными практикумами, в зависимости от количества имеющегося времени на изучение предмета, оснащённости компьютерами аудиторий, уровня подготовки студентов и ожидаемого результата обучения.

Для упрощения процесса текущей и промежуточной аттестации были разработаны специальные компьютерные программы (генераторы контрольных работ). Эти программы позволяют создавать большое количество различных вариантов заданий для проведения контрольных работ в традиционной форме. Такая форма проведения контрольных работ остаётся актуальной и широко применяемой, несмотря на внедрение электронной формы. Однако, при проведении контрольных работ очень удобно, когда у каждого студента свой уникальный вариант задания. В этом случае, проверяются знания каждого студента более качественно и с большей индивидуальностью, так как студент выполняет предложенные задания самостоятельно, рассчитывая исключительно только на свои силы, а не надеясь на помощь со стороны. Но тогда на преподавателя ложится большой объём работы по составлению необходимого количества вариантов и получению верных ответов на них, и это не считая непосредственной проверки студенческих работ. Поэтому можно сказать, что эти программы созданы в помощь преподавателю.

Генераторы контрольных работ используются преподавателем для создания необходимого количества вариантов контрольных заданий по выбранной теме. Поскольку, как и в случае с тренажерами, каждый раз при запуске программы все числовые характеристики в задачах определяются заново при помощи генератора случайных чисел, то это практически исключает возможность совпадения заданий у каких-то двух студентов в группе (если брать в среднем группу из 30 человек) или даже на курсе. Эти программы позволяют выдавать варианты работ различного уровня сложности и рассчитанных на разное количество времени их выполнения, а значит, могут использоваться для текущей и промежуточной аттестации студентов.

Кроме того, созданные таким способом контрольные задания содержат в специальной графе ответы (рисунок 6) и промежуточные результаты, что позволяет преподавателю более качественно и быстро проверять работы. Более подробное описание генераторов контрольных работ приводилось в статье [4].

Вариант № 1 Найти $\sin(\vec{a}, \vec{b})$, если $\vec{a} = \{2; -3; -1\}$ и $\vec{b} = \{0; 4; -1\}$.	Ответы к варианту № 1 $\sin(\vec{a}, \vec{b}) = \frac{\sqrt{117}}{\sqrt{14} \cdot \sqrt{17}}$
Вариант № 2 Найти площадь параллелограмма, построенного на векторах $\vec{a} = 4\vec{m} - 3\vec{n}$ и $\vec{b} = 2\vec{m} - 2\vec{n}$, если $ \vec{m} = 1$, $ \vec{n} = 6$, $(\vec{m}, \vec{n}) = \frac{\pi}{4}$.	Ответы к варианту № 2 $S = 6\sqrt{2}$ (кв.ед.)
Вариант № 3 Найти площадь треугольника ABC, если $A(2; -1; 2)$, $B(-2; 1; -2)$, $C(-1; 3; 3)$.	Ответы к варианту № 3 $S = \frac{\sqrt{680}}{2}$ (кв.ед.)
Вариант № 4 Найти длину вектора $\vec{c} = (3\vec{a} - 2\vec{b}) \times (-4\vec{a} + 4\vec{b})$, если $ \vec{a} = 3$, $ \vec{b} = 2$, $(\vec{a}, \vec{b}) = \frac{\pi}{4}$.	Ответы к варианту № 4 $ \vec{c} = 12\sqrt{2}$

Рисунок 6

Данные разработки применяются уже третий год при обучении в первом семестре студентов специальностей ГЭ и ОП. На каждой специальности были выбраны одна контрольная и одна экспериментальная группы. Комплектование групп осуществлялось по результатам ЕГЭ таким образом, чтобы средний балл в группах был примерно одинаковым. Чаще всего контрольные группы выбирались с несколько большим суммарным баллом.

В контрольных группах студенты обучались по привычной для этого вуза схеме: посещение лекций и практических занятий; выполнение домашних заданий после каждого практического занятия (обычно довольно большого объёма, около 15 задач); по завершению изучения каждого раздела написание аудиторной контрольной работы (обычно 4–6 различных вариантов на группу) и выполнение дома расчётно-графической работы из методического пособия (примерно 10 задач, но у каждого студента свой вариант). В середине семестра проводится коллоквиум, а в конце семестра – экзамен.

В экспериментальных группах обучение проходило по другой схеме. Студенты также посещали лекции и практические занятия, которые проводились в традиционной форме. После каждого практического занятия студенты выполняли домашнее задание аналогичное заданиям в контрольных группах, но меньшего объёма (3–5 задач). Дополнительно к домашнему заданию, студенты работали с тренажерами. Каждое практическое занятие начиналось с небольшой проверочной работы, а в конце изучения каждого раздела математики проводилась контрольная работа (задания для этих работ были получены при помощи генераторов контрольных работ). В середине семестра проводился коллоквиум, а в конце семестра – экзамен.

Тренажеры не использовались на аудиторных занятиях, поскольку вуз не располагает таким количеством компьютерных классов, чтобы можно было проводить занятия по математике, обеспечив каждого студента персональным компьютерным местом. Однако сейчас практически каждый студент имеет дома персональный компьютер, и даже студенты, проживающие в общежитиях, чаще всего имеют в комнате компьютер, т. е. один компьютер на трех - четырех человек. Следовательно, использование таких тренажеров видится возможным для самостоятельной работы студентов.

Перед началом работы в экспериментальных группах проводилось анкетирование. Его результаты показывают, что интерес к использованию интерактивных средств обучения возрастает с каждым годом. Это связано и с тем, что теперь появилась возможность при подготовке к ЕГЭ решать пробные варианты в режиме Online.

Для наглядности приведём некоторые результаты анкетирований 2008 и 2010 гг. В анкетировании принимали участие 57 человек в 2008 г. и 48 человек в 2010 г.

Перед началом работы в экспериментальных группах проводилось анкетирование, чтобы узнать отношение студентов к интерактивным средствам обучения (ИСО). Результаты этого анкетирования отражены на диаграммах 1 и 2.

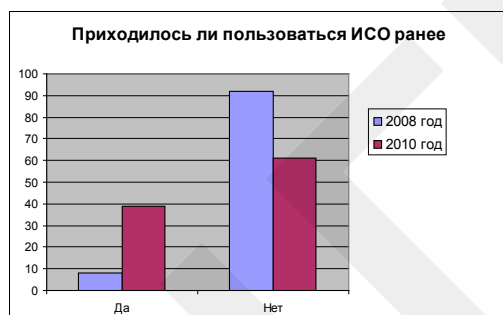


Диаграмма 1

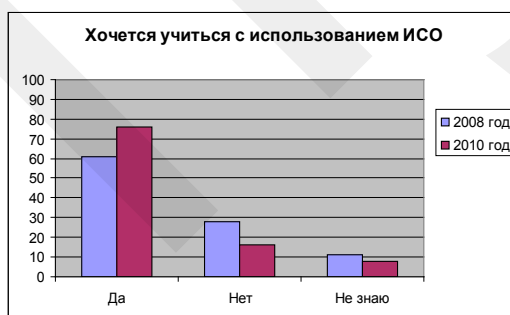


Диаграмма 2

В конце первого или начале второго семестра проводилось повторное анкетирование в экспериментальных группах. Результаты анкетирования студентов 2008–2009 учебного года в начале второго семестра показаны на диаграммах 3 и 4.

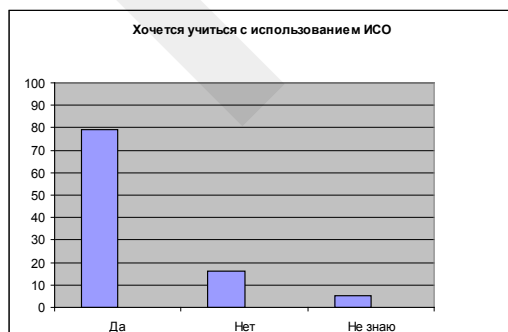


Диаграмма 3

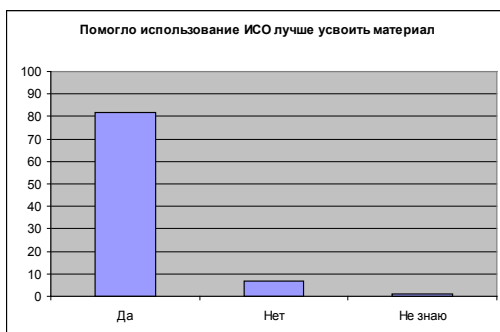


Диаграмма 4

Также студентами были отмечены следующие положительные моменты при работе с тренажёрами: удобная форма работы; возможность исправления ошибок; своевременное осуществление проверки; не надо писать ручкой; наглядность алгоритма выполнения задания; интересно работать; экономия времени; заменяет преподавателя.

Все результаты контрольных работ, сдачи коллоквиума и экзамена фиксировались. По результатам работы в первом семестре 2009–2010 учебного года можно построить следующий график сравнения успеваемости студентов в экспериментальной и контрольной группах (диаграмма 5).

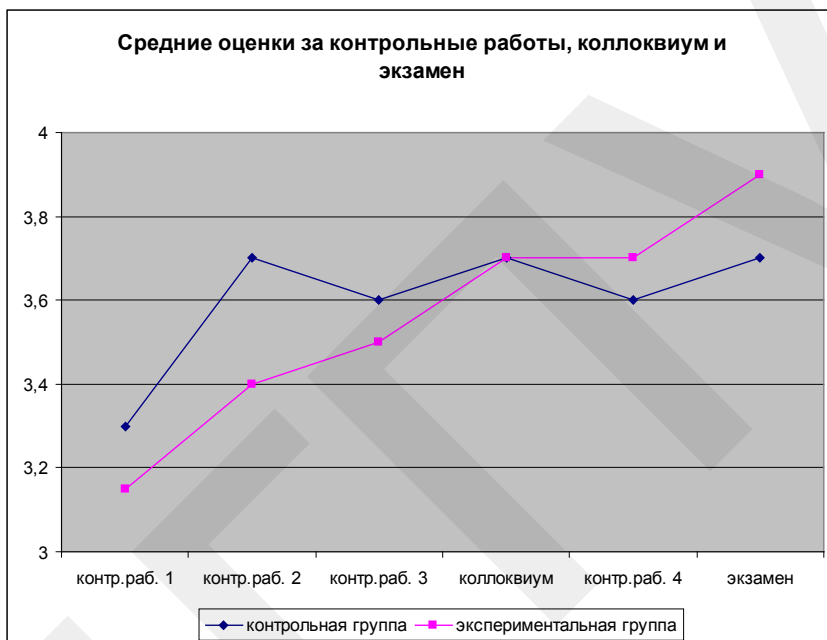


Диаграмма 5

Представленная выше технология может быть реализована и при обучении другим дисциплинам, например, экономическим, физическим, а так же и гуманитарным.

Библиографический список

1. **Петров, А. И.** Интерактивный практикум по линейной алгебре: электронный учебник [Электронный ресурс] / А. И. Петров, А. И. Рыжков, А. И. Кузьмичёв, Е. Н. Хохлова // <http://mptm.nspu.ru> (ФГУП НТЦ «Информрегистр» № 0320802173, свидетельство № 14400 от 11 ноября 2008 г.)
2. **Петров, А. И.** Интерфейс интерактивных контролирующих программ по геометрии, разработанных с помощью Macromedia Flash 2004 [Текст] / А. И. Петров, А. И. Рыжков, А. Н. Яруткин // Национальные и этнические приоритеты в решении социально-экономических проблем мировой культуры и цивилизации: материалы Международной научно-практической конференции 10–12 марта 2006 г. – Новосибирск. Изд. «Архивариус-Н», 2006 г. – 335 с.

3. **Рыжков, А. И.** Технология разработки интерактивных средств обучения и методика их использования в курсе геометрии педвузов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: защищена 15.12.2006 / Рыжков Андрей Игоревич. – Новосибирск: НГПУ, 2006. 144 с.

4. **Хохлова, Е. Н.** Применение компьютерных технологий к формированию индивидуальных заданий по математике для текущей аттестации студентов [Текст]/ Е. Н. Хохлова // Педагогический профессионализм в современном образовании: материалы VI Международной научно-практической конференции, г. Новосибирск, 17–20 февраля 2010 г. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010. – Часть 3. – С. 265–270. ООО «Мега Принт»

5. **Яруткин, А. Н.** Обобщение результатов эксперимента по обучению работе с программой «Practicum Creator 2» [Текст]/ А. Н. Яруткин, А. И. Петров, А. И. Рыжков, Е. Н. Хохлова // Педагогический профессионализм в современном образовании: Ч. 2: материалы V Международной научно-практической конференции, г. Новосибирск, 18–21 февраля 2009 г. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. – С. 187–193.

УДК 378:37.02

Полянская Елена Евгеньевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической физики и информационных технологий в обучении Оренбургского государственного педагогического университета, elenpolyanskay@rambler.ru, Оренбург

**ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОГО
УЧЕБНИКА МЕТОДОМ МАТЕМАТИЧЕСКОГО
МОДЕЛИРОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

Polyanskaya Elena Evgenevna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of faculty of theoretical physics and information technologies for training of the Orenburg state pedagogical university, elenpolyanskay@rambler.ru, Orenburg

**ESTIMATION OF EFFICIENCY OF THE MULTIFUNCTIONAL
TEXTBOOK A METHOD OF MATHEMATICAL MODELING
IN A CONTEXT OF FORMATION OF IS INTELLECTUAL-
PEDAGOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER**

Теоретический анализ и анализ собственного опыта позволяют отметить, что построение дидактической системы формирования интеллектуально-педагогической компетентности будущего учителя требует рефлексии не только предметных оснований ее компонентов, но и психологических, поскольку интеллект – ведущая и достаточно широко исследованная категория

психологии. На наш взгляд, адекватным поставленной задаче является психодидактический подход, который предполагает «приоритетное использование психологических закономерностей развития способностей человека в качестве исходного основания для построения образовательных систем» [5, с. 30].

Психической основой интеллектуальной компетентности, рассматриваемой в качестве формы зрелого умственного развития применительно к освоению субъектом определенной предметной области, является, в первую очередь, его понятийный и метакогнитивный опыт [8; 12].

Выявлено, что стать компетентным человек может только после приобретения адекватных информации, знаний и практического опыта. Следовательно, в формировании интеллектуальной компетентности личности сфера образования играет первостепенную роль. В отношении к профессиональным знаниям и опыту это прямо относится и к высшей школе.

В этой связи формирование интеллектуально-педагогической компетентности будущего учителя *закономерно* предопределяется развитием понятийного и метакогнитивного опыта студента в процессе обучения.

Основополагающими *принципами* формирования интеллектуально-педагогической компетентности будущего учителя, на наш взгляд, являются следующие: приоритетности (построение дидактической системы на приоритетном использовании психологических механизмов интеллектуального развития студента, облакаемых в форму соответствующего дидактического материала); обогащения ментального опыта (адресатом дидактических воздействий в условиях формирования интеллектуально-педагогической компетентности будущего учителя являются особенности состава и строения индивидуального ментального опыта студента); формирования персонального познавательного стиля (результативность процесса обогащения ментального опыта будущего учителя определяется дидактическими условиями раскрытия и роста индивидуального своеобразия склада ума студента).

Вышеобозначенные принципы являются основой авторской дидактической системы формирования интеллектуально-педагогической компетентности будущего учителя. Ее реализация потребовала проектирования *учебника* как «своеобразной комплексной информационной модели образовательного процесса, происходящего в рамках соответствующей дидактической системы и включающего необходимые условия для его осуществления» [13, с. 243].

С целью выявления возможностей в развитии ментального опыта будущего учителя нами был проведен анализ современных учебников (учебных пособий) для педагогических вузов. Анализ показал, что содержание и структура учебников (за редким исключением) ограничены логическими связями научного знания в соответствующей предметной области; строго заданы обязательный к исполнению состав действий и ракурс рассмотрения поставленной учебной проблемы. Преобладает репродуктивно-объяснительный тип изложения учебного материала, процессуальная сторона

учения не отражена. Дифференциация обучения не предусмотрена, индивидуальные склонности и способности студентов не учитываются, в минимальной степени представлены средства контроля и самоконтроля.

Вместе с тем, чтобы учебник мог выступать не только в качестве источника информации, но и фактора формирования интеллектуально-педагогической компетенции будущего учителя, «он по содержанию, форме и конструкции должен быть проекцией не только научного знания, но и основных закономерностей интеллектуального развития личности в процессе обучения» [1, с. 7]. Как следствие этого учебник призван являться носителем некоторого множества базовых *функций*, которые трансформируют произвольную книгу в книгу учебную.

В рамках психодидактического подхода к формированию интеллектуально-педагогической компетентности будущего учителя нами разработан в гипертекстовой мультимедийной среде электронный учебник по курсу «Современные средства оценивания результатов обучения». Электронный учебник спроектирован как *полифункциональная психодидактическая система*, адресатом дидактических воздействий которой являются особенности состава и строения понятийного и метакогнитивного опыта будущего учителя.

В качестве базовых мы выделяем следующие функции учебника: информативную, управляющую, развивающую, коммуникативную, воспитательную, индивидуализации обучения [7].

Информативная функция. Выстраивание индивидуальной образовательной программы будущего учителя в русле требований стандартов третьего поколения сопряжено с организацией обучения в соответствии с принципом уровневой дифференциации. Один из подходов к решению данной задачи – организация разноуровневого изучения учебной дисциплины в одном потоке: усвоение курса на базовом уровне является минимально обязательным для студента, изучение на повышенном уровне организуется как надстройка над базовым.

При таком подходе цель аудиторных занятий – обучение будущего учителя на базовом уровне с частичным охватом материала повышенного уровня. Учебник же призван обеспечить поддержку аудиторных занятий (путем раскрытия перед преподавателем логики обучения) и организовать самостоятельное обучение студента на повышенном уровне. В этой связи правомерен вывод о том, что учебник для педагогических вузов должен содержать в полном объеме на базовом и повышенном уровнях теоретический материал и материалы, предназначенные для изучения практической составляющей дисциплины.

Подчеркнем, что целенаправленный отбор учебного материала необходимо осуществлять с учетом двух критериев: содержательно-логического (особенности развития, содержания и формы представления знания в соответствующей предметной области) и психологического (закономерности развития понятийного и метакогнитивного опыта субъекта).

Учет психологического аспекта учебника приводит к пересмотру принципов его конструирования: учебник – не источник готовых знаний, под-

лежащих запоминанию, а система познавательных проблем, которые учащемуся необходимо обнаружить и решить. Плодотворным в этом плане оказалось обращение к обучающим заданиям.

Результаты исследования и теоретического анализа позволяют отметить, что обучающее задание отличается наличием конкретного психологического адресата в виде того или иного компонента умственного опыта субъекта, вариативностью исходных данных с точки зрения их полноты, а также путей их рассмотрения, присутствием, наряду с основной содержательной частью, проблемных вопросов, ориентирующих студента на рефлексивный анализ задания и способов собственной деятельности.

При конструировании обучающих заданий мы делали акцент на учебное содержание, которое позволяло студенту овладеть современными технологиями, используемыми по месту его будущей работы, и приобрести опыт работы над реальными педагогическими проектами. Вместе с тем руководствовались положением о том, что образование высокого качества предполагает наличие серьезной фундаментальной составляющей, поскольку узкая направленность подготовки будущего учителя может способствовать формированию лишь адаптивной компетентности.

Управляющая функция. В реальном познавательном процессе знание не предоставляется человеку в готовом виде, формирование понятий является результатом личностного интеллектуального поиска. Как следствие организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности – одна из первичных функций учебника.

Реализация управляющей функции потребовала, во-первых, включения в учебник инструктивной информации, организующей самообразование студента (в виде пояснений, указаний, комментариев, смысловых таблиц и т. п.); во-вторых, обеспечения возможности осуществлять диагностический самоконтроль с последующей коррекцией формирования понятий.

Развивающая функция. Учебник для педагогических вузов призван обеспечивать условия для развития всей совокупности психических ресурсов, которые лежат в основе активной и продуктивной профессиональной деятельности учителя. Особое значение имеет обогащение понятийного и метакогнитивного опыта студента, как одних из ключевых форм ментального опыта, являющегося психологической основой интеллектуально-педагогической компетентности будущего учителя.

При конструировании учебника нами учитывались следующие аспекты процесса образования понятий: формирование основных компонентов понятийных психических структур; последовательность предъявления учебного материала, выстраиваемая в соответствии пофазовому формированию субъективного образа содержания понятия; представленность в учебнике декларативных, процедурных и ценностных знаний.

Отметим важность предоставления студентам возможности самостоятельно участвовать в процессе усвоения понятий, поскольку овладеть по-

нятием путем простого заучивания невозможно, необходима реорганизация субъектного умственного опыта.

Результативными в развитии способности рассуждать, обосновывать, доказывать оказались обучающие задания, где, во-первых, создавалась проблемная ситуация с выделением противоречия, которое не могло быть разрешено на основе имеющихся знаний; во-вторых, проблемные вопросы «разворачивали» ситуацию в неожиданных для студента контекстах и концентрировали его внимание на ключевой детали проблемы.

Обогащение метакогнитивного опыта студента потребовало соблюдения условий формирования его основных составляющих: произвольного и непроизвольного интеллектуального контроля, метакогнитивной осведомленности, открытой познавательной позиции.

Мы убедились, что опыт интеллектуального контроля студенты приобретали, если обучающие задания давали возможность: понимать и принимать цели предстоящей деятельности, выдвигать цели собственной деятельности, продумывать средства их реализации. Осознанно выстраивать последовательность собственных действий; действовать по предложенному плану, составлять собственный план деятельности; осуществлять предварительный просмотр и анализ проблемы до принятия решения. Предсказывать и прогнозировать последствия принимаемых решений; оценивать результаты своей интеллектуальной деятельности; видеть свои ошибки, выяснять их причины; выбирать стратегию собственного учения.

Развитие у будущих учителей метакогнитивной осведомленности обеспечивалось путем выполнения заданий, которые знакомили студентов с правилами продуктивного мышления при решении педагогических проблем, давали возможность осуществить самооценку успешности своей деятельности и оценить свои сильные и слабые интеллектуальные качества. Формирование открытой познавательной позиции студента предполагало развитие его умения адекватно воспринимать парадоксальную, неожиданную информацию.

Коммуникативная функция. В онтологической теории интеллекта доказывается, что для функционирования интеллекта и, тем более, обогащения ментального опыта личности необходим другой интеллект, выполняющий роль собеседника. В этой связи, одна из ключевых функций учебника – организация диалога читателя с учебным содержанием. Диалог может быть организован через постановку вопросов к тексту, выдвижение предположительных ответов на них и гипотез относительно дальнейшего содержания текста, обсуждение представленных в учебнике точек зрения.

Уточним, что в нашем случае диалог трансформировался в полилог, который позволил студенту демонстрировать способность решать проблему в условиях существования множества точек зрения. Проявление у будущего учителя способности к конструктивному монологу стало логическим развитием полилога, демонстрацией умения обсуждать проблему с самим собой в режиме диалога и полилога.

С целью обогащения метакогнитивного опыта будущего учителя, в частности такой его формы как открытая познавательная позиция, нами использовались обучающие задания, формирующие способность студентов вести дискуссию; осознать существование нескольких подходов к одной и той же ситуации и работать в рамках разных, в том числе альтернативных подходов; понять и принять мнение другого человека.

Воспитательная функция. По мнению психологов, одно из условий порождения воспитательных эффектов определяется привнесением в знание личностного содержания, т. е. «разделением внешнего и внутреннего содержания образования» [3, с. 249]. В этой связи, потребовали принципиального изменения структура, содержание и форма учебника – наряду с предлагаемым студентам материалом, в учебник включался материал, создаваемый будущим учителем. Технические проблемы переконпоновки учебника решались с помощью электронной формы его представления.

Электронный учебник «Современные средства оценивания результатов обучения», спроектированный нами в гипертекстовой мультимедийной среде, представлен двумя компонентами: информационным и деятельностным. В свою очередь, каждый компонент включает в себя инвариантную (проектируется разработчиками средства) и динамическую части. Инвариантная часть информационного блока содержит сведения о традиционных и современных средствах оценки результатов обучения, методологических и теоретических основах тестового контроля, порядке организации и проведения единого государственного экзамена и т. д. Деятельностного – обучающие задания, инструкции по использованию специальных компьютерных программ (тестов-оболочек) и стандартных приложений, критерии оценивания полученных результатов.

В ходе выполнения заданий будущий учитель имел возможность формировать динамическую составляющую блоков, используя тексты первоисточников (информационный компонент); личные образовательные продукты, работы сокурсников (деятельностный компонент). В результате работы с учебником студент вносил в него своё смысловое содержание и понимание, перерабатывал и делал уникальным.

Функция индивидуализации обучения. В соответствии с требованиями стандартов третьего поколения индивидуальная образовательная программа будущего учителя является следствием свободы выбора как профильных курсов так и уровня освоения каждого изучаемого курса. Учебник для педагогических вузов решает задачу обеспечения равноуровневого изучения учебной дисциплины за счет организации самостоятельной работы студентов и использования гибкой системы контроля, фиксирующей результаты обучения.

Такой подход к проектированию учебника, на наш взгляд, позволяет преподавателю при необходимости адаптировать занятия под «среднего» и даже «слабого» студента, не нанося при этом непоправимого ущерба качеству обучения «сильного» студента, поскольку материал повышенного

уровня, как в части теории, так и в части практики, изучается студентом с использованием учебника самостоятельно.

Будущий учитель, вне зависимости от выбранного им уровня изучения дисциплины (базового или повышенного), является носителем индивидуального умственного опыта. Следовательно, студент должен иметь возможность работать с вариативным учебным содержанием, в котором потенциально заложены разнообразные линии интеллектуального поведения.

Уточним, что в нашем случае обогащение ментального опыта будущего учителя в процессе обучения предполагало интеллектуальную самоактуализацию личности («каждый человек умен на свой лад» [1, с. 68]); учет индивидуальных склонностей, предпочтений, убеждений каждого учащегося; приоритетность внутренней активности субъекта обучения; выстраивание интеллектуальных личностных ресурсов.

Количественная оценка эффективности применения сконструированного нами электронного учебника в качестве средства формирования интеллектуально-педагогической компетентности будущего учителя осуществлялась *методом математического моделирования*. Анализ и обобщение исследований в области математического моделирования позволили интерпретировать данное понятие как процесс установления соответствия данному реальному объекту некоторого математического объекта и исследования этого объекта, позволяющего получать характеристики рассматриваемого реального объекта. Процесс моделирования осуществлялся в четыре этапа.

Первый этап математического моделирования был посвящен построению идеальной конструкции – содержательной модели и проведению педагогического эксперимента. В русле построения предмодели мы выполнили качественный анализ предмета исследования (интеллектуально-педагогическая компетентность) и выделили критерии сформированности интеллектуально-педагогической компетентности субъекта:

- тип организации индивидуальных знаний;
- произвольный интеллектуальный контроль;
- непроизвольный интеллектуальный контроль;
- метакогнитивная осведомленность;
- открытая познавательная позиция.

«Критерий есть признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо» [10, с. 663]. Следуя данной логике, мы рассматривали критерий как измеритель качественной стороны явления. Для перевода критерия в квалиметрическую область использовали конкретные показатели, которые обеспечили возможность оценить уровень достижения заданного качества в принятых единицах измерения.

Установление эмпирических индикаторов (показателей) проявления каждого из критериев позволило разработать исследовательский инструмент сформированности интеллектуально-педагогической компетентности будущего учителя – комплекс методик, ориентированных на выявление характеристик ментального опыта субъекта [6].

Мы предполагали, что с помощью методического комплекса диагностики сформированности интеллектуально-педагогической компетентности будущего учителя определили некую совокупность характеристик, позволивших системно осуществить по завершении изучения курса «Современные средства оценивания результатов обучения» оценку эффективности применения электронного учебника. При выделении характеристик автор руководствовался тем, что они должны быть диагностичны, измеряемы; призваны отражать сущность, основные направления и приоритеты исследовательской деятельности; должны образовывать систему, охватывающую все значимые стороны исследуемого процесса, и создавать целостное представление о нем [11, с. 188]. Обобщенная методика диагностики выделенных критериев и показателей сформированности интеллектуально педагогической компетентности субъекта представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Методика диагностики сформированности интеллектуально-педагогической компетентности

Критерии	Показатели	Методика диагностики
1	2	3
Тип организации индивидуальных знаний.	Разнообразие предметно-специфических знаний. Владение процедурными (о том, «как») знаниями. Артикулированность, гибкость, оперативность, выделенность ключевых элементов знаний.	Понятийно-терминологический тест; диагностика по КИМам ЕГЭ; модификация методики М. А. Холодной «Формулировка проблем»; модификация методики М. А. Холодной «Семантический дифференциал»; модификация методики Е. Ю. Савина «Завершение задачи».
Непроизвольный интеллектуальный контроль.	Способность распределять внимание по всем аспектам проблемной педагогической ситуации, фокусировать внимание на ключевых элементах этой ситуации. Способность тормозить импульсивность при принятии решений в условиях неопределенности. Способность привлекать обобщенные категории в процессе переработки информации.	Методика Дж.Кагана «Сравнение похожих рисунков»; модификация методики «Обобщение».
Произвольный интеллектуальный контроль.	Способность понимать и принимать цели педагогической деятельности. Способность планировать свою интеллектуальную деятельность при решении педагогических задач. Способность оценивать собственные знания в профессиональной области.	Модификация методики «Оценка уровня притязаний»; методика «Оценка способов самоконтроля при отборе задач для решения» (авторский вариант); методика «Оценка собственных знаний» (авторский вариант).

1	2	3
<p>Метакогнитивная осведомленность.</p>	<p>Знание интеллектуальных качеств, необходимых для достижения успеха в педагогической деятельности. Знание своих индивидуальных интеллектуальных качеств и умение их оценивать. Готовность использовать приемы стимулирования и настройки работы собственного интеллекта при решении педагогических задач.</p>	<p>Модификация методики С. А. Будасси; методика «Особенности моего мышления» (авторский вариант); анкетирование «Приемы стимулирования и настройки работы интеллекта» (авторский вариант).</p>
<p>Открытая познавательная позиция.</p>	<p>Способность выявлять существенные, объективно значимые аспекты педагогических явлений (в противовес субъективизированному, эгоцентрическому восприятию действительности). Толерантность по отношению к необычной, «невозможной» информации. Готовность обсуждать и принимать точку зрения другого человека (ученика, коллеги, родителей учащегося и др.).</p>	<p>Модификация методики М. А. Холодной «Идеальный компьютер»; методика «Прогнозирование деятельности учителя» (авторский вариант); тест описания поведения К. Томаса.</p>

Исследование позволило обозначить еще один фактор, определяющий результативность формирования интеллектуально-педагогической компетентности будущего учителя. Таковым, на наш взгляд, является совпадение/несовпадение стиля постановки и решения проблем студента со стилем мышления преподавателя. Уточним, что стили мышления (постановки и решения проблем) сопряжены с индивидуально своеобразными способами выявления проблемной ситуации и поиска средств ее разрешения (в том числе синтетический, идеалистический, прагматический, аналитический, реалистический стили) [1; 2].

Подтверждение этому мы находим в ряде исследований, где подчеркивается, что каждый преподаватель имеет свой собственный доминантный стиль мышления, который он обычно не осознает, но который, тем не менее, лежит в основе его методики проведения занятий; учащиеся со стилем мышления отличным от стиля мышления преподавателя испытывают значительно большие трудности в обучении, нежели учащиеся, имеющие стили мышления, сходные со стилями своих учителей.

Построенная нами предмодель определила содержание педагогического эксперимента. В эксперименте приняли участие две группы испытуемых – студенты 4 курса специальностей «Биология» (34 студента) и «География» (41 студент). Студенты-биологи изучали дисциплину «Современные средства оценивания результатов обучения» с применением сконструированного

нами электронного учебника, студенты-географы работали с тем же преподавателем, но электронным учебником не пользовались.

Каждую из изучаемых групп будущих учителей мы делили на две подгруппы: студенты со стилем мышления сходным с преподавательским (первая подгруппа) и студенты со стилем мышления отличным от преподавательского (вторая подгруппа). Персональные особенности мышления студентов и преподавателя исследовались с помощью теста «Индивидуальные стили мышления» [2, с. 118–128]. Тестирование показало, что преподаватель при постановке и решении проблем предрасположен использовать синтетический и аналитический стили мышления. Студентов, оказывающих предпочтение хотя бы одному из названных стилей, мы объединяли в первую подгруппу (16 студентов-биологов и 17 студентов-географов); будущие учителя, характеризующиеся пренебрежением синтетическим и аналитическим стилями мышления, составили вторую подгруппу (18 студентов-биологов и 24 студента-географа).

Второй этап математического моделирования был направлен на формализацию содержательной модели. Построенная нами предмодель отвечала трехфакторному плану с одним внутрigrупповым фактором (критерии сформированности интеллектуально-педагогической компетентности) и двумя межгрупповыми факторами (использование электронного учебника и совпадение стиля мышления студента с преподавательским).

Перевод эмпирически наблюдаемых показателей в количественные эквиваленты был сопряжен с проблемой уровней сформированности интеллектуально-педагогической компетентности. Понятие «уровень» мы интерпретировали как «... дискретное, относительно устойчивое, качественно своеобразное состояние материальных систем» [3, с. 219], как отношение «высших» и «низших» ступеней развития каких-либо объектов или процессов.

Выделение уровней сформированности интеллектуально-педагогической компетентности будущего учителя потребовало определения их точности и правильности. Для этого мы воспользовались методикой Г. И. Саганенко [9], который доказал, что правильность и точность измерения можно повысить путем расчета относительной ошибки измерения. Относительная ошибка позволяет сопоставить правильность замеров по двум и более шкалам разной чувствительности и таким путем отработать оптимальный инструмент. Расчеты показали, что для целей нашего исследования более подходит четырехчленная шкала. В связи с этим выделены четыре уровня сформированности интеллектуально-педагогической компетентности: экспертный (высокий), локально-активный (выше среднего), репродуктивный (средний), адаптивный (низкий).

На основе рекомендаций ученых [4; 11 и др.] была разработана система оценки уровней развития показателей интеллектуально-педагогической компетентности. При переводе эмпирически наблюдаемых показателей в количественные эквиваленты использовалась специальная шкала оценки выделенного комплекса показателей сформированности интеллектуально-

педагогической компетентности. Мы ввели следующие количественные показатели: 4 балла, в случае, если наблюдался экспертный уровень развития показателя; 3 балла – за локально-активный уровень, 2 балла – при репродуктивном уровне развития показателя, 1 балл – при адаптивном уровне. Каждому из критериев сформированности интеллектуально-педагогической компетентности будущего учителя ставилось в соответствие среднее арифметическое (условно будем называть его уровнем критерия), определяемое суммированием баллов по показателям этого критерия с последующим делением на их число.

Баллы испытуемых заносились в сводную таблицу по следующему образцу (в таблице цифрами обозначены выделенные критерии: 1 – тип организации индивидуальных знаний, 2 – произвольный интеллектуальный контроль, 3 – произвольный интеллектуальный контроль, 4 – метакогнитивная осведомленность, 5 – открытая познавательная позиция) (таблица):

Баллы испытуемых

	С использованием электронного учебника (студенты специальности «Биология»)					Без использования электронного учебника (студенты специальности «География»)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Студенты со стилем мышления сходным с преподавательским (первая подгруппа)	2,8	2,3	3,5	3,0	3,3	2,6	1,3	3,0	1,7	2,0
и т. д.										
Студенты со стилем мышления отличным от преподавательского (вторая подгруппа)	2,8	2,0	3,7	2,8	3,0	2,2	1,3	1,3	2,0	2,2
и т. д.										

На *третьем этапе* осуществлялся анализ математической модели с использованием универсального статистического пакета STADIA, который содержит достаточно полный набор стандартных статистических методов, имеет широкий набор средств графического представления данных и результатов и, в то же время, прост для быстрого освоения и использования.

В соответствии со свойствами построенной математической модели в меню статистических методов мы обращались к 1-внутри и 2-меж групповому анализу, устанавливая 4 градации первого фактора и 2 градации второго фактора.

Четвертый этап заключался в интерпретации результатов моделирования на двух уровнях: формального фиксирования взаимосвязей и характера выявленных тенденций, а затем – их истолкования для использования в педагогической практике.

Анализ результатов статистической обработки данных и диаграммы факторных эффектов (рисунок) позволил сформулировать следующие выводы:

– уровни критериев сформированности интеллектуально-педагогической компетентности существенно выше для группы студентов, изучавших курс «Современные средства оценивания результатов обучения» с использованием электронного учебника. Данный факт статистически подтверждает эффективность электронного учебника «Современные средства оценивания результатов обучения», сконструированного как полифункциональная психодидактическая система, в плане формирования интеллектуально-педагогической компетентности будущего учителя;

– у подгрупп, изучавших курс «Современные средства оценивания результатов обучения» без использования электронного учебника, существенно различаются уровни критериев «тип организации индивидуальных знаний» и «произвольный интеллектуальный контроль». Следовательно, студенты, чей стиль мышления совпадает со стилем мышления преподавателя, оказываются в более благоприятном положении при формировании понятийного опыта и произвольного интеллектуального контроля, нежели те, чей стиль мышления отличен от преподавательского;

– в случае использования электронного учебника уровни критериев для подгрупп студентов со стилем мышления сходным с преподавательским и со стилем мышления отличным от преподавательского различаются несущественно. Электронный учебник «Современные средства оценивания результатов обучения» обеспечивает будущим учителям с разными стилями мышления возможность выбора линии формирования интеллектуально-педагогической компетентности соответственно их психологическим особенностям.

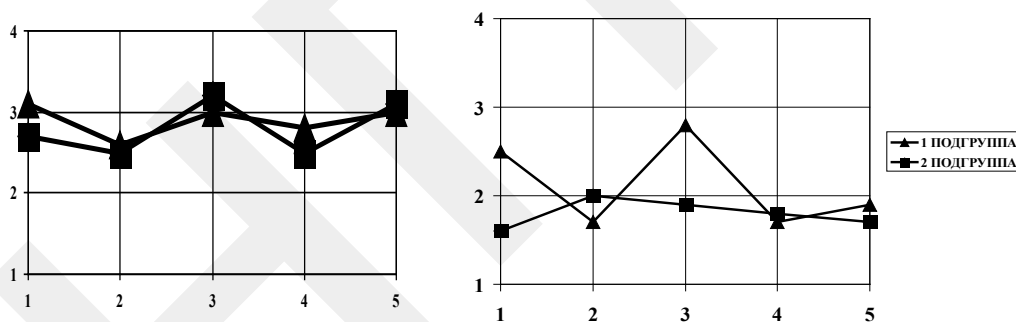


Диаграмма факторных эффектов

По горизонтальной оси – уровни внутригруппового фактора. Порядок графиков: слева – для группы студентов, изучавших курс «Современные средства оценивания результатов обучения» с использованием электронного учебника, справа – без использования электронного учебника. Треугольниками промаркированы группы студентов со стилем мышления сходным с преподавательским.

Таким образом, структурно-количественный анализ с помощью математического моделирования позволил получить оценку эффективности применения электронного учебника по курсу «Современные средства оценивания результатов обучения», спроектированного как полифункциональная психодидактическая система, адресатом дидактических воздействий которой являются особенности состава и строения понятийного и метакогнитивного опыта будущего учителя.

Библиографический список

1. **Гельфман, Э. Г.** Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся [Текст]/ Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2006. – 384 с.
2. **Истратова, О. Н.** Психодиагностика. Коллекция лучших тестов [Текст]/ О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 375 с.
3. **Кардашев, В. С.** Структурные уровни и определение некоторых категорий, связанных с развитием [Текст]/ В. С. Кардашев // Развитие концепции структурных уровней в биологии. – М.: Наука, 1972. – С. 208–219.
4. **Кустов, Л. М.** Исследовательская деятельность инженера-педагога: Основы педагогической теории [Текст]/ Л. М. Кустов. – Челябинск: ГУ ПТО МО РФ, 1995. – 207 с.
5. **Панов, В. И.** Психодидактика образовательных систем: теория и практика [Текст]/ В. И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
6. **Полянская, Е. Е.** Методический комплекс диагностики сформированности интеллектуально-педагогической компетентности будущего учителя [Текст]/ Е. Е. Полянская // Образование и наука. – 2008. – №6. – С. 77–85.
7. **Полянская, Е. Е.** Функции учебника для педагогических вузов в контексте формирования интеллектуально-педагогической компетентности будущего учителя [Текст]/ Е. Е. Полянская // Мир образования – образование в мире. – 2009. – № 3. – С. 152–159.
8. **Савин, Е. Ю.** Понятийный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной компетентности в научной деятельности [Текст]/ Е. Ю. Савин // Психологический журнал. – 2004. Т. 25. – № 5. – С. 50–59.
9. **Саганенко, Г. И.** Надежность результатов социологического исследования [Текст]/ Г. И. Саганенко. – Л.: Наука, 1983. – 214 с.
10. **Советский** энциклопедический словарь [Текст]/ гл. ред. А. М. Прохоров. 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1986. – 1632 с.
11. **Сычкова, Н. В.** Исследовательская подготовка студентов университета [Текст]/ Н. В. Сычкова. – Магнитогорск: МаГУ, 2002. – 224 с.
12. **Холодная, М. А.** Психология интеллекта: парадоксы исследования [Текст]/ М. А. Холодная. – Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та; М.: Барс, 1997. – 392 с.
13. **Хуторской, А. В.** Современная дидактика [Текст]: учебник для вузов/ А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

УДК 378.146.04

Аржаник Марина Борисовна

Старший преподаватель кафедры высшей математики Сибирского государственного медицинского университета, arzh_m@mail.ru, Томск

Черникова Елена Владимировна

Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики Сибирского государственного медицинского университета, elena_c62@mail.ru, Томск

ОРГАНИЗАЦИЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ИТОГОВЫЙ КОНТРОЛЬ КАК ПРОДОЛЖЕНИЕ ТЕКУЩЕГО

Arzhanik Marina Borisovna

Senior teacher, Department of higher mathematics, Siberian state medical university, arzh_m@mail.ru, Tomsk

Chernikova Elena Vladimirovna

Associate professors, candidat of physical and mathematical sciences, Department of higher mathematics, Siberian state medical university, elena_c62@mail.ru, Tomsk

ASSESSMENT ORGANISATION IN HIGHER SCHOOL: FINAL ASSESSMENT AS A CONTINUATION OF THE FORMATIVE ONE

Контроль знаний является неотъемлемым компонентом всего образовательного процесса, оказывающим влияние не только на результат, но и на ход обучения. Его правильная постановка способствует улучшению качества подготовки специалистов [1].

Наиболее часто в высшей школе используется две формы контроля: тематический и итоговый.

При преподавании математики тематический контроль включает себя контрольные и индивидуальные задания; итоговый контроль – это экзамен или зачет, формы проведения, которых могут быть различны.

Текущий контроль (самостоятельные работы на занятиях), как правило, в вузах не проводится.

Тематический контроль осуществляется при завершении изучения больших тем, т. е. достаточно редко. В результате может возникнуть ситуация, что студент в течение семестра не имеет представления о пробелах в своих знаниях, и только на экзамене или при подготовке к нему осознает, что конкретно он не доучил. Особенно актуальна эта проблема для студентов-первокурсников, которые привыкли к регулярному контролю в школе.

В этом случае система контроля недостаточно выполняет функцию управления учебным процессом, которая должна быть ей присуща [2]. Общепризнанным является следующее положение: чем чаще осуществляется контроль, тем выше эффективность управления процессом обучения [3].

Другая проблема состоит в том, что итоговый контроль, как правило, не связан с тематическим, или эта связь слабо выражена:

- тематический контроль дает возможность получить допуск к итоговому (к экзамену или зачету допускаются только те студенты, которые сдали все контрольные точки);
- оценки, полученные при тематическом контроле, вносят некоторый вклад в экзаменационную оценку.

Приведенные проблемы требуют решений: необходимо совершенствовать старые и разрабатывать новые формы и методы контроля.

В качестве одного из способов решения нами предлагается *модифицированная система контроля*, как компонент модульно-рейтинговой технологии, в которой итоговый контроль является продолжением текущего и тематического. Модульно-рейтинговая технология – это система с обратной связью. По мнению Н. Фролова и В. Жигунова при ее внедрении «автоматически реализуются условия для повышения мотивации студентов к систематическому обучению» [4, с. 13].

Семестровый курс разбивается на тематические модули, соответствующие основным изучаемым темам. Каждый модуль в свою очередь состоит из блоков, содержащих 1–3 занятия. Например, модуль «Интегральное исчисление функции одной переменной. Дифференциальные уравнения» содержит блоки: «Неопределенный интеграл» (2 занятия), «Определенный интеграл и его приложения» (3 занятия), «Дифференциальные уравнения» (1 занятие).

По каждому блоку оцениваются следующие виды работ: домашние задания; самостоятельные работы на занятиях; индивидуальные и контрольные работы.

При составлении всех видов работ нами использовался *банк заданий*, состоящий из задач разного уровня сложности. Использование данного банка позволило реализовать основные этапы технологии индивидуализированного обучения [5]:

- постановка проблемы, учебно-воспитательных целей и обеспечение гласности;
- организация учебно-воспитательного процесса и управление им (выбор методов, форм и средств обучения, построение индивидуальной траектории обучающегося);
- анализ результатов и коррекция.

В начале семестра студенты знакомятся с особенностями модульно-рейтинговой системы. Особенность нашей системы состоит в том, что итоговый рейтинг является не результатом суммирования баллов за весь семестр, а представляет собой спектр индивидуальных частных рейтингов по каждому блоку [6]. В течение семестра на занятиях проверяются домашние задания (*DR*), проводятся самостоятельные работы (*SR*). Контрольные (*KR*) и индивидуальные работы (*IR*) выполняются по окончанию изучения всего модуля и содержат задания, относящиеся к различным блокам. Оценки за эти задания учитываются при вычислении индивидуального частного рейтинга по каждому блоку.

Выполнение каждого вида работы оценивается по 100-балльной шкале. Так как не все виды учебной деятельности являются равноценными, были введены *коэффициенты приоритетности* (k_i), которые учитывают значимость тех или иных видов занятий: $k_{DR}=1$, $k_{SR}=2$, $k_{IR}=2$, $k_{KR}=3$. Данные коэффициенты получены в результате обобщения педагогического опыта кафедры. Индивидуальный частный рейтинг студентов вычисляется как средневзвешенное нормированных баллов с учетом коэффициентов приоритетности [6].

При формировании контрольных и индивидуальных работ применялись различные модели разноуровневых заданий:

- 1) вариант состоит из заданий разной сложности без указания уровня, общий балл определяется суммированием;
- 2) вариант состоит из 3 частей, студент до выполнения работы должен выбрать уровень сложности и выполнять задания только этого уровня;
- 3) студент не выбирает заранее уровень сложности всей работы, а может выбрать каждое из заданий того уровня сложности, которое считает нужным.

Наиболее перспективной с нашей точки зрения является модель, в которой студент выбирает уровень сложности по каждому заданию. В качестве примера рассмотрим вариант контрольной работы по теме «Интегральное исчисление» (рисунок). По каждой теме студенту предлагается задания трех уровней сложности: базового, повышенного и высокого. Студент может выбрать уровень сложности для каждого задания в зависимости от того, насколько хорошо им усвоена данная тема. Кроме того, студент заранее знает, сколько баллов он получит в случае успешного выполнения конкретного задания. По мнению самих студентов, данная модель наиболее полно учитывает «особенности склада ума и количества знаний».

Базовый («3»)	Повышенный («4»)	Высокий («5»)
1. Вычислить неопределенные интегралы:		
а) $\int \frac{x^2 + \cos^2 x}{x^2 \cos^2 x} dx$ 4 балла	а) $\int \frac{x dx}{(x^2 + 3)^2}$ 6 баллов	а) $\int x^2 e^{-4x} dx$ 8 баллов
б) $\int \frac{\ln x}{x} dx$ 6 баллов	б) $\int (2x - 1) \cos x dx$ 9 баллов	б) $\int x \ln 3x dx$ 12 баллов
2. Вычислить определенные интегралы:		
а) $\int_0^{\frac{\pi}{2}} \cos 2x dx$ 7 баллов	а) $\int_{\frac{\pi}{6}}^{\frac{\pi}{3}} \frac{\sin^2 x - 2 \cos^2 x}{\sin^2 x \cos^2 x} dx$ 8 баллов	а) $\int_1^4 \frac{(1 + \sqrt{x})^2}{x^2} dx$ 10 баллов
б) $\int_0^2 x e^x dx$ 8 баллов	б) $\int_{\frac{1}{3}}^0 x e^{-3x} dx$ 12 баллов	б) $\int_0^{\frac{\pi}{4}} x \cos 2x dx$ 15 баллов

Вариант контрольной работы по теме «Интегральное исчисление»

В течение семестра после изучения модуля подсчитывались баллы и переводились в оценки по каждому тематическому блоку следующим обра-

зом: менее 50 баллов – «неудовлетворительно»; 51–70 баллов – «удовлетворительно»; 71–90 баллов – «хорошо» и 91–100 баллов – «отлично». Таким образом, к концу семестра каждый студент знал, какие оценки он имеет по всем изученным темам. Результирующая оценка по каждому блоку учитывалась при сдаче зачета или экзамена.

В проведение экзамена были заложены следующие принципы:

- экзамен не должен быть лотереей, это результат совокупной работы, проделанной студентом в семестре и при подготовке к экзамену;
- если в семестре какие-либо темы не были усвоены на достаточном уровне, то они должны быть проработаны при подготовке к экзамену;
- студент должен иметь возможность выбора оценки;
- экзаменационные билеты не должны повторяться, они должны учитывать индивидуальный рейтинг студента и запрашиваемую оценку.

Чтобы реализовать эти принципы, нужно коренным образом изменить процедуру проведения экзамена. Для каждого студента должны быть разработаны экзаменационные билеты с учетом его индивидуального рейтинга. Преподаватель может приготовить подобные билеты, но это достаточно трудоемкий процесс.

Чтобы облегчить работу преподавателя, была разработана специальная компьютерная программа «Помощник экзаменатора» [7]. Она содержит большой банк заданий по каждой теме, дифференцированных по уровню сложности. Это позволяет формировать билеты таким образом, что даже у двух студентов, сидящих рядом, задания не будут повторяться.

На экзамене студенты называют оценку, на которую претендуют. Если запрашиваемая оценка соответствует оценке, полученной по некоторому блоку или ниже ее, то студент не получит задание по этому блоку. Если запрашиваемая оценка выше, то студент получает задание выбранного уровня сложности по этой теме. В случае расхождения более чем на один балл, количество заданий увеличивается.

Таким образом, при проведении экзамена сочетаются элементы традиционного контроля и компьютерного: компьютер используется лишь для создания экзаменационных билетов, а сдача экзамена идет в традиционной форме (беседа студента и преподавателя). Также в традиционной форме проводится теоретическая часть экзамена.

Программа «Помощник экзаменатора» может быть также использована и для проведения зачета. Отличие состоит в том, что при сдаче зачета нет необходимости учитывать оценку, так как зачет не является дифференцированным. Студент на зачете не получает практического задания по какому-либо блоку, если его индивидуальный рейтинг соответствует оценке «хорошо» и выше. Если рейтинг студента ниже, то он получает задание базового уровня сложности.

Для апробации модифицированной системы контроля был проведен педагогический эксперимент. В группах 1 и 2 курса факультета клинической психологии, психотерапии и социальной работы СибГМУ (специальность

«клиническая психология») в курсе математики для контроля знаний использовалась модульно-рейтинговая система. Итоговый контроль при сдаче экзамена и зачета по математике проводился с учетом индивидуального рейтинга с помощью программы «Помощник экзаменатора».

Студентам после экзамена были заданы вопросы о содержании программы и целесообразности использования подобных программ в дальнейшем для проведения зачетов и экзаменов по математике и другим предметам. Все студенты (100%) оценили содержание как отличное или хорошее, в качестве достоинства программы была отмечена возможность выбора уровня сложности заданий. Использование данной программы целесообразным считают 71% студентов при сдаче экзаменов и зачетов по математике, а также по другим предметам естественно-научного цикла, но не гуманитарного.

Против применения подобной программы высказались 19% студентов. По мнению одного из них, «из экзамена исчезает элемент фортуны и ожидания чуда». Но экзамен не должен быть лотереей. Это совокупный результат продолжительной работы студентов в семестре и их подготовки к экзамену. Кроме того, процедура экзамена позволяет повысить оценки, полученные за семестр. Не секрет, что некоторым студентам математика дается с большим трудом. В течение семестра они получают низкие баллы за различные виды работ, неоднократно переписывают контрольные, но, в конце концов, начинают разбираться в изученных темах («количество переходит в качество»). Если же студент и к экзамену не разобрался в изученных темах, по большинству из них имеет «удовлетворительно», а претендует на «отлично», подобная процедура проведения не дает ему шансов получить запрошенную оценку.

При внедрении данной системы контроля были выявлены следующие недостатки, наиболее существенные на этапе разработки:

- большой объем работы для преподавателя при создании банка заданий;
- трудности при разработке системы разноуровневых заданий: в вузовской дидактике практически не рассматривались вопросы, связанные с определением уровня сложности, поэтому при дифференциации заданий основополагающим является личный опыт преподавателя.

Основным достоинством предложенной системы контроля является то, что она позволяет в полной мере выполнять функцию управления учебным процессом. Постоянный контроль дает возможность оценить усвоение тем как студентом, так и преподавателем, в результате этого осуществляется обратная связь. Сведения о процессе обучения, полученные с помощью обратной связи, позволяют вносить в него необходимые коррективы, реагировать на ошибки и вносить изменения, учитывающие характер ошибок и позволяющие их ликвидировать. Студентам это дает возможность лучше подготовиться к экзамену и повысить уровень знаний по темам, недостаточно усвоенным в семестре. Преподавателям – возможность определить «провальные» темы и изменить методику их изложения.

Кроме того, данная система контроля позволяет в полной мере реализовать технологию индивидуализированного обучения. В течение семестра студенты имеют возможность обучаться по индивидуальной образовательной траектории: при выполнении самостоятельных и контрольных работ в зависимости от своей подготовки и уровня усвоения определенной темы они могут выбрать задания соответствующего уровня сложности. От этого зависит их индивидуальный рейтинг, учитывающийся на экзамене и косвенно влияющий на запрашиваемую оценку, которую студент имеет право выбрать до сдачи экзамена (с учетом этого составляется экзаменационный билет). Если результат работы в семестре соответствует запрошенной оценке, то количество практических заданий будет небольшим и сдача экзамена не займет много времени. Если студент претендует на оценку, не соответствующую индивидуальному рейтингу, то время, отведенное на сдачу экзамена сильно увеличивается. В этом случае студент должен решить большое количество заданий и показать преподавателю, что уровень его знаний соответствует запрошенной оценке.

Модифицированная система контроля положительно воспринимается студентами и является средством их дополнительной мотивации к изучению предмета. Она заставляет студентов работать в течение семестра, так как это влияет на сдачу экзамена. А систематическая работа в семестре способствует более качественному усвоению знаний.

Библиографический список

1. **Аржаник, М. Б.** Применение программы «Помощник экзаменатора» для проведения экзамена по математике [Текст]/ М. Б. Аржаник, Е. В. Черникова // II Всероссийская научно-практическая конференция «Преподавание естественных наук, математики и информатики в вузе и школе» (5 ноября 2009 г.): Материалы конференции. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2009. – С. 6–8.
2. **Аржаник, М. Б.** Усовершенствование системы контроля знаний: два вида рейтинговой системы [Текст]/ М. Б. Аржаник, Е. В. Черникова // Вестник ТГПУ. – 2010. – № 1 (91). – С. 145–149.
3. **Бодряков, В. Ю.** Простая вероятностно-статистическая модель количественной оценки уровня знаний учащихся [Текст]/ В. Ю. Бодряков, Н. Г. Фомина // Вестник высшей школы. – 2008. – № 7. – С. 55–61.
4. **Жафяров, А. Ж.** Индивидуализация и дифференциация в педагогической теории и практике (анализ отечественного опыта) [Текст]/ А. Ж. Жафяров, Е. С. Никитина, М. Е. Федотова. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2004. – 36 с.
5. **Калякин, А.** Контроль знаний: анализ ошибок и их оценка [Текст]/ А. Калякин // Вестник высшей школы. – 2005. – № 1. – С. 17–19.
6. **Талызина, Н. Ф.** Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 344 с.
7. **Фролов, Н.** Кредитно-рейтинговая система: опыт ТулГУ [Текст]/ Н. Фролов, В. Жигунов // Высшее образование в России. – 2006. – № 5. – С. 11–20.

РАЗДЕЛ III ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 811.111

Кулешова Юлия Алексеевна

Старший преподаватель кафедры английского языка факультета Мировой Экономики и Права Сибирского Государственного Университета Путей Сообщения, yuliakuleshova76@mail.ru, Новосибирск

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ДОГАДКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Kuleshova Yulia Alekseevna

Senior lecturer of the Business International faculty, English department the State Siberian Transport University, yuliakuleshova76@mail.ru, Novosibirsk

LANGUAGE GUESS DEVELOPMENT IN STUDYING ENGLISH BY TECHNICAL STUDENTS

В связи с мировым технологическим прогрессом растёт необходимость международного взаимодействия и сотрудничества, что в свою очередь требует определённого лингвистического образования, знания иностранных языков, особенно английского в силу его интернациональной распространённости. Необходимыми становятся речевые навыки и умения, а также способность совершать переводы иностранной специализированной литературы. Исходя из этого, одной из актуальных проблем в современной методике изучения английского языка стала теория и практика его преподавания в технических ВУЗах.

В то же время преподавание английского языка в технических вузах сопряжено с различными сложностями, в частности, недостаток учебного времени, отведённого на иностранный язык в программе, проблемы специализации и мотивации студентов. Специфика технического учебного заведения заключается в том, что здесь приоритетными являются предметы по основной профессии, а это сказывается на количестве учебных часов, отведённых на дисциплину иностранного языка.

Наш опыт показывает, что за этот период очень трудно научить студентов технического ВУЗа всему необходимому в сравнении со студентами языковых ВУЗов. Кроме того, вызывают сложности активизации внимания на теоретическом языковом материале, приходится больший акцент ставить, с одной стороны, на практической части, на коммуникативном аспекте. С другой стороны, растущий объём научной технической литературы вызывает необходимость формировать навыки и умения переводческой деятельности, направленной на понимание специализированных профессионально-ориентированных текстов. Этот род лингвистической деятельности требует существенных лексикологических знаний, наличия значительного активного и пассивного словаря профессиональной лексики. Следует иметь

в виду, что специалист технической профессии ограничен рамками определённой профессиональной терминологии.

В целом значительный акцент в процессе изучения английского языка в техническом ВУЗе ставится на внеаудиторной работе. Это создаёт ещё одну сложность, связанную с формированием мотивации у студентов.

В настоящее время идет поиск эффективных средств, позволяющих устранять отмеченные выше сложности. На наш взгляд, таким инструментом может быть языковая догадка. Ее развитие позволяет решить ряд указанных проблем в преподавании английского языка в техническом ВУЗе. Чтобы определить преимущества данного навыка, рассмотрим в общих чертах его понятие.

Термин «языковая догадка» не новый в методике преподавания иностранных языков. В науке обозначилось три подхода в исследовании и трактовке данного понятия.

Приверженцы первого, в частности И. М. Берман, разделяют собственно обоснованную языковую догадку, т. е. самостоятельную семантизацию слова путём преодоления разрыва в семантической цепи и необоснованную, а точнее произвольную догадку, которая представляет собой вид домысла. В плане изучения специализированной лексики в технических текстах навык языковой догадки помогает понять значение многих слов, догадка о смысле которых проверяется соответствием контексту [2].

Авторы второго подхода расценивают языковую догадку как явление контекстного порядка. «Возможности понимать не изучавшуюся лексику возрастают в контексте, так как контекст, во-первых, облегчает семантизацию слов потенциального запаса, во-вторых, позволяет определить значения многих слов независимо от их формы и состава, по догадке». При этом здесь также устанавливается то, что догадка должна быть обоснована, а не превращаться в некое произвольное гадание [6].

Исследователи третьего подхода рассматривают языковую догадку именно как средство обогащения потенциального словаря учащихся. «Особым источником обогащения потенциального словаря является языковая догадка, очень важная составляющая самой семантизации. Языковая догадка не основана на закономерной выводимости. В ней больше случайного и неосознанного» [4].

Таким образом, исходя из вышеизложенного следует, что авторы рассматривают это понятие как обоснованная языковая догадка, лексическая языковая догадка и не основанная на закономерной выводимости.

С нашей точки зрения, языковая догадка – развиваемый лингвистический навык, являющийся результатом всех обучающих и жизненных воздействий, участвующий в самостоятельной семантизации языковых единиц, с учётом различного рода вербализованных или невербализованных опор.

Наблюдения за учебной деятельностью студентов показывают, что языковая догадка позволяет меньше тратить времени на поиски значения сло-

ва. В частности, студент с достаточно развитой способностью языковой догадки сможет, не тратя значительного времени на поиски в словарях и справочниках, понять необходимый, являющийся для него новым термин в некоем тексте. Следовательно, решается в определённой степени проблема сокращения учебного времени в технических вузах.

Являясь элементом психологического порядка, языковая догадка оказывает влияние и на развитие познавательного интереса. В частности, момент творческого поиска необходимых вербальных или невербальных опор, а далее их анализ и осознание смысла слова через некое озарение также положительно влияет на мотивацию студентов к изучению иностранных языков.

Исходя из всего вышесказанного, в методике на одном из первых мест стоит необходимость формирования новых приёмов развития языковой догадки. Для решения этой задачи нами предлагается инструмент, под которым мы понимаем совокупность средств, методов и дидактического обеспечения, позволяющего развивать языковую догадку.

В процессе развития языковой догадки используются различные виды контроля, в том числе и тестовый контроль. В настоящее время широко распространены тесты в качестве важнейшего элемента активных методов обучения. Технология педагогического тестирования представлена в основном как система проверки освоенности знаний, умений и навыков в обучении иностранному языку. В настоящее время разработаны различные обучающие тесты, классификации видов тестирования, структуры и критерии создания подобных тестов. Рассмотрим, к примеру, лексический тест, представляющий собой систему заданий, проверяющих умения оперировать лексикой в соответствии с синтагматическими, парадигматическими и денотативными признаками слова. Объектами контроля в данном виде текстов являются:

- а) фонетическая и графическая форма слова;
- б) место в лексико-семантическом поле и принадлежность к тематической группе;
- в) частотность;
- г) ассоциативная сила слова;
- д) грамматическая форма (часть речи);
- е) многозначность;
- ж) словообразовательная ценность и др.

В структуру лексического теста входят следующие задания:

1) *внеконтекстные* – сопоставление, нахождение синонимов, антонимов, группировка (исключение лишнего члена, объединение по какому-либо признаку и т. д.);

2) *микрконтекстные* с использованием техники множественного выбора – завершение, интерпретация [1].

Технология создания теста, обеспечивающего развитие языковой догадки студентов технического ВУЗа при обучении иностранному языку, предполагает, с нашей точки зрения, несколько этапов:

- выявление специализированных терминов, необходимых для изучения в соответствии с профилем ВУЗа (специализация курса);
- составление тестовых заданий и вариантов ответов к ним;
- разъяснение на занятии перед началом выполнения теста студентами (вводная лекция);
- решение теста студентами;
- контроль (групповой или индивидуальный);

При этом важно учитывать, что языковая догадка – это явление, сопровождаемое некоторыми вербализованными или невербализованными семантическими опорами для определения значения слова. Так, А. С Картон классифицировал такого рода подсказки, распределив их на три группы:

- 1) внутриязыковая подсказка;
- 2) межъязыковая подсказка;
- 3) внеязыковая подсказка.

Рассмотрим кратко их содержание. Внутриязыковая подсказка вытекает из отнесения слова к определенной грамматической категории, выявления его функции в предложении. Большую роль выполняют и словообразовательные элементы.

Межъязыковая подсказка содержится в словах, образованных в результате заимствования из языка в язык, в интернационализмах, в полных или в частичных кальках, т. е. в словах и словосочетаниях, образованных по общей словообразовательной, синтаксической и смысловой модели. Например: иметь возможность – to have an opportunity (англ.), avoir la possibilite (фр.) [3]. Иногда межъязыковая подсказка может происходить от совпадения отдельных семантических долей слов, например: английское to arrest, означающее «задержать, арестовать, захватить», а также переносное значение «приковать внимание», в данном случае с русским языком совпадает лишь в первом значении.

Внеязыковая подсказка вытекает из знания фактов и явлений действительности, нашедших своё отражение в тексте и придающих ему указательный характер, например, приметы времени, места, упоминание имён собственных может помочь в процессе семантизации незнакомого слова [4].

Построение тестовых заданий осуществляется так, чтобы они содержали в своей структуре одну из подобных подсказывающих опор. Приведем вариант тестовых заданий для студентов экономической специализации:

1. Cigarettes are _____ to duty.
A) able,
B) liable,
C) well,
D) going.
2. In New-York there are many skyscrapers - _____ blocks of flats.
A) blue,
B) houses,
C) multistory,

D) buildings.

3. We can _____ high quality of our goods.

A) guarantee,

B) confirm,

C) acknowledge,

D) provide.

В каждом задании используется тот или иной вид опоры. Так, в первом тестовом задании – это – внутриязыковая опора, в частности – словообразовательная (подлежат – to lie + able [8]) правильный ответ – liable.

Во втором задании – это внеязыковая подсказка в совокупности с внутриязыковой (словообразовательные элементы, среди которых также есть интернационализм, помогают подобрать нужный вариант: multi+story [8]) правильный ответ – multistory.

В третьем варианте это – межъязыковая подсказка – «гарантировать», правильный ответ – guarantee.

Студент, решая тест с подобного рода заданиями, развивает навык языковой догадки, т. е. способность без словаря семантизировать слова, опираясь на вербализованные или невербализованные подсказки. Он учится находить эти подсказывающие элементы в тексте и применять заложенную в них лингвистическую информацию.

Проводимая экспериментальная работа показала, что применение технологии лексического тестирования при обучении студентов английскому языку позволяет развивать языковую догадку, тем самым повышая языковую компетентность студентов.

Библиографический список

1. **Аванесов, В. С.** Композиция тестовых заданий [Текст] / В. С. Аванесов. – М.: Центр тестирования, 2002. – 239 с.

2. **Берман, И. М.** Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах [Текст] / И. М. Берман. – М.: Высш. шк., 1970. – 230 с.

3. **Картон, А. С.** Роль догадки в процессе пользования языком и в процессе обучения языку [Текст] / А. С. Картон. // Методика преподавания иностранных языков за рубежом / Сост. Е. В. Синявская, М. М. Васильева, Е. В. Мусницкая, А. С. Картон. – М. 1976. – Вып. II. – С. 183.

4. **Методика** обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Под ред. Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 265 с.

5. **Майоров, А. Н.** Теория и практика создания тестов для системы образования: Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования [Текст] / А. Н. Майоров. – М: Интеллект–Центр, 2002. – 296 с.

6. **Основы** методики преподавания иностранных языков [Текст] / Под ред. В. А. Бухбиндера и В. Штраусса. – К., 1986. – 323 с.

7. **Самылкина, Н. Н.** Современные средства оценивания результатов обучения [Текст] / Н. Н. Самылкина. – М. БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007. – 172 с.

8. **Merriam–Webster** Online Dictionary. 2009. Merriam–Webster Online. 10 May 2009 // Электронный ресурс, режим доступа: <http://www.merriam–webster.com/dictionary/>.

