

«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

Научное периодическое издание

9/2011

Новосибирск

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

Новая редакция Перечня утверждена решением Президиума Высшей Аттестационной Комиссии Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6

Главный редактор — В. А. Беловолов, доктор педагогических наук, профессор

Редакционно-издательская коллегия — совет:

Председатель — П. В. Лепин, доктор педагогических наук, профессор

Н. П. Абаскалова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

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

Р. И. Айзман, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

Л. Н. Алексашикина, доктор педагогических наук, профессор, Москва

Р. М. Асадуллин, доктор педагогических наук, профессор, ректор БГПУ им. Акмуллы, Уфа

С. П. Беловолова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

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

В. Б. Гаргай, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, ректор НГПУ, Новосибирск

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

А. Н. Джуринский, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

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

И. Ф. Исаев, доктор педагогических наук, профессор, Белгород

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

В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск

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

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

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

А. Д. Копытов, член-корреспондент РАО, директор Института развития

образовательных систем РАО, доктор педагогических наук, профессор, Томск.

В. М. Лопаткин, доктор педагогических наук, профессор, ректор АГПА, Барнаул

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

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

Л. Ф. Михальцова, профессор, Новокузнецк

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

А. М. Новиков, академик РАО, член академии педагогических наук Украины, Лауреат Государственной

премии РФ, руководитель отдела теории непрерывного образования РАО, доктор педагогических наук РАО, профессор, Москва.

В. С. Нургалиев, доктор психологических наук, профессор, Красноярск

М. П. Пальнов, доктор педагогических наук, профессор, Томск

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

С. М. Редлих, доктор педагогических наук, профессор, ректор, КГПА, Новокузнецк

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

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

А. И. Субетто, доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор, Санкт — Петербург

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

Л. И. Холина, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

В. Г. Храпченко, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

А. А. Чернобров, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск

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

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

Зарубежные члены:

Марк Брэй, президент Всемирного Совета обществ по сравнительному образованию, директор Международного Института планирования образования ЮНЕСКО, профессор, Гонконг.

Ричард Зинсер, профессор, доктор, Западный Мичиганский университет, США

А. К. Кусаинов, Президент Академии педагогических наук Республики Казахстан, доктор педагогических наук, профессор, Алматы

Эндрю Тарговски, президент международного общества сравнительного анализа цивилизаций, президент Центра Экологического Бизнеса, профессор, Западный Мичиганский университет, США

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 по каталогу «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

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

«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 periodicals

9/2011

Novosibirsk

«Siberian pedagogical journal» is included in the list of peer-reviewed scientific journals and publications, major scientific results of dissertations for academic degrees of doctor and candidate of sciences should be published in it» WAC

The new version of the list is approved by the Presidium of the Supreme Certification Commission
Russian Ministry of Education, February 19, 2010 № 6/6

Editor in Chief — *V. A. Belovolov*, doctor of pedagogical sciences, professor
Editorial Board — Board:

Chairman — *P. V. Lepin*, doctor of pedagogical sciences, professor

N. P. Abaskalova, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk
V. A. Adolph, doctor of pedagogical sciences, professor, Krasnoyarsk
R. I. Aseman, doctor of biological sciences, Novosibirsk
L. N. Alexashkina, doctor of pedagogical sciences, professor, Moscow
R. M. Asadulin, doctor of pedagogical sciences, professor, Ufa
S. P. Belovolova, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk
M. A. Galaguzova, doctor of pedagogical sciences, professor, Ekaterinburg
V. B. Gargai, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk
A. D. Gerasev, doctor of biological sciences, professor, Novosibirsk
D. A. Danilov, doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of the RAE, Yakutsk
A. N. Dzhurinskiy, doctor of pedagogy, professor, corresponding member of the Russian Academy of Education, Moscow.
V. F. Dmitrienko, doctor of philosophy, corresponding member of the RAE, Tomsk
I. F. Isaev, doctor of Pedagogy, professor, Belgorod.
A. K. Zhafyarov, doctor of physical and mathematical sciences, professor, corresponding member of the RAE, Novosibirsk
V. A. Zverev, Doctor of Historical Sciences, professor, Novosibirsk

V. P. Kaznacheev, doctor of medical sciences, professor, academician of RAMS, Novosibirsk
N. E. Kasatkina, doctor of pedagogical sciences, professor, Kemerovo
T. K. Klimentko, doctor of pedagogical sciences, professor, Chita
A. D. Kopytov, corresponding member of the Russian Academy of Education, director of the Institute of Development of Educational Systems (Russian Academy of Education), Doctor of Pedagogy, Professor, Tomsk.
V. M. Lopatkin, doctor of pedagogical sciences, professor, Barnaul
L. I. Lurie, doctor of pedagogical sciences, professor, Perm
V. I. Matis, doctor of pedagogical sciences, professor, Barnaul
L. F. Mikhaltsova, professor, Novokuznetsk
A. Y. Nine, doctor of pedagogical sciences, professor, Chelyabinsk
A. M. Novikov, academician of the Russian Academy of Education, member of the Pedagogical Academy of Ukraine, Winner of the State Award of the Russian Federation, head of the Department for Theory of Continuous Education (Russian Academy of Education), Doctor of Pedagogy, Professor, Moscow
V. S. Nurgaleev, doctor of psychological sciences, Krasnoyarsk
M. P. Paljanov, doktor of pedagogical sciences, professor, Tomsk
T. N. Petrova, doctor of pedagogical sciences, professor, Cheboksary

S. M. Redlikh, doctor of pedagogical sciences, professor, Novokuznetsk
G. I. Sarantsev, doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of the RAE, Saransk, Mordovia
U. V. Senko, doctor of pedagogical sciences, professor, academician of the RAE, Barnaul
A. I. Subetto, doctor of philosophy, doctor of economic sciences, St. — Petersburg
F. Sh. Teregulov, doctor of pedagogical sciences, professor, Ufa
L. I. Kholina, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk
V. G. Khrapchenkov, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk
A. A. Chernobrov, doctor of philological sciences, professor, Novosibirsk
V. E. Shteinberg, doctor of pedagogical sciences, professor, Ufa
N. E. Schurkova, doctor of pedagogical sciences, professor, Moscow
International section:
Mark Bray, president of the World Council of Comparative Education Societies (WCCES), Director of the UNESCO International Institute of Educational Planning, Professor, Hong Kong
Richard W. Zinser, doctor, professor, western Michigan University, USA
A. K. Kusainov, President APN R. Kazakhstan, doctor of pedagogical sciences, professor, Almati
Andrew Targowski, doctor, professor, western Michigan University, USA

Founder: GOU VPO “Novosibirsk State Pedagogical University

The Journal is registered in Paris in the international registration directory

The journal is registered by the Ministry for Press,
Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation
Certificate of registration PI number 77 — 16812 on 20/11/2003

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory “Mail of Russia” — 32358

Subscription index in “Rospechat” — 40633

“Siberian pedagogical journal” is included in the system of the Russian Index of Scientific Citing

Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board

Links to the journal when citing are required



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ 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 глубинных 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: Siberian pedagogical 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 PERIODICALS

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: Siberian pedagogical 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

Лях В. И., Чурилова Е. Ю.

Конструирование в учебной деятельности будущих педагогов профессионального обучения.....24

В статье представлен опыт организации в учебном процессе проективной и конструкторской деятельности студентов специальности «Профессиональное обучение (информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии)», реализуемый в Сибирском федеральном университете на кафедре «Педагогика профессионального обучения». Подобная организация учебного процесса представляется эффективной для подготовки квалифицированных педагогов, способных к проектированию и конструированию как важнейшим составляющим педагогической деятельности.

Ключевые слова: проектирование; конструирование; методические образовательные ресурсы; педагогические программные средства

Колесников А. К.

Концепция измерения сложности образовательной программы (на примере высшего профессионального образования).....29

Рассматриваются теоретические основы оценивания сложности образовательной программы высшего профессионального образования, способы использования предложенных показателей для определения качества соответствующей образовательной услуги и совершенствования учебного процесса в вузе с позиции формирования целесообразных экономических отношений между поставщиком и потребителем услуг высшей школы.

Ключевые слова: сложность; качество; образовательная программа; образовательная услуга; высшее образование

Тарасюк О. В., Копылов С. Н.

Основные подходы к проектированию компетентностно-ориентированного содержания общепрофессиональных дисциплин для формирования профессиональных компетенций студентов колледжа.....42

В статье дано определение профессиональной компетентности и профессиональной компетентности техника автотранспортного предприятия. Выявлены профессиональные компетенции техника по специальности «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта», которые должны быть сформированы в процессе изучения дисциплины «Материаловедение». Основой формирования этих профессиональных компетенций является компетентностно-ориентированное содержание общепрофессиональной дисциплины «Материаловедение», которое авторы понимают как базу развития знаний, умений и опыта, присущих профессиональной деятельности техника.

Ключевые слова: компетентность; профессиональная компетентность; проектирование; компетентностно-ориентированное содержание подготовки; общепрофессиональная дисциплина; знания; умения; опыт

Раздел II. Информационные и педагогические технологии

Фролов А. А., Фролова Ю. Н.

Модель формирования научно-познавательной компетентности обучающихся.....51

В работе рассмотрена модель формирования научно-познавательной компетентности личности как результат системной взаимосвязи понятийно обеспеченного языка научного описания изучаемого явления, установления на этом языке интересующих исследователя причинно-следственных связей между явлениями (законов) и решения на основании установленных законов задач, представляющих интерес для субъекта ис-

следовательской деятельности. Показано, что компетентность в отношении усвоения алгоритмов указанных блоков научно-познавательной деятельности и компетентность в отношении творческого исполнения шагов этих алгоритмов математически связаны с направленным педагогическим воздействием посредством линейных операторов. Значения этих операторов экспериментально измеримы и представляют собой уровень обучаемости соответствующим операциям. Обучаемость собственно алгоритму деятельности и обучаемость творческой реализации его шагов также связаны между собой линейным оператором, компоненты которого в принципе экспериментально измеримы. Применимость модели формирования компетентности отдельным обучающимся ограничивается: а) формированием только структурной основы только научно-познавательной деятельности; б) возможностью лишь качественной оценки процесса и результата проблемного обучения конкретного обучающегося, допускающей мониторинг хода вышеуказанного процесса.

Ключевые слова: научно-познавательная компетентность; алгоритм; линейный оператор; модель; проблемное обучение

Смолянинова О. Г., Иманова О. А.

Использование технологии е-портфолио в высшем образовании в Российской Федерации.....65

В статье описаны особенности применения технологии е-портфолио в российских вузах. СФУ имеет уникальный системный опыт использования е-портфолио для развития рефлексии и оценивания академических результатов студентов. В работе представлен опыт внедрения данной технологии в подготовку педагогов для начальной школы по системе Эльконина–Давыдова в рамках образовательной программы прикладного бакалавриата. Данное исследование проводится при поддержке Красноярского фонда науки «ККФПНиНТД» в рамках проекта по разработке системной модели показателей эффективности образовательных программ прикладного бакалавриата.

Ключевые слова: е-портфолио; электронное образование; высшее образование; прикладной бакалавриат; показатели эффективности

Митина Е. Г.

Общение как среда развития системы методической подготовки студентов.....77

Статья посвящена проблеме развития системы методической подготовки студентов с позиций средового подхода. Общение рассматривается как одна из сред, влияющих на становление методической готовности студентов к профессиональной деятельности. В статье раскрыты проблемы организации и содержания общения студентов по различным аспектам методической науки. Обоснована роль методического общения как составляющей профессионального общения и способа освоения пространства будущей деятельности педагога – предметника в условиях образовательного процесса.

Ключевые слова: средовой подход; общение; методическая подготовка

Раздел III. Языковая культура

Кобзева Н. А.

Лингвистический «Scrabble Club» как способ активизации процесса обучения английскому языку студентов неязыкового вуза.....87

В данной работе рассматривается позитивное влияние внеаудиторных занятий на академическую успеваемость студентов по дисциплине «Иностранный язык» (английский), а так же развитие профессиональных компетенций в условиях технического вуза. В частности, проведенные автором исследования и практическая работа подтверждают, что такая форма внеаудиторной деятельности как «Scrabble Club» является перспективной и может эффективно использоваться в процессе обучения английскому языку.

Ключевые слова: аудиторная и внеаудиторная работа; Скрэббл; Скрэббл Клуб

Раздел IV. **Формирование культуры**

Михальцова Л. Ф.

Педагогическая технология формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования.....96

В статье представлена педагогическая технология формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования, цель, содержание, организация деятельности, экспертная оценка результатов; ее процессуальная часть представлена дополнительно-допрофессиональным, дополнительно-профессиональным и послевузовским этапами, включающими следующие стадии: диагностико-герменевтическую, эмоционально-смысловую, деятельностьно-творческую и инновационно-рефлективную.

Ключевые слова: непрерывное образование; творческое саморазвитие; педагогическая технология; этапы и стадии

Бутова И. А.

Педагогические условия формирования профессиональной мобильности музыканта-концертмейстера.....105

В статье обосновывается комплекс педагогических условий, способствующих эффективному формированию профессиональной мобильности музыканта-концертмейстера. Предлагается введение в содержание образования новых знаний из различных областей искусства и художественного творчества, расширение профилей практической подготовки студентов-концертмейстеров, использование в образовательном процессе имитационного моделирования и интерактивных методов обучения.

Ключевые слова: профессиональная мобильность; педагогические условия; система подготовки музыкантов-концертмейстеров; имитационное моделирование; интерактивные методы обучения

Найн А. Я., Шондина И. А.

Развитие эмпатической культуры студента в условиях гуманноориентированного образования.....112

Развитие эмпатической культуры студентов университета рассматривается как важный этап профессионального становления специалиста, востребованного в современном образовательном социуме. Приведена модель процесса развития эмпатической культуры студентов в условиях гуманноориентированного образования обучающихся. Показаны эффективность и возможность использования витагенного (жизненного) опыта в профессиональном самоопределении личности.

Ключевые слова: развитие; эмпатическая культура; студенты университета; гуманноориентированное образование; витагенный (жизненный) опыт

Раздел V. Повышение качества современного школьного образования

Нестеренко Т. Ю.

Роль занятий по изучению традиционной глиняной игрушки в развитии образно-пластического мышления младших школьников.....122

В статье отражены основы модели обучения, развивающей образно-пластическое мышление младших школьников на занятиях по декоративной керамике. Описаны компоненты, уровни и методика развития образно-пластического мышления младших школьников.

Ключевые слова: образно-пластическое мышление; объемно-пластические виды искусства; декоративная керамика; народная глиняная игрушка; гончарство; компоненты и уровни развития о.п.м.; принципы; компоненты и задачи модели развития о.п.м.; народная художественная культура

Ахмедова М. К.

Проблема воспитания интеллектуальной культуры младших школьников.....130

В статье показано, что изучение любой дисциплины на каждой ступени обучения должно способствовать интеллектуальному развитию учащихся, необходимому для их дальнейшей самореализации. В связи с этим возрастает роль воспитания интеллектуальной культуры учащихся. В статье дается анализ формирования интеллектуальной культуры младших школьников с использованием специализированного курса, включающего в себя задания на развитие логики, математические софизмы, ребусы, занимательные задачи со сказочными сюжетами, направленные на развитие творческого начала младшего школьника.

Ключевые слова: интеллектуальная культура; младший школьник; индивидуально-дифференцированный подход; познавательная деятельность; начальное обучение

Карташова Е. С.

Формирование социально-экологической устойчивости личности школьника в контексте развития нормативного отношения к природной среде.....137

В статье приводится структура и особенности исследуемого нами явления – социально-экологической устойчивости личности школьников, выступающей важнейшим личностным качеством, определяющим нормативное взаимодействие с окружающей природной средой в настоящем и будущем. Основные составляющие структуры социально-экологической устойчивости личности школьника представлены потребностно-мотивационным, эмоциональным, когнитивным и деятельностным компонентами. Формирование этих компонентов в процессе обучения химии позволяет выявить их особые черты, обусловленные характером учебного содержания и соответствующей деятельности.

Ключевые слова: социально-экологическая устойчивость личности школьника; потребностно-мотивационный; эмоциональный; когнитивный; деятельностный; компоненты

Михайлова И. В.

Формирование этнокультурной компетенции через различные формы организации образовательного процесса (по результатам мониторинговых исследований).....151

В статье рассматривается вопрос о формировании этнокультурной компетенции в условиях поликультурной среды (на примере Республики Саха (Якутия)). Материалом для статьи послужили анализ результатов и выводов мониторинга по определению состояния этнокультурной компетенции у учащихся. Автор обращает внимание на проблему преподавания учебного предмета «Культура народов Республики Саха (Якутия)» и его различные формы организации в образовательном процессе. В условиях введения нового Федерального государственного образовательного стандарта тема приобретает актуальное значение.

Ключевые слова: мониторинг; культура; этнокультурное образование; этнокультурная идентичность; этнокультурная компетенция

Латифов А. С., Нюдюрмагомедов А. Н.

Условие формирования у учащихся национальных школ умений преодоления трудностей в обучении.....159

В статье выявлены характерные особенности отношений учащихся национальных школ к учебным затруднениям. Исходя из которых разработаны упражнения и приемы самоорганизации учебного труда, выявлены эффективные условия формирования у учащихся умений преодоления учебных трудностей.

Ключевые слова: сложность и трудность в обучении; языковой барьер; индуктивность и дедуктивность в обучении; жизненный опыт преодоления трудностей; учебные затруднения в содержании; структуре и процедурах обучения

Павлова Е. С.

Организация билингвального обучения химии в основной школе.....169

В современной системе образования актуальными являются вопросы билингвального обучения. Однако, проблема билингвального обучения химии практически не изучена. В статье рассмотрены особенности организации билингвального обучения химии в основной школе. Автор представляет теоретические предпосылки билингвального обучения химии, описывает цель, основные этапы, условия и формы такого обучения. По мнению автора, билингвальное обучение химии способствует развитию химического языка у учащихся. Приведены результаты педагогического эксперимента.

Ключевые слова: химия; билингвальное обучение химии; основная школа; химический язык; организации билингвального обучения химии

Шахназарова Н. С.

Педагогические условия воспитания доброжелательных отношений учащихся подростков.....176

Декларированная свобода выбора нравственного поведения в социальных реформах общества и участвовавшие случаи жестокости среди подростков в последнее время убеждают в актуальности поиска путей духовно-нравственного оздоровления отношений молодежи к жизни, другим людям. В данной статье показаны пути выявления нравственных приоритетов и условия формирования доброжелательных отношений в школьной среде. Специфичным для подростков в многонациональной среде доброжелательными отношениями определены: отзывчивость, милосердие, сострадание, сочувствие, самокритичность и справедливость. Для формирования у подростков этих отношений экспериментально обоснованно эффективность тренингов: «Добрые намерения», «Символы социальной практики», «Доброта внутри и вокруг нас», «Будем милосердны», «Учимся терпимости», «Учимся сочувствовать», «Как проявить сострадание», «Встреча в доме ребенка и пансионате для ветеранов». Обобщая результаты исследования, установлены закономерные связи между тренингом социальных намерений и доброжелательными отношениями подростков в многокультурной среде.

Ключевые слова: доброжелательность; справедливость; отзывчивость; милосердие; терпимость; нравственное воспитание

Хаджиев С. М.

Движущие силы развития познавательного потенциала учащихся старших классов.....183

В статье анализируется сущность и структура понятия «познавательный потенциал учащихся»; определены место и роль актуального и потенциального в структуре познавательного потенциала учащихся старших классов. Раскрывается психолого-педагогический механизм и движущие силы развития познавательного потенциала учащихся старших классов.

Ключевые слова: потенциал личности; актуальное и потенциальное; учащиеся старших классов; познавательный потенциал учащихся; развитие познавательного потенциала

Раздел VI. История педагогической теории и практики

Сулимов В. С.

Движение трудовых дружин учащихся школ Западной Сибири в 1915 году (на примере г. Барнаула).....190

Статья посвящена исследованию движения трудовых дружин учащихся старших классов школ Министерства народного просвещения в Западной Сибири в период первой мировой войны для оказания помощи семьям крестьян, призванных на войну. Основное внимание в публикации автор уделяет формированию первой трудовой дружины в г. Барнауле из учащихся реального училища по инициативе преподавателя Б. С. Абольника в июле 1915 года. Автор пытается дать объективную оценку процессам, происходившим в ходе организации трудовых дружин, проанализировать особенности развития движения учащихся

ся на начальном этапе их становления, показать трудности, с которыми столкнулись организаторы дружин.

Ключевые слова: первая мировая война; трудовая дружина; крестьяне-переселенцы; учащиеся школ; сельское хозяйство

Раздел VII. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

Слепцов Ю. А.

Применение традиционного праздника «Эвинек» в деятельности кочевого лагеря....196

В статье рассматривается применение традиций национального праздника эвенов в кочевом лагере для детей коренных малочисленных народов Севера. Кочевой лагерь – новая поисковая форма временного детского коллектива в летний период школьных каникул. В ходе работы кочевого лагеря применяются различные методы народной педагогики, одним из которых является национальный праздник – Эвинек, в ходе которого дети изучают национальные танцы, песни круговых танцев, обычаи и ритуалы. Эвинек – национальный календарный праздник эвенов, который проводится в дни солнцестояния в июне в местах летних пастбищ домашних оленей, где сосредотачивается максимальное количество различных родов и семей.

Ключевые слова: воспитание; кочевой лагерь; культура; праздник

Раздел VIII. Коррекционная педагогика

Полякова Н. П.

Развитие чувственного опыта слепых и слепых с форменным (предметным) остаточным зрением на уроках русского языка в школах III – IV вида.....200

В данной статье рассматриваются особенности развития чувственного опыта у слепых и слепых с форменным (предметным) остаточным зрением средних классов, приводятся результаты исследования и задания, направленные на развитие чувственного опыта слепых и слепых с форменным (предметным) остаточным зрением на уроках русского языка.

Ключевые слова: слепые; слепые с форменным (предметным) остаточным зрением; чувственный опыт; урок русского языка; эксперимент; задания направленные на развитие чувственного опыта

Раздел IX. Военное профессиональное образование

Беловолов В. А., Бунин С. В., Куценко С. А., Нежелской А. Н.

К вопросу о формировании профессиональной компетентности у будущих офицеров внутренних войск МВД России в условиях знаково-контекстного обучения.....206

В статье авторы рассматривают имеющиеся противоречия в реализации процесса формирования профессиональной компетентности у курсантов военных институтов внутренних войск МВД России и выделяют его основные проблемы. Предлагают и обосновывают оптимальные условия разрешения обозначенных вопросов на основе возможностей знаково-контекстного обучения и актуализации их идеи в военно-профессиональной подготовке. Представлена позиция авторов по вопросу совершенствования образовательного процесса в военных институтах.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; педагогическая технология; знаково-контекстное обучение; компетентностный подход; служебно-боевая деятельность

Бобков О. Б., Бобкова Т. С.

Профессиональное становление военного специалиста в период обучения в вузе в условиях модернизации военного образования.....217

В статье рассматриваются проблемы профессионализации военного специалиста в период обучения в военном вузе в условиях реформирования Вооруженных сил. Наличие высокого уровня военно-профессиональной направленности и учебно-профессиональной мотивации обеспечивают хорошую адаптивность, военно-профессиональное развитие, реализацию психологических ресурсов будущего военного профессионала.

Ключевые слова: профессиональное становление; курсанты военных авиационных вузов; учебная мотивация; военно-профессиональная направленность

Нурғалиева Р. М.

Функции иностранного языка в формировании языковых компетенций будущих офицеров.....232

Данная статья посвящена современному состоянию языковой подготовки курсантов в военном вузе. Раскрываются особенности, проблемы и функции иностранного языка для военных специалистов. В работе анализируется необходимость формирования умения составления и восприятия разнообразных текстов и осознания культурологических особенностей стран изучаемого языка. Автор рассматривает языковую картину мира как цель обучения и основу успешного общения представителей разных культур. Особое внимание уделяется обучению иностранному языку через совершенствование русского языка.

Ключевые слова: языковая картина мира; языковые компетенции; функции иностранного языка; военный специалист внутренних войск

Кучер В. А.

Культура толерантности в профессиональной подготовке военнослужащих внутренних войск МВД России.....242

Возможности традиционных учебно-воспитательных форм и методов подготовки будущих офицеров ограничены и не могут обеспечить обучения, направленного на развитие создающего менталитета. Вывод, вытекающий из результатов анализа состояния проблемы, состоит в том, что система обучения военных кадров должна строиться на основах, существенно отличающихся от тех, на которых сегодня пребывает система военного образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; военнослужащий; толерантность; культура толерантности

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

Жуков В. Г., Чичерина Н. В., Демченко А. Р.

Колледж как ресурсный центр по формированию профессионально-творческой компетенции будущих специалистов.....250

В статье раскрывается эффективность работы ресурсных центров профессиональной подготовки в решении проблемы несоответствия спроса и предложения на рынке труда путем объединения профессионального и образовательного пространства. В качестве ключевого направления деятельности ресурсных центров рассматривается процесс формирования профессионально-творческой компетенции специалистов как основы их успешной адаптации к изменяющимся условиям рынка труда.

Ключевые слова: ресурсный центр; профессионально-творческая компетенция; адаптация; рынок труда; профессиональная подготовка; конкурентоспособность

Каргина Е. М.

Реализация модели профилизации образовательной среды на основе социально-педагогического проектирования.....259

Эффективным способом профессионального развития будущего специалиста является профилизация образования. В статье анализируется проблема реализации модели профилизации образовательной среды на основе социально-педагогического проектирования. Приводится опыт деятельности Ассоциации «Университетский учебный комплекс» Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, реализующей на практике принципы профилизации образования. Рассматриваются цели, задачи, этапы реализации социально-педагогических проектов и их содержание.

Ключевые слова: модель; профилизация; образовательная среда; социально-педагогическое проектирование; проект

Панкратова Т. Б.