УДК 811.161.1.271.2:37.061

Дрянгина Елена Анатольевна

Преподаватель кафедры стилистики, риторики и культуры речи Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева, lasina.83@mail.ru, Саранск

СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В РАЗЛИЧНЫХ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СТИЛЯХ

Dryangina Elena Anatolevna

Teacher of chair of stylistics, rhetoric and a standard of speech of the Mordovian state university of a name of N. P. Ogaryov, lasina.83@mail.ru, Saransk

MEANS OF REPRESENTATION OF THE LANGUAGE PERSON OF THE TEACHER IN VARIOUS FUNCTIONAL STYLES

Одним из основных средств обучения языку является речь учителя. Педагог вообще и, в первую очередь, лингвист должен осознавать себя языковой личностью, стремиться к эффективности коммуникации. Развитая языковая личность, увлекая собеседника в процессе общения, своим примером мотивирует ученика к совершенствованию речи: в нем пробуждается желание говорить красиво и выразительно. Для педагога, являющегося сформированной языковой личностью, свойственно проявление заботы об адресате. Например, посредством употребления средств популяризации, изобразительно-выразительных средств, учитель приспосабливается к уровню школьника, его восприятию и органично вводит ученика в свою ЯКМ.

Так, следующие тексты, принадлежащие как учителям-филологам, так и нефилологам, характеризуются использованием одинаковых жанров: сказка – 2, 5, стихотворная форма – 7; средств репрезентации языковой личности: метафора – 1, 4, 6; прецедентный текст – 3, которые независимо от темы урока помогают лучше передать и усвоить материал, реализовать индивидуальность учителя.

1. «Сердцевиной слова, его смысловым центром является корень. От него слова растут, как ветки на дереве. Чем употребительнее корень, тем он жизнеспособнее, больше образуется от него новых слов, тем сильнее становится словесное дерево. Вот одно из таких деревьев...»

2. «Однажды собрались на острове «Состав слова» жители: приставка, корень, суффикс и окончание. И вышел у них спор. Приставка говорит: «Я на нашем острове самая главная! С помощью меня новые слова образуются» Суффикс не выдержал и говорит: «Нет, я самый главный. При помощи меня получают слова ласковые и добрые, большие и маленькие. Вдруг окончание говорит: «Эх вы, никакие вы не главные, а только значимые. Как вы мо-

жете существовать без корня. Ведь в корне заключено общее значение всех однокоренных слов, а вы только помогаете образовывать новые слова» ... »

3. Ученик неправильно выполнил домашнее задание. Педагог: «Уж сколько раз твердили миру, что нужно брать статью, а не параграф из текста».

4. «Наука о грибах – микология – до XVIII в. развивалась очень медленно и считалась одним из разделов ботаники, так как грибы относили к низшим растениям. В настоящее время многие систематики выделяют грибы в особое *царство живых организмов*.

В нашей повседневной жизни мы называем грибами лишь плодовые тела шляпочных грибов, не задумываясь о том, что *мир грибов намного богаче*.

По способу питания грибы можно разделить на три основные группы: сапрофиты, симбиониты и паразиты.

Грибы-симбиониты получают питательные вещества не только из лесной подстилки, но и из корней древесных пород. Некоторые грибы тесно *сотрудничают* с высшими растениями, образуя с их корнями микоризу («грибкорень»); среди них – многие из тех, чьи плодовые тела служат *излюбленными трофеями нашей «тихой охоты*».

5. «В саду росло много цветов, но самым мудрым и главным был большой желтый подсолнечник. Давно он хотел обратиться к цветам с такими словами: «Мы с вами живем в этом саду уже долгое время, но мало что знаем друг о друге. Посмотрите, как некоторые из вас похожи. Может быть, вы братья и сестры?» Цветы были озадачены. Многие хотели бы узнать своих родственников, но как это сделать? По каким признакам? Ребята, может быть, вы знаете, как помочь цветам?»

6. Существует формула: время, умноженное на скорость, равно расстоянию. Будучи распространена на жизненный путь человека, эта формула означает: с чем большей скоростью «идет» человек по жизни, тем длинее его жизненный путь. Можно прожить короткую жизнь, но за отведенное время пройти в своем развитии громадное расстояние. Пушкин прожил всего 37 лет, но сделал за свою жизнь столько, сколько другой человек не сделал бы и за несколько жизней (например, за 300 лет). Конечно, многое зависит от врожденных способностей, но немало зависит и от самого человека. Так давайте будем двигаться по жизни с оптимальной скоростью.

7. Тема «Карбонаты»:

На земле живут три брата

Из семейства карбонатов:

Старший брат – красавец мрамор –

Славен именем Каррары.

Превосходный зодчий, он

Строил Рим и Парфенон.

Всем известен Известняк,

Потому и назван так.

Знаменит своим трудом –

Строит он за домом дом.

И способен, и умен

Младший мягкий братец Мел.

Как рисует, посмотри,

Этот CaCO₃!

Любят братья порезвиться,

В жаркой печке прокалиться.

CaO и CO₂

Образуются тогда.

Приведенные тексты создавались в ситуации урока и относятся к научно-учебному подстилю научного стиля. Однако, если проанализировать проявление ЯЛ педагога в других стилях, то можно прийти к выводу, что основные средства репрезентации останутся теми же самыми.

Рассмотрим письма современных педагогов (публицистический стиль). Орфография и выделения шрифтом сохранены.

«Здравствуйте, уважаемые коллеги! Я на форуме новичок, посему не судите строго. На мой взгляд, ошибка здесь в том, что мы с Вами, начиная с ученика и родителя и заканчивая высшими эшелонами власти, позволили ОПУСТИТЬ ШКОЛУ НА КОЛЕНИ! А подняться очень трудно, на это надо время и силы! Силы не только, скорее не столько материальные, сколько моральные! А кто опускал, тому и поднимать придётся. Ну, если по порядку... Рассмотрев наши нововведения в виде национальных проектов, мы приходим к следующему: опыт педагогов огромен, сила педагога не только в нём одном, но и в работе целого коллектива – тут возьми да и дай одному 100 тысяч рублей, а другому – подожди, дорогой, твоя очередь ещё не подошла (а с учётом критерия по численности детей, то может и не дойдёт). И вот опускаемся до склок и зависти. А за этим внимательно следят и родители, и ученики. И пошла молва по свету... Тоже и к школам (и что только не напишешь для получения заветного миллиона, каких только фактов не забудешь по этому поводу!) Возможно, кто-то и захочет кинуть камень, мол, учителя бедные, хоть какое-то стимулирование, школы на бюджете, хоть какие-то деньги. Но, в погоне за материальными вознаграждениями, не забываем ли мы о главном: кого, зачем, а главное, как учить? Но все мы люди. А авторитет учителя, и без того ничтожно малый, может и вовсе иссякнуть. Заодно и все недостатки, промахи, ошибки и курьёзы МарьИванны выплывут. А потом удивляемся, кто же школу на колени-то, что же к учителю никакого уважения со стороны детей и родителей?

Ранее одним из участников (я пока не умею цитаты вставлять, извините) вспоминалось о заинтересованных родителях. А где же их взять-то? И что скрывается под этой маской заинтересованности (оговорюсь, такие тоже имеются в нашем обществе и их немало)? Их скорее интересуют не знания своих детей, а отметки. Да ещё, чтобы ребёнок с уроками не приставал, да чтобы в школу не вызывали, да денег не собирали на очередной юбилей МарьИванны (она меня простит, думаю), да с поборами на новые учебники, методички, задачки, да с походами в театры, музеи не отвлекали и т. д. Так где же они, наши соратники, главные помощники в деле образования и воспитания их же детей? Думается, что слишком много прав у родителей, и ой-ой как мало обязанностей (ещё раз оговорюсь, что такими являются далеко не все!!!)!!!

Недалеко ушли и чиновники районного и областного масштабов. Не успели за классное руководство надбавку дать, так тут же и еженедельный отчёт о проделанной в классе работе с каждым, за кого денежку получил! Гореть-то хочется, работать, ан нет – в сутках всего-то 24 часа, никто на отчёты времени не добавлял. Получается: дадут с кулачок, возьмут с сундучок!!! А потом удивляемся, где же культура, ценности?

А дети?! Дети – наше прошлое, настоящее и будущее! Ну, с прошлым более или менее понятно, мы у руля сегодняшнего образования. С настоящим дело обстоит посложнее! Застряли наши дети в телевизорах, компьютерах и сетях нашего времени!!! А учиться когда? Некогда! А зачем, когда предки (на их жаргоне детском) диплом купят, а потом и приткнут на тёпленькое местечко! Зато, если в 10 классе, а то и раньше, рожаем – школа виновата, она самая!!!

Думаете, я пессимистка? Нет, вполне даже оптимистка. Будущее наших детей, всего человечества – мы, учителя! Ведь не зря же: учитель – профессия дальнего действия, самая главная на Земле! Побольше учителей – умных, талантливых, человеческих и материально независимых от копейки за букву в отчёте! Да, я верю и знаю, что именно мы с Вами, все вместе, сообщаем и поднимем школу с колен той действительности, на которой она стоит! Мы – педагоги, родители, общественность, СМИ, и все - все - все, кто считает себя полезным в этом нелёгком, но благородном деле – образовании человечества!

А о школе, которая нужна мне, напишу позже, если позволите [4]».

Анализ текстов показал, что в структуре языковой личности педагога не произошло кардинальных изменений. Прежними остались основные средства репрезентации:

– метафора: «высшими эшелонами власти»; «...ОПУСТИТЬ ШКОЛУ НА КОЛЕНИ! А подняться очень трудно, на это надо время и силы! Силы не только, скорее не столько материальные, сколько моральные! А кто опускал, тому и поднимать придётся»; «в погоне за материальными вознаграждениями авторитет учителя... может и вовсе иссякнуть»; «гореть-то хочется, работать»; «мы у руля сегодняшнего образования»; «застрали наши дети в телевизорах»;

– коннотативная лексика: ничтожно малый; поборами; соратники; пессимистка; оптимистка; умных; талантливых; человеческих; нелёгком, но благородном;

– прецедентный текст, отсылающий нас к художественной литературе, в частности Библии («Возможно, кто-то и захочет кинуть камень, мол, учителя бедные...»); к анекдотам о школе («Заодно и все недостатки, промахи, ошибки и курьёзы МарьИванны выплывут»).

Для языковой личности автора характерно обращение к пословицам и поговоркам («И пошла молва по свету»; «дадут с кулачок, возьмут с сундук»), использование жаргонной лексики для передачи отношения школьников к учебе («А зачем, когда предки (на их жаргоне детском) диплом купят, а потом и приткнут на тёпленькое местечко!»).

Все это опять же свидетельствует о проявлении яркой индивидуальности языковой личности авторов письма, творческом мышлении, образном осмыслении проблем современного образования, сохранении осознания педагогом важности дела воспитания и обучения следующих поколений («Будущее наших детей, всего человечества – мы, учителя! Ведь не зря же: учитель – профессия дальнего действия, самая главная на Земле! Побольше учителей – умных, талантливых, человеческих и материально независимых от копейки за букву в отчёте!») и стремлении донести свои мысли до широкой общественности в яркой, воздействующей форме (а это уже компоненты лингво-когнитивного и прагматического уровней).

Сравним средства репрезентации языковой личности педагога в публицистических текстах других жанров, например, статьи.

Главная ошибка современной школы или размышления учителя на пороге первого сентября.

Как учитель, как человек в преддверии очередного 1 сентября я хотел бы поделиться своими неспранными размышлениями о главном – об образовании, а это значит – о детях, о нашем будущем. Вся современная цивилизация, всё человечество родом из детства! А если поглядеть, как сегодня живёт это человечество и в какую сторону оно развивается, то становится очевидным, что детство у него было, без сомнения, трудное.

Обо всём этом очень важно говорить сейчас, говорить Вовремя, и, самое значимое, вовремя понять главное. Понять всем, от главы каждого государства до главы каждой семьи, что образование сегодня – это не отрасль социальной сферы – это единственный стратегический шанс человечества сохранить себя на Земле.

Мы сами не заметили, как стали образование воспринимать в качестве необходимого прагматичного периода жизни подрастающего человека, завершающегося получением некоего документа. Документа, подтверждающего, что процесс его образования завершён с той или иной долей эффективности. В тоже время совсем необязательно наличие диплома гарантирует образованность.

Подтверждение этому искать не нужно – стоит только посмотреть новости, послушать о том, что происходит в мире, просто посмотреть вокруг, чтобы возникло громадное противоречие между намерениями и действительностью, задачами и результатами. Как могут образованные люди убивать друг друга? Как может человек, получивший образование, глядя в глаза другому, унижать его или обманывать? Как может человек в страхе остаться без Великой природы, создавать её комфортно-суррогатную имитацию, уничтожая настоящую?

Мне не хочется сгущать краски, нагнетая ощущение, что всё вокруг плохо. Да и обязательно найдутся неисправимые «оптимисты», которые скажут, что в истории цивилизации так было всегда: всегда были войны, революции, где люди просто истребляли друг друга, и никакого отношения это к образованию, в сущности, не имеет. Но я не думаю, что это единственный и очень весомый аргумент. В противном случае стоит ли современному образованию кичиться собственной культурой, если она со времён неандертальцев мало в чём изменилась.

Культура – это дитя образования. И не надо сильно ломать голову, пытаюсь понять, в чем причина современного ее кризиса. Кризиса нет, так как нет сегодня и самой культуры в её изначально высоком понимании. Ей не из чего произрастать. Волшебной почвой для высокого зарождения являются идеалы, которые сегодня в образовании отсутствуют, так как их и нет и в самом обществе. Их отсутствие ненадолго заклеивается однодневными суррогатными идеями, многие из которых мы сегодня с большим удовольствием называем инновациями и бесконечно этому радуемся.

Позитивное влияние современного образования на процессы, происходящие сегодня в мире, к сожалению, минимально, если не сказать ничтожно. Школа не формирует новое поколение людей, пришедших в этот светлый из миров, не учит их созидательной жизни, а помогает лишь приспособливаться к ней, обучая необходимым для этого знаниям и умениям.

Казалось бы, все так просто – каждому человеку не так уж и много нужно: важно жить в добром и светлом обществе, где не нужно завоевывать жизненные радости, а можно просто жить и радоваться, не бояться темных улиц и спать спокойно в своём родном доме, не тревожась за свой завтрашний день.

Если кто-то подумал, что у нас плохо учат в школах, то это не так. У нас прекрасные школы, у нас непостижимо преданные своему делу учителя – просто результаты нашей работы измеряются не по человеческим качествам выпускника, а по качеству его знаний. Это главная ошибка современной школы.

В советский период развития общества, когда очень были нужны грамотные специалисты во всех отраслях деятельности народного хозяйства, школа, находящаяся в крепких руках идеологии, не нуждалась в формировании личности человека. По инерции современное образование практически в неизменённом состоянии унаследовало эти задачи с небольшими эффектами рыночно-демократического напыления. Великое же достижение демократии, когда идеология личности формирует идеологию общества сегодня ещё не понято современной школой.

Процессы обучения и воспитания традиционно формально пытаются изображать в учебном процессе. Получается Единая несовместимость. Отлучив от школы творчество в различных его проявлениях, как церковь от государства, и, назвав высшее творческое проявление способностей учащегося дополнительным образованием, современная система нанесли огромный урон детям. Ведь часть естественного образовательного процесса стала искусственно элитарной и недоступной для многих.

Нельзя назвать реформы в российском образовании неудачными, они сильно изменили современную школу в лучшую сторону, но не всё подвластно даже самым удачным и смелым решениям. Нужен естественный процесс развития самой школы. Школы как явления культуры. И здесь очень важно не ограничиваться той Волей, которую дали школе, этого недостаточно. Школе важно дать Свободу. Только обретя самостоятельность существования, школа выработает самостоятельность качественного мышления, и тогда не

потребуется в неё периодически что-то внедрять, она сама будет искать новое и полезное и проецировать свой опыт.

Именно тогда, без нажима со стороны педагогического сообщества, общество поймёт, что самое главное начинается за школьной партой, самое важное говорится у школьной доски, и именно тогда появятся Нетакие учителя и Нетакие ученики, и жить мы будем благодаря Нетаким школам Нетак, – а лучше![3]».

Итак, возможно, разнообразие используемых средств стало несколько меньше, однако, основные из них, входящие в ядро ЯЛ педагога, остались те же. Это, прежде всего, метафора: «всё человечество родом из детства»; «образование – это единственный стратегический шанс человечества сохранить себя на Земле»; «культура – это дитя образования»; «школа, находящаяся в крепких руках идеологии»; «современное образование унаследовало эти задачи с небольшими эффектами рыночно-демократического напыления» – и коннотативная лексика: «не праздными размышлениями о главном»; «детство ... трудное»; «очень важно говорить ... Вовремя, и самое значимое вовремя понять Главное» «громадное противоречие»; «с большим удовольствием называем инновациями и бесконечно этому радуемся»; «позитивное влияние современного образования на процессы, происходящие сегодня в мире, к сожалению, минимально, если не сказать ничтожно»; «этот светлый из миров»; «созидательной жизни»; «плохо учат в школах»; «прекрасные школы»; «непостижимо преданные своему делу учителя»; «часть естественного образовательного процесса стала искусственно элитарной и недоступной для многих» и т. д.

Менее активно используются фразеологические обороты (сгущать краски, ломать голову), сравнения («отлучив от школы творчество в различных его проявлениях, как церковь от государства...»), риторические вопросы («Как могут образованные люди убивать друг друга? Как может человек, получивший образование, глядя в глаза другому, унижать его или обманывать? Как может человек в страхе остаться без Великой природы, создавать её комфортно-суррогатную имитацию, уничтожая настоящую?»).

Таким образом, средства репрезентации языковой личности педагога в текстах, относящихся как к научному стилю, так и к публицистическому, в целом остаются едиными.

Рассмотрим тексты художественного стиля, созданные педагогами.

I. «Благодарственный молебен
 О, наставники наши и менторы!
 Если глянуть на пройденный путь,
 Complimentами и сантиментами
 Мы не баловали вас отнюдь.
 Мы такие-сякие, порочные,
 Огорчаем мы вас без конца.
 Но под грубою сей оболочкою
 Благодарные бьются сердца.

Над башкою над нашей дубовою
 Потрудившись, побившись не раз,
 Вы упорной своею любовью

Прочный дуб превратили в алмаз.
И, конечно же, вашими стараниями
Наши свойства и эти, и те
Засверкали различными гранями,
Извините, во всей наготе.

Мы не будем ни льстить, ни задабривать,
Ни за что-то прощенья просить, –
Ведь и нам, чай, придется когда-нибудь,
Может, полных кретинов учить.
О, рачители наши, радетели,
Попечители и благодетели!
Если кажется вам, что мы чушь несем, –
Вы нас создали, мы ни при чем! [1]»

II. «Девушка, слушайте старших товарищей.
Я, как коллега, даю Вам совет –
Злиться не нужно на неуспевающих,
В этом вины их, мне кажется, нет.

Разве запомнятся мысли учёные,
Разве усвоить им Си и Паскаль,
Глядя на Вашу фигурку точёную,
Пышных волос белоснежную шаль?

Эти студенты лишь с виду внимательны
И за уроком прилежно следят,
Ну а на деле у преподавателя
Стройные ножки глазами едят.

Смотрят в глаза Ваши серые, строгие...
Им в этот миг глубоко наплевать
На JavaScript и на WEB-технологии.
И я, признаться, могу их понять.

Это жестоко: учитель – красавица!
Мысли у всех – как понравиться Вам?
И на экранах порой появляются
Строки любви вместо скучных программ.

Годы куда-то летят по инерции.
Гляну на Вас – и обидно вдвойне.
Ах, где то время, когда после лекции
Письма студентки дарили и мне? [2]»

Особенности вербально-семантического уровня языковой личности автора первого текста определяет прагматическая направленность: автор иронично, с юмором обращается к своим педагогам. Отсюда такое обилие лексики с ироничной окраской: сантиментами – *разг., ирон.*; такие-сякие – *разг., шутл.*; сей – *устар., ирон.*; благодетели – *уст. и ирон.*; радетели – *уст. и ирон.* Характерной чертой данной языковой личности является «игра» с

различной стилистической окраской: употребление в одном тексте устаревших слов (менторы – *устар.*); высоких (благодарственный – *устар. выс.*) и слов, имеющих просторечную, разговорную окраску (чай – *прост.*; кретинов – *разг.бран.*), при чем такую же окраску имеют и используемые фразеологические обороты (без конца – *разг.*; чушь несем – *прост.презр.*; ни при чем – *разг.*). Автор продолжает «играть» и с формами фразеологических оборотов (Над башкою над нашей дубовою – дубовая башка *грубо-прост.*) и с их смыслами. Например, во фразе «Наши свойства и эти, и те Засверкали различными гранями, Извините, во всей нагоде» непонятно, какое именно значение фразеологизма автор имеет в виду: «Открыто, ничего не скрывая» или «В неприкрытом, неприглядном виде».

Объединяет проявление языковых личностей авторов данных текстов использование следующих языковых средств: метафор (1) «Если глянуть на пройденный путь»; «Вы упорной своею любовью Прочный дуб превратили в алмаз»; «Наши свойства и эти, и те Засверкали различными гранями»; 2) «Пышных волос белоснежную шаль» «Годы куда-то летят по инерции»; «наплевать – прост»), эпитетов (1) «Благодарные сердца»; «упорной любовью»; 2) «мысли учёные»; «фигурку точёную»; «строгие глаза»).

Кроме того, сходны и элементы лингво-когнитивного уровня. И тот, и другой автор обращаются к педагогам: с позиции бывшего ученика и старшего коллеги. Пусть иронично, но осмысливается труд учителя, взгляд учеников на своего педагога.

Не меняются составляющие лингво-когнитивного уровня и в текстах разговорного стиля.

« – Не паника, нечто противоположное – отрезвление. Мои высокоморальные наставления толкнули на убийство! Страшно? Да. Но от этого страшного не собираюсь прятаться.

– И все-таки врача не хоронят вместе с тем, кого он не сумел вылечить.

– Плох тот врач, который заранее рассчитывает на снисхождение к себе...

– ...Послушайте, – примиряюще сказал директор, – самое бессмысленное – это затевать нам спор: Вы будете уверять – брито, я – стрижено. Тем более что вы не можете сейчас, с ходу предложить новый спасительный рецептик. Нет у вас его за душой.

– Признаем пока, что старое лекарство опасно, потом уж будем думать о новом» [6, с. 251].

Переживания учителя и размышления директора относительно сбоя проверенной методики находят свое выражение, прежде всего, в развернутой метафоре.

На основе прецедентного текста строится диалог в учительской другой школы.

« – Слушай, Александр, – задумчиво спросил он сына, – ты картину такую видел – «Иван Грозный и сын его Иван»?

– Видел, – хмуро согласился Саня. – И «Тараса Бульбу» я читал...» [5, с. 26].

Причем прецедентный текст позволяет нам гораздо глубже увидеть ситуацию: это не просто разговор директора и учителя, но и отца с сыном. И поднимаемые проблемы касаются не только школьной жизни, но и взаимоотношения поколений.

Таким образом, основные средства презентации языковой личности педагога (метафора, прецедентный текст, коннотативная лексика) остаются неизменными, независимо от выбранного стиля изложения.

Библиографический список

1. **Ким, Ю.** Благодарственный молебен [Электронный ресурс]. – http://www.stihipro.ru/stihi_pro_uchitelei-0.html.
2. **Меркулов, Е.** Девушка, слушайте старших товарищей [Электронный ресурс]. – http://www.stihipro.ru/stihi_pro_uchitelei-0.html.
3. **Сайбединов, А.** Главная ошибка современной школы или размышления учителя на пороге первого сентября [Электронный ресурс]. – <http://pedsovet.org/forum/index.php?showtopic=1446&st=0>.
4. **Сергеева, О. М.** [Электронный ресурс]. – <http://pedsovet.org/forum/index.php?showtopic=1446&pid=24625&st=100&#entry24625>
5. **Соломко, Н. З.** Если бы я был учителем [Текст]/ Н. З. Соломко.– М.: Дет. лит., 1987.– 205,[2] с.
6. **Тендряков, В. Ф.** Шестьдесят свечей: Роман. Повести [Текст]/ В. Ф. Тендряков. – М.: Известия, 1985. – 592 с.

РАЗДЕЛ IV

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 37.082:159.923

Брыкалова Ольга Григорьевна

Старший преподаватель кафедры хорового дирижирования Ставропольского государственного педагогического института, dastasya@mail.ru, Ставрополь

БАЗОВАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОСМЫСЛЕНИИ

Brykalova Olga Grigoryevna

Senior lecturer in choral conducting at the Stavropol State Pedagogical Institute, dastasya@mail.ru, Stavropol

THE BASIC CULTURE OF PERSONALITY IN PEDAGOGICAL UNDERSTANDING

В статье проведен анализ педагогических концепций, раскрывающих сущность и структуру базовой культуры личности. Предложена авторская трактовка рассматриваемого феномена с целью его развития у студентов вуза на основе компетентностного подхода.

Keywords: culture, basic culture, cultural studies approach, structure of basic culture, the essence of the basic culture, cultural concept, author's treatment.

Проблема развития культуры личности актуализируется в социально-гуманитарном знании в 80–90-е гг. XX в. Объектом научной рефлексии философов, социологов, психологов, педагогов становится понятие «культура», которое, как отмечает М. С. Каган, «одни теоретики пытаются ... обрисовать в плоскости технологической, другие – в плоскости аксиологической, третьи – в эвристической, четвертые – в аспекте семиотики, пятые – в русле информационно-кибернетическом, шестые сводят ее к способу самоутверждения и развития человека» [1, с. 76].

В. Е. Давидович [2], Ю. А. Жданов [2], М. С. Каган [1], Э. С. Маркарян [3] и другие подчеркивают деятельностную природу культуры. Ученые обосновывают, что освоение личностью культуры предполагает освоение способов практической деятельности, что в свою очередь происходит только через присвоение культуры.

По мнению О. Долженко, культура – это труд, напряжение, усилие самого человека. Культура не сама по себе определяет развитие самого человека. Это – «приглашаемая сила». Человек может находиться в культуре и оставаться вне ее. Это медленно и путем невероятных усилий создаваемый человечеством функциональный орган, назначение которого проникновение внутрь самого себя [4, с. 227].

Анализ научных источников позволяет сделать вывод, что в каком бы контексте ни рассматривалась культура, она всегда указывает на процессы улучшения, преобразования, «возделывания». Культура, реализуя свою че-

ловекотворческую функцию, всегда соотносится с человеком, является продуктом его труда и в то же время фактором развития личности.

Используя междисциплинарные исследования культуры, педагогической наукой в 90-е годы XX в. разрабатываются культурологические концепции лично ориентированного образования (Е. В. Бондаревская [5], А. П. Валицкая [6], Н. Б. Крылова [7], В. А. Сластенин [8], Е. Н. Шиянов [8] и др.).

Так, Е. В. Бондаревская в качестве глобальной цели современного образования рассматривает человека культуры, представляющего собой тип личности, ядром которого являются субъектные свойства, определяющие меру ее свободы, гуманности, духовности, жизнотворчества. Она отмечает, что, несмотря на схематичность представленного образа человека культуры, в нем отражены его природные особенности, социальные свойства, свойства как субъекта культуры. При этом развитие и природных, и социальных начал представляется в контексте культурных свойств, имеющих общечеловеческую ценность [5].

С позиции культурологического подхода выстраивает свою концепцию А. П. Валицкая, представляя в центре образовательного процесса личность созидательного типа, способную к культуротворчеству, строительству собственной жизни, среды обитания и общения, понимающую и оценивающую явления современной культурной практики в ее нравственных, религиозных, эстетических, политико-экономических, правовых, художественных и иных формопроявлениях [6].

Должное внимание в педагогической теории уделяется проблеме развития общей культуры личности (И. А. Зимняя [9], Н. А. Морозова [10] и др.).

Так, согласно И. А. Зимней, общая культура человека есть способ его социальной жизнедеятельности, социального бытия, выявляющий всю совокупность присвоенных им знаний, ценностей, традиций в процессе и результате их распределенности и последующего опредмечивания и проявляющийся во всех сферах его поведения. В структуре общей культуры И. А. Зимняя выделяет ее внутренний пласт, представленный культурой отношений, культурой интеллектуальной деятельности и культурой саморегуляции. Культура предметной деятельности, культура поведения и культура общения представляют собой внешний контур общей культуры личности, в реализации которого выделяются особенности внутреннего [9].

Ряд ученых определяют общую культуру как совокупность нравственной, психологической, эстетической, правовой, экономической и других культур.

В 90-е годы XX в. в педагогическую науку вошло понятие «гуманитарная культура» (В. А. Сластенин [11], Е. Н. Шиянов [12], Н. Г. Сикорская [13]) как реализация стремления педагогов выделить те личностные образования, которые бы способствовали интериоризации ценностей общечеловеческой культуры и их реализации в практической жизнедеятельности.

Значимый этап в осознании культурной сущности человека связан с появлением концепции О. С. Газмана. Основным понятием концепции является

ся понятие «базовая культура» личности, которую О. С. Газман определяет как «необходимый минимум общих способностей человека, его ценностных представлений и качеств, без которых невозможна как социализация, так и оптимальное развитие генетически заданных дарований личности» [14, с. 5].

Говоря о базовости, как о некотором необходимом и обязательном минимуме для всех, О. С. Газман подчеркивает, что речь идет не о равном количестве тех или иных качеств и личностных достижений. Базовый минимум представляет собой «некоторые внешние и внутренние общекультурные предпосылки, необходимые для здорового неантагонистического существования человека и окружающей его среды, условия их гармонического развития. Он включает в себя комплекс характеристик, знаний, качеств, привычек, способов достижения задуманного, ценностных ориентаций, творческих успехов, которые ей позволяют жить в гармонии с общечеловеческой, национальной культурой, развивать и общество, и индивидуальное своеобразие своей личности» [14, с. 5–6]. В качестве основных компонентов культуры личности ученым выделяются демократическая и правовая культура, культура труда и потребления, семейных отношений, общения и самоопределения

Следует отметить, что включение в структуру базовой культуры личности обозначенных составляющих обусловлено принятием педагогической наукой качественно новых методологических подходов, ориентированных на личность, ее ценности, потребности и интересы.

Проблема развития базовой культуры личности нашла отражение в работах других исследователей. Так, в учебном пособии «Педагогика» под ред. В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянова [8] развитие базовой культуры личности представлено в качестве цели современного целостного педагогического процесса. Авторы подчеркивают, что значимость реализации такой цели в любой образовательной системе очевидна, поскольку даже самые инициативные и волевые люди, обладающие профессиональными знаниями, умениями и навыками, мало что смогут сделать в условиях низкого культурного уровня общества и каждого его члена. В этой связи в качестве необходимых структурных компонентов базовой культуры рассматриваются мировоззренческая, правовая, нравственная, экологическая, эстетическая, физическая культуры, культуры труда и гражданственности.

Дальнейшее развитие проблема развития базовой культуры получила в региональной концепции, разработанной учеными Северо-Кавказского социального института под редакцией Е. Н. Шиянова, С. В. Бобрышова [15]. Культура личности, согласно концепции, опирается в своем значении на сущностные характеристики культуры, которая в самом общем значении трактуется как мир материальных и духовных ценностей, взятых в его отношении к человеку. Но важно отметить, что культура рассматривается не просто как совокупность результатов человеческой деятельности, а как про-

цесс ее созидания, как мера развития человека в каждом из его «жизненных миров». Среди «жизненных миров» ученые выделяют мир внутренний и мир внешний.

Внутренний мир – это мир самости личности, составляющий ее индивидуалистический потенциал: психофизиологический, психофизический, психоэмоциональный, когнитивный и другие.

Внешний мир – мир социумности личности, производным которого является ее социальный потенциал.

Согласно Е. Н. Шиянову, С. В. Бобрышову, культура самости включает в себя:

– интеллектуальную культуру как основу развития когнитивной сферы личности;

– эмоционально-чувственную культуру, характеризующуюся развитостью эмоционально-чувственной сферы личности, способностью к чувственному восприятию окружающей действительности, эмоционально окрашенным отношением к миру, себе; умением контролировать и адекватно проявлять чувства и эмоции, уравновешенность поведения;

– физическую культуру, в основе которой установка на содержание, сохранение и развитие своего физического потенциала. Культура предусматривает научные знания о человеке, организме, потребность в самопознании и самосовершенствовании;

– психорегулятивную культуру, характеризующуюся развитостью психики личности, устойчивостью к деструктивным воздействиям, мобильностью и конструктивной адаптивностью, способностью настраивать свой организм на оптимальный режим работы в соответствии с конкретными ситуациями жизнедеятельности;

– творческую культуру, заключающую в себе осуществление самостоятельного выбора объекта мышления, выход за пределы задания, преобразование его, использование нестандартных способов деятельности; потребность в индивидуальном самовыражении.

Культура социумности выделена авторами на основе основных сфер жизни общества и человека в его взаимодействии с обществом. Такими сферами признаны: политика, право, нравственность, эстетика, экономика, экология и семья.

Так, в основе нравственной культуры личности, к примеру, рассматривается нравственное самосознание, в основе которого лежит отношение личности к общечеловеческим ценностям, их сопряжение со своими индивидуальными интересами, устремлениями и потребностями, а также личный опыт нравственного поведения;

– в основе эстетической культуры – эмоционально-чувственная восприимчивость к окружающей действительности и произведениям искусства, потребность в овладении эстетической культурой общества и проявлении творческой активности, выражающейся в художественно-эстетической деятельности;

– в основе культуры жизненного самоопределения – осознание субъектом идеалов, целей, планов; личных и физических свойств, возможностей, склонностей, дарований и требований, а также готовность вести относительно автономную жизнедеятельность в системе общественных отношений.

Авторы концепции утверждают, что гармония самости и социумности в личности дает возможность заложить фундамент культуры личности. Данный фундамент есть базовая культура личности – тот минимум свойств, качеств, других важнейших характеристик личности, позволяющих ей стать подлинным носителем и ретранслятором культуры. При этом гармония трактуется как характеристика личности, отражающая всесторонность и целостность ее представлений о своем «Я», развивающемся и реализующемся во взаимосвязи с внешним природным и социальным миром.

Е. Н. Шиянов в учебном пособии «Педагогика: общая теория образования» отмечает, что «базовая культура личности по своей сущности выражает ее ценностные ориентации, ... она есть прежде всего гармония культуры знания, культуры чувств, общения и творческого действия. Под базовой культурой личности следует понимать оптимальную совокупность общечеловеческих идей, ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и практической деятельности» [16, с. 335].

Ученым в структуре базовой культуры личности выделяются такие виды опыта как: когнитивный, практический, опыт творческой деятельности, опыт отношений.

Когнитивный опыт личности как компонент базовой культуры, по мнению Е. Н. Шиянова, включает в себя систему знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование научной картины мира, вооружает их диалектическим подходом к познавательной и практической деятельности /с. 335/.

Практический опыт сводится к овладению умениями и навыками по осуществлению деятельности. Практический компонент представлен системой общих интеллектуальных и практических умений и навыков, являющихся основой конкретных видов деятельности и обеспечивает способность к сохранению культуры. К этим видам деятельности относятся познавательная, трудовая, художественная, ценностно-ориентационная, коммуникативная и другие.

Опыт творческой деятельности призван обеспечить готовность к поиску решений новых проблем, к творческому преобразованию действительности. Опыт отношений личности рассматривается как система мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых отношений. Его специфичность не в знаниях, а в оценочном отношении к миру, к деятельности, к людям [16, с. 338].

Автор указывает на наличие интегративной взаимосвязи и взаимообусловленности всех компонентов базовой культуры личности.

Как видим, ученые стремятся рассматривать культуру личности (общую, гуманитарную, базовую) как интегративное образование, в структуре кото-

рой имеют место компоненты, отражающие изоморфность культуры личности и общечеловеческой культуры в единстве культуры самости и культуры социумности.

Следует отметить, что мысль о необходимости формирования единой культуры личности имела место еще в дореволюционных работах С. И. Гессена, который писал, что «человека нельзя делить на части, а затем вновь составлять из кусочков. Ибо подобно тому, как бессмысленно давать художнику патент на право быть глупым (на том основании, что художественная деятельность есть будто сфера одного только чувства), точно также нелепо мыслить ученого как бесчувственную и безвольную машину» [17, с. 233].

Согласно Е. В. Бондаревской, целостный человек культуры, – это не набор свойств, функций, не сумма добродетелей, эталонов культурности, а человек, способный максимально реализовать свои индивидуальные способности, свои интеллектуальные и нравственные возможности в каком либо одном срезе личности [5].

Проведенный анализ научных источников позволяет обосновать авторское видение сущности и структуры базовой культуры личности.

В нашем понимании, базовая культура личности – это интегративное образование, содержанием которого выступает гуманитарный опыт личности, структурно представленный познавательно-мировоззренческим, духовно-нравственным, социально-гражданским, эмоционально-волевым, созидательно-преобразовательным компонентами, что позволяет личности выстраивать свою жизнедеятельность в гармонии с собой и миром.

Компоненты базовой культуры личности заключают в себе:

– опыт познания, осмысления и понимания (интеграции) мира (и себя) – познавательно-мировоззренческий компонент;

– опыт поиска смысла жизни, ценностного самоопределения, духовного планирования, нравственного поступка – духовно-нравственный компонент;

– опыт проявления гражданской позиции, взаимодействия с людьми, деятельность на благо обществу, умение отстаивать и реализовывать свои права, брать на себя обязанность и ответственность – социально-гражданский компонент;

– опыт переживаний, вызванных различными жизненными событиями, преодоление кризисов, жизненных трудностей – эмоционально-волевой компонент;

– опыт умения созидательно преобразовывать знания, природу, другого, самого себя – созидательно-преобразовательный компонент.

Понимание базовой культуры личности, изложенное выше, не противоречит проанализированным педагогическим концепциям. Рассмотрение же ее содержания как гуманитарного опыта человека лишь усиливает наличие интегративной связи внешней и внутренней культуры (культуры самости и культуры социумности) личности, что заложено уже в понятии «гуманитарный»: имеющий отношение к человечеству, общественному бы-

тию и сознанию [18], а также позволяет развести понятия «базовая культура личности» и «общая культура личности».

Категория «опыт» в словарных статьях есть основанное на практике чувственно-эмпирическое познание объективной действительности, единство знаний, умений и навыков. Опыт выступает и как процесс практического воздействия человека на внешний мир, и как результат этого воздействия [18].

Представляется, что в одних и тех же фрагментах своей жизни человек осваивает и обогащает разные виды гуманитарного опыта одновременно, происходит их конвергенция, результатом которой является базовая культура личности как целостное образование.

Природа базовой культуры процессуальна. Истинно культурную окраску приобретают те знания, ценности, способы деятельности, которые исследуются самим человеком, осмысливаются, глубоко переживаются, по отношению к которым вырабатывается собственная позиция.

Проведенный анализ сущности и структуры базовой культуры личности позволяет сделать вывод о том, что данный педагогический феномен в силу выраженной гуманитарности является основанием как общей, так и профессиональной культуры. В этой связи развитие базовой культуры личности правомерно рассматривать в качестве цели современного педагогического процесса во всех образовательных системах.

Библиографический список

1. **Бондаревская, Е. В.** Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах [Текст]/ Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону.: ТЦ Учитель, 1999. – 560 с.
2. **Валицкая, А. П.** Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса [Текст]/ А. П. Валицкая // Педагогика. – 1998. – №4. – С. 12–18.
3. **Газман, О. С.** Базовая культура личности [Текст]/ О. С. Газман // Теоретические и исторические проблемы. – М.: Изд. АПН СССР, 1989. – 150 с.
4. **Гессен, С. И.** Основы педагогики / С. И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
5. **Давидович, В. Е.** Сущность культуры [Текст]/ В. Е. Давидович, Ю. А. Жданов. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 1979. – 263 с.
6. **Долженко, О. В.** Очерки по философии образования [Текст]/ О. В. Долженко. – М.: Промо-Медиа, 1995. – 239 с.
7. **Зимняя, И. А.** Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта [Текст]/ И. А. Зимняя, Б. Н. Боденко, Т. А. Кравченко, Н. А. Морозова. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 67 с.
8. **Зимняя, И. А.** Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Текст]/ И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 4 мая. [http // www. eidos.ru/journal/2006/0504htm](http://www.eidos.ru/journal/2006/0504htm).
9. **Каган, М. С.** Основы теории художественной культуры [Текст]/ М. С. Каган. – СПб: Лань, 2001. – 288 с.

10. **Крылова, Н. Б.** Философско-педагогические аспекты культуры воспитания. [Текст]/ Н. Б. Крылова // Базовая культура личности: теоретические и исторические проблемы. – М.: Изд. АПН СССР, 1989. – 150 с.
11. **Маркарян, Э. С.** Понятие «культура» в системе современных социальных наук [Текст]/ Э. С. Маркарян. – М.: Наука, 1972. – 30 с.
12. **Сикорская, Н. Г.** Развитие гуманитарной культуры будущего учителя как основания его профессионализма [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук./ Н. Г. Сикорская. – М, 1996. – 18 с.
13. **Сластенин, В. А.** Гуманитарная культура специалиста [Текст]/ В. А. Сластенин // Магистр.– 1991.– . № 1. – С. 16–25.
14. **Сластенин, В. А.** Педагогика [Текст]/ В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Академия, 1997. – 512 с.
15. **Советский** энциклопедический словарь [Текст]/ Под ред. А. М. Прохорова. – М.: Советская энциклопедия, 1988. – 1600 с.
16. **Шиянов, Е. Н.** Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы [Текст]/ Е. Н. Шиянов. – Москва-Ставрополь.: СГПИ, 1991. – 205 с.
17. **Шиянов, Е. Н.** Педагогика: общая теория образования [Текст]: учебное пособие / Е. Н. Шиянов. – Ставрополь: Изд-во СКСИ, 2007. – 636 с.
18. **Шиянов, Е. Н.** Социально-педагогическая концепция развития культуры личности [Текст]/ Е. Н. Шиянов, С. В. Бобрышов // Психология и педагогика развития личности. – М.: Илекса, 2002. – С. 46–75.

УДК 373.6

Тимощенко Андрей Павлович

Заместитель директора по УВР «Профессиональное училище № 96», соискатель Магнитогорского государственного университета, кафедра педагогики, timoandrey@mail.ru, Златоуст

**ОРГАНИЗАЦИЯ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УЧИЛИЩА
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Timoshchenko Andrey Pavlovich

Deputy director on teaching and educational work «Professional school № 96», the competitor of Magnitogorsk state university, timoandrey@mail.ru, Zlatoust

**ORGANISATION OF CULTURAL-EDUCATIONAL FIELD
OF TECHNICAL SCHOOL STUDENTS AS A PEDAGOGICAL
PROBLEM**

Социализация личности представляет собой сложный непрерывный процесс взаимодействия с обществом. Человек живет в условиях постоянно меняющегося социального окружения, включается в различные виды деятельности, испытывает на себе разнообразные влияния окружающей среды, выполняет новые социальные роли.

Изменившиеся коренным образом условия социального бытия сделали особенно актуальной проблему социализации учащихся, где далеко не последнюю роль играет реализация социализирующего потенциала воспитательного пространства учреждения начального профессионального образования.

Система начального профессионального образования учащихся является самостоятельной образовательной структурой общего образования, характеризуется открытостью, мобильностью, гибкостью, максимально приспосабливается к запросам и потребностям ребенка и социума в целом.

Профессиональное образование выполняет те же социальные функции, что и образование в целом: социализация и развитие личности, ее систематическое обучение и воспитание. Но к этим функциям добавляется еще одна, особо значимая непосредственно для профессионального образования, – овладение профессией, что кардинально меняет характер, содержание и направленность образовательного процесса в училище.

Кроме того, система начального профессионального образования обременена социальными обязательствами. В учреждениях этого уровня концентрируется значительная часть проблемной молодежи, в силу чего решение социальных задач нередко доминирует над задачей подготовки кадров высокой квалификации. По данным Министерства образования и науки Челябинской области, в образовательных учреждениях начального профессионального образования только у 56% учащихся в семье имеются оба родителя, в 2009 г. обучалось 2338 человек детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, что составляет 7,5% от общего контингента обучающихся, состоящих на учете в комиссиях по делам несовершеннолетних и защите их прав, в подразделениях по делам несовершеннолетних ОВД, в наркологических кабинетах медицинских учреждений, а также осужденных в 2009 г. составило 1954 человека (7,4% от общего числа обучающихся), количество детей с ограниченными возможностями здоровья 689 человек (2,95% от общего контингента обучающихся)

Большинство работодателей отмечает резкий дефицит кадров по рабочим профессиям. Вместе с тем от 15% до 30% выпускников профессиональных училищ (по РФ) не находят работы по профилю подготовки.

На фоне этих цифр принципиальное значение в педагогической науке и практике приобретает поиск образовательного пространства для единого процесса социализации подрастающего поколения, непрерывного развития личности в новых социокультурных условиях.

Культурно-образовательная среда профессионального училища – это особое воспитательное пространство, главный концептуальный приоритет которого – гуманистическая, личностная центрированность, единство процессов социализации и воспитания личности на основе актуализации личностно-значимой деятельности, расширения возможностей практического и социального опыта, гарантирующих охрану и укрепление физического, психического и социального здоровья учащихся, обеспечивающих разви-

тие личности с учетом её индивидуальных способностей, мотивов, интересов, ценностных ориентаций.

Для рассмотрения особенностей социализации учащихся в учреждении начального профессионального образования мы исходим из социально-педагогической концепции А. В. Мудрика:

социализация включает организацию социального опыта, образование, индивидуальную педагогическую помощь;

параметрами, позволяющими обнаружить разницу в моделях социализации, можно назвать: социокультурный контекст, содержание организуемого социального опыта, тип объединения, способы бытия воспитанников, типовые формы организации взаимодействия, иерархия сфер жизнедеятельности, правила и нормы (этикет), социальные роли взрослых и детей, регламентированность обучения, виды и методы обучения, виды просвещения, направленность самообразования, содержание индивидуальной педагогической помощи.

Социализацию в профессиональном училище можно представить как последовательную реализацию функций трех уровней:

– первый уровень – эмоциональная конвенция – взаимосвязь мотивации воспитанника к участию в жизнедеятельности детского объединения и самореализации в ней (структурирование свободного времени ребенка, различные виды рекреации, развлечение, коммуникация, идентификация с референтной группой);

– второй уровень – содержательная конвенция (организация социального опыта, соответствующего образу жизни социальной группы, реализующей определенную социокультурную функцию, интеграция в определенное социокультурное сообщество; образование, в том числе начальная профессиональная подготовка, индивидуальная педагогическая помощь в преодолении трудностей, связанных с несоответствиями между задачами и наличными возможностями учащихся);

– третий уровень – смысловая конвенция (ориентация на общие и дифференциальные социокультурные ценности, содействие учащимся в самоопределении по отношению к исполнению социокультурной функции, конструировании варианта собственной жизни, организация опыта самоопределения и конструирования варианта жизни) [3].

В качестве принципов, определяющих цели, стратегию, содержание, пути и способы воспитания в гуманитарной парадигме, выступают следующие:

Принцип системности – профессиональное училище рассматривается не только как самостоятельная система, все элементы которой находятся во взаимосвязи, но и как часть другой системы, во многом влияющей на ее функционирование. Через системный подход к организации жизнедеятельности профессионального училища обеспечивается становление целостной личности учащихся, которая сама по себе также является системой, не существующей вне отношений с другими (подобными) системами.

Принцип гуманистической направленности воспитания – отношение к учащимся как к ответственным субъектам собственного развития, а также стратегия взаимодействия, основанная на субъект-субъектных отношениях. Гуманизация дает возможность реализовать личностно-ориентированный подход к организации воспитательного процесса и содержанию образования.

Принцип природосообразности воспитания – научное понимание взаимосвязи природных и социокультурных процессов. Воспитание учащихся в профессиональном училище осуществляется сообразно их полу и возрасту с учетом психофизиологических особенностей.

Принцип культуросообразности – воспитательный процесс в профессиональном училище основывается на общечеловеческих ценностях, строится в соответствии с ценностями и нормами национальной культуры и региональными традициями, не противоречащими общечеловеческим ценностям.

Принцип эффективности социального взаимодействия – направленность воспитания на расширение сферы общения, создание условий для конструктивных социокультурных коммуникаций, в основе которых лежит совместная деятельность субъектов образовательного и воспитательного процесса учреждения начального профессионального образования (педагога, учащегося, родителя), учитывающая их особенности и служащая личностному развитию и совершенствованию.

В нашем исследовании культурно-образовательная среда рассматривается в двух аспектах: как фактор осуществления принципа непрерывности воспитания и как совокупность единых требований к отбору содержания, технологий, методов и средств воспитания, характерных для сообщества в целом при передаче научного и культурного опыта подрастающему молодому поколению.

Культурно-образовательная среда профессионального училища выступает в виде социальной совокупности отношений и связей, где осуществляются специальные виды деятельности различных систем (государственных, общественных и смешанных, частных и негосударственных), направленных на развитие и формирование личности.

При этом важнейшим признаком рассматриваемого пространства является понимание его в виде определенной сферы человеческой культуры, связанной с процессом передачи социокультурных ценностей, а также умений их использовать и наращивать.

Подобное утверждение тем более актуально, поскольку в современной ситуации «известной неоформленности и нравственной зыбкости мировоззренческих ценностей, в предельных случаях, провоцирующих в молодежной среде асоциальную деструктивность поведения», особую педагогическую значимость приобретает создание пространства совместной жизнедеятельности [2; 3] как фактора социализации подростка через соучастие и содействие.

Важнейшим фактором социализирующей направленности воспитательного пространства профессионального училища является ее педагогическая обусловленность, специфика которой определяется, прежде всего, подготовкой подрастающего поколения к жизни и труду, обеспечение преемственности поколений в процессе развития общества.

Важнейшим показателем эффективности (продуктивности) социализирующего воздействия воспитательного пространства является развитие ведущего личностного качества – субъектности, связанного с пониманием собственной значимости, становлением самостоятельности, инициативности, активности [5; 6].

Культурно-образовательная среда профессионального училища рассматривается как, прежде всего, гуманитарное по своей сути личностно-развивающее пространство, где воспитание осуществляется жизнью, событиями и отношениями, в которые вовлекаются образовательные субъекты; целенаправленное управление развитием личности в такой среде осуществляется в формах педагогической помощи, социально-педагогической защиты, психолого-педагогической коррекции индивидуального развития, стимулирования саморазвития.

Условиями развития современного воспитательного пространства профессионального училища являются:

- богатое культурно-историческое и педагогическое наследие;
- традиционная востребованность профессий на рынке труда;
- поддержка детства государственными органами власти, гражданскими институтами и общественными организациями;
- межведомственное взаимодействие в решении задач воспитания учащихся;
- развитая инфраструктура детской занятости, досуга и оздоровления;
- инновационная деятельность учреждения начального профессионального образования;

Именно целенаправленное воспитание должно стать одним из ведущих механизмов общественного развития, формирования культуры, реализующих весь спектр личностных и отраслевых интересов потребителей. Следовательно, оно требует повышенного внимания, помощи и соответствующего финансирования, то есть реального осуществления идеи приоритетности воспитания.

В рамках воспитательного пространства образование перестает быть отдельной общественной отраслью, и на уровне отдельного региона объединяет интересы всех субъектов социума.

В учреждении начального профессионального образования приоритетными направлениями воспитательной работы с учащимися являются: правовое, гражданско-патриотическое, духовно-нравственное, семейное, художественно-эстетическое, физическое, трудовое, социальное.

В условиях формирования российского общества и государства развитие воспитания осуществляется на основе современных идей, походов и при-

нципов, адекватных новым условиям, региональной ментальности, семейным, национальным и общероссийским культурным традициям.

Ведущими задачами, решаемыми в культурно-образовательной среде профессионального училища, являются:

- создание эффективной гуманистической воспитательной системы;
- содействие семейному воспитанию, улучшению условий жизнедеятельности семей с детьми, расширению просветительской деятельности по распространению педагогических знаний среди родителей и общественности;
- обеспечение комплексной профилактики негативных явлений в детской среде: безнадзорности, наркомании, алкоголизма, преступности, проституции и т. п.;
- обеспечение прав детей в соответствии с Конвенцией ООН о правах ребенка.

Гуманитарный подход к осмыслению и построению культурно-образовательной среды профессионального училища связан с реализацией полисубъектного и индивидуально-творческого характера образовательного процесса; созданием условий индивидуализации процесса присвоения и получения социокультурных ценностей, способов решения социальных проблем; ориентацией процесса обучения на раскрытие общечеловеческого смысла знаний; разнопланового и многоаспектного рассмотрения объектов и явлений социума. Среди гуманистических принципов воспитания – связь воспитания с жизнью, воспитание в деятельности и общении и др. [1].

Важнейшей формой опосредования социализирующего влияния культурно-образовательной среды профессионального училища являются традиции: должна быть создана такая обстановка, такие традиции, которые способствовали бы становлению хороших, добрых нравственных качеств личности, межличностного диалогового взаимодействия, преемственности «добрых» дел, социальных акций, актов милосердия и т. п.

Современная система начального профессионального образования, выступает определяющим жизненным ресурсом в достижении каждым учащимся личностного становления и социальной успешности, чему в немалой степени способствует реализация социализирующего потенциала культурно-образовательной среды профессионального училища.

Логика развертывания процесса социализации учащихся в культурно-образовательной среде профессионального училища отражена в соответствующей модели.

В процессе социализации учащимся необходимо вхождение в социальную среду, в систему социальных связей путем активизации социально-значимой деятельности, в результате которой происходит усвоение социального опыта и одновременно его активное воспроизводство через реализацию функций целеобразования, интериоризации, экстериоризации и активного взаимодействия.

Социализирующие возможности культурно-образовательной среды определяются, с одной стороны, социально-экономическими параметрами

жизни общества (государственный заказ, характер доминирующих общечеловеческих ценностей) и в целом демократическими принципами устройства жизни сообщества учащихся, с другой – способностью педагогического коллектива создать действенные условия, необходимые для реализации обозначенных требований.

Доминирующим в аспекте социализации личности в культурно-образовательной среде профессионального училища является принцип гуманистической ориентации воспитания, обеспечивающий не только добровольный характер включения учащихся в многогранную образовательную деятельность профессионально училища на основе безусловной веры в его возможности, но и утверждающий у каждого воспитанника уверенность в своих силах, чувство самостоятельности и самодостаточности как важнейшие качества адекватно (успешно) социализируемой личности.

Библиографический список

1. **Андреев, В. И.** Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности [Текст]/В. И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
2. **Божович, Е. Л.** Психологические особенности развития личности подростков /Е. Л. Божович. – М.: Знание, 1979. – 80 с.
3. **Мудрик, А. В.** Социализация и «смутное время» [Текст]/А. В. Мудрик. – М., 1991. – 40 с.
4. **Слободчиков, В. И.** Психология человека [Текст]/В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М., 1995.
5. **Фруммин, И. Д.** Введение в теорию и практику демократического образования [Текст]/ И. Д. Фруммин. – Красноярск, 1998.
6. **Эльконин, Д. Б.** Избранные психологические труды [Текст]/Д. Б. Эльконин. – М., 1989.

РАЗДЕЛ V
**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ**

УДК 378.016

Юртаева Юлия Александровна

Старший преподаватель кафедры «Международные коммуникации» Южно-Уральского государственного университета, yul-yurtaeva@yandex.ru, Челябинск

Резанович Ирина Викторовна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Управление персоналом» Южно-Уральского государственного университета, ivr@if.susu.ac.ru, Челябинск

**РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ
МЕНЕДЖЕРОВ В ВУЗЕ**

Yurtaeva Yulia Alexandrovna

Assistant Professor of International Communication Department South-Ural State University, yul-yurtaeva@yandex.ru, Chelyabinsk

Rezanovich Irina Victorovna

Doctor of Pedagogy, Professor, head of "HR Management" chair South-Ural State University, ivr@if.susu.ac.ru, Chelyabinsk

**COGNITIVE POTENTIAL DEVELOPMENT OF FUTURE
MANAGERS IN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION**

Усиление роли знаний в общественном развитии, постепенное превращение информации в основной капитал принципиально меняет роль образования в структуре современного общества. Специфика современного образования состоит в том, что оно должно не только вооружить студентов вуза прочными знаниями, но и сформировать у них потребность в непрерывном обновлении знаний, обеспечить отработку умений и навыков самообразования, иными словами развить познавательный потенциал.

В философской литературе познавательный потенциал рассматривается как число познавательных и практически приемлемых моделей действительности, построенных на принципах минимакса, которые можно получить путем упрощения некоторой предельно точной и потенциально доступной познавательной модели, описывающей окружающую его действительность. Познавательный потенциал представляет собой также число научных парадигм, которые может использовать человек для непротиворечивого описания некоторого явления окружающей его действительности [цит. по 4, с. 8].

В психологии познавательный (гносеологический) потенциал личности определяется объемом и качеством информации, которой располагает личность (о природном и социальном внешнем мире, о самом себе). При

этом познавательный потенциал отождествляется, как правило, с познавательными способностями (Б. А. Аветисян), познавательными возможностями (И. Г. Липатникова, Т. Б. Ванеева), обучаемостью или зоной ближайшего развития (Л. В. Савельева), что далеко не раскрывает его сущности и всех особенностей.

При определении понятия «познавательный потенциал будущих менеджеров» мы опираемся на понимание потенциала как сущностной характеристики человека, которая отражает совокупность его врожденных и приобретенных способностей относиться к окружающей действительности, а также определяет норму возможного реагирования на социально-педагогические условия.

Представление о структуре познавательного потенциала предполагает его рассмотрение как системы, конфигурация и характер связей внутри которой остаются неизменными (при изменениях самой системы) в определенных пределах. Если рассматривать данную систему в наиболее общем плане, то следует выделить два основных структурных элемента: явный и скрытый потенциалы.

Явный потенциал фактически определен и полноценно реализуется в различных аспектах познавательной деятельности. Скрытый потенциал – это еще нереализованная и не востребовавшая студентами на данном этапе составляющая, которая при изменении внешних условий может проявиться в явном виде. В этих рассуждениях мы придерживаемся позиции, принятой в исследованиях И. Ю. Дергалевой, А. Б. Ивановой, Е. А. Пагнаевой [1; 3; 7].

Каждый структурный элемент обладает несколькими составляющими. Так, явный потенциал состоит из знаний о способах учебной деятельности, познавательных умений и личностных качеств. Скрытый потенциал состоит из мышления, познавательных способностей и познавательных мотивов.

Таким образом, познавательный потенциал будущих менеджеров – это целостная развивающаяся система способностей и ресурсных возможностей, которая обеспечивают активизацию продуктивных способностей познавательной деятельности, мобилизацию операциональных функций, направленных на реализацию планов и стратегий профессионально-управленческой подготовки.

В данном определении мы попытались подчеркнуть тот факт, что познавательный потенциал будущих менеджеров представляет собой диалектическое единство явного и скрытого субпотенциалов, что находит отражение в словосочетаниях «развивающаяся система» и «способности и ресурсные возможности».

Структура познавательного потенциала непосредственно связана с вопросом о его развитии. В профессиональной педагогике профессиональное развитие трактуется как рост, становление профессионально значимых личностных качеств, способностей, профессиональных знаний и умений,

активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю, способу жизнедеятельности, творческой самореализации в профессии [2; 5; 6 и др.].

В соответствии с этим **развитие познавательного потенциала будущих менеджеров** можно определить как поступательный и направленный процесс качественного преобразования целостной развивающейся системы способностей и ресурсных возможностей, которая обеспечивает успешную организацию и результативное осуществление познавательной деятельности.

Таким образом, развитие познавательного потенциала будущих менеджеров является сложным процессом, отличающимся поступательным и направленным характером качественных изменений в структуре познавательных способностей и ресурсных возможностей. Кроме того, это длительный процесс, который (как и любая другая деятельность) носит этапный характер. На каждом из этапов данного процесса осуществляются вполне конкретные изменения, обусловленные разрешением диалектического противоречия между явным и скрытым субпотенциалами. Для того, чтобы вести наблюдения за происходящими внутрисистемными изменениями, необходимо рассмотреть вопрос о критериях и показателях познавательного потенциала.

На основе анализа различных точек зрения (В. А. Беликов, В. И. Загвязинский, Т. Е. Климовой и др.) мы определяем критерий как качество, свойство изучаемого объекта, которое дает возможность судить о его состоянии, уровне функционирования и развития. Опираясь на принцип адекватности, мы выявили, что явный потенциал можно определить по знаниям и способам учебной деятельности (объем, качество, разнообразие), по познавательным умениям (способы получения и приобретения знаний, перенос знаний в новые ситуации, конструирование новых способов применения знаний) и по личностным качествам (самостоятельность, активность, целеустремленность).

Скрытый потенциал можно определить по характеристикам мышления (критичность, динамичность, дивергентность), по познавательным способностям (воображение, внимание, память, восприятие) и по познавательным мотивам (самореализация, самооценка, общественное признание).

Для проведения оценки состояния познавательного потенциала был использован уровневый подход, который позволяет рассматривать любой процесс развития личности как переход от одного уровня к другому, более сложному и качественно отличному.

Опираясь на данный подход, а также на проведенные исследования состояния познавательного потенциала у студентов вуза и практикующих менеджеров, мы выделили три уровня исследуемого потенциала: репродуктивный, ситуативный и продуктивный.

В этой связи репродуктивный уровень – уровень элементарно-функциональной грамотности – способность решать проблемы учебной де-

тельности на основе овладения общеучебными знаниями, умениями, навыками, усвоения правил и алгоритмов;

– ситуативный уровень – уровень общекультурной грамотности – способность решать учебные и познавательные проблемы на основе оценки конкретных ситуаций и выбора источников информации;

– продуктивный уровень – уровень познавательной компетентности – знания, способность, умения и навыки решения задач профессиональной направленности на основе эвристических, поисковых и исследовательских методов.

Понимание сущности познавательного потенциала, определение его структуры, выделение критериев и показателей для определения уровня его развития позволили разработать совокупность педагогических условий и спроектировать соответствующую методику.

Методика развития познавательного потенциала будущих менеджеров представлена 3 этапами:

- *целестановочным;*
- *мотивационно-обучающим;*
- *деятельностно-развивающим.*

На каждом этапе реализовывалась совокупность педагогических условий:

1) стимулирование познавательной активности студентов через создание атмосферы общей заинтересованности в индивидуальном и групповом успехе субъектов учебной деятельности;

2) организация проблемного обучения, направленного на развитие мышления через расширение практики проектной, исследовательской и поисковой работы;

3) развитие умений и навыков студентов осуществления познавательной деятельности посредством увеличения доли, разнообразия форм и способов самостоятельной работы;

4) педагогический коучинг, направленный на обеспечение связи развития познавательного потенциала и жизненной перспективы студентов.

Структурированное представление каждого этапа методики развития познавательного потенциала будущих менеджеров отражено в таблице, которая дает представление о реализации педагогических условий, трансформации используемых форм и методов педагогической работы в зависимости от целей каждого этапа.

На первом целестановочном этапе, который занимал по времени 2 месяца (начало обучения в вузе), была проведена педагогическая работа со студентами по обоснованию роли непрерывного обновления и расширения профессиональных знаний, развития умений получения, структурирования и обработки информации, обогащения профессионального опыта точного и грамотного использования информации в эффективной управленческой деятельности менеджера.

В виду того, что разработанная методика направлена на развитие скрытых элементов познавательного потенциала (мышление, познава-

тельные способности и познавательные мотивы), основное внимание на данном этапе уделялось пропаганде их развития.

Второй этап – мотивационно-обучающий. Любая деятельность протекает более эффективно и дает качественные результаты, если при этом у личности имеются сильные, яркие, глубокие мотивы, вызывающие желание действовать активно, с полной отдачей сил, преодолевать неизбежные затруднения, неблагоприятные условия и другие обстоятельства, настойчиво продвигаясь к намеченной цели.

Третий этап – деятельностно-развивающий. На данном этапе мы стремились к развитию познавательного потенциала с помощью обогащения педагогических условий творческими заданиями.

Результатом двухлетней работы по развитию интересующего нас потенциала стало повышение уровня потенциала в экспериментальных группах у 89% студентов, в количественном выражении можно представить усредненные результаты в экспериментальных группах (по 5-ти балльной системе оценок) следующим образом: знания о способах учебной деятельности повысились на 1,2 балла; познавательные умения улучшились на 1,3 балла; личностные качества усовершенствовались на 0,8 балла; мышление улучшилось на 0,7 балла; познавательные способности возросли на 0,9 балла; познавательные мотивы выросли на 1,4 балла.

Естественное развитие компонентов познавательного потенциала в контрольной группе было незначительным, так как не осуществлялась систематическая и целенаправленная работа по формированию интересующего нас качества. Таким образом, мы доказали экспериментально, что существуют реальные возможности совершенствования образовательного процесса в учреждениях высшего профессионального образования в области развития познавательного потенциала будущих менеджеров, повышая тем самым их конкурентоспособность на профессиональном рынке труда.

Реализация педагогических условий

<p>1 условие – Стимулирование познавательной активности у студентов через создание атмосферы общей заинтересованности в индивидуальном и групповом успехе субъектов учебной деятельности</p>	<p>2 условие – Организация проблемного обучения, направленного на развитие мышления через расширение практики проектной, исследовательской и поисковой работы</p>	<p>3 условие – Развитие у студентов умений и навыков осуществления познавательной деятельности посредством увеличения доли, разнообразия форм и способов самостоятельной работы</p>	<p>4 условие – Педагогический коучинг, направленный на обеспечение связи развития познавательного потенциала и жизненной перспективы студентов</p>
ПЕРВЫЙ ЭТАП			
<p>Использование на лекциях субъективно-прагматического метода, информационных вопросов, иллюстрационных приемов, свободы высказывания, элементов проблемности и состязательности, а также приемы эффективного общения. Практические занятия - элемент состязательности. Объяснение правил получение личного и группового рейтинга; Выполнение творческих заданий: «образ «я», «единство», «приветствие», «доверяющее падение», «я тебя понимаю», «метафора». Подготовка к посвящению в студенты</p>	<p>- <u>Проектно обучение</u> выполненные проекты «Знакомьтесь, мы студенты группы (номер)», «Первый месяц в вузе», «Дрес-код», «Имидж студента международного факультета».</p> <p>- <u>Исследовательские работы</u></p> <p>- проведение SWOT-анализа умений осуществления познавательной деятельности;</p> <p>- самооценка предпочитаемых способов получения информации и освоения теоретического материала;</p> <p>- <u>Поисковая деятельность</u></p> <p>Получение личных кодов доступов в информационные программы; самостоятельный поиск необычной информации; исследование фондов реальных и виртуальных библиотек</p>	<p>- Получение студентами рабочих тетрадей по основным предметам;</p> <p>- открытие кабинетов самоподготовки и самотестирования для студентов</p> <p>- освоение форм самостоятельной работы первого уровня сложности</p>	<p>- Прикрепление студентов к страшекурсникам-кураторам и тьютору;</p> <p>- составление плана предстоящих самостоятельных работ по каждой дисциплине и разработка личного плана их выполнения;</p> <p>- создание «Карты учебной активности»</p>

ВТОРОЙ ЭТАП			
<p>- Лекция с запланированной ошибкой, лекция-визуализация</p> <p>- Методы с применением затрудняющих условий (Метод новых вариантов, Метод информационной недостаточности; Метод информационной насыщенности); Логические головоломки</p> <p>- Принципы нелинейной дидактики: принцип сэндвича; органайзер учебных продвижений; кооперативные учебные формы: групповой пазл, пазл с партнёром, «пазл с партнёром» «разговор втроём», «депутат» и др.</p> <p>- Конкурсы: «Лучший конспект студента»; «Лучший студент», «Лучшая студенческая группа»;</p> <p>- Выполнение творческих заданий: «представление», «ассоциации», «интервью», «найди пару», «зеркало», «без маски»;</p>	<p>Дидактические задания двух видов;</p> <p>- <u>Проектно обучение</u></p> <p>Участие в разработке проектов совместно с преподавателями «Обновление сайта факультета»; «Программа студенческих новостей»; «Бизнес-планы», сценарий «День науки на 1 курсе» и др.</p> <p>Самостоятельно выполнены студентами проекты: Видеоклип «День открытых дверей»; Пакет рекомендаций «Чайнику» вуза»; «Сказка о деде менеджменте и бабке экономике» и др.</p> <p>- <u>Исследовательские работы</u></p> <p>«Прогнозирование тенденций развития региональной экономики на примере Челябинской области», «Создание модели влияния изменения валютных курсов на уровень жизни населения Уральского региона» и др.;</p> <p>- Командный и индивидуальный самоанализ</p> <p>- <u>Поисковая деятельность</u></p> <p>Нахождение общего и отличительного в понятиях и точках зрения (навыки классификации); активизация сайта факультета через личные страницы преподавателей и почтовые рассылки по группам</p>	<p>- Электронный банк учебных материалов в помощь студенту и преподавателю;</p> <p>- электронный репетитор;</p> <p>- интерактивные учебные пособия;</p> <p>- выполнение заданий для самостоятельной работы на 2 и 3 уровнях сложности</p>	<p>- электронный рейтинг студентов;</p> <p>- коуч-сессии с преподавателем;</p> <p>- мини коуч-сессии со студентом-куратором;</p> <p>- мини-тренинги «Тайм-менеджмент», «Эффективные коммуникации», «Стресс-менеджмент», «Лидерство», «Проектирование профессионального успеха» и «Имидж в карьере менеджера»;</p> <p>- учебное пособие «Мои первые консультации»</p>

ТРЕТИЙ ЭТАП			
<p>- Лекция вдвоём, лекция пресс-конференция, лекция проблемного характера;</p> <p>- Методы с применением затрудняющих условий и Методы группового решения творческих задач (Метод Дельфи, Метод «черного ящика», Метод дневников); Логические головоломки;</p> <p>- Разные способы размещения мебели в учебной аудитории: «класс»; «буква П»; «прямоугольник»; «круг»; «дискуссионный клуб»;</p> <p>- Участие во Всероссийских студенческих олимпиадах по экономике и иностранному языку;</p> <p>- Участие во внутривузовской научно-практической студенческой конференции;</p>	<p>- <u>Проектно обучение</u> Проведение конкурсов «Информационный марафон», «Блиц-турнир»;</p> <p>Различные проекты в индивидуальной или групповой формах исполнения</p> <p>Видеофильм о специальности, Электронная газета курса, Электронный журнал учебных достижений, Дизайн-макет образовательных программ ЦДПО, Прогноз собственного профессионального развития и Прогноз развития членов учебной группы</p> <p>- <u>Исследовательские работы</u></p> <p>- Ролевые предпочтения в групповой работе;</p> <p>- «Прогноз развития валютного рынка в России», «Законодательная база создания совместных предприятий», «Оффшорные зоны: плюсы и минусы», «Международные правила рекламы и их особенности», «Мировые тенденции развития рынка труда» и др.</p> <p>- <u>Поисковая деятельность</u> Поиск дополнительной информации, иллюстрирующей тему лекции; В профессиональных журналах, сайтах и международных порталах поиск фактов решения проблем предприятия</p>	<p>- Выполнение самостоятельной работы 4-5 уровней сложности;</p> <p>- Закрепление навыков самостоятельной работы на 1-3 уровнях сложности;</p> <p>- Подготовка к участию в научно-практических конференциях</p>	<p>- 5 коуч-сессий с преподавателем;</p> <p>- Дневник коуч-сессий;</p> <p>- Рефлексия достижений;</p> <p>- Технологии Т.О.Т.Е.; SCOR; GROW</p>

Библиографический список

1. **Дергалева, И. Ю.** Развитие профессионального потенциала менеджеров в системе бизнес-образования [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И. Ю. Дергалева. – Челябинск, 2009. – 24 с.
2. **Дудина, М. М.** Профессиональная педагогика : психологический аспект [Текст]: учеб. пособие / М. М. Дудина. – Екатеринбург: Российский гос. проф.-пед. ун-т, 2006. – 94 с.
3. **Иванова, А. Б.** Активизация лидерского потенциала студентов вуза в процессе внеучебной деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А. Б. Иванова. – Челябинск, 2010. – 207 с.
4. **Липатникова, И. Г.** Понятийный аппарат познавательного потенциала студентов высших учебных заведений [Текст]/ И. Г. Липатникова, Т. Б. Ванеева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 10 (88). – С. 5–9.
5. **Маркова, С. М.** Профессиональная педагогика в понятиях и терминах: учеб. пособие [Текст]/ С. М. Маркова. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2007. – 154 с.
6. **Общая** и профессиональная педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е. И. Серкова и др.; под ред. В. Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2007. – 365 с.
7. **Пагнаева, Е. А.** Развитие инновационного потенциала учителя в условиях школы как самообучающейся организации [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. А. Пагнаева. – Челябинск, 2009. – 24 с.

УДК 373

Возгова Зинаида Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент Института дополнительного профессионального образования Челябинского государственного педагогического университета, zinaidavozgova@mail.ru, Челябинск

**СИСТЕМА МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА
СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ НАУЧНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ**

Vozgova Zinaida Vladimirovna

Candidate of Pedagogics, Assistant Professor Complementary Professional Education Institute Chelyabinsk State Pedagogical University, zinaidavozgova@mail.ru, Chelyabinsk

**MONITORING SYSTEM OF PROFESSIONAL COMPETENCE
QUALITY OF SCIENTIFIC-AND-PEDAGOGIC WORKERS**

В условиях динамично развивающейся социально-экономической ситуации образовательное учреждение должно развиваться по принципу качественного многообразия, своевременно и адекватно реагируя на вновь возникающие потребности в дополнительных образовательных услугах.

Управление качеством образования – это обеспечение проектирования, достижения и поддержания качества условий образовательного процесса, его реализации и результатов [1].

Из данного определения следует, что объектом управления является внутренние и внешние свойства образовательного процесса, условий его протекания и его результатов. Значит, управлять надо не самими компонентами системы образовательного процесса, а способами проявления этих компонентов, их соответствием определенным нормам.

В связи с этим выделяют следующие процедуры управления:

- обеспечение проектирования качества образования;
- создание (или наличие) образовательного мониторинга;
- анализ собранной информации;
- подготовка и принятие управленческого решения.

Для управления качеством дополнительного профессионального образования (далее ДПО) в вузе целесообразно создать механизм, позволяющий обеспечивать:

- *во-первых*, учебно-методическими комплексами (программами, учебными рекомендациями, оборудованием и т. п.) и отслеживать их реализацию;
- *во-вторых*, систематическое непрерывное повышение квалификации научно-педагогических работников в соответствии с изложенными ФГОС высшей школы, реформированием или модернизацией системы высшего образования;

– *в-третьих*, систематическое и планомерное развертывание учебно-материальной базы института ДПО;

– *в-четвертых*, перспективное развитие института ДПО через приведение системы управления в соответствие с целями, миссией и политикой в области СМК вуза;

– *в-пятых*, необходимость построения системы оценки качества сформированности профессиональной компетентности научно-педагогических работников в системе ДПО, основанной на Государственных стандартах ГОСТ ИСО и международных стандартах ISO 9000.

Институт ДПО сформировал информационный банк данных о своей деятельности и деятельности других структурных подразделений вуза в разработке и реализации дополнительных образовательных программ, о субъектах дополнительного образовательного процесса.

На любом уровне организации инновационного ДПО в опосредовании управленческих решений, на наш взгляд, играют инструментальную роль следующие три центральных момента:

– во-первых, учет системного характера взаимосвязей между всеми компонентами дополнительного образовательного процесса;

– во-вторых, учет личностного измерения дополнительного образовательного процесса как определенного целого, обеспечивающего сформированность профессиональной компетентности научно-педагогических работников и предмета управления;

– в-третьих, стремление к применению принципов Всеобщего менеджмента качества (TQM), поиск путей к улучшению дополнительного образовательного процесса и предоставляемых услуг в сфере ДПО.

Полученные данные позволяют внедрить в систему ДПО методологию научных исследований в области мониторинга качества сформированности профессиональной компетентности научно-педагогических работников, что в свою очередь позволит вузу конкурировать на рынке образовательных услуг. Поэтому обновление управления процессом формирования профессиональной компетентности научно-педагогических работников в системе непрерывного повышения квалификации мы связываем, прежде всего, с формированием системы информационно-аналитической деятельности как инструмента управления.

Рост потребности в информации связан с поиском путей повышения эффективности образовательной и управленческой деятельности. Мониторинг в данном процессе становится инструментом системы управления качеством сформированности профессиональной компетентности научно-педагогических работников в институте ДПО. Полученные данные позволяют найти ответ на вопрос, как улучшить процесс повышения квалификации, повысить эффективность процессов управления и повысить рыночную привлекательность вуза на рынке дополнительных образовательных услуг. Поэтому в состав системы мониторинга входит также исследование мотивации слушателей и ожидание заказчиков при повышении квалификации, процесса переподготовки и стажировки.

Кроме данных мониторинговых исследований оценка качества сформированности профессиональной компетентности научно-педагогических работников в процессе повышения квалификации строится на комплексе показателей.

Индикаторы системного мониторинга включают в себя:

- качество дополнительного образовательного процесса;
- удовлетворенность потребителей и заказчиков качеством ДПО;
- востребованность предлагаемых программ обучения;
- квалификацию профессорско-преподавательского состава.

Совокупность индикаторов системного мониторинга позволяет повысить качество сформированности профессиональной компетентности научно-педагогических работников за счет рационального использования ресурсов вуза, а также расширить объем услуг института ДПО по непрерывному повышению квалификации.

Педагогический анализ направлен на исследование полученной информации. Цель его состоит в том, чтобы из разрозненного рода данных, отражающих отрывочные явления, составить общую целостную картину процесса, выявить приоритетные проблемы качества ДПО и породившие их причины. В ходе педагогического анализа нами используются следующие методы: декомпозиция, сравнение, аналогия, атрибутивный и системный анализ, синтез, установление причинно-следственных связей.

Управлять качеством сформированности профессиональной компетентности научно-педагогических работников значит решать в первую очередь проблемы качества ДПО в системе непрерывного повышения квалификации. Именно процедуры мониторинга и анализа говорят об отклонении состояния системы от стандарта и тем самым указывают на появление ситуации, требующей принятия решения. Значит, управленческое решение направлено на устранение причин всех проблем, выявленных в результате анализа качества ДПО, т. е. степени расхождения между реальным состоянием дополнительного образовательного процесса и его стандартами или стандартными потребностями.

Многообразие управленческих решений по повышению качества сформированности профессиональной компетентности научно-педагогических работников определено масштабностью содержания проблем ДПО в системе непрерывного повышения квалификации и их причин. Очень важно, чтобы при этом выполнялись единые требования к управленческому решению всеми субъектами образовательного процесса. Мы придерживаемся следующих единых требований к управленческому решению:

- ясная целевая направленность и конкретные действия (что делать? как? когда? и где?);
- обязательная обоснованность выбора данного решения;
- определение объекта управленческого воздействия, определение исполнителей и ответственных за выполнение;
- согласованность с предыдущими решениями;

- своевременность решения;
- возможность его реализации;
- непротиворечивость требованиям нормативно-правовых документов;
- лаконичность формы.

Выработка и принятие решений, на наш взгляд, есть узловая процедура управления качеством сформированности профессиональной компетентности научно-педагогических работников и в целом ДПО, ибо в его границах проектируется, реализуется мониторинг и анализ выполнения данного управленческого решения и организация его деятельности. Управление качеством сформированности профессиональной компетентности научно-педагогических работников имеет циклическую основу. Именно создание системы мониторинга обеспечивает непрерывное слежение за всеми сторонами многогранного дополнительного образовательного процесса, позволяет принимать управленческие решения, адекватные реальному положению дел, а не основанные на интуиции из-за дефицита информации. Причем создана данная система под определенную проблему – формирование профессиональной компетентности научно-педагогических работников в процессе повышения квалификации.

Процесс повышения квалификации научно-педагогических работников, равно как и любой педагогический процесс должен быть управляемым, т. е. быть соотносимым с результатом и иметь возможность корректироваться на отдельных этапах.

При решении основных задач дополнительного образовательного процесса мониторинг может быть рассмотрен с различных позиций. Эти позиции продиктованы тем объектом мониторинга, который берется для рассмотрения.

По мнению Э. Ф. Зеер, мониторинг необходим, когда в построении какого-либо процесса важно отслеживать происходящие в реальной среде явления, с тем, чтобы включать результаты текущих наблюдений в процесс управления [5].

Рассматривание мониторинга как самостоятельной функции управления процессом повышения квалификации научно-педагогических работников вуза носит условный характер и оказывается в реальном процессе ДПО связано со всеми функциями и стадиями управления. Органическая связь мониторинга с другими функциями управления проявляется в том, что каждая функция управления выступает как основная точка зрения мониторинга, т. о. мониторинг затрагивает цели, информацию, прогнозы, решения, организацию и исполнение деятельности, коммуникацию и коррекцию.

Управленческий аспект разработанной нами системы мониторинга качества сформированности профессиональной компетентности научно-педагогических работников позволяет представить систему в виде комплекса взаимосвязанных элементов:

прогнозирование → планирование → организация → контроль над выполнением → анализ результатов → управленческое решение.

Деятельностный аспект позволяет выделить другую структуру: цель → задачи → содержание → формы → методы → результаты.

Исходя из вышесказанного, под мониторингом качества сформированности профессиональной компетентности научно-педагогических кадров мы понимаем поэтапный процесс оценки состояния изучаемого явления, анализа фактов, повышающий эффективность данного процесса и выявление оптимального содержания, форм, методов и средств его осуществления.

В целом технологический процесс мониторинга качества сформированности профессиональной компетентности научно-педагогических работников реализуется в три этапа: подготовительном, исходно-информационном и итогово-информационном.

Рассмотрим содержание деятельности на каждом этапе мониторинга качества сформированности профессиональной компетентности научно-педагогических работников в системе непрерывного повышения квалификации.

Подготовительный этап мониторинга предполагает определение четкой цели, которая заключается в совершенствовании системы повышения квалификации научно-педагогических работников вуза в условиях реформирования системы высшего профессионального образования. Организационно-подготовительная работа данного этапа включает определение компонентов мониторинга, выбор критериев и показателей для оценивания, разработку качественного инструментария для системы данных, установление объема и вида получаемой информации.

Исходно-информационный этап связан со сбором информации с помощью подобранных методик, количественной и качественной обработкой полученных результатов с ориентацией на критериально-уровневый подход.

В нашей системе непрерывного повышения квалификации состояние обучающегося как совокупного критерия результативности повышения квалификации описывается тремя уровнями:

первый уровень – стартовая актуализация (уровень слушателя);

второй уровень – инновационное включение педагогических кадров (активный участник);

третий уровень – программно-целевое фасилитационное управление (организатор авторских проблемных курсов повышения квалификации).

Рассмотрим содержание мониторинговых процедур на каждом уровне непрерывного повышения квалификации.

На первом уровне системы непрерывного повышения квалификации проводится экспертная оценка и самооценка исходного уровня профессиональной компетентности слушателя, выявление образовательных потребностей научно-педагогических работников, промежуточный контроль результатов профессиональной деятельности, выявление отношений слушателей к произошедшим изменениям к концу обучения на курсах повышения квалификации по определенной программе.

На втором уровне системы непрерывного повышения квалификации проводится оценка и самооценка результатов повышения квалификации, сравнение полученных данных с прогнозами подготовительного этапа, оценка успешности самостоятельного ведения одного из модулей программы повышения квалификации на внутривузовских курсах повышения квалификации, диагностика удовлетворенности преподавателей и слушателей сложившимися взаимоотношениями, корректировка программы дальнейшего повышения квалификации.

На третьем уровне системы непрерывного повышения квалификации проводится итоговый контроль, выявляющий способность обучающегося (организатора) работать творчески, в режиме саморазвития; направленность НПР на образование в течение всей жизни, повышение уровня компетентности, стремление к самоактуализации, самодвижение к акме; соответствие содержания профессиональной подготовки образовательному стандарту (профессиональная компетентность и коммуникативная культура). На этом же уровне дается оценка эффективности концепции непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников.

Вся информация сосредотачивается на всех уровнях системы непрерывного повышения квалификации и уровнях системы мониторинга качества сформированности профессиональной компетентности научно-педагогических работников. На каждом уровне идет обобщение исходных данных, их анализ и принятие управленческого решения.

Вся система мониторинга качества сформированности профессиональной компетентности научно-педагогических работников представлена нами в следующей последовательности: **источник мониторинга качества – уровень системы непрерывного повышения квалификации – роль профессорско-преподавательского состава на уровне системы непрерывного повышения квалификации – уровень мониторинга – источник информации – показатели (содержание мониторинга) – методика – срок – ответственный за организацию – хранение – движение информации.**

Использование данной системы мониторинга позволяет обеспечить непрерывное слежение за качественным переходом преподавателя с одного уровня на другой, его непрерывным профессионально-педагогическим ростом и академической мобильностью, а также за всеми сторонами ДПО; видеть проблемы, влияющие на качество образования, решив которые можно создать эффективные условия для продуктивного совершенствования профессиональной компетентности научно-педагогических работников. Созданная нами система мониторинга позволяет повысить не только профессиональную компетентность научно-педагогических работников и продуктивность (производительность) их управленческой деятельности, но и её эффективность, а значит, успешно решать проблему качества ДПО и служит инструментарием для программно-целевого управления.

Учет особенностей программно-целевого управления позволяет:

- усилить роль целевой стадии процесса управления, сориентировать его на достижение конечных результатов;
- охватить все стадии функционирования системы дополнительного образования;
- иметь сквозной характер планирования;
- широко использовать метод системного анализа;
- расширить использование методов управления;
- создавать приоритетное обеспечение ресурсами и т. д.

Поэтому данный мониторинг можно рассматривать как средство обеспечения качества сформированности профессиональной компетентности научно-педагогических работников, которое позволяет выявить проблемы, существующие в системе непрерывного повышения квалификации, и предоставляет разностороннюю, системную, обладающую достаточной прогностической силой информацию, необходимую для улучшения качества дополнительного образования. Кроме того, данная система мониторинга позволит всем субъектам ДПО владеть целостной картиной динамики изменений и развития системы формирования профессиональной компетентности научно-педагогических работников и может обеспечивать прогноз ее развития.

Нормативной основой, обеспечивающей организацию и проведение мониторинговых исследований, является положение о мониторинге и план мониторинга, который построен в соответствии с системой и отражает ее основные моменты (показатели, технологии, сроки, ответственных, принятые управленческие решения).

В связи с тем, что необходимо обрабатывать большой объем информации, в нашем Институте дополнительного профессионального образования создается и работает мониторинговая группа, которая включает в себя директора, специалистов по учебно-методической работе, координаторов дополнительных образовательных программ, преподавателей курсов повышения квалификации и самих слушателей.

Основными функциями мониторинговой группы является:

- разработка основных критериев и показателей объектов мониторинговых исследований;
- накопление информации об объектах мониторинга;
- обработка и анализ информации, предоставление результатов в наглядном, доступном виде;
- прогнозирование дальнейшего развития объекта или процесса;
- корректировка деятельности (при необходимости) посредством принятия управленческого решения;
- планирование дальнейших действий с учетом полученных результатов.

Эффективность и своевременность принятия управленческих решений по результатам мониторинговых исследований невозможно достичь без применения современных информационных технологий как в управлен-

ческой деятельности, так и в образовательном процессе. Поэтому нами используется единая локальная сеть вуза. В Институте дополнительного профессионального образования ведется работа по созданию собственной базы данных об объектах мониторинга, которая структурирована и доступна всем участникам дополнительного образовательного процесса. Структурирование информации и своевременный анализ динамики и состояния дополнительного образовательного процесса, сформированность профессиональной компетентности научно-педагогических работников позволяют обеспечить его качество.

Таким образом, проводя мониторинговые исследования и реализуя предложенную систему мониторинга качества сформированности профессиональной компетентности научно-педагогических работников, можно обеспечить непрерывное отслеживание состояния всех объектов и процессов мониторинга, прогнозировать дальнейшее их развитие.

Библиографический список

1. **Бордовский, Г. А.** Управление качеством образовательного процесса: монография [Текст]/ Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицин. – СПб.: Наука, 2001. – 196 с.
2. **Змеев, С.И.** Технология обучения взрослых: учебное пособие для студентов высш.учебных заведений [Текст]/С. И. Змеев. – М.: Академия, 2002. – 128 с.
3. **Коротков, Э. М.** Управление качеством образования [Текст]: учеб.пособие для вузов/ Э. М. Коротков.– М.: Академический Проект: Мир, 2006. – 320 с.
4. **Сергеев, В. П.** Управление образовательными системами: программно–методическое пособие [Текст]/В. П. Сергеев. – М.: Наука, 2001. – 160 с.
5. **Управление** качеством образования [Текст]/под ред. М. М. Поташника.– М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

УДК 378:373

Шумилова Елена Аркадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии профессионального образования Челябинского государственного педагогического университета, shumilovae2005@yandex.ru, Челябинск

**КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ И ТЕХНОЛОГИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

Shumilova Elena Arkadyevna

Candidate of pedagogical sciences, senior lecturer, head of Chair of Pedagogics and psychology of professional education Chelyabinsk State Pedagogical University, shumilovae2005@yandex.ru, Chelyabinsk

**THE CONCEPTUAL MODEL AND TECHNOLOGY FORMATION
SOCIAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE
TEACHERS**

Присоединение России к Болонскому процессу предопределило понимание отечественной педагогической общественностью необходимости принятия компетентностного подхода как одной из стратегий профессионального образования (В. А. Болотов, А. Г. Гостев, А. А. Деркач).

Компетентностный подход (Е. А. Гнатышина, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, О. Е. Лебедев, В. В. Сериков, Т. И. Шамова, А. В. Хуторской и др.) предполагает «целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций, социальных ролей, компетенций». Однако узкопрофильная подготовка кадров, преобладающая в российской высшей школе, препятствует самореализации и адаптации ее выпускников к условиям жизни в современном сообществе.

Потребность в педагогах нового типа особенно остро ощущается в системе начального (НПО) и среднего (СПО) профессионального образования. Профессиональное обучение рабочих в системе НПО – СПО, формирование у них необходимых квалификаций, позволяющих соответствовать требованиям современного производства, решать задачи становления саморазвивающейся личности, находятся в прямой зависимости от компетентности профессионально-педагогических работников образовательных учреждений этой системы.

Следовательно, перед системой профессионального образования стоит задача дать будущим педагогам на этапе их профессиональной подготовки такой «запас фундаментальности», который способствовал бы формированию специалиста «...компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности...», готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности...» (Федеральный проект «Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики» на период до 2020 года).

Закон РФ «Об образовании», «Национальная доктрина образования», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» подчеркивают необходимость подготовки специалиста, умеющего адаптироваться в социальной и будущей профессиональной сфере, разрешать проблемы и работать в команде, готового к перегрузкам, стрессовым ситуациям и умеющего быстро из них выходить, способного к гибкой смене способов и форм жизнедеятельности на основе коммуникации позитивного типа и принципа социальной ответственности.

Необходимо констатировать, что в настоящее время происходит углубление противоречий между требованиями педагогического социума, предъявляемыми к личности и деятельности педагога, и фактическим уровнем готовности выпускников педагогических учебных заведений к выполнению ими своих профессиональных функций; между признанием педагога как субъекта социально-коммуникативной деятельности, являющейся специфической частью профессиональной деятельности и отсутствием целенаправленной деятельности всех звеньев образовательного комплекса высшей школы по формированию социально-коммуникативной компетентности (СКК).

Мы считаем, что в отличие от социально-коммуникативной компетентности, присущей представителям любой профессиональной сферы «человек-человек»: социальной, врачебной, управленческой и др., правомерно рассматривать СКК в качестве структурного компонента профессиональной компетентности педагога профессионального обучения, так как содержание, структура и сущность данного понятия характеризуют социально-коммуникативный «профиль» деятельности указанного специалиста. Педагогу, которому предстоит работать с учащимися, имеющими не только трудности в обучении, но и негативные изменения личности, необходимо быть компетентным как в ситуациях непосредственного межличностного контакта, так и в вопросах перевода внешних групповых норм и социальных ценностей в систему внутренней регуляции учащихся.

Успех формирования СКК зависит от конструктивности избираемой модели и эффективности педагогической технологии ее реализации [7]. Для этого важно иметь полное представление о сущностных характеристиках, особенностях проявления СКК, использовать эффективные алгоритмы и технологии ее совершенствования, критерии, показатели и уровни ее развития.

Поскольку предметом экспериментального исследования является СКК будущих педагогов ПО, то мы исходим из предположения о том, что именно социально-коммуникативная компетентность может существенно оптимизировать профессионально-педагогическую деятельность. Эта задача, на наш взгляд, может быть решена в процессе реализации модели формирования СКК будущих педагогов ПО.

Данная модель представлена результатом комплексного моделирования – совокупностью моделей: а) *структурно-функциональной*, в которой социально-коммуникативная компетентность показана как система *ключевых, базовых, специальных и частно-профессиональных* компетенций и личностных качеств специалиста (рисунок 1); б) *моделью процесса* формирования социально-ком-

муникативной компетентности в условиях вуза (рисунок 2); в) **моделью выпускника**, раскрывающей состав профессиональной компетентности педагога профессионального обучения, углубляя и конкретизируя ее содержание структурными компонентами социально-коммуникативной компетентности.

Выделение компонентов в модели позволило разбить ее на следующие блоки: *целеполагания, содержательный, организационный, функциональный, результативный*, которые обеспечивают возможность более четко представить целенаправленный процесс формирования СКК будущих педагогов ПО.

Блок целеполагания. Целью образовательного процесса в данной модели является реализация и выполнение следующих задач: 1) развитие интегративно-целостного мышления студентов; 2) стимулирование студентов к профессиональному совершенствованию; 3) формирование профессиональной направленности личности.

В соответствии с определенной целью, процесс формирования СКК будущих педагогов ПО рассматривается нами как специфический вид деятельности, направленный на самого обучаемого с целью развития и формирования его личности как профессионала.



Рисунок 1 – Структурно-функциональная модель социально-коммуникативной компетентности

Организационный блок. В данном блоке мы выделяем процессуальный аспект формирования СКК будущих педагогов ПО. Формирование социально-коммуникативной компетентности осуществляется под влиянием всех компонентов образовательного процесса как единого целого. Формами реализации предложенной нами модели являются: *учебная деятельность академического типа* (лекции, практикумы, семинары и т. д.); *квазипрофессиональная деятельность* (практические занятия, спецкурсы и спецсеминары); *учебно-профессиональная деятельность* (научно-исследовательская работа, производственная практика).

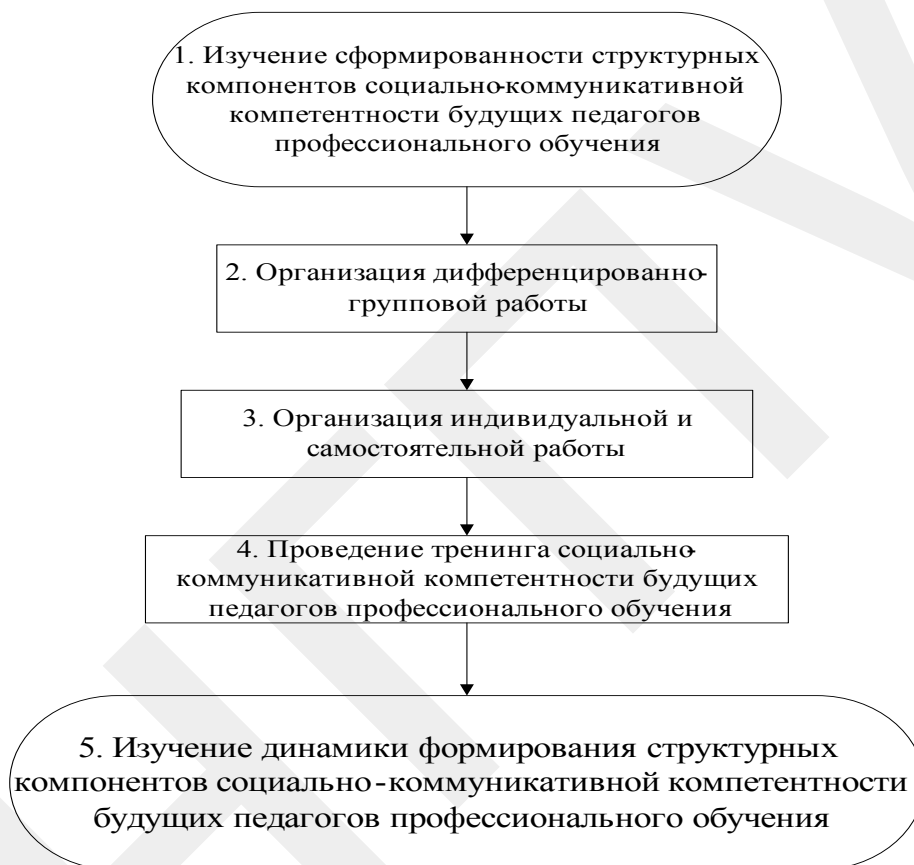


Рисунок 2 – Модель процесса формирования социально-коммуникативной компетентности

Эти формы обеспечивают понимание будущими педагогами ПО своих действий, развитие гибкости и терпимости по отношению к себе и окружающим, осознание личностных характеристик, их принятие и осмысление возможных последствий их проявления в педагогическом взаимодействии. Для реализации форм обучения в нашей модели используются методы, которые, в первую очередь, направлены на обеспечение целостности образовательного процесса, обогащение его способами формирования социально-коммуникативной деятельности. Это, прежде всего, активные формы обучения, имитационные и деловые игры, дискуссия, ролевая игра, моделирование ситуации, ретроспективный анализ реальных ситуаций.

Отметим, что организация процесса формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО в данном контексте представляет собой совместную деятельность преподавателей и студентов, обеспечивающую достижение заявленной цели. Показателем эффективности формирования СКК служит разница между результатами первичной и итоговой диагностики. Если эта разница мала и динамика изменения носит положительный характер, можно говорить о профессиональной организации рассматриваемого процесса. Напомним, что, фиксируя целевые ориентации разрабатываемой нами концепции, мы указали, что она обеспечивает повышение уровня профессиональной компетентности будущего педагога ПО. Поэтому считаем логичным рассмотреть *модель выпускника*, раскрывающую состав профессиональной компетентности будущего педагога профессионального обучения, углубляя и конкретизируя ее содержание совокупностью определенных компетенций социально-коммуникативной компетентности.

Построение компетентностной модели предполагает, прежде всего, уточнение состава компонентов структуры профессиональной компетентности выпускника профессионально-педагогического вуза, определение содержания заведенных в эту структуру компетентностных блоков и модулей. Опираясь на результаты современных исследований в области профессиональной подготовки педагогов профессионального обучения, мы остановились на интроспективной модели профессиональной компетентности педагога профессионального обучения, предложенной Е. А. Гнатышиной, в которой автор выделяет следующие *ключевые блоки и модули компетенций* (адаптивно-профессиональный, профессионально-продолженный, профессионально-креативный и рефлексивно-коммуникативный).

Данная модель, на наш взгляд, наиболее точно и полно раскрывает структуру и содержание профессиональной компетентности выпускника профессионально-педагогического вуза, а данное интроспективное представление компонентного состава профессиональной компетентности позволяет привнести необходимые, на наш взгляд, компетенции социально-коммуникативной компетентности в рефлексивно-коммуникативный блок, что имеет серьезные концептуальные основания. Они базируются на идее отражения ключевых компетенций личности в технологиях компетентностной подготовки кадров

Функциональный блок. Предложенная нами модель позволяет выделить следующие функции процесса формирования СКК будущих педагогов ПО: *образовательную* – формирует у студентов систему социально-коммуникативных знаний и отношений (понятийно-сущностный уровень); *воспитательную* – формирует в будущем специалисте жизненные установки и принципы, культуросообразные представления обучающихся о социально-нравственных нормах, ценностях, идеалах и стандартах профессионального поведения; формирует систему социально-коммуникативных умений (практико-деятельностный уровень); *развивающую* – способствует формированию человека как личности и подготовке его к самостоятельной про-

фессиональной деятельности, самореализации; формирует опыт продуктивной (творческой) социально-коммуникативной деятельности (практико-мировоззренческий уровень); *инновационную* – формирует в сознании студента его способности к решению профессиональных задач нового класса и способствует развитию таких качеств, как профессиональная мобильность и возможность адаптации к новым изменяющимся условиям профессиональной деятельности; формирует личностно-ценностное отношение к самосовершенствованию социально-коммуникативной компетентности (концептуальный уровень).

Результативный блок. Включает реализацию системы мониторинга сформированности социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, включающего в себя две взаимосвязанные подсистемы: мониторинг личностных качеств будущих педагогов профессионального обучения и мониторинг структурных компонентов социально-коммуникативной компетентности.

В русле рассматриваемой нами проблемы значение приобретает технологизация процесса формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза. Для того чтобы процесс формирования СКК осуществлялся эффективно, необходимо учитывать то обстоятельство, что гармоничным данный процесс может быть только при условии точного воспроизведения заранее спроектированной педагогической технологии, т. е. четко поставленной цели и педагогических задач в совокупности с адекватной технологией их решения [1]. В самом широком смысле слова под технологией понимают науку о законах функционирования любой сложной системы, вкладывая в это понятие три основные составляющие: *информационная составляющая* – это концепция и принципы, на которые опирается система; *инструментальная составляющая* – «ресурсы» (в широком смысле), необходимые для реализации технологии; *социальная составляющая* – требования к людям, реализующим технологию.

Необходимо учитывать тот факт, что все три составляющие взаимосвязаны и взаимообусловлены (зависимы друг от друга): изменение структуры (стратегии) одной из них непременно требует изменений двух других.

Анализ определения понятия «педагогическая технология» свидетельствует о вариативности его трактовок. Оно понимается как проект учебно-воспитательного процесса, как модель этого процесса, как закономерности и принципы его организации, как система учебно-воспитательного процесса, как сам процесс, как методы, средства, операции, способы, приемы, условия, формы организации учебно-воспитательного процесса и т. п. Между тем работы В. П. Беспалько, В. Ф. Венды, В. С. Игропуло, М. М. Левина, В. С. Леднева, Б. Т. Лихачева, В. Д. Майорова, А. С. Макаренко, Н. Ф. Талызиной и др. позволяют конкретизировать основные сущностные характеристики педагогических технологий [1; 2; 3; 4 и др.].

В контексте формирования социально-коммуникативной компетентности будущего педагога профессионального обучения педагогическая техно-

логия рассматривается нами как упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, обеспечивающих достижение прогнозируемого и диагностируемого результата в изменяющихся условиях образовательно-воспитательного процесса. На наш взгляд, именно реализация педагогической технологии делает процесс формирования СКК вполне организуемым, управляемым, с предсказуемыми позитивными результатами, поскольку, *во-первых*, посредством педагогической технологии преподаватели имеют возможность проектировать свою деятельность на основании предварительного проектирования учебно-воспитательного процесса и последующего воспроизведения (согласно концепции технологии) на языке понятий «дидактическая задача» и «технология обучения»; *во-вторых*, в отличие от ранее использовавшихся методических разработок, предназначенных исключительно для преподавателя, педагогическая технология предполагает проект учебно-воспитательного процесса, определяющий структуру и содержание социально-коммуникативной деятельности самого студента; *в-третьих*, важный компонент педагогической технологии – процесс целеобразования [9]. Сказанное означает, что формирование социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов может быть обеспечено лишь целенаправленной деятельностью всех звеньев образовательного комплекса высшей школы, всех его субъектов.

Эффективность реализации педагогической технологии, на наш взгляд, зависит от соблюдения следующих *педагогических условий*: а) реализация системы мониторинга сформированности социально-коммуникативной компетентности, включающей в себя две взаимосвязанные подсистемы: мониторинг личностных качеств будущих педагогов профессионального обучения и мониторинг ключевых, базовых, специальных, частно-профессиональных компетенций; б) обогащение социально-коммуникативной деятельности студентов посредством применения развивающих технологий и активных методов обучения в рамках отдельной учебной дисциплины, а также на лекциях, семинарах и практических занятиях в ходе самостоятельной работы и коллективных форм обучения под руководством преподавателя и во внеучебное время; в) организация работы, направленной на формирование потребности в самопознании и саморазвитии в процессе профессионально-личностного становления будущих педагогов ПО.

Методика реализации технологии формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО обусловлена двусторонним характером образовательного процесса. *Основными направлениями*, по которым, на наш взгляд, осуществляется работа по формированию социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза, являются: *теоретическая подготовка* – вооружение обучающихся соответствующими теоретическими знаниями, формирование у них понимания их значимости в успешности будущей профессиональной деятельности; *практическая подготовка* – формирование у обучающихся профессионально важных умений и навыков, выработка у них умений самообразования,

саморазвития и самореализации; вооружение их опытом квазипрофессиональной деятельности; *психологическая подготовка* – воспитание профессионально важных личностных качеств, ключевых квалификаций (личностные и межличностные качества способности, умения и навыки, которые обуславливают продуктивность деятельности специалистов в многообразных ситуациях профессиональной жизни).

Сравнительное исследование реальной социально-коммуникативной деятельности студентов педагогического вуза позволило сделать вывод о том, что модель формирования СКК будущего педагога ПО может быть положена как в основу его будущей профессионально-педагогической деятельности, так и для построения системы подготовки будущего педагога ПО, а предложенная педагогическая технология может, на наш взгляд, внести определенный вклад в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов ПО, поскольку СКК, несомненно, является одной из основополагающих, связующей и определяющей их профессиональное развитие характеристикой.

Библиографический список

1. **Беспалько, В. П.** Слагаемые педагогической технологии [Текст]/ В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. **Зеер, Э. Ф.** Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст]/ Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М.: Моск. психол.-соц. институт, 2005. – 216 с.
3. **Игропуло, В. С.** Основы образовательных технологий [Текст]/ В. С. Игропуло. – Ставрополь: Институт развития образования, 1996. – 226 с.
4. **Истратова, О. Н.** Психодиагностика: коллекция лучших тестов [Текст]/ О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – 5-е изд. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 375 с. : ил. – (Психологический практикум).
5. **Кузьмина, Н. В.** Профессионализм педагогической деятельности [Текст]/ Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб., 1993. – 172 с.
6. **Левина, М. Л.** Основы технологии обучения профессиональной педагогической деятельности [Текст]/ М. Л. Левина. – М.: ИПК и переподготовки руководящих работников и специалистов образования, 1996. – 232 с.
7. **Лукьянова, М. И.** Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие [Текст]/ М. И. Лукьянова. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 144 с.
8. **Ратанова, Т. А.** Психодиагностические методы изучения личности [Текст]: учебное пособие / Т. А. Ратанова, Н. Ф. Шляхта. – 4-е изд., испр. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2005. – 320 с.
9. **Яковлева, Н. О.** Теоретико-методологические основы педагогического проектирования: монография [Текст]/ Н. О. Яковлева.- М.: инфор.-изд. центр АТиСО, 2002. –239 с.

УДК 378.046.4

Ильясова Ольга Анатольевна

Кандидат педагогических наук, ученый секретарь Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, dinaf_chel@mail.ru, Челябинск

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
В УЧРЕЖДЕНИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

Il'asova Olga Anatolyevna

Candidate of Education, scientific secretary of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, dinaf_chel@mail.ru, Chelyabinsk

**DESIGNING EDUCATIONAL PROGRESS IN TEACHERS
'FURTHER EDUCATION ESTABLISHMENT**

В педагогике отсутствуют глубокие разработки по проблеме обучения в системе повышения квалификации и переподготовки кадров. Это обстоятельство привело к тому, что весь процесс обучения в системе дополнительного профессионального образования копирует принципы, формы и методы обучения в высшей школе при профессиональной подготовке будущих специалистов. Функционирование в структуре учреждений высшего профессионального образования факультетов повышения квалификации дает основание утвердиться в этом мнении. Ведь очевидно, что обучение в системе факультетов повышения квалификации осуществляют те же преподаватели, которые задействованы в непосредственном развертывании профессиональных образовательных программ. Будучи специалистами в области дидактики высшей школы, эти преподаватели скорее всего осуществляют перенос своих знаний и умений в практику работы на факультете повышения квалификации.

Такие выводы вытекают не только из анализа практики функционирования системы повышения квалификации, но и из анализа научных публикаций [6; 7 и др.]. Например, А. Ю. Панасюк вполне обоснованно, на наш взгляд, утверждает, что «педагогика повышения квалификации как самостоятельная отрасль педагогической науки пока еще не существует, хотя уже имеются отдельные работы по дидактике этого процесса» [6, с. 11].

Отставание в разработке методологических и теоретических основ «педагогика повышения квалификации» объясняется тем, что система повышения квалификации педагогических кадров, сформировавшаяся относительно недавно, стала приобретать значимый удельный вес в обществе в последние годы. Соответствующие изменения в обществе потребовали и изменения в формах работы с педагогическими кадрами в процессе повышения их квалификации. В результате стали появляться такие формы обучения, которые не были свойственны традиционным формам обучения сту-

дентов в вузе: деловые игры, круглые столы, дискуссии, тренинги и т. п. Но во многих случаях такие формы обучения педагогов появлялись стихийно и были обусловлены эмпирическим опытом слушателей и зачастую не приводили к ожидаемым результатам.

В итоге современное состояние процесса повышения квалификации педагогов зачастую основывается либо на эмпирическом подходе, либо на копировании форм и методов обучения студентов. Естественно, что это ставит определенные задачи по организации повышения квалификации педагогов таким образом, чтобы учитывались, прежде всего, личностные и профессиональные особенности слушателей.

Анализ исследований по вопросам повышения квалификации педагогических кадров, а также собственный опыт работы в учреждении дополнительного профессионального образования позволяет рассматривать обучение педагогов во взаимосвязи и взаимообусловленности объективных и субъективных факторов. К таким факторам могут быть отнесены психологические, организационно-педагогические, материально-технические и т. д.

Например, психологические факторы могут включать в себя те, которые характеризуют особенности личности и профессиональной деятельности педагогических работников. Сюда целесообразно относить особенности содержания и характера профессиональной деятельности педагога, осознаваемые им личностные потребности в совершенствовании своих знаний и практических умений, реальный уровень профессиональной квалификации, личную позицию, проявляющуюся в потребностях и мотивах обучения, в удовлетворенности или неудовлетворенности уровнем своей подготовки.

Особенности организационно-педагогического характера следует связывать с особенностями функционирования системы повышения квалификации педагогических кадров. К ним относятся особенности организации и осуществления курсовой подготовки и переподготовки: частоту прохождения курсовой подготовки; добровольность или традиционный административный подход, обязывающий педагогов повышать квалификацию через определенные промежутки времени. Чрезвычайно важное значение для успешности обучения имеет качество учебных планов и образовательных программ дополнительного профессионального образования, выявление и учет в обучении личностных потребностей педагогов в совершенствовании профессиональных знаний и практических умений, диагностирование изменений квалификации слушателей.

Существенно определяют эффективность обучения педагогических работников и материально-технические особенности: наличие учебных и методических пособий для преподавателей и обучающихся, оснащенность образовательного процесса дидактической техникой, объем библиотечных фондов, наличие и разнообразие материалов, отражающих инновации в образовании и управлении образовательным учреждением и т. п.

Выявленные обстоятельства обуславливают необходимость при организации повышения квалификации педагогических кадров учитывать на-

личие соответствующих факторов и создавать условия, благодаря которым соответствующие особенности педагогов были бы приняты во внимание.

В ряду названных особенностей на одно из первых мест, пожалуй, можно поставить их личностные особенности и особенности осуществляемой ими педагогической деятельности. Контингент слушателей в структурах повышения квалификации кадров отличается особой сложностью и специфическими особенностями. Например, В. Г. Онушкин утверждает, что сам факт включения взрослого человека в активную общественную и трудовую жизнь заставляет рассматривать его образовательную деятельность не саму по себе, а в целостном контексте социально-экономических и психолого-педагогических аспектов этой деятельности, во взаимосвязи образования с жизнью и трудом [8].

Экспериментальные данные о возрастных изменениях взрослых людей освещены Б. Г. Ананьевым, Г. С. Абрамовой, Ю. Н. Кулюткиным и др. Ими установлено, что педагогические и интеллектуальные возможности человека достигают «пика» к периоду его зрелости, вступления в общественно-трудовую деятельность и что уровень развития не снижается в последующие периоды жизни. Отмечается, что к начальному периоду зрелости происходит созревание функциональных возможностей интеллектуальной деятельности, развиваются наиболее общие психофизиологические механизмы памяти и мышления, складываются логический аппарат и основные операционные структуры мышления.

Можно согласиться с Б. Ц. Бадмаевым, отметившим, что «строго научный подход к обучению деятельности взрослого человека жизненно важно-му для него делу – профессии, специальности – требует постановки его на психологическую основу. Именно психология дает ответы на такие вопросы, как законы освоения знаний, формирования навыков и умений, а также условия мотивации учения, интереса к познанию и т. д.» [1].

Проектирование образовательного процесса базируется, прежде всего, на психологических закономерностях развития взрослого человека. Это возрастные, индивидуальные, психологические особенности, эмоциональное состояние, мотивация обучения, жизненный опыт, социальная позиция и т. д. В соответствии с этим при проектировании образовательного процесса в учреждении повышения квалификации педагогических кадров важно учитывать следующие характеристики обучаемых:

- это взрослый человек, имеет профессиональную подготовку и специальность, который зарекомендовал себя как специалист высокого уровня;
- имеет богатый жизненный и профессиональный опыт, имеет опыт учебной деятельности и, возможно, курсовой подготовки и переподготовки;
- обладает изначально высокой и конкретной мотивацией к повышению своей квалификации, которая обусловлена возможностью решения профессиональных и личных проблем;
- стремится к непрерывному практическому применению полученных знаний и умений в практике педагогической деятельности;

– предъявляет повышенные требования к качеству и результатам обучения.

Принимая во внимание эти особенности, мы полагаем необходимым так подходить к проектированию образовательного процесса, чтобы:

- использовались различные формы работы со слушателями в зависимости от предыдущего опыта их педагогической деятельности;
- по возможности исключались методы обучения, когда осуществляется только трансляция информации;
- обучение носило, прежде всего, практическую направленность;
- осуществлялась совместная деятельность преподавателя и слушателей, где слушатели – педагоги образовательных учреждений – были бы активными участниками своего обучения;
- существовала гибкость в отборе содержания дополнительного профессионально-педагогического образования;
- у слушателей существовала возможность в выборе места, времени и темпов обучения.

Мы считаем, что особое внимание при этом следует обратить на уже имеющийся у педагогов жизненный опыт и опыт педагогической деятельности, профессиональные навыки, их склонности к различным видам профессиональной деятельности с целью обеспечения гармонического взаимодействия и непрерывного развития профессиональных способностей, для повышения эффективности их профессиональной деятельности.

Следует подчеркнуть, что с возрастом все большее значение приобретает собственный жизненный опыт человека. «Жизненный опыт, – отмечает Л. П. Буева, – это особая личностная «призма», сквозь которую воспринимается и оценивается мир» [2, с. 36]. Именно в опыте аккумулируется все значимое, приобретаемое личностью в процессе общения и деятельности.

В настоящее время проблема жизненного опыта представляет интерес не только с психологической, но и с педагогической точки зрения. Обязательным разделом современной возрастной педагогики является «витагенное образование». Очевидно, что жизненному опыту педагогов необходимо уделять должное внимание, ибо всякая недооценка приводит к нарушению процесса равного взаимодействия между преподавателями и слушателями в процессе повышения квалификации.

В качестве важной особенности организации повышения квалификации педагогических работников мы рассматриваем отбор содержания дополнительного профессионально-педагогического образования. Соответствующие тенденции отбора содержания повышения квалификации педагогов продиктованы необходимостью значительного «вклада» системы дополнительного профессионально-педагогического образования в достижение практических результатов функционирования и развития современной школы.

Практическая направленность содержания повышения квалификации определяется самой природой и спецификой обучения взрослых. «Знание, которое осваивается взрослым человеком, – отмечает Ю. Н. Кулюткин, –

оценивается им, прежде всего, как средство решения проблем и задач, возникающих в ходе практической деятельности» [5, с. 83]. Эти проблемы могут субъективно осознаваться не только как узкоутилитарные, но и как достаточно обобщенные и общественно значимые. Также не вызывает сомнения то, что практическое отношение взрослого человека к новым знаниям способствует поступательному развитию его личности.

С содержанием дополнительного профессионально-педагогического образования тесно связаны особенности отбора и реализации форм повышения квалификации педагогических работников. Выбор и использование форм учебной работы с педагогами определяется многими обстоятельствами. Среди них: продолжительность занятия по времени; место, где осуществляется обучение; количество слушателей, которые одновременно вовлечены в курсовую подготовку; постоянство состава слушателей, с которыми систематически осуществляется учебная работа; характер взаимодействия слушателей и преподавателя; результат повышения квалификации слушателей.

Характер взаимодействия слушателей и преподавателя в значительной степени влияет на эффективность обучения и предопределяет соответствующий результат. Поэтому мы склонны считать, что повышение эффективности процесса повышения квалификации педагогов связано с совершенствованием организационных форм обучения и выбором наиболее целесообразных из них в зависимости от явно проявляющихся обстоятельств. Целесообразно выбранные формы учебной работы позволяют, как показывает практика, оптимально реализовывать соответствующее содержание и методы повышения квалификации, стимулируют активность педагогов в обучении.

В процессе обучения в учреждениях дополнительного профессионально-педагогического образования используются самые разнообразные формы учебных занятий. Освоение педагогами соответствующего содержания образования осуществляется в форме лекций, семинаров, выездных практических занятий, конференций по обмену опытом, стажировок, подготовки проектных работ, индивидуальных и групповых консультаций и т. п. Анализ учебно-тематических планов повышения квалификации педагогов, реализуемых в учреждениях дополнительного профессионально-педагогического образования, показывает, что количество часов на различные формы учебных занятий распределяется достаточно неравномерно. Существующие при этом нормативы реализуются в практике весьма условно.

Изучение действующей системы повышения квалификации педагогических работников, а также соответствующих теоретических исследований показывает, что в процессе повышения квалификации необходимо увеличивать удельный вес таких форм учебной работы, которые позволяют организовывать активную практику, направленную на совершенствование у слушателей теоретических знаний и способов практической деятельности.

Анализ состояния системы повышения квалификации педагогических кадров показывает, что в процессе их курсовой подготовки осуществляется тесная

взаимосвязь курсового обучения и самообразования в межкурсовой период. Курсовое обучение, как показывает практика, дает сильный стимул для самообразования педагогов, указывает основные направления для их последующей самообразовательной работы. Исходя из этих обстоятельств, следует рассматривать самообразование в качестве одной из ведущих форм ознакомления педагогов с новейшими достижениями педагогики, психологии и методики.

Преподавателям учреждений дополнительного профессионально-педагогического образования при этом следует максимально учитывать активность педагогов в самообразовании, которая зависит от уровня развития их профессионального самосознания, осознания потребности в повышении квалификации. Без пробуждения внутренней активности педагогов их профессиональное самосовершенствование вряд ли возможно. Поэтому в качестве одной из важных задач при организации самообразования педагогов следует считать выявление их профессиональных потребностей.

В исследованиях, проведенных под руководством Е. П. Тонконогой, выявлен весьма парадоксальный факт. По ее данным, около 43% руководителей и педагогов образовательных учреждений выбирают для самообразования такие темы, которые, по существу, наиболее знакомы им. Наши данные, полученные по результатам анкетирования педагогических работников образовательных учреждений Челябинской и Курганской областей, в целом подтверждают выводы Е. П. Тонконогой. Это обстоятельство убедительно говорит о том, что объективные потребности в самообразовании многими педагогами не осознаются в полной мере.

Наше исследование также показало, что несоответствие между выбираемой темой самообразования и объективно существующими трудностями в осуществлении педагогической деятельности чаще всего наблюдается у педагогов с невысоким уровнем профессиональной квалификации. Следовательно, наиболее сложной задачей самообразования педагогов является не столько определение главных направлений самообразования, сколько регулирование выбора тем для самообразования в соответствии с объективными трудностями в осуществлении педагогической деятельности. Исследования показывают, что объективные потребности в самообразовании слабо осознаются, а преподаватели курсов повышения квалификации не всегда это учитывают.

В соответствии с этим целесообразно организовывать изучение объективных потребностей педагогов в самообразовании. Для этого следует максимально широко использовать материалы инспекторских проверок, результаты аттестации педагогических работников и аккредитации образовательных учреждений. Важно ориентировать самообразование на устранение объективных трудностей в осуществлении педагогической деятельности путем разработки различного рода методических (и инструктивно-методических) материалов.

Следует заметить, что в этих материалах важно обратить внимание на основные направления развития образования, на необходимость совер-

шенствования подходов к осуществлению педагогической деятельности и соответственно повышения ее эффективности, на роль педагога в достижении учащимися новых образовательных результатов. При этом в соответствующих методических рекомендациях целесообразно отразить основные направления применения новейших психолого-педагогических разработок в решении проблем современной школы.

Таким образом, самообразование как форма повышения квалификации педагогов – это целенаправленный процесс, который требует изучения объективных потребностей в повышении квалификации и его целесообразного планирования. По своему содержанию самообразование является многоаспектным. Однако на современном этапе развития образования его нужно направить на формирование у педагогов профессионального интереса к изучению современных достижений педагогики и психологии, совершенствование их готовности к проектированию педагогической деятельности на основе глубоких теоретических и прикладных знаний в области психолого-педагогических дисциплин.

Анализ состояния системы повышения квалификации педагогов показывает, что в процессе их курсовой подготовки осуществляется тесная взаимосвязь курсового обучения и самообразования в межкурсовый период. Курсовое обучение, как показывает практика, дает сильный стимул для самообразования педагогов, указывает основные направления для последующей их самообразовательной работы. На этом основании можно сделать вывод о том, что реализуемые в учреждении дополнительного профессионального образования программы повышения квалификации должны стать ориентировочной основой, канвой для развертывания системы повышения квалификации педагогов в межкурсовый период. Вместе с тем, вопросы взаимосвязи курсового и межкурсового повышения квалификации, представляя особый интерес для реальной педагогической практики, требуют в то же время дополнительного изучения.

Библиографический список

1. **Бадмаев, Б. Ц.** Психология и методика ускоренного обучения [Текст] / Б. Ц. Бадмаев. – М.: ВЛАДОС Пресс, 2002. – 269 с.
2. **Буева, Л. П.** Человек: деятельность и общение [Текст] / Л. П. Буева. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
3. **Ильясов, Д. Ф.** Повышение квалификации руководителей как педагогическая проблема [Текст] / Д. Ф. Ильясов // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 82–85.
4. **Ильясов, Д. Ф.** Повышение квалификации руководителей образовательных учреждений: объективные и субъективные факторы в управлении: монография [Текст] / Д. Ф. Ильясов. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 304 с.
5. **Кулюткин, Ю. Н.** Психология обучения взрослых [Текст] / Ю. Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
6. **Панасюк, А. Ю.** Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров [Текст] / А. Ю. Панасюк. – М.: Высш. школа, 1991. – 79 с.

7. **Проблемы** повышения профессиональной квалификации руководителей школ [Текст] / под ред. Е. П. Тонконогой. – М.: Педагогика, 1987. – 168 с.

8. **Теоретические** основы непрерывного образования [Текст] / под ред. В. Г. Онушкина. – М.: Педагогика, 1987. – 208 с.

УДК 37.018.46 (378.046.4)

Жаркова Елена Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент, проректор Алтайского краевого института повышения квалификации работников образования по учебно-методической работе, zhen14@mail.ru, Барнаул

**УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

Elena Nikolaevna Zharkova

Candidate of pedagogical science, docent, vice-rector of the Altai regional institute of qualification of the educational staff on the educational – methodic part, zhen14@mail.ru, Barnaul

**MANAGEMENT OF THE DEVELOPMENT OF THE REGIONAL
SYSTEM OF THE IMPROVEMENT OF QUALIFICATION**

Рассматривая будущее как продолжение прошлого, невозможно преодолеть системные ограничения, в которых находится отечественное образование. Приоритетный национальный проект «Образование» (далее – ПНПО), комплексный проект модернизации образования (далее – КПМО) стали механизмами запуска системных изменений на основе проектных идей управленческого уровня. Пришли в движение процессы адаптации методов и технологий стратегического менеджмента к потребностям сферы образования, создания стратегических команд на различных уровнях управления образовательной системой, развития практики разделения ответственности и общественного участия в коллективном принятии решений и т. д. В условиях происходящих перемен значимой тенденцией является зарождающееся в управленческой среде понимание значимости, быстроты и адекватности принимаемых управленческих решений, обеспечивающих адаптацию к динамичным условиям, в сочетании с проектным управлением, опережающим и выстраивающим изменения.

Оформляющийся новый контекст деятельности системы повышения квалификации работников образования (далее – СПКРО), связанный, прежде всего, с усилением процессов регионализации в условиях перехода к инновационной экономике, также требует не оптимизирующих, а прорывных инноваций в управлении ее развитием. В значительной части региональ-

ных программ, призванных обеспечить инновационное развитие региона, СПКРО определена как важнейшая составляющая кадрового обеспечения территориальной образовательной системы, которая выступает одним из необходимых условий и механизмов комплексной модернизации образования. Это означает, что на управленческом уровне постепенно формируется осознание необходимости **динамичного опережающего устойчивого развития СПКРО**. Однако в реальной практике управления в сфере повышения квалификации работников образования на региональном уровне наблюдается дефицит способов и средств, адекватных вызовам развития.

Эффективное управление развитием региональной СПКРО должно иметь комплексный характер и осуществляться, на наш взгляд, **одновременно по таким направлениям, отражающим системные проблемы отечественного образования, как:**

- создание **институциональных механизмов управления системой;**
- формирование **инновационной инфраструктуры системы**, обеспечивающей полный цикл управления знаниями;
- развитие **кадрового ресурса для сферы повышения квалификации.**

Охарактеризуем каждое из направлений более подробно.

Институционализация, согласно политическому словарю, означает процесс, а также результат процесса, в котором какое-либо явление становится упорядоченным, стандартизируется с помощью норм [1]. Необходимость в обращении к институциональной проблематике возникает, по мнению П. Г. Щедровицкого, в периоды быстрой смены, разрушения существующих социальных структур и выработки понимания основ построения новых, предполагающих глубинные и длительные изменения, и потому нуждающихся в регулятивах в виде специальной разработанных норм [2].

В настоящее время в практике управления региональными СПКРО преобладает подход, который получил название «ручного управления», т. е. такого управления, при котором необходимые действия, процедуры, процессы не обладают силой воспроизводства, устойчивостью без постоянной поддержки со стороны конкретных лиц, управляющих ими. Неэффективность такого управления очевидна. Воспроизводство, которое происходит не по логике чьего-то действия, а по логике самодвижущегося процесса, обладающего своей инерцией, своей разрешающей силой, становится возможным при создании определенного комплекса институциональных механизмов. Системные изменения региональной СПКРО на уровне целей, содержания и структурной организации деятельности требуют управления с помощью институциональных механизмов, обеспечивающих постоянную «настройку» системы на динамично изменяющиеся и усложняющиеся потребности внешней и внутренней среды.

Анализ деятельности лидирующих региональных СПКРО через призму понятия «институализация» показывает, что произошли существенные изменения, связанные с возникновением новой институциональной структуры, единицей которой является **индивидуальная образовательная программа**, в отличие от предшествующей, в основе которой было **образо-**

вательное учреждение. Этим обусловлена и новая конфигурация позиций и форм деятельности в региональной СПКРО, не свойственных ее традиционной институциональной структуре, которые обслуживают процесс проектирования, разработки и реализации индивидуальных образовательных программ. Между тем, этот важный «институциональный сдвиг» пока не отражен в действующих нормах федерального уровня [3], регламентирующих назначение, функции и структуру региональных служб и учреждений повышения квалификации.

Несмотря на очевидный рамочный характер федеральных норм, регулирующих деятельность СПКРО, в части своих положений они уже не соответствуют приоритетным направлениям государственной политики в сфере образования и нуждаются в значительной конкретизации и дополнении нормативно-правовым обеспечением регионального уровня, учитывающим специфику региональной системы образования и ее кадрового состава. Неслучайно одним из значимых результатов КПМО в ряде регионов стало именно обновление нормативно-правового обеспечения деятельности СПКРО. В то же время региональное нормотворчество – процесс, пока еще во многом становящийся, в котором недостаточно отработаны как формат и площадки диалога между обществом, властью и профессиональным сообществом, так и процедуры инициирования и принятия коллективных решений и др. Появляющийся в регионах опыт является фрагментарным, локальным по возможностям распространения и нуждается в представлении в качестве целостной системы.

Опыт создания институциональных механизмов региональной СПКРО Алтайского края основывается на идее перехода от разрозненных процедур разработки отдельных документов «по мере надобности» к созданию комплекса взаимосвязанных нормативных регулятивов деятельности СПКРО, обеспечивающих синхронизацию процессов преобразования условий ее деятельности и нормативно-правового обеспечения требуемых изменений, контроль их исполнения и введения в практику. Рефлексия результатов первого этапа реализации данного направления, а также их внешняя экспертиза позволяет представить разработанный, согласованный, утвержденный и введенный в практику комплекс институциональных механизмов в качестве модельной методики для регионов, где работу по нормативно-правовому обеспечению деятельности СПКРО еще только предстоит развертывать.

Основанием для определения полноты разрабатываемой системы институциональных механизмов управления развитием региональной СПКРО являются компоненты процессуальной модели обеспечения качества образовательной услуги по повышению квалификации, а именно:

- 1) процесс маркетинга;
- 2) процесс проектирования услуги;
- 3) процесс предоставления услуги;
- 4) анализ исполнения услуги;
- 5) процесс повышения ее качества.

Разработанные и действующие нормы регулирования процесса развития региональной СПКРО отражены в Постановлении Администрации Алтайского края от 30.06.2006 № 282 «Об утверждении стандартов качества предоставления бюджетных услуг в сфере образования, культуры, здравоохранения и социальной политики, оказываемых населению Алтайского края за счет средств краевого бюджета», приказах управления Алтайского края по образованию и делам молодежи от 05.09.2008 № 2896 «Об утверждении Положения об отборе образовательных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Алтайского края, создании реестра образовательных программ» и от 05.09.2008 № 2895 «О повышении квалификации педагогических и управленческих кадров Алтайского края и утверждении Положения о накопительной системе повышения квалификации», а также в ряде других документов.

В последнее десятилетие становится доминирующим стремление региональной СПКРО к самоорганизации, которое проявляется в интенсивном создании различных подсистем, способных к самостоятельному проектированию своей деятельности и реализации проектов; способности проектных групп осуществлять самоменеджмент (выполнять все функции управления по отношению к своей подсистеме); способности этих структур к развитию, изменению при возникновении изменений во внешней среде; сохранении способности выполнять взятые на себя функции при изменении собственной структуры [4, С. 53]. Эта тенденция характеризует не один из возможных вариантов развития СПКРО, а представляет собой обязательный внутренний этап, необходимым условием реализации которого выступает наличие институциональных механизмов, действующих в рамках данной системы.

Почти не исследованным остается и такой значимый аспект управления развитием региональной СПКРО в современных условиях, как создание сетевых систем управления, в которых присутствуют технологии принятия решений в условиях неполной информации и коллективного действия.

Инновационная инфраструктура. Проблемы институализации региональной СПКРО тесно связаны с проблематикой создания и развития инновационной инфраструктуры в сфере образования. Так, приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.06.2009 № 218 утвержден Порядок создания и развития инновационной инфраструктуры в сфере образования [5]. Инновация, инновационная деятельность, инновационная инфраструктура являются базовыми понятиями инновационной экономики. Экономика, основанная на знаниях, или экономика знаний – это экономика, которая создает, распространяет и использует знания для обеспечения своего роста и конкурентоспособности. Сейчас этот термин используется для определения типа экономики, где знания играют решающую роль, а производство знаний становится источником роста.

Инновационный процесс представляет собой совокупность процедур и средств, с помощью которых научное открытие, идея превращаются в социальное, в том числе, образовательное нововведение. Таким образом,

деятельность, которая обеспечивает превращение идей в нововведение, а также формирует систему управления этим процессом, и есть инновационная деятельность. Нововведение при таком рассмотрении понимается как результат инновации, а инновационный процесс включает в себя, по крайней мере, три этапа: генерирование идеи (в определенном случае – научное открытие), разработка идеи в прикладном аспекте, реализация нововведения в практике.

Проектирование инновационной инфраструктуры региональной СПКРО должно учитывать, на наш взгляд, необходимость и возможность обеспечения реализации всех циклов управления знаниями, а именно:

а) **производства знаний** (перевод инновационного опыта в содержание повышения квалификации; исследования, аналитика, экспериментальные и методические разработки; модификация информации из различных источников в информационные и образовательные ресурсы профессионального развития и др.);

б) **распространения знаний** (создание информационных каналов, формирование моделей диссеминации инноваций; развитие сетевых форм взаимодействия);

в) **использования знаний** (разработка проектов и программ, разработка управленческих решений, консалтинг, экспертиза, управление изменениями).

Эффективность инновационной деятельности во многом определяется инновационной инфраструктурой. Поэтому инновационная инфраструктура является базовой составляющей инновационной экономики, инновационного потенциала общества. Выстраиваемая инновационная инфраструктура региональной СПКРО Алтайского края включает:

– региональный институт повышения квалификации работников образования (далее – АКИПКРО), который представляет собой локус сосредоточения наиболее значимых действий и событий, оказывающих критически важное воздействие на регион;

– общественно-профессиональные организации (локальные и муниципальные методические, информационно-аналитические службы, окружные советы, профессиональные ассоциации и др.), функции которых связаны с оценкой качества профессиональной деятельности специалистов и формирование требований к результатам образовательных программ в СПКРО, адекватных запросам рынка труда;

– учреждения и организации, обеспечивающие проектирование нового содержания повышения квалификации, реализацию программ повышения квалификации на конкурсной основе;

– специализированные методические сети, объединяющие ресурсные центры (на базе школ-победителей конкурсов ПНПО, экспериментальных площадок и др.) и сетевые профессиональные сообщества, обеспечивающие эффективное использование материально-технических, кадровых, финансовых и организационных ресурсов на основе их концентрации и кооперации;

- различные сервисные службы и организации, занимающиеся развитием системы телекоммуникаций в регионе;
- другие институты и агентов индивидуального, экономического и социального развития региона.

Кадры. Общеизвестным является понимание того, что в условиях рыночных трансформаций одним из решающих факторов эффективности и конкурентоспособности любой системы является обеспечение развития ее кадрового потенциала на основе соответствующей концепции перспективного развития системы в целом. Хорошо образованные и умелые специалисты – это ключ к созданию, распространению и эффективному использованию знаний. В рамках понятия «экономика, основанная на знаниях» под знанием понимаются не только традиционные знания, которые преподаются в образовательных учреждениях, но и подходы, идеи по поводу того, как организовать производство услуги, какой сделать продукт. Обычное понимание знания – то, что знает человек, дополняется новым, в которое входит также и то, что «знает» организация в целом. Возрастает роль такого неосязаемого актива, как умение конкретного работника, коллектива решать поставленные перед ним сложные инженерные и научные задачи.