Проблема молодежной безработицы и пути её решения.....268

В статье рассматриваются особенности актуальной на сегодняшний день проблемы роста молодежной безработицы, а также факторы, которыми он обусловлен. От эффективности решения данной проблемы в значительной мере зависит состояние рынка труда в будущем. В качестве пути преодоления молодежной безработицы в статье предложена модель занятости, в основе которой лежит социальное партнерство участников рынка труда. Ключевые роли в работе данной модели отводятся образовательным учреждениям и государственной службе занятости населения, задачей которых является внедрение организационно-педагогических условий, способствующих занятости молодого населения.

Ключевые слова: молодежная безработица; рынок труда; рынок образовательных услуг; социальное партнерство; содействие занятости молодежи

Раздел XI. Размышления, обсуждения

Гнатышина Е. В.

Реализация педагогической концепции формирования информационной культуры педагога профессионального обучения.....277

В статье представлены основные положения авторской концепции формирования информационной культуры педагога профессионального обучения, состоящей из закономерностей и принципов, структурно-смыслового наполнения и условий эффективного функционирования, а также проанализированы этапы процесса ее формирования.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое образование; педагогическая концепция; информационная культура специалиста; информационная культура педагога профессионального обучения

Пичхадзе Г. М., Кадырова Д. М., Ким И. И., Айтжанова Г. Б.

Компетентностный подход – один из путей совершенствования учебного процесса на кафедре Фармакологии.....287

Вхождение Казахстана в Болонский процесс предполагает переход на новую систему обучения, внедрение компетентностно-ориентированного образования. В КазНМУ определено 5 ключевых компетенций: когнитивная, операциональная, аксиологическая, правовая, непрерывного обучения и самообразования. В представленной статье рассматриваются компетенции, внедренные на кафедре фармакологии КазНМУ, выбранные университетом, с учетом специфики факультета, способствующие формированию профессионально-компетентностного, конкурентноспособного специалиста.

Ключевые слова: кредитная технология; компетенции когнитивная, операциональная; коммуникативные навыки; правовая; самосовершенствование и развитие

Гаранина Р. М.

Модель реализации личностно-развивающего потенциала самостоятельной работы студентов в медицинском вузе в процессе изучения теоретических дисциплин.....292

В статье рассматривается личностно-профессиональное становление будущего врача в процессе самостоятельной учебной работы студентов при изучении теоретических дисциплин. С помощью метода моделирования данный процесс представлен пятью блоками: ценностно-целевым, содержательным, процессуальным, контрольно-оценочным и результативным. В статье раскрыта необходимость активизации самостоятельной работы и указаны аспекты развития личности студента в медицинском вузе – самоактуализация, саморазвитие, самостоятельность, творческая личность, самореализация. Представлена часть практических исследований данной проблемы в вузе.

Ключевые слова: личностно-развивающий потенциал; моделирование; познавательная самостоятельность; самостоятельная работа

Бебинов С. Е., Сальников В. А.

Предрасположенность курсанток автошкол, различающихся свойствами личности к управлению автомобилем.....301

В статье приведены экспериментальные данные, которые показывают, что девушки, проходящие подготовку в автошколах, имеют разную предрасположенность к управлению автомобилем в соответствии с проявляющимися у них индивидуальными психологическими и психофизиологическими особенностями. Результаты исследования содержат сведения о связях динамики формирования водительских навыков с типологическими и психомоторными особенностями на различных этапах подготовки. Выявлены системообразующие факторы обучения.

Ключевые слова: навыки управления автомобилем; способности; предрасположенность к обучению; корреляционные связи; свойства темперамента; тревожность

Кузнецов И. А., Расулов М. М., Стрельцова Е. Н.

Особенности эпидемиологии и течения туберкулеза легких в Астраханской области...311

Астраханская область является территорией экологического неблагополучия. По данным научной литературы воспалительные заболевания органов дыхания в большинстве своем можно назвать экологически обусловленными. Одной из патологий органов дыхания является и туберкулез легких. В Астраханской области наихудшие показатели по туберкулёзу совпадают с наибольшим уровнем загрязнения атмосферного воздуха, особенно в районах расположенных на юго-востоке и юго-западе. Таким образом, в данных районах должен проводиться постоянный экологический контроль.

Ключевые слова: туберкулез лёгких; эпидемиология; течение

Ромашкевич А. И.

«Реформа или проформа?»319

Критика шагов образовательной реформы, компьютерное тестирование, авторский метод

Ключевые слова: реформа; тестирование; индивидуальный коэффициент обучаемости

Требования и условия публикации в научном периодическом издании «Сибирский педагогический журнал»336

CONTENTS

Section I. Vocational Training

Lyah V. I., Churilova E. J.

Designing a curriculum of future teachers of vocational training.....24

In article experience of the organization in educational process of designing and design activity of students of a speciality «Vocational training (computer science, computer facilities and computer technologies)», realized in the Siberian federal university on chair «Pedagogics of vocational training» is presented. The similar organization of educational process is represented, according to authors, effective for preparation of the qualified teachers capable to designing and designing as the major components of pedagogical activity.

Keywords: design; engineering; teaching learning resources; pedagogical tools

Kolesnikov A. K.

Conception of measurement the complexity of educational program (for higher school)..29

The article is devoted to the theory of measurement the complexity of educational service in higher education, ways of the suggested indices use to define its quality and educational process improvement at the university from a perspective of forming rational economic relations between a supplier and a consumer of higher school services.

Keywords: complexity; quality; educational program; educational service; higher education

Tarasiuk O. V., Kopilov S. N.

The basic approaches to designing of competence – oriented content of general disciplines for the formation of professional competence of the college students.....42

The article provides a definition of the professional competence and a professional competence of the transport company. The technician's professional competencies in the «Maintenance works and repair of motor transport» specialty to be formed in the process of learning discipline «Materials» were identified there. The basis of forming of these professional competences is the competence-oriented content of general professional discipline «Materials», the author understands it as a base of development of knowledge, skills and experience in professional activity of technician.

Keywords: competence; professional competence; design, content of competence – oriented training; general disciplines; knowledge; skills; experience

Section II. Information and pedagogical technologies

Frolov A. A., Frolova Y. N.

The model of formation of scientific cognition competence of pupil.....51

In the issue the model of formation of individual scientific cognition competence of pupil as the result of systematical interdependence between conceptual language of scientific description of studied phenomenon, cause-effect relation between phenomenon (laws) and solutions for tasks based on detected laws, that interesting for subject of research activity. Competence for mastering of algorithms of described modules on scientific cognition activity and competence for creative realization of the steps of above spelled algorithms are mathematically related with targeted pedagogical impact by means of linear operators. Those operators are measurable and mean the level of learning capability for relevant operations. Learning capability for algorithm of activity and learning capability for creative realization of its steps related with linear operator, which components principally measurable in experiment. Applicability of the model of formation of competence in learning limited by: a) Forming basic structure only of scientific cognition activity; b) Only qualitative assessment ability for the process and result of problem oriented education for concrete pupil conceding monitoring of the above spelled process.

Keywords: scientific cognition competence; algorithm; linear operator; model; problem oriented education

Smolyaninova O. G., Imanova O. A.

Eportfolio technology in higher education In the russian federation.....65

The article is devoted to the experience of using ePortfolio technology in Russian universities. SFU has a unique experience: ePortfolio became the part of the assessment system for development reflection and evaluating students' academic results. The work presents the experience of implementing ePortfolio technology within Elkonin – Davidov system as a part of the Applied Bachelor degree program (elementary school teachers). This work is being supported by the Krasnoyarsk Scientific Fund within the national project devoted to the working out a system model of effectiveness indicators of the Applied Bachelor degree programs.

Keywords: ePortfolio; electronic education; higher education; Applied Bachelor degree program; effectiveness indicators

Mitina E. G.

Communication as development case in methodical training system of studens.....77

Article is devoted to the development of the methodical training of students in terms of environmental approach. Communication is considered as one of the factors influencing the formation of methodical readiness of students for professional careers. In the article the problem of communication of students according methodology are described, its value as a way of space exploration of methological activity of a teacher in terms of educational process is proved.

Keywords: environmental approach; communication; methodical training

Section III. **Language Culture**

Kobzeva N. A.

Linguistic “Scrabble Club” as a way of enhancing English language teaching to students of non-linguistic university87

This paper presents positive influence of students' participation in extracurricular activities on academic English as a Foreign Language (EFL) performance. We also focus on professional competences development within Technical University Educational Environment. Practical work and carried out research confirm that University “Scrabble Club” is a perspective extracurricular teaching tool which can be efficiently applied in the teaching process. The paper can be effectively used in the process of EFL teaching and learning.

Keywords: curricular and extracurricular activity; Scrabble; Scrabble Club

Section IV. **Formation of Culture**

Mikhaltsova L. F.

Pedagogical technology of formation of value and meaning orientations of future teachers to creative self-development in the conditions of continuous education.....96

The article deals with pedagogical technology of formation of value and meaning orientations of future teachers to creative self-development in the conditions of continuous education. The article describes the purpose of the technology, its content, organization of activity and expert assessment of the results of its work. The process of its functioning is represented by supplementary pre-professional phase, supplementary professional one and the phase of further education after graduation from an institution of higher education. The above-mentioned phases include diagnostic-hermeneutical, emotional-meaning, activity-creative and innovative-reflexive stages.

Keywords: continuing education; creative self-development; pedagogical technology; phases and stages

Butova I. A.

Educational conditions of forming accompanist's professional mobility.....105

The article runs about the complex of educational conditions which helps to form accompanist's professional mobility effectively. The author suggests introducing new material from different spheres of Arts, developing educational profiles for accompanists, using modelling and interactive methods of teaching in educational programme.

Keywords: professional mobility; educational conditions; system of educational programmes for accompanists; modelling; interactive method of teaching

Nain A. Y., Shondina I. A.

Development of students' empathic culture in the conditions of humanly-oriented education....112

The article describes the development of students' empathic culture as an important stage of professional formation of specialist demanding in modern educational society. The model of development process of students' empathic culture in the conditions of humanly-oriented education is adduced. The effectiveness and opportunity of using vital experience in the professional self-determination of person is considered.

Keywords: development; empathic culture; students; humanly-oriented education; vital experience

Section V. Improvement of quality of modern school education

Nesterenko T. Y.

Role of classes in studying traditional clay toys In the development of visual and plastic Cognition of young students.....122

The article represents the basis of the educational method, which develops visual-plastic cognition of school children during the lessons of ornamental ceramics. The components, levels and method of visual-plastic cognition development are illustrated on the example of educational program block.

Keywords: visual-plastic cognition; volume-plastic arts; ornamental ceramics; folk pottery toy; pottery; components and levels of visual-plastic cognition development; principles; components and problems of the visual-plastic cognition development; folk art culture

Ahmedova M. K.

Problem of the unbringing the intellectual culture younger schoolboy.....130

The Law to Russian Federation "About formation" shows that study of any discipline on each step of the education must promote intellectual development учащихся, required for their further selfrealization. In this connection increases the role of the unbringing the intellectual culture pupils.

In our article is given analysis of the shaping the intellectual culture younger schoolboy with use the specific course, comprising of itself tasks on development of the logic, mathematical sophisms, rebuses, clever of the problem with fairy-tale plot, on-ruled on development creative begin younger schoolboy.

Keywords: intellectual culture; younger schoolboy; individual-ly-differentiated approach; cognitive activity; initial education

Kartashova E. S.

Formation of socially-ecological stability of the person of the schoolboy in the context of development of the standard relation to environment.....137

The structure and the features of an analyzing phenomenon – socially-ecological stability of schoolchildren's personality, which is the most important personal peculiarity and defines their normative interaction with the surrounding environment in the present and in the future, are given in this article. The main constituents of the structure of the socially-ecological stability of the schoolchildren's personality are presented by the motivational, emotional, cognitive and activity component. The formation of their components in the prosses of teaching chemistry allows to

identify their particular features, caused by the nature of educational contents and corresponding activity.

Keywords: socially-ecological stability of the personality of a pupil; potrestnostno-motivatsional; emotional; cognitive; activity components

Mihajlova I. V.

Formation of the ethnocultural competence through various forms of the organization of educational process (on results of monitoring researches).....151

In article the question on formation of the ethnocultural competence in the conditions of the polycultural environment (on the Republic Sakha example (Yakutia)) is considered. As a material for article the analysis of results and monitoring conclusions by definition of a condition of the ethnocultural competence at pupils have served. The author pays attention to a problem of teaching of a subject «Culture of the people Republics Sakhas (Yakutia)» and its various forms of the organisation in educational process. In the conditions of introduction of the new federal state educational standard the theme gets an actual meaning.

Keywords: monitoring; culture; ethnocultural formation; ethnocultural identity; the ethnocultural competence

Latifov A. S., Njudjurmagedov A. N.

Conditions of formation at pupils of national schools, abilities of overcoming of difficulties in training.....159

In article prominent features of relations at pupils of national schools to educational difficulties are revealed. Proceeding from which exercises and receptions of self-organizing of educational work are developed, effective conditions of formation at pupils of abilities of overcoming of educational difficulties are revealed.

Keywords: complexity and difficulty in training; a language barrier; inductance and deductance in training; life experience of overcoming of difficulties; educational difficulties in the maintenance; structure and training procedures

Pavlova E. S.

The organization of bilingual chemistry teaching at basic school.....169

The questions of bilingual study are topical in modern educational system. But the problems of bilingual study of chemistry are practically unexplored. The article addresses the peculiarities of organization of bilingual chemistry teaching at basic school. The author shows the theoretical bases of bilingual study of chemistry, describes the purpose, main stages, conditions and forms of such study. To author's opinion bilingual study of chemistry favour the development of pupils' chemical language. The results of pedagogical experiment are given here.

Keywords: chemistry; bilingual study of chemistry; basic school; chemical language; organization of bilingual study of chemistry

Shahnazarova N. S.

Pedagogic conditions of education of benevolent relations among teenagers.....176

In these latter days manifested freedom in choosing of moral behaviour in the social reforms of society and frequent cases of violence among teenagers convince of urgency of search of the ways of spiritual and moral recovery of relations of youth to life and other people. The article shows the ways or revelation of moral priorities and conditions of forming friendly relations in school. The specific friendly relations of teenagers in multinational sphere are the following: tenderness, charity, sympathy, compassion, self-criticism and justice. The effectiveness of the trainings for forming these relations of teenagers such as "Good intentions", "The symbols of social practice", "Kindness is in and around us", "Let's be charitable", "Let's learn to be tolerant", "Let's learn to sympathize", "How to show compassion", "Meeting in the orphan's home and in the veteran's home" are experimentally proved. Synthesizing the research results the regular ties between training of social intentions and friendly relations of teenagers in multinational sphere are ascertained.

Keywords: benevolence; fairness; kind-heartedness; mercy; tolerance; moral education

Hadjiev S. M.

Driving forces of development of high school students' creative potential.....183

The article focuses on the nature and structure of the concept of “cognitive potential of high school students”; the role and place of actual and potential in the structure of the cognitive potential of high school students are defined. Psycho-pedagogical mechanism and driving forces of cognitive potential of high school students are disclosed.

Keywords: potential of person; actual and potential; high school students; cognitive potential of students; the development of cognitive potential

Section VI. History of the Pedagogical Theory and Practice

Sulimov V. S.

Movement of labour teams of pupils schools of western siberia in 1915 (On an example of schools of Barnaul).....190

Article is devoted research of movement of labor teams of pupils of the senior classes of schools of the Ministry of national education in Western Siberia in the First World War for rendering assistance to families of the peasants called on war. In the publication the author gives the basic attention to formation of the first labor team in Barnaul from pupils of real school at the initiative of teacher B.S.Abolnika in July, 1915 the Author tries to state an objective estimation to the processes occurring during the organization of labor teams, to analyse features of development of movement of pupils at the initial stage of their formation, to show difficulties which organizers of teams have faced.

Keywords: the First World War; a labor team; peasants-immigrants; pupils of schools; agriculture

Section VII. Ethnopedagogical culture in modern educational space

Sleptsov Y. A.

Using the traditional feast ‘evinek’ in the activity of nomadic camp.....196

The article considers how the Even national holiday is to be used in a nomadic camp for the children from amongst the indigenous numerically small peoples of the North. Nomadic camp is a new form of children’s temporary collective during the summer school holidays. The various methods of folk pedagogy are used during the work of nomadic camp. The national holiday Èvinek is one of them. During Èvinek, the children learn national dances, circle dance songs, customs and rituals. Èvinek is the Even peoples’ national calendaric holiday which is held in the solstice days in June in the places of summer domestic reindeer graze where the maximum number of various clans and families meets together.

Keywords: education; nomadic camp; culture; holiday

Section VIII. Remedial pedagogy

Polyakova N. P.

Development of the sensual experience of blind and blind with the regular (object) residual sight on the lessons of the Russian language in the schools OF THE III-IV of form the.....200

In this article the special features of the development of sensual experience in blind and blind with the regular (object) residual sight middle classes are examined, are given the results of a study and task directed toward the development of sensual experience in blind and blind with the regular (object) residual sight on the lessons of the Russian language.

Keywords: blind; blind with the regular (object) residual sight; sensual experience; the lesson of the Russian language; experimental studies; task directed toward the development of sensual experience

Section IX. **Military Professional Education**

Belovolov V. A., Bunin S. V., Kutcenko S. A., Nezhelskoy A. N.

About development of professional competence of future officers of interior troops of ministry of internal affairs of russia under contextual education conditions.....206

The author of the article considers contradictions existing in the process of development of professional competence of cadets in military institutes of the Interior Troops of MVD of Russia and highlights the main process problems. The author suggests and substantiates the optimum conditions for solving the stated problems on the basis of contextual education opportunities and their actualization in military professional training. The author also describes his own attitude to the problem of improvement of educational process in military institutes.

Keywords: professional competence; pedagogical technology; contextual education; competence approach; combat activities

Bobkov O. B., Bobkova T. S.

Professional becoming of military specialist during the training at high school on the condition of military education modernization.....217

The article deals with the problems of military specialist education during the studying at the Air Force school under Armed Forces' reform. The high level of military and professional education and teaching and professional motivation provide the future military professional with good adaptation, military professional development and realization of psychological resources.

Keywords: professional formation; educational motivation; Air Force cadets; military-professional training

Nurgalieva R. M.

Functions of a foreign language in developing the linguistic competence of future officers.....232

This article is devoted to the language teaching in the military institute. It deals with special features, problems and functions of a foreign language for military specialists. The paper analyzes the necessity of creating and understanding texts of various types, getting knowledge of cultural aspects of studying countries. The author considers the linguistic picture of the world to be the purpose of learning and the basis of effective interaction with people of different cultures. Special attention is paid to the foreign language teaching through improving the Russian one.

Keywords: linguistic world picture; language competence; foreign language functions; military specialist of the Interior Army

Kucher V. A.

Culture of Tolerance in the training of servicemen of internal troops of the Russian Interior Ministry242

Features traditional educational forms and methods of training the future officers are limited and can not provide training aimed at building up a development mentality. The conclusion to be drawn from the analysis of the problem lies in the fact that the system of training military personnel should be based on substantially different from those on which today remains the system of military education.

Keywords: training; the soldier; tolerance; culture of tolerance

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

Zhukov V. G., Chicherina N. V., Demchenko A. R.

College as a resource center for forming of professional-creative competence of future specialists.....250

The article explains the efficiency of the work of resource centers for vocational training in solving the problem of disjunction between demand and supply at the labor market by means of creation of a united educational and professional space. The process of forming of professional-creative competence of specialists is regarded as the main direction of the resource centers' activity because this competence is basic for their adaptation to the constantly changing conditions of the labor market.

Keywords: resource centre; professional-creative competence; adaptation; labor market; vocational training; competitiveness

Kargina E. M.

Realization of the model of the educational environment profilisation on the basis of socially-pedagogical projection.....259

Effective way of professional development of the future specialist is the profilisation of the education. The article examines the problem of the realization of the model of the educational environment profilisation on the basis of socially-pedagogical projection. It is cited the experience of activity of Association «University educational complex» of the Penza State University of Architecture and Construction, which realizes on the praxis the principles of the profilisation of the education. The purposes, problems, stages of realization of socially-pedagogical projects and their maintenance are considered.

Keywords: model; profilisation; the educational environment; socially-pedagogical projection; project

Pankratova T. B.

The problem of youth unemployment and ways of its solution.....268

The article describes the characteristic features of the growth of youth unemployment, which has become an urgent problem of today. The future state of the labour-market depends to great extent on the efficiency of the solution for this problem. The article offers the model of employment based on social partnership of participants of the labour-market. The leading parts in the work of this model are played by educational institutions and State Employment Service. Their aim is creation of the managerial and pedagogical environment which provides the youth employment.

Keywords: youth unemployment; labour-market; educational services market; social partnership; youth employment assistance

Section XI. **Reflections and Discussions**

Gnatyshina E. V.

Realization of the pedagogical concept of formation of information culture for the teacher of vocational training.....277

In the article deals substantive provisions of the author's concept of formation of information culture of the teacher of vocational training, consisting of laws and principles, structurally-semantic filling and conditions of effective functioning are presented, and also stages of process of its formation.

Keywords: professionally-pedagogical education; pedagogical concept; information culture of the expert; Information culture of the teacher of vocational training

Pichkhadze G. M., Kadyrova D. M., Kim I. I., Aitzhanova G. B.

Competence approach - one of the ways of the improvement of educational process on the department of pharmacology.....287

Entering of Kazakhstan in Bologna process proposes the transition to new system of education, introduction of competence-oriented education. 5 key competencies are determined in KAZNMU: cognitive, operational, axiological, legal, continuous education and self-education. Competencies, introduced on the department of pharmacology of KAZNMU, promoting forming professional-competent and competitive specialist are considered in the article.

Keywords: credit technology; competencies; cognitive; operational; communication skills; legal; self-perfection and development

Garanina R. M.

Implementation model of personality and developmental potential independent work of student in medical school in the process of learning theoretical subjects.....292

The article deals personality and professional formation of the future doctor during students' independent studying of the theoretical disciplines. By means of modeling the above mentioned process is presented by five components: valuable and target, substantial, procedural, control and diagnostic, evaluating. The article deals with the necessity of activization of independent work and shows aspects of development of a student's personality at the medical university – these as are: self-actualization, self-development, independence, creative personality, self-realization. We present some empirical studies of this problem at the university.

Keywords: personality and developmental potential; patterns; cognitive self-sufficiency; independent work

Bebinov S. E., Salnikov V. A.

Disposition to driving in girls with different personal characteristics trained in driving schools.....301

The article provides experimental findings which show that girls trained in driving schools have different disposition to driving depending on their individual psychological and psychophysiological characteristics. The study results provide information on connection of dynamics of driving skills development with typological and psychomotor features at different stages of training. There were detected system-forming training factors.

Keywords: driving skills; capabilities; learning disposition; correlation relationship; temperament characteristics; anxiety

Kuznesov I. A., Rasulov M. M., Streltsova E. N.

Features of epidemiology and currents of the tuberculosis of lungs in the astrakhan are.....311

The Astrakhan region is territory of ecological trouble. According to the scientific literature in the majority it is possible to name inflammatory diseases of respiratory organs ecologically caused. One both pathologies of respiratory organs is also the tuberculosis of lungs. In the Astrakhan region the worst indicators on a tuberculosis coincide with the greatest level of pollution of at-mospheric air, especially in areas located in the southeast and the southwest. Thus, in the given areas constant ecological control should be spent.

Keywords: the tuberculosis of lungs; epidemiology; a current

Romashkevich A. I.

Reform or proforma.....319

Criticism of steps of educational reform, computer testing, author's method

Keywords: reform; computer testing; individual factor of Educability

Rules of registration of papers in the «Siberian pedagogical journal».....339

РАЗДЕЛ I

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.14

Лях Виктория Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального обучения Сибирского федерального университета, lviktory@mail.ru, Красноярск

Чурилова Елена Юрьевна

Доцент кафедры педагогики профессионального обучения Сибирского федерального университета, r250764@yandex.ru, Красноярск

КОНСТРУИРОВАНИЕ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Lyah Victoria Ivanovna

The candidate of pedagogical sciences, docent of chair of pedagogy vocational training of Siberian Federal University, lviktory@mail.ru, Krasnoyarsk

Churilova Elena Jurievna

The docent of chair of pedagogy vocational training of Siberian federal university, r250764@yandex.ru, Krasnoyarsk

DESIGNING A CURRICULUM OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING

В статье представлен опыт организации в учебном процессе проектировочной и конструкторской деятельности студентов специальности «Профессиональное обучение (информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии)», реализуемый в Сибирском федеральном университете на кафедре «Педагогика профессионального обучения».

Проектирование предвосхищает в идеальной форме результаты как материально–практической, так и духовной деятельности, то есть как внешнего, так и внутреннего мира человека. Это суждение правомерно для любой деятельности в социальной сфере, в том числе педагогической. Теория и практика педагогического проектирования получили широкое развитие, начиная с 90-х гг. XX века.

Педагогическое проектирование – феномен, возникший как результат взаимодействия новейших тенденций в развитии педагогической теории и инновационной практики. Проектирование в настоящее время рассматривается как важнейшая составляющая педагогической деятельности. Этот про-

цесс охватывает: образовательные системы различного уровня (федеральные, региональные, муниципальные), содержание образования, педагогические технологии, управление педагогическим процессом, планирование и контроль развития учреждения и др.

Педагогическое проектирование – это предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов. Педагогическое проектирование является функцией любого педагога, не менее значимой, чем организаторская, гностическая (поиск содержания, методов и средств взаимодействия с учащимся) или коммуникативная. Благодаря проектированию учебно-воспитательный процесс становится технологичным, что позволяет оптимизировать деятельность педагога [1].

Основными объектами педагогического проектирования являются педагогические системы, педагогические процессы и педагогические ситуации.

Педагогическая система – это целостное единство всех факторов, способствующих достижению поставленных целей развития человека. В рамках систем создаются педагогические процессы.