Эффективное формирование, развитие и использование кадрового потенциала становится стратегической задачей для региональных СПКРО. Решение этой задачи приобретает особое значение для учреждений повышения квалификации в условиях усиления конкуренции, которая возникла и развивается как следствие конкурсных механизмов, открытости и доступности дополнительных образовательных услуг различных субъектов предложения, в том числе учреждений высшего профессионального образования, негосударственных учебных центров, трансрегиональных организаций, предоставляющих услуги по повышению квалификации «поверх» административно-территориальных границ.

Модернизация образования с акцентом на результативность в качестве организующего принципа требует от специалистов региональной СПКРО проектно-программных способов организации мышления и деятельности, готовности к самоопределению и принятию личной ответственности за успешную реализацию инновационных проектов, способности эффективно взаимодействовать с другими субъектами с учетом потенциала общественного ресурса.

Качественный состав специалистов региональной СПКРО отличается неоднородностью и включает следующие группы: педагоги-практики (из числа опытных учителей и руководителей, работающих в инновационных образовательных учреждениях и участвующих в диссеминации инноваций); академические преподаватели (из числа профессорско-преподавательского состава ВУЗов, работающих на условиях временного совмещения); молодые специалисты - преподаватели (в том числе – выпускники аспирантуры); ученые – исследователи проблем теории и практики дополнительного профессионального образования (как правило, сотрудники учреждений до-

полнительного профессионального образования); методисты муниципальных методических служб; технические работники, занятые в области программно-технического обеспечения.

Эффективное использование кадрового ресурса региональной СПКРО предполагает соорганизацию и кооперацию квалификаций и деятельности специалистов указанных выше групп в рамках совместной коллективно-распределенной деятельности по достижению поставленных целей. Развитие кадров направлено на подготовку специалистов к участию в реализации таких инновационных функций региональной СПКРО, как:

- динамичное развитие кадрового потенциала региональной системы образования на основе опережающего повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов;

- проектирование содержания, методов и форм повышения квалификации специалистов с учетом социокультурных перспектив региона, динамики рынка труда и квалификаций;

- научно-методическое, аналитическое и экспертное сопровождение разработки и реализации целевых программ, образовательных проектов;

- консалтинговое сопровождение инновационной деятельности в области обновления содержания образования, использования новых образовательных технологий, внедрения в практику управления способов проектного менеджмента;

- создание специализированных методических сетей, направленных на сопровождение учебно-профессиональной деятельности педагогических и управленческих кадров края;

- проведение проектно-исследовательских работ, направленных на постоянное развитие самого института, авторефлексию всех процессов и событий, в нем происходящих.

Профессиональные затруднения работников региональной СПКРО можно разделить на специфические, характерные для конкретной группы специалистов, и универсальные, общие для всех научно-педагогических и методических работников данной сферы.

Так, к специфическим профессиональным затруднениям педагогов-практиков, методистов муниципального уровня относится недостаточное умение организовывать «передачу» технологий достижения устойчивых высоких результатов собственной профессиональной деятельности и, как следствие, преобладает режим репродуктивно-демонстрационной трансляции фрагментов образовательной или управленческой практик. Затруднения в работе академических преподавателей обусловлены, как правило, неразличением двух принципиально разных процессов – подготовки (в системе высшего профессионального образования) и собственно повышения квалификации (в СПКРО), вследствие чего происходит подмена процесса повышения квалификации процессом доподготовки, ликвидации дефицитов и пробелов полученного ранее образования. В работе молодых специалистов (особенно у выпускников аспирантур) «копируется» традиционная модель обучения в высшей школе.

В теоретических работах, посвященных проблемам развивающего образования взрослых, выполненных в рамках научной школы Г. П. Щедровицкого (Н. Г. Калашникова, В. Р. Лозинг, П. Г. Щедровицкий и др.), сущность повышения квалификации понимается как «рефлексивная надстройка над практической профессиональной деятельностью, предметом которой является качество последней» [6, с. 139], это «особая надстройка над деятельностью, закрепляющая: а) способы отношения к самой деятельности, б) способы организации реорганизации этой деятельности и в) формы подключения этой единичной деятельности к сложным системам коллективной и кооперированной деятельности» [7, с. 87–88]. Нетрудно заметить, что представленное понимание процесса повышения квалификации существенно отличается от традиционного подхода, при котором процессы обучения (подготовки) и повышения квалификации не различаются между собой и трактуются как освоение специалистами предметных знаний и практических навыков, адекватных квалификационным характеристикам.

В работе ученых – исследователей проблем теории и практики дополнительного профессионального образования проявляются универсальные, общие для всех групп затруднения объективного характера:

– отсутствие согласованного инструментария для анализа динамических потребностей в услуге по повышению квалификации и оценки качества повышения квалификации;

– недостаточный уровень владения проектно-аналитическими видами работ;

– недостаточный уровень развития способов рефлексивного анализа;

– недостаточный уровень владения способами работы с техниками сознания, мышления, коммуникации.

Особенность повышения квалификации специалистов региональной СПКРО, понимаемого нами как деятельность по самоизменению собственной профессиональной деятельности, предполагает:

– рефлексивный анализ обучающимися собственной профессиональной деятельности с точки зрения обеспечения и поддержки процессов развития, осознание своих образовательных потребностей, самоопределение;

– проектирование в коммуникативном взаимодействии с другими субъективно значимого содержания и способов собственной профессиональной деятельности по сопровождению процессов развития, осмысление и углубление понимания теоретических оснований последнего;

– постоянный рефлексивный анализ собственной учебно-профессиональной деятельности и формирование новых задач саморазвития.

Цели и задачи повышения квалификации специалистов региональной СПКРО предусматривают: **на первом уровне** – достижение психологической готовности к изменению способов профессиональной деятельности через осмысление назначения деятельности целостной единой СПКРО в условиях развития образования и согласование с ним целей и ценностей собственной профессиональной деятельности, принятие ценностей раз-

вития, постановку организационно-методических, исследовательских, проектно-аналитических и других лично значимых для обучающихся задач; **на втором уровне** – достижение технологической готовности к решению новых профессиональных задач через перевод теоретических представлений о функциях развития региональной системы образования в область практического применения, овладение операционально-деятельностным содержанием собственной профессиональной деятельности; **на третьем уровне** – достижение максимально возможного уровня профессиональной компетентности через самоопределение относительно реальных образовательных проектов и программ различных уровней региональной СПКРО.

Содержанием повышения квалификации специалистов региональной СПКРО являются: 1) **система знаний**: повышение квалификации как деятельность, характеристика образовательных услуг по повышению квалификации, принципы и технологии стратегического менеджмента, управления знаниями, проектирование и программирование и т. д.; 2) **практический опыт**: управления собственным развитием через учебную деятельность по освоению новых способов профессиональной деятельности, совместного анализа, экспертизы, проектирования и коммуникации, реализации новых способов деятельности в реальной практике, участия во взаимодействии различных уровней системы и др.; 3) **опыт эмоционально-ценностных отношений**: в учебно-профессиональной деятельности, совместном проектировании, реализации проектов и т. д.

Формой освоения выделенного содержания выступает совокупность методов обучения, обеспечивающих:

- участие обучающихся в целеполагании и определении смыслов своего учения;
- рефлексивный анализ результатов собственного продвижения в освоении учебного материала и эффективных способов самообразования и развития;
- проектирование новых способов профессиональной деятельности, адекватных современным задачам кадрового сопровождения развития региональной системы образования;
- практическую реализацию проектов;
- самоанализ и оценку степени овладения повышением квалификации как деятельностью.

Формирующиеся профессиональные сообщества специалистов инновационной инфраструктуры региональной СПКРО также являются источником инноваций и изменений и одновременно инновационным средством кадрового развития региональной СПКРО. Внутри инновационного сообщества «взрачиваются» существенные инновационные характеристики региональной СПКРО, моделируются механизмы ее развития.

В целом институты и службы региональных СПКРО – лидеров движутся в направлении становления как самообучающихся организаций, которые

постоянно расширяют возможности создания собственного будущего. Они непрерывно учатся, постоянно пытаются улучшить свой продукт или услуги и опираясь при этом на принцип обучения «по месту выполнения профессиональных задач», на том материале, который предоставляет конкретная работа, и на том знании, которое можно тут же использовать по необходимости. Это «учеба в процессе труда».

Библиографический список

1. **Калашникова, Н. Г.** Подготовка будущих учителей начальных классов к формированию у школьников умения учиться. Барнаул: АК ИПКРО, 2001. С. 139.
2. **Политический** словарь [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://mirslovari.com>.
3. **Постановление** Правительства Российской Федерации от 26.06.1995 № 610 «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://base.consultant.ru>.
4. **Приказ** Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 июня 2009 г. № 218 «Об утверждении Порядка создания и развития инновационной инфраструктуры в сфере образования».
5. **Профессиональное образование: опыт научно-педагогической рефлексии:** Сборник научных трудов [Текст]/ Сост. и науч. ред. Т. А. Каплунович, М. В. Александрова. Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2005. С. 53.
6. **Щедровицкий, П. Г.** Очерки по философии образования. [Текст]/ П. Г. Щедровицкий. – М.: ПЦ «Эксперимент», 1993. С. 87–88.
7. **Щедровицкий, П. Г.** Установочный доклад [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.shkp.ru/lib/archive>.

УДК 614.842.83:053

Мокроусова Ольга Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент, начальник кафедры пожарной безопасности Уральского института Государственной противопожарной службы, olgamokrousova@mail.ru, Екатеринбург

**КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ
КАНДИДАТОВ В ЭКСПЕРТЫ ПО НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКЕ
РИСКОВ В ОБЛАСТИ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ**

Mokrousova Olga Anatolyevna

Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, Head of the Chair of Fire Safety in Building at the Ural Institute of the State Firefighting Service of the Ministry of Emergency Situations. olgamokrousova@mail.ru, Ekaterinburg

**CONCEPTUAL MODEL OF THE TRAINING OF CANDIDATES
WHO ARE GOING TO BECOME THE EXPERTS
IN INDEPENDENT RISK ASSESSMENT IN THE SPHERE
OF FIRE SAFETY**

Дополнительное образование работников противопожарной службы следует рассматривать как важнейший структурный компонент непрерывного опережающего профессионального образования в условиях рыночной экономики, познание которого предполагает создание концепции как научной теории, включающей предпосылки, ядро и следствия (рисунок 1).

В толковом словаре современного русского языка *предпосылка* определяется как предварительное условие чего-нибудь; исходный пункт какого-нибудь рассуждения [7, с. 561].

Ядро – внутренняя, центральная часть чего-нибудь; сущность, основа чего-нибудь; основная часть [7, с. 904].

Следствие – то, что следует из чего-нибудь, вывод, результат чего-нибудь [7, с. 709].

Одна из предпосылок связана с переходом России к рыночной экономике. Появление новых форм собственности, изменение отраслевой направленности бизнеса (смещение в непроизводственную сферу, в частности, сферу услуг) привели к резкому увеличению количества небольших предприятий и организаций, в основном, негосударственных форм собственности. В соответствии с действующим законодательством в сфере пожарной безопасности каждое предприятие, фирма, организация, осуществляющая любой вид хозяйственной или предпринимательской деятельности, требует оценки риска пожарной опасности. Имеющаяся система государственных экспертов несет высокую административную нагрузку, что снижает эффективность ее работы в современных социально-экономических условиях.

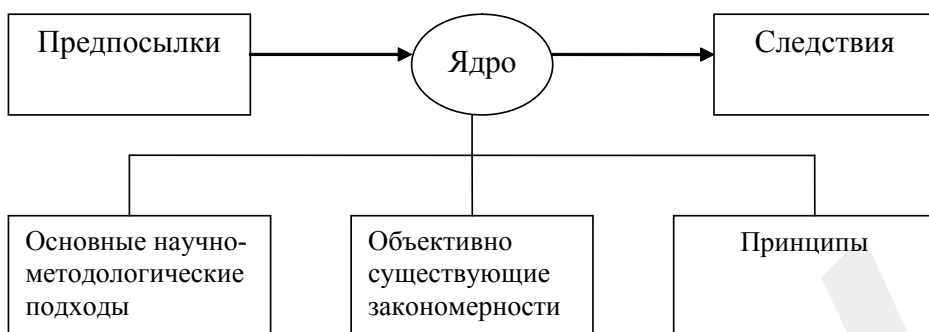


Рисунок 1 – Структура научной теории

В целях повышения уровня защищенности населения, территорий, имущества юридических лиц и индивидуальных предпринимателей в Российской Федерации создана система независимой оценки рисков в области пожарной безопасности. При этом должно произойти снижение административной нагрузки на субъекты предпринимательской деятельности в результате их вывода из сферы «обслуживания» государственными надзорными органами; освобождение органов пожарного надзора от проведения контроля на малозначительных объектах, сосредоточение его усилий на объектах с массовым пребыванием людей, потенциально опасных и социально-значимых объектах. В связи с обозначенными изменениями в области пожарной службы возникла острая необходимость подготовки экспертов. Процедура подготовки включает в себя несколько этапов: обучение кандидатов в эксперты, их аттестация; получение документа установленного образца, свидетельствующего о наличии необходимых знаний.

Кроме того, в нормативных документах указывается, что эксперты по независимой оценке рисков не реже одного раза в пять лет должны повышать квалификацию в системе дополнительного образования.

Необходимость дополнительного образования специалистов экспертных организаций (экспертов) и кандидатов в эксперты по независимой оценке рисков в области пожарной безопасности обусловлена государственно-социальным заказом общества образовательным учреждениям.

К предпосылкам развития этого вида дополнительного образования относятся следующие обстоятельства:

- процесс реформирования противопожарной службы;
- необходимость формирования теоретико-методологического обоснования подготовки экспертов по независимой оценке рисков в области пожарной безопасности.

Ядро концепции – выявленные закономерности, основные подходы и принципы, положенные в основу концептуальной модели дополнительного образования специалистов экспертных организаций (экспертов) и кандидатов в эксперты по независимой оценке рисков в области пожарной безопасности.

В ходе исследования был выделен ряд закономерных зависимостей процесса дополнительного образования специалистов по независимой оценке рисков в области пожарной безопасности.

1. Зависимость результата обучения слушателя от опыта (стажа) работы в области противопожарной деятельности.

2. Зависимость качества предаттестационной подготовки специалистов экспертной организации по независимой оценке рисков в области пожарной безопасности от проектного наполнения компонентов системы дополнительного образования в связи с изменением политической, социально-экономической и экологической ситуаций.

3. Оптимальное сочетание теоретических и практических форм учебного процесса с применением современных интенсивных технологий обеспечивает максимально возможные и прочные результаты обучения за отведенное время.

Принимая во внимание предмет нашего исследования, для подготовки кандидатов в эксперты и повышение квалификации специалистов экспертных организаций (экспертов) по независимой оценке рисков в сфере пожарной безопасности в системе дополнительного образования в качестве теоретико-методологической основы будут использоваться интегративный, системный, личностный, деятельностный и компетентностный подходы. Сочетание названных подходов будет являться достаточной основой для разработки модели дополнительного образования специалистов по независимой оценке рисков.

В теоретико-методологическом обосновании применен интегративный подход, сущность которого состоит в том, что фундаментом моделирования и основой моделей разных типов являются законы, закономерности, принципы и требования, непротиворечиво коррелирующие в философии, социально-экономических, психолого-педагогических, культурологических, научно-технических и технологических сферах теоретического знания.

Эффективность интегративного подхода к обсуждаемой проблеме объясняется тем, что характер системы дополнительного профессионального образования диктуется спецификой образовательной политики, которая в исторической перспективе имеет открытый характер и, не отказываясь от общегуманитарных достижений международного педагогического сообщества, вбирает в себя императивы национальных вызовов на переломных этапах развития общественного самосознания. Так, например, анализ новых условий в нашей стране показал, что сегодня мы должны учитывать:

- усиление индивидуальных личностных начал, всемерное развитие прав и свобод человека;
- развитие рыночной экономики;
- чрезвычайную динамичность системы «наука – образование – производство»;

– значительное сокращение спроса на низко квалифицированную рабочую силу.

Закономерно, что интегративный (интеграционный, интегрированный) подход позволяет расширить и углубить предмет познания, ликвидировать многопредметность в обучении, сократить время изучения темы (раздела, всего курса), ликвидировать дублирование, изменить технологию обучения, преодолеть узкое аспектное видение предмета познания, стимулировать ускорение развития учащихся [2, с. 47].

На теоретическом уровне интеграция представляется как синтез образовательно-воспитательных систем, концепций и т. д., имеющий своим следствием интегрированные комплексы внутриотраслевого педагогического знания; на практическом уровне – как слияние в одном курсе (теме, разделе, программе) элементов разных учебных предметов [8], как процесс и результат взаимодействия структурных элементов содержания образования, сопровождающийся ростом системности и уплотненности знаний учащихся [3]. При этом интеграционные процессы в педагогике создают следующие формы: новый учебный предмет, новую технологию обучения, новую структуру учебной дисциплины, новые учебные комплексы-модули.

Важным для нас является то, что в процессе одного занятия можно интегрировать: содержание обучения, поступающее из разных источников; содержание и методы обучения; формы организации обучения; деятельность и личностные качества участников педагогического процесса; познавательный и педагогический процессы; временной и пространственный факторы; внешние и внутренние факторы педагогического процесса [2, с. 92–101].

Близок к интеграции термин «система». По мнению В. П. Кузьмина, когда речь идет о системном подходе или системном анализе, – ищите интеграцию. Это не мешает ему видеть различия между данными понятиями: понятие системы, с его точки зрения, в большей мере фиксирует объектную форму целого, а понятие интеграции – процесс [6].

В основном – интегративном подходе мы выделяем следующие аспекты: сущностно-концептуальный, системно-структурный и процессно-функциональный.

Сущностно-концептуальный аспект позволяет конкретизировать общие идеи и концепты интегрированного подхода с учетом специфики дополнительного образования специалистов экспертных организаций (экспертов) и кандидатов в эксперты по независимой оценке рисков в области пожарной безопасности.

Системно-структурный аспект раскрывает сущность системных характеристик дополнительного образования в системе предаттестационной подготовки кандидатов в эксперты по независимой оценке рисков.

Процессуально-функциональный аспект раскрывает специфику и особенности образовательного процесса в высших учебных заведениях

противопожарной службы, направленный на формирование и развитие профессиональной компетентности и компетенций будущих экспертов по независимой оценке рисков в условиях реформирования системы противопожарной службы.

Итак, методология исследования базируется на системе научно-методологических подходов (интегративный, системный, личностный, деятельностный и компетентностный), реализация которых обеспечивает выделение и изучение образовательных условий и ведущих тенденций развития профессионально значимых личностных новообразований специалиста экспертной организации по независимой оценке рисков в области пожарной безопасности в процессе и результате формирования его профессиональной компетентности и компетенций. Предложенная интеграция научно-методологических подходов в исследовании рассматривается как новая теоретико-методологическая стратегия и необходимое условие развития дополнительного образования экспертов в области пожарной безопасности.

Система дополнительного образования специалистов по независимой оценке рисков в области пожарной безопасности представлена в виде концептуальной модели, под которой понимается аналог системы, отражающий ее ведущий замысел, основные принципы построения и функциональное назначение.

Методологические основания концепции дополнительного образования специалистов экспертных организаций (экспертов) и кандидатов в эксперты по независимой оценке рисков в области пожарной безопасности состоят в том, что дополнительное образование в обозначенной сфере выступает целостной педагогической системой в исторически и социально конкретной ситуации, при этом:

- системное дополнительное образование специалистов по независимой оценке рисков в сфере противопожарной деятельности рассматривается как развитая форма системно организованного междисциплинарного научного знания, дающего целостное представление об отношениях и существенных связях его компонентов. Структура дополнительного образования рассматриваемого направления в системном аспекте выступает главной, интегральной характеристикой содержания знания в области оценки рисков. Систематизирующими элементами его выступает образование в области пожарной безопасности, инженерная составляющая в нем, профессиональная компетентность, комплексное отношение к вопросам предупреждения и/или минимизации последствий чрезвычайных ситуаций. Переменными составляющими являются организационно-педагогические условия реализации дополнительного образования;

- система дополнительного образования базируется на совокупности системных принципов (общеметодологических, системных и специфических);

– системное дополнительное образование специалистов в области пожарной безопасности реализуется как взаимодействие согласованной деятельности разных уровней и структур системы по достижению совместных целей и результатов обучения.

В основу концептуальной модели положен методологический конструкт:

- внешний механизм развития общества – общественные отношения;
- нормативная и узаконенная позиция общества – общественное сознание;
- индивидуальное поведение человека – самосознание человека.

Идея, как синтезирующее начало, необходима для создания теории; ее основная гносеологическая функция состоит в объединении понятий в определенную систему.

Идея – понятие, представление, отражающее действительность в сознании человека и выражающее его отношение к окружающему миру; основная, главная мысль, замысел какого-нибудь произведения; мысль, намерение, план [7, с. 228].

Если научная теория может исходить из нескольких принципов, то идея в теории – одна, она является как бы основным стержнем, объединяющим все понятия данной теории.

Основная идея – положение о том, что дополнительное образование специалистов экспертных организаций (экспертов) будет эффективно в том случае, если оно осуществляется системно на основе комплексного изучения рисков чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера и интегративного подхода к организации процесса обучения.

Основная идея дополняется следующими положениями:

- системное дополнительное образование специалистов экспертных организаций и кандидатов в эксперты по независимой оценке рисков в области пожарной безопасности активизирует аксиологическую составляющую, что приводит к повышению нравственной, когнитивной активности и ответственности субъектов образовательного процесса;
- системное дополнительное образование специалистов экспертных организаций и кандидатов в эксперты по независимой оценке рисков в области пожарной безопасности имеет объективные логические основания для организации, осуществления и регуляции образовательного процесса посредством выбора моделей обучения, целей, структуры, содержания, средств, методов и форм управления образовательным процессом;
- системное дополнительное образование специалистов экспертных организаций и кандидатов в эксперты по независимой оценке рисков в области пожарной безопасности обеспечивается принципами взаимосвязи, взаимообусловленности и синтеза всех процессов: обучения и самообучения, развития и саморазвития в целостном педагогическом процессе [1].

Как отмечалось ранее, принципы являются одним из составляющих ядра концепции. Создание концепции основывается на общеметодологических принципах, обеспечивающих учет интересов человека, общества, государства; системных принципах, обеспечивающих целостность дополнительного образования как подсистемы профессионального образования; специфических принципах, обусловленных особенностями использования интегративного подхода в дополнительном образовании рассматриваемого направления и спецификой области профессиональной деятельности, имеющей большое социальное значение.

Принцип – это исходное начало теории, в основу же теории может быть положено несколько принципов. Обозначенные принципы отражают особенности дополнительного образования специалистов в области противопожарной деятельности в условиях реформирования противопожарной службы.

К общеметодологическим принципам относятся: принцип научности, непрерывности опережающего характера образования, гуманизации и демократизации.

Принципы целостности, непрерывности, преемственности, многоуровневости отнесены нами к системным принципам.

Специфические принципы, в свою очередь, разделены нами на подгруппы:

- принципы паритетности личности и общества (социальной обусловленности, социальной ответственности, социальной активности);
- принципы содержания – это принцип интеграции, ориентированности на практику, комплексности, аксиологичности;
- к принципам профессиональной деятельности специалиста экспертной организации мы относим принцип многоаспектности, витагенности, дифференцированности, ситуационной и индивидуальной адекватности.

Вышеизложенное научное основание позволяет перейти к обсуждению концептуальной модели. При построении данной модели мы опирались на положения общенаучной теории моделирования, социальный заказ общества образованию на подготовку специалистов по независимой оценке рисков в области пожарной безопасности и нормативные документы, устанавливающие порядок аттестации кандидатов в эксперты, требования к экспертам по оценке рисков природного и техногенного характера.

При разработке концептуальной модели на этапе целеполагания была определена долгосрочная цель (устойчивое развитие общества), непосредственная цель (обоснование и разработка теоретико-методологических основ дополнительного образования специалистов по независимой оценке рисков в условиях реформирования противопожарной службы). Выделение теоретико-методологического уровня позволило представить концепцию в виде научной теории, предпосылки, ядро (закономерности,

основные научно-методологические подходы и принципы) и следствия. Кроме целевого и научно-методологического уровня на этапе проектного управления дополнительным образованием специалистов экспертных организаций по независимой оценке рисков в области пожарной безопасности выделены аксиологический, онтологический, деятельностный результативно-рефлексивный уровни концептуальной модели. Прогнозируемым результатом внедрения модели является подготовка специалиста по независимой оценке рисков в области пожарной безопасности: результат, способствующий переходу от существующей ситуации формальной оценки и контроля пожарной безопасности многих малых объектов к прогнозируемой ситуации, обеспечивающей безопасность жизнедеятельности человека (рисунок 2).

Итак, концептуальная модель нами рассматривается на следующих уровнях: целевом, теоретико-методологическом, аксиологическом, онтологическом, деятельностном и результативно-рефлексивном.

Целевой уровень включает цель и задачи формирования профессиональной компетентности и компетенций, метапрофессиональных качеств в процессе подготовки кандидатов в эксперты по независимой оценке рисков в области пожарной безопасности.

В цели отражается совокупность социальных требований к подготовке специалиста, соответствующего основным тенденциям общественного развития.

При организации процесса обучения цели конкретизируются, уточняются. Выстраивается своеобразная логика уточнения целей: общие требования социума \Rightarrow задачи образовательной системы \Rightarrow задачи конкретного учебного заведения \Rightarrow общие цели совокупности учебных программ подготовки кандидата в эксперты \Rightarrow общие цели предметной области (программы) \Rightarrow цели обучающего модуля \Rightarrow цели учебного занятия.

Качество, направленность и детализированность целевых представлений может быть разной, в связи с чем различают объект цели и ее предмет [2, с. 34].

Объектом цели является общее представление слушателя о будущей профессиональной деятельности эксперта по независимой оценке рисков в области пожарной безопасности как субъектов определенной социальной группы, среды, их назначении и роли в обществе, в данном регионе. Функционально-ценностное видение будущей профессиональной деятельности в условиях рыночных отношений в обществе – суть объектного видения цели образовательного процесса.



Рисунок 2 – Концептуальная модель дополнительного образования специалистов по НОР в области пожарной безопасности

Предметом цели выступает качество будущей профессиональной деятельности в системе независимой оценки рисков, определяемое не только знаниями, умениями, необходимыми для будущей профессиональной деятельности, но и ее особенностями – спецификой мышления, способами общения и необходимыми для этого способностями, компетентностью и компетенциями, а также соответствующими чертами характера. Иначе говоря, предмет цели образовательного процесса – это «технологическое» видение будущей деятельности слушателей, определяющее основные задачи предстоящей учебно-воспитательной работы.

Цели и задачи образования находят отражение в целом ряде документов, регламентирующих его направленность и функционирование. В ст. 1 федерального Закона «Об образовании» говорится, что организационной основой государственной политики Российской Федерации в области образования является целевая программа развития образования, которая разрабатывается и утверждается Правительством Российской Федерации [4].

Теоретико-методологический уровень: основная идея, предпосылки, закономерности, основные научно-методологические подходы, принципы дополнительного образования специалистов по независимой оценке рисков в области пожарной безопасности. Компоненты теоретико-методологического уровня рассмотрены нами выше.

Аксиологический уровень: система ценностей, установок и отношений к применению полученных знаний, умений в профессиональной деятельности, имеющей большое социальное значение в обеспечении условий безопасной жизнедеятельности общества.

Онтологический уровень характеризует уровень сознания современной картины мира с позиции профессионального образования, обеспечивает развитие у слушателей системы дополнительного образования знаний о закономерностях и законах, действующих в природе, обществе; представляет модульное предметное содержание. Этот уровень учитывает предметное поле познания, которое характеризуется преобразованием предметно-тематической конструкции содержания обучения в системно-деятельностную; соответствует уровню развития конкретной науки и определено нормативно-правовыми актами в области пожарной безопасности.

Деятельностный уровень – это уровень, на котором рассматриваются основные действия и операции, необходимые для выполнения деятельности по усвоению содержания программы «Предаттестационная подготовка специалистов экспертных организаций по независимой оценке рисков в области обеспечения пожарной безопасности». Деятельностный уровень включает в себя субъект и объект обучения, технологии обучения, методы обучения, основные организационные формы и средства формирования профессиональной компетентности и компетенций, комплекс организационно-педагогических условий, способствующий эффективному формированию обозначенных конструкторов.

Результативно-рефлексивный уровень представляет собой желаемый результат, полученный от реализации концептуальной модели и выражающий конечный результат обучения; оценку уровня сформированности у слушателей системы дополнительного образования профессиональной компетентности и компетенций и основные критерии, обеспечивающий рефлекссию того, что сделано, какие недочеты были обнаружены в ходе предаттестационной подготовки кандидатов в эксперты, что можно изменить и улучшить в ходе дальнейшей работы, чтобы обеспечить результативность дополнительного образования специалистов экспертных организаций по независимой оценке рисков в области пожарной безопасности.

Целенаправленная педагогическая деятельность приводит к результатам, причем процесс их достижения выглядит циклически, происходит до тех пор, пока не выровняются различия между целью и результатом (В. П. Зинченко, В. М. Кларин, Б. Т. Лихачев, Г. Б. Скок, Е. Н. Шиянов) [5; 9].

Таким образом, концептуальная модель дополнительного образования экспертов по независимой оценке рисков в области пожарной безопасности представляет собой открытую, целостную и динамично развивающуюся систему.

Предлагаемая концептуальная модель в исследовании рассматривается как база для построения моделей профессиональной деятельности, формирования перспективного планирования опережающего обучения, экономического анализа процесса подготовки кандидатов в эксперты системы независимой оценки

Библиографический список

1. **Афанасьев, В. Г.** Системность и общество [Текст]/ В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
2. **Безрукова, В. С.** Интеграционные процессы в педагогической теории и практике [Текст]/ В. С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1994. 152 с.
3. **Берулава, М. Н.** Интеграция содержания образования [Текст]/ М. Н. Берулава; Рос. акад. образования. – М.: Педагогика, 1993. – 170 с.
4. **Закон Российской Федерации «Об образовании».** – М.: Изд-во Омега-Л, 2010. – 58 с.
5. **Зинченко, В. П.** Перспектива ближайшего развития развивающего образования [Текст]/ В. П. Зинченко // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 18–42.
6. **Кузьмин, В. П.** Системный подход в современном научном познании [Текст]/ В. П. Кузьмин // Вопросы философии. – 1980. – № 1. – С. 62–63.
7. **Лопатин, В. В.** Русский толковый словарь [Текст]/ В. В. Лопатин, Л. Е. Лопатина. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 928 с.
8. **Максимова, В. Н.** Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе в современной школе [Текст]/ В. Н. Максимова, И. Д. Зверев. – М.: Просвещение, 1987. – 180 с.
9. **Шиянов, Е. Н.** Гуманистическая педагогика России: становление и развитие [Текст]: учеб. пособие/Е. Н. Шиянов, Н. Б. Ромаева. – М.: Народное образование, Ставрополь: Сервисшкола, 2003. – 336 с.

УДК 371.14

Сметанина Марина Юрьевна

Ассистент кафедры иностранных языков Алтайской государственной педагогической академии, аспирант, smtmarina@mail.ru, Алтайский край, Барнаул

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Smetanina Marina Yurevna

The assistant of the Chair of foreign languages of Altai state pedagogical academy, postgraduate student, smtmarina@mail.ru, Altai region, Barnaul

THE PECULIARITY OF USING INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN RAISING THE LEVEL OF TEACHERS' PROFICIENCY

В связи с изменениями, происходящими в обществе, современная система образования оказалась перед необходимостью переоценки смысла своей деятельности, целей, функций и содержания. Меняется и представление об учителе-профессионале в условиях инновационной образовательной практики. Сегодня учитель-профессионал рассматривается как активная, свободная и ответственная в проектировании личность, постоянно находящаяся в активном инновационном поиске, разработке и внедрении в образовательную практику педагогических новшеств. Вместе с тем исследователями подчёркивается, что инновационная профессиональная деятельность предъявляет особые требования к знаниям, опыту, сформированности мотивационной сферы и личностных качеств учителя [3].

Учитывая этот факт, сегодня, как никогда ранее, важно обеспечить непрерывное профессиональное развитие педагога, подготовить его к работе в постоянно обновляющейся педагогической деятельности. Очевидно, что многое здесь зависит от качества постановки работы в учреждениях образования и институтах повышения квалификации.

Одним из основных критериев успешной деятельности учреждений дополнительного профессионального образования сегодня становится целенаправленная инновационная деятельность, рассматриваемая как процесс сознательного освоения новых средств, методов, программ, позволяющих добиваться качественно новых результатов.

Суть современного подхода к обучению учителей на курсах повышения квалификации состоит в том, что педагогические и социально-психологические проблемы рассматриваются в связи с непосредственными требованиями практики, при этом слушатели, в ходе участия в курсовой подготовке, имеют возможность овладевать научно-теоретическим и технологическим инструментарием. При этом предпочтение отдаётся деятельностной форме занятий, так как, по мнению преподавателей курсов повышения квалифика-

ции, такая форма работы способствует наиболее эффективному продвижению слушателей в направлении саморазвития и самореализации и претворению в жизнь инновационных подходов и технологий [1].

Вместе с тем исследователи проблемы внедрения инновационных технологий обучения приходят к выводу: преподаватель без специальной подготовки, направленной на освоение данных технологий, не способен их освоить, так как они требуют от учителя выполнения совершенно новых видов деятельности. Вышесказанное требует от учителя определённой психологической готовности к восприятию инноваций, как необходимых, и желания внедрять их в своей деятельности.

Останавливаясь подробнее на данной проблеме, необходимо подчеркнуть, что сегодня признаётся факт, что участие педагога в инновационной деятельности противоречиво. С одной стороны, такая деятельность должна быть полезна для его профессионального развития, так как позволяет освоить новые педагогические технологии, приобрести новый педагогический опыт. А с другой, инновация, как специфическая деятельность, сопряжена с рядом трудностей, способных привести педагога к кризису профессионального развития [6].

Анализируя психолого-дидактические затруднения учителей при освоении инновационных технологий, исследователи проблемы выделяют трудности самого разного характера. По причинам неясности возникновения и проявления в учебном процессе их невозможно достаточно чётко разделить на психологические и дидактические. Поэтому, по мнению О. Л. Никольской, правильнее их определить как психолого-дидактические затруднения. Это объективные, субъективные или смешанные профессиональные переживания учителя, обусловленные как сложностями овладения теоретическими сведениями, так и методическими рекомендациями и практическими приёмами образовательной деятельности. Первые, с точки зрения исследователя, связаны с плохой проработкой методических рекомендаций. Вторые – отражают барьеры, возникающие в связи с отсутствием опыта, что объясняется трудностями научно-методического обеспечения в контексте перевода его на практический язык [4].

К трудностям, возникающим в процессе повышения квалификации учителей, относят также и отсутствие исследовательских навыков, недостаток методологической культуры, необходимой при переходе учителя в статус экспериментатора-исследователя, работающего в образовательном учреждении инновационного типа в режиме развития. Подчёркивается, что учитель сегодня должен обладать способностью разрабатывать творческие задания для учащихся, применять собственные разработки на практике, конструировать и проектировать учебный процесс в целом.

В соответствии с вышесказанным возникает вопрос «Как избежать этих трудностей и подготовить педагога к инновационной деятельности?». При ответе на этот вопрос важной представляется концепция Л. И. Герасимовой, которая, характеризуя структуру модели подготовки учителя к иннова-

ционной деятельности, делает вывод, что подготовку к такой деятельности целесообразно разворачивать в рамках интеграции методологической, общепедагогической, психологической, методической и предметной подготовки. Её результатом является готовность к инновационной деятельности, уровень которой выше, чем традиционно рассматриваемая готовность по отдельным направлениям.

Методологической основой проектируемой технологии, по мнению исследователя, служит совокупность системного, личностно-деятельностного, рефлексивного, диалогического, индивидуально-творческого подходов. Данные научные подходы делают возможным построение процесса подготовки будущих учителей к инновационной деятельности как педагогической технологии, отвечающей принципам: личностно-творческой ориентированности; единства целей, содержания, форм и методов обучения; интегративности; вариативности и динамичности; профессиональной ориентированности; полисубъективности педагогического процесса; диалогичности и проблематизации [3].

Мы руководствовались данной концепцией, внедряя экспериментальную программу обучения учителей иностранного языка в Алтайском краевом институте повышения квалификации работников образования. В процессе работы мы убедились в том, что инновациям, несомненно, надо учить не как фрагментарно представленному в курсе повышения квалификации явлению, а как особым образом скоординированной работе [6]. Поэтому, в разработанной нами программе мы подчёркиваем, что модульная технология может быть эффективно реализована в случае активного использования адекватных инновационных технологий личностно-ориентированного обучения.

Так, изменяя характер лекционных занятий, мы отошли от традиционной лекции, как способа передачи готовых знаний в монологической форме общения, активно используя лекции проблемного характера. Такие лекции, организовываются в соответствии с требованиями технологии развития критического мышления и включающие этапы: вызова, реализации смысла, рефлексии. Ключевой задачей лекций становится не передача учебной информации преподавателем, а организация активной самостоятельной работы слушателей над систематизацией, структурированием, обобщением, классификацией информации, полученной в ходе работы с модульными материалами. При проведении лекций проблемного характера мы используем соответствующие методические приемы, такие как, постановка проблемы и информационных вопросов, выдвижение верных и заведомо неверных гипотез с последующим их подтверждением или опровержением, обращение к слушателям с просьбой дополнить утверждение, сформулировать определение, дать дополнительную информацию по вопросу, поделиться собственным опытом по данной проблеме. В случае затруднений, в процессе такой работы, используются различные информационные опоры и наводящие вопросы. Немаловажно, что все эти приёмы побуждают учителей к совместному размышлению, дискуссии и, в результате, к собственным от-

крытиям. В итоге повышается не только качество приобретённых знаний, но и мотивация слушателей к дальнейшему изучению обсуждаемой проблемы.

Подготовка слушателей курсов повышения квалификации предполагает также проведение обучающих семинарских занятий различного вида с целью развития критического, рефлексивного мышления учителей и взаимообогащения опыта по внедрению инновационных технологий в практику преподавания английского языка. С этой целью проводятся семинары-дискуссии, носящие проблемный характер. Они организуются как процесс общения участников, в ходе которого происходит формирование практического опыта совместного обсуждения и принятие совместных решений по обсуждаемым проблемам. Так, обсуждая статьи, учителя учатся формулировать проблему, видеть противоречия, высказывать суждения, делать умозаключения, обогащая тем самым общенаучные и культурологические знания и навыки. Также, решению поставленных целей способствует проведение семинаров в форме ролевых игр, позволяющих прийти к компромиссу по отношению к высказанным точкам зрения. Необходимо также подчеркнуть, что каждое семинарское занятие заканчивается заполнением дневника профессиональных наблюдений, что предполагает самоанализ своей деятельности на занятиях, анализ деятельности преподавателя и способствует закреплению пройденного материала.

Практические занятия, проводимые в рамках разработанной нами программы, ориентированы на развитие лингвистической, коммуникативной и методической компетенций слушателей. Для этого широко используются методы проблемного обучения и развития критического мышления. Необходимо подчеркнуть, что все темы занятий спецкурса отражают профессиональные интересы слушателей курсов, актуальные проблемы их практической деятельности. Такая специфика предполагает развитие диалогических отношений и рефлексивных процессов, что способствует привитию учителям интереса к использованию инновационных образовательных технологий.

С целью актуализации полученных знаний эффективной формой работы являются кратковременные тренинги, во время которых, благодаря групповому взаимодействию, учителя приобретают практические умения и навыки использования технологий проблемного подхода и развития критического мышления, а теория используется только фрагментарно – с целью погружения в тему.

Содержание и методика тренингов разрабатываются на основе следующих требований:

- системности;
- учета специфики будущей профессиональной деятельности;
- сочетания индивидуальной и групповой работы;
- постепенного усложнения содержания и характера упражнений;
- максимальной активизации мыслительной деятельности [2].

При этом, учитывая, что тренинг эффективен лишь тогда, когда знания и навыки, приобретенные в ходе обучения, применяются в реальной жизни, мы выбираем самые актуальные для участников темы.

При завершении работы над тематическими блоками модулей (в качестве итоговой работы) мы используем метод проектов, который традиционно предполагает использование широкого спектра проблемных, исследовательских и поисковых заданий и ориентирован на реальный практический результат.

Суть метода проектов мы видим в такой организации образовательного процесса, при которой обучающиеся на курсах приобретают знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к действительности в процессе планирования и выполнения, постепенно усложняющихся практических заданий – проектов, имеющих не только познавательную, но и прагматичную ценность [5]. Роль преподавателя при организации такой работы состоит в помощи слушателям в подборе и выборе тем и материала, консультировании и координации процесса работы над частями проекта и в целом.

При выполнении таких заданий мы ориентируемся на решение следующих задач: развитие профессионально-педагогического и творческого потенциала; формирование устойчивой познавательной потребности; обретение навыков конструирования и реализации проектов, приводящих к созданию, как индивидуальных проектов, так и совершенствующих систему образовательной деятельности.

В целях развития когнитивного и мотивационного компонентов готовности учителей мы используем ещё одну продуктивную технологию профессионального обучения – технологию портфолио, которая развивает способности планирования и анализа любой информации (в нашем случае учебно-методического материала). Для нас является важным, чтобы слушатели на всём протяжении обучения формировали индивидуальный портфолио, в состав которого входят разнообразные дидактические, методические и организационные материалы, связанные с реальной педагогической деятельностью. Мы уверены, что не только приобретённые теоретические знания, практические умения и навыки способствуют побуждению учителей к использованию инновационных педагогических технологий в их преподавательской деятельности «на местах». Несмотря на обилие учебно-методической литературы, учителя зачастую нуждаются в современном материале для учебных занятий, на основе которого они углубятся в дальнейшее изучение освещённых на курсах проблем.

Кроме описанных методов, эффективной является такая форма работы со слушателями, как просмотр фрагментов уроков на иностранном языке (DVD). Однако такая форма работы, по нашему мнению, не должна ограничиваться просмотром видеоматериала и его пересказом. Практика показывает, что лучшие результаты данная форма работы приносит в сочетании с последующим выполнением проблемных заданий, направленных на пони-

мание просмотренного материала, обсуждением и анализом представленных проблем.

Таким образом, применяя современные методы активизации обучения учителей на практике, мы соглашаемся с мнением исследователей в том, что становление педагога, готового к инновационной деятельности, невозможно в условиях традиционной для вуза лекционно-семинарской системы.

Это подтверждается следующими результатами внедрения программы обучения слушателей, основанной на использовании вышеперечисленных инновационных методик обучения:

- работая в таком режиме, нам удаётся повысить теоретический уровень готовности по изучаемым темам. Этому способствует соединение индивидуального опыта изучения иностранного языка с теорией его преподавания при выполнении различных заданий;

- выполнение практических заданий, носящих проблемный характер, позволяет последовательно и постепенно сформировать методическую компетенцию по использованию инновационных технологий (на первых этапах через совместную деятельность с преподавателем, а затем в коллективе и самостоятельно);

- все задания требуют от участников обращения к своему положительному или отрицательному профессиональному опыту, что приводит к задействованию механизмов самоанализа, профессиональной рефлексии и эмпатии;

- выполняя предложенные задания на английском языке, слушатели совершенствуют способности обсуждать профессиональные вопросы на иностранном языке, используя профессиональную терминологию, понимать и использовать англоязычную методическую литературу в рамках тематики курса;

- использование аутентичных заданий расширяет общепедагогический и культурологический кругозор преподавателей;

- такая совместная деятельность служит снятию психологических барьеров по использованию инновационных технологий.

Вышесказанное позволяет нам утверждать, что использование и освоение форм и методов контекстного обучения и личностно-ориентированных технологий (проблемного обучения, проектной, развития критического мышления, организации групповой работы и др.) в рамках курсов повышения квалификации является эффективным средством профилактики психолого-дидактических затруднений слушателей, которые могут возникнуть при работе в инновационном режиме. При этом повышается мотивация слушателей к использованию инновационных технологий в своей практической работе – благодаря демонстрации реальных результатов использования таких методик на практике, обсуждению интересующих вопросов с преподавателем и коллегами и обеспечением богатым методическим материалом для использования в своей преподавательской деятельности.

Библиографический список

1. **Личностно-ориентированное** образование в системе повышения квалификации учителей иностранных языков [Текст]/ З. П. Горбенко // Сибирский учитель. – 2001. – № 6.
2. **Мочалова, Н. М.** Методы проблемного обучения и границы их применения [Текст]/ Н. М. Мочалова. – Казань, 1979. – 158 с.
3. **Подготовка** будущих учителей к работе в инновационных образовательных учреждениях [Текст]/ Л. И. Герасимова // Профессиональная деятельность педагога в системе инновационного образовательного учреждения : Межвузовский сборник научных статей. – Изд. БГПУ, – Барнаул, 2002. – 217 с.
4. **Психолого-дидактические** затруднения учителей при освоении инновационных технологий [Текст]/ О. Л. Никольская // Педагогика. – 2005. – № 6.
5. **Психологические** проблемы обеспечения образовательных инноваций [Текст]/ И. В. Григоричева // Инновации современного образовательного процесса: материалы международной научно-практической конференции. – Изд. БГПУ, – Барнаул, 2006. – 324 с.
6. **Формирование** готовности педагога дополнительного образования к инновационной деятельности [Текст]/ Г. С. Чеснока // Профессиональная деятельность педагога в системе инновационного образовательного учреждения: Межвузовский сборник научных статей. – Изд. БГПУ, – Барнаул, 2002. – 217 с.

РАЗДЕЛ VI
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 378.124:070(091)

Жидкова Олеся Владимировна

*Ассистент кафедры журналистики Ульяновского государственного университета,
olesjazidkova@rambler.ru, Ульяновск*

**РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ
И РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО
ЖУРНАЛИСТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ
ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ПРЕССЫ**

Zhidkova Olesya Vladimirovna

*The assistant to chair of journalism of the Ulyanovsk state university, olesjazidkova@rambler.ru,
Ulyanovsk*

**THE RETROSPECTIVE ANALYSIS OF FORMATION
AND DEVELOPMENT OF DOMESTIC JOURNALISTIC
FORMATION IN THE CONTEXT OF FOREIGN EXPERIENCE
OF VOCATIONAL TRAINING OF WORKERS OF THE PRESS**

Журналистику принято считать «открытой» профессией, работать в рамках которой, согласно положениям современного российского законодательства о средствах массовой информации, может любой желающий вне зависимости от его социального статуса, демографических характеристик, образовательного уровня. Однако работа с глубоко социализированным знанием особой общественной значимости накладывает на журналиста ответственность за адекватность, правильность интерпретации, соответствие передаваемой обществу информации истинному содержанию событий и явлений. Поэтому для качественного выполнения обязанностей журналисту необходимо владеть профессиональным инструментарием, комплексом знаний, умений и навыков, обучить которым способны специализированные учреждения по подготовке редакционных кадров.

История формирования системы отечественного журналистского образования насчитывает несколько десятков лет. Идея подготовки журналистов зародилась еще на рубеже XIX–XX вв., когда страна переживала последствия серии либеральных реформ 1860–70-х гг., с которыми напрямую связывают рост газетно-журнального дела. Однако от «ремесленнической» формы передачи знаний (опытный сотрудник редакции – начинающий публицист) до качественной, в основном, вузовской системы обучения журналистскому делу прошли годы.

Все началось с публикаций в центральной прессе консультационных рубрик для начинающих журналистов с описанием форм и методов сбора

и обработки информации, упражнений для самоконтроля. Продолжением стали как выход многочисленных учебных пособий для самообучения публицистов, так и появление открытых лекций с выступлениями уполномоченных лиц, максимально компетентных в журналистике, и обсуждениями вопросов истории и теории отечественной и зарубежной прессы.

С появлением курсовой формы подготовки специалистов стратегической задачей их обучения стало формирование у будущих работников пера навыков пропаганды и агитации социальных преобразований, которые требовались от журналистов как во время революции и вооруженных восстаний, так и в годы существования советской власти, которая хотела прочно укрепить в умах миллионов людей основу партийной идеологии.

В 1930-е г. в нашей стране сформировалась достаточно разветвленная сеть учебных заведений. Как отмечает в исследовании «Основы журналистики» С. Г. Корконосенко, «для технических работников существовали газетные школы, среднее звено специалистов – корректоров, литературных правщиков, хроникеров и т. п. – готовили техникумы с трехгодичным циклом обучения, кандидатов на более ответственные посты корреспондентов и редакторов выпускали государственные институты журналистики (ГИЖИ)» [5, с. 14]. В это время в учебных планах институтов журналистики стали появляться, а позднее и расширяться перечни гуманитарных дисциплин.

В ходе сотрудничества с другими странами (главным образом, государствами Европы и США) во время Великой Отечественной войны и после победы над фашистскими захватчиками российский народ почувствовал себя более свободным и раскрепощенным, научился различать жесткий идеологический гнет, что не замедлило сказаться на самом советском обществе в виде незначительных демократических преобразований, одно из которых, как отмечает автор монографии «Журналистское творчество: теория и практика освоения» С. С. Распопова, «выразилось в переносе центра обучения журналистов в менее политизированные по сравнению с партийными школами университеты...» [6, с. 15].

В 1960–70-е г. была продолжена начатая десятилетием раньше линия демократизации общества и образования в стране. На факультетах и отделениях журналистики советских университетов появились вечерние, а чуть позднее и заочные отделения, так что у работников печати, имеющих нежурналистские дипломы, появилась возможность получить профессиональное образование для работы в СМИ. Тогда же были созданы и подготовительные отделения для сельской и рабочей молодежи. Кроме того, к позитивным тенденциям развития системы журналистского образования в этот период можно отнести внедрение на факультетах журналистики творческого конкурса для абитуриентов, который сыграл огромную роль в выявлении предрасположенности потенциальных журналистов к профессии.

В 1970–80-е г. обязательным стало внедрение в учебный процесс практических и лабораторных курсов по созданию и выпуску учебных изданий.

В конце 1980-х–1990-е г. реформирование политического устройства страны отразилось на состоянии образования: занимавшие в советское время огромный содержательный и временной пласт идеологические дисциплины исчезли из учебных планов университетов, и образование, в том числе и журналистское, оказалось без привычной платформы. На смену идеологизированным курсам, пропагандировавшим интересы советской правящей верхушки, пришел отвечающий требованиям нового типового учебного плана базовый теоретический курс «Основы журналистики», появились новые социально-экономические и гуманитарные дисциплины. А в 1998 г. и далее в 2000 г. были утверждены, соответственно, первый и второй Государственные образовательные стандарты по специальности «Журналистика», в соответствии с которыми в российских вузах, обучающих студентов журналистике, стали внедряться курсы по экономике и менеджменту, правовым основам регулирования СМИ, журналистской этике, социологии и психологии журналистского творчества, а также культурология, политология, основы теории коммуникаций и ряд других дисциплин. По всей стране появилась разветвленная сеть государственных и коммерческих учебных заведений с факультетами, отделениями и кафедрами журналистики по подготовке и переподготовке журналистских кадров как по дневной, так и по вечерней и заочной формам.

Советский опыт обучения публицистов оказал существенное влияние на формирование современной отечественной концепции профессиональной подготовки журналистских кадров, заложил основополагающую базу, позволяющую отечественной высшей школе обрести национальные черты.

Развитию российской науки о журналистике и журналистскому образованию во многом способствовала тесная связь учебного процесса с научными исследованиями, отработанная система подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации, систематическое проведение исследовательской деятельности, конференций, а также открытие в российских вузах кафедр, отделений и факультетов журналистики, создание на базах специализированных подразделений лабораторий и учебных студий, выпуск монографий, учебных пособий и учебников по журналистике. Согласно выдвинутому в статье «Что предшествовало университетскому образованию журналистов» мнению Б. И. Есина, «учебно-методическая литература была строго подчинена догматическим партийным установкам, идеям классовой борьбы и превосходства коммунистической печати над ее буржуазными аналогами. Тем не менее был накоплен определенный фактический материал для дальнейшего развития журналистской науки» [4, с. 14–15]. То же касается и внедренной в советские годы практики проведения обязательного творческого конкурса, который и по сей день используется при отборе абитуриентов на специальности массово-информационного профиля.

Факультеты и отделения журналистики современных российских вузов уделяют значительное внимание общеобразовательной подготовке студентов, начало которой было положено в советские годы за счет проведения обучения студентов-журналистов на базах филологических факультетов.

Однако нельзя не отметить некоторую узость советского, преимущественно филологического, подхода к изучению журналистских явлений.

Согласно утверждению автора научной статьи «Полвека университетскому журналистскому образованию в России» М. И. Алексеевой, в советский период перечень специализаций «...ограничивался периодической печатью, радио, в редких случаях – фотожурналистикой. Теперь к этому списку прибавилась реклама, паблик рилейшнз, деловая журналистика, социология» [2, с. 6]. Начали готовить специалистов по новым компьютерным технологиям в области средств массовой коммуникации, журналистов-международников для региональной прессы, редакционных менеджеров.

В советские годы традиционная вузовская система журналистского образования дополнялась в основном высшими партийными, комсомольскими, профсоюзными школами, тогда как в настоящий момент сфера государственного журналистского образования развивается параллельно с коммерческими учебными заведениями.

Система российского журналистского образования за время своего существования проделала огромный путь. В отличие от жестко идеологизированной подготовки специалистов советского периода, отечественная модель обучения журналистов отдала приоритеты профессионализму. И уже сегодня мы можем видеть в России вполне сложившуюся систему журналистского образования, вобравшую в себя и фундаментализм, позитивные методики обучения советского времени, и новое содержание, которое дали отечественной системе образования те политические и социокультурные изменения, которые произошли с ней в постперестроечные годы, и опыт зарубежных государств.

Западное, в основном американское, журналистское образование изначально формировалось как ориентированное на практику (импровизированные редакции в стенах университетов, обилие практических курсов в учебных планах, регулярные стажировки студентов в действующих средствах массовой информации и пр.), тогда как российская система обучения с момента своего формирования базировалась на фундаментальных знаниях, большое внимание уделялось общеобразовательной подготовке журналистов, в частности, правовой. Примером может служить открытие в 1904 г. в Москве Научных и практических курсов по журналистике, организованных практикующим криминалистом, доктором юриспруденции Л. Е. Владимировым; в состав учебного плана курсов входило огромное количество правовых дисциплин. Показательно, что в США центры подготовки журналистов также долгое время создавались на базах юридических факультетов.

Иным курсом двигалось журналистское образование в европейских странах. Успешно реализованная французская методика обучения студентов машинописи и написанию и редактированию статей оказалась в центре внимания на Пятом Международном конгрессе журналистов в 1898 г. и была взята на заметку В. И. Лениным, организовавшим за рубежом в 1910-е годы обучение газетному делу русских эмигрантов. По сообщению коллектива авторов монографии «Интеграция дисциплин в журналистском обра-

зовании», «наиболее известны школы на Капри (1909 г.), в Болонье (1910 г.) и в Лонжюмо (1911 г.)» [1, с. 18].

Несмотря на усилия нацистской пропаганды в воспитании поколения журналистов, фанатично исполняющих приказы Гитлера, в послевоенной Германии сложилась собственная модель обучения с отбором студентов на секции журналистики – система волонтариата, или специальная обязательная стажировка в редакциях перед началом теоретического обучения. Нечто подобное встречалось и в Венгрии, однако там подготовка журналистов осуществлялась преимущественно вне системы высшего образования. Обязательную стажировку в редакциях, правда после получения теоретических знаний, стали проходить советские студенты в школах при Российском телеграфном агентстве, Институте красных журналистов и в последующем в Государственном институте журналистики и коммунистических институтах журналистов. Традиция организации студентам производственной практики существует и сегодня на факультетах и отделениях журналистики российских вузов.

Как сообщает автор публикации «Как стать журналистом в Румынии» Н. Вайнонен [3, с. 42–43], в этой европейской стране начинающие журналисты годами проходили сложные этапы «селекции» через подобную немецкому волонтариату систему, далее получали образование в вузе, работали в течение двух лет в местных редакциях и только после этого представляли перед комиссией в качестве соискателей профессионального аттестата, который давал право полноценной работы в СМИ. Система подготовки кадров печати непосредственно в редакциях практиковалась и в России в первых десятилетиях XX в., однако на смену ей пришли курсовое и вузовское обучение журналистов.

Опыт зарубежных стран оказался во многом полезным для организации модели журналистского образования в России. Несмотря на многолетний период вынужденной изоляции по причине существования в СССР «железного занавеса», в нашу страну смогли проникнуть ряд тенденций, характерных для высшей школы других государств. Это и переводные учебники, и традиционные для некоторых отечественных вузов стажировки студентов за рубежом, и выступления зарубежных преподавателей с лекциями по проблемам теории и практики журналистики. Кроме того, на сегодняшний день в планах российского сектора высшего образования значится переход страны на многоуровневую систему обучения, характерную для большинства европейских университетов.

Библиографический список:

1. **Александров, Л. Г.** Интеграция научных дисциплин в журналистском образовании [Текст]: монография / под ред. М. В. Загидуллиной, И. А. Фатеевой./ Л. Г. Александров, [и др.]. – Челябинск: Челябинский гос. университет, 2007. – 231 с. – ISBN 978-5-7271-0815-4.

2. **Алексеева, М. И.** Полвека университетскому журналистскому образованию в России [Текст] / М. И. Алексеева // Вестник Московского университета. Сер. 10, Журналистика. – 1997. – № 6. – С. 3–7. – ISSN 0201-7385.
3. **Вайнонен, Н.** Как стать журналистом в Румынии [Текст]: [о подготовке кадров] / Н. Вайнонен // Журналист. – 1982. – № 11. – С. 42–43.
4. **Есин, Б. И.** Что предшествовало университетскому образованию журналистов [Текст] / Б. И. Есин // Вестник Московского университета. Сер. 10, Журналистика. – 2004. – № 6. – С. 7–15. – ISSN 0201-7385.
5. **Корконосенко, С. Г.** Основы журналистики [Текст]: учебник для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению и специальности «Журналистика» / С. Г. Корконосенко. – М. : Аспект Пресс, 2009. – 316, [2] с. – ISBN 978-5-7567-0410-5.
6. **Распопова, С. С.** Журналистское творчество: теория и практика освоения [Текст] / С. С. Распопова. – М. : МАКС Пресс, 2006. – 256, [2] с. – ISBN 5-317-01696-7.

РАЗДЕЛ VII

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.2.5.8

Адольф Владимир Александрович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, adolf@kspu.ru, Красноярск

ОВЛАДЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИМ ЗНАНИЕМ: СУЩНОСТЬ, ПОИСК ОРИЕНТИРОВ

Adolf Vladimir Alexandrovich

The Doctor of Pedagogic, Professor, the Head of Pedagogic Department in Krasnoyarsk State Pedagogical University named in honor of V. P. Astafyev, the city of Krasnoyarsk, adolf@kspu.ru, Krasnoyarsk

MASTERING OF MATHS KNOWLEDGE: ESSENCE, ORIENTATION SEARCH

Проблемы реформирования российского образования активно волнуют умы исследователей. Быстрыми темпами осуществляется разработка и предполагается внедрение образовательных стандартов нового поколения, основанных на применении компетентностного подхода, как для общего, так и для высшего образования. При этом роль человека, личности особенно просматривается в условиях информационного общества, характеризующегося высокой степенью неопределенности происходящих общественных процессов. Если в условиях относительно стабильного индустриального общества практические работники образования могли ждать от ученых разработки новых методических рекомендаций, то в условиях стремительных перемен такое ожидание становится бессмысленным и даже опасным. У педагога, учащегося возникает стресс по поводу несоответствия качества и результатов его деятельности потребностям общества, государства и самого себя, а у государства – повышается опасность инвестировать большие средства в воспроизводство образования вчерашнего дня. Внутренние конфликты актуализируют у учащегося, как и любого нормального человека, поиск ответа на вопрос: а зависит ли что-нибудь от меня лично, на какую социальную реальность мне ориентироваться, ради чего, в конце концов, жить, если действительность как таковая не существует, а представляет собой просто языковую игру, за которую ответственность берет сам играющий, т. е. живущий. Перед личностью, обществом встают классические вопросы будущей деятельности с позиций свободы и необходимости, сформулированные еще И. Кантом: Что я должен знать? Как я должен поступать? На что я могу надеяться?

Переход России на инновационный путь развития, заявленный как стратегическая задача на ближайший период требует укрепления интеллектуального потенциала страны, развития ее интеллектуальной культуры. Знание, наука, истории науки позволяют человеку ориентироваться в окружающем мире, создавать технологичную среду обитания, проектировать и строить человеческий мир материальной культуры. Для этого важно пытаться понять, как добывать новое знание, чтобы измениться. Это уже проявление не только независимости личности, но и ее самокритичности. Сметь измениться – это путь нового представления о личности, в основе которой – способность к переосмыслению. В обозначенном контексте особый смысл обретает философско-методологическая, историческая составляющая образования и как следствие овладение фундаментальным, предметным знанием. Формирование мировоззрения учащегося становится в один ряд с методологической, фундаментальной, предметной, профильной и пр. подготовкой.

Сегодня чаще всего школьная предметная подготовка у нас ассоциируется с ЕГЭ и множеством проблем, которые из этого возникают. И, я думаю, что если большинство старшеклассников и учителей спросить «для чего учить например, математику?», то первый, пришедший на ум ответ, будет, чтобы сдать ЕГЭ и поступить в вуз. Потом возможно кто-то вспомнит, что математика ум в порядок приводит. Или, что кто-то должен спутники запустить в космос. Или ... (пусть каждый предложит свой вариант).

В данной статье хочется высказать свои соображения на роль математики в школьном образовании и на пути, которые позволят занять математическому, предметному знанию свое собственное, неповторимое, ничем незаменимое место в становлении образованности современного человека. Да, можно согласиться, что математическая экспансия продолжается и нарастает, но как же скучна математическая деятельность, однообразен математический язык. Числа, функции, теоремы и аксиомы, задачи ... Сплошное однообразие! Формализация, необходимые условия, решение задач и уравнений – и опять формализация, необходимые условия и т. п. Какая скука! Это может понравиться только некоторым, единичным, увлеченным, фанатикам, наконец. А как же быть другим?

Тогда не побоимся поставить следующий вопрос, несмотря на кажущуюся однозначность ответа: что лучше – поэтическая романтика или скучное однообразие? От этих вопросов не так легко отмахнуться, особенно для тех, кто или учиться, или учит. Чему учить и как учиться? Конкретному или абстрактному? Задачам или общим принципам? Некоторые из поставленных вопросов могут показаться тривиальными.

Начнем с самого простого – о романтике и рутине. Романтика пленяет нас. Нас влекут горы, пещеры, ледяные пустыни, опасность, риск. Мы чтим великих подвижников – путешественников, открывающих новые земли, альпинистов, взбирающихся на недоступные вершины, отважных и дерзновенных путешественников и военных (не учителей, врачей, ученых). Когда-то достижение полюса или вершины Эвереста было делом героев.

И до сих пор можно пытаться дойти до полюса в одиночку или с группой друзей – на собаках, на лыжах, с преодолением препятствий, с романтиком и риском, а можно на самолете.

Прогресс в жизни и в науке осуществляется соединением усилий первопроходцев и размеренным движением вперед всей нашей цивилизации.

Эти движения со временем делает общедоступным те цели, к которым ценою жертв и страданий раньше пробирались лишь герои. Как и в жизни, в науке каждый человек может ставить перед собой двойные цели. Он должен тренировать себя для того, чтобы, сделать попытку в одиночку взобраться на неприступную вершину. Но нужно также участвовать в коллективном труде, обеспечивающем размерное движение цивилизации по прокладыванию дорог и коммуникаций к этим вершинам. И, следовательно, учить тоже тому и другому.

Вот тогда мы и приходим к вопросам – чему учить и как учить. Ответы на них зависят от ответов на другие вопросы: для чего учить? или зачем учить? Могут спросить: «А разве это не продумано, не обозначено? Ведь это – один из самых кардинальных вопросов, касающийся и каждого отдельного человека, и всего человечества». Да, это принципиальные вопросы, но на каждом временном отрезке, для каждого поколения, на каждом этапе общественного развития эти вопросы разрешаются по-разному. Бывают времена, что об этих вопросах умалчивают вообще, ссылаясь на выдвинутые идеологические доктрины. Связь математики и идеологии кажется вообще абсурдной. Но как легко, показывая ребенку несостоятельность в определенном виде деятельности, формировать комплексы неполноценности, ограничивать, показывая превосходство одного человека над другим... Весь вопрос как мы относимся, как понимаем, как преподносим этот вид деятельности. Ведь это может быть очень по-разному. Мы можем представить математику только как науку, оставив за бортом понимания многих. А можем показать, что математика подобна искусству – и не потому, что она представляет собой «искусство вычислять» или «искусство доказывать». Математика, как и искусство, это особый способ, мышления, познания, деятельности. Имеет, быть может, смысл по аналогии с художественными образами говорить о «математических образах» или о «математической деятельности» как специфической для математики форме отражения современной действительности. Математика – это жизнь, но жизнь в культуре. И обязательно – жизнь человека, становящегося в своей математической деятельности. Формы, в которых математика научилась представлять жизнь, весьма многообразны. Обнаружение математического смысла в культурном явлении, то есть преобразование текста культуры в текст математический есть деятельность на понимание. Тогда математика становится важным общеобразовательным предметом и сферой деятельности.

Основные открытия в естествознании были совершены на рубеже XIX–XX вв. Последние великие открытия – теория относительности Эйнштейна и геометрия Лобачевского. Однако установленные математические законо-

мерности до сих пор позволяют понимать вероятностные проявления современной культуры, ее относительную временную стабильность. Так, например, соотношение 20 на 80 связывается с обеспечением устойчивости различных социальных системы. А статистическая значимость чисел e и π известна для различных сфер человеческой деятельности, которые постоянно расширяются.

Но в таком применении математического знания больше рутины. Где взять романтику? Может увидеть романтику в математике сегодня могут только молодые исследователи?! А наша задача создать им для этого условия? Представляется, что ответом на поставленные вопросы может служить высказывание: «Не иди по следам древних, но ищи то, что искали они» (Кобо-дайси).

Представим математику – от истоков до наших дней. Окинем взором пройденное в науке еще раз. Давно ли все начиналось? И да, и нет. Двадцать пять веков... Это, конечно, очень много. Но выстроим мысленный ряд, по одному человеку от каждого поколения, пусть пять человек в век. Окажется сто двадцать пять человек – от нас до Аристотеля. Как мало! В сущности, не далеко от Ньютона до нас. Как мало знали наши предшественники, с тем, что знаем мы с вами! Но они шли к цели и достигли ее!

Мы еще очень молоды. Человечество только начинает осваивать мир. Наука в нынешнем понимании этого слова зародилась лишь триста-четырееста лет назад. И уже так много известно. И так мало. В течение немногим более ста лет человечество освоило практически все, что наполняет нашу жизнь – пароходы, самолеты и поезда, телевизор, компьютер и спутник. У человечества еще не было времени, чтобы в деталях продумать многие наиважнейшие жизненные проблемы. В частности, не пришли к полной ясности по вопросу о том, чему учить ...

Дискуссия о том, как учить математике, не утихает и до сих пор. Для меня нет сомнения в том, что математике учить нужно. И, по меньшей мере, по двум причинам – для тренировки ума и для того, чтобы можно было помыслить, как устроен мир.

И снова может показаться, что нет предмета для дискуссий. И все-таки, что-то мешает мне признать правоту этих слов. Само понятие «образование» более сложное – ОБРАЗОВАВАТЬ. Оно состоит не только в приобретении знаний, умений и навыков, но и в тренировке мышления, развития его. Многие задачи из разных разделов математики давали пищу для ума, приучали к точности и аккуратности, учили рассуждать, искать истину, преодолевать трудности, испытывать разные пути к цели, учили достигать ее. Они одаривали радостью успеха и ощущения красоты. В конечном счете, они моделировали творчество. Чем заменить все это? И стоит ли?

Все эти элементы творчества необходимо, конечно, сохранить. Быть может, на другом материале, но сохранить. Тренировать мышление можно лишь на конкретных, «частных» задачах, а не на «общих принципах». Мне представляется, что среди тех тем, на которых можно тренировать мысль,

приучать к изобретательности, научной изворотливости, преодолению интеллектуальных трудностей, задачи из различных исторических эпох представляют благодарный материал.

Но, несомненно, и то, что надо обучать пониманию сущности вещей, общим принципам и законам – и в естествознании, и в жизни. Природа «управляется» общими законами, все связано и все тяготеет к единству. Важно, чтобы были как-то осознаны и поняты и единство мира, и его разнообразие. Мне кажется, это важно знать – знать, что существуют «общие принципы». Такие принципы бывают и в математике. И Лагранж, и Даламбер, и многие другие великие ученые старались возвыситься до понимания той «самой сути», которая соединяет разрозненные явления в мире. Законы природы имеют двойное описание – «физическое» и «экстремальное». Для этого необходимо, хотя бы в общих чертах познакомить любого человека с основами математического анализа, ибо математический анализ – неотделимая часть естествознания. Границы элементарной математики определяются соседством с математическим анализом. Все, что было создано до рождения математического анализа (противопоставление элементарной и высшей математики длилось более трехсот лет – до конца XVII в.), да и многое из того, что появилось позже, но не использует методов и конструкций, принято относить к элементарной математике. Математический же анализ иногда называют «высшей математикой». Некогда считалось, что в высшей математике содержится нечто «сверхестественное», недоступное пониманию простого человека, нечто воистину «высшее», о чем в школе и говорить невозможно. На самом деле это не так.

Хочется, чтобы учитель и конечно ученик поняли, как и зачем рождается математическая теория. Знакомясь со многими конкретными задачами, при обсуждении их решений они соприкоснутся, с творчеством ряда крупнейших математиков прошло. Идеи и методы, созданные математиками при решении конкретных проблем, обычно не умирают. Они потом обязательно где-нибудь возрождаются, и потому проникновение в замыслы великих идей всегда обогащают. Трудные будни математики по необходимости состоят в получении новых теорем, выявлении новых связей между известными понятиями. Хотя и теперь еще приходится слышать – правда, все реже удивленное: «Как? неужели еще не все открыто в этой вашей математике?». Однако к этому математика отнюдь не сводится.

По этому поводу замечу, что в отличие от времен создания Ньютоном и Лейбницем дифференциального и интегрального исчисления математики умеют сейчас без большого промедления подводить фундамент логически безукоризненных математических построений под любые методы расчета, родившиеся из живой физической и технической интуиции и оправдывающие себя на практике. Но фундамент этот иногда оказывается столь хитро построенным, что молодые математики, гордые пониманием его устройства, принимают фундамент за все здание. Физики же и инженеры, будучи не в силах в нем разобраться, изготавливают для себя вместо него времен-

ные шаткие подмости. Непрерывное повышение уровня математической строгости одновременно с попытками представить самые сложные построения так, чтобы они стали интуитивно наглядными, возникновение одних понятий и уточнение других, переставших удовлетворять новым требованиям, расщепление казавшихся еще недавно незыблемыми моделей и образование новых обобщающих моделей. Весь этот исполненный большого внутреннего драматизма процесс характерен для математики не менее, чем доказательство теорем (без которого, впрочем, описанный процесс был бы совершенно бессодержателен, да и вообще не мог бы иметь места).

Система математики основывается на очевидностях актов сознания, а затем облекается в символическую форму и может далее развиваться, оперируя знаковыми формами. Проблемы школьной математики заключаются в том, что, следуя такому пути развития математического знания, она забывает живой смысл, преисполненный наглядности, оставаясь в рамках исключительно знакового символизма. При этом «математическая романтика» остается только для избранных, для тех школьников, которым оперирование знаковыми образами соответствует их природным способностям, а для большинства это превращается в рутину, скуку, подготовку к ЕГЭ.

Таким образом, возникает понимание того, что овладение математическим знанием в школе требует целостного подхода на культурологических основаниях. Математику можно и нужно изучать целостно, с общих позиций, с одной стороны, а, с другой стороны, в контексте появления математического знания, с позиций того, как оно сложилось исторически, собственно математическое знание общеобразовательного характера, ну а с третьей стороны, активно привлекать сферы применения математического знания во всем их многообразии. Тем самым мы создадим условия для обеспечения качества математического образования в школе, формируя представления школьников об источниках происхождения математического знания, будем использовать математический язык, математические факты, операции, действия, математические структуры для развития мышления и готовить к использованию математического знания в различных видах деятельности, сферах практического применения.

Представляется возможным высказать и ряд более конкретных предложений по овладению математическим знаниям на различных этапах школьного образования:

– начальная школа – формирование представлений школьников об источниках происхождения математического знания, опираясь на очевидности актов сознания, а затем облекать их в символическую форму, конкретизировать образы в виде логических схем, создавая основания для переноса математического знания на различные сферы деятельности;

– основная школа – формирование у школьников таких логически основ современной математики (формально-логические, логические образы), которые позволяют представить ее целиком, не разделяя на алгебру и геометрию, создание оснований для индивидуального структурирования,

собственного смыслового наполнения математического знания, перевода естественного языка на язык математики;

– старшая школа – овладение математическим знанием в соответствии с идеями профилизации и профессионализации.

Представляется, что ЕГЭ по математике для всех было бы полезнее проводить после 9 и 11 классов, но с разными целями: после 9 класса с целью профилизации (профессионализации) дальнейшего образования школьников, а по окончании школы ЕГЭ с целью выявления готовности у выпускников продолжить образования на основе сформированных знаний из области математики.

В заключении, хотелось бы высказать свои соображения о реальности использования заявленных ориентиров в овладении математическим знанием в школе. Представляется, что выход есть. 1) Он видится в создании сетевого педагогического сообщества, заинтересованного в обновлении школьного математического образования, совместном обсуждении и поляризации идей, разработке материалов, учебных пособий, распространении опыта. 2) В подготовке кадров для обеспечения соответствующего математического знания. Может быть, педагогические колледжи и институты призваны подготовить кадры для начальной и основной школы, педагогические факультеты университетов для старшей школы соответственно.

УДК 371.13

Олефир Светлана Валентиновна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, osv@ch-lib.ozers.ru, svolefir@yandex.ru, Челябинск

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПОЗИЦИОНИРОВАНИЕ
ШКОЛЬНЫХ БИБЛИОТЕК В УСЛОВИЯХ НОВЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ**

Olefir Svetlana Valentinovna

The candidate of the pedagogical sciences, senior lecturer of department of pedagogy and psychology of Chelyabinsk institute of the refresher courses and improvement of teachers' professional skills, osv@ch-lib.ozers.ru, svolefir@yandex.ru, Chelyabinsk

**PROFESSIONAL POSITIONING OF SCHOOL LIBRARIES
IN THE CONDITIONS OF NEW EDUCATIONAL STANDARDS**

Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения (ФГОС) отличаются от предшествующих разработок развивающим потенциалом, обеспечивающим обновление системы образования в услови-

ях изменяющихся запросов личности и семьи, ожиданий общества и требований государства в сфере образования.

В «Фундаментальном ядре содержания общего образования» [10] сформулирован принцип конструирования образовательного пространства на основе фундаментальности образования. Значение этого принципа возрастает в эпоху общества знаний, он становится основой инновационных технологий в образовании.

Базовым положением фундаментальности образования служит тезис о том, что развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, формированием универсальных учебных действий (УУД), выступающих в качестве основы образовательного и воспитательного процесса.

Концепция формирования универсальных учебных действий опирается на компетентный подход, в частности на достижение учащимися способности эффективно использовать на практике полученные знания и навыки [10, с. 6].

Универсальные учебные действия УДД – это обобщенные способы действий, открывающие широкую ориентацию учащихся в различных предметных областях. Овладение учащимися УДД создает возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т. е. умение учиться. Таким образом достигаются цели образования, учитывающие государственные, социальные и личностные потребности и интересы.

Универсальные учебные действия должны быть положены в основу выбора и структурирования содержания образования, приемов, методов, форм обучения, построения целостного учебно-воспитательного процесса. Как отмечено в Федеральных стандартах, овладение учащимися универсальными учебными действиями может происходить в контексте различных учебных предметов и во внеурочной деятельности. [10, с. 39]. К планируемым результатам образования относится освоение метапредметных учебных действий, т. е. умственных действий учащихся, направленных на управление познавательной деятельностью. Пути их формирования изложены в «Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения. Начальная школа» (2010 г.) (далее – Программа) [8].

В российской и международной практике школьные библиотеки позиционируют себя как неотъемлемую часть системы образования. В «Концепции развития школьных библиотек РФ (2009 г.) [4], определены миссия, цели и задачи школьных библиотек, в соответствии с которыми выстраивается их развитие и совершенствование. Результаты сравнительного анализа образовательных приоритетов Федерального государственного образовательного стандарта и Концепции развития библиотек ОУ приведены в таблице.

Образовательные приоритеты

Направление	ФГОС	Концепция развития школьных библиотек
Формирование УУД	Возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний	Содействуют получению навыков непрерывного образования
Навыки смыслового чтения	Осознание значимости чтения для личного развития, потребность в систематическом чтении	Приобщение к чтению как основному виду познавательной деятельности
Информационная культура	Формирование ИКТ-компетентности на занятиях по предметам и в надпредметных программах	Формирование ИК личности, адаптация к жизни в современном обществе
Цель и основные результаты обучения:	Ключевые компетенции в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах.	ШБ неотъемлемая часть образования, развитие русского языка, ответственной гражданской позиции
Материально-технические условия реализации	Наличие библиотеки, медиатеки с печатными и ЭОР по всем предметам и дополнительной литературой	Концентрация документальных источников образования на традиционных и электронных носителях

Как следует из таблицы, миссия школьной библиотеки соответствует современным образовательным стандартам в вопросах целей и основных результатов образования, формирования универсальных учебных действий, включая чтение и информационную культуру личности учащихся. В Стандарте начального образования определены, в частности, материально-технические условия реализации основной образовательной программы начального общего образования, включающие требования к школьным библиотекам. «Библиотека образовательного учреждения должна быть укомплектована печатными образовательными ресурсами и ЭОР по всем учебным предметам учебного плана, а также иметь фонд дополнительной литературы. Фонд дополнительной литературы должен включать детскую художественную и научно-популярную литературу, справочно-библиографические и периодические издания, сопровождающие реализацию основной образовательной программы начального общего образования» [8, с. 41]. Впервые государственные стандарты напрямую связывают результаты обучения с деятельностью школьных библиотек, качеством их помещений и фондов.

Поскольку ключевым фактором результативности образования становится самостоятельная работа учащихся, необходим их самостоятельный доступ к учебным ресурсам и технологиям самообразования, к образовательным ресурсам в печатной и электронной форме, на основе отечественных разработок и лучших образовательных ресурсов со всего мира. Следовательно, руководство школ должно ориентироваться на формирование ресурсных центров на базе школьной библиотеки.

Вся ресурсная база школы должна реализовываться в единой структуре, с единым пониманием целей и задач, единым управлением, объединенным ин-

теллектуальным ресурсом, сосредоточением оборудования и техники, единым документальным фондом, общим финансированием.

Каждый участник образовательного процесса должен знать, что в школе есть такой ресурсный центр, где он всегда может получить нужную информацию, качественную услугу, необходимые продукты библиотечного, педагогического, методического и технического производства. Эта позиция подробно раскрыта в работах И. В. Дейнеко [1] и Е. Н. Ястребцовой [12]. Ресурсный центр школы – это необходимое условие формирования современного качественного образования.

В своих работах [6; 7] мы подробно раскрывали изменившиеся функции школьных библиотек с точки зрения компетентностного подхода в образовании.

Однако требуется уточнить, что компетентностный подход должен стать основой организации всей деятельности школьных библиотек. Проектируя любую библиотечную деятельность необходимо понимать, какие компетентности предполагается формировать у пользователей, затем продумывать эффективные формы и методы формирования этих компетентностей. В этом случае определяется дефицит компетентностей и цель их формирования, затем с помощью определенных библиотечных форм, методов и технологий достигается предполагаемый результат.

Рассмотрим две наиболее важных, по нашему мнению образовательных компетенции, формирующихся в процессе универсальных учебных действий: компетенция чтения и ИКТ-компетенция. Именно они должны поддерживаться школьной библиотекой, интегрирующей свою деятельность с учебным процессом в рамках факультативных курсов, кружков и другой внеклассной деятельности учащихся. Эти компетенции соотносятся с образовательной функцией и могут развиваться школьным библиотекарем в рамках формирования информационной культуры, функциональной грамотности и методов познания.

Компетенции в области чтения относятся к образовательным компетенциям, они открывают путь к личностно-комфортным, развивающим, интенсифицирующим, активизирующим, игровым формам организации учебного процесса и отводят ведущую роль чтению, работе с текстом в процессе обучения. Работа библиотеки с информационными, повествовательными текстами и текстами-рассуждениями (объяснение, убеждение, изложение точки зрения, дискуссия, полемика) способствует формированию образовательных компетентностей учащихся. Количественные характеристики текстов (объем, длина предложения) определяются возрастом обучающихся, их уровнем обученности и целью работы с ними.

– В ФГОС начального образования одним из требований к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования определено: «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах» [9, с. 10]. Осознание зна-

чимости чтения для личного развития, использование разных видов чтения, умение воспринимать и оценивать специфику текстов планируется в курсе литературного чтения. Однако в рамках единственного предмета невозможно получить высокий уровень читательской компетенции. Уже сейчас школьные библиотекари могут начать формирование читательских компетенций школьников как основы обновленного образования, что отражено в Национальной программе поддержки и развития чтения [5], в «Концепции поддержки и развития детского и юношеского чтения в Челябинской области» [3].

Трудно переоценить роль чтения в формировании образовательных компетенций школьников. Для использования чтения как вида учебной деятельности, у школьников должны быть сформированы специальные навыки и типы чтения: коммуникативное чтение вслух и про себя, учебное, самостоятельное.

Исследования показывают, что школьники, владеющие ключевыми образовательными компетентностями, характеризуются высоким развитием познавательного и культурного уровня. Информационные и коммуникационные технологии играют ключевую роль при освоении познавательных универсальных учебных действий. Формированию ИКТ-компетенций, как важного инструмента общеучебных универсальных действий в Примерной основной образовательной программе уделяется особое внимание. В ее рамках разработана специальная подпрограмма, определяющая информационно-коммуникационные технологии как инструментарий УУД.

ИКТ-компетенции, как результат универсальных учебных действий включают:

- поиск информации;
- ее фиксацию с помощью различных технических средств;
- структурирование и организацию информации;
- создание простых гипермедиасообщений и моделей.

Это сложные для младших школьников компетенции не могут быть сформированы только в рамках учебных предметов. Они также должны обеспечивать преемственность и развиваться в старшей школе. Следовательно, необходима разработка концептуально-методологической базы формирования информационной культуры школьника для адекватного отражения диалектического единства разноаспектных составляющих процесса, содержания и результата образования. Именно такие навыки и должны формировать школьные библиотеки, по мнению Н. И. Гендиной, эксперта программы ЮНЕСКО «Информация для всех» [11].

Н. И. Гендина, определяет информационную культуру личности как «одну из составляющих общей культуры человека, совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием традиционных технологий и ИКТ» [11, с. 41].

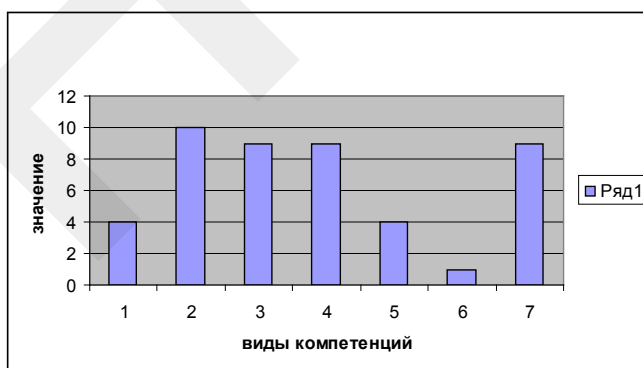
Информационная культура современного школьника в старшей школе предполагает умение:

- осознать и сформулировать потребность в информации для решения той или иной проблемы;
- выработать стратегию поиска информации;
- найти соответствующую информацию;
- оценить качество информации: полноту, достоверность, актуальность, объективность;
- сформировать собственное отношение к этой информации;
- представить свою точку зрения и понимание проблемы;
- оценить эффективность проделанной работы по следующим параметрам: полученные знания, приобретенные навыки и успешность в решении поставленной задачи;
- осознать, что знания и навыки, полученные в процессе решения данной проблемы, можно распространить на другие задачи и сферы деятельности;
- осознать влияние тех знаний, которые были получены в ходе решения задачи, на личные позиции и поведение.

Формирование информационной культуры школьника относится к основным задачам современной школьной библиотеки, решить ее поможет развитие традиционной образовательной функции (поддержка образовательного процесса) в функцию педагогическую.

Школьные библиотекари Челябинской области сознательно позиционируют себя в условиях новых образовательных стандартов. Они определяют конкретные области, методы и библиотечные технологии для эффективной профессиональной деятельности в учебных, образовательных, воспитательных целях. В ходе курсов повышения квалификации библиотекарей общеобразовательных учреждений в ЧИППКРО в 2010 г. было проведено анкетирование. Библиотекарям необходимо было выбрать, какие из предложенных ключевых компетенций может развивать школьная библиотека: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, личностного самосовершенствования.

Результаты анкетирования представлены на рисунке.



Формирование ключевых компетенций

Наибольший вес в данной диаграмме имеют общекультурные компетенции, их выделили 100% респондентов, 90% выделили учебно-познаватель-

ные, информационные и компетенции личного самосовершенствования. Наименьший вес получили социально-трудовые компетенции – 10%.

Среди форм и средств библиотечной работы, обеспечивающих формирование ключевых образовательных компетенций в школьной библиотеке были названы:

- библиотечные уроки, как средство формирования информационных компетенций;
- предметные недели, литературные уроки и игры, обзоры и выставки книг как средство формирования учебно-познавательных компетенций;
- праздники, беседы, обзоры в формировании общекультурных компетенций;
- выставки, обзоры, индивидуальные беседы в формировании компетенций личного самосовершенствования.

Таким образом, новое содержание школьного образования должно быть направлено на развитие ключевых компетентностей как образа будущей деятельности всех субъектов образования.

Школьные библиотеки, а значит, их работники должны соответствовать новым образовательным стандартам.

Профессиональное позиционирование школьного библиотекаря в условиях новых образовательных стандартов состоит в преобразовании школьной библиотеки в мощный ресурсный центр образовательного учреждения, организации деятельности с учетом компетентного подхода, на основе информационно-коммуникационных технологий с ориентацией на новое содержание образования и его ожидаемые результаты.

Следовательно, библиотеки школ могут стать важной составляющей системы обучения и воспитания, в частности – в формировании образовательных компетенций школьников. Именно в школьной библиотеке будут зарождаться интерес к чтению, формироваться информационная грамотность и культура, способность к самостоятельному обучению с использованием различных источников информации, духовно-нравственные качества школьника.

Для повышения педагогического потенциала школьных библиотек в реализации образовательных стандартов второго поколения необходимы:

- разработка концептуальных основ и модели формирования ключевых образовательных компетенций в процессе деятельности школьных библиотек;
- определение педагогических принципов, подходов и условий эффективного формирования ключевых образовательных компетенций;
- поиск и апробация инновационных форм профессиональной деятельности библиотекаря;
- вариативность, учёт личностных и возрастных особенностей школьников, деятельностного компонента в мероприятиях школьной библиотеки.

Библиографический список

1. **Дейнеко, И. В.** Новая роль библиотекаря в новой библиотеке [Текст] / И. В. Дейнеко // Библиотека в школе . – 2009. – № 10. – С. 5–7.
2. **Законодательное** обеспечение деятельности библиотек общеобразовательных учреждений в сфере духовно-нравственного воспитания детей: материалы парламентских слушаний [Электронный ресурс] / Государственная дума. – Режим доступа: www.duma.gov.ru/index.jsp?l=1.
3. **Концепция** поддержки и развития детского и юношеского чтения в Челябинской области [Текст] – М. : МЦБС, 2008. – 47 с.
4. **Концепция** развития библиотек общеобразовательных учреждений Российской Федерации до 2015 года: Общественно-государственный проект [Текст] / Русская школьная библиотечная ассоциация; Н. В. Бубекина, Т. Д. Жукова, Н. И. Гендина, Л. Е. Коршунова. – М.: РШБА, 2009. – 24 с.
5. **Национальная** программа поддержки и развития чтения [Текст] – М., 2007. – 44 с.
6. **Олефир, С. В.** Современная школьная библиотека в контексте проекта стратегии «Наша новая школа» [Текст] / С. В. Олефир // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2009. - № 1. – С. 109–118.
7. **Олефир, С. В.** Потенциал школьной библиотеки в формировании метапредметных компетентностей школьников [Текст] / С. В. Олефир // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2010. – № 3 (5). – (в редакции).
8. **Примерная** основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е. С. Савинов]. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2010. – 204 с. – (Стандарты второго поколения).
9. **Федеральный** государственный образовательный стандарт начального общего образования: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru>
10. **Фундаментальное** ядро содержания общего образования: проект / ред.: В. В. Козлов, А. М. Кондаков. – М.: Просвещение, 2009. – 48 с. – (Стандарты второго поколения).
11. **Школьная** библиотека как центр формирования информационной культуры личности [Текст] / Н. И. Гендина и др. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2008. – 351 с.
12. **Ястребцева, Е. Н.** Меняющиеся место и роль школьной библиотеки [Электронный ресурс] / Е. Н. Ястребцева // Вопросы информатизации образования: научно-практический электронный альманах. Вып. 15. – Режим доступа: <http://npstoik.ru/vio/>.

УДК 373.1.02

Курносова Светлана Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ГОУ ВПО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга», kuvami@mail.iks.ru, Петропавловск-Камчатский

МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Kurnosova Svetlana Anatolyevna

Master of Pedagogics, Assistant Professor of the Pedagogics Chair Hair Vitus Bering Kamchatka State University, kuvami@mail.iks.ru, Petropavlovsk-Kamchatskiy

THE MODEL OF THE UPBRINGING OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S EMOTIONAL SYMPATHY

Термины «эмоциональная отзывчивость», «воспитание эмоциональной отзывчивости» стали часто употребительными общими терминами в предлагаемых школьным учителям нормативных материалах, в педагогической учебной и методической литературе, в которых развитие эмоциональной отзывчивости личности обозначено в рамках проблем воспитания у обучающихся нравственных и эстетических чувств, эмоционально-ценностного позитивного отношения к себе и окружающим людям, к окружающему миру, искусству, родному языку [2, с. 14, 33]. Однако основанные на эмоциях эстетическое воспитание, нравственное воспитание не охватывают достаточно полно спектр задач воспитания эмоциональной отзывчивости. Эстетические эмоциональные переживания учащегося в большей мере характеризуют воспринимаемый ребёнком объект и могут не сказываться особым образом на состоянии детей. Нравственные качества ребёнок также не обретает неотвратимо в результате целенаправленного школьного воспитания. Не проживая положительных отношений к нравственным явлениям, дети становятся невосприимчивыми к происходящему.

Вместе с тем, поскольку эмоциональный компонент входит в структуру нравственного убеждения, интеллектуальной культуры личности, ценностного отношения к труду, эстетического отношения к миру, интереса к здоровому образу жизни, любви к Родине и др., постольку именно воспитание эмоциональной отзывчивости может стать интегративным по отношению к остальным направлениям воспитания, выделяемым в теории воспитания (умственное, нравственное, трудовое, физическое, эстетическое, экологическое и др.).

Наряду с этим приоритет начального общего образования сохраняется за «формированием общеучебных умений и навыков, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения» [2, с. 12].

Вместе с тем, развитие эмоциональной сферы содействует развитию интеллекта, и иначе, как через разрешение вопроса о развитии и расцвете творческих сил (то есть о развитии в человеке эмоциональной жизни), невозможно надлежаше разрешить проблемы подлинного развития в человеке сил интеллектуальных. Другими словами, если задачи школы видеть исключительно в обучении, то для этого же обучения, для его более успешной организации и должна быть поставлена и решена задача развития эмоциональной отзывчивости обучающихся [1].

Сама метафора «эмоциональная отзывчивость» представлена в философско-психологических, психолого-педагогических текстах опосредовано, что не позволяет подойти к пониманию природы феномена эмоционально отзывчивой личности и путей её воспитания. Современные словари также не дают определения понятий. Воспитание эмоциональной отзывчивости у учащихся не становится специальным предметом педагогических исследований. Остаются нерешёнными вопросы, связанные с обоснованием места и роли воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников в системе начального обучения и воспитания, его влияния на развитие личности школьника, его содержательной и процессуальной сторон. Анализ учебных пособий и школьной практики начального образования показал недостаточность попыток решить эти вопросы эмпирически; они требуют теоретического обоснования.

На основе обобщения философских, психологических, педагогических воззрений на эмоциональную жизнь человека нами были выявлены сущность и механизмы эмоциональной отзывчивости, обоснована необходимость её развития у детей младшего школьного возраста; выявлена структура эмоциональной отзывчивости; определено содержание понятий «эмоциональная отзывчивость», «воспитание эмоциональной отзывчивости»; обоснованы возможности влияния школьного образования на развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников; разработана концептуальная модель воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников в условиях общеобразовательной школы.

Согласно словарю-справочнику современного общего образования [3], моделирование представляет собой педагогическое воспроизведение педагогических и психических явлений при помощи идеальных моделей. Под «концептуальной моделью» при этом понимается «описание сущности концепции на основе общих принципов моделирования» [3, с. 233–236]. Анализ сущности моделирования в педагогических исследованиях позволяет сконструировать модель воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников как систему находящихся во взаимосвязи и обуславливающих функционирование друг друга целевого, содержательного, организационного и результативного компонентов.

Основанием модели выбраны системный, компетентностный, личностно-ориентированный *подходы*, сущностное наполнение которых обогащается в свете проблемы развития эмоциональной отзывчивости обучающихся,

умножая существующие параметры описания системы или процесса обучения и воспитания школьников. Другим отличием данной модели выступает положенный также в её основание подход к воспитанию и образованию как содействию расцвету эмоциональных сил человека, мало признаваемый или вовсе отвергаемый традиционными воззрениями на сущность школьного образования.

Эмоциональная отзывчивость рассматривается нами как ключевая компетентность, необходимая ребёнку для его успешной социализации.

Компетентностный подход обогащается представлением об эмоционально отзывчивой личности. Заложенное в компетентностном подходе представление о функционально грамотной личности получает своё уточнение включением таких характеристик, как развитость механизмов социальной перцепции, проекции, децентрации, идентификации.

Эмоциональная отзывчивость на мир открывает перед растущим человеком новое социальное пространство самоосуществления; становится средством, владея которым, ребёнок может открывать потенциальные возможности своей деятельности и творчества, обнаруживать в Других собственные новые личностные смыслы, ранее не испытанные переживания, реализовать потребность в переживании специфического состояния сознания – понимания, ясного видения Другого: понимания этических и эстетических явлений; понимания явлений природы, поведения животных; понимания поведения другого человека, его эмоций, мыслей, мотивов его поступков и пр. Способность эмоционально отзывчивого человека к воодушевлению, его интерес и внимание к окружающему миру, способность «вмещать» в свою душу жизнь других людей и внешние события, а также сдерживать себя, признавая свободу действия других людей, выступают не только как основа душевного и духовного здоровья, но и как предпосылка стабилизации иммунной системы и основа его физического здоровья (К. А. Абульханова-Славская, В. П. Петленко и др.).

Эмоционально отзывчивый младший школьник имеет положительную установку на Другого, проявляет «направленность на человека», своеобразную «повёрнутость» к Другому (А. А. Бодалёв), находится в пространстве комфорта: он живёт в согласии со своим «внутренним человеком», ему хорошо среди одноклассников и учителей, другим людям – детям и взрослым хорошо с ним.

Личностно-ориентированный подход, предусматривающий учёт в учебно-воспитательной работе с детьми индивидуальных, субъективно-личностных особенностей каждого ребёнка, обогащается идеей о недопустимости видеть в ученике некоторый усреднённый объект воспитания социальных норм эмоционального реагирования по общим законам – «как все».

Воспитание эмоциональной отзывчивости у школьников рассматривает протекающие в личности процессы – её эмоциональные переживания – в качестве действенной силы, влияющей на поведение человека не в меньшей, а иногда и большей степени, и выстраивается на основе признания

самоценности индивидуального эмоционального опыта личности. Предполагается создание условий, при которых младшие школьники могли бы реализовывать и обогащать имеющиеся у них способности к эмоциональной отзывчивости; поддержку ребёнка в обретении способности к «неадаптивной активности»; условий осмысленного учения, в которых личность могла бы сквозь индивидуальный эмоциональный опыт увидеть значимость для себя («значение—для—меня») общения—взаимодействия с познаваемым объектом и явлением, другими детьми, взрослыми.

Выступая интегративным по отношению к существующим в педагогической теории направлениям воспитания, воспитание эмоциональной отзывчивости у обучающихся обогащает представление о целях и задачах гуманистических воспитательных систем.

Концепция воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников базируется на *педагогической идее о диалектической связи между духовным, интеллектуальным и эмоциональным развитием личности*. Педагогика гуманизма (В. В. Зеньковский, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, А. Н. Острогорский, Н. И. Пирогов, В. А. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский и др.), признававшая самоценность детства в духовном развитии личности и требовавшая бережного и уважительного отношения к личности ребёнка в процессе воспитания и образования, далека от понимания обучения исключительно как содействия интеллектуальному росту ученика.

Среди прочих задач школьного образования приоритетным должно стать содействие расцвету эмоциональных сил человека.

Необходимость ««воспитания» эмоциональной жизни в человеке» (В. В. Зеньковский) определяется двумя основными соображениями. *Во-первых*, эмоциональная сфера имеет центральное значение в системе душевных сил, в развитии творчества, определяет активность человека в целом. *Во-вторых*, именно эмоциональная сфера личности в школьный период переживает серьёзнейший болезненный надлом, некоторое, словами В. В. Зеньковского, «натуральное ущемление», вместе с тем, психология, в особенности психопатология, показали: здоровье или болезни эмоциональной сферы человека определяют здоровье или болезни всего человеческого существа [1, с. 67–68].

Воспитание младших школьников, согласно данному подходу, выступают как средства расцвета, охраны и укрепления эмоциональной жизни личности.

Специфические характеристики положенных в основание модели подходов, обновляют существующие параметры описания системы и процесса обучения и воспитания школьников и определяют новизну разработанной модели.

Целевой компонент модели включает совокупность ценностей и ориентаций воспитания младших школьников.

Целью воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников является формирование у ребёнка необходимого для социального взаимо-

действия, общения и понимания умения выходить за пределы индивидуального эмоционального опыта (индивидуального опыта оценочных суждений), что становится иным, отличным от традиционного понимания целенаправленного развития эмоциональной сферы учащихся. Тот факт, что зачастую общечеловеческая культура остаётся для большинства школьников на нейтральном к личности уровне, делает очевидным слабое звено в системе школьного образования: в процесс обучения вовлекаются только натуральные основы эмоциональной отзывчивости – дискретные эмоции, пробуждаемые в сознании происходящими событиями, т. е. акцентируется первоначальная чисто функциональная потребность человека в эмоциональном насыщении. Несомненно, эмоции в обучении важны, но насыщенный индивидуальный эмоциональный опыт личности не является гарантом её недеструктивной направленности. Эмоциональная сфера «всеядна»; актуализировать можно и стремление к непомерным вожделениям, и жажду власти и мести.

В сложно организованной совокупности с другими побуждающими механизмами эмоциональная отзывчивость приводит в движение гуманную направленность личности. Социальная востребованность гуманного, позитивно ориентированного человека указывает на соответствие обозначенной цели основным задачам модернизации общеобразовательной школы, в частности задаче формирования социальной компетентности учащихся.

Воспитание эмоциональной отзывчивости у младших школьников осуществляется на основе принципов гуманистической педагогики: природосообразности педагогического влияния, свободосообразности воспитания и др. Специфические закономерные связи, существующие в развитии эмоциональной отзывчивости личности, обусловили следующие *принципы* воспитания: целостности, доминантности, осознаваемости, эмоциональности, интенсивности, обобщённости, когерентности (согласованности), мобильности, устойчивости, преемственности, гуманистический, личностный, культуросообразности, ценностный. Мы выделяем в этих принципах возможность прогнозировать последствия педагогических действий для развития эмоциональной отзывчивости младшего школьника и расставляем в характеристиках принципов новые акценты.

Так, *принцип целостности* означает для воспитателей необходимость учёта всей сложности личности ребёнка как целостности чувственного и рационально-действенного бытия, создания соответствующей целостности педагогических условий для развития эмоциональной, умственной, ценностной и волевой сторон личности ребёнка, обретения им сознания собственной целостности, что обусловит его отношение к собственному эмоциональному опыту как ценности. Необходимость развития всей личности как целостного существа, как отмечает В. В. Зеньковский, предполагает отказ от идиллического понимания нашего существа, от идеи гармонического строения личности, гармонического её развития [1].

Заново осмысляемые принципы гуманистической педагогики ориентируют воспитателей на отношение к эмоциональной жизни ребёнка как

ценности, к процессу воспитания ребёнка как содействию расцвету эмоциональных сил человека, сохранению и развитию его эмоционального здоровья, обеспечению пробуждения его внутренних сил, что знаменует, на наш взгляд, начало иных отношений воспитателей и воспитуемых на пути к антропогенному обществу.

Содержательный компонент модели включает содержание основного начального образования, побуждающее детей к выходу за пределы индивидуального эмоционального опыта, несущее минимум необходимых для этого знаний и умений (*инвариантная часть*) и обогащённое содержание основного образования, а также содержание элективных курсов (*вариативная часть*), призванное обеспечить владение младшими школьниками первоначальными способами работы над собой, развитое стремление передавать эмоциональную сторону жизни в творчестве, гуманистическую направленность отношений младших школьников к миру людей и миру природы, эмоционально-ценностное самоотношение, сформированные умения встать на позицию другого человека, посмотреть на ситуацию его глазами, почувствовать его состояние, первоначальную готовность вести здоровый образ жизни наряду с бережным отношением к здоровью других людей.

Организационный компонент объединяет формы, методы, средства, способствующие развитию эмоциональной отзывчивости детей.

Замысел уроков общения как особой формы общения–взаимодействия учителя и учащихся, а также специальных методик – «Дневников настроения» и «Дневников ощущений» – виртуальное перенесение ребёнка в пространство личностных смыслов другого человека, моделирование обстоятельств другого человека и погружение в них ученика.

Интерактивная модальность общения–взаимодействия учителя и учащихся предполагает изменение позиции ученика – от постороннего наблюдателя к участнику рассматриваемого социального или природного явления, виртуальное перемещение ребёнка внутрь наблюдаемого фрагмента реальности, события собственной жизни или социального явления; пристальный взгляд на одноклассников, учителей и самого себя, переживание глубинного единения с познаваемым объектом через зрительные, слуховые, осязательные, обонятельные ощущения.

На одном уроке используются все три метода воспитания, направленные на соединение разума, эмоций и последующих действий как форм выражения отношения ребёнка к социальному или природному объекту: к рациональной стороне отношения детей, к разуму воспитанников апеллирует слово педагога; на эмоциональное отношение учеников педагоги влияют посредством собственных оценочных суждений, демонстрации своего отношения к ценности жизни человека, животного, растения; практическо-действенная сторона складывается в ходе организуемых во внеурочное время действий детей. Осмыслению детьми отношений людей, отношений человека и животных с новых позиций содействует, во-первых, рефлексивность диалога: в атмосфере общности эмоциональных переживаний каждый уче-

ник получает возможность не только узнать мнение учителя и одноклассников, но и как-то к нему отнестись и свободно выразить своё отношение. Зачастую, только на таких занятиях ребёнок имеет возможность поделиться своими чувствами, сказать другим то, о чём его никогда не спрашивают дома. Во-вторых, – идея схожести чувств людей, чувств человека и животных, оживившая внутренний механизм идентификации с другими людьми, с животными. Учитель показывает учащимся своё отношение к ценности жизни человека, животного и растения, делится с воспитанниками своим опытом добрых отношений с окружающими людьми, учит понимать и ценить различия людей. Ребёнок открывает, что другие люди – одноклассники и учитель – испытывают похожие чувства. Отношение детей к человеку или животному меняется, когда они наблюдают и оценивают его состояние.

В решении этих задач педагогу помогают специальные упражнения, которые модифицируются учителями применительно к особенностям детей конкретного класса: музыкотерапевтические, арттерапевтические, «техники заботы о самом себе» (И. А. Серова) (творческого самовоспроизведения, мечтания, самолюбования, раскрепощения чувств, воспоминаний и др.).

Специфика методики дневников настроения и ощущений учащихся, а также проводимых на занятиях упражнений подразумевает включение родителей в общую с детьми работу. Совместное выполнение особых домашних заданий делает более понятными друг другу родителей и детей. Переживаемое ребёнком чувство понимания Другого основано на деятельности механизмов эмоциональной отзывчивости (идентификации, перцепции, эмпатии и др.) и, значит, пополняет гуманный потенциал развивающейся личности.

Работа осуществляется не только непосредственно на уроках общения; этому может быть посвящён весь учебный день (содержание других уроков, «случайных» бесед с детьми, направленность игр на переменах, на уроках физкультуры и т. д.) или вся учебная неделя (согласование содержания уроков изобразительного искусства, технологии, музыки, общешкольного праздника и т. п.). На решение задач воспитания эмоционально отзывчивого ребёнка направлена школьная система внеучебной деятельности. На общеобразовательных уроках также создаются информационные ситуации, которые оказывают эмоциональный эффект: благодаря такой эмоциональной стимуляции функций интеллекта происходит соединение эмоций с когнитивными процессами, сближение познания и переживания.

Результативный компонент модели содержит характеристику проявлений эмоциональной отзывчивости ребёнка и отражает освоенную ребёнком среду системы воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников, характеризует достигнутые сдвиги в соответствии с поставленной целью и соотносится с уровнем развития когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов эмоциональной отзывчивости.

Таким образом, выстраивается модель воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников в школьном образовательном процессе

как система психолого-педагогических условий, содействующих расцвету эмоциональных сил ребёнка. Создание благоприятных условий развития эмоциональной отзывчивости младших школьников предполагает комплексное использование элементов образовательной среды учебного заведения.

Библиографический список

1. **Зеньковский, В. В.** О педагогическом интеллектуализме [Текст]/ В. В. Зеньковский // Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы: Кн. для учителя. Сост. и авт. вступит. статьи П. В. Алексеев. – М.: Просвещение, 1993. – С. 57–70.
2. **Сборник** нормативных документов. Начальная школа [Текст]/ Составители Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. – М.: Дрофа, 2009. – 172 с.
3. **Тюмасева, З. И.** Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны [Текст]/ З. И. Тюмасева, Е. Н. Богданов, Н. П. Щербак. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.

УДК 378.388

Акчурин Флюр Рафикович

Старший преподаватель кафедры теории и методики обучения технологии технологического факультета Сибайского института «Башкирского государственного университета», profflur@mail.ru, Сибай

Акчурина Елена Петровна

Старший преподаватель кафедры теории и методики обучения технологии технологического факультета Сибайского института «Башкирского государственного университета», profflur@mail.ru, Сибай

**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННО-
ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА
В ТВОРЧЕСКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛАБОРАТОРИИ**

Akchurin Flyur Rafikovich

A senior teacher of the pulpit to theories and methods of teaching to technologies of the technological faculty Sibayskogo institute «Bashkir state university», profflur@mail.ru, Sibay

Akchurina Elena Petrovna

A senior teacher of the pulpit to theories and methods of teaching to technologies of the technological faculty Sibayskogo institute «Bashkir state university», profflur@mail.ru, Sibay

**ORGANIZATION INDEPENDENT ARTISTIC-CREATIVE
ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHERS TO TECHNOLOGIES
AND ENTERPRISE IN CREATIVE –TECHNOLOGICAL
LABORATORY**

Одной из важнейших проблем, стоящих перед высшей школой, является повышение качества подготовки специалистов. Студент и выпускник высшего учебного заведения должен не только получать знания по предметам программы, овладевать умениями и навыками использования этих знаний, методами исследовательской работы, но и уметь самостоятельно приобретать новые научные сведения.

В этой связи все большее значение приобретает самостоятельная работа студентов. Актуальность самостоятельной деятельности для современного человека несомненна. Формирование у студента умения самостоятельно ориентироваться в стремительном потоке информации – одна из важнейших задач педагогического заведения.

Быть самостоятельным – значит «стоять самому», делать что-либо без посторонней помощи, без внешнего побуждения, по-своему намерению. В этом смысле самостоятельность может быть понята и как свойство личности и как способность, и как показатель активности человека, и как критерий его зрелости [4, с. 427]. При этом обучающийся вовлекается в разноуровневые процессы учебного познания, охватывающие весь спектр воспроизво-

дящих и творческих действий, которые он предпринимает в ходе выполнения того или иного типа и вида самостоятельной работы.

Внешними признаками самостоятельности студентов являются планирование ими своей деятельности, выполнение задания без непосредственного участия педагога, систематический самоконтроль за ходом и результатом выполняемой работы, ее последующее корректирование и совершенствование. Внутреннюю сторону самостоятельности образуют потребностно-мотивационная сфера, умственные, физические и нравственно-волевые усилия студентов, направленные на достижение цели без посторонней помощи.

В высшей школе – самостоятельная работа студентов – это часть учебного процесса, которая занимает свыше 50% учебного времени. Самостоятельная работа тесным образом связана с самообразованием студента. Целью самостоятельной работы студентов является закрепление и совершенствование знаний, умений и навыков, полученных на практических занятиях.

Весьма важной и сложной проблемой является вопрос равномерной работы студентов в течение семестра и учебного года. Студенты, даже стремящиеся работать систематически, в силу неравномерности учебных заданий по разным дисциплинам оказываются не в состоянии постоянно уделять должное время самостоятельной деятельности.

Неравномерность касается не только самостоятельной работы в курсе одной дисциплины. Нередко студенты усиленно занимаются одним учебным предметом в ущерб другим. Кафедрам необходимо планировать на весь срок изучения предмета оптимальный объем самостоятельной работы студентов в соответствии с бюджетом времени по учебному плану.

Систематическая самостоятельная работа воспитывает у студентов умение рассуждать, самостоятельно проникать в существо изучаемых явлений, прививает интерес к науке. В то же время выработанная самостоятельность суждений и воспитанный познавательный интерес стимулируют самостоятельную работу, способствуют формированию особенно ценной в наше время потребности к постоянному совершенствованию своих знаний.

Художественно-творческое развитие и самостоятельная деятельность в обучении будущих учителей технологии и предпринимательства неразрывно взаимосвязаны, так как художественно-творческая деятельность – это процесс самопобуждения к действию, который выражается в стремлении реализовать себя. Подобная деятельность основывается на способности субъекта отделять себя от воспринимаемых явлений. Художественно-творческая деятельность предполагает умение планировать, прогнозировать, ставить цели, задачи, выбирать методы, средства, анализировать результаты обучения [2, с. 54].

Развитие творческой самостоятельности личности – это закономерное, управляемое, позитивное изменение личности, которое является результатом творческой деятельности. Творческая самостоятельность начинается там, где перестает быть решением на заранее поставленную задачу. Ее главной чертой является выход в новую проблемную ситуацию. Однако, творческая

самостоятельность – природное качество человека, которое определяется индивидуальностью личности и формируется в процессе освоения личностью социального опыта и отношений в обществе.

Сегодня вузовская система обучения должна обеспечивать развитие самостоятельной познавательной деятельности и, одновременно, развитие творческих способностей будущих учителей технологии и предпринимательства. Она должна включать в себя методы и приемы, которые стимулируют самостоятельное применение основных логических приемов в процессе познания; используют систему познавательных задач; активизируют факторы, побуждающие мыслительную деятельность студентов. Подобная система позволяет направить интеллектуальную активность студентов на достижение высокого качества знаний и формирование у них креативности мышления.

В современных условиях возрастает потребность в специалистах, способных к творческому поиску и непрерывному самообразованию, умеющих самостоятельно мыслить и принимать ответственные решения, обладающих высоким уровнем общей культуры, готовых к профессиональному совершенствованию.

Особенно актуальным является решение этой проблемы среди будущих учителей технологии и предпринимательства, совершенствование качества обучения и воспитания в средней школе напрямую зависит от уровня подготовки педагога, его способности к самообразованию.

Самообразование – это специально организованная, самодеятельная, систематическая познавательная деятельность, направленная на достижение определенных личностно или общественно значимых образовательных целей: удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышения квалификации [3, с. 69].

Самостоятельная художественно-творческая деятельность в профессиональном становлении будущего учителя технологии является важным процессом. Наряду с блоком психолого-педагогических дисциплин при обучении на специальности «Технология и предпринимательство» большое место занимают специальные дисциплины: народные промысла и ремесла, блок художественно-графических дисциплин и дисциплины специализаций. Для того чтобы в полной мере овладеть этими предметами недостаточно только занятий в аудитории с педагогом. Значительно большее время следует уделять самоподготовке.

Организация процесса самостоятельной художественно-творческой деятельности студентов включает в себя своевременный выбор хода работы над самообразованием, наблюдение за этапами их выполнения.

В научно-педагогической литературе выделяют наиболее актуальные проблемы, связанные с потребностью будущих учителей технологии и предпринимательства к самообразованию. Первая проблема связана с жестким разделением дисциплин на педагогические, социально-экономические и собственно профессиональные – дисциплины специализаций. Следствием этого является формальное бессистемное усвоение информации по дисциплинам

этих циклов. Вторая проблема связана с низким уровнем умений самостоятельной работы на младших курсах. В основе третьей проблемы лежит слабая мотивационная готовность к профессиональному самообразованию.

Студент специальности «Технология и предпринимательство» имеет личный план самообразования, который отражает его профессиональное и творческое развитие в процессе обучения в ВУЗе и в частности в рамках творческо-технологической лаборатории. В плане указываются: цели, задачи, предполагаемый результат, этапы работы, сроки выполнения каждого этапа, действия и мероприятия, проводимые в процессе работы, способ демонстрации результата проделанной работы (участие в конкурсе, выставке, научно-практической конференции и др.)

Поскольку «Технология» предоставляет уникальные возможности для проведения разнообразной самостоятельной художественно-творческой деятельности, каждому студенту предлагается выполнить творческую работу на различные темы по художественным видам труда.

Для повышения качества профессиональной подготовки студентов в большей мере необходимо с первых дней обучения формировать у студентов положительное отношение к правильной организации самостоятельной художественно-творческой деятельности. Усиление акцента на самостоятельной работе в современных условиях становится актуальным при переходе на новые учебные планы, которые отводят половину часов на самостоятельное изучение дисциплин.

Во время обучения наши студенты специальности «Технология и предпринимательство» принимают участие в институтских, университетских, городских, республиканских выставках, конкурсах, научно-практических студенческих конференциях. Процесс личностного и творческого развития студента будет идти более успешно, если организована совместная деятельность его и преподавателя. Этому способствуют такие формы работы, как: совместное участие в творческих выставках, конкурсах; научно-исследовательская деятельность (работа над курсовыми, дипломными работами); совместное посещение выставок, учебных заведений, промышленных профильных предприятий с последующим их обсуждением.

В Сибайском институте (филиале) Башкирского государственного университета профессиональная подготовка по специальности «Технология и предпринимательство» осуществляется по шести специализациям: «Художественная обработка материалов», «Конструирование и моделирование одежды», «Декоративно-прикладное творчество», «Технология обработки пищевых продуктов и декоративно-прикладное творчество», «Горное дело», «Автодело и техническое обслуживание».

Согласно ГОС ВПО [1], на изучение дисциплин специализации отводится 900 часов. При этом важно, чтобы студент специальности «Технология и предпринимательство» освоил базовые знания, умения и навыки, необходимые для изучения научных дисциплин, формирующих квалифицированного будущего учителя технологии и предпринимательства. В рамках

технологического практикума студенты знакомятся с основами всех других специализаций, что позволяет им расширить компетенции и в других областях знаний. Мы стараемся не отрывать друг от друга все стороны подготовки будущего учителя технологии в ходе его профессиональной подготовки и в полной мере осуществляем преемственные связи между ними.

С первых дней профессиональной подготовки студенты получают возможность участия в работе творческо-технологической лаборатории (ТТЛ). ТТЛ является объединением единомышленников по определенным интересам в той или иной сфере творческой деятельности человека в рамках специальности «Технология и предпринимательство».

В настоящее время ТТЛ является динамично развивающейся средой творческой, художественно-творческой самореализации студентов и насчитывает десять секций:

- «информационные технологии в образовательной области «Технология»»;
- «творческо-конструкторское бюро»;
- «воспроизводство материальной культуры народов Башкортостана»;
- «графическая культура»;
- «реализация здоровьесберегающих образовательных технологий в образовательной области «Технология»»;
- технологическая культура;
- «предпринимательская культура»;
- «Художественно-творческое проектирование»;
- «Дизайн-студия «Артифактура»»;
- «практика и трудоустройство».

Студенты имеют возможность посещать одну или несколько секций, в зависимости от собственных желаний предпочтений, степени подготовленности к творческой работе в той или иной секции, уровня знаний, умений и навыков. ТТЛ является дополнительным звеном в освоении профессиональных компетенций в учебно-профессиональной деятельности студентов. Участие в работе ТТЛ не является обязательным для студентов. Студентам предоставляется возможность самостоятельно совершенствовать технологическую практику в кругу единомышленников. Интересно заметить что те или иные секции пользуются успехом лишь на определенных курсах.

Студенты младших курсов с удовольствием посещают в основном секции «здоровьесберегающие технологии в образовательной области «Технология»», «технологической культуры», «Дизайн-студия «Артифактура»», «информационные технологии в образовательной области «Технология»». Секции «воспроизводство материальной культуры народов Башкортостана», «графической культуры», «художественно-творческого проектирования» и «творческо-конструкторское бюро» пользуются повышенным спросом лишь студентов 3–4 курсов. Методической основой каждой секции являются соответствующие специализации, курсы по выбору и дисциплины регионального компонента.

Формирование потребности и умения заниматься творчеством и самообразованием возможно только при определенной организации всего образовательного процесса в ВУЗе, в частности – организации самостоятельной художественно-творческой деятельности студента в рамках творческо-технологической лаборатории.

Как показал опыт работы, ТТЛ обеспечивает формирование у будущих учителей технологии и предпринимательства стремления к самостоятельной художественно-творческой деятельности, целостного представления о правильности выбранной педагогической профессии, о соответствии собственных личностных качеств, требуемым профессиональным качествам, осознание тех трудностей, с которыми можно столкнуться в процессе подготовки к профессионально-педагогической деятельности.

В процессе данной работы происходит овладение умениями рефлексивного анализа предстоящей педагогической деятельности учителя технологии и формирование у студентов четких представлений о перспективах профессионального роста, понимания значимости данной деятельности для других людей, ответственности за свои результаты, познания себя и самореализации в педагогической деятельности.

Стержнем деятельности ТТЛ является формирование у будущего учителя технологии и предпринимательства профессиональной направленности, которая развивается и одновременно подкрепляет овладение профессиональными умениями на их основе.

Процесс участия в работах секций ТТЛ позволяет студентам совершенствовать свое мастерство в реализации различных проектов, получать дополнительные возможности индивидуальной работы с опытными преподавателями и наставниками, более полно использовать возможности станочного парка учебных лабораторий и мастерских. Функционирование ТТЛ способствует: развитию профессионально необходимых качеств специалиста, закреплению полученных теоретических знаний и практических умений, приобретению новых знаний, развитию креативности. Нельзя пытаться снабдить специалиста знаниями на все случаи жизни. Набранные к настоящему времени темпы развития науки и техники таковы, что образование, полученное студентом в вузе, может явиться лишь определенной ступенькой в профессиональной подготовке и должно непрерывно совершенствоваться в процессе будущей деятельности. Поэтому важно научить студента самостоятельно пополнять свои знания, развивать его творческие способности.

Наша опытная работа со студентами показала, что правильная организация самостоятельной художественно-творческой деятельности вырабатывает у студентов навыки самостоятельного получения знаний, обработки и систематизации полученной информации, что способствует формированию познавательных потребностей и профессиональных качеств личности.

Библиографический список

1. **Государственный** образовательный стандарт высшего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности 030600. – Технология и предпринимательство. – М., 2005. – 22 с.
2. **Богоявленская, Д. Б.** Интеллектуальная активность как проблема творчества. [Текст]/ Д. Б. Богоявленская, – Изд-во Ростовского ун-та, 1983. – 173 с.
3. **Коджаспирова, Г. М.** Культура профессионального самообразования педагога. [Текст]/ Г. М. Коджаспирова – М.: Педагогика, 1994. – 344 с.
4. **Якунин, В. А.** Педагогическая психология [Текст]/В. А. Якунин С.-Пб., 1998. – 639 с.

УДК 371.04

Родчиков Александр Александрович

Ассистент кафедры математики, Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, rodchikov_alex@mail.ru, Магнитогорск

Савва Любовь Ивановна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Магнитогорский государственный университет, Магнитогорск

**РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ
СТАРШИХ КЛАССОВ К УПРАВЛЕНИЮ СВОИМ
ВРЕМЕНЕМ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Rodchikov Alexander Alexandrovich

Assistant Lecturer, Mathematics Department, Magnitogorsk State Technical University of G. I. Nosov, odchikov_alex@mail.ru, Magnitogorsk

Savva Lyubov Ivanovna

Doctor of Education, Professor, Pedagogic Department, Magnitogorsk State University, Magnitogorsk

**DEVELOPMENT OF SENIOR SCHOOL PUPILS' APTNESS
FOR TIME MANAGEMENT: METHODOLOGICAL ASPECT**

В данной статье мы остановимся на описании методики развития готовности учащихся старших классов к управлению своим временем.

На начальном этапе её внедрения нами был разработан рабочий вариант методического пособия «Как научиться управлять своим временем». При составлении данного пособия мы учли, что форма и очередность подачи материала в нем, должны быть целесообразными для использования их на

внеклассной работе и привлекательны для самостоятельной работы самих учащихся.

Словарь понятий является первой частью методического пособия. Мы включили в него те понятия, которые необходимы старшекласснику для осознания рассматриваемой проблемы. Как показала практика, многие термины были мало знакомы учащимся, несмотря на то, что они имели определенный опыт в области управления временем.

При разработке данного пособия было учтено, что понимание сущности основных категорий важно разбирать с ребятами в ходе самих занятий, однако, с некоторыми дополнительными терминами учащиеся могут знакомиться и в свободное время самостоятельно. Поэтому в словарь вошли, прежде всего, такие основные понятия, как «время», «организованный человек», «самоорганизация», «стратегические цели», «управление временем», «планирование времени», «организация времени», «контроль времени». Однако кроме них, пособие содержит и дополнительные термины: «уплотнение времени», «рабочее пространство», «планировщики времени», «органайзеры» и др.

На наш взгляд, пользование данным словарем позволяет не только развивать грамотность учащегося в области тайм-менеджмента, но и развивать их осознанную потребность в расширении информации по изучаемой проблеме. Это связано с тем, что знакомство с некоторыми терминами побуждает ребят узнать дополнительно о других понятиях в поле изучаемого вопроса.

Кроме словаря понятий в разработанное нами пособие вошли:

- программа цикла тематических часов по теме исследования;
- диагностические методики для определения готовности старшеклассника к управлению временем;
- задачи, задания и упражнения по самопознанию особенностей своей личности в области организации себя и своего времени;
- упражнения и задания по развитию потребности, знаний и умений для учащихся в изучаемой области;
- рефлексивные вопросы для самопроверки и самоконтроля себя и организации своего времени;
- основная и дополнительная литература, интернет-ресурсы.

Программа классных часов «Искусство управления своим временем» включает в себя следующие разделы:

1. Когда время становится осязаемым?
2. Факторы эффективного управления временем.
3. Самомониторинг в управлении временем.
4. Планирование – основа управления временем.
5. Умения старшеклассника организовать своё время.

Данная программа рассчитана на 18 часов и предназначена для учащихся старших классов. Отметим, что в программе почти в два раза больше часов отведено самостоятельному обучению учащихся. Это говорит о том, что са-

мообразованию и самовоспитанию старшеклассника мы отводим ведущую роль.

Тематический классный час был выбран нами основной формой по формированию необходимой базы знаний и отработке специальных умений учащихся. Классные часы связаны между собой единой авторской программой «Искусство управления своим временем». Цель её – обучение старшеклассников планированию, организации и контролю своего времени.

Предложенная программа условно разделена нами на шесть частей. Первые три части работают на реализацию первого педагогического условия. Они вбирают в себя три классных часа. Остальные части программы связаны с реализацией второго педагогического условия. Венцом программы выступает защита проектов, подготовленных самими учащимися как итог всех занятий.

По итогам экспериментальной работы мы пришли к выводу, что такие классные часы лучше проводить уже с 9 класса, кроме того, для получения более продуктивных результатов они должны быть дополнены самостоятельной работой учащихся.

В комплекс нами были введены следующие педагогические условия:

- 1) развитие у учащихся осознанной потребности к управлению своим временем;
- 2) формирование знаний и умений старшеклассников в области тайм-менеджмента;
- 3) отработка модели поведения организованного человека путем применения совокупности приемов самостоятельного управления своим временем.

Остановимся на характеристике методической работы, связанной с реализацией первого условия.

Ознакомительный этап её был начат со знакомства основного понятия «время», ориентируясь на уже имеющийся витагенный опыт учащихся. Это связано с тем, что каждый из учащихся до этого разговора так или иначе много слышал о времени и его значении. Однако для того, чтобы время стало ценностью каждого, важно, чтобы оно стало осязаемым для каждой личности.

Поэтому до начала работы, связанной с внедрением разработанной нами программы, старшеклассники должны быть заинтересованы этим вопросом и убеждены в необходимости классных часов, так как реализация программы рассчитана на внеклассную работу, основанную на принципах добровольности и ориентации на личность.

Исходя из этого, на первом ознакомительном этапе была выбрана такая форма воспитания, как турнир знатоков «Организация своего времени», в ходе подготовки к которому учащиеся впервые осознанно задумываются о значении и ценности времени для каждого из них.

Цель турнира – дать старшеклассникам возможность задуматься и понять, что такое время и какова его ценность.

Формат проведения: состязание.

Содержание:

Конкурс 1: *Плакат «Время работает на нас».*

Конкурс 2: *Аргументы и факты.*

Конкурс 3 (экспромт): *Реклама средств-помощников организации времени.*

Конкурс 4: *В мире времени.*

Правильная постановка вопросов в процессе турнира позволяет вызвать определенный интерес учащихся к обозначенной проблеме, увидеть необходимость проведения специальных классных часов по организации себя и своего времени.

Дальнейшая процедура была связана с утверждением разработанной программы «Искусство управления своим временем», так как она должна быть лично-значимой для самих учащихся. В этих целях старшеклассникам важно не только предложить готовую программу, но и дать время для знакомства с предложенными темами для её дальнейшей доработки и коррекции. Проведенный нами мозговой штурм при обсуждении программы показал, что интерес ребят и желания учащихся возрастают, если они становятся её активными составителями.

Остановимся на описании диагностического этапа при реализации первого педагогического условия. На данном этапе работы нами были определены и разработаны элементы педагогической диагностики: алгоритм действий, источники информации, база данных, инструментарий обработки, информационно-методический банк, пользователи информации.

База данных, как систематизированная информация, приобретенная с помощью измерителей, занимала специальное место в проводимой диагностике, так как вся собранная за период эксперимента информация хранилась в ней в систематизированном виде.

Расширенную и более полную информацию о самом себе учащиеся получали с помощью пакета диагностических методик и упражнений, выполняемых на компьютере в домашних условиях (либо, при необходимости, в школе). В первом случае база данных была предназначена для хранения получаемых данных самими учащимися в их индивидуальных компьютерах по предложенной форме. Основными элементами базы данных выступали таблицы с тестами и опросниками, формы вопросов, которые были показаны в виде вкладок в окне базы.

Мы пришли к пониманию того, что диагностический этап работы по реализации первого педагогического условия необходимо проводить в ходе первых двух классных часов. Первый классный час должен коренным образом изменить взгляды и представления учащихся о времени и подготовить их к созданию собственной системы управления им. Второй и третий классные часы, объединенные единой темой «Факторы эффективного управления временем», позволят учащимся прислушаться к себе, помогут найти свой индивидуальный стиль жизни, определить свои предпочтения,

ошибки, сильные стороны, потребности и цели и на этой основе разработать собственный план управления временем.

Данный этап был дополнен самостоятельно проводимым тестированием, анализом и отслеживанием данных в домашних условиях самими учащимися. Предложенные занятия проводились непосредственно в начале учебного года. Цель занятий: снять настороженность учащихся, разъяснить технологию проведения диагностики и подготовить к последующему индивидуальному собеседованию или консультированию.

Мы пришли к выводу о целесообразности назначать первое тестирование в 9 классе не позднее сентября, а итоговое – не позднее марта.

Для оценки уровня развития готовности учащихся к управлению временем мы применяли диагностический пакет, набор стимулирующих и рефлексивных упражнений.

Основная цель данных упражнений для старшеклассников – развитие осознанной потребности в управлении временем с учетом имеющихся у них особенностей и привычек. В дальнейшем нам важно было вывести старшеклассников на осознание необходимости работы над собой путем построения его индивидуального вектора. Кроме того, целесообразно было связать преодоление имеющихся затруднений ребят с развитием определенных знаний и умений на занятиях по специальной программе.

На этом этапе были использованы разработанные нами оценочные листы индивидуального развития. Они представляют собой электронные таблицы, вбирающие итоги диагностики, общие выводы и рекомендации по каждой методике. Заполнение данных оценочных листов представляло собой итог работы по развитию потребности учащегося заниматься управлением своего времени. В оценочных листах старшеклассники делают попытки отразить свое понимание, оставляя комментарии, которые они формулируют после работы с анкетами, тестами, упражнениями при изучении своей личности и понимания необходимости и значимости изучаемого вопроса.

Данные оценочные листы помогают учащимся в понимании своей индивидуальности, осознании целевых установок, формулировке взгляда на рассматриваемую проблему, определить вектор продвижения личности в управлении своим временем.

Данные средства не нуждаются в коррекции взрослых, однако, работая с ними, от учащихся требуется полная самостоятельность, ответственность и наличие сформированных у школьников рефлексивных умений, а от учителей и психологов – грамотного подбора методик, проведение консультаций и подачи грамотных советов по интерпретации полученных данных. С помощью оценочных листов старшеклассники при необходимости могут возвращаться к отдельным вопросам тестов, своим комментариям, предыдущим выводам и рассуждениям.

После работы с оценочными листами ребятам было рекомендовано написать микросочинения как откровение с самим собой о своих планах, необходимости поиска новых путей по управлению своим временем.

Перейдем к описанию процесса реализации второго и третьего педагогических условий, обозначенных ранее. Этому способствовали классные часы в рамках третьей и четвертой части программы.

Предложенная и скорректированная самими учащимися программа была направлена на решение следующих задач:

1. Рассмотреть теоретические основы управления личностью своего времени.

2. Проанализировать место и роль самого ученика как субъекта по управлению временем и жизнью.

3. Сформировать и систематизировать необходимые знания учащихся в планировании, организации и контроле времени.

4. Развивать у старшеклассников умения, направленные на управление своего времени.

5. Закреплять у учащихся модель организованного поведения путем отработки навыков и определенных приемов в области тайм-менеджмента.

В ходе работы над программой основным методом формирования необходимых знаний и отработки желаемых умений выступают упражнения. Применяемые нами упражнения в зависимости от цели и задач, решаемых на занятиях, были самыми разнообразными по форме и содержанию.

Весь комплекс упражнений условно разделен нами на четыре группы:

1) рефлексивные упражнения (Что работает в нашу пользу? Что не работает на организованность? Определение типа личности для выбора планировщиков);

2) стимулирующие упражнения (Организованный человек, технические ошибки управления временем, внешние ошибки управления временем, психологические препятствия в организации времени, определение сил и циклов изменения энергии);

3) развивающие упражнения (Основные области жизни учащегося, стратегические цели и ценности, пять лет спустя, способы реализации целей, распределение времени, сокращение задач, выбор инструмента для планирования времени, учимся не отвлекаться, определение скрытых затрат времени и др.);

4) коррекционные упражнения (Оценка и расчет точного времени, учет личного времени, ежедневный мониторинг).

Развитию умений управлять временем способствует и употребление метода конкретной ситуации (кейсов). В ходе его применения учащиеся учатся: оценивать ситуацию, выбирать и организовать ключевую информацию, определять проблемы и возможности, прогнозировать пути развития ситуации, взаимодействовать с другими, принимать решения в условиях неопределенности.

Обычно разбор «кейсов» состоит из прочтения, решения и презентации. Вначале задаются условия. Затем они обсуждаются в ходе общей дискуссии – дебатов. Это очень важно, так как надо не только найти правильное решение, но и суметь обосновать его, убедить других в своей правоте. Далее решение представляется в классе в виде презентации.

Мы считаем, что описание кейс-стади должно даваться на простом, понятном языке. Существует множество уровней и разновидностей разбора кейс-стади. Если анализ подразумевает тщательное исследование ключевых вопросов, то «кейс» рассматривается со всех сторон. Может быть и так, что потребуется сосредоточиться лишь на конкретной небольшой проблеме.

При завершении анализа «кейса», нужно структурировать выводы. Чтобы легче было донести их до окружающих, лучше дополнить свои рассуждения различными примерами из жизни самих ребят. Самое главное при работе с «кейсами»: не столько принять правильное решение, сколько суметь доказать, что оно верно. Решение и представление «кейса» проходили в форме презентации.

На наш взгляд, на классных часах нет необходимости разбирать сложные ситуации. Здесь важно выработать у старшеклассников понимание значимости проблемы, осознание этапов и путей по развитию умений и навыков. Приведем примеры кейсов, предложенных нами в ходе экспериментальной работы по различным темам:

1. Сформулируйте правила, как избавиться от накопившихся дел.
2. Определите пути, как создать порядок на рабочем месте.
3. Сформулируйте правила, как сократить время переговоров по телефону.
4. Что делать, если человек постоянно отвлекается при выполнении домашнего задания?
5. Что делать, если задач больше, чем времени на их выполнение?
6. Сформулируйте правила, как преодолеть привычку хронического опоздания.
7. Сформулируйте способы, как ничего никогда не забывать?

При использовании данных кейсов, существенно дать учащимся возможность сообщить, как изменились их взгляды, позиции, проанализировать и осмыслить приобретенный опыт.

При реализации рассматриваемого педагогического условия нами активно использовались и такие методы, как имитационные и ролевые игры, например, игра «Мой портрет глазами класса».