Педагогический процесс есть главный для педагога объект проектирования. Педагогический процесс есть объединение в единое целое тех компонентов (факторов), которые способствуют развитию учащихся и педагогов в их непосредственном взаимодействии.

Педагогическая ситуация как объект проектирования всегда существует в рамках какого-либо педагогического процесса, а через него – в рамках определенной педагогической системы. Педагогическая ситуация – составная часть педагогического процесса, характеризующая его состояние в определенное время и в определенном пространстве. Ситуации всегда конкретны, они создаются или возникают в процессе проведения урока, экзамена, экскурсии и, как правило, разрешаются тут же. Проектирование педагогических ситуаций входит в проектирование самого процесса.

Проектирование педагогических систем, процессов или ситуаций – сложная многоступенчатая деятельность. Выделяют три этапа (ступени) проектирования:

I этап – моделирование;

II этап – собственно проектирование;

III этап – конструирование.

Педагогическое моделирование (создание модели) – это разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения.

Педагогическое проектирование (создание проекта) – дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования.

Педагогическое конструирование (создание конструкта) – это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками воспитательных отношений.

Конкретные объекты педагогического проектирования на разных этапах педагогического проектирования представлены в таблице 1 [4].

Таблица 1 – Система форм педагогического проектирования

Этапы педагогического проектирования	Объекты педагогического проектирования		
	Педагогические системы	Педагогические процессы	Педагогические ситуации
Педагогическое моделирование	Законы, уставы, концепции, положения, ЕТКС и др.	Теоретические взгляды, установки, учебные программы и др.	Мысленно-чувственные формы: мечта, стремления, представления, личный дневник педагога и др.
Педагогическое проектирование	Квалификационные характеристики, профессиональные программы, учебные планы, учебные программы, штатные расписания, должностные инструкции и др.	Расписания, графики контроля, графики межпредметных связей, требования к урокам, поурочно-тематический план и др.	Конспекты уроков, планы уроков, методические рекомендации, учебные пособия и др.
Педагогическое конструирование	Правила внутреннего распорядка, планы учебно-воспитательной работы, планы организации работы клубов, кружков и др.	Конспекты уроков, планы уроков и другие формы, сценарии, модели наглядных пособий, учебники, учебные пособия и др.	

Одним из решающих условий успешного протекания педагогического процесса является его конструирование, включающее в себя анализ, диагностику, определение прогноза и разработку проекта деятельности. На этом этапе решения педагогической задачи можно выделить тесно связанные между собой виды деятельности педагога, которые относительно независимо направлены на конструирование содержания, средств и программ действий своих и учащихся. Соответственно технологию конструирования педагогического процесса можно представить как единство технологии конструирования содержания (*конструктивно-содержательная деятельность*), материальных или материализованных средств (*конструктивно-материальная*) и деятельности (*конструктивно-операциональная*) [6].

Конструктивно-содержательная, конструктивно-материальная и конструктивно-операциональная технологии различаются по своему предмету. В каждой из них выделяются последовательно осуществляемые педагогом аналитическая деятельность, завершающаяся постановкой диагноза; прогностическая и проективная творческая мыслительная деятельность.

Анализ, прогноз и проект – неразрывная триада при решении любой педагогической задачи вне зависимости от ее предметно-содержательного наполнения и временных ограничений.

Важно, чтобы все компоненты педагогического проектирования студентов – будущие педагоги освоили в процессе профессиональной подготовки в ВУЗе [2; 5]. Этот подход был положен в основу организации учебного процесса студентов 4–5 курсов специальности «Профессиональное обучение (информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии)» ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет».

Выпускная квалификационная работа студентов, предполагающая в конечном итоге разработку методических образовательных ресурсов по дисциплинам учебного плана специальности, складывается из курсовых работ, выполняемых на протяжении нескольких семестров.

В рамках курсовой работы по дисциплине «Методика профессионального обучения» студенты 4 курса на основе анализа основных нормативных документов, регламентирующих учебный процесс (ГОС ВПО, учебный план) проектируют содержание одной из учебных дисциплин, разрабатывают учебную программу по этой дисциплине, что составляет этапы моделирования и собственно проектирования методических образовательных ресурсов. Студенты на этих этапах приобретают навыки проектирования компетенций, знаний, умений и навыков учащихся, которые должны быть сформированы в процессе изучения дисциплины; содержания дисциплины (тематика лекционных, практических и/или лабораторных занятий); содержания самостоятельной работы учащихся; форм и видов контроля. Кроме учебной программы на этом этапе проектирования студенты разрабатывают календарно-тематический план дисциплины, который включает перечень тем, задач их изучения, количество отводимых на темы часов, определение вида занятия.

На следующем этапе – этапе конструирования, в соответствии с учебной программой студенты в рамках дисциплины «Практикум по профессии» конструируют методики проведения разных видов занятий на основе применения традиционных и инновационных педагогических технологий (проектное, проблемное, программированное, игровое обучение и др.).

В рамках курсовой работы по дисциплине «Методика обучения информационным технологиям» студенты конструируют методики проведения занятий с использованием средств информационных технологий и учетом специфики учебной дисциплины, приобретая при этом навыки их использования в профессиональной деятельности. Важным моментом является конструирование студентами тестовых заданий в различных электронных оболочках.

В рамках курсовой работы по дисциплине «Педагогические программные средства» (ППС), студенты конструируют и педагогически обосновывают электронные обучающие средства, которые могут быть использованы для преподавания дисциплины.

Средствами конструирования электронных обучающих средств (ЭОС) могут выступать: универсальные языки программирования, пакеты профессиональных программ и специализированные авторские инструментальные среды. В основу конструирования должны быть положены следующие принципы [3]:

- учета психофизиологических особенностей обучаемых;
- учета возможностей компьютерной и телекоммуникационной техники;
- приоритетности стратегии обучения;
- психологической и педагогической эргономичности;
- функциональной полноты;
- мотивационной и активностной обеспеченности;
- универсальности применения;
- модульности построения.

Разрабатываемое педагогическое программное средство должно включать информационно-справочный блок, блок управления обучением и блок диагностики, включающий контроль знаний и обработку результатов.

Выполняя данный вид деятельности, студенты приобретают навыки конструирования педагогического и технологического сценариев и их реализации в электронных обучающих средствах в соответствии с дидактическими принципами создания ППС, методическими целями и функциональным назначением обучающих средств.

В настоящее время актуальным является внедрение в педагогическую практику дистанционной формы обучения. В связи с этим в учебном плане специальности предусмотрена курсовая работа по дисциплине «Проектирование, организация и сопровождение дистанционных курсов», в рамках которой студенты приобретают навыки конструирования модульной структуры (модулей, учебных элементов) дистанционных курсов, для реализации содержания которых они разрабатывают методики для различных видов дистанционных занятий (чат, Web-занятий и др.), навыки организации целеполагания и рефлексии, являющихся неотъемлемыми компонентами дистанционного обучения.

Таким образом, результатом деятельности студентов по проектированию и конструированию являются методические образовательные ресурсы конкретной учебной дисциплины. Разработанные методические образовательные ресурсы апробируются студентами в ходе обучающего педагогического эксперимента, проводимого в рамках педагогической и преддипломной практики. Целью преддипломной практики является педагогическое обоснование целесообразности применения в учебном процессе разработанных методических образовательных ресурсов, которые затем представляются в выпускных квалификационных работах.

Подобная организация учебного процесса представляется, с нашей точки зрения, эффективной для подготовки квалифицированных педагогов, способных к проектированию и конструированию как важнейшим составляющим педагогической деятельности.

Библиографический список

1. **Безрукова, В. С.** Проективная педагогика [Текст] / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: изд-во Деловая книга, 1996. – 344 с.
2. **Гафурова, Н. В.** Возможности реализации Болонского процесса [Текст] / Н. В. Гафурова, Т. В. Твердохлебова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 8. – С. 25–33.
3. **Горлушкина, Н. Н.** Педагогические программные средства [Текст]: учеб. пособие / Под ред. проф. М. И. Потеева. – СПб., 2002. – 150 с.
4. **Гурье, Л. И.** Проектирование педагогических систем [Текст]: учеб. пособие / Л. И. Гурье; Казан. гос. технол. ун-т. – Казань, 2004. – 212 с.
5. **Осипова, С. И.** О реализации психолого-педагогических целей обучения в информационной образовательной среде [Текст] / С. И. Осипова, Н. В. Гафурова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 117–124.
6. **Сластенин, В. А.** Педагогика [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

УДК 346.543.2:378

Колесников Андрей Константинович

Ректор Пермского государственного педагогического университета, профессор, kafmos2011@yandex.ru

КОНЦЕПЦИЯ ИЗМЕРЕНИЯ СЛОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ (НА ПРИМЕРЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ)

Kolesnikov Andrei Konstantinovich

Rector of Perm State Pedagogical University, professor, kafmos2011@yandex.ru

CONCEPTION OF MEASUREMENT THE COMPLEXITY OF EDUCATIONAL PROGRAM (FOR HIGHER SCHOOL)

В современном мире образование выступает как важный фактор формирования нового качества экономики и общества, который создает возможности для самореализации личности, служит определенной гарантией профессионального успеха и средством социальной защиты от колебаний конъюнктуры рынка труда. Складывающиеся в последние годы экономические отношения в сфере образования позволяют рассматривать его не только в

роли социального потребителя тех или иных гуманитарных и материальных ценностей, но и в качестве производителя определенных социально значимых продуктов. Особое значение в производстве таких продуктов принадлежит высшему образованию как основному этапу становления личности специалиста, способного к социальной и профессиональной адаптации в непрерывно меняющейся конкурентной среде.

Обладая большим социально-экономическим потенциалом, высшее образование имеет двойственную природу. Она выражается в том, что сохраняя свою миссию передачи накопленных ценностей, знаний и навыков от одного поколения к другому, высшее профессиональное образование, с одной стороны, представляет собой общественное благо, а с другой стороны – его услуги являются товаром, предназначенным для удовлетворения образовательных потребностей потребителей. Следовательно, отношения между получателями и поставщиками таких услуг приобретают формат рыночных. Однако в силу двойственной природы высшего образования их развитие не может происходить только по рыночным законам, а предполагает сочетание государственного и рыночного регулирования.

Для его эффективного осуществления необходима соответствующая научная основа, учитывающая специфику российского образования, а также возможности и перспективы развития отечественной экономики. Отсутствие такой основы является одной из причин стихийности формирования рынка образовательных услуг, его односторонности и неадекватности потребностям потребителя. Незрелость экономических отношений в сфере образования привела к возникновению определенных парадоксов взаимодействия рынка образовательных услуг и рынка труда, один из которых заключается в том, что сегодня рынок образовательных услуг отделен от рынка труда. Действительно, при подготовке кадров вузы больше ориентируются на запросы абитуриентов и их родителей, а не на работодателей [2].

В итоге система профобразования, в частности высшего, не является механизмом синхронизации процессов, которые происходят в экономике и на рынке труда. Предложение превышает спрос и недостаточно структурировано с учетом потребностей социальной сферы и различных сфер производства в конкретных специалистах. Отсутствие сбалансированности спроса и предложения обостряет проблему оценки качества и конкурентоспособности образовательных услуг, разработки маркетинговых и рыночных инструментов управления спросом и предложением в сфере образования.

Попытки решения данной проблемы только за счет учета внесистемных (внешних) факторов (имидж образовательного учреждения, личность субъекта оказания услуги и др.) оказались несостоятельными, т.к. они не отражают сущность причинно-следственных отношений между поставщиком и потребителем образовательной услуги. Необходимы ее объективные внутрисистемные параметры, позволяющие судить о качестве образовательной деятельности не только по отсроченным и многократно опосредованным результатам образования (например, в виде отзывов работодателей, зара-

ботной платы выпускников вуза), но и по характеристикам, непосредственно связанным с содержанием образовательной услуги [3].

Формирование совокупности характеристик, адекватно отражающих это содержание, предполагает проведение специального анализа различных трактовок данного понятия. Их разнообразие делает неконструктивным использование понятия образовательной услуги в условиях рыночной конкурентной среды. Остается спорным вопрос о его качественных составляющих, среди которых выделяется отдельно педагогический, социальный и экономический компоненты. В ряде определений понятия «образовательная услуга» отражен только педагогический аспект. Например, определяя образовательную услугу как систему знаний, информации, умений и навыков, которые используются в целях удовлетворения разнообразных образовательных потребностей личности, общества и государства, авторы оставляют вне поля зрения субъекта услуги и способы ее интеграции в социально-экономическую среду.

Социальный аспект феномена образовательной услуги может быть раскрыт с позиции теории общественного блага. Следуя ей, услуги высшего профессионального образования в силу их высокой социальной значимости (и преобладания государственной формы собственности) не являются товаром, который рынок намерен воспроизводить. Однако реально существующие экономические отношения в сфере образования не «вписываются» в трактовку образовательной услуги как чистого общественного блага, поскольку они имеют и коммерческий характер. Поэтому услуги высшего образования относят к смешанному благу.

Во многих определениях на первый план выдвигается экономическая природа образовательной услуги, детерминирующая взаимодействия ее поставщика и потребителя. С этих позиций дано определение образовательной услуги как вида деятельности, направленного на удовлетворение ожидаемых и неожиданных образовательных потребностей конкретных потребителей. Такой подход к пониманию сущности образовательной услуги является естественным, поскольку сам термин появился в связи с развитием рыночных отношений в сфере образования. Сегодня рынок образовательных услуг стал предметом пристального внимания основных хозяйствующих субъектов (отдельных личностей, домохозяйств, предприятий и организаций, государства) как их потребителей и различных образовательных учреждений, выступающих в роли поставщиков [5].

Таким образом, все обозначенные аспекты понятия «образовательная услуга» являются важными для исследования эффективных механизмов развития рынка образовательных услуг. Возникает потребность в их целенаправленном интегрировании с учетом этапов становления образовательной услуги как товара, реализуемого на рынке. На первом этапе определяется спектр образовательных услуг, ориентированных на ожидаемые и неожиданные потребности потребителя; на втором этапе осуществляется разработка педагогического содержания образовательной

услуги; на третьем этапе проводится оценка ее качества, отражающая удовлетворенность потребителя услугой. Ключевым является второй этап, поскольку он непосредственно связан с формированием образовательной услуги как товара, в то время как остальные этапы – с его реализацией на рынке. Поэтому педагогическое содержание будем рассматривать как объективную основу образовательной услуги, являющейся предпосылкой для ее превращения в социально-значимый продукт, который может иметь экономический эффект.

Целесообразно различать простую и составную образовательные услуги. Под простой образовательной услугой будем понимать образовательную программу, реализуемую в конкретных условиях образовательного процесса, направленную на формирование определенных личностных или профессиональных качеств, имеющую социальную значимость и обладающую экономическим потенциалом.

Из данного определения следуют основные составляющие образовательной услуги:

- образовательная программа;
- ресурсное обеспечение (научно-методическое, учебно-методическое, организационное, материально-техническое);
- субъект оказания образовательной услуги (преподаватель).

Основой образовательной услуги является образовательная программа, которую можно понимать в широком и узком смысле. В широком смысле образовательная программа определяет цели, задачи, содержание и условия образовательного процесса в целом или отдельных его составляющих.

В узком смысле образовательная программа (или учебная программа дисциплины) – это программа конкретной учебной дисциплины, в которой определены цели и задачи ее изучения, содержание, а также требования к результатам его усвоения. В указанном выше определении образовательная программа понимается в узком смысле.

Составной образовательной услугой будем называть специально-организованную учреждениями высшего профессионального образования совокупность простых образовательных услуг, направленных на получение определенной профессиональной квалификации, и образующих дидактическую систему, интегрированную в социально-экономическую среду.

Рассмотрим простую образовательную услугу. В рамках данной статьи проведем анализ образовательной программы как системы, имеющей иерархическую структуру и взаимодействующей с окружающей средой. Системной характеристикой объекта является сложность. В теории систем различают разные виды сложности. Учитывая, что образовательная программа является статической системой, структура которой может быть однозначно зафиксирована, то естественно рассматривать структурную сложность, характеризующую количество элементов и связей системы. Считается, что сложность является ее качественной характеристикой, определяющей свойства системы. Поэтому сложность в полной мере от-

ражает те качества содержания образовательной программы, которые определяют способы ее взаимодействия со средой. Характеристикой этого взаимодействия (или процесса моделирования объекта конкретным субъектом) является трудность [4; 6], которую рассматривают во взаимосвязи с понятием «сложность». Получение таких взаимосвязей является актуальным не только с позиций конкретного обучаемого, но и с точки зрения создания организационно-педагогических условий обучения в вузе, соответствующих заданным нормативам учебного плана и учитывающих содержание образовательных стандартов. Суть взаимосвязей между сложностью и трудностью в значительной мере определяется совокупностью показателей, их характеризующих. Если параметры сложности программы должны адекватно отражать ее структуру, то при формировании показателей трудности могут быть разные ориентиры, и соответственно различный смысл и дидактическое назначение выявленных взаимосвязей. На институциональном уровне представляет интерес такой показатель трудности как трудоемкость образовательной программы. Также может оказаться полезным использование количества аудиторных часов или количества часов на самостоятельную работу обучаемых. Причем для разных категорий обучаемых (студенты очной или заочной формы обучения, слушатели курсов повышения квалификации и т. д.) приоритетными могут быть различные параметры трудности.

Таким образом, возникает проблема формирования показателей, характеризующих важные свойства образовательной программы. Каждый конкретный показатель описывает лишь одну из сторон сложности. Полнота ее описания предполагает создание комплекса параметров, достаточных для решения исследовательских и практических задач. Они связаны с поиском эффективных механизмов обеспечения сбалансированности основных составляющих образовательной программы, необходимой для достижения поставленной в ней цели за определенное время. На институциональном уровне предмет познания в виде содержания учебной дисциплины важно адекватно отразить в соответствующих образовательных программах, учитывающих условия обучения. Поэтому роль параметров сложности образовательной программы в совершенствовании учебного процесса можно рассматривать в двух аспектах:

- индуцирование структуры взаимодействий обучаемого с предметом обучения;
 - построение его модели в соответствии с заданными условиями обучения (например, моделью специалиста или временным фактором).
- Их тесное переплетение в образовательной программе затрудняет структурирование ее содержания. В итоге имеет место следующая ситуация:
- элементы программы представлены в достаточно обобщенном виде и поэтому имеют высокую степень неопределенности и неоднозначность научной интерпретации;
 - связи между элементами в явном виде не зафиксированы.

Отсюда возникает необходимость выделения как явных, так и латентных параметров, учитывающих внутренние (непосредственно неизмеримые) структуры программы, которые определяют ее целостность как предмета познания для обучаемых. Первоначально важно достаточно полно и объективно зафиксировать те элементы программы, которые непосредственно могут быть охарактеризованы качественно и количественно, а затем разработать способы оценки латентных структур. Выделяют следующие обязательные компоненты программы:

– содержание программы (основы конкретной науки, зафиксированные в обобщенном виде, и предлагаемые для изучения в рамках учебной дисциплины);

– пояснительная записка, включающая описание научно-методических идей, положенных в основу разработки программы; цели и задачи изучения дисциплины; требования к знаниям, умениям и навыкам. В ней также могут быть указаны рекомендуемые формы и методы учебной работы.

Рассмотрим содержание программы. Его можно представить как структурную модель предмета обучения (например, ее автором) по определенным правилам. Это позволит провести формальный анализ соответствующей структурной схемы как математического объекта. В данном случае речь идет о переходе от концептуальной модели (содержания программы) к формальной (количественным показателем сложности) на основе структурного моделирования. При этом важное значение имеет способ разбиения объекта на отдельные элементы и установления связей между ними.

Поскольку моделируемый объект рассматривается нами как система, то при его моделировании будем использовать методы системного анализа. Сначала выделим элементы программы и построим модель состава системы. В данном случае речь идет об определении элементов научного знания, обобщенно и компактно зафиксированных в содержании образовательной программы. Оно представляет собой, как правило, педагогически адаптированные основы наук, которые в соответствии с современными подходами к содержанию образования рассматриваются как неотъемлемая часть человеческой культуры. Основы наук – это, прежде всего, совокупность теорий, структурируемых специальным образом. В современной методологии науки выделяют следующие основные элементы структуры теории:

1) исходные основания – фундаментальные понятия, принципы, законы, уравнения, аксиомы и т. п.;

2) идеализированный объект – абстрактная модель существенных свойств и связей изучаемых предметов;

3) логика теории – совокупность определенных правил и способов доказательства, нацеленных на прояснение структуры и изменения знания;

4) философские установки, социокультурные и ценностные факторы;

5) совокупность законов и утверждений, выведенных в качестве следствий из основоположений данной теории [2].

Классификация теорий по разным основаниям привела к выделению следующих их типов: описательные, математические, дедуктивные и индуктивные, фундаментальные и прикладные, формальные и содержательные, «открытые» и «закрытые», объясняющие и описывающие (феноменологические), физические, химические, социологические, психологические и т. д. Учитывая разнообразие элементов теории и их типов, а соответственно видов взаимосвязей между элементами, возникает проблема определения понятия «элементарности» (т. е. выделения неделимых элементов), которую важно правильно решить для достижения однозначности построения модели состава системы. Неоднозначность является следствием того, что в зависимости от цели одно и то же содержание программы на части (элементы) может быть разбито по-разному. При этом всякое разбиение системы на части осуществляется относительно поставленной цели. В данном случае она заключается в моделировании обучаемым предмета обучения в процессе познавательной деятельности. Ее основой является мыслительная деятельность, логическими формами которой выступают понятие, суждение, умозаключение. В гуманитарных науках наиболее адекватно их содержание описывается с помощью логических форм мышления. В математических и естественных науках является целесообразным применение их научно-методической интерпретации, предназначенной для использования в процессе обучения, – это соответственно понятие, его свойства или признаки, доказательства и методы.

В содержании образовательной программы определенным образом представлен результат упорядочения понятий: совокупность разделов, в каждом из которых примерно несколько основных (с точки зрения их научной значимости) понятий и второстепенных понятий, раскрывающих их суть. Все понятия, как правило, зафиксированы в явном виде, поэтому их можно непосредственно оценить количественно. Учесть сложность отдельного понятия и глубину его изучения оказывается возможным, если рассматривать не изолированно, а во взаимосвязи с другими понятиями раздела. Так, деление всех понятий на основные и второстепенные может служить простейшей качественной характеристикой структуры программы. Подсчитав число понятий каждого вида, получим непосредственно измеримые показатели сложности содержания программы. Другими явными характеристиками сложности является количество свойств (или признаков) понятий, а также их обоснований (или методов).

В итоге получают три группы показателей, характеризующих разные по своей логической структуре и научной сущности элементы программы. Однако даже в совокупности они не могут в достаточной мере отражать сложность содержания программы, которая определяется также глубиной анализа каждого из этих элементов и полнотой их представления как некой целостности. Необходимо описать еще связи между ними, построив модель структуры системы.

Это позволит оценить сложность элементов программы опосредованно, выделив подсистемы, раскрывающие связи между ними. С каждым основным и второстепенным понятиями могут быть соотнесены определенные свойства (признаки), способы доказательства и методы. Например, любой метод описывается с помощью совокупности понятий и их свойств. Чем сложнее его структура, тем больше понятий и связей между ними необходимо для описания метода. Поэтому интегративной латентной характеристикой сложности может служить число подобных подсистем. Более дифференцированными оценками является количество связей между элементами программы.

В процессе измерения сложности содержания образовательной программы осуществляется подсчет различных типов однородных элементов. Их определенное количество приводит к возникновению нового свойства (или качества) программы. Взаимосвязь между качеством и количеством отражает категория меры. Так, увеличение только основных понятий до определенного числа не приводит к появлению нового свойства программы. Однако при каком-то их количестве содержание программы приобретает новое свойство, соответствующее уже другому уровню представления содержания материала. Если же одновременно с увеличением числа основных понятий увеличивается число второстепенных понятий, раскрывающих их суть, то тем самым обеспечивается большая фундаментальность содержания программы. Аналогичный смысл имеет увеличение числа связей между разными видами понятий.

Рассмотрим простейший пример – одну из тем в содержании программы курса «Статистические методы».

Тема. Статистические критерии различий.

Понятие о критерии. Мощность критерия. Параметрические критерии: критерий Стьюдента для связанных и несвязанных выборок, критерий Фишера. Непараметрические критерии для зависимых выборок: G-критерий знаков, T-критерий Вилкоксона, критерий Фридмана, критерий Макнамары.

Непараметрические критерии для несвязанных выборок: критерии Манна-Уитни, Розенбаума, Крускала-Уоллиса, Джонкира, многофункциональный критерий ϕ .

В данной теме восемнадцать понятий, которые подлежат изучению. Пять из них – «критерий», «параметрические критерии», «непараметрические критерии», «непараметрические критерии связанных выборок», «непараметрические критерии для несвязанных выборок» являются основными, остальные – второстепенными. Тогда количественные показатели по отношению к понятиям будут: 5 и 13. Причем такое разделение на основные и второстепенные понятия в данном случае очевидно. В общем случае нами определены правила, по которым это можно сделать однозначно независимо от специфики научной сферы.

В приведенном примере (небольшом фрагменте содержания программы) отсутствуют другие элементы: суждения (свойства понятий), умозаключения (обоснования их свойств и методы). Для анализа более сложной струк-

туры необходимо привести полностью методику получения параметров сложности программы, что выходит за рамки данной статьи.

Понятие критерия связано с понятиями параметрического и непараметрического (для связанных и несвязанных выборок) критериев, суть каждого из которых раскрывается с помощью рассмотрения отдельных критериев. Понятие «мощность критерия» непосредственно соотносится с понятием «критерий». В результате получаем 16 взаимосвязей между понятиями.

В данном случае каждое из понятий может быть проанализировано с точки зрения сложности. Однако в содержании образовательной программы они выступают в качестве ее неделимых элементов. Тогда возникает вопрос о сопоставимости полученных оценок для разных программ. Ясно, что они являются приближенными, и допущения об однородности элементов и связей между ними может привести к определенным погрешностям измерения сложности. Однако, во-первых, эти оценки выступают в роли неких обобщенных параметров, которые характеризуют в целом содержание программы; во-вторых, представляют интерес не отдельные показатели, а их система, и ее свойства, отражающие программу как целостность. Причем эти свойства наиболее отчетливо проявляются при моделировании взаимосвязей характеристик сложности и трудности.

Поскольку элементы содержания программы четко зафиксированы и конечны, то конечным является и число связей между ними. Возникают вопросы: Все ли они существенны и должны быть учтены при оценке сложности? Нужно ли их иерархически упорядочить? Кем и каким образом они фиксируются при представлении содержания программы?

Для получения ответов на эти вопросы полезно, абстрагируясь от содержательного наполнения элементов программы и связей между ними, построить ее структурную схему и представить в виде графа. Тогда количество вершин и ребер, соответствующих каждому уровню иерархии для каждого подграфа можно вычислить. Геометрическое представление структурной схемы позволит определить тип связи между элементами системы. Естественно предположить, что для разных видов теорий характер связей будет отличаться. Очевидно, что для формальных теорий граф будет древовидный.

Если в приведенном выше примере представить взаимосвязи между понятиями в виде графа, то получим иерархическое дерево, в котором можно выделить 4 уровня иерархии. Такое иерархическое упорядочение элементов и связей системы позволяет наглядно проиллюстрировать процедуру оценивания ее сложности.

Учитывая одновременно элементы и связи между ними, получим структурную модель системы, направленную на достижение определенных образовательных целей. Возникает проблема ее адекватности поставленным целям. Поэтому количественный анализ содержания программы важно дополнить качественным. Он должен включать:

- 1) оценку авторского вклада (новизну и оригинальность программы);
- 2) оценку внутренней согласованности программы (соответствие содержания программы целям и задачам, а также требованиям к уровню подготовки обучающихся);
- 3) оценку соответствия требованиям модели специалиста и образовательным стандартам.

Первые два вида оценок могут быть получены с помощью экспертов по определенным правилам, позволяющих отразить степень выраженности интересующего свойства программы.

Полученные характеристики программы могут служить основой для оценки ее качества. Рассмотрим его с двух сторон.

1. На основе корреляционного анализа количественных и качественных показателей можно оценить внутреннюю согласованность программы, которая будет служить ее внутрисистемной характеристикой. По полученным взаимосвязям можно сделать вывод о целесообразности используемого уровня представления материала.

Возникают вопросы: какой должна быть сложность и трудность программы? Как определить их меру?

2. Показатели трудности интегративно отражают возможности, предоставляемые обучаемому для выполнения познавательной деятельности, т.е. моделирования представленного в программе научного содержания. На институциональном уровне роль параметров трудности заключается в том, что по отношению к ним рассматривается сбалансированность всех элементов программы и связей между ними. Это можно оценить по уравнениям, моделирующим взаимосвязи между трудностью и сложностью.

Определить меру сложности содержания программы также можно с помощью указанных уравнений. Они, по сути, являются линейными, т.е. с увеличением показателей сложности, показатели трудности также увеличиваются. Для последних существуют ограничения, определяемые учебным планом, которые и позволяют зафиксировать меру сложности. Причем по знаку коэффициентов регрессии можно будет судить о сбалансированности программы (отрицательный знак свидетельствует о неадекватности показателей сложности параметрам трудности), а по их величине – о «весе» каждого параметра сложности в структуре содержания программы.

Таким образом, нужны так называемые «эталонные» уравнения, по которым можно было бы получать оценки трудности (количество часов, необходимое для реализации данной программы). Проблема размерности данного уравнения (сколько использовать параметров сложности, как отобрать существенные) и мультиколлинеарности (взаимосвязи между собой параметров сложности – независимых переменных) может быть решена различными способами. Рассмотрим один из них.

Перечислим количественные оценки сложности программы. К ним относятся:

1. характеристики элементов программы:

- число основных понятий;
- число второстепенных понятий;
- число свойств (или признаков) понятий;
- число обоснований (или методов).

2. характеристики связей программы:

- количество связей между элементами программы;
- количество подсистем;
- количество уровней иерархии каждой подсистемы.

На основании указанных характеристик формируются показатели сложности содержания программы. При этом коррелирующие между собой характеристики целесообразно интегрировать, но не «смешивая» показатели п. 1 и п. 2. Корреляция между показателями элементов и связей вряд ли может возникнуть в силу их разной сущности. В случае ее появления также можно сократить размерность модели, изменив структуру параметров сложности.

Очевидно, что совокупность полученных указанным способом значений показателей будет приближенно отражать сложность программы. Необходимо провести оценку их погрешности. Это можно сделать, например, с помощью многократного оценивания параметров сложности различными способами. Нами предусматривается оценка степени согласованности (корреляционный анализ) показателей сложности программы, оцененных самим автором и разными экспертами по различным вариантам ее оформления. Кроме того можно провести анализ валидности показателей сложности, оценив, например, степень их соответствия глубине изучения понятий в рамках данной учебной дисциплины. Выделяют три ее уровня глубины рассмотрения понятия: полное изучение (все основные свойства понятия рассматриваются); среднее (раскрывается часть свойств понятия), малое (пропедевтическое).

Тогда полученные взаимосвязи между показателями сложности и параметрами трудности образовательной программы могут выступать в роли инструмента оценки ее качества, раскрывающие возможности реализации в учебном процессе. Можно ожидать, что основные тенденции взаимосвязи указанных показателей будут универсальными, а сами количественные соотношения коэффициентов регрессии могут отличаться для разных учебных дисциплин (научных сфер). Если подставить в уравнение значения показателей сложности конкретной программы, то затем можно подсчитать соответствующее значение зависимой переменной (параметра трудности). Существенные расхождения с нормативным временем (допустимый разброс оценок можно определить точно) будут свидетельствовать о том, что программа требует доработки и не может быть представлена потребителю услуги.

Нами проведен анализ образовательных программ по разным учебным дисциплинам. Как выяснилось, сложность практически всех программ не может быть оценена. Основной причиной является неопределенность содержания, выраженная в том, что не приводится перечень свойств понятий

(а некоторых случаях и самих понятий), методов, подлежащих изучению; не указываются те утверждения, для которых будут даны обоснования (доказательства). Часто встречаются фразы «основные свойства», «простейшие методы», «типичные задачи» и т. п. С точки зрения уже сложившихся требований к программам такое представление содержания, в принципе, допустимо, но недостаточно конкретно.

Предположим, содержание программы достаточно конкретно и однозначно для получения объективных оценок сложности. В этом случае классифицировать ее элементы так, как указано выше может только специалист в соответствующей сфере науки. Формализовать процедуру измерения сложности настолько, чтобы не привлекать для этого квалифицированных экспертов, можно предложив определенную строго фиксированную схему представления содержания программы, которая будет заполняться автором без особых дополнительных затрат (по аналогии с учебно-тематическим планом).

Обращает на себя внимание ситуация, связанная с появлением по одной той же учебной дисциплине множества программ, существенно отличающихся по сложности. Возникает проблема выбора программы. Он может определяться, во-первых, ее особыми свойствами, например, наличие стержневых, системообразующих идей, которые не могут быть выделены на предыдущих этапах анализа сложности в силу их общности и генерализации всех содержащихся в программе элементов научного знания. В данном случае имеются в виду системные свойства программы. Их формальными признаками может служить наличие явных связей между разделами программы, выраженных в соответствующих понятиях (категориях). Появление понятий, целенаправленно устанавливающих связи между подсистемами, является признаком ее целостности. В содержательном плане способ связи подсистем должен быть указан в пояснительной записке к программе. Он может быть подвергнут специальному качественному анализу и экспертизе для получения оценок оригинальности и уникальности программы. Во-вторых, важно ориентироваться на категории пользователей, их познавательные возможности и потребности, которые должны быть учтены при выборе уровня представления содержания материала в программе.

Таким образом, если находиться на позиции поставщика услуги, то качество образовательной программы определяется сбалансированностью параметров сложности между собой, а также их соотношением с параметрами трудности. Однако потребитель образовательной услуги имеет собственное представление о ее качестве, естественно, интуитивное. Важной для него может быть цена услуги, которая должна формироваться с учетом понимания ее качества поставщиком и ресурсного обеспечения образовательного процесса. А может быть, потребитель ориентируется не на цену, на «моду»? Как учесть интересы потребителя? И нужно ли их полностью учитывать? Ответы на эти вопросы дает теория управления качеством: услуга, как и любой вид деятельности, должна быть направлена на конкретного потребителя.

Возникает противоречие между субъективностью потребностей потребителя и объективностью содержания образовательной услуги. Это противоречие удастся в определенной мере разрешить, если учитывать все этапы формирования образовательной услуги как товара, реализуемого на рынке и обладающего определенным качеством. Однако ориентиром при этом должна служить модель специалиста, адекватная потребностям рынка труда. Необходимость обеспечения качества подготовки специалиста вынуждает предъявлять поставщиками услуг соответствующие требованиям к обучаемым как их потребителям. Реализация подобного взаимодействия между поставщиками и потребителями образовательных услуг предполагает вариацию параметров сложности образовательной программы, позволяющих добиться ее желаемого качества. Доступность же для потребителя произведенных оценок сложности программы и ее специальным образом структурированного варианта позволит установить его соответствие с фактически реализованным вариантом в процессе оказания образовательной услуги.

Таким образом, показатели сложности образовательной программы представляют собой объективную основу оценки качества и конкурентоспособности соответствующей услуги, выступая одновременно в роли педагогического средства совершенствования учебного процесса в вузе и инструмента регулирования экономических отношений между ее поставщиком и потребителем.

Библиографический список

1. **Колесников, А. К.** Проблема интерпретации регрессионных моделей в педагогическом исследовании / А. К. Колесников // Образование и наука. – 2010. – № 4. – С. 3–11.
2. **Шаратинова, В. В.** Оценка качества деятельности образовательных структурных подразделений в системе менеджмента качества классического университета [Текст] / В. В. Шаратинова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 12. – С. 316–323.
3. **Сусакова, О. Н.** Критерии эффективности работы образовательной сети [Текст] / О. Н. Сусакова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 4. – С. 288–291.
4. **Кохановский, В. П., Пржиленский, В. И., Сергодеева, Е. А.** Философия науки. – М.: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2006, – 101 с.
5. **Белоусова, С. А.** Механизмы управления модернизационными рисками в сфере образования на региональном уровне [Текст] / С. А. Белоусова, А. Е. Орел // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 12. – С. 332–342.
6. **Микк, Я. А.** Теория измерения и оптимизация степени сложности учебного материала в общеобразовательной школе [Текст]: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Я. А. Микк // М., 1983.

УДК 37

Тарасюк Ольга Вениаминовна

Доктор педагогических наук, Международный институт «ИНФО-Рутения» Международной академии наук Сан-Марино, профессор кафедры материаловедения, технологии контроля в машиностроении и методики профессионального обучения ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург

Копылов Сергей Николаевич

Преподаватель факультета среднего профессионального образования (колледж) Уральского государственного лесотехнического университета, kopilov_78@mail.ru, Екатеринбург

**ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ
КОМПЕТЕНТНОСТНО–ОРИЕНТИРОВАННОГО
СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
ДИСЦИПЛИН ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА**

Tarasiuk Olga Veniaminovna

Doctor of Education of International Institute of «INFO – Ruthenium» of International Academy of Sciences of San-Marino, professor of materials control technology in engineering and methods of professional training science of Autonomous federal state institution of higher education «Russian state vocational pedagogical university», Yekaterinburg

Kopilov Sergey Nikolayevich

The faculty of a secondary professional education (college) of the Ural State Forestry University, teacher, kopilov_78@mail.ru, Yekaterinburg

**THE BASIC APPROACHES TO DESIGNING
OF COMPETENCE – ORIENTED CONTENT OF GENERAL
DISCIPLINES FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL
COMPETENCE OF THE COLLEGE STUDENTS**

В современных условиях знания, умения, трудовые навыки, компетенции, инициатива, ценностно-мотивационная сфера работников любого предприятия становится наиболее важным стратегическим ресурсом наряду с финансовым и производственным капиталом.

В современных условиях развития экономики в России автомобильный транспорт является основным видом внутреннего транспорта и ключевым элементом транспортной системы в обеспечении экономического роста и социального развития страны. Экономическое значение транспорта в жизни общества состоит в обеспечении развития, связи и координации работы всех отраслей экономики, связывая все экономические и административные

районы Российской Федерации в единое целое, удовлетворяя потребности жителей в передвижении, обеспечивая неуклонный рост товарооборота, расширяя и усиливая связи между всеми отраслями экономики страны. Кроме того, автомобильный транспорт участвует в производственном процессе любого предприятия, перевозя сырье, полуфабрикаты, готовую продукцию, что является обязательным условием общественного производства.

В соответствии с этими обстоятельствами, в современных условиях в отрасли «Транспорт» создаются сложные технические объекты, используются передовые достижения науки, реализуются технологии, способствующие повышению уровня экологичности, безопасности, комфортности транспортных средств. Таким образом, дальнейшее развитие автомобильного транспорта требует подготовки квалифицированных кадров, владеющих современными прогрессивными методами организации, планирования и выполнения технического обслуживания и ремонта. Другими словами, сегодня работодатель требует подготовку специалистов XXI века с высоким уровнем профессиональной компетентности, включающей владения организационной, управленческой и воспитательной работы в коллективе, осознанием ответственности за результаты своей профессиональной деятельности, имеющих устойчивую гражданскую позицию, сформированное научное мировоззрение, высокий уровень профессиональной и общей культуры. Это приводит к совершенствованию содержания подготовки специалистов автомобильного профиля.

Перед учреждениями профессионального образования, осуществляющих подготовку специалистов в системе среднего профессионального образования (СПО) для автотранспортных предприятий, поставлена цель перехода к подготовке специалистов нового поколения, способных создавать конкурентоспособную продукцию и оказывать услуги на основе моделирования, оптимизации и сокращения сроков выполнения производственных заданий.

Одним из путей достижения этой цели является проектирование компетентностно-ориентированного содержания подготовки специалистов среднего звена в целом и совершенствование содержания общепрофессиональных дисциплин, в частности.

Концепция модернизации российского образования, учитывая запросы рынка труда, ставит задачу повышения качества подготовки специалиста на основе внедрения компетентностного подхода к обучению [2], в том числе и в системе среднего профессионального образования.

Несмотря на различные аспекты компетентностно-ориентированного подхода к обучению, рассмотренные в работах Э. Ф. Зеера, Дж. Равена, Г. К. Селевко, В. С. Шишова, А. В. Хуторского, М. А. Холодной, Б. Д. Эльконина, и др. основным объектом профессионального развития и формой реализации творческого потенциала человека в профессиональном труде наряду с профессиональной направленностью и профессиональной гибкостью является профессиональная компетентность [4; 6; 7].

Профессиональная компетентность означает теоретическую и практическую готовность человека к профессиональной деятельности. Существуют

разные подходы к пониманию содержания профессиональной компетентности. В трактовках некоторых авторов понятие «профессиональная компетентность» коррелирует с понятиями «профессионализм» (В. В. Косарев, А. И. Пискунов) и «готовность к профессиональной деятельности» (Н. Н. Лобанов, А. И. Панарин, В. А. Слостенин).

Профессиональная компетентность техника автотранспортного предприятия подразумевает обладание умением перестраиваться с одного объекта или вида профессиональной деятельности на другие, т. е. обладать качествами профессиональной мобильности, способностями к критическому, абстрактному мышлению, творческому подходу к решению профессиональных задач. Таким образом, в современных условиях знания, умения, трудовые навыки, компетенции, инициатива, ценностно-мотивационная сфера работников автотранспортного предприятия становится наиболее важным стратегическим ресурсом наряду с финансовым и производственным капиталом.

В настоящее время вводятся в действие Федеральные государственные образовательные стандарты всех уровней профессионального образования, проектирование содержания которых осуществлялось на основе реализации компетентностного подхода. Компетентностный подход предполагает: целостный образ профессиональной деятельности; нормы профессиональной деятельности; открытый разнообразный диапазон стратегий и приемов профессионального развития, основанного на развитии профессиональных компетенций; ориентацию на профессиональную культуру как условие формирования профессиональных компетенций; высокий креативный потенциал, ориентацию на творческую профессиональную деятельность; высокую значимость общих компетенций специалиста в сфере профессиональной деятельности [10]. Компетентностный подход открывает новые возможности для понимания профессионального развития будущего специалиста через развитие его профессионального мышления. Одним из важнейших является вопрос о многообразии видов и типов мышления, осуществляется ориентация на развивающийся эвристический потенциал, ценности личности в профессиональной деятельности. В рамках компетентностного подхода понимание мышления позволяет выйти к его системным, интегративным характеристикам, которые находят отражение в различных подходах к типологии мышления вообще и мышления профессионального. Данный подход создает методологические предпосылки для понимания и определения особенностей профессионального мышления [13].

В соответствии с ФГОС СПО, понятие «компетентность» – это умение активно использовать полученные личные и профессиональные знания и навыки в практической или научной деятельности, понятие «компетенция» – это круг полномочий и прав, предоставляемых законом, уставом или договором конкретному лицу или организации в решении соответствующих вопросов; совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы, а понятие «профессиональная компетентность – это способности и умения эффективно действовать в рамках своей профессии и квалификации [12].

В педагогической науке «профессиональная компетентность» рассматривается как совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду; способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий [4; 7].

Переход на компетентностно-ориентированное образование является закономерным этапом модернизации системы российского профессионального образования, позволяющим разрешить между требованиями к его качеству, предъявляемым государством, обществом, работодателями, а также формирующимися рынками труда, и его актуальными образовательными результатами [8].

Для проектирования компетентностно-ориентированного содержания подготовки специалиста, в соответствии с ФГОС СПО по специальности «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта», необходимо выделить основные объекты и виды его профессиональной деятельности [11]. Так, для техника по данной специальности ведущими являются следующие объекты профессиональной деятельности: автотранспортные средства; техническая документация; технологическое оборудование для технического обслуживания и ремонта автотранспортных средств; первичные трудовые коллективы. Основные виды профессиональной деятельности техника – это техническое обслуживание и ремонт автотранспорта; организационные работы; первичных трудовых коллективов; выполнение работ по одной или нескольким профессиям рабочих (Таблица 1).

Таблица 1 – Структура и содержание профессиональных компетенций для проектирования компетентностно-ориентированного содержания дисциплины «Материаловедение» специальности СПО «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта»

Профессиональные компетенции техника специальности СПО «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта»					
1			2		
ПК. 1. Проводить выбор металлов в зависимости от марки			ПК. 2. Работать с электротехническими и электроизоляционными материалами		
Знать: Виды; свойства; область применения металлов и сплавов. Маркировку металлов и сплавов	Уметь: Расшифровывать марки металлов и сплавов. Определять вид металла и сплава в зависимости от марки	Опыт: Уметь давать рекомендации по использованию металлов и сплавов в зависимости от марки	Знать: Виды проводниковых; полупроводниковых и непроводниковых материалов; маркировку электротехнических и электроизоляционных материалов	Уметь: Определять вид и область применения электротехнических и электроизоляционных материалов	Опыт: Уметь давать рекомендации по использованию электротехнических и электроизоляционных материалов

1			2		
ПК. 3. Выполнять термическую обработку деталей			ПК. 4. Выполнять химико-термическую обработку деталей		
Знать: Виды термической обработки; условия проведения термической обработки; режимы термической обработки	Уметь: Определять вид термической обработки в зависимости от условий работы деталей; выбирать температуры термической обработки в зависимости от условий работы деталей Опыт: Проводить термическую обработку в зависимости от условий работы деталей		Знать: Виды химико-термической обработки; условия проведения химико-термической обработки; режимы химико-термической обработки.	Уметь: Определять вид химико-термической обработки в зависимости от условий работы деталей; выбирать температуры химико-термической обработки в зависимости от условий работы деталей Опыт: Проводить химико-термическую обработку в зависимости от условий работы деталей	
ПК. 5. Защищать металл от коррозии			ПК. 6. Знать способы получения деталей		
Знать: Виды коррозии	Уметь: Выбирать вид антикоррозионной обработки металла в зависимости от условий работы деталей	Опыт: Проводить антикоррозионную обработку металлов	Знать: Особенности получения деталей литьем; особенности получения деталей штамповкой, ковкой, прессованием, волочением и прокатом	Уметь: Определять способ получения деталей в зависимости от условий работы деталей.	Опыт: Давать рекомендации по использованию деталей в зависимости от способа получения
ПК. 7. Выполнять сварку и резку металла			ПК. 8. Выполнять пайку металла		
Знать: Виды; условия и особенности проведения сварки и резки металла	Уметь: Выбирать вид сварки; температурный режим проведения сварки и резки металлов	Опыт: Проводить сварные работы с черными и цветными металлами и сплавами	Знать: Виды; условия и особенности проведения пайки; материалы при пайке	Уметь: Выбирать вид пайки в зависимости от материала деталей; инструмент пайки	Опыт: Выполнять пайку деталей
ПК. 9. Выполнять работы слесарным инструментом					
Знать: Виды слесарных работ; инструмент	Уметь: Выбирать вид слесарной обработки деталей	Опыт: Проводить и выполнять слесарные работы			

1			2		
ПК. 10. Применение топлив в зависимости от марки автомобиля			ПК. 11. Применение моторных масел в зависимости от марки автомобиля		
Знать: Вид топлив; характеристики топлив; маркировка топлив	Уметь: Определять область применения топлив в зависимости от марки	Опыт: Давать рекомендации по использованию топлив в зависимости от марки	Знать: Виды моторных масел; характеристики моторных масел; маркировку моторных масел	Уметь: Определять область применения моторных масел в зависимости от марки	Опыт: Давать рекомендации по использованию моторных масел в зависимости от марки
ПК. 12. Применение трансмиссионных и гидравлических масел в зависимости от марки автомобиля			ПК. 13. Применение специальных жидкостей в зависимости от марки автомобиля		
Знать: Виды трансмиссионных и гидравлических масел; характеристики и маркировку трансмиссионных и гидравлических масел	Уметь: Определять область применения трансмиссионных и гидравлических масел в зависимости от марки	Опыт: Давать рекомендации по использованию трансмиссионных и гидравлических масел в зависимости от марки	Знать: Виды специальных жидкостей; характеристики и маркировку специальных жидкостей	Уметь: Определять область применения специальных жидкостей в зависимости от марки	Опыт: Давать рекомендации по использованию специальных жидкостей в зависимости от марки

Особенностью ФГОС СПО является перечень общих и профессиональных компетенций, распределенных по видам профессиональной деятельности и формирующихся не только при изучении студентами профессиональных дисциплин, но и общепрофессиональных дисциплин [12].

В связи с этим, компетентностно-ориентированное содержание общепрофессиональной дисциплины «Материаловедение», следует понимать как базу развития тех знаний, умений и опыта, которые присущи определенным профессиональным компетенциям.

Анализ нормативных документов, отражающих структурно-функциональную деятельность, современные требования к подготовке техника, требований работодателей позволили определиться с профессиональными компетенциями техника по специальности СПО «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта», которые должны быть сформированы в процессе изучения дисциплины «Материаловедение». Результаты этой работы представлены на рисунке 1. Структура и содержание профессиональных компетенций для проектирования компетентностно-ориентированного содержания дисциплины «Материаловедение».

Таким образом, проектирование компетентностно-ориентированного содержания общепрофессиональных дисциплин, одной из которых является дисциплина «Материаловедение», позволяет создать основу для дальнейшего формирования профессиональных компетенций выпускника.

В ходе проектирования компетентностно-ориентированного содержания дисциплины «Материаловедение» мы учитывали, что каждый раздел направлен на формирование определенной компетенции. Основными разделами и темами этой дисциплины, на наш взгляд, могут быть следующие (таблица 2):

Таблица 2 – Основные разделы и темы дисциплины «Материаловедение» и компетенции

Профессиональная компетенция	Разделы дисциплины «Материаловедение»
ПК. 1. Проводить выбор металлов в зависимости от марки	Углеродистые и легированные стали. Цветные металлы и сплавы
ПК. 2. Работать с электротехническими и электроизоляционными материалами	Неметаллические конструкционные материалы
ПК. 3. Выполнять термическую обработку деталей	Технология термической обработки стали
ПК. 4. Выполнять химико-термическую обработку деталей	Химико-термическая обработка стали
ПК. 5. Защищать металл от коррозии	Основы теории коррозии и защита металлов от коррозии
ПК. 6. Знать способы получения деталей	Технология получения деталей
ПК. 7. Выполнять сварку и резку металла	Сварка и резка металлов
ПК. 8. Выполнять пайку металла	Паяние металлов
ПК. 9. Выполнять работы слесарным инструментом	Основные сведения о резание металлов
ПК. 10. Применение топлив в зависимости от марки автомобиля	Автомобильные топлива
ПК. 11. Применение моторных масел в зависимости от марки автомобиля	Масла для двигателей
ПК. 12. Применение трансмиссионных и гидравлических масел в зависимости от марки автомобиля	Масла для трансмиссии. Гидравлические масла
ПК. 13. Применение специальных жидкостей в зависимости от марки автомобиля	Автомобильные специальные жидкости

Для реализации компетентностно-ориентированного содержания дисциплины необходимы соответствующие методы, формы и средства. В. А. Болотов и В. В. Сериков перечисляют специфические методы подготовки компетентных специалистов: задачный подход, имитационно-моделирующий, проектный и контекстный способы обучения, интеграция учебной и исследовательской работы [3].

Реализация компетентностно-ориентированного содержания дисциплины «Материаловедение» предусматривает проектирование технологии обучения, основанной на концепции компетентностно-ориентированного

обучения и предусматривающей использование алгоритмов решения задач по всем разделам дисциплины; метод аналогий; применение технических диктантов и коллоквиумов; профессионально ориентированных задач и т.д.