Мы полагаем, что игры и ситуации, применяемые в работе, помогают старшеклассникам уже в процессе классного часа сформировать отдельные знания и отработать некоторые умения по управлению своим временем в моделируемых ситуациях.

Остановимся на рассмотрении вопроса о закреплении модели поведения организованного человека путем активного использования старшеклассниками приемов управления своим временем.

В процессе освоения программы старшеклассник, должен не только понимать факторы и условия, влияющие на процесс управления временем, учитывая свои особенности, но и, овладевая определенными умениями, закреплять модель соответствующего поведения. При этом существенно, чтобы учащийся воспринимал жизнь как возможность решения определенных проблем.

В связи с этим важным обстоятельством выступает применение различных приемов, где старшеклассники могут не только учиться, но и решать конкретные задачи, связанные с умением самостоятельно управлять временем. Поэтому приемы, обеспечивающие построение себя как организованного во времени человека, должны быть, прежде всего, разобраны в ходе запланированных классных часов.

Это приемы: обработки, систематизации, сортировки запланированных задач, зачистки своего расписания, прием рационального выбора времени, приемы уплотнения времени, приемы гармонизации себя во времени (таблица).

Таблица – Используемые приемы по отработке умений управлять своим временем

Виды приемов	Примеры приемов
Приемы сортировки запланированных задач	<ol style="list-style-type: none"> 1. Приемы соотнесения задач и основных видов деятельности 2. Прием оценки и расчета времени 3. Приемы по ликвидации отвлечений 4. Прием учета скрытых затрат времени
Приемы зачистки своего расписания	<ol style="list-style-type: none"> 1. Прием исключения отдельных дел 2. Приемы сокращения некоторых дел 3. Прием ускорения выполнения монотонных и немонотонных дел 4. Прием делегирования в выполнении задач
Приемы правильного выбора времени	<ol style="list-style-type: none"> 1. Прием выбора места и времени для выполнения отдельных дел 2. Приемы систематизации дел по срочности, продолжительности, по сложности и важности 3. Приемы переноса и замены задач
Приемы уплотнения своего времени	<ol style="list-style-type: none"> 1. Приемы минимизации перерывов и помех 2. Приемы сокращения внутренних помех 3. Приемы преодоления медлительности и привычки хронически опаздывать
Приемы гармонизации себя во времени	<ol style="list-style-type: none"> 1. Приемы ежедневного мониторинга 2. Прием коррекции планов 3. Приемы поддержки себя и своих планов

Приемы реализуются через отдельные правила и алгоритмы, с которыми учащихся важно знакомить на занятиях по конкретной теме. Приведем примеры правил по некоторым темам.

Так, при выполнении приема учета скрытых затрат времени учащимися были изучены следующие правила:

1. Учитывайте, прежде всего, чистое время, необходимое на выполнение определенного дела.
2. Учитывайте время, затрачиваемое на дорогу и транспорт.
3. Учитывайте время на подготовку к выполнению дела.
4. Учитывайте время на возможные исправления и размышления.
5. Учитывайте время на завершение дела.
6. Учитывайте время на отдых во время выполнения дела.

Разбирая прием по ликвидации отвлечений, старшеклассники узнают, что данный прием связан с выполнением следующего ряда правил:

1. Выработывайте у себя привычку к концентрации на конкретной задаче.
2. Разбейте свои дела на части, определяйте время для их выполнения, ограничивая при этом паузы и возможные помехи.
3. Поставьте телефон на автоответчик.
4. Скажите неожиданным приятелям о своей занятости.
5. Постарайтесь сосредоточиться в течение 30, 45, затем 60 минут на работу без перерыва.

По итогам рассмотрения приемов сортировки запланированных задач старшеклассниками были сформулированы следующие общие правила:

1. Зарезервируйте минимум два часа в день, чтобы разобраться с незавершенными делами.
2. Не используйте это время для наверстывания того, что вы когда-то не успели сделать.
3. Не останавливайтесь на том, чтобы срочно сделать невыполненное дело. Просто отсортируйте невыполненные дела, чтобы получить представление о том, что вы имеете.
4. Начните выполнение самых свежих задач, чтобы справиться с теми делами, которые наиболее важны и актуальны сегодня.

Приведем примеры правил, которые были взяты на заметку старшеклассниками, связанных с преодолением рутинных операций по дому. Они были выработаны самими ребятами в процессе мозгового штурма на классном часе по теме «Умения по зачистке своего расписания»:

1. Повесьте на входной двери контрольный список вещей, которые вы должны не забыть взять с собой перед выходом в школу, секцию, музыкальную школу.
2. Составьте с родителями контрольный список продуктов, которые вам необходимо докупить на каждый день. Перед походом в магазин проверьте их наличие и напишите, какие продукты не забыть купить на сегодня.
3. Определите заранее, какие мелочи вам необходимы: открытки на дни рождения, праздники, конверты, ручки, стержни, бумага, файлы, которые должны быть куплены в достаточном количестве на продолжительное время.
4. Выберите у себя определенные места для хранения ключей, сотового телефона, портфеля, спортивной одежды и др.
5. Установите определенное время для наведения порядка в доме.
6. Сделайте свою систему файлового хранения достаточно простой, поэкспериментируйте с выбором цветowych отметок для данной системы.
7. Активно используйте органайзеры и электронные планировщики времени.

По мнению ребят, данные правила легко выполнимы, однако мало кем учитываются в повседневной жизни. В ходе классных часов старшекласс-

стики проводят творческий поиск своих неудач, опозданий, медлительности. Так, в процессе дискуссии, ребята, работая в творческих группах, определили, что наиболее типичными причинами медлительности старшеклассника выступают:

1. Неуверенность и нерешительность ребят.
2. Неготовность к какому-либо делу.
3. Подавленность объемом предстоящей работы.
4. Непринятие какого-либо дела.
5. Неудачный выбор времени.
6. Необходимость внешнего давления.
7. Несогласованность действий родителей или учителей.

В ходе работы мы пришли к выводу, что на классном часе лишь создается основа развития умений по управлению своим временем. Поэтому важно не только знакомить учащихся с готовыми правилами и приемами, но и обсуждать их в процессе дискуссий. Однако при реализации описанных условий и методики, главное в программе классных часов – создать настрой на повседневное выполнение данных приемов и правил в жизнедеятельности учащихся, что позволяет наблюдать рост их знаний, умений и закрепить в их поведении модель организованного человека.

УДК 37.014.5

Шадрин Александр Анатольевич

Аспирант кафедры педагогики Уральского государственного университета физической культуры, Olga@cheldiplom.ru, Челябинск

**ДИАЛОГОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
КАК СРЕДСТВО ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ
ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ ФИЗКУЛЬТУРНОГО КОЛЛЕДЖА**

Shadrin Alexander Anatolyevich

Post - graduate student of pedagogic chair, the Ural State University of Physical Culture, Olga@cheldiplom.ru, Chelyabinsk

**DIALOGUE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS A
METHOD OF INTERACTIVE COMMUNICATIVE TRAINING
OF STUDENTS OF PHYSICAL TRAINING COLLEGE**

Исследуемая проблема интерактивного обучения общению является предметом изучения многих наук: философии, педагогики, психологии, социологии, политологии и др. Это и объяснимо, так как без культуры общения не может быть серьезного взаимодействия между субъектами. Наиболее продуктивно в данной сфере сегодня работают А. А. Бодалев,

К. Я. Вазина, Л. К. Гейтман, И. В. Гуляева, Г. А. Ковалев, А. Я. Найн, Л. М. Фатыхова, О. Г. Усанова и другие.

Так, Е. Г. Плетнева, анализируя содержание целевых установок образовательного процесса, определила требования, предъявляемые к организации интерактивного обучения общению студентов. Она отмечает, что наряду с компетентностью в предметной области, методологической культурой и совершенством в овладении методикой организации учебного процесса, приоритетным в таком обучении становится широкое развитие кругозора, духовное богатство, нравственный облик, психологические особенности личности обучающихся [6, с. 16].

К. Гаузенблас считает, что приоритетные характеристики личности проявляются в интерактивном обучении общению [2, с. 82]. С этим можно согласиться. Именно специфика профессиональной деятельности выпускника колледжа физической культуры направлена на формирование, прежде всего, культуры коммуникации.

Специалисты, изучающие данную область исследования, отмечают, что более 85% коммуникации осуществляется на основе интерактивного обучения общению и невербальных средств [3; 5; 8; 9]. Диапазон таких средств достаточно широк: оптико-кинетическая система знаков, включающая жесты, мимику, пантомимику; это проксемика, включающая пространственную и временную организацию общения, контакт глаз или визуальное общение, паралингвистика и экстралингвистика.

Наряду с перечисленными существуют еще дополнительные средства, к которым можно отнести: внешний вид человека, манеры его поведения, используемые приемы выражения внимания. Специалисты по нейролингвистическому программированию рассматривают как средство коммуникации физиологические реакции организма, проявляющиеся в кровяном давлении, частоте пульса, дыхания, окраске кожных покровов [2; 7].

Отметим при этом, что анализ практики интерактивного обучения общению студентов колледжа физической культуры позволяет утверждать: многие авторы интерактивное обучение понимают как преимущество групповая форма организации образовательного процесса, позволяющая реализовать активные групповые методы обучения в целях эффективного решения дидактических задач. Эта эффективность обусловлена включением в образовательный процесс потенциала взаимодействия его участников, чаще всего педагога и обучаемых.

Например, развиваемое В. А. Беликовым понятие интерактивное обучение основано на прямом взаимодействии учащихся с учебным окружением, которое выступает как реальность, где участники находят для себя область осваиваемого опыта, а собственный опыт участника служит центральным источником учебного познания. Такая особенность интерактивного обучения является принципиально существенной, но нуждающейся в уточнениях и дополнениях, связанных с разграничени-

ем общения и взаимодействия в плане их соотношения в качестве целей и средств обучения [1, с. 209].

Мы придерживаемся понятия, предлагаемого Л. К. Гейхман, которая интерактивное обучение связывает с выделением существенных характеристик взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, особенно по линиям преподаватель-учащиеся и учащийся-учащийся, проявляющихся в процессе совместной учебной деятельности. Это легло в основу разрабатываемого автором интерактивного подхода [3, с. 112–114].

Взаимодействие предстаёт в качестве центральной категории, являясь одновременно и родовым понятием для общения и в то же время выступая в качестве автономного, рядоположенного по критерию цели обучения. Данный подход развивается в контексте общепедагогической гуманистической центрации обучения и на основе интерпретации понятийной связи категорий «общения» и «взаимодействия» в образовательном процессе.

Реализация возможности интерактивного обучения общению студентов колледжа физической культуры видоизменяет не только структуру информационного взаимодействия участников процесса обучения, но и сам учебный процесс.

Это обусловлено, во-первых, тем, что возрастает доступность информации и информационных технологий в использовании информационных ресурсов, принадлежащих любым учебным или научным коллективам, учреждениям, центрам региона, страны, мира.

Во-вторых, интенсифицируется вовлечённость огромного количества студентов и преподавателей в процессы информационного взаимодействия глобального масштаба, результатами которого становится не только получение информации, но и возможность формирования интеллектуальных умений студентов колледжа физической культуры в информационном взаимодействии.

В-третьих, опираясь на диалоговые образовательные технологии, активизируются и интенсифицируются процессы сбора, обработки и передачи информации.

Широкое использование диалоговых образовательных технологий как средство интерактивного обучения общению студентов физкультурного колледжа потребовало вычленение совокупность принципиальных положений – постулатов, которые характеризуют стратегию педагогической деятельности в интерактивном обучении, и служат необходимой и достаточной базой эффективного образовательного процесса. *В качестве таких постулатов выступают следующие положения [3, с. 111]:*

- педагогическая ценность взаимодействия и общения как цели и результата образовательной деятельности (или постулат аксиологизации);
- равновесность взаимодействия и общения как последовательно меняющихся цели и средств обучения;

– интегративность взаимодействия и общения как основание для реализации единства обучения и воспитания, интеграции интеллектуального и эмоционального развития, целенаправленной и сопутствующей педагогической деятельности, нормативной и творческой составляющей общения, социализации и индивидуализации;

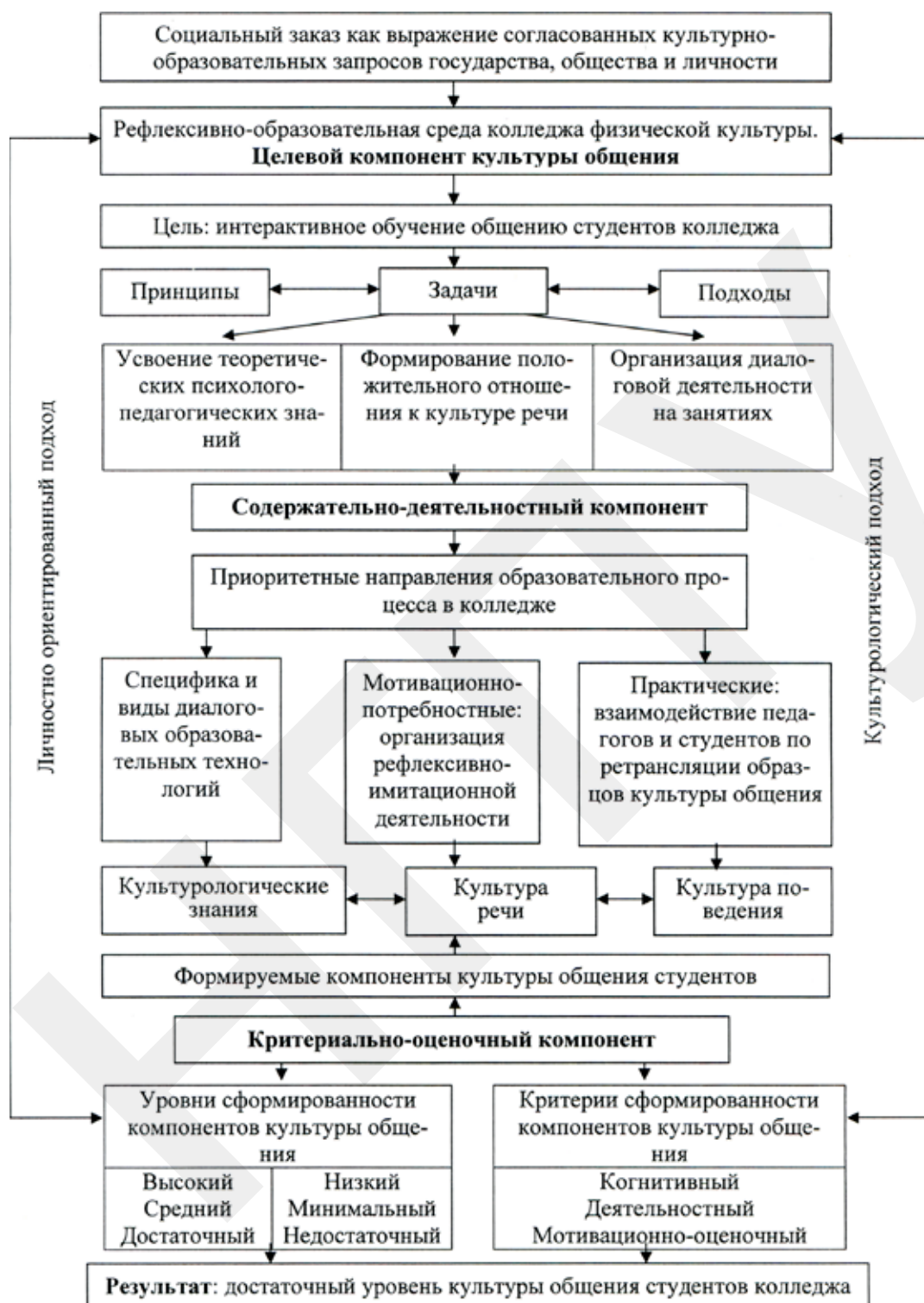
– активно-ролевая тренинговая организация обучения взаимодействию и общению как путь становления субъектности обучающихся колледжа физической культуры.

Важной микроединицей организации интерактивного обучения студентов общению является диалогическая технология, выступающая фактором развития познавательного интереса обучающихся. Как отмечается в ряде литературных источников [4; 5; 7; 9], именно в диалогическом общении формируется познавательный интерес студентов колледжа. Человек находит свою сущность в диалоге, который является способом предупреждения возникновения изоляции, одиночества личности, дает возможность утвердиться, возвыситься, развивает речь, раскрывает интеллектуальные возможности и в конечном «остатке» формирует личность.

В целях разработки и апробации в учебном процессе диалоговых образовательных технологий как метода интерактивного обучения общению студентов физкультурного вуза был организован широкомасштабный эксперимент в трех группах студентов Шадринского государственного колледжа физической культуры. Большое внимание в процессе организации опытной работы уделялось на основе интерактивного обучения разработке модели формирования культуры общения студентов физкультурного колледжа (рисунок). При этом лейтмотивом выступают диалоговые образовательные технологии в системе «преподаватель – студент».

Диалог, как показал опыт и наблюдения, зависит от уровня подготовки двух сторон (педагога и студента), от их способности воспринимать друг друга, проникать во внутренний мир другого, принимать его со всеми мыслями и чувствами. В диалоге роль педагога ни в коей мере не сводится к роли «передатчика» знаний, навязывающего свой образ мыслей, свое видение проблемы, свой путь решения задач.

Говоря о диалоге, обычно имеют в виду его устную форму. Образцом письменного диалога является популярный в прошлом жанр научного диалога, где анализ концепции представлялся в форме беседы, в которой сталкиваются разные точки зрения на обсуждаемый предмет (например, знаменитые диалоги Сократа с учениками в изложении Платона).



Модель формирования культуры общения студентов колледжа физической культуры

Как считают А. Г. Гостев и Е. В. Киприянова, диалог относится к тем формам взаимодействия, которые подразумевают сравнительно быструю смену акций и реакций взаимодействующих индивидов. По одной из наиболее универсальных классификаций диалоги делятся на четыре основные группы [4, с. 99]:

- тематические диалоги (или интеррогативные) строятся в форме вопросов и ответов. Они могут осуществляться как в ситуации разной активности партнеров (обе стороны и спрашивают и отвечают), так и в ситуации с преимущественно односторонней активностью (интервью, опрос, экспертные оценки, экзамен);

- эвристический диалог – это диалог, проводимый в условиях конфликта, столкновения противоречивых мнений. Его разновидности – спор, дискуссия, диспут, полемика;

- риторический диалог представляет собой цепь взаимосвязанных речей. Его можно наблюдать на конференциях, совещаниях, судебных заседаниях, в переписке, ряде ситуаций обучения. Функции риторического диалога разнообразны, они включают передачу информации, выражение своего отношения к чему-либо, экспрессивно-эмоциональное воздействие, обучение, словотерапию;

- карнавальная диалог происходит в условиях свободного непринужденного общения при устранении условных преград и социальной дистанции между людьми. Для него характерно сочетание обыденного и утопии, взаимодействия прямого и переносного смысла, контраст противоречивых образов.

Технология создания ситуаций, предполагающих диалогическое общение, предусматривает определенные «шаги», последовательность которых выявлена на основе обобщения следующих вариантов диалога:

- совместная ориентировка в лично значимой для обучающегося предметной области;

- выявление учебно-познавательной проблемы, интересующей всех субъектов диалога;

- рассмотрение проблемы в контексте значимых для обучающегося жизненных ценностей как одного из аспектов его личной профессиональной карьеры;

- использование усвоенных знаний и способов в качестве средства межсубъектного общения и инструмента самоутверждения в глазах окружающих партнеров.

Реализуя авторскую модель формирования культуры общения студентов физкультурного колледжа, в опытной работе широко используется интерактивное общение. При такой работе студенты знакомятся со структурой взаимодействия под руководством педагога: знакомство с основными разделами учебной программы, указание местонахождения справочных материалов в помощь обучаемым, заданий на самоконтроль, специальных обозначений. Педагог, имеющий высокий уровень

культуры педагогического общения, способен управлять каждой стадией образовательного процесса: адекватно уровню владения учебным материалом подбирать комплекс заданий с дифференциацией сложности, доходчиво давать объяснения к их выполнению. Организация общения студентов физкультурного колледжа на основе интерактивного подхода требует предварительной разъяснительной работы педагога. Таким образом, обязательным элементом культуры педагогического общения при информационном взаимодействии можно считать активное участие педагога в совместной деятельности со студентами, направляющее их деятельность и стимулирующее ее.

Обучение обучающихся общению в информационном взаимодействии, как мы считаем, возможно на двух разных уровнях: на нормативном (самостоятельное использование учебной программы обучающимися) и на креативном (использование дополнительных информационных материалов по усмотрению педагога для закрепления, например, наиболее сложного материала с указанием просмотра определенных модулей и выполнения упражнений).

Для эффективной организации опытной работы использовались следующие **методы**: наблюдение, анкетирование, эксперимент (констатирующий, формирующий и оценочный), тест «оценка общительности» В. Ургант, коэффициент Прайса (Англия), тест «уровень партнерства» (Ф. Э Розенталь) и др.

Результаты и их обсуждение. Как уже отмечалось, в основе диалоговых образовательных технологий как средство интерактивного обучения общению студентов физкультурного колледжа лежит субъект-субъектное взаимодействие. Умение строить взаимоотношения со студентами по субъект-субъектной схеме, общаться с ними как с равноправными партнерами формируется путем такой организации учебного процесса педагогом, когда задания студентам даются по уровням, предоставляя им самим выбрать ту или иную сложность. При выполнении заданий творческого характера также проявляются личные качества студента, он чувствует свою значимость как личность востребованная на рынке труда.

Интерактивное педагогическое общение, которое является основой нашей модели, базируется на общении с педагогом и, в первую очередь, на креативном и на духовном уровнях. На креативном уровне наиболее ярко проявляются качества педагога-новатора, а именно психологические особенности его личности: умения правильно оценить настроение, желания, отношение студентов и адекватно реагировать на возникающие изменения в образовательном процессе, умение прогнозировать ситуацию и способность преподавателя, не прибегая к воздействию на учащихся, а путем сотрудничества, добиваться установления контакта с обучающимися. Целью общения на духовном уровне является достижение педагогом наивысшего мастерства, которое позволяет увидеть в

обучающемся то, что недоступно ему самому, вскрыть и развить его потенциальные способности.

Результаты исследования показали, что диалогическое общение развивает творческую активность обучающихся, дает возможность действовать на личность не напрямую, а как бы опосредованно. Оно является тонким «инструментом» прикосновения к личности. Педагог руководствуется в диалоге «оптимистической гипотезой». В процессе диалога происходит осознание студентом своих глубинных личностных ценностей и пристрастий. Это осознание имеет внутренний характер. Внешний диалог фактически лишь стимул к внутренним процессам, развертывающимся в подсознании обучающегося.

Обобщенный анализ отношения студентов к используемым формам активных занятий показал, что оптимальным вариантом любой из предложенных форм занятий абсолютное большинство обучающихся считает диалог как сущностную основу. Степень морального удовлетворения в зависимости от конкретной ситуации выразили 43 студента из 50 опрошенных. Ребята ответили, что более комфортно себя чувствуют и получают моральное удовлетворение, если на занятиях:

- не спросили, не обратили внимание, дали возможность заниматься своим делом 13,8%;
- по достоинству оценили ответ студента 19,7%;
- студенты принимали участие в общей дискуссии, в общем поиске ответа на поставленный вопрос 30,4%;
- нелюбимое занятие заменили другим более интересным 26,1%.

Выводы. Нельзя сказать, что в одном случае учебный диалог воспитывает культуру, в другом – чувство ответственности в диалоге и т. д. Диалог, позволяющий студентам обретать способность погружаться в себя и наслаждаться своими переживаниями, выступает важным средством интерактивного обучения общению студентов физкультурного колледжа, развивает их творческую активность.

Библиографический список

1. **Беликов, В. А.** Развитие познавательной деятельности учащихся в общении [Текст]/ В. А. Беликов. – Магнитогорск: изд-во Магн. гос. ун-та, 2008. – 320 с.
2. **Гаузенблас, К.** Культура языковой коммуникации // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 20: Теория литературного языка в работах ученых [Текст]/ К. Гаузенблас. – М.: МГУ, 1996. – С. 71–83.
3. **Гейхман, Л. К.** Интерактивное обучение общению: подход и модель [Текст]/ Л. К. Гейхман. – Пермь : изд-во Перм. гос. ун-та, 2002. – 260 с.
4. **Гостев, А. Г.** Инновационная образовательно-профессиональная среда как фактор внедрения современных технологий обучения [Текст]/ А. Г. Гостев, Е. В. Киприянова. – Екатеринбург: Урал Центр. академия образования, 2008. – 290 с.

5. **Плетнева, Е. Г.** Элементы культуры педагогического общения : метод. рекомендации [Текст]/ Е. Г. Плетнева. – Челябинск: УралГУФК, 2008. – 28 с.
6. **Найн, А. Я.** Актуальные проблемы развития интереса студентов в процессе диалога / Материалы науч.-метод. конф. педагогов Сибири [Текст]/ А. Я. Найн. – Кемерово: Изд-во КГПА, 2006. – С. 109–114.
7. **Резенталь, Д. Э.** Культура речи [Текст]/ Д. Э. Резенталь. – М.: Изд-во МГУ, 1964. – 386 с.
8. **Сычев, О. А.** Обучение риторике в эпоху компьютеров: введение в опыт США [Текст]/ О. А. Сычев. – М.: Знание, 1997. – 39 с.
9. **Фуреман, М. Н.** Формирование готовности студентов к диалогическому общению [Текст]/ М. Н. Фуреман // Уральский меридиан. – 2006. – № 3. – С. 41–44.

УДК 574 (Б 71.54)

Халудорова Любовь Энжаповна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Республиканского института кадров управления и образования, L.E.Khaludorova@mail.ru, Республика Бурятия, Улан-Удэ

ТЮТОРСТВО КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННО-ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГА

Khaludorova Lubov Enzharovna

Candidate of pedagogical science, assistante professor of the chair of pedagogy and psychology of the Republican Institute for personnel management and education, L.E.Khaludorova@mail.ru, Buryatia Republic, Ulan-Ude

TUTORING AS A FORM OF DEVELOPMENT IN TEACHERS MORAL-ECOLOGICAL VALUE

В настоящей статье рассматривается вопрос о том, каким образом можно развивать нравственно-экологические ценности педагога, которые предполагают не только знания общечеловеческих, этноэкологических ценностей, но и убеждения в необходимости и преемственности этих знаний и поведения, направленного на реализацию этих знаний и убеждений. В связи с этим в республиканском институте кадров управления и образования разработана и реализуется авторская программа по развитию нравственно-экологических ценностей педагога-экотьютора. Для этого были выявлены потребности педагогов, для которых приоритетной является экологически ориентированная деятельность. В итоге они становятся лидерами в данном направлении деятельности, т. к. через их целенаправленную теоретическую подготовку, происходит возвращение опыта в этой деятельности.

Следовательно, они грамотно сопровождают экологически ориентированную деятельность не только в рамках школы, но и в любом сообществе.

224

Так, экотьюторы становятся представителями педагогических сообществ, активно занимающимися вопросами решения экологических проблем в окружающей их природной и культурной среде. Экотьютор, на наш взгляд, это педагог, который по собственной инициативе, проучившись на курсах профессиональной переподготовки, получает право для ведения нового вида деятельности, в нашем случае, экологически ориентированной деятельности. При этом педагоги позиционируют себя как субъект образовательной деятельности, проектируя траекторию собственного развития, и как субъект профессиональной деятельности, осуществляющий в ней определенные изменения.

Подготовка экотьюторов отличается от традиционных форм обучения тем, что они выбирают эти курсы по собственному желанию, исключительно по потребностям; в содержание обучения включается их реальный субъектный опыт.

Важным и значимым является социальный заказ. В связи с этим вопросы подготовки экотьюторов в условиях Байкальского региона были, прежде всего, обусловлены:

1) изменениями, происходящими в социально-педагогической реальности, появлением новых профессиональных норм в образовательном пространстве региона;

2) развитием субъектности педагога в условиях постдипломного педагогического образования, способствующей эффективному управлению собственной деятельностью;

3) пониманием педагога, что сегодня каждому необходимы разработанные и реализованные индивидуальные образовательные программы с приобретением дополнительных видов деятельности;

4) внедрением тьюторства со всеми его функциями для экологически ориентированного сопровождения деятельности педагогов на местах (образовательных площадках), владеющих разного рода умениями: организационными, проектировочными, рефлексивными и др.

В этой связи особенностью наших научных поисков является то, что мы углубились в рассмотрение и толкование понятия «тьюторство».

В последнее время в образовательном пространстве очень активно используются понятия «тьютор», «тьюторство», «тьюториал», но мало специальных источников, объясняющих их значение и смысл. Вместе с тем корни данного понятия уходят в доисторические времена. Тьюторство подразумевает взаимодействие опытного человека, который умеет что-то делать и новенького, который еще не владеет теми или иными умениями. Формой их коммуникации становится свободное общение, в ходе которого опытный человек доступно, например, в виде легенд, притч и сказок рассказывает новенькому о том, что произошло с ним. Это делается для того, чтобы предупредить ученика от повторения собственных ошибок. После такого общения новенький начинает понимать происходящее. Еще Я. А. Коменский утверждал, что преподаватель может эффективно работать лишь в том

случае, если будет заниматься не с отдельным учеником, а разделит всех учеников на группы, во главе каждой группы поставит наблюдающих, а над ними, в свою очередь, – других, и так далее, вплоть до самого старшего.

Истинность такой организации Я. А. Коменский доказывал тем, что в природе «ствол не доходит до всех ветвей, но, оставаясь на своем месте, сообщает сок главным, примыкающим к нему ветвям; те передают его другим, и таким образом сок переходит последовательно вплоть до последних и самых маленьких веток дерева» [2].

Необходимость организации такого взаимодействия учеников была известна и до Я. А. Коменского. Тот факт, что для овладения знанием, добродетелью или умением обязательно нужно, чтобы ученик побывал в роли учителя, сам преподавал кому-то, наставлял кого-то, прививал умения, люди зафиксировали давно. В школах Спарты каждый ученик, прошедший курс обучения, посвящал два года обучению младших. Считалось, что младшие приобретают в лице наставников не только учителя, но и надежную защиту, поддержку старшего друга. Такая система обучения и воспитания, основанная на сотрудничестве субъектов образовательного процесса, наблюдалась во все времена и в самых разных культурах.

Принципы спартанской педагогики римляне превратили в поговорку – «учатся, обучая». Близкое по значению высказывание можно встретить у Конфуция: «Учитель и ученик растут вместе... Обучение – наполовину учение».

Принцип сотрудничества учеников в процессе обучения был одним из четырех Великих принципов конфуцианской педагогики, утверждавшей, что «если учиться в одиночестве, не имея товарищей, кругозор будет ограничен, а познания скудны».

В конфуцианских школах после третьего года обучения проверяли, питает ли ученик почтение к науке и наслаждается ли обществом товарищей, а через семь лет проверяли способность рассуждать о науках и выбирать друзей. Считалось, что если заботиться только о продвижении учеников в науках и не заботиться об отношениях с наставниками и учениками, то ученики останутся невежественными, не увидят пользы в учении.

Воспитанником одной из лучших английских школ VIII в., основанной при Йоркском монастыре, и большим поклонником тьюторской системы обучения был Алкуин, выполнявший при дворе Карла Великого функции министра просвещения. Создавая по повелению Карла образцовые школы во Франции, Германии, Италии, Алкуин прививал в них формы организации взаимоотношений учащихся по английским образцам. То, что отчасти удалось Алкуину, совершенным образом осуществили иезуиты, которые суммировали все известные европейскому просвещению методы совместного обучения юношества. Самое лучшее по тем временам светское образование и воспитание, максимальное развитие способностей – вот чем славились иезуитские школы, привлекавшие даже протестантов.

В их опыте были собраны и развиты ранее встречавшиеся формы организации учащихся: разновозрастная кооперация, где старшим ученикам поручалось обучение и воспитание младших; одновозрастная кооперация помогающих друг другу мальчиков; свободный обмен мнениями, воспитывающий творческую независимость; иерархические отношения между командиром группы и подчиненными ему сверстниками, дисциплинирующие ум и волю подчиненных, и командира.

В начале XIX в. был отмечен своеобразный бум учебного сотрудничества. Это было связано с тем, что появилась необходимость создания системы массовых народных школ, а причиной этому стал опыт педагогической работы Эндрю Белля – шотландца, попавшего в конце XVIII в. в Индию и назначенного интендантом школы в Мадрасе, где были собраны дети английских солдат.

В поисках эффективной работы с этими детьми, он разбил мальчиков на десятки, назначил себе помощников из старших учеников, те, в свою очередь, выбрали себе помощников среди семи - и девятилетних, а они надзирали за пяти – и шестилетними. Затем при непосредственном обучении сохранилась эта же иерархия. В итоге доклад Белля о большом эффекте этой системы был опубликован, и его дело нашло поклонника и последователя в лице Джозефа Ланкастера, который не только сам преподавал по этому методу, но и всячески способствовал широкому распространению этой системы, названной его именем, в Англии и на континенте. Ланкастерская система прочно внедрилась в школах Европы и Америки в первой четверти XIX в.

В 1815 г. в Петербурге было учреждено Общество училищ взаимного обучения. Таким образом, в то время церковная школа перестала отвечать запросам времени, а государства еще не могли в полной мере взять на себя расходы по содержанию массовой школы, ланкастерская система оказалась удобным способом обеспечения образования самых широких слоев населения. Система взаимоотношений, похожая на ланкастерскую систему, сегодня сохраняется в сельской малокомплектной школе, где старшие помогают младшим.

В современном вузе, в школе также активно говорят о тьюторстве. Если говорить о школе, то тьютор может сопровождать индивидуальные образовательные программы учеников. Значит, тьюторство возникает там и тогда, где и когда появляются потребность и необходимые условия перехода к вариативности и индивидуализации образовательных программ. Тьюторы – это тоже вожатые, но только ведут они детей по пути развития собственных способностей. В данном случае у тьютора несколько важных задач. Он помогает ученику в определении эффективности обучения через развернутое оценивание, консультирует по вопросам образовательного движения, организует обратную связь, помогает оформлению образовательной инициативы. Кроме того, очень значима роль тьютора в качестве помощника в самоопределении старшеклассника. Отсюда, тьюторство представлено как

инициированная взрослыми форма ресурсно-организованной деятельности.

Тьютор вполне сознательно относится к способам своей деятельности как к предмету наблюдения, анализа, эксперимента. Тьютор не только побуждает развитие способов деятельности своего подопечного, но и тем самым развивает свои человеческие ресурсы.

Тьютор является консультантом учащегося. Он может помочь ему выработать индивидуальную образовательную программу, самоопределиться в процессе обучения, а с другой стороны, он может ответить на вопрос, как использовать результаты обучения и как переложить эту самую учебную программу, учебную деятельность в процесс индивидуального развития этого конкретного человека.

Тьютор может выступать в качестве организатора условий, в которых возможна образовательная активность ребенка в режиме проб и поиска. Он выявляет и поддерживает образовательные интересы учащихся, помогает ребенку включиться в проектную, игровую, авторскую и другие виды деятельности.

Тьютор также может выступать в качестве представителя семьи в школе. Фактически тьютор заботится о том, чтобы ребенок учился инициированию, самостоятельности при принятии решений, максимально мог проявлять свой интеллектуальный потенциал, развивать творческое мышление. Не случайно, тьютор (в переводе с английского tutor) означает «домашний учитель», репетитор, (школьный) наставник, опекун.

Таким образом, мы убеждаемся в том, что тьюторство не является культурной новацией. Функция наставничества существует столько же, сколько существует человеческая культура. Но разница в том, что это происходило в большинстве случаев стихийно, а лишь иногда обретало институциональную форму.

Тьютором может быть и педагог, в данном случае проявляется субъектная активность как педагога, так и тьютора, выступающих равноправными участниками образовательного процесса. У них может быть взаимодействие, ориентация на индивидуальность, самобытность, результативность педагога, выработка в процессе профессионального общения индивидуальных норм взаимодействия, осознанных как необходимые для решения поставленных целей. Для того чтобы педагог стал тьютором, нужно создать такие алгоритмы профессиональной деятельности, которые позволили бы ему становиться творческой, саморазвивающейся личностью, обладающей системным взглядом на педагогическую реальность.

По мнению профессора Т. М. Ковалевой, «тьютор» – это тот, кто сопровождает процесс освоения новой деятельности. Поэтому тьютор может быть не только в образовательном учреждении, но и относиться к любым людям, осваивающим новую деятельность в любой сфере. Тьютор не тот, кто заменит усилия по собственному поиску подопечного, а тот, кто наравне с ним прилагает усилия по поиску способа передачи культурного содержания тому, кто ищет его (содержание) как опору в овладении собой. У

тьютора, в отличие от учителя, нет знания, которое он может передать, нет заданного пути формирования образа подопечного. Эти образцы знания и нормы, попадая в коммуникацию тьютора и подопечного, являются только средством для формирования знания о способе образования. И в этом смысле общение тьютора и подопечного всегда ситуативно. Эту ситуацию можно назвать ситуацией образовательного поиска. Она есть тогда, когда они оба не знают о том, какие образцы культурного содержания и как могут стать основой для формирования индивидуализированного способа движения к культуре, овладения собой через культурный образец. Их совместные попытки поиска такого способа и являются материалом для «рефлексивного снятия найденного способа».

Тьютор – это человек, который больше слушает, больше думает, для него важно не говорить, а молчать, понимать. В отличие от учителя тьютор помогает сориентироваться в предметной культуре. Он философ предмета, он понимает область предмета – загадки, научные школы и т. д. У него должны быть очень глубокие знания, чтобы можно было выходить на уровень философии, методологии науки. Тьютор – свободная педагогическая профессия. Для него важно, чтобы человек сам понял больше про свой потенциал, миссию, предназначение в жизни. Для этого тьютор помогает человеку создать такие условия, в которых тот мог бы глубже раскрыть самого себя.

Тьютор призван сопровождать профессиональное развитие педагога, т. е. разрабатывать индивидуальные образовательные программы; организовывать профессиональные пробы; содействовать в профессиональном позиционировании; проводить процедуры анализа и рефлексии (с целью понимания педагогами своих достижений); выявлять проблемы и корректировать действия педагогов; помогать им входить в новые виды деятельности (проектную, исследовательскую, программно-организованную). Также тьютор по сопровождению индивидуальных образовательных программ работает с образовательной инициативой учащихся; создает условия для формирования индивидуальной образовательной программы. Таким образом, теоретические основы понятия «тьюторство» составили: теория индивидуализации в образовании; психология профессионализма; субъектный подход к процессу личностного развития; акмеологический и андрагогический подходы; система представлений о профессионализации как о процессе становления субъектного отношения к профессиональной деятельности.

Сегодня ведется поиск такой технологии обучения, при помощи которой взрослых обучающихся можно превратить из пассивных потребителей учебной информации в творческих соучастников получения новых знаний.

Е. И. Агаркова и С. В. Загребельная делятся опытом о том, как в Тамбовском областном институте повышения квалификации работников образования разработали и реализовывают технологию тьюторского сопровождения повышения квалификации учителей [1]. Данная технология включает диагностический, мотивационный, целеполагающий, проектировочный, организационно-управленческий, оценочно-результативный этапы. На диа-

гностическом этапе предполагается экспертиза соответствия результатов педагогической деятельности учителя всем требованиям.

Целью мотивационного этапа является развитие системы потребностей и мотивов, отражающих побуждения учителей к самосовершенствованию и стремления к пополнению общих и профессиональных знаний, к совершенствованию учебно-познавательных и профессиональных умений.

Внимание уделяется изучению индивидуальных психолого-педагогических особенностей учителя как субъекта педагогической деятельности. Деятельность тьютора на этом этапе заключается в том, что он указывает учителю на выявленные в процессе диагностики пробелы в деятельности.

На этапе целеполагания тьютор совместно с методистом ИПК распределяет учителей на группы, в которые входят учителя со сходными потребностями в повышении квалификации, затем определяются цели каждого учителя. Проектный этап предполагает деятельность тьютора по оказанию помощи обучающимся в составлении индивидуального образовательного маршрута. В Красноярском краевом институте повышения квалификации авторским коллективом под руководством Г. А. Гуртовенко разрабатываются собственные подходы к пониманию тьюторства [3]. По их мнению, тьютор – это субъект, сопровождающий профессиональное развитие педагогов в процессе их образования. Это означает, что он, с одной стороны, является организатором сетей профессионального развития, с другой – инициатором и поддерживающим образовательный процесс.

Как организатор сетей профессионального развития субъектов, тьютор работает с образовательными ресурсами, квалифицируя их, оформляя их и управляя движением ресурса (накоплением, организацией, мониторингом и употреблением). Как сопровождающий профессионального развития, тьютор организует ситуации самоопределения, самоосуществления, самореализации человека в профессии, помогая ему разрабатывать индивидуальные образовательные программы, обеспечивая его профессиональные пробы, создавая места для профессионального позиционирования.

Принципиальное отличие тьюторства заключается в том, что педагог на курсах учится самостоятельно, а тьютор помогает ему, технологически организуя особые пространства совместной деятельности; обучение происходит на основе реального опыта слушателей.

После изучения различных подходов к толкованию понятия «тьюторство», в процессе обучения (организованной совместной деятельности) мы разработали примерную модель тьютора. Эта модель способствует пониманию того, что эготьютор овладевает не суммой определенных знаний, а комплексом компетенций, позволяющих самостоятельно управлять своим собственным развитием и становлением. Еще необходимо отметить, что тьюторство действительно является формой ресурсно-организованной деятельности для развития нравственно-экологических ценностей педагога.

Педагог, становясь эготьютором, не только помогает своим подопечным ученикам, коллегам, родителям и жителям своего поселения осваивать разные виды деятельности (необязательно в области профессиональной деятельнос-

ти), но и сам развивает свои человеческие ресурсы, т. е. происходит одновременное, параллельное взаимное, совместное развитие. Также наше экспериментальное исследование выявило, что педагог, именно с развитыми нравственно-экологическими ценностями, может состояться как экотьютор.

Поэтому нравственно-экологическая ценность педагога является базовой составляющей компетенций экотьютора. Мы доказали, что чем выше уровень развития нравственно-экологических ценностей педагога, тем эффективнее его деятельность как экотьютора. Таким образом, в содержание разработанной модели развития нравственно-экологических ценностей педагога – экотьютора включены следующие, на наш взгляд, компетенции:

1. Самообразовательные компетенции

- самостоятельно находить, отбирать, систематизировать, обобщать и использовать необходимую экологически ориентированную образовательную информацию;

- самостоятельно ставить цели, планировать, организовывать свой индивидуальный процесс экологически ориентированного образования и траекторию личностного развития;

- самостоятельно и аргументировано доказывать свою точку зрения в экологически ориентированном пространстве;

- самостоятельно выявлять, корректировать, оформлять, решать проблемы, возникающие в экологически ориентированном самообразовании; видеть новые проблемы, вытекающие из прошлого опыта.

2. Организационно-коммуникативные компетенции

- организовывать собственную деятельность, связанную с решением экологически ориентированных образовательных задач;

- организовывать взаимодействие, взаимопомощь и поддержку между всеми участниками экологически ориентированного образовательного процесса;

- эффективно распределять свое время и время участников экологически ориентированного образовательного процесса на различные виды деятельности;

- развивать экологически ориентированную деятельность (обучение) в общении (умение ладить с людьми, устанавливать контакты, согласовывать действия, работать в паре, группе, слышать и слушать других, задавать вопросы концептуального плана, разрешать конфликты).

3. Конструктивно-проектировочные компетенции

- составлять экологически ориентированную программу собственной деятельности, деятельности группы, школы;

- составлять экологически ориентированные образовательные маршруты изучения содержательного материала;

- устанавливать экологически ориентированные межпредметные, метапредметные связи изучения дисциплин;

- проектировать модульную организацию экологически ориентированной образовательной деятельности;

- определять наиболее рациональные формы, методы, технологии экологически ориентированного образовательного процесса;

– развивать при решении экологических проблем умения тактически, стратегически, многомерно мыслить;

– комбинировать элементы теории и практики для порождения целого, нового знания;

4. Социально-личностные компетенции

– критически рассматривать и осмысливать явления и события, связанные с экологически ориентированными вопросами в мире, России, РБ;

– определять связи прошлого, настоящего и будущего по экологически ориентированным вопросам;

– оценивать социальные и личностные тенденции, связанные с состоянием окружающей среды;

– входить в дискуссию по вопросам, связанным с решением экологических проблем и вырабатывать свое мнение;

– задавать себе вопросы о смысле бытия, о характере взаимоотношений с людьми, обществом, руководствоваться в этой сфере деятельности нравственными ценностями.

В целом, содержание данной программы построено на изучении материалов разработанного нами учебно-методического комплекта (научно-практического пособия «Экопедагогика» и рабочей тетради к нему).

В результате нашего исследования мы пришли к выводу, что качественная подготовка экотьюторов возможна именно в эффективной системе дополнительного профессионального образования по ряду причин:

– эффективная система дополнительного профессионального образования, более чем другие образовательные учреждения, приближена к школе;

– эффективная система дополнительного профессионального образования – гибкая система, включенная непосредственно в социально-образовательную практику, способная быстро внести коррективы в подготовку кадров, ориентируясь на региональные потребности системы образования, конкретной школы, личности самого педагога;

– эффективная система дополнительного профессионального образования – система, способная, с одной стороны, осуществлять единую образовательную политику в работе со всеми категориями педагогов и других взрослых.

Библиографический список

1. **Агаркова, Е. И.** Реализация технологии тьюторского сопровождения процесса повышения квалификации учителей [Текст]/ Е. И. Агаркова, С. В. Загребельная // Методист. – 2009. – № 8. – С. 14–17.

2. **Коменский, Я. А.** Собрание сочинений в 3 т. [Текст]/ Я. А. Коменский // М., – 1989.

3. **Костина, Н. А.** Тьютор как сопровождающий профессиональное развитие педагогов / Н. А. Костина // Сибирский учитель. – 2006. – № 1 (43). – С. 47–48.

УДК 37.015.3

Серикова Лариса Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, Larisaserikova1@yandex.ru, Саранск

Шушкина Татьяна Ивановна

Проректор по научной работе Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики, T_I_Shukshina@mordgpi.ru, T_Ishukshina@yandex.ru, Саранск

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЛИГИОЗНО-НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ¹

Serikova Larisa Aleksandrovna

Candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of pedagogics preschool and elementary education department, Mordovian State Teachers' Training Institute named after M. E. Jevsevjev, Larisaserikova1@yandex.ru, Saransk

Shukshina Tatjana Ivanovna

Pro-rector in Science of Mordovian State Teachers' Training Institute named after M. E. Jevsevjev, Doctor of Pedagogics, Professor, Chief of pedagogical, T_I_Shukshina@mordgpi.ru, T_Ishukshina@yandex.ru, Saransk

PSYHOLOGO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF IS RELIGIOUS-MORAL REPRESENTATIONS OF PRIMARY SCHOOLBOYS

Современный этап развития российского общества характеризуется отсутствием единых ориентиров в системе воспитания подрастающего поколения, уменьшением значимости общечеловеческих гуманистических ценностей и идеалов, снижением уровня духовного и нравственного развития личности, усилением воздействий на духовную и нравственную сферы личности различных конфессий, в том числе, проповедующих человеконенавистнические идеи. В связи с этим должна быть осознана особая важность процесса подготовки подрастающего поколения к самостоятельному построению индивидуальной иерархии духовных ценностей, представлений и мотивов.

Одним из значимых компонентов этого процесса, на наш взгляд, может и должно стать формирование религиозно-нравственных представлений, призванных защитить человека от различных форм религиозной и национальной дискриминации, опустошения, безнравственности и бездуховности.

¹ Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. по теме: «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427).

Однако, для достижения столь гуманной цели необходимо детальное изучение нравственной, интеллектуальной, духовной сфер личности, применение соответствующих средств, методов, приемов воспитательных воздействий. Исходя из этого, становится невозможным взгляд на ребенка как на объект воздействия, пассивного носителя свойств, которые следует сформировать, образовать, составить, придать форму, вид, законченность.

В психолого-педагогической литературе долгие годы ведутся споры о значении и правомерности употребления термина «формирование», о взаимосвязи этой категории с процессами воспитания, развития и изменениями психических свойств личности на различных этапах онтогенеза.

По мнению Л. И. Анциферовой, «в психологии под формированием обычно понимается совокупность приемов и способов социального воздействия на индивида, имеющих целью создать у него систему определенных социальных ценностей, мировоззрение, концепцию жизни, воспитать социально-психологические качества и определенный склад мышления» [1, с. 5].

Перенося термин «формирование» с процесса становления личности в целом на ее отдельные свойства, следует отметить, что на любом онтогенетическом этапе психическое формируется и развивается из психического же под влиянием внешних воздействий, опосредованных внутренними условиями. Такой подход к трактовке категории «формирования» позволяет говорить, что особенностью онтогенеза является процесс освоения или присвоения ребенком достижений предшествующих поколений.

Исходя из этого, можно утверждать, что, говоря о формировании представлений, мы неизбежно обращаемся к процессу социализации, в ходе которого происходит интериоризация групповых и общекультурных ценностей. М. С. Каган отмечает, что сам психологический механизм приобщения к ценностям существенно отличается от механизма передачи знаний [6]. Это положение подтверждается тем, что когда на практике взрослые пытаются передать детям представления об идеалах, о благе, о справедливости, о красоте тем же способом, каким передаются знания, то есть в форме декларации истин, догматов, правил, они могут быть выучены, усвоены, но не становятся жизненной позицией, внутренним убеждением.

При очевидной связи процессов передачи знаний и передачи ценностей действия эти значительно различаются и именно потому, что передача ценностей может происходить только во взаимодействии людей как субъектов, то есть в общении, результатом которого становятся совместно выработанные ценности и представления, а сам процесс приобретает духовную сущность.

Именно в процессе духовного общения происходит освоение ценностей и формирование социальных оценок, отношений, взглядов, представлений, одной из составляющих которых являются представления религиозно-нравственные.

Выше сказанное позволяет нам, при последующем употреблении сочетания «формирование представлений», иметь в виду процесс становления

одной из составляющих мировоззренческой сферы психики человека, протекающий под влиянием совокупности внешних воздействий (управляемых и неуправляемых, целенаправленных и спонтанных), ведущий к изменению внутри целостной психологической организации личности, посредством когнитивной активности субъекта по приобретению и оценке информации, интериоризации ценностей, освоению ролей и навыков.

По мнению Ж. Пиже, для детей двух – четырех лет важнейшим новообразованием является появление символической функции мышления, в возрасте от четырех до шести лет активнее других процессов развивается интуитивное мышление, опирающееся на восприятие, в шести – восьмилетнем возрасте стержнем построения отношений ребенка с окружающим миром становится интуитивное мышление, опирающееся на представления [8].

Таким образом, именно младший школьный возраст следует рассматривать как сензитивный период для формирования и развития социальных, в том числе религиозно-нравственных, представлений. Известно, что интересующие нас процессы протекают в условиях взаимодействия нескольких областей психики: мировоззренческих структур, моральной, когнитивной, мотивационной сфер, приводя к изменениям в каждую из указанных структур и влияя на духовную жизнь индивида.

Для более глубокого изучения вопроса о протекании процесса формирования религиозно-нравственных представлений в младшем школьном возрасте нам необходимо обратиться к рассмотрению особенностей психики и охарактеризовать изменения, происходящие в интересующих нас сферах духовной жизни детей.

Одной из характеристик этого периода можно считать тот факт, что, как отмечает В. В. Зенковский, второе детство (по В. В. Зеньковскому это от 5,5 до 11,5–13 лет) «... является духовно особенно хрупким и податливым, в силу того, что ребенок уже обладает свободой, но еще не осознает до конца ее смысла, ее объема» [4, с. 116]. Вместе со свободой впервые в этот период человек приобретает основные черты, характеризующие личность. Эмпирическое сознание, сознание своей ответственности, интересы, влечения, вкусы, потребности, мотивы уже оформляются в некоторую систему.

В рассматриваемом возрасте ярко проявляется стремление приспособиться к миру и людям, к порядкам и законам природы и социальной жизни. Это не только годы изучения норм и присвоения ценностей, но и годы пробы сил, усвоения социальных навыков, исследования поведения старших. «Духовный интерес перемещается к миру, и это уже делает невозможным наивный эгоизм; дитя, конечно, остается в какой-то доле эгоцентричным, сосредоточенным на себе, но для него уже невозможна прежняя бессознательная и наивная эгоцентричность – наоборот, во всем проступает стремление сообразоваться, либо с «идеалом» и «моралью», взятыми из сказок, или историй, или окружающей жизни.» [4, с. 114].

Именно в этот период познание смысла, значимости и ценности предметов, явлений мира и себя в этом мире становится важнейшим этапом на

пути духовного становления личности. Начавшись в этом возрасте осознанное взаимодействие с миром процесс продолжается всю жизнь. Поэтому для младших школьников особую значимость приобретают механизмы восприятия окружающей среды и мыслительная деятельность.

По мнению В. Д. Шадрикова «эмоциональность и творчество, присущие детству, являются основой его духовности. Эта духовность базируется на свободе ребенка, понимаемой как внутренний источник, как жизненная сила» [10, с. 77]. Катализатором эмоциональной реакции на воспринятое является воображение, именно оно активизирует процессы памяти, позволяет предвосхитить результат поступка для себя и других.

Специфические черты этических знаний и нравственного сознания младших школьников предопределены возрастными особенностями мышления, ограниченностью личного нравственного опыта и одновременно большой эмоциональной восприимчивостью.

В 5–7 лет в жизни детей появляются нравственно-практические интересы и потребности, появляется стремление к нравственному совершенству и счастью. В отличие от дошкольников, которые могут переносить свои знания только по аналогии в подобные ситуации, шести - семилетние дети уже владеют определенными знаниями о тех или иных нравственных нормах и имеют некоторое собственное отношение к ним.

На этом этапе формирования морального сознания ребенок начинает четче понимать, что такое добро и что такое зло. «Формирование морального сознания не ведет автоматически ребенка по пути добра. Духовное становление личности предполагает возможность творения не только добра, но и зла. Зло, как и добро, составляет часть духовной жизни ребенка» [10, с. 80].

Ж. Пиаже считал, что приход детей к моральной автономии и самостоятельной оценке, как правило, происходит в 9–12 лет. Детям в возрасте 7–8 лет присущ моральный реализм, когда ребенок судит о поступках по их материальным результатам и не принимает во внимание намерения. Сопоставляя данные положения с исследованиями отечественных ученых, мы находим подтверждение тому, что уже в 6–7 лет моральное суждение ребенка мотивировано, отличается самостоятельностью [8].

Ряд исследователей (Ж. Пиаже, Л. С. Рубинштейн, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин) приходит к выводу, что соответствие поведения ребенка нравственной норме зачастую свидетельствует не о ее усвоении, а указывает на его ориентацию на социальный контроль. При этом представления детей о нравственности все же богаче и правильнее, чем их поведение. Такое положение вещей связано с тем, что опыт нравственного поведения детей ограничен, не богат ситуациями, где дети сами должны решать нравственные вопросы. опережение в развитии личности процесса формирования представлений имеет не столько негативный смысл, сколько необходимый. Это возрастные особенности ребенка, который начинает соотносить имеющиеся у него представления с реальной жизнью, с конкретным поведением и эмоциональными ощущениями. То есть, в младшем школьном возрасте

преобладает эмоциональное отношение детей к моральным требованиям и нормам. Детям данного возраста еще мало доступно обобщенное осознание моральных требований, норм, а также установление связей между моральной ценностью поступка и его мотивом. Таким образом, имеет место отставание в развитии познавательной стороны нравственного поведения. Вместе с тем, наблюдается недостаточно развитая способность к самостоятельной организации и регуляции собственного поведения. В моральном поведении младших школьников ведущая роль принадлежит регулирующим воздействиям взрослых, постепенно складывающимся моральным привычкам.

Особую область духовной жизни ребенка занимает сфера религиозных устремлений. «Религиозные переживания не есть что-либо чуждое детям, что навевается как бы извне, искусственным путем, но есть то, что возникает необходимо и естественно из опытов самой жизни. И надо предоставить религиозному чувству ребенка развиваться свободно и естественно, сообразно его духовному росту и накоплению им соответствующего жизненного опыта» [3, с. 122].

При характеристике детской религиозности мы сталкиваемся с малой изученностью не только этой стороны детства, но и со слабой разработанностью проблем религиозной психологии в целом.

Сегодня, вновь обращаясь к этим вопросам, исследователи приходят к выводу, что сама природа ребенка предопределяет свойственную ему веру в высшие силы. Это положение подтверждается характером взаимодействия ребенка с окружающим миром.

Основной чертой общего отношения ребенка к действительности является мифологический характер мировосприятия. Ребенок наблюдает мир, полный жизни, но жизнь эта недоступна его пониманию и поэтому приобретает таинственность. Вместе с тем, детская мифология антропоцентрична и антропоморфна: ребенок ставит в центр бытия себя и своих близких, а жизнь трактует так, как он понимает свои отношения с людьми. Детям свойственно даже неподвижным и неодушевленным предметам приписывать чувства и желания, которые они наблюдают у себя и окружающих людей. Поэтому В. В. Зеньковский считает, что «если бы дитя не слышало от взрослых о Боге, оно бы инстинктивно искало своей мыслью центр и средоточие мира... Отсюда, из этого корня растет то, что можно назвать своеобразной «естественной детской религией» [5, с. 203].

Исходя из этого, зачастую предполагается, что детская религиозность имеет больше мистический, чем эмоциональный характер, подтверждением чего считается окрашенность раннего детства религиозным мистицизмом. В. В. Зеньковский, подтверждая, что для религиозной жизни пора второго детства в общем не благоприятна, так как удивительный мистицизм раннего детства с его интуициями и прозрениями исчезает, а духовная чуткость слабеет, называет образования раннего детства мифологемами и утверждает, что они являются примитивной метафизикой, гаданиями, фантазиями о

мире. Приобретая эмоциональную основу во втором детстве, «религиозное сознание растет, теряя свою интуитивную чуткость, но зато оно становится определяющим источником моральной жизни, питая и согревая моральную сферу» [4, с. 119].

Здесь важно подчеркнуть, что в младшем школьном возрасте одинаково легко могут быть сформированы представления как религиозно-нравственные, так и религиозно-безнравственные. В результате формирования первых, ребенок обретет богатый духовный мир, развитую духовную сферу, возникновение вторых приведет к духовному опустошению, разрушению позитивных социальных установок и личности в целом.

Исходя из возрастных особенностей младших школьников, описанных выше, следует, что во многом уровень нравственной ориентации религиозных представлений ребенка исследуемого возраста будет зависеть от его окружения, значимых взрослых, качественных характеристик и силы информационного поля, на пересечении которых оказывается современный младший школьник. На ребенка могут одновременно или поочередно воздействовать религиозные установки семьи, содержание педагогического процесса общеобразовательного учреждения, идеи определенной конфессии, секты или культа, проповеди педагогов воскресной школы и многое другое.

Ребенок ощущает мир как живое целое, которым руководят высшие силы. В детской религиозной установке нет места никаким сомнениям, переживания детей непосредственны, музыкальны, неясны – все это делает младшего школьника легко поддающимся различным религиозным воздействиям и свидетельствует об отсутствии у него иммунитета, защищающего человека от посягательств на его свободу и от навязывания ему религиозно-безнравственных представлений.

С другой стороны, в младшем школьном возрасте фиксируется низкий уровень проявления творчества в религиозной активности детей. И это в то время когда эстетическая жизнь ребенка ярко окрашена творческим напряжением, а моральные переживания служат источником жизненной активности в целом. Религиозные устремления рано приобретают пассивный характер, в результате чего гаснет основное религиозное чувство, а на его месте возникают мелкие и суетные переживания, чувства и суеверия. Эти образования, в свою очередь, служат основой для формирования новых религиозно-нравственных, высокодуховных или безнравственных представлений.

Учитывая описанный ранее уровень сформированности различных психических свойств и процессов, а также особенности духовной жизни младших школьников, обратимся к характеристике религиозно-нравственных представлений детей данного возраста.

Исторически сложилось так, что наибольшее внимание исследователей привлекали житейские представления детей о мире. Работы по изучению суждений и представлений ребенка о человеке, его психической жизни, о

высших силах, божестве, религии, качествах, характеризующих идеал, занимают весьма скромное место. Несмотря на это, следует отметить, что «ни одна сфера духовной жизни не дает такого значительного места представлениям, скажем шире – интеллектуальному моменту, как религия, и это психологическое своеобразие мы находим у детей. «...Дитя не может обойтись без религиозных образов, и если мы не будем давать ему образов божества, оно создаст их» [5, с. 205].

При таком подходе особую значимость приобретают представления воображения, роль которых состоит в преобразовании материала восприятий, впечатлений, образов, запечатленных в памяти и в создании на этой основе новообразований, не существовавших ранее в сознании ребенка.

Таким образом, процесс формирования гуманистических религиозно-нравственных представлений следует рассматривать как процесс нравственного творчества. То есть в сознании ребенка, имеющего незначительный социально-гуманистический опыт на основе восприятия педагогически ценного материала, при наличии необходимых условий, могут возникать новые представления. Следует отметить, что именно развитие творческого воображения, проявляющегося в самостоятельном, свободном создании новых для ребенка образов, дает наивысший результат в формировании представлений.

Поскольку представления детей о Боге резко антропоморфны («старый», «он похож на человека», «он – человек», «живет на небе»), следовательно, по своей природе, особенностям развития, формирования и функционирования они очень близки к представлениям нравственным. В таком случае правомерным становится утверждение о том, что специфика религиозно-нравственных представлений связана с реальной деятельностью ребенка, в центре которой стоит человек и отношение к нему, с деятельностью, осуществляющейся на основе освоения им нравственного опыта, знаний, эмоционального переживания нравственных отношений между людьми. Более того, представления детей о качествах и поступках человека связаны с их ближайшим окружением.

В дошкольном возрасте круг представлений широк, хотя глубина понимания измеряется несколькими признаками. Представления имеют конкретно-образный характер и связаны с непосредственными переживаниями. Лишь в усовершенствованном сознании школьника образ какого-либо явления нравственной жизни может возникнуть не только в тот период, когда это событие происходит. Младший школьник может воссоздать, вновь «увидеть» тот или иной поступок человека, который когда-то наблюдал и, более того, может представить этот поступок в иных обстоятельствах.

В представлениях детей младшего школьного возраста имеется множество деталей, которые нельзя считать существенными. Поэтому необходимо, чтобы младшие школьники в процессе обучения, этических бесед и других занятий учились сравнивать, сопоставлять, анализировать, что поможет им распознавать существенные и несущественные признаки предметов, явлений и событий, делать первые обобщения, выводы и элементарные умо-

заклучения. С другой стороны, несомненной и грубой ошибкой, как нравственного воспитания, так и религиозного просвещения является ранняя интеллектуализация нравственных и религиозных переживаний ребенка. Это просматривается через сообщение идей, которые для младших школьников ничего не значат и остаются лишь абстракциями и пустыми формулами. В этом возрасте чрезвычайно велика разница между восприятием идей и восприятием образов. Образы необходимы ребенку для выражения переживаний, тогда как идеи – это лишь способ получить знания, причем продуктивным их усвоение является лишь тогда, когда идея доступна ребенку и затрагивает его эмоциональную сферу.

Известно, что нравственные представления детей носят реалистический характер. Говоря об этом факте, В. В. Зеньковский утверждает, что если представления будут формироваться под воздействием взрослых, которые займутся декларацией моральных норм, идей и принципов, то будет наблюдаться усиление формализма и «юридизма» [5]. Такое развитие представлений, в свою очередь, может привести к тому, что ребенок будет видеть в Боге не начало любви, доброты и милосердия, а судью, начало правды. Это чревато формированием религиозно-безднравственных представлений, одним из которых может стать юридическое понимание морали, когда ребенок будет стремиться к следованию не духу, но букве закона, теряя при этом любовь к ближним, милосердие и человечность. Еще большую опасность таят в себе представления о вере, как основном источнике духовности. Они могут привести ребенка к разрыву отношений с людьми, не верящими в Бога или придерживающимися учения иных религий и противопоставлению их себе. В числе таких людей могут оказаться не только знакомые и друзья, но и самые близкие ребенку люди – его родители и члены семьи. Вера может привести ребенка к постановке догматов выше собственной личности, к потере ориентиров и ценностей реального мира.

Следует учитывать, что нравственные представления являются результатом не пассивного восприятия и отражения личностью моральных норм, а продуктом их активной переработки и трансформации, постепенного превращения во внутренние личностно значимые эталоны и мотивы нравственного поведения. Существование и функционирование религиозно-нравственных представлений неотделимо от их носителя - конкретного человека, как субъекта духовной и, в частности, моральной деятельности. Нравственные представления, являясь одним из мотивов поступков личности, характеризуются действенностью.

Огромное значение для процесса формирования религиозно-нравственных представлений имеет социальная среда, в которую попадает ребенок. Этот процесс протекает под воздействием институтов воспитания, которые существуют в обществе, и в ходе стихийного воздействия других факторов социализации.

Анализируя этот процесс Э. Мейман отмечает, что «1) все догматические религиозные понятия долгое время остаются для ученика трудно воспри-

нимаемыми – они слишком абстрактны; 2) религиозные представления носят совершенно человечески-наглядный характер (антропоморфический); 3) многочисленные религиозные представления состоят в том, что ученик наглядно в чувственных образах припоминает себе соответствующую ситуацию из своей религиозной жизни; 4) значительная часть религиозных учений принимается чисто механически: так говорят папа и мама, значит так оно и есть. Поэтому мы должны допустить, что религиозные чувства детей тесно связаны с наглядным конкретным содержанием религиозной жизни, и что религиозная жизнь детей развивается из чувства и созерцания, а не из религиозного учения. Наглядный материал религиозной жизни, состоит для ребенка в примере окружающих и в беседе с родителями и воспитателями: отношение ребенка к ним делает этот материал исходной точкой всех тех аналогий, при помощи которых он представляет себе Бога» [цитируется по 2, с. 156].

То есть, как и все другие разновидности социальных представлений, представления религиозно-нравственные надындивидуальны. Эта мысль подтверждается П. Ф. Каптеревым в его размышлениях о народной религии: «Взрослые передают детям народную религию, как передают и язык. Творчества детей в религиозной области не допускается, как и в области языка; от детей требуют, чтобы они веровали и спасались не на собственный лад, а как их учат, как им внушают. Детских религиозных идеалов не допускается: религиозные идеалы должны быть не личными, а народными» [7, с. 227]. Необходимо отметить, что влияние среды на религиозно-нравственные представления детей этим не ограничиваются. Кроме формирования религиозных образов, общество, обладающее арсеналом былых верований, различных суеверий, прививает их детям. Они попадают в поле духовного зрения ребенка через сказки, легенды и предания. Именно через устное народное творчество передаются из поколения в поколение традиции и обычаи народов, которые, в свою очередь, являются основой для религиозных учений.

По мнению современных ученых (Г. П. Черный, А. И. Мазаев, и др.), особую значимость в процессе формирования религиозных и этнических представлений имеют народные праздники. Г. П. Черный отмечает: «Праздник сам по себе представляет этико-социальное явление. Массовость, красочность, приподнятость и романтическая окрашенность праздников, доступность восприятия заложенных в них нравственных идей делают их эффективным средством формирования нравственных чувств и навыков правильного поведения» [9, с. 84].

Таким образом, традиции и обычаи народа становятся каналом, по которому старшие поколения передают младшим не только нравственные убеждения и нормы, но и религиозные представления. С другой стороны, традиции несут и неблагоприятные для ребенка тенденции, приучая его к восприимчивости к влияниям внешней среды и отсутствию самостоятельности в поведении.