Все эти методы обучения, используемые на практических занятиях, призваны формировать именно профессиональные компетенции студента специальности СПО «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта», а не отдельные знания и умения в процессе изучения общепрофессиональной дисциплины «Материаловедение».

Таким образом, проектирование компетентностно-ориентированного содержания общепрофессиональных дисциплин для формирования профессиональных компетенций техника специальности СПО «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» наиболее эффективно, если:

- определены виды профессиональной деятельности;
- определен состав соответствующих им профессиональных компетенций специалиста;
- определены структурные составляющие, выделенных профессиональных компетенций;
- выявлены уровни и критерии сформированности профессиональных компетенций специалиста;
- установлены и использованы междисциплинарные связи с дисциплинами других циклов;
- разработана технология реализации компетентностно-ориентированного содержания, способствующая формированию профессиональных компетенций специалиста.

Библиографический список

1. **Байденко, В. И.** Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования [Текст] / В. И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалиста: научно-методический сборник, 2002. – С. 14–19.
2. **Болонский** процесс: нарастающая динамика и многообразие [Текст]: документы международных форумов и мнения европейских экспертов / под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В. И. Байденко; Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – М.: 2002. – 408 с.
3. **Болотов, В. А.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В. А. Болотов, Е. Г. Сериков // Педагогика, 2003. – № 10.
4. **Щербакова, В. В.** К вопросу о профессиональной компетентности [Текст] / В. В. Щербакова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 139–146.
5. **Государственный** образовательный стандарт среднего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 1705 «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта (базовый уровень среднего профессионального образования) [Текст]. Введенный в действие с 01. 09. 2002 г. М.: ИПР СПО. 2002. – 40 с.

6. **Цветкова, С. Е.** Компетентностный подход к профессионально-иноязычной подготовке студентов – будущих экономистов [Текст] / С. Е. Цветкова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 55–63.
7. **Зеер Э. Ф.** Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст]: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк; Московский психолого-социальный институт. – М.: 2005. – 216 с.
8. **Ильязова, М. Д.** Компетентностный подход и задачи развития современной высшей школы [Текст] / М. Д. Ильязова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №3. – С. 61–77.
9. **Новиков, А. М.** Российское образование в новой эпохе; парадоксы, наследия, векторы развития [Текст]: учебное пособие / А. М. Новиков. М.: Эвгес, 2000. – 272 с.
10. **Тарасюк, О. В., Федулова, М. А.** Специальная компетенция будущих педагогов профессионального обучения специализации «Технологии и технологический менеджмент в сварочном производстве» // Образование и наука: известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2008. – №3 (15). – С. 32–41.
11. **Тарасюк, О. В.** Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалистов [Текст] / О. В. Тарасюк, С. Н. Копылов // Среднее профессиональное образование; ежемесячный теоретический и научно-методический журнал. – 2009. – № 12 – С. 9–12.
12. **Федеральный** государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования, по специальности 190631 «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» [Текст]. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 марта 2010. № 184. 2010. – 43 с.
13. **Шадриков, В. Д.** Психология деятельности и способности человека [Текст]: учеб. пособие/ В.Д. Шадриков; Издательская корпорация. Изд. 2-е перераб. и доп. – М.: «Логос», 1996. – 320 с.

РАЗДЕЛ II ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 37.0

Фролов Александр Александрович

Методист Центра развития творчества «Одаренность и технологии», frolov_aa@list.ru, Екатеринбург

Фролова Юлия Николаевна

Методист Центра развития творчества «Одаренность и технологии», yuliya_frolova@list.ru, Екатеринбург

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Frolov Alexander Alexandrovich

Teacher of Centre for additional training and creativity stimulation “Endowments and Technology”, frolov_aa@list.ru, Yekaterinburg

Frolova Yulia Nikolaevna

Teacher of Centre for additional training and creativity stimulation “Endowments and Technology”, yuliya_frolova@list.ru, Yekaterinburg

THE MODEL OF FORMATION OF SCIENTIFIC COGNITION COMPETENCE OF PUPIL

Требованиями Федерального государственного стандарта общего образования (ГОС) предусмотрены ключевые компетентности, имеющие универсальное значение для различных видов деятельности [5], в том числе – в рамках интеграции образовательных структур [2]. К ним относятся компетентности в областях владения базовым понятийным аппаратом, понимания причинно-следственных связей, обобщенных способов решения задач, в частности – учебных. В свете необходимости выполнения требований ГОС актуальным является создание педагогических технологий, обеспечивающих формирование указанных компетентностей, являющихся компонентами общей научно-познавательной компетентности. Разработка таких технологий, в свою очередь, должна исходить из соответствующих реалиям научно-познавательной деятельности модельных представлений о структуре этой деятельности и возможностях ее трансляции в ходе образовательного процесса.

В связи с этим педагогической задачей предлагаемой работы является разработка модели формирования научно-познавательной компетентности обучающихся с целью развития в дальнейшем основанной на этой

модели педагогической технологии, допускающей трансляцию обучающимся структуры научно-познавательной деятельности при безусловно индивидуально-личностной реализации ими этой структуры.

При всем различии процессов научного познания ученого-исследователя и школьника у них есть и принципиально общее, а именно – устойчивая структура научно-познавательной деятельности [7, с. 12, 17, 87]. В принципе даже номинативное представление структуры деятельности является алгоритмическим в строгом смысле этого слова [12, с. 15], поскольку оно отражает необходимые, существенные, устойчивые и воспроизводимые причинно-следственные связи между операциями.

На процессуальном уровне, с указанием конкретных последовательных операций, рассмотренная структура научно-познавательной деятельности приведена в работах [9; 10; 12]. В этих работах, в частности, отмечено, что такая структура состоит из трех блоков, имеющих собственную алгоритмическую структуру и соответствующих требованиям ГОС в отношении компонентов научно-познавательной компетентности:

- формирование понятийно обеспеченного языка научного описания изучаемого явления (блок «Язык»);
- установление на этом языке интересующих исследователя причинно-следственных связей между явлениями (блок «Закон»);
- решение на основании установленных законов задач, представляющих интерес для субъекта исследования (блок «Задача»).

Осознание и понимание содержания и результатов образовательной деятельности как условия формирования компетентности в наибольшей степени реализуются, по-видимому, в том случае, если при обучении происходит систематическое включение обучающихся в процесс решения проблем и проблемных задач, построенных на содержании программного материала. Это есть не что иное, как проблемное обучение [3, с. 3; 7, с. 17]. В рассматриваемом нами случае проблемное обучение является дидактическим приемом, обеспечивающим трансляцию структуры научно-познавательной деятельности, но ни в коем случае не детерминирующим конкретные детальные мыслительные операции в направлении и последовательности, определяемыми этой структурой.

Необходимость интерпретации процесса и результатов алгоритмизированного проблемного обучения привела к созданию общей математической модели такого подхода [13]. В основе этой модели лежит предположение, что выполнение проблемного задания, как в групповом, так и в индивидуальном режимах проблемного обучения, осуществляется путем эвристического – индивидуального творческого, чаще всего невербализуемого – поиска решения, основанного на переборе вариантов решений до вероятностного выбора определенного решения. При этом эвристические процессы невозможны без алгоритмического обеспечения их основы и направления. Под алгоритмом здесь следует понимать «точное описание последовательности элементарных операций, связанных между собой необ-

ходимыми, существенными, устойчивыми и воспроизводимыми причинно-следственными связями, системно обеспечивающими неотвратимое достижение поставленной цели» [12, с. 15]. Формирование конкретной ключевой компетентности из числа рассматриваемых в настоящей работе обеспечивается: а) усвоением собственно структуры алгоритмизированной деятельности в целом (в указанном выше смысле); б) творческим обеспечением качества исполнения каждого из шагов алгоритма.

Педагогическая практика показывает, что время и качество выполнения определенных достаточно однородных и одноуровневых заданий зависят от количества последовательных предъявлений таких заданий в процессе обучения. При этом следует ожидать, что в зависимости от способностей к конкретной деятельности, связанной с содержанием предъявляемых заданий, каждый человек рано или поздно выходит на свой предельный результат – и по времени, и по качеству. Однако качественные рассуждения и ожидания подобного рода, оперирующие представлениями об очевидности, не носят научного характера. Только количественное описание явления на модельном уровне, во-первых, позволяет рассматривать конкретный механизм достижения указанного предельного результата, во-вторых – допускает возможность введения количественной оценки, как хода процесса, так и достигнутого результата. В педагогической и психологической литературе подобных описаний процесса проблемного обучения обнаружить не удалось. В связи с этим усвоение собственно алгоритмизированной структуры деятельности в целом было предложено описывать выражением [13]:

$$t = t_{\min} + t_0 e^{-\lambda n}, \quad (1)$$

где t – время выполнения проблемного задания обучающимся, n – число предъявлений однородных и одноуровневых заданий, а λ – личностная характеристика обучающегося, являющаяся достаточно постоянной безразмерной величиной и отражающая индивидуальные особенности усвоения им структуры алгоритмизированной деятельности; величины t_0 и t_{\min} – временные константы процесса обучения конкретного обучающегося. Принципиально новым здесь является не асимптотический характер зависимости, а ее конкретный экспоненциальный вид, отражающий вероятностный характер эвристического выбора решения проблемного задания на основе алгоритмической структуры процесса решения.

Изменение в процессе обучения творческого обеспечения качества исполнения операций, предусмотренных алгоритмом, описывается выражением [13]:

$$t = t_{\min} + t_0 e^{-\lambda n}, \quad (2)$$

где B – значение суммарной балльно-рейтинговой или иной оценки качества исполнения операций, n – число предъявлений однородных и одноуровневых заданий, α – безразмерный параметр, отражающий лич-

ностные особенности затруднений обучающегося в повышении содержательного качества выполнения задания, величины V_{\min} и V_{\max} – константы, связанные с выбором оценочной шкалы. Здесь также справедливо сделанное выше замечание о принципиальной новизне вида полученной зависимости.

Экспериментальная проверка модели [13] проводилась при обучении учащихся старших классов и педагогов ряда учреждений общего и дополнительного образования г. Екатеринбурга и Свердловской области введению определений понятий с использованием алгоритмизированной технологии. При этом оказалось [11], что результаты измерений зависимостей времени выполнения проблемного задания, t (в минутах), и качества исполнения операций алгоритма, B (в баллах), от числа предъявленных в процессе обучения проблемных заданий могут быть представлены в виде диаграмм образовательных состояний определенной выборки обучающихся. Рассмотрение распределений значений времени выполнения заданий членами групп для каждого из заданий показало, что вид этих распределений не соответствует нормальному распределению.

Для обработки полученных результатов в соответствии с предложенной моделью в рамках настоящей работы был создан специальный математический метод [6, с. 157], состоящий в аппроксимации модельными аналитическими выражениями (1) и (2) границ экспериментально наблюдаемых полей диаграмм состояний. Такая аппроксимация дала возможность оценить величины параметров λ и α , отражающих, согласно работе [13], личностные особенности обучающихся в пределах рассматриваемых групп учащихся старших классов общеобразовательной школы и педагогов при проблемном обучении введению определений понятий.

При этом линии графиков, ограничивающие поля каждой из диаграмм в работе [11], описывают образовательные состояния успешно обучающихся и удовлетворительно (или плохо) обучающихся как собственно алгоритмической структуре деятельности, так и творческой реализации содержания конкретных шагов алгоритма.

Таким образом, качество процесса и результата алгоритмизированного проблемного обучения может быть описано на количественном уровне для определенной группы – выборки обучающихся, допускающей статистическую обработку результатов измерений указанным выше способом [6, с. 157]. Соображения типа эргодической гипотезы [8] позволяют предположить, что среднестатистические по ансамблю (группе) значения величин λ и α (количественная оценка) можно рассматривать как наиболее вероятные или возможные для отдельных членов группы (качественная оценка). Отсюда следует, в частности, что линии, ограничивающие поля приведенных в работе [11] диаграмм состояний, описывают как предельные образовательные состояния групп обучающихся, так и присутствие этих состояний в реальном образовательном состоянии каждого обучающегося.

Для понимания процесса и результата формирования компетентностей, являющихся компонентами общей научно-познавательной компетентности личности, необходимо на основе приведенных выше математической модели [13] и экспериментальных результатов [11] скорректировать модельное представление с учетом именно личностного характера этого формирования.

Последующее увеличение выборки в эксперименте по обучению введению определений понятий (существенно более 100 человек) привело к сглаживанию особенностей распределений. Это указывает на возможность появления в пределе распределений, близких к нормальному, и соответствующих значениям t и B (следовательно, λ и α), занимающим в полях диаграмм состояния положения между аппроксимирующими границы полей линиями графиков, описывающих успешную и удовлетворительную (или плохую) обучаемость. Ситуация иллюстрируется схематическими рисунками 1 и 2, развивающими диаграммное представление результатов эксперимента в работе [11].

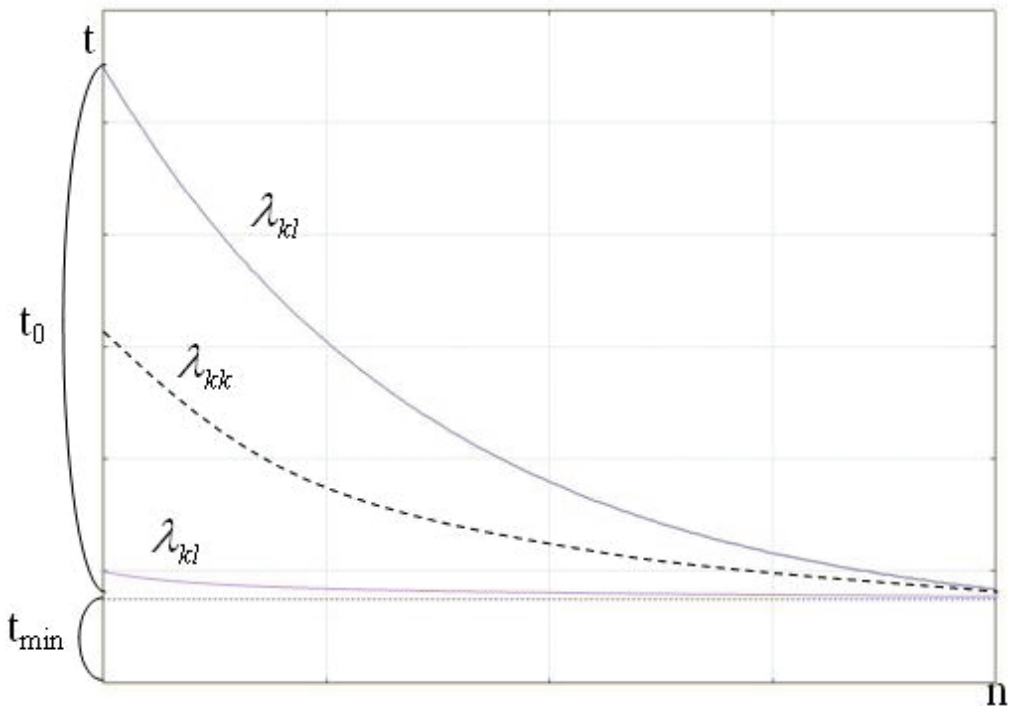


Рисунок 1. – Зависимость времени выполнения проблемного задания от числа предъявлений заданий

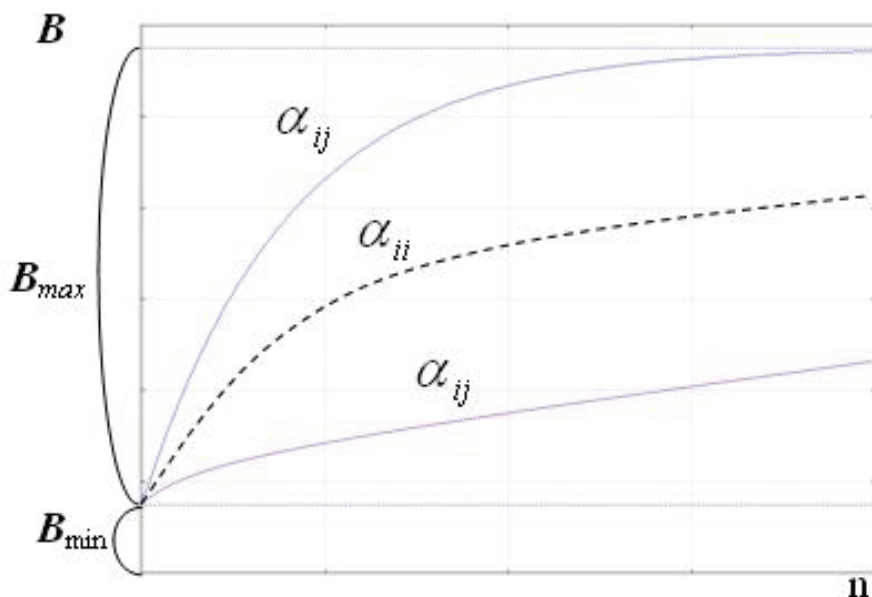


Рисунок 2. – Зависимость качества выполнения проблемного задания от числа предъявлений заданий

На этих рисунках пунктирными линиями изображены возможные варианты зависимостей (1) и (2), соответствующие среднестатистическим значениям величин λ_{kk} и α_{ii} для больших выборок, то есть соответствующие определенной социальной норме в рамках рассматриваемой деятельности (проблемного обучения). Тогда значения λ_{kl} и α_{ij} , соответствующие аппроксимациям границ полей диаграмм состояний, будут являться предельными отклонениями (девиациями) относительно социальной нормы. Здесь еще раз следует обратить внимание на то, что если величины λ и α характеризуют образовательные состояния групп обучающихся, то реальное образовательное состояние отдельного обучающегося характеризуется величинами λ_{kl} и α_{ij} (в том числе – при $l = k$ и $i = j$).

Поскольку подход [13] является общим для всех предметов проблемного обучения, описание процесса и результата обучения для блоков «ЗАКОН» и «ЗАДАЧА» общего алгоритма научно-познавательной деятельности так же, как и для блока «ЯЗЫК», будет осуществляться на основании выражений (1) и (2). Соответствующие зависимости (рис. 1 и 2) будут иметь для этих блоков такой же вид, что и описанные выше для блока «ЯЗЫК». На это указывают не только общие соображения, но и оценочные результаты предварительных исследований. Поэтому подобные проведенным для блока «ЯЗЫК» рассуждения о социальной норме и отклонениях от нее должны быть справедливы и для блоков «ЗАКОН» и «ЗАДАЧА».

Три ключевые компетентности, являющиеся компонентами научно-познавательной компетентности и соответствующие блокам структуры научно-познавательной деятельности, определяют образовательное состояние обучающегося в рамках любой из предметных областей требований

ГОС. Эти ключевые компетентности постулируются ГОС [5] как независимые друг от друга, что позволяет в рамках данного рассмотрения идентифицировать их как «набор базисных векторов» некоторого линейного пространства [4, с. 223], каждой точке которого можно поставить во взаимно однозначное соответствие указанное выше образовательное состояние обучающегося. Компетентностное представление модели алгоритмизированного проблемного обучения [13] с учетом возможности направленного развития научно-познавательной компетентности допускает векторное описание этой компетентности в каждой точке пространства образовательных состояний обучающегося. При этом каждому образовательному состоянию соответствуют два вектора: k^a – компетентности, обусловленной усвоением собственно алгоритма научно-познавательной деятельности, и k^p – компетентности, обусловленной личностными особенностями умений и навыков творческой деятельности в рамках шагов алгоритма (рис. 3).

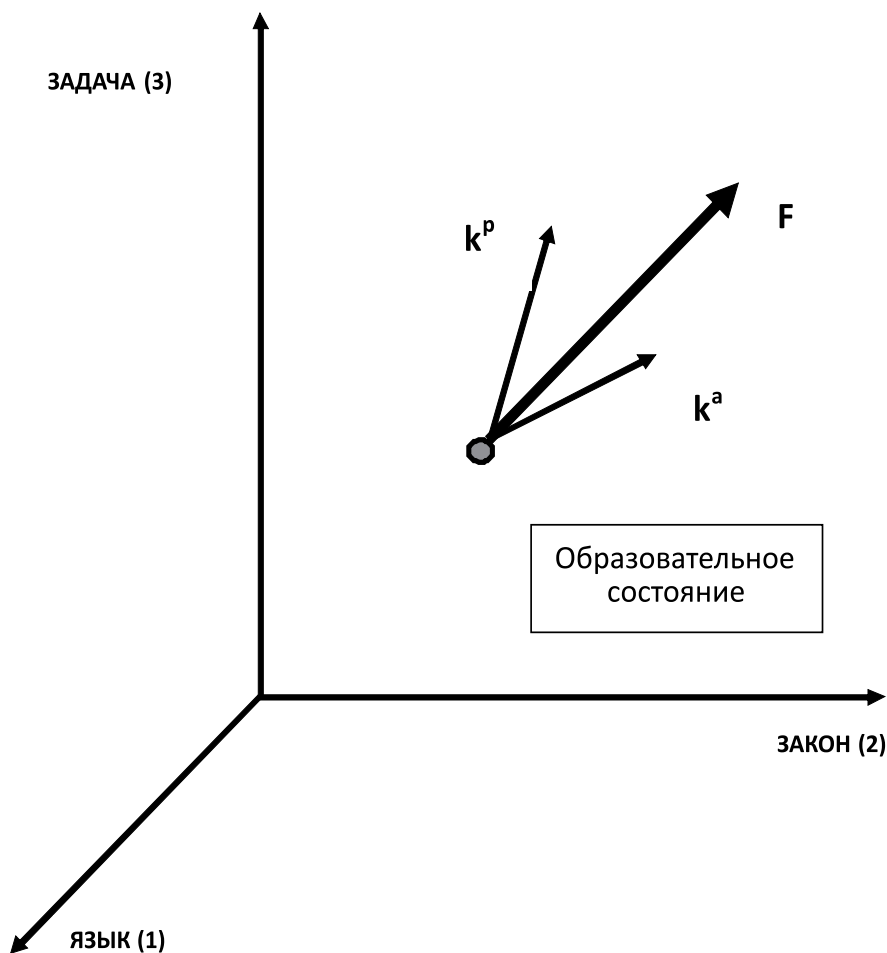


Рисунок 3. – Модельное представление формирования научно-познавательной компетентности k в результате педагогического воздействия F в пространстве образовательных состояний обучающегося

Составляющие каждого из этих векторов вдоль введенных выше ортов k^a и k^p – соответствуют ключевым языковой, или понятийной (индексы i и k равны 1), причинно-следственной (индексы i и k равны 2) и связанной с решением задач (индексы i и k равны 3) компетентностям. Формирование компетентностей k^a и k^p определяется соответствующим направленным педагогическим воздействием, также характеризующимся языковой, причинно-следственной и связанной с решением задач компонентами. Это воздействие может быть описано в пространстве образовательных состояний вектором F , отражающим конкретно направленную педагогическую технологию алгоритмизированного проблемного обучения, включающую в себя: понятийное оформление всех элементов деятельности; раскрытие причинно-следственных связей, в том числе – отраженных в структуре алгоритма этой деятельности; решение задач, возникающих в ходе деятельности (обучения).

Поскольку рассматриваемое пространство образовательных состояний по определению линейно (все векторы в этом пространстве являются линейными комбинациями базисных векторов), преобразование одного вектора в другой для данного пространства также является принципиально линейной операцией [4]. Отсюда следует, что, в частности, связь между векторами k^a и k^p с одной стороны и вектором F – с другой в каждой точке рассматриваемого пространства описывается совокупностями величин λ_{kl} и α_{ij} , представляющими собой линейные операторы, определенные на конкретном поле векторов:

$$k^a_k = \lambda_{kl} F_l, \quad (3)$$

$$k^p_i = \alpha_{ij} F_j. \quad (4)$$

Так, при алгоритмизированном проблемном обучении введению определений понятий сущность педагогической технологии (педагогического воздействия F) состоит в рассмотрении: феномена понятия [1]; таксономической природы определения понятия и вытекающей из этой природы структуры соответствующего алгоритма [12]; обусловленного структурой алгоритма решения образцовых задач на введение определений понятий, представляющих интерес для обучающихся.

Компоненты линейных операторов λ_{kl} и α_{ij} определяются следующим образом. Занимаясь исключительно усвоением алгоритма введения определений понятий (k и l равны 1), мы должны были бы в этом случае ограничиться выражением (3) в виде $k^a_1 = \lambda_{11} F_1$. Однако образовательные состояния, связанные с усвоением алгоритмической структуры данной конкретной деятельности, обусловлены вектором системного педагогического воздействия F_1 , выражающимся через весь указанный выше набор независимых базисных векторов. Поэтому девиации образовательных состояний (и, соответственно, компетентностей) относительно среднестатистической нормы при введении определений понятий обусловлены также знанием (пониманием) законов введения определений понятий и умением решать задачи по введению определений понятий. Это можно проиллюстрировать следующей таблицей:

	Язык (l=1)	Закон (l=2)	Задача (l=3)
Язык (k=1)	λ_{11}	λ_{12}	λ_{13}
Закон (k=2)	λ_{21}	λ_{22}	λ_{23}
Задача (k=3)	λ_{31}	λ_{32}	λ_{33}

В таблице в скобках указаны индексы k и l для величины λ_{kl} . Эти индексы связаны с причинами девиаций относительно нормы. Так, при формировании языка (введении определений понятий) основным результатом является собственно сформированный язык на уровне среднестатистической нормы, характеризующейся значением λ_{11} (см. рис. 1). Верхняя граница поля диаграммы рис. 1 отражает возможность понимания конкретным обучающимся в составе группы закона (т.е. соответствующего алгоритма, см. [12]) введения определений понятий и ей соответствует значение $\lambda_{\text{«язык-закон»}}$, то есть λ_{12} . Аппроксимация нижней границы поля определяется профессионализмом введения определений понятий, то есть умением решать соответствующие задачи. Этому соответствует $\lambda_{\text{«язык-задача»}}$, то есть λ_{13} .

В случае проблемного обучения установлению закона основным результатом является собственно умение устанавливать необходимые, существенные, устойчивые и воспроизводимые причинно-следственные связи между явлениями. На уровне нормы это соответствует величине $\lambda_{\text{«закон-закон»}}$, то есть λ_{22} . Аппроксимация верхней границы поля определяется тем, насколько эффективно проходит обучение умению решать задачи по установлению закона, что соответствует $\lambda_{\text{«закон-задача»}}$, то есть λ_{23} . Аппроксимация нижней границы поля определяется сформированностью языка, на котором происходит установление закона. Этому соответствует λ_{21} .

В случае проблемного обучения решению задач среднестатистической норме соответствует величина λ_{33} , верхней аппроксимации поля диаграммы – λ_{32} (понимание закона – алгоритма решения задач), нижней аппроксимации, как и в случае закона – λ_{31} (владение необходимым для решения задач языком).

Таким образом, перевод содержательной психолого-педагогической проблемы в символическое математическое пространство вполне адекватен модели структуры научно-познавательной деятельности [7; 9; 10], являющейся простейшим представлением этой проблемы. В итоге получается, что усвоение конкретным обучающимся структуры научной познавательной деятельности описывается девятью компонентами λ_{kl} линейного оператора, характеризующего формирование компетентности в области собственно алгоритма научной познавательной деятельности в целом.

Из аналогичных соображений можно построить таблицу, описывающую результаты творческой реализации шагов алгоритмов введения определений понятий, установления законов и решения задач через совокупность компонентов линейного оператора α_{ij} :

	Язык (j=1)	Закон (j=2)	Задача (j=3)
Язык (i=1)	α_{11}	α_{12}	α_{13}
Закон (i=2)	α_{21}	α_{22}	α_{23}
Задача (i=3)	α_{31}	α_{32}	α_{33}

Компетентности \mathbf{k}^a и \mathbf{k}^p очевидно связаны между собой причинно-следственной связью: эффективные творческие решения возможны только в том случае, если известно направление действий, то есть \mathbf{k}^a является причиной, а \mathbf{k}^p – следствием. Выражения (3) и (4) позволяют сделать вывод о виде этой связи. Наличие такой причинно-следственной связи означает возможность преобразования вектора $k_k^a = \lambda_{kl} F_l$ (3) в вектор $k_i^p = \alpha_{ij} F_j$ (4). Такое преобразование одного вектора в другой в данном пространстве, по определению (см. выше), также линейно на поле величин λ_{kl} и α_{ij} , которые (см. выражения (3) и (4)), являются линейными операторами. Линейное преобразование друг в друга векторов k_k^a и k_i^p в таком случае сводится к линейному же преобразованию друг в друга соответствующих линейных операторов λ_{kl} и α_{ij} . Для этого в каждой точке рассматриваемого пространства образовательных состояний может быть определен на поле линейных операторов оператор преобразования I_{ijkl} :

$$\alpha_{ij} = I_{ijkl} \lambda_{kl}. \quad (5)$$

Здесь I_{ijkl} – величина, характеризующая свойство личности обучающегося находить творческие решения научно-познавательных проблемных ситуаций при наличии опорной, «инструментальной» структуры научно-познавательной деятельности. Иначе говоря, речь идет о характеристике научно-познавательных способностей – согласно Б. М. Теплову «индивидуально-психологических особенностей, отличающих одного человека от другого, определяющих успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, не сводимые к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливающие легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности» [1].

Проведенное выше математическое описание личностных особенностей механизма формирования научно-познавательной компетентности может иметь следующее наглядное педагогическое толкование. «Состояние» – это способ описания существования системы [9], в нашем случае – личности обучающегося, с точки зрения присущей ему научно-познавательной компетентности. Каждому такому состоянию соответствует точка в пространстве «понятийность» – «причинно-следственность» – «решение задач». С целью формирования научно-познавательной компетентности мы оказываем на личность, находящуюся в определенном образовательном состоянии, направленное педагогическое воздействие в описанной выше технологии алгоритмизированного проблемного обучения. Это и описывается вектором \mathbf{F} , направленным на изменение образовательного состояния личности. Ука-

занное педагогическое воздействие, согласно [13], приводит к формированию обучающимся, в результате использования данной педагогической технологии, компетентности k^a в отношении собственно алгоритма деятельности (**структуры**: введения определений понятий, установления причинно-следственных связей, решения задач). Это и есть конкретный механизм формирования данной компетентности, осуществляемый обучающимся при помощи операций λ_{kl} , детально описанных выше и систематизированных в виде соответствующей таблицы. При этом сущность предложенного математического описания заключается в возможности практической идентификации этих операций и осуществления их на уровне операций педагогической технологии, а также описанного выше экспериментального измерения соответствующих параметров, используемых при оценке качества педагогической технологии и результата ее применения (см., например, работу [13]).

То же самое педагогическое воздействие, F , в соответствии с [13], приводит к формированию и творческой составляющей научно-познавательной компетентности k^p , обеспечивающей творческую реализацию обучающимся шагов рассматриваемого в процессе обучения алгоритма. Соответствующие специфические для конкретного обучающегося операции α_{ij} также обеспечиваются определенными научно-познавательными способностями, развивающимися в процессе обучения на основе описанного подхода. И здесь за рассмотренными математическими операциями стоят мыслительные операции творческого индивидуально-личностного характера, качество результата реализации которых, благодаря математическому модельному описанию, может быть измерено и оценено.

Общая научно-познавательная компетентность является сугубо личностной характеристикой обучающегося, обеспечиваемой, в конечном итоге, именно творческой реализацией его научно-познавательных способностей. Поэтому в описанном процессе алгоритмизированного проблемного обучения основным структурным блоком научно-познавательной деятельности (для формирования обучающимся соответствующей компетентности) необходимо преобразовать структурирующую алгоритмическую основу конкретной направленности этой деятельности в осознаваемое творческое обеспечение ее результата. Это преобразование осуществляется обучающимся посредством совокупности индивидуально-личностных операций $iijkl$, что описывается выражением (5).

Таким образом, феноменологические безразмерные педагогические характеристики λ и α [13] количественно отражают образовательное состояние **группы (выборки) обучающихся** в процессе и результате формирования у них структурной основы научно-познавательной компетентности. Такое формирование осуществляется при помощи алгоритмизированного проблемного обучения как **частного, узкоспециализированного дидактического приема**, основанного на представлении о структуре профессиональной научно-познавательной деятельности. Последнее ограничивает применимость соответствующей модели [13] именно этим объектом, по-

скольку такие предметы деятельности как «алгоритмизация образования» или «алгоритмизация преподавания» в упомянутом выше строгом смысле [12] представить по крайней мере затруднительно.

Модель, описывающая формирование научно-познавательной компетентности **обучающегося** (см. выражения 3–5), позволяет представить:

- смысл величин λ и α как характеристик процесса и результата преобразования направленного педагогического воздействия в структурную и творческую составляющие научно-познавательной компетентности;
- системный характер основных блоков научно-познавательной деятельности и, соответственно, требований ГОС в отношении ключевых составляющих научно-познавательной компетентности;
- роль научно-познавательных способностей обучающегося в реализации творческих решений научно-познавательных проблемных ситуаций при условии усвоения структуры научно-познавательной деятельности (и, следовательно, возможность развития этих способностей в рамках данной модели).

При этом необходимо обратить внимание на следующее обстоятельство. Компоненты операторов λ_{kl} и α_{ij} , характеризующих личностные особенности обучающихся, выражаются через экспериментально измеримые предельные значения соответствующих величин для групп обучающихся. Поэтому они (как и компоненты оператора I_{ijkl}) в принципе могут **лишь качественно** описывать тенденции развития познавательных способностей и рассматриваемых компетентностей конкретных обучающихся. Таким образом, применимость модели к процессу и результату формирования компетентности отдельным обучающимся ограничивается: а) формированием **только** структурной основы **только** научно-познавательной деятельности; б) возможностью лишь качественной оценки процесса и результата проблемного обучения конкретного обучающегося, допускающей мониторинг хода процесса.

По мнению авторов настоящей работы, важнейшим психологосоциальным фактором проблемного обучения в рамках предлагаемого подхода является «инструментальность» его результатов в процессе научно-познавательной и основанной на ней учебно-исследовательской деятельности обучающихся. Именно устойчивая «инструментальная» основа научно-познавательной компетентности, сформированной обучающимся в ходе общей образовательной деятельности, «обуславливает легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности» [1], то есть преемственность в системе непрерывного образования. Это определяет роль данного фактора в образовательном процессе: снабжение обучающегося понятным ему и научно обоснованным инструментом познавательной деятельности, а также содействие индивидуально-личностному творческому применению этого инструмента в различных предметных направлениях учебно-исследовательской деятельности. Еще одним важным психологосоциальным фактором являются надежно установленные эксперименталь-

но простота и принципиальная общедоступность (в особенности – для обучающихся) реализации подхода на уровне педагогической технологии, что приводит, в частности, к представлению обучающегося о себе как успешном субъекте образовательной деятельности.

Рассмотренный в настоящей статье подход технологически может быть реализован отдельно или в рамках любого из предметов преподавания тремя блоками, соответствующими направленности ключевых познавательных компетентностей. В дальнейшем преподавание предметов программы осуществляется в рамках любых иных принятых технологий с апелляцией к приобретенным в результате алгоритмизированного проблемного обучения «инструментальным» умениям и навыкам при введении необходимых определений понятий, установлении причинно-следственных связей и решении задач (см., например, [14; 15]).

Авторы благодарят профессора доктора физико-математических наук М. П. Кашенко и доцента кандидата физико-математических наук Ю. Б. Мельникова за участие в обсуждении математической модели и ценные замечания.

Библиографический список

1. **Большой психологический словарь** [Текст] / Сост. и общ. ред. Б.Мещеряков, В.Зинченко, – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 672 с. (Проект «Психологическая энциклопедия»).
2. **Концепция непрерывного образования** [Текст] // Бюллетень ГК СССР по народному образованию. – 1989. – № 8. – С. 4.
3. **Лернер, И. Я.** Проблемное обучение [Текст] / И.Я. Лернер. – М. : «Знание», 1974. – 274 с.
4. **Мельникова, Н. В.** Лекции по алгебре [Текст] : учеб. пособие для вузов по курсу «Математика». 3-е изд., перераб. и доп. / Н. В. Мельникова, Ю. Б. Мельников. – Екатеринбург: Уральское издательство, 2003. – 512 с.
5. **О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования** : доклад Российской академии Образования [Текст] / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова // Педагогика . – 2008. – № 10. – С. 9 – 28.
6. **Проблемы** многоуровневой подготовки учителей математики для современной школы: материалы XXVII Всероссийского семинара преподавателей математики университетов и педагогических вузов (24–26 сентября 2008 г., г. Пермь) [Текст] / Перм. Гос. пед. ун-т. – Пермь, 2008. – 254 с.
7. **Разумовский, В. Г.** Научный метод познания и обучение / В. Г. Разумовский, В. В. Майер. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 463 с. – (Библиотека учителя физики).
8. **Физический энциклопедический словарь** [Текст] / гл. ред. А. М. Прохоров. ред. кол. Д. М. Алексеев, А. М. Бонч-Бруевич, А. С. Боровик-Романов и др. – М. : Сов. Энциклопедия, 1984. – 944 с.

9. **Фролов, А. А.** Язык, Закон, Задача в курсе физики средней школы [Текст] / А. А. Фролов. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 2001. – 96 с.
10. **Фролов, А. А.** Запредметная суть предметного образования [Текст] / А. А. Фролов, Ю. Н. Фролова // Мир образования – образование в мире. – 2006. – № 2 (22). – С. 141–151.
11. **Фролова, Ю. Н.** Роль социальной фасилитации в процессе алгоритмизированного проблемного обучения [Текст] / Ю. Н. Фролова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 41–54.
12. **Фролов, А. А.** Соотношение алгоритмизации и эвристики при формировании и трансляции научного знания [Текст] / А. А. Фролов, Ю. Н. Фролова // Образование и наука. – 2007. – № 5 (47). – С. 11–21.
13. **Фролов, А. А.** Алгоритмизированный подход к проблемному обучению осознанной деятельности [Текст] / А. А. Фролов, Ю. Н. Фролова // Образование и наука. – 2008. – № 8 (56). – С. 96–104.
14. **Фролова, Ю. Н.** Учебно-исследовательская деятельность в школах и вузах как технологическая основа образовательного процесса [Текст] / Ю. Н. Фролова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1.
15. **Фролов, А. А.** Понятийность как основа единства интеграции и дифференциации научного знания [Текст] / А. А. Фролов, Ю. Н. Фролова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 126–140.

УДК 37

Смолянинова Ольга Георгиевна

Доктор педагогических наук, профессор, Член-корреспондент РАО, директор Института педагогики, психологии и социологии ФГАОУ ВПО СФУ, smololga@mail.ru, Красноярск

Иманова Ольга Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий образования Института педагогики, психологии и социологии ФГАОУ ВПО СФУ, olgaimanova@rambler.ru, Красноярск

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ Е-ПОРТФОЛИО
В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Smolyaninova Olga Georgievna

Dr. of Education, , Prof., Corresponding member of Russian Academy of Education, Director of Institute of Education, Psychology and Sociology, Siberian Federal University, smololga@mail.ru, Krasnoyarsk

Imanova Olga Anatolyevna

Candidate of Education, Docent, Information Technology in Education Chair, Institute of Education, Psychology and Sociology, Siberian Federal University, olgaimanova@rambler.ru, Krasnoyarsk

**EPORTFOLIO TECHNOLOGY IN HIGHER EDUCATION
IN THE RUSSIAN FEDERATION**

Введение

В системе высшего образования Российской Федерации электронный портфолио используется не столь масштабно и системно, как в средней общеобразовательной школе. Прежде всего, не существует единой концепции на уровне министерства образования и науки РФ по общей стратегии применения е-портфолио в вузе.

Анализируя разрозненный опыт отдельных университетов России, можно выделить следующие направления использования е-портфолио в высшей школе:

- ✓ демонстрация индивидуальных достижений студентов;
- ✓ рефлексия профессионального опыта (в первую очередь студентов педагогических специальностей);
- ✓ оценка знаний, умений и компетентностей по отдельным курсам в различных образовательных программах (например, языковые портфолио для студентов, изучающих иностранные языки);
- ✓ анализ эффективности образовательных программ учебных курсов по материалам портфолио.

Следует отметить, что Сибирский федеральный университет (СФУ) имеет длительный и системный опыт использования е-портфолио на разных уровнях высшего образования: бакалавриате, магистратуре для оценивания академических и научных результатов, рефлексии профессиональной деятельности, демонстрации индивидуальных достижений студентов, оценки качества образовательных программ (педагогической магистратуры) [8–10; 12].

В Сибирском федеральном университете была разработана и апробирована организационно-методическая схема внедрения технологии е-портфолио в учебный процесс подготовки студентов педагогического профиля [10]. Целью внедрения технологии е-портфолио было совершенствование бакалаврской и магистерской подготовки педагогов, за счет вовлечения студентов в профессиональное самоопределение и развитие рефлексивных навыков самооценки собственных достижений и индивидуального прогресса в процессе обучения в университете на основе метода е-портфолио [7; 13; 19].

Технология Е-портфолио также используется в системе профессионального развития и аттестации преподавателей института педагогики, психологии и социологии СФУ [17].

История использования технологии электронного портфолио в системе высшего образования России исчисляется последними десятилетиями. При отсутствии единой политики министерства образования и науки РФ различные университеты используют данную технологию в соответствии со своими целями, спецификой образовательных программ и стратегией информатизации вуза.

Представим опыт некоторых вузов РФ в использовании е-портфолио.

В Тюменском государственном нефтегазовом университете работа студентов над личным профессиональным портфолио начинается в первом семестре, когда они на специальных занятиях знакомятся с целями и задачами использования, функциями портфолио и технологией работы с ним.

Технология е-портфолио позволяет студентам «визуализировать» программу профессионального становления, ступени формирования необходимых компетенций и критерии их оценки. Это, по мнению руководства вуза, «настраивает их на серьезную работу для достижения успехов в учебной деятельности и стремление к постоянному самосовершенствованию. Уже на этом этапе начинается работа по выбору индивидуальной траектории обучения в соответствии с анализом предыдущих достижений студента, степенью его готовности к освоению образовательной программы по специальности» [1].

Следует отметить системность внедрения технологии е-портфолио в Тюменском государственном нефтегазовом университете.

Содержание е-портфолио включает в себя самооценку результатов (промежуточных, итоговых) овладения определенными видами учебной, научной и творческой деятельности.

Основные требования к «Портфолио студента» в данном вузе:

1. **Систематичность и регулярность самомониторинга.** Студент постоянно отслеживает результаты своей деятельности в избранной им обла-

сти, отбирает наиболее интересные работы в свое «досье», организует их в определенную структуру.

2. **Структуризация и логичность** материалов, представляемых в «Портфолио».

3. **Аккуратность и эстетичность** оформления «Портфолио».

4. **Целостность, тематическая и логическая завершенность** материалов.

5. **Наглядность и обоснованность** презентации «Портфолио студента».

Профессиональный электронный портфолио студента Пермского государственного педагогического университета.

С учебного года 2006–2007 на кафедре методики преподавания иностранных языков факультета иностранных языков (<http://www.pspu.ru/articles/203-kafedra-metodiki-prepodavaniya-iyu>) Пермского государственного педагогического университета функционирует мультимедийный инструмент мониторинга процесса становления профессиональных компетенций у будущих учителей иностранных языков – Профессиональный электронный портфолио студента факультета иностранных языков (<http://www.eportfolio.pspu.ru/>).

Е-портфолио студента – это размещенный на университетском сервере сайт, на котором каждый студент факультета иностранных языков имеет свой защищённый паролем профиль, в котором помимо экзаменационных оценок и отметках о сдаче зачётов по предметам методического цикла:

1. представляет официальную информацию о себе (ФИО, фотография, номер группы, электронный адрес, образец подписи);

2. проводит самооценку уровня достигнутых им компетенций по предметам методического цикла;

3. хранит «следы» по курсам методического цикла и педагогическим практикам, т. е. выполненные задания, тексты рефератов и курсовых работ, планы-конспекты уроков, методические разработки и т. п.

Профессиональный электронный портфолио содержит следующие разделы: «**Введение**», «**Новости**», «**Портрет**», «**Биография**», «**Паспорт**».

Остановимся отдельно на разделе «**Биография**» и «**Паспорт**». В разделе «**Биография**» студент имеет доступ к перечню предметов методического цикла и перед каждым курсом может ознакомиться с компетенциями, которыми ему предстоит овладеть. После прохождения определённого курса методического цикла студент осуществляет здесь самооценку достигнутого им уровня компетенций.

В разделе «**Паспорт**» отражаются отмеченные в предыдущем разделе уровни самооценки компетенций, экзаменационные оценки и отметки о сдаче зачёта.

В плане оценочного языкового е-портфолио по конкретной дисциплине образовательной программы интересен опыт института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Дисциплина «Использование современных ИКТ в учебном процессе», изучаемая на четвертом курсе студентами института иностранных языков РГУ имени С. А. Есенина, была использована для внедрения технологии элек-

тронного языкового портфолио «My English Portfolio». В эксперименте принимали участие около 140 студентов, будущих учителей иностранного языка. На заполнение е-портфолио было отведено семь лабораторных занятий.

В основу «My English Portfolio» была положена концепция Европейского языкового портфеля (ЕЯП), разработанного под эгидой специалистов из Отдела языковой политики Совета Европы в 1998–2000 гг.

Модель е-портфолио «My English Portfolio» реализована с помощью средств Microsoft Office, в частности, редактора презентаций PowerPoint [4].

По нашему мнению, данное программное обеспечение не позволяет реализовать полноценное интерактивное взаимодействие в открытом сетевом пространстве, что в некоторой мере девальвирует саму идею е-портфолио как инструмента рефлексии и профессионального развития.

Хотя, отдельные разделы портфолио, их контент является действительно рефлексивным (The aim of my learning (цель моего обучения), My personal qualities (мои личностные качества), My plans for the future (мои планы на будущее), My Language Passport, How Do I Learn English?; My Lesson Plans; What else should I Learn to Improve My English)

Как отмечает в своей работе Ю. Ю. Дергачева [4], исследования, проводимые в процессе эксперимента по использованию технологии е-портфолио, показали следующее:

- навыки, полученные в результате работы с е-портфолио, можно использовать в профессиональной деятельности будущего учителя иностранных языков;
- работа с технологией е-портфолио позволяет развивать креативность, самостоятельность, целеустремленность, терпение, аккуратность, ответственность;
- электронные таблицы самооценки собственных умений и навыков по всем видам речевой деятельности помогают осознать свои дальнейшие перспективы в изучении английского языка и выявить имеющиеся пробелы в знаниях;
- технология е-портфолио способствует формированию информационной компетентности будущего учителя, помогает развить целый ряд полезных навыков (разработка и создание мультимедийных презентаций, создание тестовых заданий в прикладных программах, работа с электронными средствами учебного назначения по английскому языку и так далее);
- электронный языковой портфолио – эффективное средство для самооценки, рефлексии и антиципации.

На сайте **Института дизайна и рекламы Международной академии бизнеса и управления** г. Москвы (<http://www.mabiu.ru/institutes/design/portfolio/>) представлен «Портфолио института», который имеет 3 раздела: «Графический дизайн», «Дизайн среды», «Дизайн костюма».

В портфолио студенты помещают проекты, демонстрирующие профессиональные компетентности в области использования веб-дизайна и создания компьютерной рекламы.

В филиале **Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета** г. Твери (http://www.engectver.ru/Main/science/n_i_student.php) разработана база данных «Электронный портфолио студентов».

При создании и управлении базой данных использовалась среда MS Access и SQL – запросов. Все данные представлены в виде таблиц.

С сентября 2008 г. организована деятельность по наполнению базы электронного портфолио, которая выступает не только в качестве мониторингового механизма, но и одним из условий для повышения мотивации, собственного рейтинга, формирования навыков рефлексии и проектирования, освоения навыков самопрезентации, подготовки к прохождению различных собеседований, написанию автобиографии и резюме студента.

Один из вариантов структуры портфолио, предназначенный для построения образовательного рейтинга студента в вузе, разработан преподавателями кафедры менеджмента **Череповецкого государственного университета** И. Л. Васюковым, А. Н. Волковым [2].

Структура портфолио состоит из 5 компонентов: «**Введение**», «**Мои достижения**», «**Я в мире людей**», «**Взгляд на себя и в будущее**», «**Заключение**».

Четвертый раздел портфолио, по замыслу авторов, включает материалы, содержащие самооценку студентами своих ценностей и идеалов, представлений о самом себе, своих сильных и слабых сторонах, индивидуальной миссии, тенденциях в развитии мира, открывающихся возможностях, возникающих опасностях, планах, личных и профессиональных, а также о способах, средствах и времени их осуществления.

В разделе «**Я в мире людей**» размещены материалы, свидетельствующие о накопленном опыте, описание хобби, интересов, кумиров и т. п.

По мнению И. В. Григорьевой [3] преимущества использования «web-портфолио» в процессе подготовки будущих специалистов различного профиля к взаимодействию в сетевом сообществе заключаются в следующем:

1. На основе «web-портфолио» преподавателю вуза будет легко сформировать рейтинг студентов, тем самым дать объективную оценку их учебных достижений.

2. Процесс рефлексии, активности студентов и контроль развития их профессиональной деятельности происходит на более качественном уровне.

3. «Web-портфолио» позволяет хранить большой объем артефактов. При этом владелец может не беспокоиться за потерю документов, а напротив легко хранить и обновлять контент портфолио.

4. «Web-портфолио» может выполнять функции стартовой оценки уровня достижений, промежуточного и итогового контроля учащихся.

5. При разработке «web-портфолио» студент получает навыки работы с Интернет технологиями, осваивает новые для себя программы и приемы, что способствует формированию его медиакультуры (медиакомпетентности).

6. Возможность демонстрации результатов образовательно-профессиональных достижений студентов в виртуальном пространстве перед потенциальным работодателем.

7. Имея личный «web-портфолио», студент сможет демонстрировать собственную медиаобразовательную компетентность, которая, в свою очередь, составляет один из первых пунктов в списке требований к соискателю на современном рынке труда. Наличие «web-портфолио» позволяет выпускнику вуза позиционировать себя как компетентного специалиста, готового жить и работать в условиях информационного общества.

В Шахтинском филиале Южно-Российского Гуманитарного Института организация Веб-портфолио на сайте института (<http://www.urgi.org/web-portfolio/>) открывает для студентов широкие возможности для оформления личной страницы в Интернете, представления своих достижений заинтересованным работодателям, их структурирования, обоснования, иллюстрирования. По мнению авторов инициативы, создание веб-портфолио развивает способность рефлексивного анализа и позволяет создавать «банк» личных достижений и повышать их качество.

Функциями веб-портфолио студентов данного вуза являются: самопрезентация, трудоустройство, мотивация, развитие рефлексии и коммуникативности, инструментария квалиметрии социально-личностных и профессиональных компетенций.

После завершения обучения в данном вузе портфолио студента переходит в раздел портфолио выпускника, где он может презентовать свой карьерный рост и последипломные достижения в профессиональной деятельности и жизни. Это позволяет кафедре и вузу отслеживать трудоустройство своих выпускников, анализировать характер и успешность их деятельности и по результатам этого анализа вносить корректировки в учебные планы.

Веб-портфолио студента отличается:

- коммуникативной направленностью, позволяющей студентам осуществлять информационное взаимодействие на базе портфолио;
- структурированностью, открытостью и гибкостью, что дает возможность его модифицировать и строить различные визуализации контента;
- гипертекстовой технологией построения, обеспечивающей реализацию связи между компонентами портфолио в виде перекрестных ссылок.