Передача обычаев, обрядов, устоев отдельного народа или общества в целом происходит посредством реализации традиционного механизма социализации. Наиболее активно данный механизм функционирует в рамках основного института воспитания и социализации личности – семьи. Не случайно исследователи утверждают, что религиозное сознание развивается из семейных переживаний ребенка, а большинство драматических ситуаций, разыгрывающихся на «религиозной почве», в глубине своей скрывают межличностный конфликт в семье.

Установлено, что в формировании религиозной сферы ребенка, как и других важнейших сфер его жизнедеятельности, особую роль играет мать. Особенно ярко это проявляется на возрастном этапе, предшествующем началу школьного обучения. Именно на этой стадии родители чаще всего злоупотребляют своим влиянием и превращают божество в карательную силу, тем самым, развивая страх перед Богом. Этот утилитарный момент религиозного воздействия не может впоследствии не сказаться на отношении ребенка к религии, поскольку в этом возрасте наиболее значимым для ребенка является то, как окружающие его люди и среда в целом относятся к нему.

На второй стадии, которая приходится на время обучения в начальной школе, формирование религиозно-нравственных представлений часто осложняется. Это связано с увеличением количества источников, из которых дети черпают информацию и их рассогласованностью.

Как видно, в разные возрастные периоды влияние одного и того же фактора не одинаково. Это еще более осложняет процесс исследования стихийного опыта ребенка и его влияния на формирование религиозно-нравственных представлений.

Подводя итог вышеизложенному, можно сделать следующие выводы:

Основной механизм формирования представлений, в том числе и религиозно-нравственных, связан с процессом социализации, в ходе которого происходит интериоризация групповых и общекультурных ценностей; но существенно отличается от механизма усвоения знаний.

Религиозные представления надындивидуальны, а каналами их передачи становятся народная религия, сказания, предания, обычаи и традиции, праздники. Опосредующими звеньями процесса их интериоризации является семья, ближайшее окружение, воскресная школа, средства массовой коммуникации, причем информация, полученная из названных источников, может быть противоречивой и вести к формированию как религиозно-нравственных, так и религиозно-безнравственных представлений.

Сензитивным периодом для формирования и развития социальных представлений, в том числе и религиозно-нравственных, следует считать младший школьный возраст, в котором, отличительными чертами изучаемой группы представлений являются, с одной стороны, устойчивость и прочность, а, с другой, – схематизм, даже грубость и симплицизм.

Библиографический список

1. **Анциферова, Л. И.** К психологии личности как развивающейся системы [Текст]/ Л. И. Анциферова // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л. И. Анциферовой. – М.: Наука, 1981. – С. 3–19.
2. **Блонский, П. П.** Курс педагогики. Введение в воспитание ребенка [Текст]/ П. П. Блонский. – М.: Задруга, 1918. – 201 с.
3. **Вентцель, К. Н.** Свободное воспитание. Сборник избранных трудов. [Текст]/ К. Н. Вентель. – М.: 1993. – 171 с.
4. **Зеньковский, В. В.** Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. – М.: Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1993. – 224 с.
5. **Зеньковский, В. В.** Психология детства [Текст]/ В. В. Зеньковский. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – 347 с.
6. **Каган, М. С.** Некоторые вопросы взаимосвязи философии и педагогики [Текст]/ М. С. Каган // Советская педагогика.–1981.– № 10. – С. 56–63.
7. **Каптерев, П. Ф.** Избранные педагогические сочинения / П. Ф. каптерев. – М.: Педагогика, 1982.– 704 с.
8. **Пиаже, Ж.** Избранные психологические труды [Текст]/Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 660 с.
9. **Черный, Г. П.** Социально–культурные и психолого–педагогические основы массового праздника [Текст]/ Г. П. Черный. – М.: Институт молодежи, 1991. – 194 с.
10. **Шадриков, В. Д.** Духовные способности [Текст]/ В. Д. Шадриков. – М.: Магистр, 1996. – 103 с.

УДК 378.0

Зуева Флюра Акрамовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественно-математических дисциплин ГОУ ДПО ЧИППКРО, flyura-zueva@rambler.ru, Челябинск

**ОСОБЕННОСТИ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ
ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
В СИСТЕМЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Zueva Flyura Akramovna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of is natural-mathematical disciplines ГОУ ДПО ЧИППКРО, flyura-zueva@rambler.ru, Chelyabinsk

**FEATURES OF TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT
OF PERSONAL RESOURCES OF SENIOR PUPILS IN SYSTEM
OF PROFILE FORMATION**

Согласно фундаментальным принципам, изложенным в Болонской Декларации, исследования должны непрерывно приспособляться к меняющимся

потребностям общества и достижениям научно-технического прогресса. Современность предъявляет особые требования к человеку, чтобы соответствовать им, необходимо обладать определенными качествами и ценностями, которые бы позволили индивиду эффективно функционировать в обществе.

Перемены в образовании, их осмысление и прогнозирование отстают от темпов изменения общества и от потребностей самого образования, соответственно, современная система образования сталкивается с множеством различных проблем. Самой важной из них является ускорение и непредсказуемость экономического и технологического развития. Другая проблема – это рынок труда, где наличие и сохранение работы больше не гарантируется. Именно рынок требует в дополнение к основному образованию непрерывного повышения образовательного уровня в течение всей жизни, к тому же особенностью современного этапа развития в мире является ведущая роль умственной деятельности, переход к когнитивному обществу, к эндогенным процессам, предопределяющим новые открытия и их использования в различных областях человеческой деятельности.

В этом контексте система образования должна стать более гибкой, интенсивнее использовать контакты между содержанием разных учебных предметов, а также предоставлять возможности для приобретения ключевых компетенций, связанных с развитием мышления, наличием собственной точки зрения, управленческими способностями, навыками коллективной работы, не идущими вразрез с развитием индивидуальных способностей, стремлением овладеть новейшими технологиями, то есть развитыми личностными ресурсами. Следовательно, необходим поиск педагогических технологий, способствующих содействию в развитии личностных ресурсов учащихся.

Педагогическую технологию понимают как последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. Такое представление о педагогической технологии предполагает следующее:

- технология предусматривает взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальной реализации человеческих и технических возможностей, диалогического общения;

- элементы педагогической технологии должны быть, с одной стороны, воспроизводимы любым учителем, а с другой, – гарантировать достижение планируемых результатов (государственного образовательного стандарта) всеми учащимися;

- органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

В соответствии с данными положениями технология развития личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования складывается из следующих компонентов:

– выстраивание технологической цепочки педагогических действий, операций, коммуникаций в соответствии с целевыми установками, направленными на развитие личностных ресурсов как средства перехода от простого репродуцирования к расширенному репродуцированию, на основе разработки системы задач, генетически моделирующих основные функции учащихся как участников деятельности в контексте выбора профессии;

– представление диагностических процедур, содержащих критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности по достижению степени сбалансированности личностных ресурсов как основы для их развития;

– использование проектных технологий, предусматривающих включение в образовательную программу, наряду с предметным (формирование универсальных и специфических компетенций), социального содержания (выявление и приобретение приоритетных, социально значимых качеств личности, облегчающих процесс вхождения в профессиональную деятельность).

Технология содействия развитию личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования определяет последовательность и внутреннее содержание этапов развития компонентов личностных ресурсов, соблюдение которых обеспечивает устойчивое повышение их уровня.

Содействие развитию личностных ресурсов учащихся в соответствии с нашей концепцией строится, как балансирование по спирали, где в центре находится абстрактно-общее представление о целях развития личностных ресурсов (идеализированный личностный ресурс), а на периферии это общее представление конкретизируется, обогащается частными представлениями и их реализацией в продуктах деятельности (материализованный личностный ресурс) (рисунок).

Движение по спирали как цикл от идеализированного к материализованному личностному ресурсу (продукты деятельности) может привести на любом из этапов развития либо к реализованному личностному ресурсу, либо возвращению к идеализированному личностному ресурсу (к постановке целей), если цикл пройден, то личностный ресурс – реален.

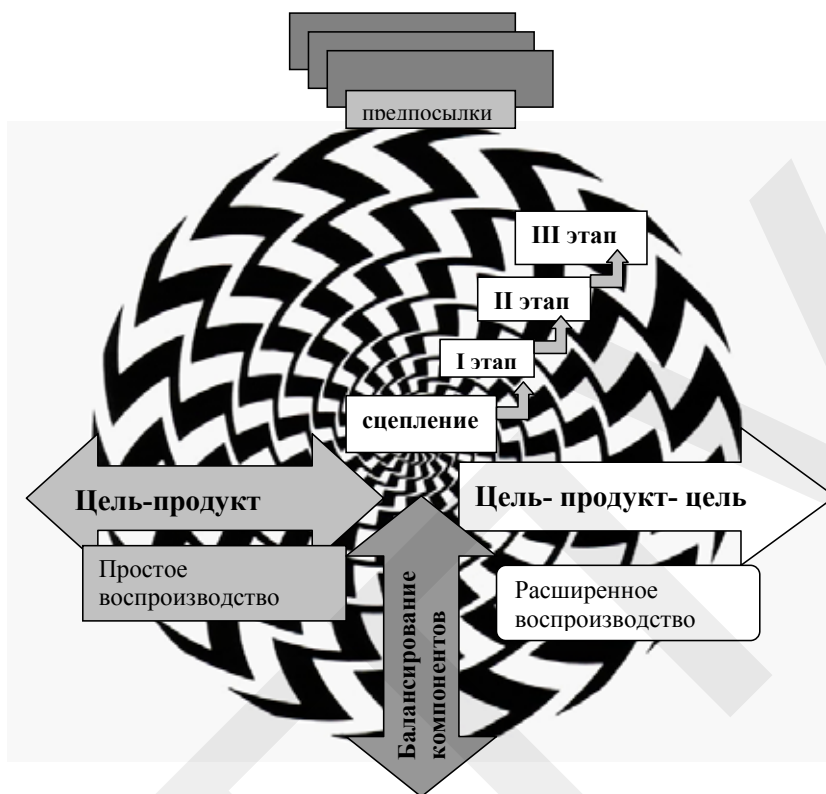
Этапами содействия развитию личностных ресурсов учащихся являются:

– реальное возникновение (начало) личностных ресурсов, (формальный уровень содействия развитию личностных ресурсов);

– I этап – сцепление предпосылок (личностных: мотивы, ценности, цели, психо-физиологические особенности, способности; структуры и состояния реального производства, потребности рынка труда; образовательная среда) как компонентов системы, вынужденных вступать во взаимодействие, поскольку объединены в целое взаимодействие и взаимопроникновение потенциалов, первичное балансирование;

– II этап – наращивание потенциалов, количественная градация: балансирование как простое воспроизводство (репродуцирование);

– III этап – креативность, постановка целей и их реализация в креативных продуктах: балансирование как расширенное воспроизводство (репродуцирование).



Технология поэтапного развития личностных ресурсов старшекласников

Основой данной технологии является конструирование учебного процесса, исходя из заданных начальных установок (образовательные ориентиры, цели обучения). Технология направлена на построение и реализацию образовательного процесса с последовательной ориентацией обучения на цели, гарантированное осуществление которых обеспечивает оперативная обратная связь, пронизывающая весь учебный процесс. В соответствии с этим образовательный процесс включает:

- 1) постановку целей и их максимальное уточнение;
- 2) оценку текущих результатов;
- 3) коррекцию обучения;
- 4) заключительную оценку результатов.

Процесс содействия развитию личностных ресурсов старшекласников предполагает формулирование целей, направленных на получение результатов обучения, представленных в реальных действиях старшекласников, при этом цели должны быть идентифицируемыми и однозначными.

Такой способ постановки целей является диагностическим. Согласно его требованиям каждая цель должна быть:

- 1) точно описана;
- 2) поддаваться измерению;
- 3) должна быть разработана шкала ее оценки.

Невыполнение хотя бы одного из представленных требований делает цель недиагностичной.

Диагностический способ постановки целей характеризуется высокой конструктивностью и инструментальностью. Конструктивность предполагает постановку целей с учетом возможностей учащихся и профессионального уровня педагога. Инструментальность подчеркивает тот факт, что цели являются инструментом по отношению к процессу развития личностных ресурсов, обеспечивая взаимосвязь и взаимообусловленность содержания, методов и средств обучения.

Как отмечено в исследованиях О. А. Конопкина [2], Б. Ф. Ломова [3], В. Д. Шадрикова [4] и др., индивидуальные особенности целеполагания и удержания целей являются системообразующим исходным компонентом регуляции деятельности. Основные индивидуальные различия целеполагания имеет смысл рассматривать в связи с активностью выдвижения целей учащимися, адекватностью этого процесса внешним и внутренним субъектным условиям, действенностью целей. В регуляции педагогической деятельности функцию источника информации для определения программы реализации деятельности выполняет анализ условий деятельности и выделения комплекса условий, значимых для достижения цели. Соответственно, содержание деятельности должно быть оперативным в зависимости не только от цели и условий деятельности, но и от степени ее информационной полноты, при этом развитость и структура осуществляемых гностических действий отличаются индивидуальной своеобразностью.

В функции моделирования входит антиципация компонентного состава предстоящих действий, способов, которыми они будут осуществляться, и собственно последовательности осуществления планируемых действий. Особенности в планировании во многом будут определяться мерой детализации исполнительских действий, степенью соотнесенности программы с объективными и субъективными предпосылками и условиями успешного осуществления деятельности. Регуляторные процессы, связанные с контролем и самоконтролем, пронизывают все блоки регуляции, так как на каждой стадии достижения цели происходят контроль актуального состояния и результатов действий путем сличения с прогнозируемыми, оценка рассогласования и принятие решения о коррекции исполнительских (управляющих) действий или о переходе к следующему этапу реализации деятельности. Качественной характеристикой перехода от формального развития к реальному является сбалансированность компонентов личностных ресурсов.

Ориентиром содействия развитию личностных ресурсов старшекласников является интегративная программа профильного образования, учитывающая следующие аспекты:

– цели развития личностных ресурсов старшеклас­сников в системе профильного образования зависят от уровня и темпов развития, потребностей и возможностей общества; уровня развития и возможностей психологической и педагогической науки, практики образования;

– содержание процесса развития личностных ресурсов старшеклас­сников в системе профильного образования зависит от сбалансированности личностных ресурсов старшеклас­сников; возрастных возможностей личности; уровня развития теории и практики образования;

– эффективность каждого нового этапа содействия развитию личностных ресурсов старшеклас­сников в системе профильного образования зависит от продуктивности предыдущего этапа и достигнутых на нем результатов; организационно-педагогических и психологических воздействий, обучаемости личности, ее внутренней мотивации, наличия и формирования мышления как системообразующего компонента личностных ресурсов; изучения учащимся результативности собственного труда; интенсивности обратных связей в системе развития; характера, величины, обоснованности и педагогической целесообразности корректирующих воздействий;

– разработка и применение методов развития личностных ресурсов старшеклас­сников в системе профильного образования зависит от компетенций педагога; цели и содержания образовательного процесса; способностей личности; организации процесса развития;

– результативность содействия развитию личностных ресурсов старшеклас­сников в системе профильного образования зависит от действия внутренних стимулов (мотивов) учащихся; интенсивности, характера и своевременности внешних педагогических воздействий.

Интегративные задания с учетом уровней личностных ресурсов предусматривают совершенствование конкретных теоретических знаний и практических тренировочных действий по отработке умений и навыков решения задач, развитие соответствующих личностных качеств, потенциальных возможностей учащихся как основы для выявления личностных ресурсов. Мониторинг усвоения дидактических единиц по каждой теме предмета и учебно-педагогическое взаимодействие влияют на повышение качества знаний и устанавливают действенную обратную связь, дают возможность планировать обучение с учетом промежуточных результатов обучения и коррекции процесса обучения. Благодаря методам контроля и коррекции знаний, на этих этапах продолжает формироваться позитивная мотивация, что существенно влияет на результат обучения.

Следует особо подчеркнуть, что развитие не является пассивным интегратором влияния внешних и внутренних условий существования учащегося, а представляет собой результат аккумуляции наиболее типичных способов достижения целей, сформировавшихся у субъекта. Понятие процесса развития личностных ресурсов в нашем контексте включает не только и не столько приспособительное воспроизводство, но и развитие старшеклас­сников, преобразующих предметную область и себя как субъектов деятельности.

Библиографический список

1. **Гальперин, П. Я.** Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий [Текст] / П. Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – М., 1966. – С. 88–124.
2. **Конопкин, О. А.** Психологические механизмы регуляции деятельности [Текст] / О. А. Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
3. **Ломов, Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М.: Педагогика, 1984. – 326 с.
4. **Шадриков, В. Д.** Индивидуализация содержания образования [Текст] / В. Д. Шадриков // Школьные технологии. – 2000. – № 2. – С. 53–66.
5. **Шендрик, И. Г.** Самореализация личности в контексте проектирования образования [Текст] / И. Г. Шендрик // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 36–42.

УДК 159.9.019.43

Давлетбаева Зинфира Киньябулатовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Сибайского института Башкирского Государственного университета, dav-zinfira@yandex.ru, Сибай

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ ЗАРУБЕЖНЫХ АВТОРОВ
НА ПОНЯТИЕ «ПОВЕДЕНИЕ»**

Davletbaeva Zinfira Kinyabulatovna

Post-graduate student of Sibayskiy Institute of Bashkirskiy State University, dav-zinfira@yandex.ru, Sibay

**THEORETICAL VIEWS OF FOREIGN AUTHORS
ON A CONCEPT «BEHAVIOR»**

Поведение является одним из центральных категорий в спектре многих психолого-педагогических исследований. Оно широко используется для обозначения вида и уровня активности человека, наряду с такими ее проявлениями как деятельность, созерцание, познание, общение.

Наиболее содержательно и разносторонне, психологический аспект поведения представлен в рамках психологии личности. На настоящий период ограниченность психологических знаний делает возможным существование разнонаправленных теорий личности с различным пониманием ее сущности, структуры, проявлений и отклонений.

Вместе с тем мнения по общим и основным понятиям у большинства ученых совпадают, в частности по вопросу относительной константности личности. Личность может изменяться на протяжении длительного времени, и его поведение будет зависеть от ситуации, тем не менее, личность относится к тем долговременным и важнейшим конструктам индивида, которые оказывают определяющее влияние на поведение.

Поведение человека может отличаться чрезвычайной сложностью и разнообразием, однако личность считается обязательным и относительно константным компонентом индивида, в котором мотивация рассматривается как фундаментальная детерминанта поведения. В связи с этим большинство теорий личности остаются в рамках мотивационной структуры при различном понимании основных составляющих природы человеческого существа [8].

В западной психологии поведение рассматривается с позиции пяти основных направлений: бихевиористской (Дж. Б. Уотсон, Э. Торндайк) психодинамической (З. Фрейд, А. Фрейд, А. Адлер, К. Г. Юнг, К. Хорни), гуманистической (А. Маслоу, К. Роджерс), и становящиеся все более влиятельными биопсихологической (J. C. Loehlin, L. Willerman, J. M. Horn, R. Plomin, J. P. Ruchton, D. W. Fulker, M. C. Neale, D. K. Nias, H. J. Eysenski), когнитивной (Дж. Келли, М. Махони, С. Шехтер, М. Айзенк).

Научные представления о человеческом поведении получили особенно бурное развитие в начале XX в., с того времени, когда бихевиористы объявили его предметом психологической науки. Первоначально под поведением понимали любые внешне наблюдаемые реакции индивида (двигательные, вегетативные, речевые), функционирующие по схеме «стимул-реакция». По мере накопления эмпирических данных понимание природы человеческого поведения все более углублялось. Уже в 1931 г. один из основоположников поведенческой психологии – Джон Уотсон – говорил о поведении как о «непрерывном потоке активности, возникающей в момент оплодотворения яйца и становящейся все более сложной по мере развития организма» [2, с. 224]. Таким образом, под поведением бихевиористы понимали совокупность двигательных реакций организма на внешние стимулы, ведущим признаком которого является активность.

Современное понимание поведения выходит далеко за рамки совокупности реакций на внешний стимул. Так, в психологическом словаре поведение определяется как «присущее живым существам взаимодействие с окружающей средой, опосредованное их внешней и внутренней активностью» [4, с. 276]. Под *внешней активностью* человека понимаются любые внешние проявления: движения, действия, поступки, высказывания, вегетативные реакции. *Внутренними составляющими поведения* считаются: мотивация и целеполагание, когнитивная переработка, эмоциональные реакции, процессы саморегуляции [3].

В рамках психоаналитической теории взгляд на поведение человека основывается на представлении, согласно которому люди являются сложными энергетическими системами. Сообразуясь с достижениями физики и физиологии XIX в., З. Фрейд считал, что поведение человека активируется единой энергией, согласно закону сохранения энергии (то есть она может переходить из одного состояния в другое, но количество ее остается при этом тем же самым). Фрейд взял этот общий принцип природы перевел его на язык психологических терминов и заключил, что источником психической энергии является психофизиологическое состояние возбуждения. Далее он постулировал: у каждого человека имеется определенное ограниченное количество энергии, питающей психическую активность; цель любой формы поведения индивидуума состо-

ит в уменьшении напряжения, вызываемого неприятным для него скоплением этой энергии.

Таким образом, согласно теории Фрейда, мотивация человека полностью основана на энергии возбуждения, производимого телесными потребностями. По его убеждению, основное количество психической энергии, вырабатываемой организмом, направляется на умственную деятельность, которая позволяет снижать уровень возбуждения, вызванного потребностью. По Фрейд психические образы телесных потребностей, выраженные в виде желаний, называются *инстинктами*. В инстинктах проявляются врожденные состояния возбуждения на уровне организма, требующие выхода и разрядки. Фрейд утверждал, что любая активность человека (мышление, восприятие, память и воображение) определяется инстинктами. Влияние последних на поведение может быть как прямым, так и непрямым, замаскированным. Люди ведут себя так или иначе потому, что их побуждает бессознательное напряжение – их действия служат цели уменьшения этого напряжения. Инстинкты как таковые являются «конечной причиной любой активности» [12].

Психоаналитическая теория позволяет расширить понимание природы поведения человека в наиболее глубоком и сущностном ее понимании. Так, взгляд Фрейда на поведение как источника психической энергии, позволило отечественному автору В. И. Самохваловой, дополнить и интерпретировать с несколько иной точки зрения [6].

Всему живому на земле, как считает автор, природой дается не только необходимый запас энергии для выполнения задач непосредственного существования и роста, но и, помимо *необходимого*, известный ее *избыток*, своего рода «энергия специального назначения», – активного самоутверждения в мире.

Следует уточнить, что под рассматриваемой энергией имеется в виду не сексуальная энергия, о которой писал З. Фрейд как об основе и причине построения культуры, а энергия творчества, энергия созидания. Сексуальные энергии действительно более базовые в смысле *горизонтального* укоренения и экстенсивного распространения жизни «вширь». Творческие энергии – это энергии *вертикального* устремления; они вносят гармонию в бытие человека, сообщают ему высшее экзистенциальное равновесие. Только на своеобразном векторном «кресте» энергий человек может претвориться в собственно человека, «вытянув» из животного бытия свое человеческое существование.

Напряженность творческого проявления имеет своим обеспечением энергию, которая необходимо включает в свой состав активную наступательность, некоторую долю своеобразной как бы агрессивности, обеспечивающей чувство уверенности в своих силах и готовность действовать. И если при этом отсутствуют условия для творческой реализации или разрушены (деформированы) каналы для этого, то такой излишек активной энергии может выливаться в прямую агрессию, разного рода деструктивное поведение, отклонения и суицидальные импульсы (как агрессию против себя). Творческая деятельность во всех видах ее проявления способна направить в культурное русло творческого самовыражения излишки самоутверждения, которое может принимать и па-

тологические агрессивные формы, и патологически депрессивные – от невозможности самовыражения и творческой невостробованности.

В рамках анализа категории поведения вызывающим интерес является утверждение Фрейда о том, что все поведение человека носит защитный характер. Хотя это и считается принципиальной ошибкой, и по признанию Г. Мюррея [5] не все поведение носит защитный характер, данный факт позволяет уточнить особенности проявления деструктивных отклонений в поведении.

Так, асоциальное поведение, в отдельных случаях, может быть представлено как одной из форм компенсаторного поведения или как своеобразный способ защиты человека.

Подросток, попадая в трудную жизненную ситуацию, условия которой, к примеру, продиктованы «некомпетентностью учителей» и нарушенным воспитательным воздействием со стороны родителей, может привести к ряду таких психологических проблем, как трудности в общении с учителями и одноклассниками, трудности в обучении, заниженная самооценка, непонимание родителей ребенка в семье и т. д. Ребенок, находясь под давлением взрослых, которые стремятся изменить ситуацию в «лучшую сторону», порой применяют методы воздействия на ребенка в форме неконструктивного общения: неоправданных нравоучений и наставлений, окриков, усугубляя и без того сложную ситуацию ребенка.

Безвыходная ситуация подводит ребенка к потребности в изменении стиля общения с окружающими, «отдушину» которой он находит в таких формах выражения, как игнорирование требований учителей и родителей, обман, словесные оскорбления в адрес окружающих, рукоприкладство и другие формы деструктивного поведения. Тем самым, в форме защитной реакции подросток как бы «ограждает» себя от негативного влияния ближайшего социального окружения.

Таким образом, теоретические положения Фрейда и сейчас способствуют современной науке раскрывать и дополнять психологическое содержание такого достаточно сложного феномена как поведение. Исходя из вышеизложенного, поведение Фрейдом представлено как опосредованная психической энергией активность, вызванная бессознательной потребностью снятия напряжения, характеризующаяся как защитная форма реакции. Развивая концептуальные идеи психоаналитической теории Фрейда, А. Адлер относительно представлений о факторах влияющих на поведение человека, полагал, что люди мотивированы ненасытной жадной личной власти и потребностью доминировать над другими. В частности он считал, что людей толкает вперед потребность преодолеть глубоко укоренившееся чувство неполноценности и стремление к превосходству. Однако позднее, когда теоретическая система Адлера получила дальнейшее развитие, в ней было учтено, что люди в значительной степени мотивированы социальными побуждениями. А именно, людей побуждает к тем или иным действиям врожденный социальный инстинкт, который заставляет их отказываться от эгоистических целей ради целей сообщества [7; 8].

Поведение, по Адлеру имеет универсальную мотивационную тенденцию в виде стремления к субъективно понимающей определяющей цели, идея ко-

того переросла в концепцию фикционного финализма: поведение индивидуума подчинено им самим намеченным целям в отношении будущего. Отметим, что трактовка поведения Адлера существенно отличается от концептуальных положений З. Фрейда, который рассматривал его как внутреннюю причинность снятия напряжения, в то время как Адлер в понятие поведения вкладывает, прежде всего, социальный смысл. Поэтому поведение в целом, по Адлеру понимается, как некая форма активности мотивированная социальными побуждениями, главным мотивом, которого является мотив превосходства, опосредованная стремлением человека к власти.

Иногда индивиды стремятся реализовать свою власть, но лишь для подчеркивания своего превосходства или с целью унижения оппонента [1]. В данном случае, когда содержание власти определяется не как способ служения общественным ценностям, а через стремление реализовать собственные интересы, подавляя других, то есть основание утверждать о том, что такое поведение носит асоциальный характер.

Новые подходы в понимании человеческого поведения внес Карл Густав Юнг, согласно которых индивидуумы мотивированны интрапсихическими силами и образами, происхождение которых уходит вглубь истории эволюции. Это врожденное бессознательное содержит имеющий глубокие корни духовный материал, который и объясняет присущее всему человечеству стремление к творческому самовыражению и физическому совершенству [13; 14].

Согласно Юнгу, конечная жизненная цель – это полная реализация «Я», то есть становление единого, неповторимого и целостного индивида. Развитие каждого человека в этом направлении уникально, оно продолжается на протяжении всей жизни и включает в себя процесс, получивший название *индивидуация*, что означает динамичный и эволюционирующий процесс интеграции многих противодействующих внутриличностных сил и тенденций. В своем конечном выражении индивидуация предполагает сознательную реализацию человеком своей уникальной психической реальности, полное развитие и выражение всех элементов личности. Итог осуществления индивидуации, очень непросто достигаемый, Юнг называл самореализацией. Он считал, что эта конечная стадия развития личности доступна только способным и высокоорганизованным людям, имеющим к тому же достаточный для этого досуг. Из-за этих ограничений самореализация недоступна подавляющему большинству людей.

В несколько ином психологическом ракурсе поведение рассматривают в таких стремительно развивающихся направлениях как биопсихология и когнитивная психология. Так, с точки зрения биопсихологического направления поведение животных и человека является результатом внутренних физических, химических и биологических процессов. Оно стремится объяснить поведение деятельностью головного мозга, нервной и эндокринной систем, физиологией и эволюцией [19].

Ключевая идея когнитивной психологии состоит в том, что значительную часть человеческого поведения можно объяснить в терминах ментальной обработки информации (Дж. Келли, М. Махони, С. Шехтер,

М. Айзенк). То, что люди – думающие существа, является фундаментальным фактом. Действительно, интеллектуальные процессы настолько самоочевидны, что фактически все персонологи сегодня так или иначе признают их воздействие на поведение человека [1]. Так, в соответствии с теоретической системой Джорджа Келли, получившей название психология личностных конструкторов, человек по существу – ученый, исследователь, стремящийся понять, интерпретировать, предвидеть, контролировать мир своих личных переживаний для того, чтобы эффективно взаимодействовать с ним. Первое предположение теории Келли гласит, что люди главным образом ориентированы на будущее, а не на прошлые или настоящие события их жизни. Фактически Келли утверждал, что все поведение можно понимать как предупреждающее по своей природе [11]. Второе следствие уподобления всех людей ученым – это то, что люди обладают способностью активно формировать представление о своем окружении, а не просто пассивно реагировать на него.

В последние десятилетия, однако, персонологи начали выдвигать предположения, что поведение человека регулируется сложными взаимодействиями между внутренними явлениями (включая веру, ожидания, самовосприятие) и факторами окружения. Кульминацией таких рассуждений, являющихся развитием в различных направлениях взглядов классических бихевиористов, можно назвать *социально-когнитивное направление*. Особенности этого направления наиболее отчетливо представлены в работах двух выдающихся персонлогов – Альберта Бандуры и Джулиана Роттера. Теории каждого из них значительно отличается от радикального бихевиоризма Скиннера, но сохраняет строгую научную и экспериментальную методологию, которая характеризует бихевиористский подход.

Психическое функционирование, как полагает Бандура, лучше понимать в терминах непрерывного взаимодействия между факторами поведенческими, когнитивными и средовыми. Это означает, что поведение, личностные аспекты и социальные воздействия – это взаимозависимые детерминанты, то есть на поведение влияет окружение, но люди также играют активную роль в создании социальной окружающей среды и других обстоятельств, которые возникают в их каждодневных транзакциях. Эта точка зрения крайне отличается от подхода Скиннера [26], который ограничивает объяснение поведения человека от двухфакторной односторонней модели, в которой внешние события служат единственной причиной поведения. В отличие от Скиннера, который почти всегда рассматривал научение посредством прямого опыта, Бандура делает основной акцент на роли научения через наблюдение в приобретении навыков поведения [9].

Важность самостоятельных воздействий, также подчеркивается Бандурой, как причинного фактора во всех аспектах функционирования человека – мотивации, эмоции и действиях. Это наиболее очевидно в его концепции самоэффективности – положения о том, что человек может научиться контролировать события, влияющие на его жизнь.

Другой персонолог – Джуллиан Роттер, подчеркивал роль социальных и познавательных переменных в понимании личности. Как и Бандура, он полагает, что люди – активные участники событий, влияющих на его жизнь. Сосредоточив внимание на том, как научаются поведению в социальном контексте, Роттер, кроме того, полагал, что в основном поведение определяется нашей уникальной способностью думать и предвидеть. По его утверждению, предсказывая, что люди будут делать в определенной ситуации, мы должны принять во внимание такие когнитивные переменные, как восприятие, ожидание и ценности. Также в теории Роттера существует положение, что поведение человека целенаправленно, то есть люди стремятся двигаться к ожидаемым целям [20]. Поведение человека, по Роттеру, определяется ожиданием, что данное действие приведет, в конечном итоге, к будущим поощрениям. Он полагает, что люди стремятся максимизировать поощрение и минимизировать или избежать наказания.

В понимании внутренней диспозиции поведения человека, представленные Роттером прежде всего, как убеждения человека и способа реагирования на происходящие события, большую роль сыграло введение им понятий «экстернальность» и «интернальность». Люди с экстернальным локусом контроля полагают, что их успехи и неудачи регулируются внешними факторами, такими как судьба, удача, счастливый случай, влиятельные люди и непредсказуемые силы окружения. «Экстерналы» верят в то, что они заложники судьбы. Напротив, люди с интернальным локусом контроля верят в то, что удачи и неудачи определяются их собственными действиями и способностями (внутренние, или личностные факторы).

Наиболее важным аспектом в понимании поведения Роттером является его непосредственная выраженность в категории – потребность. Концептуально потребность описывается как набор различных типов поведения:

1. *Статус признания.* Это понятие относится к нашей потребности чувствовать себя компетентным в широком спектре областей деятельности, таких как школа, физическая культура или общественная деятельность.

2. *Защита – независимость.* Это понятие включает в себя потребность, чтобы кто-то защитил нас от неприятностей и помог достичь значимых целей.

3. *Доминирование.* Это понятие включает в себя потребность влиять на жизнь других людей и иметь возможность организовывать последствия на основе такого контроля.

4. *Независимость.* Это понятие относится к нашей потребности принимать самостоятельные решения достигать цели без помощи других, полагаясь на собственные силы.

5. *Любовь и привязанность.* Это понятие включает в себя потребность, чтобы вас принимали и любили другие люди.

6. *Физический комфорт.* Данная категория включает в себя удовлетворение, связанное с физической безопасностью, хорошим здоровьем и свободой от боли [21].

Таким образом, поведение, с точки зрения социально-когнитивного направления представлено как опосредованное мыслительными процессами целе-

направленная форма активности, удовлетворяющая основные потребности человека и выстраивающееся в зависимости от ожиданий человека и ценности подкрепления, связанного с поведением в данной ситуации.

Позицию, придающую особое значение пониманию субъективного человеческого опыта занимают сторонники гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс). Они утверждают, что поведение обусловлено собственным образом человека, субъективным восприятием мира и потребностями в личностном росте. По предположению Маслоу [16], все потребности человека врожденные, или инстинктоидные, и что они организованы в иерархическую систему приоритета или доминирования:

1. *Физиологические потребности.* В эту группу включаются потребности в пище, питье, кислороде, в физической активности, сне и т. д. Эти физиологические потребности непосредственно касаются биологического выживания человека и должны быть удовлетворены на каком-то минимальном уровне прежде, чем любые потребности более высокого уровня станут актуальными.

2. *Потребности безопасности и защиты.* Сюда включены потребности: в организации, стабильности, в законе и порядке, в предсказуемости событий, что отражают заинтересованность в долговременном выживании.

3. *Потребности принадлежности и любви.* Эти потребности начинают действовать, когда физиологические потребности и потребности безопасности и защиты удовлетворены. На этом уровне люди стремятся устанавливать отношения привязанности с другими, в своей семье или группе. Групповая принадлежность становится доминирующей целью для человека.

4. *Потребности самоуважения.* Человеку нужно знать, что он достойный человек, может справляться с задачами и требованиями, которые предъявляет жизнь. Уважение другими включает в себя такие понятия, как престиж, признание, репутация, статус, оценка и приятие. В этом случае человеку нужно знать, что-то, что он делает, признается и оценивается значимыми другими.

5. *Потребности самоактуализации, или потребности личного совершенствования.* Самоактуализация характеризуется Маслоу, как желание человека стать тем, кем он может стать. Человек, достигший этого высшего уровня, добивается полного использования своих талантов, способностей и потенциала личности. Самоактуализироваться – значит достичь вершины нашего потенциала.

Удовлетворение потребностей, с нарастающей силой, по иерархии способствует росту человека, его самоактуализации. Так, удовлетворение потребностей самоуважения порождает чувство уверенности в себе, достоинство и осознание того, что вы полезны и необходимы в мире. Напротив, фрустрация этих потребностей приводит к чувству неполноценности, бессмысленности, слабости, пассивности и зависимости. Это негативное самовосприятие, в свою очередь, может вызвать существенные трудности, чувство пустоты и беспомощности в столкновении с жизненными требованиями и низкую оценку себя по сравнению с другими. Дети, чья потребность в уважении и признании отрицается, склонны низко оценивать себя.

По основным положениям позиции Маслоу [17] и Роджерса [24; 25] относительно самореализации человека сходятся в едином концептуальном ключе. Так, в результате своих клинических наблюдений Роджерс пришел к заключению, что самая сокровенная сущность природы человека ориентирована на движение вперед к определенным целям, конструктивна, реалистична и весьма заслуживает доверия. Роджерс утверждал, что христианство культивировало представление, что люди от природы злы и грешны. Он также утверждал, что этот негативный взгляд на человечество был еще усилен Фрейдом, нарисовавшим портрет человека, движимого Ид и бессознательным, которые могут проявить себя в инцесте, убийстве, воровстве, сексуальном насилии и других ужасающих действиях. В соответствии с этой точки зрения люди коренным образом иррациональны, несоциализированны, эгоистичны и деструктивны по отношению к себе и другим. Роджерс допускал, что у людей иногда бывают злые и разрушительные чувства, аномальные импульсы и моменты, когда они ведут себя не в соответствии с их истинной внутренней природой [22]. Когда же люди *функционируют полностью*, когда ничто не мешает им проявлять свою внутреннюю природу, они предстают как позитивные и разумные создания, которые искренне хотят жить в гармонии с собой и с другим. Сознывая, что такую точку зрения на природу человека можно посчитать не более чем наивным оптимизмом, Роджерс замечал, что его заключения основаны на почти 30-летнем опыте психотерапевта. Он заявлял: «Я не придерживаюсь точки зрения Полианны на природу человека. Я понимаю, что поскольку человеку присущ внутренний страх и беззащитность, он может вести и ведет себя недопустимо жестоко, ужасно деструктивно, незрело, регрессивно, антисоциально и вредно. Все же одним из впечатляющих и обнадеживающих переживаний является для меня работа с такими людьми и открытие весьма позитивных тенденций, которые существуют в них очень глубоко» [23].

Анализ зарубежной литературы в контексте основных психологических направлений показал, что первоначально поведение акцентировалось на понятиях реакция, активность и мотивированность, и лишь затем, рассматривая его с различных позиций, акцент рассмотрения данной категории сместился на такие понятия, как ментальная обработка информации, реализация своих способностей, целеполагающая категория. Разносторонняя трактовка зарубежными авторами поведения человека, дает основание на выстраивание наиболее общей дефиниции данного понятия.

Таким образом, поведение трактуется как мотивированная социальными побуждениями и опосредованная мыслительными процессами целенаправленная форма активности человека, выстраиваемая в зависимости от ожиданий человека и ценности подкрепления, возможности реализации своих талантов, способностей и потенциала личности.

Библиографический список

1. Адлер, А. Воспитание полов. Взаимодействие полов [Текст]/ А. Адлер. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 448 с.

2. **Бихевиоризм:** Торндайк, Э. Принципы обучения, основанные на психологии; Уотсон, Дж. Б. Психология как наука о поведении. – М., 1988.
3. **Нельсон-Джоунс, Р.** Теория и практика консультирования [Текст]/ Р. Нельсон-Джоунс. – СПб. 2000.
4. **Психология:** Словарь [Текст]/ Под ред. А. В. Петровского. – М., 1990.
5. **Психология:** учебник / [Текст] В. В. Нуркова, Н. Б. Березанская. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшее образование, Юрайт-Издат, 2009. – 775 с. – (Университеты России).
6. **Самохвалова, В. И.** Вопросы философии, № 2006. [Текст]/ В. И. Самохвалова, – С. 34–42.
7. **Adler, A.** (1956) The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation of selections from his writings. H. L. & R. R. Ansbacher (Eds.). New York: Basic Books.
8. **Adler, A.** (1964). Superiority and social interest: A collection of later writings. N. L. & R. R. Ansbacher (Eds). Evanston, IL: Northwestern University Press.
9. **Bandura, A.** (1989) Social cognitive theory In R Vasta Ed Annals of child development (Vol. 6, pp. 1-60) Greenwich, CT: JAI Press p. 14-15).
10. **Ewen, R.** 1993 An Introduction to Theories of Personality. Hillsdale, NI; Lawrence Erlbaum Inc., Publishers.
11. **Fiske, S. T.,** Taylor S.E., 1991. Social cognition. New York: McGraw – Hill.; Wyer R.S., Jr., Srull T.K. (Eds.) 1984. Handbook of social cognition (Vols. 1-3). Hillsdale, NJ: Erlbaum).
12. **Freud, S.** 1940. p. 5 An outline of psychoanalysis. In Standard edition (Vol. 23). London: Hogarth.
13. **Jung, C. G.** (1913/1973). On the doctrine of complexes. In The collected works of C.G Jung (Vol. 2). Princeton, NJ: Princeton University Press.
14. **Jung, C. G.** (1968). Analytical psychology: Its theory and practice (The Tavistock Lectures). New York: Pantheon).
15. **Kelli, G.** (1963) A theory of personality: The psychology of personal constructs. New York: Norton).
16. **Maslow, A. H.** (1950). Self-actualizing people: A study of psychological health. Personality symposia: Symposium #1 on values (pp. 11-34). New York: Grune & Stratton)
17. **Maslow, A. H.** (1971). The farther reaches of human nature. New York: Viking Press.
18. **Maslow, A. H.** (1968). Toward a psychology of being (2nd ed.). New York: Van Nostrand.
19. **Loehlin, J. C.,** Willerman L., Horn J.M. 1887; Plomin R. 1989; Ruchton J. P., Fulker D.W., Neale M. C., Nias D. K., Eysens H. J. 1988.
20. **Rotter, J. B.** (1982). The development and applications of social learning theory: Selected papers. New York: Praeger.
21. **Rotter, J. B.,** Hochreich D.J. (1975). Personality. Glenview, IL: Scott, Foresman).
22. **Rogers, C. R.** 1974. In retrospect: Forty six years. American Psychologist, 29, 115.
23. **Rogers, C. R.** (1961) On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin).
24. **Rogers, C. R.** (1980). A way of being. Boston: Houghton Mifflin.
25. **Rogers, C R.,** Stevens B. (1967). Person to person: The problem of being human. New York: Simon and Schuster.
26. **Skinner, B. F.** (1971) Beyond freedom and dignity. New York: Knopf.

РАЗДЕЛ VIII ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.99

Гуц Денис Сергеевич

Аспирант кафедры педагогики и психологии профессиональной деятельности ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», Красноярск

Лубочников Павел Геннадьевич

Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессиональной деятельности ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», Красноярск

Нургалеев Владимир Султанович

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессиональной деятельности ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет» sultanis@yandex.ru, Красноярск

ЭКСТРЕМАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Guts Denis Sergeevich

Post-graduate student of Pedagogy and Professional Field Psychology Department of the Federal Educational Establishment of Higher Education "Siberian State Technological University", Krasnoyarsk

Lubochnikov Pavel Gennadyevich

Candidate of Psychology, Associate Professor of Pedagogy and Professional Field Psychology Department of the Federal Educational Establishment of Higher Education "Siberian State Technological University", Krasnoyarsk

Nurgaleev Vladimir Sultanovich

Doctor of Psychology, Head of Pedagogy and Professional Field Psychology Department of the Federal Educational Establishment of Higher Education "Siberian State Technology University", sultanis@yandex.ru, Krasnoyarsk

EXTREME ACTIVITY AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL ANALYSIS

Занимаясь проблемой приобщения личности к экстремальной деятельности, мы посчитали необходимым выявить родовидовые отношения понятий исследуемой области знаний.

Понятие «экстремальной деятельности» является видовым по отношению в категории «деятельность», характеризующуюся в энциклопедическом варианте как «специфически человеческую форму активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование. В отличие от действий животных деятельность человека предполагает противопоставление субъекта и объекта деятельности: человек противопоставляет себе объект

деятельности как материал, который сопротивляется и должен получить новую форму и свойства, превратиться из материала в продукт деятельности» [1].

Благодаря исследованиям Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, в отечественной психологии первой половины XX в. был сформирован отдельный (деятельностный) подход, направленный на изучение деятельности в контексте становления сознания личности.

В данном подходе, с точки зрения Г. А. Суворовой [9], можно выделить три основных направления: знаковосимволическое (разработанное Л. С. Выготским, в котором были обозначены контуры теории деятельности); личностное (разработанное С. Л. Рубинштейном, основная идея которого состоит в том, что формирование личности происходит в деятельности); собственно деятельностное (разработанное А. Н. Леонтьевым, в основе которого рассмотрение деятельности как самостоятельно-го (суверенного) предмета изучения).

На данный момент в среде ученых есть приверженцы всех направлений, в связи с чем выявляются не только сходства и различия тех или иных позиций, но и появление интегрированных подходов в изучении деятельности (Ломов Б. Ф., Климов Е. А., Шадриков В. Д., Брушлинский А. В. и другие). Между тем единого понятия деятельности, которое соответствовало бы всем теориям до сих пор не сформулировано.

В связи с этим мы считаем необходимым определиться с дефиницией данного явления в контексте предмета нашего исследования. В нем под деятельностью будем понимать специфически мотивированную предметно-субъектную систему взаимодействия человека с окружающим миром, направленную на поэтапное достижение определенных результатов с реализацией конкретных методов и средств в структуре действий, детерминированную целевой актуализацией потребностей личности с ее индивидуальными особенностями, протекающую в определенных условиях и выполняющую познавательную и преобразовательную функции.

На основании данного рабочего определения мы разработали структурно-функциональную модель деятельности (рисунок 1), на анализе которой считаем необходимым остановиться подробнее.

В основе модели положены индивидуальные особенности личности, к которым можно отнести чувствительность, темперамент, физические данные, внимание, память, эмоциональность и так далее. Индивидуальные особенности на протяжении жизни могут изменяться естественным путем и посредством тренировок. В свою очередь, они непосредственно влияют на формирование и способы реализации тех или иных потребностей, которые, являясь внутренними возбудителями активности, проявляются по-разному в зависимости от ситуации, и если в потребности деятельность человека по существу зависима от ее предметно-общественного содержания, то в мотивах (как осознанных потребностях) эта зависимость проявляется в виде собственной активности субъекта. Таким образом, система мотивов,

раскрывающаяся в поведении личности, богаче признаками и более подвижна, чем потребность, определяющая ее сущность [6].

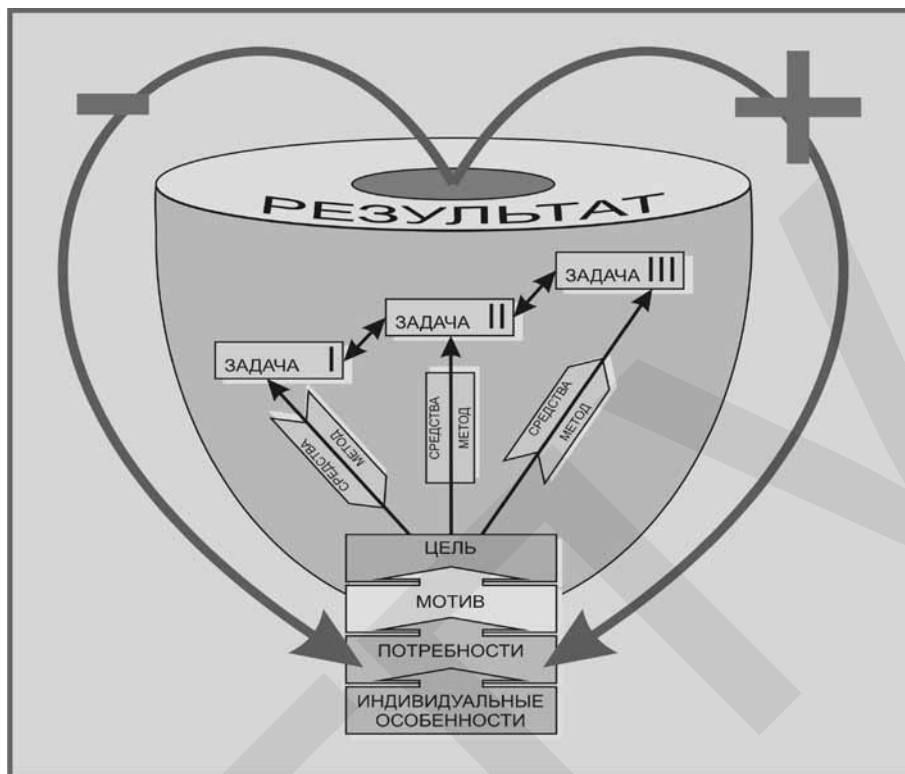


Рисунок 1 – Структурно-функциональная модель деятельности

Кроме того, мы согласны с позицией А. Н. Леонтьева о том, что деятельности без мотивов не бывает, и даже так называемая «немотивированная деятельность» это не деятельность, лишенная мотива, а деятельность с объективно и (или) субъективно скрытым, либо не осознанным мотивом [4, с. 53].

Далее мотив определяет цель, процесс реализации которой включает в себя решение ряда задач разного уровня, осуществляемое с помощью конкретных средств и методов в структуре действий. Цель деятельности может быть достигнута либо при решении какой-то конкретной задачи на любом уровне, либо в ходе поэтапного решения всех задач.

Важным компонентом деятельности выступает ситуация (совокупность внешних условий) ее протекания. В анализируемой модели ситуация представляет собой полусферу, направленную таким образом, чтобы развертывание деятельности проходило в направлении расширения, что зависит от количества и качества конкретных действий. В связи с тем, что события и обстоятельства, в которых протекает деятельность, имеют неповторимый и, как правило, дискретный характер, ситуация способствует или препятствует развертыванию деятельности в целом.

Следующим компонентом деятельности выступает результат. Отношение к нему со стороны субъекта определяется его уровнем притязания, ха-

рактизуемым К. Левином как стремление индивида к цели такой сложности, по его мнению, соответствующей его способности, а также достижения в определённом виде действия, сфере общения, на которую рассчитывает человек при оценке своих возможностей [3]. Уровень притязаний влияет на формирование целей последующей деятельности, поскольку повышение самооценки человека в процессе достижения положительного результата стимулирует постановку новых, более высоких целей деятельности. Тогда как, не добившись поставленной цели, человек может выбирать более простые пути достижения планируемого результата, либо выяснить причины, повлекшие за собой неудачу и попытаться их исправить. Все это зависит от сложившихся индивидуальных черт личности, вновь определяющих основу последующей деятельности человека.

Определение содержания понятия как логическая операция инициирует в дальнейшем выделение его объема, то есть проведения классификации с использованием тех или иных таксономических единиц, из которых основными выступают те, которые входят в диаду «род-вид».

Анализ научной литературы показал отсутствие единой классификации деятельности. Так, С. Л. Рубинштейн выделяет два основных вида деятельности: практический (специально трудовой) и теоретический (специально познавательный). Они первоначально образуют собственно единую деятельность человека, а уже из нее на определенном этапе выделяется в особый вид теоретическая деятельность, но ее продукты, в конечном счете, опять - таки включаются в практическую деятельность, поднимая последнюю на все более высокий уровень. Это и есть, как отмечает автор, деятельность человека в собственном смысле слова [7].

Вместе с тем, с точки зрения ученого, в задачи психологического исследования деятельности входит изучение обоих ее видов (теоретического, «идеального» (в частности, познавательной деятельности ученого), и практического (прежде всего трудового) - реальной, материальной деятельности, посредством которой люди изменяют природу и перестраивают общество. «Психология, которая отказалась бы от изучения деятельности людей, потеряла бы свое основное жизненное значение» [7, с. 32]. При этом предмет психологического исследования никак не сконцентрирован только на изучении «психической деятельности» (психических процессов), но и распространяется на деятельность человека в собственном смысле слова, в ее психологическом составе. «И именно... в изучении психических процессов и в психологическом изучении деятельности человека, посредством которой он познает и изменяет мир, ... заключается основное направление психологии» [7, с. 32].

Кроме видов деятельности, выявленных С. Л. Рубинштейном, выделяют и другие, относя к отдельным ее видам активность человека, направленную на различные объекты, которая может представлять собой преобразовательную, познавательную или ценностно-ориентационную деятельность. При этом преобразовательная деятельность приводит к изменению, трансфор-

мации объекта, а познавательная позволяет человеку получить знания об объектах, то есть информацию об их качествах, объективных связях, отношениях, законах реального мира. Ценностно-ориентационная деятельность способствует приданию объекту определенной ценности, и человек приобретает информацию о значении этого объекта для него самого или для других людей. Отдельным видом деятельности обозначают общение человека с окружающими его людьми, поскольку оно опосредует другие виды деятельности [10].

Некоторые авторы выделяют четыре вида деятельности, к которым относят общение, игру, учебу и труд. Но, используя только таксономические единицы рода и вида, необходимо четко определяться с основаниями деления, чем пренебрегают некоторые авторы, выделяющие виды, но при этом недостаточно акцентирующие внимание на основах данного выделения. Возникает также проблема формулирования понятия в широком и узком смыслах слова, ведь все конкретные уточнения видов деятельности будут одновременно обладать видовыми признаками, сужающими родовые признаки, но относительно друг друга не всегда будут являться рядоположенными.

Вышесказанное определило необходимость в рамках данного исследования использовать три таксономические единицы: «тип», «форма», «вид».

Понятие «тип» (от греческого *typos* – отпечаток, образ) определяется в справочной литературе в нескольких контекстах: 1) образец, модель для группы предметов, форма чего-либо; 2) в биологии – высшая категория в систематике живых существ; 3) в литературе, искусстве – «обобщенный образ» [8, с. 687]. В психологических научных работах содержание указанного понятия включает следующие существенные признаки: «1. Вообще класс или группа, различаемая на основании обладания или проявления некоторых особых характеристик. 2. Индивид или предмет, который воплощает такие «типичные» характеристики ... 3. Паттерн черт или других характеристик, которые могут служить в качестве критериев для классификации людей (или объектов) по группам» [2, с. 360–361; 86].

«Форма» (от латинского *forma*) определяется как...наружный вид, внешнее очертание; ... строение, устройство, система организации, внутренняя структура, неразрывно связанная с определенным содержанием. Форма всякого предмета, процесса, явления обусловлена его содержанием и в свою очередь оказывает на него обратное влияние...» [8, с. 742].

«Вид» представляет собой «1. Подразделение в систематике, входящее в состав высшего раздела – рода... 2. Разновидность, тип...» [5, с. 74].

К сожалению, определение этих понятий в справочной литературе дестабилизирует исследовательский процесс в связи с нечетким ограничением их друг от друга, поэтому в своей работе наиболее общей таксономической единицей родового плана мы принимаем «тип», единицей родовидового плана – «форму» и конкретно-видового плана – «вид».

Выделяя типы деятельности, мы обратили внимание на то, что так называемая учебная деятельность представляет собой вид непроизводительного

труда в широком смысле слова (не связанного с производством материальных благ), следовательно, ее выделение в качестве равнозначного понятия относительно труда не совсем корректно, поэтому и основными типами деятельности в своем исследовании мы принимаем общение, игру труд. Основанием деления для такой классификации, с нашей точки зрения, выступает предмет (объект) деятельности.

Для выделения форм деятельности необходимо также обозначить основания деления.

Так, по *направленности* можно выделить внутреннюю и внешнюю формы деятельности; по *использованию средств* – непосредственную и опосредствованную; по *осознанности* – бессознательную и сознательную; по *волевым усилиям* – непроизвольную и произвольную, по *организации* – индивидуальную и коллективную, по *ситуации развертывания* – неэкстремальную и экстремальную. На стыке типов и форм деятельности можно выделить конкретные ее виды.

Таким образом, экстремальная деятельность как форма человеческой активности выделяется на стыке трудового и игрового типов деятельности в зависимости от ситуации их протекания, под которой мы понимаем совокупность условий когнитивного, эмотивно-аксиологического и поведенческого плана, либо обеспечивающие, либо ограничивающие исследуемый процесс.

Ситуацию протекания деятельности можно представить в виде структурно-функциональной модели (рисунок 2), состоящей из отдельных окружностей разного диаметра, обозначенных цифрами 1–9, и символизирующих конкретные обстоятельства, сгруппированные в цветовом плане как когнитивное (1–3), эмотивно-аксиологическое (4–6) и поведенческое (7–9) условия протекания деятельности.

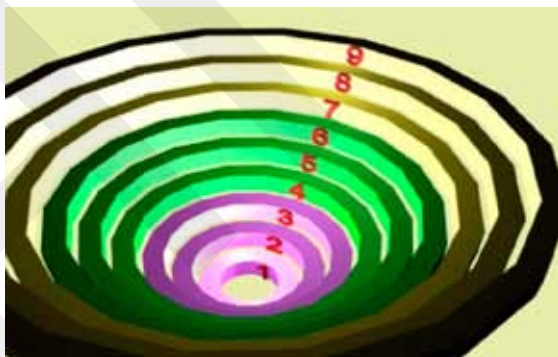


Рисунок 2 – Структурно-функциональная модель ситуации протекания деятельности

Исходя из понимания ситуации как совокупности условий, а тех, в свою очередь, как совокупности обстоятельств, разработанная нами модель отражает три условия, каждое из которых состоит из трех обстоятельств: внутреннего (эндо), промежуточного (мезо) и внешнего (экзо) характера.

В принципе нормальная деятельность разворачивается в ситуации, когда в основе находится когнитивное условие, а на выходе – поведенческое, что символизирует реализацию деятельности под влиянием ситуации.

В процессе протекания деятельности можно выделить не только крайние варианты развертывания или свертывания ситуации, когда идет последовательное сужение или расширение ситуационного поля. Есть и такие моменты, когда обстоятельства тех или иных условий могут разворачиваться в различные стороны, например, когнитивное условие идет в положительную сторону, эмотивно-аксиологическое в отрицательную, а поведенческое условие не влияет вообще (рисунок 3).

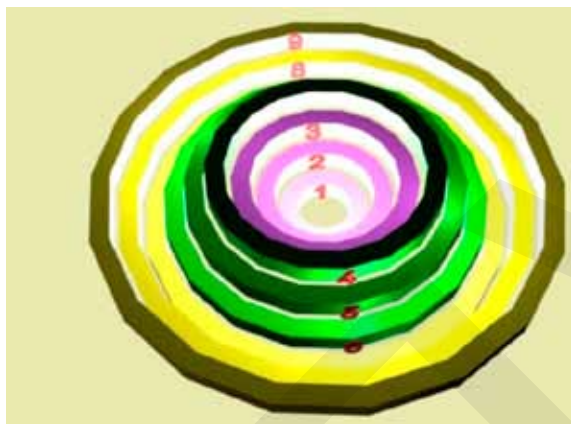


Рисунок 3 – Структурно-функциональная модель экстремального развертывания ситуации протекания деятельности

Следовательно, можно выделить девять случаев развертывания ситуации протекания деятельности, при этом, когда речь идет об экстремализации ситуации, то происходит ее обратное развертывание и получается, что в ситуации первоначально реализуется условие поведенческого плана, а когнитивный (более узкий) план оказывается уже в конце, что приводит к блокированию деятельности, поскольку осознание человеком тех или иных опасностей препятствует нормальному протеканию деятельности, потому что она не развертывается, а, наоборот, сворачивается, из-за чего возникает конфликт между необходимостью развертывания результатов деятельности и сужением ситуационного поля.

Исходя из вышесказанного, мы сформулировали содержание понятия «экстремальная деятельность» в узком и широком смыслах слова. В первом случае под данной деятельностью можно понимать деятельность в экстремальной (в том числе критической) ситуации, а в широком – это динамическая система взаимодействия субъекта с окружающим миром, ситуация протекания которой препятствует развертыванию функциональной ее системы, в результате чего возникает угроза психологическому и физическому здоровью человека. Иными словами, экстремальной считается деятельность, выходящая за пределы привычного для человека психофизического напряжения. Следует отметить, что данные пределы у каждого человека индивидуальны.

Таким образом, экстремальной деятельностью становится благодаря ситуации ее протекания, которая отклоняется от нормы (становится экстремальной), и вся деятельность переходит в соответствующее состояние.

Библиографический список

1. **Большая Советская Энциклопедия** (в 30 томах) [Текст]. – Изд 3-е. – М.: Советская Энциклопедия, 1972. Т. 8. – 592 с.
2. **Большой толковый психологический словарь** [Текст]: пер. с англ. / Ребер Артур (Penguin). Том 2 (П-Я). – М.: Вече, АСТ, 2000. – 592 с.
3. **Левин, К.** Динамическая психология [Текст]. /К. Девин. – М.: Смысл, 2001. – 251 с.
4. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность [Текст] /А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1972. – 340 с.
5. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка. Ок. 57 000 слов [Текст]/С. И. Ожегов, под ред. докт. филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. – Изд 14-е, стереотип. – М.: Русский язык, 1983. – 816 с.
6. **Психологический словарь** [Текст] / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов - н/Д: Изд-во «Феникс», 1998. – 512 с.
7. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии [Текст] /С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Издательство «Питер», 2000 – 712 с.
8. **Словарь иностранных слов в русском языке** [Текст] / под ред. И. В. Лехина и Ф. Н. Петрова. – М.: ЮНВЕС. – 1995. – 832 с.
9. **Суворова, Г. А.** Психология деятельности [Текст] /Г. А. Суворова. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 176 с.
10. **Виды деятельности и поведения** /Психологический словарь на azps.ru [Электронный ресурс] / <http://azps.ru/handbook/v/vid483.html>.

УДК 159.9.072

Мысина Татьяна Юрьевна

Аспирант Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Тольяттинский государственный университет», mysina83@mail.ru, Тольятти

**СПЕЦИАЛЬНАЯ КОМПЛЕКСНАЯ РЕКРЕАЦИОННО-
ОБУЧАЮЩАЯ ПРОГРАММА ПСИХОТРЕНИНГА
КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ
РЕГУЛЯЦИИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫХ
СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

Myssina Tatyana Yurevna

Post-graduate student Togliatti State University, mysina83@mail.ru, Togliatti

**SPECIAL COMPLEX RECREATIONAL-TEACHING
PROGRAM OF PSYCHOTRAINING AS PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL CONDITION OF REGULATION
OF PSYCHOEMOTIONAL STATES OF HIGHER SCHOOL
STUDENTS**

С позиций психологии представляется, что оптимально построенный образовательный процесс не может и не должен иметь своими последствиями усталость, депрессию и другие отрицательные психоэмоциональные

266

состояния учащихся. Ускорение процессов адаптации студентов к новому для них образу жизни и деятельности, исследование психологических особенностей психических состояний, возникающих в учебной деятельности, а также выявление психолого-педагогических условий оптимизации данного процесса – чрезвычайно важные задачи [5; 7].

Характерно, что за время обучения в высших учебных заведениях состояние здоровья многих студентов значительно снижается, вследствие закреплённого неумения рационально использовать свои силы, избавляться от отрицательных эмоций, адаптироваться к стрессовым условиям. До 65% студентов испытывают повышенный уровень психоэмоционального напряжения на начальном этапе обучения [9]. Наибольший риск возникновения нервно-психических заболеваний в студенческой популяции приходится на 1 и 2 курсы, достигая максимума к 3 курсу [2].

Анализ научной литературы показывает, что если проблемы мотивационных состояний (А. К. Дусавицкий, А. В. Микляева, Н. Б. Пасынкова, А. М. Прихожан, О. А. Слепичева и др.), функциональных состояний (С. А. Гапонова, Н. Н. Данилова, Л. Н. Кудаева, Н. А. Мартынова и др.), практических состояний (А. Ю. Буров, А. Г. Гримак, Л. Г. Дикая, А. И. Еремеева, Е. Г. Ильин, А. О. Прохоров, Ю. Е. Сосновикова, И. И. Чеснокова, В. И. Чирков, О. В. Шашкова и др.) далеко не новые проблемы в психологии, то проблема психоэмоциональных состояний стала разрабатываться совсем недавно (С. В. Валиева, М. В. Жижина, Б. И. Кочубей, Е. В. Новикова, Э. Л. Носенко, О. В. Овчинникова, И. В. Тюрпина и др.).

В настоящее время существует множество подходов и методов регулирования эмоционально-психического состояния. Однако большинство публикаций по данной проблеме тематически разрознены, а работ, посвященных психоэмоциональному состоянию студентов вуза – единицы. В педагогике высшей школы и смежных с нею науках пока еще нет четкого представления о том, какая система условий образовательной среды должна обеспечивать регуляцию психоэмоциональных состояний студентов и успешную адаптацию к обучению.

Актуальность исследования конкретизируется и обуславливается также следующими положениями:

- неразработанностью проблемы психолого-педагогической поддержки по преодолению неблагоприятных психоэмоциональных состояний студентов вуза в педагогической психологии;
- отсутствием психопрофилактических мероприятий, основанных на современных методах регуляции психоэмоциональных состояний студентов;
- необходимостью осуществления студентами здоровьесберегающей деятельности и слабой сформированностью у них интеллектуального, ценностного и практического опыта реализации такой деятельности в повседневной жизни.

Разрешению выявленных противоречий способствует цель нашего исследования – на основании комплексного изучения психолого-педагогиче-

ческих условий регуляции психоэмоциональных состояний студентов вуза разработать, научно обосновать и доказать эффективность специальной комплексной рекреационно-обучающей программы психотренинга.

В образовательной практике создание специфических условий связано с психологическим и педагогическим аспектами. Психологический аспект предполагает изучение внутренних характеристик изучаемого феномена, моделируемого явления во внутренних структурах личности с целью направленного воздействия на них. Педагогический аспект связывает психологическое содержание с факторами и механизмами, обеспечивающими желаемое развитие процессов, явлений, свойств; он предполагает выявление и создание обстоятельств, обеспечивающих эффективность воздействий [1].

Для определения содержания психолого-педагогических условий регуляции психоэмоциональных состояний студентов особое значение имели теоретические положения, обозначенные в работах А. Г. Асмолова, Н. А. Башавец, Т. П. Браун, О. А. Конопкина, А. Маслоу, С. И. Оксанич, Т. В. Сборцевой, П. И. Третьякова, Д. Н. Узнадзе. Исследователи отмечают, что образовательная среда является частью социокультурной среды и определяется как комплекс специально организованных психолого-педагогических условий, созданных для сохранения и поддержания психологического здоровья личности.

Как подчеркивал А. Г. Асмолов, «Образование должно помочь человеку жить в мире неопределенности» [6]. В основе регуляции, по мнению О. А. Конопкина [3], как раз и лежит преодоление субъектом информационной неопределенности, посредством разнообразных психологических средств, сочетание которых уникально для каждого индивида. Кроме того, период юности сензитивен для овладения психической регуляцией (В. С. Мерлин, И. И. Чеснокова, Э. Эриксон). В связи с этим, мы выделили *организационно-технологические условия*:

- специальная ситуация, способствующая оптимизации психоэмоционального состояния студентов;
- научно-методическое обеспечение.

Содержание организационно-технологических условий регуляции включает разработку научно-методического обеспечения и проведение специальной комплексной рекреационно-обучающей программы сохранения, поддержания психоэмоционального состояния студентов, основанной на современных технологиях регуляции и адаптации организма.

В исследованиях психолого-педагогических условий поддержания психологического здоровья студентов Т. П. Браун, С. И. Оксанич подчеркивается значимость диагностики психоэмоционального статуса и представлений студентов о здоровом образе жизни. Необходимость учета психического состояния обучаемого [4] для создания «адаптивной образовательной среды» [8] подчеркивается и П. И. Третьяковым. Мы считаем целесообразным создание *психодиагностических условий*:

- учет особенностей адаптации студентов, динамики психоэмоциональных состояний;

– оценка параметров отношения к здоровью.

Многими отечественными и зарубежными авторами подчеркивается высокая значимость представлений в жизни человека, их регулятивная функция по отношению к восприятию действительности и поведению (Г. В. Акопов, Б. Г. Ананьев, М. К. Андреева, С. Московичи, В. Н. Мясищев и др.). Поэтому отношение к здоровью, на наш взгляд, может быть рассмотрено как еще одна из основных «мишеней», на которую должно быть направлено внимание и воздействие психолога, работающего в области психологического обеспечения адаптации студентов вуза.

Содержание психодиагностических условий включает выявление возможностей специальной комплексной рекреационно-обучающей программы, диагностику и оценку ее эффективности.

С учетом рекомендаций Д. Н. Узнадзе о том, что условия образовательной среды должны способствовать созданию установки на формирование навыков регуляции психоэмоционального состояния у субъектов учебного процесса, в целях поддержания и укрепления здоровья, исследований Н. А. Башавец о необходимости формирования устойчивой мотивации на здоровьесбережение, были обозначены *информационно-познавательные условия* (акцент делался на мотивационно-побудительный компонент):

– лекционно-практический курс по современным технологиям регуляции психоэмоциональных состояний.

Содержание данных условий включает:

– предъявление студентам полноценной информации по вопросам значения психоэмоционального состояния и овладения технологиями регуляции;

– обоснование значимости информации, поддержка деятельности студентов по осознанию, усвоению и принятию информации, ее самостоятельной реализации в поведении и деятельности.

Большое внимание в психолого-педагогических исследованиях уделяется роли тренинга как эффективного метода групповой работы с будущими специалистами и объективного условия личностного развития, формирования необходимых умений и навыков (Н. А. Башавец, Т. П. Браун, С. И. Оксанич, Т. В. Сборцева). Кроме того, чтобы стать основой повседневной деятельности и поведения, полученные знания должны осознаться. Разделяя мнение Е. А. Ароновой, В. И. Моросановой, Е. И. Соколенко о том, что это осознание происходит в процессе их «прочувствования» и эмоционального «переживания», закрепляется в ходе выполнения специальных упражнений, что обеспечивает личную значимость этих знаний, их осмысление, мы выделили *психопрофилактические условия*:

– психотренинг регуляции психоэмоциональных состояний;

– самостоятельная работа студентов по применению приемов и методов психической регуляции.

Содержание психопрофилактических условий включает получение и отработка навыков регуляции психоэмоциональных состояний и рефлексии самостоятельного опыта применения средств саморегуляции.

Создание вышеперечисленных психолого-педагогических условий регуляции психоэмоциональных состояний возможно в процессе проведения специальной комплексной рекреационно-обучающей программы психотренинга регуляции.

Считаем, что максимального понимания и освоения специальной комплексной рекреационно-обучающей программы психотренинга можно добиться путем подборки упражнений, последовательно задействующих все этапы познавательного цикла. В соответствии с расширенной моделью «Цикла эмпирического познания» Лесли Рай были выделены этапы и подобраны наиболее подходящие формы групповой работы:

Лекционно-практический раздел – освещались понятия «психоэмоциональное состояние», «культура здоровья», усвоение базовых знаний по теории регуляции психоэмоциональных состояний.

1. Теоретический этап – постановка и освещение тематики занятий (лекции, работа в малых группах, дебаты, метод заданий).

Практический раздел – тренинг регуляции психоэмоциональных состояний.

2. Этап рефлексии – приветствие, размышление и отражение собственных чувств, состояний и ожиданий (разговор, дискуссия, групповая динамика, мозговой штурм, работа в малых группах);

3. Информационный этап – работа по теме, представление технологии регуляции, инструктаж по применению (демонстрация, дискуссия);

4. Практический этап – апробирование (работа индивидуально и в малых группах);

5. Этап рефлексии – формулировка выводов, переосмысление ситуации, эмоциональный опыт прошедшего тренинга, (групповые проговоры, работа в малых группах);

6. Завершающий этап – пожелания, рекомендации участникам по отработке навыков, нового получения практического опыта самостоятельно (групповые ритуалы, метод Притч).

В ходе работы над программой мы пришли к выводу о целесообразности сочетания разнообразных методов, традиционно используемых в разных формах групповой работы. Отсюда и название программы «комплексная». Это связано с разнообразием интересов первокурсников, тенденцией к смене видов активности и поиску тех из них, которые более отвечают индивидуальным склонностям. Подбор методов осуществлялся по двум параметрам: по решаемым с помощью их психологическим задачам и по формам активности.

Методика проведения исследования

В исследовании приняли участие студенты двух вузов г. Тольятти Самарской области: Тольяттинского государственного университета (ТГУ) и Тольяттинского филиала Самарской гуманитарной академии (ТФ СаГА). Общее число испытуемых, принимавших участие в исследовании, составило 213 человек – студенты 1–2 курса разной профессиональной направленности. 157 человек вошли в основную группу, 56 человек – в контрольную. Средний возраст испытуемых – от 17 до 22 лет.

Проведен эксперимент, который состоял из трех основных этапов:

- констатирующий – диагностика психоэмоциональных состояний студентов вуза непосредственно в процессе обучения;
- формирующий – разработка и апробирование специальной комплексной рекреационно-обучающей программы психотренинга регуляции;
- контрольный – повторная диагностика психоэмоциональных состояний студентов для последующего анализа и оценки результатов применения разработанной программы.

Для изучения психоэмоциональных состояний студентов применялся следующий диагностический комплекс: тест «С.А.Н.» (диагностика самочувствия, активности, настроения), методика «Градусник» Н. П. Фетискина (самооценка психических состояний), методика оценки монотоностойчивости личности Н. П. Фетискина, «Опросник структуры темперамента (ОСТ), Тест «Profiles of mood states» (оценка психоэмоционального статуса).

Кроме того, в исследовании была использована методика «Индекс отношения к здоровью» С. Д. Дерябо, В. А. Ясвина, построенного по принципу альтернативных полюсов для оценки структуры и интенсивности отношения к здоровью.

Результаты исследования

Результаты исследования на этапе констатации показали, что психоэмоциональные состояния студентов обоих вузов имеют отрицательную динамику.

При высоких показателях настроения у 46% студентов в экспериментальной группе и 43% в контрольной группе выявлены низкие показатели самочувствия у 40% студентов в обеих группах и низкие показатели активности в 71% случаев в экспериментальной группе и 68% случаев в контрольной, что говорит о существующей дисгармонии в психоэмоциональном состоянии студентов (результаты методики «С.А.Н.»). Из полученных результатов по методике «Градусник» психоэмоциональные состояния студентов контрольной и экспериментальной группы на этапе констатации имели сходную динамику – в экспериментальной группе состояние *безразличия* выявлено у 25%, *скуки* у 28%, *состояния дремоты* у 34%, *пресыщенности* у 17%. В контрольной группе – состояние *безразличия* отметили 27%, *скуки* 35%, *дремотное состояние* у 39%, *пресыщенность* у 25% студентов. По результатам методики на оценку монотоностойчивости личности большинству студентов (66% случаев в экспериментальной группе и 69% в контрольной) трудно переносить длительную монотонную работу, зачастую свойственную учебному процессу в вузе. В экспериментальной группе выявлена высокая усталость у 33% (1/3 студентов), низкая энергичность у 52% (1/2 студентов). В контрольной группе повышенная усталость у 29% (1/3 студентов), низкая энергичность у 48% (1/2 студентов). Только в 40 (25%) случаях из 157 в экспериментальной группе и в 13 (23%) случаях из 56 в контрольной мы получили показатели, близкие к «Айсберг профилю» (стрессоустойчивость – низкий уровень тревожности, низкий уровень депрессивности, высокий уровень энергичности, низкий уровень усталости, низкий уровень неуверенности) (тест POMS). Результаты исследо-

вания темперамента как системы формальных поведенческих изменений, отражающих различные блоки функциональной системы (методика ОСТ), показали, что студентам первого курса в большей степени свойственны флегматичные и меланхолические состояния, с присущей им пассивностью, слабым и инертным типом нервной системы. У половины обследуемых экспериментальной (49%) и контрольной группы (42%) выявлена пассивность, нежелание умственного напряжения, низкий уровень тонуса и активации. Студенты не внимательны к проявлениям своего организма – в 82 случаях из 157 (52%) низкие показатели эмоционального компонента отношения к здоровью. Структура интенсивности отношения к здоровью носила скачкообразный и нисходящий характер. В экспериментальной группе выявлено отсутствие когерентности параметров отношения к здоровью. Сходная динамика параметров отношения к здоровью в контрольной группе (методика «Индекс отношения к здоровью»).

На основании данных контрольного этапа, можно сделать вывод, что психоэмоциональные состояния студентов экспериментальной группы получили положительную динамику в следующих направлениях:

– увеличилась общая работоспособность, показатели самочувствия и активности (на 17% снизилось количество студентов со средним с тенденцией к снижению и низким уровнем самочувствия, на 34% снизилось количество студентов с низкой и пониженной активностью). Показатели настроения, находившегося на этапе констатации на высоком уровне изменились незначительно (тест «С.А.Н.»);

– снизились показатели состояния безразличия на 14%, скуки на 12%, состояния дремоты на 24% (методика «Градусник»);

– повысился уровень монотонности занимающихся (студентов с низким уровнем стало меньше на 33%);

– снизился уровень тревожности на 30%, уровень депрессивности на 10%, уровень агрессивности на 18%, уровень усталости на 36% и уровень неуверенности на 3%, обратная тенденция по фактору V – повышение энергичности в 33% случаев. На 25% повысилось количество испытуемых, имеющих стресс-толерантность («Айсберг-профиль») (тест POMS);

– повысилась потребность в освоении предметного мира, стремления к умственному труду, повышение тонуса и активации на 9%, общего уровня адаптации на 15% (методика ОСТ);

– качественно изменилась структура отношения студентов к своему здоровью, причем наибольшие отличия характерны для поступочного и эмоционального компонентов. Второй особенностью развития интенсивности отношения явилось повышение степени когерентности его компонентов.

Результаты исследования студентов контрольной группы на этапе контроля показали отрицательную динамику психоэмоциональных состояний. Причин этому немало: предэкзаменационный период, отсутствие навыков регуляции, необходимых условий и мероприятий по восстановлению утомленного организма в процессе обучения.

Выводы

Создание системы психолого-педагогических условий регуляции психоэмоциональных состояний учащихся учреждений профессионального образования – небыстрое, разовое, фрагментальное явление. Оно предполагает постоянную работу педагогического коллектива учебного заведения по повышению продуктивности и поиску новых методов, форм и приёмов, способствующих формированию навыков регуляции, благоприятного психоэмоционального статуса студентов.

Специальная комплексная рекреационно-обучающая программа психотренинга выступает как первичное психолого-педагогическое условие регуляции психоэмоциональных состояний студентов вуза, так как значительно снижает уровень тревожности, повышает эмоциональную устойчивость, настроение и общий уровень адаптации, влияет на эмоциональный и поступочный компонент отношения к здоровью студентов вуза.

Полученные данные позволяют существенно конкретизировать задачи психологической помощи студентам. В ходе исследования был также разработан психодиагностический комплекс, необходимый для эффективного решения этих задач.

Библиографический список

1. **Ганин, Е. А.** Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей. URL: <http://ito.edu.ru/2003/VII/VII-0-1673.html>.
2. **Зорко, Ю. А.** Психические и поведенческие расстройства у студентов. [Текст]/ Ю. А. Зорко, // Медицинский журнал – Белорус, 2002, № 1. – С. 21–25.
3. **Конопкин, О. А.** Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) [Текст]/ О. А. Конопкин. // Вопр. психол. – 1995. – № 1. – С. 5–12.
4. **Новые ценности образования:** Тезаурус для учителей и шк. психологов. – Вып.1. – М., 1995.
5. **Психологические** и психофизиологические особенности студентов [Текст]/ под ред. Н. М. Пейсахова. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1977. – 261 с.
6. **Семыкина, Г.** Чтоб не распалась связь времен... [Текст]: Интервью с А. Асмоловым / Г. Семыкина. // Нар. образование. – 1993, № 5.
7. **Сластенин, В. А.** Интегративные тенденции в системе психолого–педагогической подготовки учителя // Приобщение к педагогической профессии [Текст]: Практика, концепции, новые структуры./ В. А. Сластенин, – Воронеж, 1992. – с. 6–9.
8. **Управление школой по результатам.** [Текст]/ П. И. Третьяков. – М., 1997.
9. **Фоменко, Л. А.** Оценка психосоматического здоровья студентов на основе математико-статистического моделирования по данным мониторинга [Текст]: автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.04./ Л. А. Фоменко. – СПб., 2002.

РАЗДЕЛ IX

ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ.

УДК 37.031.45:37.047

Похориков Олег Юрьевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Кузбасской государственной педагогической академии, olegpkhorikov@yandex.ru, Новокузнецк

ИННОВАЦИОННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В КОНТЕКСТЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Pokhorikov Oleg Yuryvich

K.p.n., an associate professor is the Kuzbasskaya state pedagogical academy, olegpokhorikov@yandex.ru, Novokuzneck

INNOVATIVE TRAINING AREAS ON ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF EDUCATION INDIVIDUALIZATION

Реформирование российской системы образования, вхождение России в мировое образовательное пространство и принятие Болонской конвенции ставят педагогическую науку перед необходимостью разработки отечественной стратегии профессиональной подготовки учителя за счет активного включения ресурса мирового опыта в области высшего образования без утраты уникальности отечественной академической культуры.

Изучение динамики методологических и теоретических проблем высшего педагогического образования и перспектив его развития показало, что как в России, так и на Западе, наиболее рельефно проявляется тенденция осознания необходимости индивидуализации обучения и индивидуализации труда студента. При этом если до середины 90-х гг. XX в. потребность в индивидуализации осознавалась в связи с процессами демократизации и гуманизации, то позже ее значимость усилилась в связи с необходимостью повышения адаптации выпускников к постоянным изменениям социальных и экономических условий жизни и деятельности.

Осмысление накопленных теоретических знаний по вопросам подготовки будущих учителей физической культуры и практического опыта организации образовательного процесса в педагогических вузах позволяет утверждать, что индивидуализация способна привести профессиональную подготовку в соответствие с новыми социальными реалиями, с международными стандартами, сделать студента реальным субъектом своего образования.

Государственный интерес к проблеме индивидуализации находит подтверждение в правительственных документах. В «Национальной доктрине образования Российской Федерации» индивидуализация образовательного процесса, обеспеченная многообразием образовательных программ, видов и форм обучения учащихся, названа ожидаемым результатом реализации доктрины.

В XXI в. стремительно меняющаяся социальная реальность и социально-экономические преобразования в стране привели к необходимости переосмысления идей индивидуализации, ее сущности и возможностей в обеспечении жизненного, профессионального, личностного самоопределения будущего педагога физической культуры, его конкурентоспособности на рынке труда.

Представители гуманистического направления отечественной педагогической мысли (Е. В. Бондаревская, В. И. Загвязинский, В. А. Сластенин) понимание индивидуализации обучения раскрывают в терминах: создание условий для личностного развития, самореализация творческой индивидуальности, самоактуализация в условиях включенности в педагогическое взаимодействие, профессиональная зрелость будущего специалиста, мотивация достижений в прогрессивном развитии, и рассматривают индивидуализацию как особую организацию учебного процесса в зависимости от прогрессивного поэтапного развития культуры личности будущих педагогов, которая включает значительное количество компонентов [1].

Формирование физической культуры личности является целью физического воспитания. Структура физической культуры личности необходимо включает операционный, мотивационный и практико-деятельностный компоненты. Дисбаланс в развитии того или иного компонентов структуры отрицательно сказывается на формировании физической культуры личности будущих педагогов [6].

Современный педагог поставлен перед необходимостью решения, помимо традиционных, таких актуальных и сложных психолого-педагогических задач, как аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных, коррекционно-регулирующих.

Главная суть их в анализе и рефлексии целостного педагогического процесса, причин возникающих затруднений и их преодоления, прогнозировании результатов и последствий принимаемых решений, коррекции протекания педагогического процесса, установлении необходимых коммуникативных связей, их регуляции и поддержки, в восхождении от отдельных педагогических функций к их системе, от типовых педагогических технологий к креативным, творческим, личностно-ориентированным, преобразующим суперпозицию учителя и субординационную позицию ученика в личностно-равноправные позиции. Технологии такого типа «способствуют запуску внутренних механизмов развития личности посредством использования в учебно-воспитательном процессе индивидуализации обучения, сюжетно-ролевых игр, психолого-педагогического тренинга, использования новых педагогических технологий» – форм воспитательной работы [2]. В основу современной системы освоения ценностей физической культуры необходимо заложить теоретические концепции, определяющие инновационные подходы, которые сформировались в теории физической культуры в последнее десятилетие.

Индивидуализация профессиональной подготовки способствует приобретению будущими педагогами адаптивной физической культуры все большей самостоятельности и относительной автономности, которая проявляется в спо-

способности к самоопределению и саморегулированию. Необходимым условием индивидуализации является формирование индивидуальной позиции каждого студента относительно избранной профессии, а также способности к самоанализу, мотивации и рефлексии.

Можно выделить несколько инновационных направлений, определяющих содержательную и педагогическую сущность подготовки специалистов по адаптивной физической культуре.

Целевая направленность современных педагогических программ утверждает необходимость формирования физической культуры личности, обосновывая тем самым философско-культурологический подход в организации учебного процесса. Но традиционно процесс физического воспитания сводился к физическому развитию, физической подготовке, формированию физических качеств, двигательных умений и навыков занимающихся, т. е. акцент делался на биологическом, двигательном аспекте развития. Физкультурное воспитание преследует более широкие цели – воспитание личности через культуру посредством освоения ценностного потенциала физической культуры.

Основными показателями физической культуры как свойства и характеристики отдельного человека являются следующие: забота человека о поддержании в норме, усовершенствовании своего физического состояния, различных его параметров (здоровье, телосложение, физические качества и двигательные способности); многообразие используемых для этой цели средств, умение эффективно применять их; одобряемые и реализуемые на практике идеалы, нормы, образцы поведения, связанные с заботой о теле и физическом состоянии; уровень знаний об организме, о физическом состоянии, о средствах воздействия на него и методах их применения; степень ориентации на заботу о своем физическом состоянии; готовность оказать помощь другим людям в их оздоровлении, физическом совершенствовании и наличие для этого соответствующих знаний, умений и навыков.

В таком случае реализовать целевую культурологическую направленность физкультурного воспитания возможно при условии понимания человека в единстве его биологических и социальных качеств. В этой связи философским основанием физкультурного воспитания является утверждение целостного подхода к сущности человека, а также осознание человеком и обществом культурной ценности физкультурно-спортивной деятельности.

Теоретическим основанием физкультурного воспитания служат педагогические принципы его организации: гуманизация, поливариантность и многообразие, гармонизация содержания физкультурно-спортивной деятельности. основополагающим принципом физического воспитания является единство интеллектуального, мировоззренческого и двигательного компонентов.

Технологическим основанием физкультурного воспитания выступают деятельностный и индивидуальный подходы, приоритет эмоционального аспекта физкультурно-спортивных занятий, эффект удовольствия и успеха.

Содержание физкультурного воспитания включает в себя три основных направления: социально-психологическое, интеллектуальное и двигательное (телесное) воспитание [3].

Сущность социально-психологического воспитания сводится к процессу формирования жизненной философии, убежденности, потребностно-деятельностного отношения к освоению ценностей физической культуры. Положительный эффект социально-психологического воспитания будет достигнут, если личностные ценности физической культуры будут прочувствованы человеком, поняты и осознаны как жизненно важные и необходимые, а ценностные ориентации будут подкрепляться активной физкультурно-спортивной деятельностью.

Содержание интеллектуального воспитания предполагает возможность формирования у человека комплекса теоретических знаний, охватывающих широкий спектр философских, медицинских и других аспектов, тесно связанных с физкультурным знанием.

Специфическая часть физкультурного воспитания содержит решение двигательных задач: формирование физических качеств, умений и навыков управления движениями, а также возможностей рационального использования физического потенциала.

Новый подход к формированию физической культуры общества и личности потребует кардинальных изменений в организационной структуре данной отрасли в целом, учебных заведениях, более высокой профессиональной подготовки специалистов по физической культуре, обновления методической документации, учебных планов, программ, пособий, обеспечивающих процесс нововведений.

В основу воспитания здорового образа жизни студентов положены информационные и практические подходы к формированию здорового образа жизни: ознакомление с многообразием традиционных и нетрадиционных средств и методов сохранения и укрепления здоровья, воспитание потребности в здоровом стиле жизни.

Значение регулярных занятий физическими упражнениями является актуальным на современном этапе формирования будущих педагогов, так как именно физическая культура позволяет представить человека как биосоциальное единство и вместе с тем предлагает широкий спектр форм, средств и методов управления индивидуальным состоянием личности. Таким образом, можно утверждать, что по силе здоровьесберегающего потенциала и способности воздействия на сохранение и приумножение здоровья человека данный фактор является по существу одним из самых значительных и эффективных, поскольку любая из ценностей физической культуры в той или иной мере «работает» на здоровье человека.

В связи с этим возрастает роль воспитания здорового образа жизни, разработки методик его осуществления проблемой которого становится процесс формирования физической культуры личности.

Программа воспитания здорового образа жизни будущих педагогов, помимо других разделов, должна содержать следующие приоритетные направления:

- воспитание физической культуры человека;
- воспитание потребности и навыков здорового стиля жизни;

– практическое освоение оздоровительных систем.

В последнее время все больший интерес привлекают идеи конверсии высоких технологий спортивной тренировки в систему физкультурного образования. Возможность и необходимость использования достижений науки в спорте неоднократно отмечалась специалистами физической культуры. При этом предлагалось только учитывать специфику задач физического воспитания и возрастные особенности занимающихся. Вопрос же о конверсии высоких технологий спортивной тренировки фактически не поднимался. Напротив, рекомендовалась особая по отношению к ним осторожность. Соответственно и методологические основы конверсии, ее принципы и механизмы не разрабатывались [4].

Слабая технологическая вооруженность и недостаточная эффективность практики физического воспитания наряду с резким снижением уровня здоровья и продолжительности жизни населения России, с одной стороны, демократизация общественной жизни, гуманитаризация образования, приоритет здоровья в программах социального развития физической культуры – с другой, стимулировали научный поиск, вызвали необходимость пересмотра прежних концепций физического воспитания и обусловили формирование инновационных концепций социальной его организации.

Среди них особое значение имеет концепция конверсии высоких технологий спортивной подготовки, предлагающая конкретный механизм рациональной и эффективной реализации всех остальных. Помимо общепризнанных фундаментальных достижений спортивной науки она опирается на не востребованные ранее научно-прикладные разработки проблем физического воспитания. Физическое воспитание и спортивная тренировка отличаются друг от друга характером конечных целей, результатов и частично составом используемых средств и методов. В содержании физического воспитания обычно выделяют две стороны: обучение движениям и воспитание физических качеств; в содержании спортивной тренировки – четыре: физическую, техническую, тактическую и психологическую подготовку. В американской теории физического воспитания и спорта выделяют четыре уровня развития, которыми мы управляем: органическое, нейромышечное, интеллектуальное (интерпретивное) и эмоциональное. Содержание сторон и уровней в различных подходах к их выделению частично совпадает. Реально управление процессом индивидуального развития должно осуществляться, а его содержание развертываться в пределах одной и той же матрицы формирования способностей и свойств субъект-объекта воспитания и тренировки – человека [3].

Индивидуализация представляет собой единство самореализации и самоотдачи. С одной стороны, она стимулирует стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих возможностей и способностей, к познанию собственной природы; а с другой, стимулирует желание отдавать полученные знания, приобретенную энергию. Фактически, это «равность на весах» того, что студент приобретает и отдает; сбалансированность вложенной и приобретенной энергии; удовлетворенность и обоснованность вложенных усилий. Для каждого человека этот процесс является уникальным.

Таким образом, физкультурное воспитание студентов педагогического вуза на основе использования инновационных подходов и направлений в физической культуре на наш взгляд, представляется весьма эффективным и перспективным в ракурсе физического совершенствования человека и, если смотреть несколько уже – в процессе подготовки высококвалифицированных физкультурных кадров.

Библиографический список

1. **Бурлакова, Т. В.** Индивидуализация профессиональной подготовки студентов: концептуальные основы [Текст]: монография / Т. В. Бурлакова. – Шуя: Изд-во ШГПУ, 2008. – 179 с.
2. **Виленский, М. Я.** Формирование физической культуры личности учителя в процессе его профессиональной подготовки [Текст]: автореф. дисс...д.п.н. / М. Я. Виленский. – М., 1990.
3. **Герасимова, И. А.** Формирование физической культуры и здорового образа жизни у студентов высших учебных заведений на основе их личностной самооценки [Текст]: автореф. дисс...канд. пед. наук. / И. А. Герасимова. – Волжский, 2000.
4. **Лубышева, Л. И.** Социальное и биологическое в физической культуре человека в аспекте методологического анализа [Текст]/ Л. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1996. – № 1. – С. 2–4.
5. **Немцев, О. Б.** Формирование физической культуры личности студентов на занятиях в секции общей физической подготовки [Текст]/ О. Б. Немцев, Р. С. Козлов // Физическое воспитание студентов творческих специальностей: Сборник научных трудов. – Харьков, 2009. – № 3. – С. 145–160.
6. **Физическая культура студента** [Текст]: учебник / под ред. В. И. Ильинича. – М., 2001. – 448 с.

РАЗДЕЛ X РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 37.018.46 (378.046.4)

Жаркова Елена Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент, проректор Алтайского краевого института повышения квалификации работников образования по учебно-методической работе, zhen14@mail.ru, Барнаул

Калашикова Наталья Григорьевна

Доктор педагогических наук, профессор, проректор Алтайского краевого института повышения квалификации работников образования по инновациям и инвестициям, natgrig038@yandex.ru, Барнаул

РЕГИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА

Kalashnicova Natalia Grigorievna

Doctor of pedagogical science, vice-rector of the Altai regional institute of qualification of the educational staff on the innovation and investment, natgrig038@yandex.ru, Barnaul

Zharkova Elena Nikolaevna

Candidate of pedagogical science, docent, vice-rector of the Altai regional institute of qualification of the educational staff on the educational – methodic part; zhen14@mail.ru, Barnaul

REGIONAL MODEL OF TRAINING MANAGEMENT PERSONNEL IN GENERAL EDUCATION IN THE FIELD OF MODERN EDUCATIONAL MANAGEMENT

В настоящее время к качеству и эффективности управления в сфере образования предъявляются высокие требования [1].

Анализ вариативности подходов к обучению руководителей системы образования позволяет выделить два направления: а) совершенствование или дополнение имеющихся профессиональных компетенций руководителей, и б) попытка подготовки управленцев к согласованной работе в целостном едином управленческом пространстве, синхронизируя управление инновационными процессами на всех уровнях системы образования. На обеспечение качественной подготовки руководителей к согласованной работе в целостном едином управленческом пространстве направлена разработанная и реализуемая в АКИПКРО дополнительная профессиональная образовательная программа «Современный образовательный менеджмент».

Объективная сложность выполнения управленческих функций в условиях модернизации образования заключается, на наш взгляд, в том, что многие инновационные процессы разворачиваются «единым пакетом», одновременно и

параллельно, во взаимосвязи друг с другом. Вместе с тем, реальная практика управления в краевой системе образования характеризуется недостаточной степенью готовности руководителей в области управления инновационными процессами и использования инновационных технологий управления. В ряде ситуаций наблюдается отсутствие согласованного, взаимодополняющего, осуществляемого на принципах сотрудничества и партнерства взаимодействия руководителей на различных этапах принятия и реализации управленческих решений и др.

Целостность и единство создаваемой в региональной системе повышения квалификации работников образования (далее – СПКРО) многовекторной системы непрерывного повышения квалификации директоров общеобразовательных учреждений обеспечивается такими факторами, как:

- наличие базовой модульной образовательной программы «Современный образовательный менеджмент», разработанной авторским коллективом АП-КиППРО [2; 3; 4];

- наличие сертифицированных кадров (тьюторов) в АКППРО, обеспечивающих освоение содержания данной базовой программы повышения квалификации на основе компетентностного подхода;

- наличие действующих методических сетей АКППРО, специализированных на диссеминацию инновационного управленческого опыта, сети муниципальных ресурсных центров дистанционного образования, стажерских и модельных площадок, созданных в рамках проекта «Сетевая школа управленческих кадров общего (среднего) образования»;

- наличие регионального нормативно-правового обеспечения организации непрерывного повышения квалификации директоров общеобразовательных учреждений на модульно-компетентностной основе с использованием дистанционных технологий.

Важным условием эффективности реализации программы является создание команды из специалистов различных структурных подразделений АКППРО, владеющих опытом эффективного использования интерактивных технологий обучения взрослых и работы в команде. В АКППРО объединяющим и координирующим центром проекта стал научно-методический центр сопровождения модернизации образования. Площадкой проектирования способов реализации проекта является постоянно действующий методологический семинар ИПКРО и специально обустроенное пространство на Google.

На данном этапе реализация базовой программы повышения квалификации «Современный образовательный менеджмент» направлена на развитие базовой компетентности директоров школ-лидеров Алтайского края в области образовательного менеджмента. В рамках апробации многовекторной системы непрерывного повышения квалификации директоров общеобразовательных учреждений цель этапа заключалась в создании сети стажерских площадок АКППРО по распространению инновационного управленческого опыта на базе этих школ.

В соответствии с поставленными целями формирование учебных групп осуществлялось на основе отбора директоров базовых школ, школ-победите-

лей конкурсов ПНПО, школ – инновационных площадок регионального и федерального уровней и др. и опиралось на следующие принципы:

- наличие эффективного инновационного управленческого опыта, значимого для распространения на региональном и межрегиональном уровнях;
- наличие необходимых организационных, кадровых и материально-технических условий для открытия на базе школы стажерской площадки АК ИПКРО по распространению *инновационного управленческого* опыта на региональном и межрегиональном уровнях.

В содержании программы усилены анализ инновационного опыта управления школой – лидером, разработка способов и форматов его распространения в крае и на межрегиональном уровне, выделение проблем и постановка целей и задач развития школы на перспективу до 2012 г., а также проведена конкретизация процессуально-деятельностного содержания модулей программы.

Модульное построение базовой программы повышения квалификации и высокий уровень ее учебно-методического оснащения обеспечивают возможность ее оперативной модификации при организации обучения различных целевых групп в зависимости от результатов целеполагания обучающихся на основе анализа профессиональных затруднений.

Освоение содержания данной программы организуется через:

- а) учебные проектно-аналитические сессии, на которых:
 - выявляются профессиональные дефициты директоров школ в области образовательного менеджмента;
 - формируется их готовность к работе с инновационным управленческим опытом в различных позициях (позиция руководителя школы, школы – стажерской площадки, позиция организатора стажировки, позиция обучающегося стажера и др.);
 - определяется тематика стажировок и индивидуальных итоговых проектов;
 - осваиваются новые способы управления, позволяющие корректировать должностные инструкции, нормативно-правовое обеспечение и имеющиеся функциональные структуры;
- б) самостоятельную исследовательскую и проектировочную деятельность обучающихся, направленную на реализацию изменений школ, где работают участники программы, программирование развития школы до 2012 г. и корректировки модели управления развитием школы;
- в) итоговую аттестацию обучающихся по результатам представленных проектов, рефлексивных отчетов в установленные сроки.

Основанием для разработки и отбора содержания повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений послужили существенные характеристики управленческой деятельности, связанные с анализом, экспертизой, рефлексией, коммуникацией и проектированием (Г. П. Щедровицкий и его последователи).

Программа повышения квалификации управленческих кадров, реализуемая в АК ИПКРО, базируется на следующей совокупности принципов, сформулированных Л. Н. Горбуновой и А. М. Семибратовым [5]:

– *релевантность* (соответствие содержания программы, предполагаемых результатов обучения профессиональным запросам управленческих кадров образования);

– *субъектность* (обеспечение участие обучающихся в конкретизации содержания образовательной программы);

– *индивидуализация* (выражается в возможности осваивать программу повышения квалификации в опоре на психологические, характерологические особенности ее участников, их временные, организационные ресурсы);

– *конкретность и адекватность* (максимальный учет специфики образовательных учреждений, органа управления образованием, где работает участник программы, включая целевые ориентиры, организационно-методические, кадровые, материально-технические возможности; учет модульного построения);

– *дифференциация* (предполагает построение разноуровневой программы, учитывающей ресурсные характеристики обучающихся, особенности их профессиональной деятельности, приоритеты, должностные обязанности);

– *вариативность* (множественность форм, способов, приемов реализации образовательной программы);

– *модульность* (сочетание инвариантной и вариативных компонентов, их варьирование в зависимости от задач обучения).

Учет перечисленных выше принципов позволяет организовывать эффективное повышение квалификации руководителей общеобразовательных учреждений.

Инвариантная часть программы (общая для всех категорий руководителей) направлена на развитие таких базовых управленческих техник, как:

– понимание (способность выделять сущностные характеристики ситуации и фиксировать ее в понятиях);

– схематизация (способность фиксировать сложные организационности);

– рефлексивный анализ оснований деятельности;

– организационное сопровождение освоения деятельности нового типа (тьюторство);

– проектирование (конструирование новых организационностей и встраивание их в существующие системы деятельности);

– аналитика (выделение разрывов и затруднений, возникающих в деятельности);

– программирование (организация комплексных работ, направленных на выполнение управленческих задач).

В Алтайском крае данная категория обучающихся составляет свыше 3000 человек, при этом 60% из них – руководители сельских школ.

Характер предъявленных участниками программы целей обучения во время первой проектно-аналитической сессии позволил условно разделить их на следующие три группы:

а) руководители, определившиеся на создание (или корректировку уже имеющих) реальных, значимых для школы проектов. Эти обучающиеся воспринимали курсы повышения квалификации как пространство выстраивания способов решения профессиональных управленческих задач совместно с колле-

гами, преподавателями, аналитиками, экспертами АКИПКРО, специалистами краевого управления;

б) руководители, ориентировавшиеся на учебные цели, в основном, связанные с получением новой или дополнительной информации по имеющимся у них конкретным вопросам. На протяжении всего участия в программе эти обучающиеся проявляли устойчивый интерес к обсуждению продукции других (участников первой группы);

в) руководители, испытывавшие затруднения в постановке конкретных целей собственной работы на курсах и занимали позицию неприятия процессов модернизации, в том числе инноваций в управлении образованием на школьном уровне.

Деятельностный подход к организации учебных занятий обеспечивал, с одной стороны, включение обучающихся в анализ процессов развития современной школы, ориентированных на целенаправленное и последовательное расширение пространства возможностей человека, с другой – организацию самооценки и внешней (экспертной) оценки эффективности процессов управления развитием школы.

Наиболее актуальным в содержании занятий для руководителей сельских школ стали анализ реализуемых в крае моделей реструктуризации муниципальной сети образовательных учреждений, оценка эффективности реализации программ развития школ, определение механизмов создания сети инновационных ресурсных центров на базе школ – победителей приоритетного национального проекта «Образование».

Особое внимание на первом этапе обучения уделялось созданию совместно с обучающимися механизмов, обеспечивающих синхронизацию федеральных, краевых, муниципальных и внутришкольных процессов в сфере образования, поскольку любое отставание приводит к рассогласованию управленческих решений, принимаемых на различных уровнях, снижая тем самым эффективность и качество управления. В этих целях анализ процессов, уже известных руководителям из документов федерального уровня, регламентирующих конкурсный отбор субъектов РФ, внедряющих комплексные проекты модернизации образования (введение новой системы оплаты труда работников общего образования, направленной на повышение доходов учителей; переход на нормативное подушевое финансирование общеобразовательных учреждений; развитие региональной системы оценки качества образования; создание региональной образовательной сети; расширение общественного участия в управлении образованием), – осуществлялся в различных масштабах (от федеральных органов власти до родителей учащегося сельской малочисленной школы) и фокусах обсуждения. Схематизация «пакета инноваций в управлении» в едином пространстве внутришкольного управления помогла, по мнению обучающихся, по-новому понять и оценить «портфель проектов» образовательного учреждения, выявила, в какие большие рамки вписывается тот или иной проект, какие процессы запускаются с его помощью, каким концептуальным идеям и с помощью каких механизмов требуется обеспечить преемственность на каждом нижележащем уровне его реализации.

С помощью специально организованных учебно-профессиональных коммуникаций участники программы получили возможность увидеть себя и друг друга в новых рамках, в более широком масштабе, определить относительно реальных для системы образования края и муниципалитета проблемных ситуаций, возможного набора позиций в той или иной модели развития школы. Перевод выявленных в совместном анализе ситуаций и зафиксированных проблем в набор возможных организационно-управленческих, исследовательских, проектных, методологических и других задач позволил обучающимся понять и найти в своем ОУ типы и объемы ресурсов для их выполнения.

Проведенный анализ позволил выявить проблемы, актуализирующие необходимость модернизации управления образованием на разных уровнях:

- разрыв между требованиями, возникающими к управленческой деятельности в связи с реализацией комплексного проекта модернизации образования, и уровнем мотивационной и технологической готовности управленческих кадров;

- технологизация инновационного управленческого опыта, обобщения и оформления его для передачи в массовое использование;

- мотивационная и технологическая готовность субъектов управленческой деятельности к самоизменению, к использованию нововведений, созданными другими, в своей административной практикитке; разрыв между инновационным процессом и гуманитарными инфраструктурами, т. е. неразвитость гуманитарно-технологической сферы и инфраструктур, которые работают с человеческим капиталом и обеспечивают его готовность к восприятию этих нововведений;

- недостаточная развитость инфраструктур принятия коллективных решений;

- обострение актуальности формирования готовности систем управления к эффективному функционированию в неопределенных, быстро меняющихся условиях, требующих оперативного принятия решения.

Вместе с тем, участникам курсов удалось выявить инновационные инициативы в области управления школой. Отметим среди них наиболее значимые для школ края:

- организация целеполагания, ориентированного на новые цели и задачи, находящиеся за границами привычного для образовательного процесса поля целей и задач;

- обеспечение образовательной мобильности субъектов образовательной деятельности школы;

- создание новой технологической инфраструктуры, обеспечивающей увеличение доли самостоятельной работы с различными источниками и с использованием новых технических средств;

- возвращение кадрового ресурса, способного освоить новые компетенции, интегрирующую квалификацию, инновационные образовательные технологии;

- технологизация собственные инициативы, обеспечивающие получение нового качества образования;

– создание инфраструктур принятия коллективных управленческих решений в условиях неполной информации, т. е. формирование системы стратегического управления, объединяющей разных участников, разные социальные позиции: власть, бизнес, общественные институты, системы образования.

В результате проведенного анализа выявлены тенденции изменения внутришкольного управления, а именно:

– **изменение субъекта управления** через расширение общественного участия в управлении школой в различных организационных моделях (усилением государственно-общественного характера управления в школе), предполагающих становление коллективного субъекта управления развитием школы и т. д.;

– **усложнение объекта внутришкольного управления**, в частности, становление школ как базовых образовательных учреждений, ресурсных центров по различным направлениям (в том числе и управленческим), социокультурных центров и т. д.;

– внедрение **инновационных технологий управления**, прежде всего информатизация внутришкольного управления (Net-школа) и управления на районном (городском, краевом) уровнях; управление введением инноваций.

На втором этапе обучения (в течение заочной сессии) участники программы занимались подготовкой (корректировкой) собственных внутришкольных проектов.

В установочном задании для самостоятельной работы внимание обучающихся акцентировалось на двух моментах: а) формирование школьной стратегической команды в ходе проектирования; б) тщательный отбор средств и техник организации презентации школьного проекта.

Оба замечания направлены на предупреждение ошибок, распространенных на этапе создания различного рода целевых программ и проектов. Так, первое из них вызвано часто фиксируемой в крае ситуацией «автономной» разработки проекта самим руководителем или другим должностным лицом (по поручению руководителя) со всеми вытекающими отсюда негативными последствиями – отсутствием необходимого набора проектировочных позиций, «отчужденностью» проекта от его непосредственных исполнителей и т. д. Второе помогает понять авторам проекта причину трудностей в его продвижении, привлечении необходимых ресурсов для реализации, в том числе, вовлечения широкой общественности, заинтересованной и берущей на себя ответственность за поддержку развития образования в крае, районе и т. д.

Организация самостоятельной работы обучающихся на местах не может не учитывать таких особенностей Алтайского края, как его значительная географическая протяженность и недостаточно высокая инфраструктурная освоенность ряда территорий. В целях оперативного консультативного сопровождения обучающихся АК ИПКРО обычно использует специально созданную им несколько лет назад сеть муниципальных ресурсных центров дистанционного образования.

Специализация деятельности этих центров динамична и зависит от реализуемых в крае приоритетных проектов. На базе каждого центра всегда открыт

доступ к многоуровневой и полифункциональной системе информационно-образовательных ресурсов АК ИПКРО, а также с помощью специально подготовленного педагога-тьютора предоставляется возможность передачи оперативного запроса обучающихся на дистанционную консультацию эксперта АК ИПКРО.

Презентации подготовленных школьных проектов, их обсуждение и экспертиза, рефлексивный анализ участниками программы меры продвижения в реализации целей, поставленных в начале работы – это ключевые моменты в содержании работы третьего этапа обучения. Без комментариев отметим, что число подготовленных к презентации проектов на момент завершения курсов значительно возросло по сравнению с заявленными в начале работы.

Какие результаты на этих курсах повышения квалификации руководителей общеобразовательных школ представляются нам, как разработчикам программы, наиболее значимыми в контексте проблемы повышения эффективности и качества внутришкольного управления?

Прежде всего, в процессе организационного проектирования на основе самоопределения оформились и деятельностно проявились позиции руководителей – лидеров, которые приняли ценности развития образования на современном этапе и ответственность за их реализацию через конкретные проекты и программы. Костяк лидеров составили представители первой группы, но были отдельные представители второй и третьей групп, выделенных нами по характеристике целей работы на курсах. Результаты повышения квалификации этой категории обучающихся проявились в изменении качества их способов проектирования, качества проектов, над которыми они вели работу в ходе курсов, а для лидеров из второй и третьей групп – и качества целеполагания.

Продуманные средства презентации ряда внутришкольных проектов позволили перевести обычно достаточно формальную процедуру отчета, завершающего курсовое мероприятие, в содержательную коммуникацию всех участников курсов.

На конкретных примерах проектирования и презентации готовых проектов руководителей – лидеров остальные участники сумели определить в ходе совместной рефлексивно-аналитической работы алгоритм действий в проектировании и начали его реализовывать «по образцу». Для данной категории обучающихся значимыми, на наш взгляд, стали дискредитация установки на пассивное наблюдение, ожидание «чьих-то» готовых управленческих решений, пригодных к использованию, и понимание новых профессиональных норм управленческой деятельности в образовании.

На основе рефлексивного анализа опыта подготовки проекта участники программы пришли к пониманию, что одним из необходимых условий управления проектом является формирование стратегической команды, поиск и «возращение» человеческих ресурсов, инициативных групп, которые и обеспечивают эффективную реализацию проектов. Созданию и развитию такой «человеческой инфраструктуры» в немалой степени способствует особый «язык» презентации проекта, понятный и убедительный как для профессионального педагогического сообщества, так и для широкой общественности.

Обучающиеся отметили самостоятельную ценность проектирования, в котором они участвовали, вне зависимости от содержания, освоенного в ходе создаваемых проектов. В совместном проектировании и в учебной аудитории, на своих рабочих местах во время заочной сессии они в значительной мере расширили собственный опыт решения различных социальных и межличностных проблем, не менее важный для руководителей, чем теоретические знания основ менеджмента.

В проектировании на местах многим обучающимся удалось «прожить» опыт качественно иных отношений, в основе которых – открытые интересы, равноправные и ответственные позиции всех участников. К значимым результатам, проявившимся уже во время курсов, участники программы отнесли постепенное преодоление разрозненности и разобщенности руководителей школьного уровня. Целостное представление о едином управленческом пространстве края позволило выявить «места» дублирования и параллелизма в выполнении одних управленческих функций и отсутствующие «места» для выполнения других.

Поиск эффективных механизмов управления развитием школы и образования в целом позволил участникам курсов сделать вывод о том, что к таковым можно отнести конкурсные механизмы, направленные на выявление и поддержку инновационного потенциала и лидеров образования. Конкурсы позволили обнаружить «точки и территории роста» в пространстве регионального образования, и одновременно, выявить его дефициты.

Руководители общего образования, прошедшие обучение на курсах, получили возможность понять, что реализация любого из приоритетов развития образования требует консолидации усилий. При этом эффективное управление направлено на достижение мультипликативных эффектов, когда использование ресурса в конкретном направлении обеспечивает шаг развития системы образования в целом и порождает новые ресурсные возможности. Структура управления проектом предполагает соорганизацию общественных и государственных форм управления образованием, сотрудничество и взаимодействие на основе социального партнерства, активное распространение и развитие результатов реализации проектов различного уровня.

Оценка результатов обучения директоров школ предусматривала применение балльно-модульной системы и критериального аппарата для оценки уровня сформированности информационной компетентности руководителей по освоенным модулям.

Эффективность освоения содержания программы подтверждается результатами тестирования участников курсов повышения квалификации, а также анализом их текущих учебных работ (эссе, учебные проектные задания: программы развития школы до 2012 г., создания внутришкольной системы оценки качества образования, рефлексивные доклады и др.), выявившими достаточно высокую мотивацию обучающихся (более 80,0% от общего числа) к активной работе по изучению и распространению инновационного управленческого опыта, целостное представление значительной части руководителей школ о сути государственной политики в сфере образования, проводимых преобразо-

ваний в более широких контекстах бюджетного и административного реформирования, понимание конкретных задач высшего менеджмента на школьном уровне.

Библиографический список

1. **Абанкина, Т. В.** Образовательное учреждение в условиях введения подушевого финансирования и отраслевой оплаты труда. [Текст]/ Т. В. Абанкина, И. В. Абанкина, [и др.]. – М.: АПКППРО, 2007. – 64 с.
2. **Абанкина, Т. В.** Развитие сети образовательных учреждений. [Текст]/ Т. В. Абанкина, И. В. Абанкина, О. В. Баландина, С. В. Сигалов. – М.: АПКППРО, 2007. – 128 с.
3. **Горбунова, Л. Н.** Освоение информационных и коммуникационных технологий педагогами в контексте ориентации на профессионально-личностное развитие [Текст]/ Л. Н. Горбунова, А. М. Семибратов. // Информатика и образование. 2004. – № 7. – С. 91–95.
4. **Моисеев, А. М.** Проектное управление в образовании [Текст]: учебно-методический комплект материалов для подготовки тьюторов. / А. М. Моисеев, О. М. Моисеева. – М.: АПКППРО, 2007. – 124 с.
5. **Проект «Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики»** [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.mon.gov.ru>

УДК 378.6:687.55

Глухих Светлана Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», gluhih_si@mail.ru, Екатеринбург

ИНТЕГРАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ КОСМЕТОЛОГОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Glukhikh Svetlana Ivanovna

The senior lecturer of chair of social pedagogics of the Ural state pedagogical university, gluhih_si@mail.ru, Ekaterenbourg

THE INTEGRATIVE-ACTIVITY APPROACH TO COSMETICIANS TRAINING IN MEDICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Одним из определяющих факторов развития отечественного образования на современном этапе являются процессы интеграции и глобализации, происходящие сегодня в мире. И хотя эти процессы характеризуются неоднозначностью, противоречивостью, нередко получают противоположную оценку исследова-

телей – философов, экономистов, социологов, психологов и др., интеграционные тенденции, в основе которых лежит объективная необходимость в разработке единых общечеловеческих подходов и ценностей как факторов развития разных народов и государств планеты, приобретают все более масштабный характер, охватывая самые разные области жизни, включая и сферу образования.

В образовании интеграционные процессы наиболее ярко проявились в идее создания единого мирового образовательного пространства, которая на сегодняшний день практически реализуется пока только в рамках европейской интеграции, правовые основы которой были заложены в 1992 г. Договором о Европейском Союзе. Начало общеевропейской интеграции в области образования, как известно, было положено в 1998 г., когда на встрече в Париже министры образования Франции, Германии, Италии и Великобритании выступили с инициативой создания открытой Зоны европейского высшего образования. В подписанной ими Совместной Декларации «О гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования» отмечалось: «Мы идем к периоду существенных изменений в образовании и условиях труда, к разнообразию путей становления профессиональной карьеры с явной необходимостью обучения и подготовки в течение всей жизни ... Открытая Зона европейского высшего образования несет богатство позитивных перспектив, конечно же, с уважением наших различий, но требует, с другой стороны, продолжения усилий по ликвидации барьеров и разработки таких рамок для преподавания и обучения, которые расширили бы мобильность и сделали сотрудничество более близким, чем когда-либо было ранее».

Эта инициатива была поддержана другими странами, и в июне 1999 г. министрами образования 29 европейских государств было подписано Совместное заявление «Зона европейского высшего образования», более известное как Болонская декларация. Этот международный документ и послужил отправной точкой Болонского процесса, суть которого заключается в формировании единого европейского образовательного пространства и общеевропейской системы образования. За прошедшие годы к Болонской декларации присоединилось уже около 50 стран мира, включая и Россию. «В рамках Болонского процесса решаются основные проблемы, с которыми столкнется высшее образование в последующие годы после «формального завершения Болонского процесса: академическая мобильность, демографическая проблема и глобальная конкурентоспособность» [1, с. 11].

Реализация целей Болонского процесса требует осуществления огромного множества разномасштабных мероприятий и на уровне правительств стран – участниц Болонского процесса, и на уровне вовлеченных в этот процесс общественных объединений, и на уровне высших учебных заведений и академических сообществ, заинтересованных в его развитии. Присоединение нашей страны к общеевропейской интеграции в сфере высшего образования также потребовало модернизации российского образования в соответствии с общими принципами Болонского процесса, которые в свою очередь диктуются требованиями стремительно изменяющегося, динамично развивающегося общества. В частности, в методологическом аспекте это обусловило активное внедрение

компетентностного подхода к обучению, который обеспечивает возможность таких необходимых преобразований, как перенесение акцента с процесса обучения на его результаты, изменение методов оценки, методов обеспечения качества образования и т. д.

Концептуальной основой этого относительно нового в мировой образовательной практике методологического инструментария является идея ключевых компетенций, сформировавшаяся в зарубежной социальной теории как один из наиболее эффективных способов разрешения противоречий в развитии образования и общества, со всей очевидностью обнаружившихся в период перехода к современному постиндустриальному, информационному обществу, которое ставит человека перед необходимостью быть компетентным во многих смежных областях деятельности и постоянно, на протяжении всей жизни обновлять свои знания.

В 80–90-х гг. XX в. в развитых странах активно обсуждалась проблема поворота системы образования к формированию ключевых компетенций как новых образовательных ориентиров. В 1992 г. в проекте Совета Европы «Среднее образование в Европе» впервые на официальном уровне появился термин ключевые компетенции. В проекте отмечалось, что важнейшая черта современного образования – его направленность на то, чтобы готовить учащихся не только приспособляться, но и активно осваивать ситуации социальных перемен [2, с. 60].

Практически одновременно с Советом Европы понятие «ключевые компетенции» было введено в начале 90-х годов Международной организацией труда в квалификационные требования к специалистам в системе последипломного образования, повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров. В середине 90-х годов это понятие уже начинает определять требования к подготовке специалистов в профессиональной школе [там же, с. 95].

В 2002 г. с развернутой характеристикой роли и места ключевых компетенций в образовательном процессе выступили авторы «Проекта федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования», которые заявили что «стандарт выстраивается с ориентацией на реализацию компетентностного подхода в образовании и на формирование ключевых компетенций» [3, с. 4].

В настоящее время компетентностный подход как одно из важнейших методологических оснований обновления образования активно исследуется в отечественной педагогике и психологии. И несмотря на то, что исследователи – ученые и практики образования обратились к этой проблематике сравнительно недавно, в педагогике уже накоплен большой массив научных и научно-методических работ, в которых обозначены и рассмотрены многие аспекты применения компетентностного подхода в образовании (Н. А. Аминов, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Е. И. Огарев, М. В. Рыжаков, С. Е. Шишов и др.).

В самом общем понимании компетентностный подход, в отличие от традиционного, «знаниевого» подхода, ориентирует подготовку специалиста к профессиональной деятельности не на освоение им определенного объема знаний и познавательных умений и навыков, а на формирование у него в процессе

обучения профессиональной компетентности. Структурной основой компетентности при этом выступают базовые (или ключевые, универсальные, переносимые) компетенции, а также универсальные, надпредметные способы практической деятельности, на освоение которых должен быть направлен образовательный процесс. Иначе говоря, профессиональная подготовка современного специалиста акцентирует внимание не на конкретных, узкоспециальных знаниях, а на развитии у обучающихся универсальных умений и способностей, обеспечивающих им возможность быстрого и эффективного освоения любых необходимых специальных знаний и новых способов профессиональной деятельности, как бы стремительно ни развивалась сама сфера деятельности специалиста.

К числу таких чрезвычайно быстро развивающихся областей профессиональной деятельности с полным правом может быть отнесена косметология. Еще в начале 1990-х г. косметологические проблемы населения не рассматривались как заслуживающие особого внимания официальной медицины, а косметология была «полулегальной» сферой специфических медицинских услуг, которыми пользовался достаточно ограниченный круг людей. Однако на протяжении последних двадцати лет ситуация кардинально изменилась, и сегодня можно с полным правом сказать, что отечественная косметология переживает стремительный взлет в своем развитии. Рост общего благосостояния населения и как следствие – усиление мотивации в удовлетворении эстетических потребностей человека, в том числе в отношении своей внешности, появление новых высокоэффективных методов коррекции косметологических недостатков кожи, реальная возможность применения импортных медикаментов и технологий – все эти факторы выводят косметологию в ранг наиболее востребованных областей медицины [4].

В ответ на непрерывно возрастающие потребности косметологическую помощь, максимально приближенную к населению, в настоящее время стали оказывать большое количество частнопрактикующих структур. Они представлены различными организациями – от небольших косметических кабинетов, оказывающих незначительный спектр косметологических манипуляций, до крупных, хорошо оснащенных лечебниц, предоставляющих пациенту практически весь комплекс косметологических услуг. Особую роль в повышении качества медицинского обслуживания играет увеличение объема платных медицинских услуг, предоставляемых населению как государственными, так и частными лечебными учреждениями.

Динамичное развитие косметологии как особой, социально востребованной отрасли медицины вызвало необходимость в притоке огромного количества специалистов. Однако система подготовки таких медицинских кадров, сложившаяся в предшествующие годы, оказалась не в состоянии удовлетворить быстро возрастающие потребности ни в количественном, ни в качественном отношении, в результате чего в этой медицинской отрасли постоянно ощущается острый дефицит профессиональных кадров.

На сегодняшний день образование в области косметологии, которая включает два больших, относительно самостоятельных направления – эстетическую и

врачебную (терапевтическую) косметологию, представлено фактически только отдельными, системно не связанными структурами дополнительного профессионального образования, обеспечивающими следующие направления:

- повышение квалификации врачей, уже имеющих годичную интернатуру или первичную специализацию по дерматовенерологии, с выдачей удостоверения по дерматокосметологии, дающего специалисту право заниматься также терапевтической косметологией. Именно дерматокосметолог на сегодняшний день является ключевой фигурой в косметологии, поскольку по их документам проводится медицинское лицензирование косметологических учреждений;
- переподготовку врачей других специальностей по трем специализациям – по косметологии, а также по дерматологии и физиотерапии;
- последипломную подготовку специалистов со средним медицинским образованием по вопросам косметологии, дающую право работать в должности медицинских сестер по косметологическим процедурам;
- краткосрочное обучение по отдельным проблемам косметологии (освоение новых технологий, препаратов, косметологических средств и др.), проводимое различными организациями – фирмами-изготовителями и дистрибьюторами, специализированными учебными центрами и т. д.

Таким образом, сегодня система последиplomной подготовки специалистов по косметологии является единственной, позволяющей оперативно восполнять потребности рынка косметологических услуг. При этом в области эстетической косметологии работают в основном специалисты со средним медицинским образованием.

В то же время непрерывное усложнение технологий эстетической косметологии, появление новых высокоэффективных методов коррекции косметологических недостатков кожи, повышение требований к качеству косметических услуг обуславливают необходимость изменения представлений о специалисте в области эстетической косметологии, многие направления которой требуют квалификации на уровне высшего образования.

Обозначенные, и целый ряд других проблем развития косметологии как особой медицинской отрасли закономерно обусловили необходимость «легализации» профессии косметолога и официального введения специальности высшего и послевузовского медицинского образования «Косметология», что должно кардинально изменить ситуацию в области косметологического образования. Утверждение в 2009 г. новой медицинской специальности стало важной вехой в становлении отечественной косметологии, но в то же время это обусловило и появление целого комплекса новых проблем, требующих безотлагательного решения. И сегодня, когда ведется разработка государственного образовательного стандарта новой специальности, одной из первоочередных, по нашему мнению, является проблема выработки наиболее оптимальных и эффективных методологических подходов к подготовке косметологов в вузе, без чего ожидаемое решение кадровых проблем косметологии может остаться нереализованным.

Ведущим методологическим основанием при разработке образовательной программы новой вузовской специальности, безусловно, должен выступать

компетентностный подход, который, как отмечалось выше, является определяющим в подготовке современного специалиста. Применение данного подхода предполагает выделение набора компетенций, обеспечивающих прочный фундамент как для будущей профессиональной деятельности студента, так и для непрерывного последиplomного образования. И здесь, как нам видится, проблема состоит в том, чтобы при определении компетенций врача-косметолога, на формирование которых должно быть направлено обучение в вузе, была максимально учтена специфика этой специальности, которая, хотя и введена как специальность высшего медицинского образования, однако, по сути, является интегративной. Это обусловлено тем, что для специалистов-косметологов профессионально значимыми являются не только медицинские, но и целый ряд «немедицинских» составляющих профессиональной деятельности.

Прежде всего, косметолог, чтобы решать эстетические проблемы пациентов, сам должен быть эстетически компетентным специалистом. Это означает, что он должен не только уметь предвидеть медицинский, но и моделировать эстетический эффект проводимых косметологических процедур. Необходимы ему и определенные дизайнерские умения, позволяющие существенно повысить качество косметологической коррекции эстетических проблем пациента.

Большое значение приобретает для косметолога также социально-психологическая подготовка. Пациенты, с которыми работает этот специалист, в подавляющем большинстве в той или иной степени нуждаются не только в косметологической, но и в психологической помощи. Так, большую группу таких пациентов составляют молодые люди. Это связано с тем, что средства массовой информации сформировали, а порой и назойливо «насаждают» устойчивый эстетический стандарт успешного человека, и для многих современных людей несоответствие этому стандарту воспринимается как «жизненная трагедия». Множественные угревые высыпания, жирные волосы, новообразования на видных участках кожи, множественные «веснушки», заметные волосы на девичьем лице и другие «дефекты» внешности снижают самооценку молодых людей, мешают их полноценному социальному взаимодействию, а порой и формируют комплекс неполноценности. Поэтому косметологу очень важно при первом же обращении такого пациента сформировать правильное отношение к его косметической проблеме.

Другая значительная группа пациентов косметологических служб – женщины с признаками начинающегося старения, для многих из которых это также является психологически сложной и даже иногда стрессовой ситуацией, препятствующей их оптимальной социальной адаптации в новом возрастном статусе. Коррекция такого рода проблем в не меньшей степени требует психологической работы с пациенткой, умения косметолога деликатно сориентировать ее в возможностях косметологии, настроить на правильное отношение к результатам проводимых процедур, которые, конечно же, не смогут «волшебным образом» повернуть вспять процесс старения, и т. д.

Такого рода социально-психологические аспекты в профессиональной деятельности косметолога важны в первую очередь потому, что психоэмоцио-

нальное состояние пациента во многом определяет успешность проводимой коррекции. Именно это обуславливает необходимость рассматривать социально-психологическую компетентность косметолога как значимую составляющую его профессиональной компетентности.

Кроме того, для эффективного оказания косметологических услуг пациентам специалист должен быть компетентным по многим вопросам из целого ряда смежных областей знания, таких как восстановительная медицина, геронтология, диетология, оздоровительные практики, физическая культура и др. Грамотные первичные консультации и рекомендации косметолога по этим аспектам жизнедеятельности клиента также позволяют существенно повысить эффективность собственно косметологической помощи.

Такая специфика профессиональной компетентности косметолога и, соответственно, его образовательной подготовки в вузе может достигаться только на основе целесообразной интеграции разнообразных знаний и умений – медицинских, эстетических, социально-психологических и др.

Продуктивность компетентностного подхода, как подчеркивают практически все его исследователи, определяется еще и тем, что он имеет деятельностный характер. Компетентность предполагает не просто *способность* к осуществлению профессиональной деятельности, но и практическую *готовность* к ней. И это еще одно существенное отличие от традиционного подхода к обучению, при котором выпускник вуза нередко, обладая достаточно большим объемом всевозможных знаний, полученных за время обучения, в ситуации самостоятельной профессиональной деятельности оказывался беспомощным, не умея использовать эти знания на практике. Компетентностно-ориентированное образование предполагает актуализацию именно практической, деятельностной подготовки студентов на протяжении всего периода обучения в вузе.

Деятельностный подход реализуется посредством активного применения таких организационных форм обучения, как деловые игры, тренинги, социальные практикумы и др. Это, в свою очередь, требует изменения позиций преподавателя и студента в учебном процессе, которые становятся сотрудничающими субъектами образования.

Особенно важное значение приобретают все виды учебной практики, которая является одной из основных составляющих профессиональной подготовки любого специалиста, поскольку позволяет практически попробовать свои силы в выбранной профессии, научиться применять в профессиональной деятельности полученные на теоретических занятиях знания. Производственная практика при овладении специальностью косметолога дает возможность уже в период обучения достичь достаточно высокого уровня мануальных навыков и довести до автоматизма ряд базовых профессиональных технологий, таких как косметический массаж, косметологические аппаратные методики и др.

Претворение в практику новых образовательных стратегий, реализуемых на платформе интегративно-деятельностного подхода к подготовке специалистов-косметологов в вузе, а также всестороннее и глубокое научное осмысление факторов, влияющих на исходные и конечные результаты учебно-педагогичес-

кого процесса, – таковы основные направления решения проблемы профессиональной подготовки кадров для всей системы косметологических учреждений.

Библиографический список

1. **Артамонова, Е. И.** Болонский процесс и аксиологические ориентиры образовательной политики [Текст]/ Е. И. Артамонова // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве: матер. У1 маждун. научн. конф. / отв. ред. В. А. Слостенин. – Римини; М., 2009. – С. 9–15.
2. **Равен, Д. Ж.** Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация [Текст]/ Д. Ж. Равен / пер. с англ. – М., 1997. – 101 с.
3. **Стратегия модернизации общего образования:** матер. для разработки документов по обновлению общего образования [Текст]// первое сентября. – 2001. – № 3. – С. 3–4.
4. **Панова, О. С.** Теоретические и прикладные аспекты современной дерматокосметологии [Текст]: дис. ... д-ра мед. наук / О. С. Панова. – М., 2004. – 468 с.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; все поля – 2,0 см.; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для списка литературы – 12 кегль, начертание шрифта – Times New Roman.

2. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

3. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

а) УДК;

б) название (полностью прописными буквами);

в) имя, отчество, фамилия автора;

г) аннотация статьи (3–4 строчки), ключевые слова обязательны с переводом на английский язык;

д) сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность, организация, E-mail, город. Обязательно с переводом на английский язык.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, journal.nspu@mail.ru, Новосибирск

4. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии – либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

5. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

6. В конце каждой статьи приводится «Библиографический список». Все работы, помещенные в библиографический список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список с текстом. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13; 14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления библиографического списка различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои [Текст] / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера [Текст] / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15.

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения [Текст] / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

RULES OF REGISTRATION OF PAPERS IN THE «SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL»

For acceleration of work with authors' materials the «Siberian pedagogical journal» asks to send a copy of the text, printed on paper with the following requirements:

- A4 format;
- 1,5 interval;
- Main font size – 14;
- Font size in Bibliography – 12;
- Font – Times New Roman.

2. The payment for the publication of papers is not raised from post-graduate students.

3. The text should include the following information:

- ISBN;
 - Complete title of the paper (in capital letters);
 - First name, middle name (or patronymic), surname of the author;
 - Article summary (3–4 lines), keywords are obligatory with translation into English;
- Personal information about the author: surname, first name, middle name (or patronymic), academic degree and status, post, organization, E-mail, city. Translation into English is requested.

Example: Ivanov Ivan Ivanovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Chair of Pedagogics, Novosibirsk State Pedagogical University, journal.nspu@mail.ru, Novosibirsk

4. Pictures should be placed in the text with resolution not less than 300 dpi, graphics should be generated by Corel Draw editor or drawn in black ink or ballpoint (pencil is not supposed). All pictures should hold a number, their place in the text should be indicated. The tables may be presented only in computer form, photos – either in computer form, or attached to the paper text (original should be sharp and clear).

5. Underlining or CAPITALS are not desired. Please emphasize words with *Italics*, **bold Italics** or bold font.

6. The list of literature at the end of each paper should be entitled « Bibliography». All the works in the list should be numbered and referred to correctly in the text.

The references to the literature are made in square brackets and placed immediately after the names mentioned in the text, the first figure being its number in the bibliography, the second – number of page.

Examples:

The further development of this theory can be found in S. N. Petrov's works [13; 14].

Or:

S. N. Petrov writes «they were facing constant problems of unfavorable community environment» [13. P. 14].

Examples of Bibliography:

1) Monograph by one author:

Behr-Sigel, E. Discerning the Signs of the Times / E. Behr-Sigel. – N. Y.: St Vladimir's Seminary, Prague, 2001. – 202 p.

2) Item from collected papers:

Cruse, D. A. Antonymy Revisited Some Thoughts on the Relationship between Words and Concepts// Frames, Fields and Contrasts. New Essays in Semantic and Lexical Organization / Ed. by A. Lehrer, E. Feder-Kittay. – Hillsdale (NJ): LEA, Publishers, 1992. – P. 289–306.

3) Article from journal, newspaper, magazine: Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

4) Electronic resource:

Doomsday Book [Electronic resource]. – www.domesdaybook.co.uk.

Возникла техническая неточность. Название статьи, опубликованной в СПЖ № 7, следует читать в следующем виде:

Михеева Елена Леонидовна

Miheeva Elena Leonidovna

Проблемы развития коммуникативной компетентности педагогов в системе повышения квалификации.

The problems of development of communicative competence of teachers in system of improve-ment of professional skill.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

научно-практическое издание

10/2010

Главный редактор: В. А. Беловолов
Ведущий редактор: С. П. Беловолова
Ответственный секретарь: А. Н. Никульников
Оператор электронной верстки: С. В. Беляев
Программист: Е. В. Ильенко, Н. Н. Касенова
Технический секретарь: Н. В. Алексеева

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28
Тел/факс: 8 (383) 244-12-95, 244-11-55. <http://www.sp-journal.ru>
E-mail: journal.nspu@mail.ru; vabelovolov@mail.ru

Формат 70x108/16. Печать офсет. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 26,25. Уч.-изд. л. 22,12.

Подписано в печать: 30.09.10. Тираж 1000 экз. Заказ № 812.
ООО «Немо Пресс», 630001, г. Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 202.
Тел.: (383) 236-13-43, 292-12-68.
E-mail: nemopress@mail.ru