Опыт ИППС СФУ в использовании технологии e-портфолио

В Сибирском федеральном университете технология электронного портфолио используется на разных уровнях подготовки педагогических кадров для реализации различных педагогических целей. Целью внедрения технологии e-портфолио на первом уровне подготовки педагогов (бакалавриате) является совершенствование системы подготовки современного педагога, за счет вовлечения студентов в профессиональное самоопределение и развитие рефлексивных навыков самооценки индивидуальных достижений в процессе вхождения в университетское образовательное пространство, ориентация на выстраивание профессиональной карьеры. Использование

данной технологии способствует профессиональному становлению студента в вузе, которое является одним из основных факторов развития конкурентоспособности будущего педагога [18]. С другой стороны, технология е-портфолио реализует возможности смешанного обучения, которое «обеспечивает преподавателю и студенту эффективную образовательную среду на основе традиционного взаимодействия и дистанционного обучения в режиме off-line или on-line» [6].

Модель использования технологии е-портфолио в подготовке учителей начальных классов по системе Эльконина – Давдова.

Опишем опыт использования технологии е-портфолио в практике учебного процесса бакалавров психолого-педагогического направления Сибирского федерального университета (СФУ).

Согласно концепции развивающего обучения для начального образования, безотметочное обучение (оценивание) необходимо сориентировать на решение более важной задачи модернизации всей российской школы – формирование самостоятельных, инициативных и ответственных молодых людей, способных в новых социально-экономических условиях быстро и эффективно найти свое место в обществе [5].

Причем проблема безотметочного оценивания в системе Эльконина-Давыдова рассматривается в контексте проблемы формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников для формирования основ учебной самостоятельности школьников (основ умения учиться).

Для итоговой аттестации учащихся в рамках данной концепции предлагается использование накопительной системы оценок, которая связана прежде всего с освоением западной технологии «учебное портфолио» (портфель ученика), когда накапливаются не отметки за работы учащихся, а содержательная информация о них средствами определенных информационных технологий.

Для реализации методов и форм безотметочного оценивания, педагог развивающего обучения, должен быть, компетентен в области использования технологии электронного портфолио и умело применять ее в своей профессиональной деятельности.

Учебный курс «Технология е-портфолио» направлен на освоение студентами психолого-педагогического бакалавриата методологических подходов создания, развития и использования е-портфолио для формирования базовых и профессиональных компетентностей будущего учителя начальных классов, необходимых в информационно-образовательной среде школы. В курсе представлены методологические основы технологии е-портфолио, различные модели использования электронного портфолио для оценки и рефлексии деятельности учителя в системе развивающего обучения.

Дисциплина «Технология е-портфолио» является практико-ориентированной, включающей различные виды деятельности студентов.

В связи с тем, что сетевой е-портфолио уже имеет определенную, заранее заданную структуру, процесс наполнения содержанием электронного портфолио в техническом отношении значительно упрощен и включает следующие этапы:

1. Определение цели создания «Электронного портфолио» и его контента.
2. Накопление и обработка артефактов «Электронного портфолио».
3. Оформление и презентация «Электронного портфолио».
4. Подготовка рефлексивных материалов «Электронного портфолио».
5. Презентация «Электронного портфолио» в группе.
6. Рефлексия по окончании курса

Нужно отметить, что данные этапы, реализуемые в рамках преподавания дисциплины «Технология е-портфолио», являются лишь начальной стадией создания электронного портфолио, развитие е-портфолио каждого студента рассчитано на долгосрочный период.

Электронный портфолио является инструментом для презентации знания. Он содержит артефакты, объединяющие информацию различных видов, и, демонстрирующие приобретенные компетенции студента, динамику его развития на протяжении всех лет обучения (и после окончания ВУЗа). Студент с помощью электронного портфолио может продемонстрировать цели и задачи, которые он ставил перед собой в процессе обучения и пути их достижения. В соответствии с требованиями к условиям реализации программ прикладного бакалавриата [20] электронный портфолио служит средством проверки уровня освоения данных программ, сформированных знаний и умений; способом оценивания сформированных компетенций, средством накопления и визуализации практического опыта.

Спецификой внедрения технологии е-портфолио в психолого-педагогическом бакалавриате является его актуализация в рамках организационно-деятельностной игры (ОДИ) бакалавров, посвященной формированию учебной субъектности и оформлению индивидуальных траекторий обучения.

В Институте педагогики, психологии и социологии (ИППС) СФУ ежегодно проводится так называемый «запуск студентов на профессиональное самоопределение» в рамках ОДИ. Данное мероприятие осуществляется с целью «запуска механизмов осмысления профессионально-педагогических позиций, соотнесения собственных ресурсов и профессиональных компетенций для выстраивания карьерных планов» [15]. Игра проводится за пределами вузовского пространства при участии игротехников и команды педагогов и психологов Института педагогики, психологии и социологии СФУ, организующих интенсивную интеллектуальную работу студентов в малых группах и ежедневную рефлексия.

Существуют различные сценарии организации ОДИ для студентов первого курса педагогического бакалавриата. Основной концепцией игры, организованной в 2011 году, являлось разыгрывание содержательных смыслов

сферы образования через такие эмоционально насыщенные и интересные для молодежи сферы как спорт и искусство.

Каждый день игры был посвящён одной из заявленных разработчиками сфер – искусство, образование и спорт. Группы работали над задачей реализации собственной деятельности в сфере, которой был посвящён день, определении характеристик и базовых сферных процессов, поиском сферных пересечений. Например, как себя проявляет образование в искусстве или искусство в образовании.

Результатом игры явилось то, что группами были определены общие закономерности и формы проявления взаимодействия сфер, а также возможные способы организации деятельности субъектов образовательного процесса с элементами эмоционального напряжения и мастерства, свойственными искусству, и динамики результативности спорта в образовании.

Организационно-деятельностная игра для студентов прикладного бакалавриата, по нашему мнению, позволяет включить студентов, поступивших на 1-й курс, в понимание специфики педагогических процессов с деятельностной позиции, провести ревизию собственных ресурсов, готовит студентов к первой самостоятельной практике в школе, позволяет им выстраивать свои собственные образовательные траектории. Сюжет ОДИ позволяет включить студентов в первичное профессиональное самоопределение, самостоятельно обнаруживать новизну вузовской образовательной реальности и соотнести ее со своими притязаниями и ресурсами на педагогическую профессию. Опыт, приобретенный в процессе участия в организационно-деятельностной игре, студенты прикладного бакалавриата успешно используют во время прохождения педагогической практики в школе.

Чтобы сохранить рефлексивные артефакты игры студенты использовали свои индивидуальные электронные портфолио. Анализ рефлексивных материалов показал, что у студентов, участвующих в организационно-деятельностной игре, наблюдались:

- повышение интереса (мотивации) к обучению в ИППС СФУ по выбранной ими специальности;
- желание достигать больших результатов и осознание своего потенциала, необходимого для реализации этой задачи;
- определение собственных дефицитов и возможностей для их преодоления;
- осознание значения рефлексии и анализа своих действий;
- более ответственный подход к работе над самостоятельными заданиями.

В дальнейшем, материалы е–портфолио как метода оформления рефлексивных наблюдений и возможной самооценки собственных ресурсов, стали предметом дискуссионного обсуждения между преподавателями и студентами на научной конференции ИППС.

По результатам педагогической практики студенты дополнили рефлексивный раздел е-портфолио своими отчетами, самоанализом собственных

ресурсов. В данном контексте е–портфолио бакалавра является способом формирования и развития навыков рефлексии.

Остановимся подробнее на разделе «результаты по курсам». В раздел образовательных достижений по договоренности с преподавателями и бакалаврами вошли артефакты по дисциплинам профессиональной подготовки студентов. Например, в учебном курсе профессионального модуля «Введение в профессию» студентами представлены материалы проектов уроков РО, анализ уроков РО, эссе, отражающее их понимание профессии педагога развивающего обучения.

Метод е–портфолио на младших курсах обучения в системе психолого-педагогического бакалавриата использовался для оценивания образовательных достижений студентов в рамках дисциплин информационной подготовки, а именно: «Основы информационной культуры», «Современные информационные технологии», «Технология е–портфолио».

Студентам представлялись и с ними согласовывались требования и критерии оценки по каждому курсу. Работы, сделанные студентами, были открыты и доступны внешней оценке сокурсников, других преподавателей кафедры и являлись также демонстрацией квалификации студентов в области ИКТ для будущих работодателей и управленцев факультета.

Возможности системы оценивания на основе е–портфолио

Несомненно, система оценивания образовательных результатов на основе метода е–портфолио имеет ряд проблем, связанных с трудностями формализации согласованных количественных индикаторов. Тем не менее, она имеет ряд неоспоримых преимуществ, способных преодолеть косность и формализм традиционной закрытой системы балльной оценки [15].

На основе материалов студенческих е–портфолио можно проводить как оценку конкретных знаний и умений на уровень соответствия образовательному стандарту ФГОС ВПО 3, так и профессиональные компетентности и индивидуальный прогресс. Поскольку при отборе артефактов в портфолио студент может «визуализировать» как промежуточный процесс работы над проектами по курсам, так и конечный результат – это позволяет преподавателю увидеть весь процесс деятельности от концептуального решения, совершенствования до создания конечного продукта.

По нашему мнению, система оценивания студентов с помощью технологии е–портфолио позволит также сформировать компетентного выпускника, удовлетворяющего постоянно меняющимся в современном мире требованиям рынка труда. Ясные правила и критерии использования материалов е–портфолио для комплексного оценивания результативности позволяют использовать технологию е–портфолио на переходе бакалавриат–магистратура. Для администрации вуза е–портфолио бакалавров представляют информацию для принятия оперативных управленческих решений и судить об эффективности производимых изменений.

Заключение

При внедрении технологии е-портфолио в конкретный университет необходимо исходить из общей концепции электронного образования вуза. Становится актуальным наличие портфолио преподавателей на сайте вуза. В нем преподаватель может презентовать свои творческие, научные, проектные, методические разработки, содержание дисциплин, описать суть учебного процесса и т. д.

Портфолио преподавателя позволяет студенту сориентироваться в выборе учебных курсов, тематике своей проектной и исследовательской деятельности, а преподавателю – найти заинтересованных и адекватных характеру его научно-проектной деятельности студентов. Таким образом, одна из основных задач портфолио – это «состыковать» интересы, склонности, характеры студента и преподавателя, учителя и ученика.

Таким образом, совокупность е-портфолио студентов, выпускников и преподавателей образует корпоративное электронное пространство вуза, в котором все участники активно взаимодействуют между собой и внешней средой – абитуриентами и работодателями.

По результатам двухлетнего эксперимента в Сибирском федеральном университете, было проведено педагогическое исследование среди бакалавров и магистров педагогики. По мнению самих студентов, Е-портфолио способствует развитию мышления и формированию критического отношения к учебной деятельности, расширяет возможности обучения и исследования, позволяет наглядно демонстрировать развитие по отношению к прежним результатам, включает студентов в понимание процесса внешней оценки и развивает их заинтересованность во внутренней самооценке, позволяет анализировать, актуализировать индивидуальные затруднения и найти пути их преодоления, мотивирует на рефлекссию профессиональной деятельности и планирование карьеры.

Библиографический список

1. **Белова, Л. П.** Технология «Портфолио» как инструмент самоанализа деятельности студента [Электронный ресурс] / Л. П. Белова. – Режим доступа: <http://www.conf-p.narod.ru/s1.7.1.htm>
2. **Васюков, И. Л.** Портфолио как инструмент самоорганизации, самопознания, самооценки, саморазвития и самопрезентации студента. [Электронный ресурс] / Васюков И. Л., Волков А. Н. – Череповец: Череповец. гос. ун-т, 2005. – Режим доступа: <http://www.proza.ru/texts/2005/03/23-57.html>
3. **Григорьева, И. В.** Web-портфолио – эффективный инструмент медиаобразования будущего педагога в медиаобразовательном пространстве вуза [Электронный ресурс] / И. В. Григорьева // «Медиаобразование и медиакомпетентность»: Всероссийская научная школа для молодежи. – Сборник статей молодых ученых. – Таганрог, 2009. – Режим доступа: <http://pedsovet.org/forum/index.php?act=attach&type=post&id=9469>

4. **Дергачева, Ю. Ю.** Почетный титул. Е-портфолио как средство развития творческих способностей. [Электронный ресурс] / Ю. Ю. Дергачева // «Учительская газета» от 28 апреля 2009 г. – Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/28042>
5. **Концепция** российского начального образования (система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) Утверждена на заседании Президиума МАРО от 15 апреля 2002 г.
6. **Мошкина, Е. В.** Модульная технология обучения студентов-заочников в системе Moodle / Е. В. Мошкина, О. Г. Смолянинова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №4. – С. 39–53.
7. **Смолянинова, О. Г.** Информационные и телекоммуникационные технологии в университетском образовании в контексте реализации компетентностного подхода [Текст] / О. Г. Смолянинова // Сборник трудов междунар. конф. «ИТО-2003». – М., 2003.
8. **Смолянинова, О. Г.** Метод портфолио в подготовке студентов гуманитарных специальностей [Текст] / О. Г. Смолянинова // Вестник КрасГУ, РИО, Красноярск, 2006.
9. **Smolyaninova, O. G.** Competency Approach in the Pedagogical Education in the Context of Multimedia Application: Monograph, Krasnoyarsk, KSU, 2006.
10. **Смолянинова, О. Г.** Е-портфолио в оценивании образовательных достижений и профессиональном развитии магистров СФУ [Текст] / О. Г. Смолянинова // Информатика и образование. – 2009. – №12. – С. 121–123.
11. **Смолянинова, О. Г.** Использование метода е-портфолио в практике зарубежных вузов [Текст] / О. Г. Смолянинова // Информатика и образование. – 2008. – №11. – С. 99–110.
12. **Смолянинова, О. Г.** Е-портфолио как способ комплексного оценивания образовательных достижений студентов: за и против [Текст] / О. Г. Смолянинова // Материалы научно-практической конференции «Инновации в условиях развития информационно-коммуникативных технологий». – Сочи, – 2009. – С. 304–307.
13. **Смолянинова, О. Г.** Электронный портфолио в системе оценивания образовательных достижений студентов [Текст] / О. Г. Смолянинова // Материалы 15-ой научно-практической конференции «Педагогика развития: образовательные результаты, их измерение и оценка». – Красноярск, 2008. – С. 149–162.
14. **Смолянинова, О. Г.** Рейтинговая оценка знаний как элемент системы менеджмента качества образования [Текст] / О. Г. Смолянинова, Н. Г. Шилина // М. – Стандарты и мониторинг в образовании, 2008. – № 2. – С. 48–53.
15. **Смолянинова, О. Г.** Метод электронного портфолио в оценивании образовательных достижений бакалавров педагогики [Текст] / О. Г. Смолянинова // М. – Стандарты и мониторинг в образовании, 2010. – № 3. – С. 11–16.
16. **Смолянинова, О. Г.** Аттестация преподавателей высшего образовательного учреждения: российский и зарубежный опыт [Текст] / О. Г. Смолянинова, Р. С. Глухих // Материалы проектного семинара «Совершенствование системы аттестации преподавателей вузов на основе метода е-портфолио». – Красноярск: Сибирский федеральный университет. 2009. – С. 78–85.

17. **Смолянинова, О. Г.** Электронный портфолио как инструмент профессионального развития и аттестации преподавателей / О. Г. Смолянинова, Н. Г. Шилина, С. М. Герашенко // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 11. – С. 58–68.

18. **Тарабанько, Е. В.** Конкурентоспособность будущих специалистов в контексте педагогического сопровождения профессионального становления студентов в вузе / Е. В. Тарабанько // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 4. – С. 24–28.

19. **Шишканов, Д. В.** «Портфолио» как способ формирования и оценки информационной компетентности в курсах ИКТ в вузах [Текст] / Д. В. Шишканов, О. Г. Смолянинова // Материалы конференции «Педагогика развития». – Красноярск, 2003.

20. **ФГОС ВПО**, педагогическое образование, бакалавриат, 2009.

УДК 37.016 378

Митина Елена Гарисоновна

Кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и химии Мурманского государственного гуманитарного университета, elena_mitina08@mail.ru, Мурманск

ОБЩЕНИЕ КАК СРЕДА РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Mitina Elena Garisonovna

Candidate of Science in Biology, associate professor chair of biology and chemistry Murmansk State Humanitarian University, elena_mitina08@mail.ru, Murmansk

COMMUNICATION AS DEVELOPMENT CASE IN METHODICAL TRAINING SYSTEM OF STUDENS

Сегодня в связи с переходом цивилизации к информационному обществу, наполнения новым смыслом целей и ценностей образования актуализируется идея продуктивного взаимодействия участников образовательного процесса. «Выращивание» педагога, способного работать в таких условиях – процесс сложный и трудоемкий, требующий от современной методической науки преодоления ее «рецептурности», т. е. понимания ее содержания как готовых рецептов для построения процесса обучения и подражания более опытному педагогу как основы вхождения в профессиональную педагогическую деятельность. Такой сохраняющийся в современной ситуации характер методики предметного обучения, как учебной дисциплины в рамках подготовки на этапе обучения в вузе, входит в противоречие с современными тенденциями развития общества и образования и, как следствие, воз-

никает «закрытость» начинающего учителя в образовательной среде современной школы.

В связи с этим сегодня в педагогической и психологической науках уделяется значительное внимание проблеме адаптации выпускника вуза к работе в школе. Исследователи отмечают, что этот процесс протекает сегодня с большими сложностями, при этом в качестве одной из причин выдвигают методическую беспомощность молодого педагога в условиях стохастической образовательной среды. Отсюда вытекает задача придания всей методической подготовке студентов уже на этапе профессионального образования таких черт, как векторность, открытость и саморазвитие.

В то же время сама методическая наука сегодня находится в состоянии осмысления процессов, происходящих в современном образовании, поиска собственного образа в новых условиях социальной реальности. Сегодня в зоне научного поиска находится разработка различных аспектов предметных методик, как областей, интегрирующих предметные и психолого-педагогические знания, на этапе профессионального образования, определяются ее функции, содержание, структура [4; 7; 14 и др.].

Освоение содержания методики обучения предмету осуществляется в поле методической подготовки студентов, которая в современном понимании рассматривается как процесс, как часть профессиональной подготовки, как «совокупность умений, навыков, личностных качеств, комплекс элементов учебного плана, обеспечивающих методическую подготовку, системное единство методической подготовки и методической деятельности» [7, с. 132], и пр. В данной статье рассмотрим общение, как один из элементов развития методической подготовки студентов в условиях становления информационного общества.

Методическая подготовка студентов сегодня трактуется по-разному, с позиций системного, интегрированного, деятельностного, и компетентностного подходов к образованию. Так, *системный подход* устанавливает, что «система методической подготовки учителя – педагогическая система, включающая в себя совокупность функциональных и структурных компонентов, взаимодействие которых порождает интегративное качество личности учителя – методическую готовность. Она ориентирована на цели педагогической системы более высокого порядка – профессиональной подготовки» [8, с. 2]. *Деятельностный подход* определяет, что «методическая подготовка будущего учителя заключается в том, чтобы он овладел деятельностью, которая обусловлена структурой и функциями методики обучения предмету как самостоятельной научной деятельности» [14, с. 64].

С позиций *интегративного подхода* методическая подготовка студентов «обеспечивает формирование необходимых методических знаний и умений, оказывающих влияние на перестройку структуры профессионального мышления, готовности учителя к самообразованию и самопроектированию методической готовности» [7, с. 133].

Компетентностный подход к методической подготовке педагога предлагает в качестве ее результата рассматривать методическую компетентность, как «способность конструировать эффективный учебный процесс для широкого круга педагогических ситуаций в контексте учебного предмета» [4, с. 68; 5]. Вместе с этим в условиях институциональных изменений, происходящих сегодня в педагогическом образовании, пока остается открытым вопрос о месте, роли и функциях методической подготовки студентов в обновляемом институте образования.

Трансформационные процессы в образовательной системе сопряжены с возрастанием внимания педагогической науки к средовому подходу, как одному из перспективных ресурсов развития образования. Установлено, что этот подход выступает в качестве методологической основы педагогических исследований, сформулированы общенаучные основы средового подхода, выявлены способы его освоения в процессе профессиональной деятельности педагога [1; 11; 15; 16 и др.].

Мы считаем, что в современной образовательной ситуации средовой подход возможен и необходим и к методической подготовке студентов. Он позволит расширить границы и преодолеть замкнутость образовательной системы вуза и «закрытость» выпускника, послужит одним из основных факторов развития сложившейся в науке системы методической подготовки студентов.

Опираясь на положение о «неисчерпаемости среды как объекта научного познания» [1, с. 102], мы можем утверждать, что важнейшей составляющей методической подготовки студентов должна быть ориентация будущих педагогов на осознание дидактических возможностей среды для достижения целей предметного образования. В контексте нашего исследования мы полагаем, что среда – источник развития систем, в том числе методических, которые в свою очередь не только «переводят», транслируют результаты развития общества, науки и культуры в содержание, формы, способы и результаты образовательного процесса, но и в современных условиях ориентируют студентов в их многообразии.

Под средовым подходом к методической подготовке студентов, как одной из таких методических систем, мы понимаем создание разнообразных взаимодействующих между собой микросред в условиях открытой научно-образовательной среды вуза. Включение субъектов образовательного процесса в эти микросреды является важнейшим фактором развития всей системы методической подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности. Полагаем, что такой подход обеспечивает методическую готовность, как интегрированный показатель методической подготовки студентов, включающий методическую компетентность, методическое мышление и методическую рефлексию [8, с. 3], к работе педагога в условиях изменяющейся среды и стирания границ образовательных систем информационного общества.

Опираясь на идею О. И. Генисаретского о необходимости формирования в образовательном процессе «установки на общение» [3], обратимся к

рассмотрению понятия «общение», как элемента средового подхода к развитию системы методической подготовки студентов, понимаемое нами как «направленное, закономерное изменение, в результате которого должно возникнуть новое качественное состояние объекта – его состава или структуры» [2, с. 1481].

Традиции общения ученых – педагогов, психологов и методистов, сложившиеся в рамках отечественного образования, сегодня обогащаются новыми формами, в т.ч. общением в виртуальном пространстве. В связи с этим, сегодня общение в процессе методической подготовки студентов может происходить как в реальных условиях научно-практических конференций, специальных семинаров, защиты исследовательских проектов по проблема методической науки и практики, так и в условиях бурно развивающихся виртуальных конференций различного уровня, электронных семинаров, в общении на форумах сайтов методической направленности и пр..

С позиций психологической науки «общение выполняет информационно-коммуникативную и регулятивно-коммуникативную функции, первая из которых означает прием и передачу информации, а вторая – организацию взаимодействия людей в совместной деятельности» [6, с. 280].

В социологии общение рассматривается как «взаимодействие субъектов, в условиях общения осуществляется коммуникативный процесс – обмен информацией, мыслями, чувствами, способами и результатами деятельности» [13, с. 330]. С позиций педагогической науки общение рассматривается как феномен [19], «как сложно организованное, единое в своей разносторонности системное явление» [10, с. 255], а «развитое полноценное общение становится источником функционирования и развития образовательной среды» [10, с. 256], как особую категорию отношений человека с миром, а именно субъект-субъектные отношения, в ходе которых осуществляется обмен ценностями [9].

Таким образом, в настоящее время в науке сложилось устойчивое мнение, что общение является средой обитания и развития человека, способствующей развитию и функционированию самой среды. Мы полагаем, что такая научная позиция соответствует идее средового подхода к развитию системы методической подготовки студентов, рассматриваемой в данной статье.

Соотношение понятий «общение» и «коммуникация» по-разному трактуется современными исследователями, от синонимичного до соподчиненного. В своем исследовании мы будем рассматривать коммуникацию как составляющую общения.

В настоящее время все большее значение приобретает изучение профессиональной коммуникации, при этом особую актуальность результаты исследований имеют для профессий, связанных со сферой «человек-человек». Известно, что коммуникация – основа профессиональной деятельности педагога, поэтому в контексте нашего исследования мы понимаем коммуникацию как деятельность, а общение как среду, создающуюся в результате деятельности, в том числе коммуникативной. Отталкиваясь от положе-

ния, что в социальной коммуникации присутствует как содержательный, идеальный, так и формальный, материальный элементы (средства, каналы) [8], будем выделяем две основные составляющие общения как среды методической подготовки студентов: первая – ценности методического знания, вторая – способы и каналы передачи и обмена информацией.

В процессе методической подготовки студентов присутствуют разнообразные ситуации общения «студент-студент», «студент-преподаватель», «студент-учитель», «студент-специалист методической службы или системы повышения квалификации». Такие ситуации могут возникать спонтанно, по мере возникновения затруднений и осознания необходимости их преодоления у всех участников процесса. В то же время они могут быть специально организованы в рамках учебных занятий, выполнения исследовательских работ, практик и пр.

В связи с этим мы полагаем, различные виды общения создают условия для продуктивного протекания этого процесса, «насыщения» методической подготовки как образовательной среды ресурсами, а, следовательно, ее развития как процесса. При этом общение выступает в качестве важнейшего условия становления методической готовности современного педагога к работе в стохастической образовательной среде, способствует преодолению закрытости и методической беспомощности молодого учителя и само является ценностью в профессиональной деятельности педагога-предметника.

Одним из таких видов является методическое общение, которое мы понимаем как специальную деятельность педагога-предметника по включению в существующие предметные коммуникативные сети (в данном случае предмет – методика биологического образования) и созданию собственной коммуникативно-методической сети в процессе методической деятельности специалиста в области образовании.

В настоящее время существуют разные точки зрения о соотношении понятий «методическая подготовка» и «методическая деятельность». Одни исследователи разделяют их в зависимости от условий протекания: первая – на этапе обучения в вузе, вторая – на этапе профессиональной деятельности; другие говорят о системном единстве методической подготовки и методической деятельности. В связи с этим, основываясь на средовом подходе, мы выдвигаем идею о формировании у студентов в современной образовательной ситуации установки на методическое общение, как важнейшего элемента единой системы методической подготовки и методической деятельности педагога-предметника.

В психологической науке установки рассматриваются как «психологическая готовность в определенных условиях действовать определенным образом, детерминирующая тенденция и склонность» [11, с. 943], при этом известно, что они формируются под влиянием других людей, средств массовой информации. Следовательно, на формирование установки педагога – предметника на методическое общение оказывают влияние разные субъекты образовательного процесса, в том числе – педагоги вуза, школь-

ные учителя, специалисты методических служб, системы повышения квалификации. Установки могут проявляться в уровне знаний человека (когнитивный аспект), в эмоциональных переживаниях (аффективный аспект) и в действиях (поведенческий аспект). Сведения о характеристике этих составляющих и их проявлениях в процессе методического общения представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Проявление установки субъекта образовательного процесса на методическое общение

Проявление установки на общением	Характеристика	Возможные проявления в методическом общении
Когнитивное	Мнения и убеждения, которых придерживается человек относительно субъекта или предмета	Убеждение в необходимости общения с более опытными учителями, специалистами методических служб по проблемам методики обучения предмету
Аффективное	Положительные или отрицательные эмоции, отношение к человеку и информации	Интерес к общению, радость от совместного преодоления возникающего затруднения и совместного творчества или противоположные эмоции
Поведенческое	Готовность к определенным реакциям поведения, соответствующим убеждениям переживаниям человека	Проявление инициативы в установлении контактов, настойчивость в поиске ответов на вопросы, касающиеся методики обучения предмету

На основании утверждения, что «актуальность проблемы методической подготовки учителя заключается в привлечении студентов к разработке теории обучения предмету» [14, с. 67] можно прийти к заключению о важной роли общения субъектов образовательного процесса в решении актуальных теоретических и прикладных проблем методической науки.

Таким образом, общение выступает в качестве одного из инструментов методического движения, обеспечивающего рост «живой деятельности» в образовательной среде и насыщающего методическую подготовку как среду развития будущего педагога. Мы видим проблему в том, чтобы в процесс методической подготовки студентов включались заинтересованные люди, «меченые» в терминологии Ю. С. Мануйлова [11], влияющие на развитие среды. Мы полагаем, что результатом средового подхода к развитию методической подготовки является создание особой сети каждым участником процесса методической подготовки, перекрывание и взаимодействие этих сетей. При этом границы методической подготовки студентов открываются и расширяются в соответствии с уровнем профессионально-личностного развития субъектов образовательного процесса.

Методическое общение мы рассматриваем как комплексное явление, включающее в себя различные, взаимодействующие между собой виды общения – учебное, профессиональное и научное. Все ситуации, в рамках которых происходит общение, с позиций средового подхода приобретают характер «методических событий», когда возникает среда – как «со-бытийная общность» [15].

Учебное методическое общение протекает в процессе лекционных, семинарских, практических, лабораторных занятий по дисциплинам методической подготовки в процессе взаимодействия «студент-преподаватель». Его проявления возникают в ситуациях обсуждения в диалоге проблемных вопросов, идей композиции урока, сценария мероприятия, способов решения ситуативных задач и пр.

Профессиональное методическое общение протекает в рамках педагогических практик, мастер-классов в процессе взаимодействия «студент-учитель», «студент-специалист системы повышения квалификации работников образования», «студент-специалист методических службы». Проявляется в ситуациях обсуждения уроков студента-практиканта, консультаций с методистом, участия в состязательных мероприятиях (конкурс «Педагогические надежды») и т. д.

Научное методическое общение объединяет в себе усилия всех субъектов образовательного процесса, сопрягается с учебным и профессиональным общением и высшей формой его проявления являются публикации, выступления на научных конференциях, защита дипломных и курсовых проектов, в содержании которых синтезируются и обобщаются результаты методического общения.

На наш взгляд, освоение студентами методического знания в процессе методического общения происходит на практическом, теоретическом, методологическом и мировоззренческом уровнях (табл. 2).

Таблица 2. – Уровни освоения содержания методической науки в процессе общения

Уровни	Методическое общение		
	Учебное	Профессиональное	Научное
Практический	Методическая система обучения предмету	Методический стиль педагога	Педагогические наблюдения и эксперименты
Теоретический	Закономерности и принципы предметной методики	Связь теории и практики обучения предмету	Научные проблемы методики обучения предмету
Методологический	Методология предметной методики, как науки	Методологическая основа методической деятельности	Методология научного исследования
Мировоззренческий	Убеждение в ценности методического знания		

Таким образом, методическое общение становится средой, необходимой как для становления и дальнейшего развития педагога-предметника, так и развития всей системы методической подготовки, обеспечивающей ее открытость, как одну из важнейших характеристик в современной образовательной ситуации.

В качестве условий, как элементов среды, необходимых для развития опыта общения в процессе методической подготовки студентов выделим:

1. осознание ценности методического общения участниками образовательного процесса;

2. готовность к диалогу, понимание векторности процесса становления методической компетентности педагога;

3. разнообразная интерпретация методических ситуаций, возникающих в расширенной образовательной среде;

4. насыщение коммуникативной деятельностью процесса методической подготовки студентов;

5. активное включение субъектов в научно-методические сообщества (в том числе – виртуальные);

6. понимание всеми участниками образовательного процесса сетевого характера методической подготовки студентов;

7. ориентация на постоянное взаимодействие и рефлекссию методической деятельности.

На основании вышеизложенного, можно утверждать, что методическое общение выступает: как проблемная ситуация в современном педагогическом образовании, как ситуация развития всех субъектов образовательного процесса, имеющая потенциал для развития всей системы методической подготовки современного педагога, как одно из важнейших условий освоения и развития методического знания, имеющего значимую ценность для педагога-предметника.

Возникающая вследствие этого недостаточная «насыщенность» среды методического общения субъектов образовательного процесса, несомненно, существенным образом влияет на его продуктивность, а, следовательно, и на уровень методической готовности студентов в профессионально-педагогической деятельности.

Отсюда следует, что один из путей преодоления указанных проблем – насыщение содержания методической подготовки студентов возможностями для развития навыков общения. Решение этой задачи мы видим в модульном включении ситуаций методического общения в содержание аудиторных занятий, а так же в создании специальных курсов методической направленности в рамках вариативного компонента учебного плана подготовки студентов и повышения квалификации преподавателей с целью осознания ценности методического общения в профессиональной деятельности педагога.

Таким образом, значение методического общения заключается в его системообразующей роли, обеспечивающей единство системы методической

подготовки и методической деятельности педагога-предметника, а так же в понимании общения как способа изучения методического сообщества, представляющего собой одну из сред «вхождения» в профессиональную деятельность, становления и профессионального развития педагога в современных условиях.

Библиографический список

1. **Артюхина, А. И.** Образовательная среда высшего учебного заведения за как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета) [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00. 08 / Артюхина Александра Ивановна. – Волгоград, – 2006. – 388 с.
2. **Первый** толковый БЭС (большой энциклопедический словарь) [Текст]. – СПб.: Норинт; М.: РИПОЛ классик, 2006. – 2144 с.
3. **Генисаретский, О. И.** Методическая рефлексия и методические коммуникации. Доклад, прочитанный летом 1970 г. на семинаре в центре экспериментальной студии СХ СССР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.prometa.ru>.
4. **Гребенев, И. В.** Фундаментальная научная подготовка учителя как основа его профессиональной компетентности [Текст]. / И. В. Гребенев, Е. В. Чупрунов // Педагогика. – 2010. – № 8. – С. 65–69.
5. **Ильязова, М. Д.** Компетентностный подход и задачи развития современной высшей школы [Текст] / М. Д. Ильязова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 65–69.
6. **Еникеев, М. Н.** Психологический энциклопедический словарь [Текст] / М. Н. Еникеев. – М.: ТК Велби: изд-во Проспект, – 2006. – 560 с.
7. **Зеленко, Н. В.** Методическая подготовки учителя технологии: (интегративный подход) [Текст] / Н. В. Зеленко // Высшее образование в России. – 2006. – № 4. – С. 132–134.
8. **Земцова, В. И.** Система методической подготовки учителя: структура и содержание [Текст] / В. И. Земцова // Наука и школа. – 2002. – № 3. – С. 2–7
9. **Каптерев, А. И.** Информатизация социокультурного пространства [Текст] / А. И. Каптерев // – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 512 с.
10. **Козырев, В. А.** Гуманитарная образовательная среда педагогического университета: сущность, модель, проектирование: Монография [Текст] / В. А. Козырев. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 328 с.
11. **Мануйлов, Ю. С.** Средовой подход в воспитании [Текст]: дис. ... д-ра педагогических наук. 13.00.01 / Мануйлов Юрий Степанович. – М., – 1997. – 192 с.
12. **Психологическая** энциклопедия [Текст] / под ред.: Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 1096 с.
13. **Российская** социологическая энциклопедия [Текст] / под ред. Г. В. Осипова. – М.: НОРМА-ИНФРА, 1998. – 672 с.
14. **Саранцев, Г. И.** Методическая подготовка будущего учителя в современных условиях [Текст] / Г. И. Саранцев // Педагогика. – 2006. – № 7. – С. 61–68.

15. **Слободчиков, В. И.** Событийная образовательная общность – источник развития и субъект образования [Текст] / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования. – Саратов, 2010. – Вып. 1(43). – С. 177–185.

16. **Фугелова, Т. А.** Мобильный студент – субъект воспитательно-развивающей среды вуза [Текст] / Т. А. Фугелова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 106–116.

17. **Слесарев, Ю. В.** Профессиональная зрелость – индикатор качества профессиональной подготовки специалиста-менеджера [Текст] / Ю. В. Слесарев // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 5 – С. 68–78.

18. **Шек, Г. Г.** Средовой подход как педагогическая инновация и условия его освоения [Текст]: дис. ...канд. педагогических наук. 13.00.01 / Г. Г. Шек. – Елец, 2001. – 148 с.

19. **Щуркова, Н. Е.** Феномен общения в контексте нежной педагогики [Текст] / Н. Е. Щуркова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1. – С. 205–224.

РАЗДЕЛ III ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 802.0:378.147.382(571.16)

ББК Ш143.21-923

Кобзева Надежда Александровна

Старший преподаватель кафедры английского языка и технической коммуникации Института международного образования и языковой коммуникации, Томский политехнический университет, nadiatom@mail.ru, Томск

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ «SCRABBLE CLUB» КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Kobzeva Nadezda Alexsandrovna

Senior Lecturer of English Language and Technical Communication Department, Institute for International Education and Language Communication, Tomsk Polytechnic University, nadiatom@mail.ru, Tomsk

LINGUISTIC “SCRABBLE CLUB” AS A WAY OF ENHANCING ENGLISH LANGUAGE TEACHING TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

В контексте объективных реалий поликультурного мира языковая подготовка в системе высшего профессионального образования обеспечивает развитие таких способностей у будущих инженеров, которые дают им возможность использовать иностранный язык как инструмент общения не только в диалоге культур и цивилизаций современного мира, но и как средство научно-технического общения. Такие способности можно развить средствами иностранного языка (ИЯ) на основе формирования коммуникативной компетенции.

В Томском политехническом университете (ТПУ) процесс подготовки специалистов, соответствующих современным требованиям, неразрывно связан с оптимизацией образовательных технологий обучения ИЯ, проведением научных исследований по методике преподавания ИЯ и внедрением их результатов в образовательную среду университета. Знание иностранного языка делает выпускников вуза конкурентоспособными и востребованными на международном рынке труда. Ежегодно сотни высококвалифицированных выпускников, получивших образование в ТПУ, устраиваются на

работу в транснациональных компаниях, международных исследовательских организациях.

Институт международного образования и языковой коммуникации (ИМОЯК), обеспечивающий подготовку по профессионально ориентированному иностранному языку бакалавров, специалистов и магистров Института физики высоких технологий (ИФВТ) и Института неразрушающего контроля (ИНК) ТПУ определяет своей приоритетной целью повышение качества языковой подготовки студентов университета, «развитие академической и научной деятельности в международном формате, развитие мультязыковой поликультурной, современной информационно-технологической среды, обеспечение толерантной поликультурной коммуникации» [1]. ИМОЯК – это ядро мультязыковой поликультурной среды ТПУ, в которой как российские, так и иностранные студенты имеют возможность формирования уникальных профессиональных и коммуникативной компетенций, а также стать частью международного студенческого сообщества.

Проблема активизации учебного и внеучебного процессов в ИМОЯК постоянно находится в центре внимания педагогического коллектива. Учебная деятельность, воспринимаемая студентами как обязательная, но не всегда увлекательная и лично-значимая, может быть гармонично дополнена внеаудиторной работой. Процесс аудиторной и внеаудиторной работы со студентами должен приобрести целостное единство, в котором будет развиваться творческий потенциал обоих субъектов образовательного процесса. Следовательно, встает вопрос о поисках механизмов такой интеграции, ведь диапазон приемов и способов интенсификации этих процессов весьма широк и разнообразен.

Важное место в системе внеаудиторных мероприятий кафедры английского языка и технической коммуникации (АЯТК) занимают всевозможные конкурсы (инсценированной песни на английском языке, конкурсы на лучший перевод стихотворения, на лучшую стенгазету, доклад, презентацию и др.), олимпиады. Осуществляются постановки спектаклей на английском языке, организуются экскурсии, проводятся тематические вечера, встречи и семинары со студентами-иностранцами, обучающимися в университете. Кроме того, студенты участвуют в международных форумах и программах, связанных с изучением и практическим использованием иностранного языка. Рабочий язык этих мероприятий – английский.

Таким образом, внеаудиторная деятельность и практические занятия предоставляют не только большие возможности для самореализации личности студента, но и, несомненно, эффективно влияют на качество учебных занятий, расширяя и углубляя знания, умения и навыки, в частности по дисциплине «Иностранный язык».

Особое место во внеаудиторной работе, на наш взгляд, должны занимать такие формы, как творческие объединения, лингвистические клубы, которые приобретают всё большую популярность в студенческой среде как зарубежных, так и российских вузов. Именно в рамках этой деятельности

происходит более тесное межличностное неформальное общение студентов, преподавателей, а так же культурное обогащение личности, развитие и углубление знаний. Вместе с другими современными формами организации внеаудиторной работы роль студенческих и преподавательских сообществ, основанных на совместной интеллектуальной деятельности, требует дальнейшего расширения и развития.

Данные обстоятельства обусловили актуальность рассматриваемой проблемы. Общеизвестно, что существующая в настоящее время практика обучения иностранным языкам в неязыковых вузах не всегда даёт желаемые результаты. Количество учебных часов, отданных на изучение иностранного языка в неязыковых вузах, всё-таки недостаточно, поэтому актуальна проблема создания условий активизации процесса обучения иностранному языку, например, через организацию внеаудиторной работы студентов.

Под внеаудиторной работой мы понимаем любую деятельность студентов, осуществляемую в рамках рабочей программы, но не связанную напрямую с учебным процессом, направленную на формирование и развитие профессионально значимых качеств, способствующую их личностному развитию, расширению и углублению профессиональных знаний.

Анализ научно-педагогической литературы и источников интернета по данной проблеме позволяет сделать вывод, что деятельность студенческих клубов – важная составляющая внеучебной работы в вузе. Это отмечено в трудах Л. М. Ванюшкиной, М. Т. Громковой, И. Н. Айнутдиновой, В. В. Полукарова, Ю. А. Стрельцова, В. Е. Триодина и др., в которых исследованы теоретические положения деятельности организаций и коллективов клубного типа [2–7]. Ряд зарубежных авторов, рассматривая формы и методы внеаудиторной деятельности, отмечают такую особенность форм организации досуга клубного типа в учебных заведениях, как их взаимосвязь с аудиторными занятиями [8; 9].

Одной из наиболее распространенных форм организации досуга является игра. Играют представители всех возрастов и социальных слоев. Игра универсальна, она является и формой проведения досуга, и институтом творчества, и средством развития и самореализации личности, средством обучения и самопознания, самоидентификации личности, игра объединяет людей, является механизмом группообразования [10].

Преподаватель вуза может в значительной степени помогать всестороннему развитию и образованию студентов, используя интеллектуальные игры во внеаудиторной работе. Такой игрой по праву может быть настольная лингвистическая игра «Scrabble». Игра «Scrabble» справедливо считается классикой настольных игр. «Игра в слова» или «Scrabble» (в переводе с английского, писать неразборчиво, писать как курица лапой) – так называется эта игра в мире настольных игр. Это чрезвычайно полезное занятие, способное не только обогатить словарный запас, совершенствовать грамматические знания, но и развить логическое, пространственное мышление, креативность и социальные качества играющих.

Созданная 60 лет назад американским архитектором Альфредом Баттсом, настольная лингвистическая игра «Scrabble» стала эффективным общепризнанным и увлекательным методом изучения английского языка во всём мире. Создателя игры Скрэббл Набоков называет гением («invented by some genius»), но не указывает его имени. Набоков был ровесником американского архитектора Альфреда Баттса (1900–1993).

Идея игры, поначалу названная «Лексикон», возникла у него еще в 30-е годы, в период Большой депрессии, когда у людей поневоле оставалось много времени для досуга. Баттсу удалось соединить повсеместную страсть к решению кроссвордов и игре в слова со свободой их самостоятельного подбора и возникающими по ходу анаграммами, с азартом и количественной оценкой успеха. На «раскрутку» игры на американском рынке досуга ушло 20 лет. Зато теперь, судя по Интернету, проводится даже первенство мира по Скрэббл [11].

О популярности игры в образовательном пространстве факты говорят сами за себя. Во многих университетах мира созданы студенческие общества Scrabble Clubs. Например, на сайте «Scrabble Club» университета Кеннесо (Джорджия, США) сообщается: «Scrabble Club университета Кеннесо (Kennesaw State University) является зарегистрированной организацией студентов, созданной с целью помощи студентам расширить их словарный запас. Scrabble Club в тоже время является социальным образованием для организации досуга студентов всех национальностей, культур и групп» [12].

Создана и Всемирная организация Scrabble игроков на английском языке (The World English-language Scrabble Players' Association, WESPA) в октябре 2003 года в Малайзии (Kuala Lumpur, Malaysia) [13].

Таким образом, преимущества и перспективы лингвистической игры «Scrabble» и созданных на её основе клубов признаны мировым сообществом знатоков, любителей и изучающих английский язык, а также преподавателями английского языка. Клубное движение «Scrabble» развивается. Игра становится предметом исследований, статей в научных журналах, где авторы, в основном преподаватели английского языка, признают её инструментом и аудиторных, и внеаудиторных занятий. Например, в США создана Школьная Scrabble Программа (School Scrabble Program) [14].

Следует отметить, что подобных программ в нашей стране пока нет. Во многих учебных заведениях лишь организованы лингвистические клубы, но на данный момент только в Томском политехническом университете работает «Scrabble Club», созданный в 2009 году. Членами этого клуба стали студенты университета, включая студентов-иностранцев из Вьетнама, Ганы, США, Кореи, Казахстана, Узбекистана, обучающихся в ТПУ, а также преподаватели вуза. На торжественном открытии «Scrabble Club» студент из Ганы выразил благодарность за возможность приобщиться к такой уникальной игре: «Несмотря на то, что мой родной язык английский, о существовании такой замечательной игры, как «Scrabble», я узнал только здесь, в Томском политехническом университете» [15].

«Вот что думают по поводу новой технологии обучения английскому языку преподаватели университета. Заведующая ресурсным центром Института кибернетики Т. И. Бутакова:

– Всех наших преподавателей со Scrabble познакомила Надежда Александровна. Это было около трех лет назад. Мы впервые играли с преподавателями в настольную игру на английском – было очень интересно. Что касается использования игры в учебном процессе, то почему бы и нет. Ведь это, по сути, слова, которые можно привязать к определенной теме и т. д. Я бы использовала Scrabble во внеаудиторной работе. Студенты могли бы играть в игру в свободное время в нашем центре. Во время перерывов между занятиями тоже можно это делать, а также в качестве “раскачки” после каникул, праздников, чтобы подготовить ребят к серьезной работе. А вообще, Scrabble, на мой взгляд, это нечто мотивирующее, побуждающее и развивающее интерес к языку через игру» [15].

Для оптимизации процесса обучения английскому языку, формирования значимой для будущих инженеров гуманитарной составляющей в ИМОЯК разработан «Авторский Scrabble Club проект по организации аудиторной и внеаудиторной работы: Лингвистический “Scrabble Club”». Участниками действующего проекта стали преподаватели кафедры АЯТК ИМОЯК ТПУ, сотрудники ресурсного центра языковой подготовки, студенты ИНК и ИФВТ. Цель проекта предусматривает следующее:

– развить у студентов способность использовать английский язык как инструмент общения в диалоге социокультур и цивилизаций современно-го мира;

– научить студентов практически использовать языковые знания и коммуникативные умения, полученные в игре;

– расширить лексический запас английского языка за счет введения новой лексики и речевых клише;

– помочь оценить свои знания и возможности в английском языке;

А также определены задачи:

– обогатить знания студентов о словарном многообразии английского языка за счет активного использования различного рода словарей во время игры (dictionary skills);

– сформировать языковые навыки, а именно: орфографию и правописание (spelling), лексику (vocabulary) в процессе словосложения;

– развить креативное воображение, пространственное мышление (spatial relations skills), навыки критического и логического мышления (thinking skills), математические способности (math) как компетенции, необходимые в профессиональной сфере инженера;

– сформировать навыки совместной деятельности, координации работы в коллективе (social and personal skills), толерантности в отношении к другим участникам игры за счёт учебного сотрудничества при выполнении коллективных познавательных-поисковых ходов игры;

– развить умения устного общения в процессе обсуждения вариантов сложения слов, расположения их на игровой доске, стратегии и тактики игрового процесса;

– повысить уровень межкультурной коммуникативной компетенции в процессе Scrabble турниров со студентами-иностранцами;

– использовать английский язык для самообразования;

– стимулировать познавательный интерес студентов.

В ходе осуществления проекта сформирован Совет «Scrabble Club», распределены обязанности между его членами. В формате клуба проводятся творческие игры в студенческих группах, локальные соревнования (внутри группы, между группами одного факультета, между институтами) и международные турниры с участием студентов из других стран, которые обучаются в университете.

Для анализа и контроля деятельности клуба разработаны регистрационные документы: журнал регистрации членов клуба, протокол игры (Score Sheet), где фиксируются количество набранных очков и составленные слова. Только за 2009–2010 учебный год в турнирах приняли участие более 240 студентов и преподавателей, проведено 25 семинаров с обсуждением итогов состязаний.

Итог работы «Scrabble Club» ярко описывает выпускница ТПУ в статье, опубликованной в университетской газете «За кадры»: «Наша первая встреча с этой увлекательной игрой была радостной просто от самого факта разнообразия классического скучного урока нестандартным подходом преподавателя. Аналог русского «Эрудита» Scrabble показался нам замечательной альтернативой зазубриванию слов – ведь подлинный азарт, с которым игроки придумывают (вспоминают, находят в словаре) очередное слово, – по-настоящему яркая эмоция, помогающая действительно запоминать и пополнять свой словарный запас. Однако множество открытых турниров, проводимых между преподавателями-лингвистами и студентами технических специальностей, показали, что последние побеждают несколько чаще. Это несоответствие наводит на мысль, что игра активизирует не только ту часть мозга, что отвечает за накопление знаний, но и задействует тактические навыки и логическое мышление, которые у технарей-студентов зачастую развиты больше, чем трудолюбие, необходимое для запоминания.

«Сегодня наша группа – это коллектив инженеров-физиков, и обучение в ТПУ для большинства из нас закончилось. 4 марта 2010 года мы в последний раз пришли на урок английского языка, чтобы снова сыграть в Scrabble: теперь на встрече, кроме нашей группы, присутствовали команды преподавателей и студентов первого курса, игру даже освещали журналисты телекомпании ТВ-2. Годы идут, а атмосфера на игре остается прежней: азарт и соперничество, дух товарищества и простор для творчества. Scrabble определенно сближает!» [16].

Методами наблюдения и бесед установлено, что студенты групп, активно принимающих участие в соревнованиях, легче устанавливали межличност-

ные контакты, быстрее вырабатывали коллективные решения и без особых усилий преодолевали трудности общения со студентами-иностранцами на изучаемом английском языке. Кроме того, их словарный запас интенсивно обогащался, что подтвердил анализ протоколов игр (Score Sheets). Результаты экзаменационной сессии показали положительную динамику именно у студентов, регулярно принимавших участие, как в проводимых внеаудиторных занятиях, так и в турнирах «Scrabble Club».

Важным практическим итогом стал и выход в международное образовательное пространство: многие студенты установили контакты с игроками Британской Ассоциации Игроков Scrabble (Association of British Scrabble Players, ABSP), Scrabble Club Кембриджского Университета; Национальной Ассоциацией Scrabble (National Scrabble Association, NSA) США.

На основе общего интереса к изучаемому языку и прагматической цели повысился уровень владения английским языком, в условиях университетского лингвистического клуба студенты-члены «Scrabble Club» ТПУ имеют возможность реальной практики и развития языковых, профессиональных и личностных компетенций.

Таким образом, вышеизложенные факты и результаты анализа работы «Scrabble Club» показывают, что эта форма внеаудиторной работы в техническом вузе является действенным и эффективным приемом в обучении английскому языку.

Получаемая в процессе изучения иностранного языка, как в аудиторной форме, так и в во внеаудиторной («Scrabble Club»), социокультурная информация и практика неформального общения дают студентам возможность активно участвовать в процессе формирования межкультурной коммуникации, осваивать национальные культуры, адаптироваться в другом социуме, выбирать нужные социальные роли, совершенствовать языковые знания.

Это способствует успешному освоению выпускниками вуза внутрикорпоративной культуры, деловому сотрудничеству, установлению взаимовыгодных партнерских отношений в целях достижения профессионального роста.

В этом контексте лингвистическая настольная игра «Scrabble», как компонент современной образовательной технологии “Edutainment” (education+entertainment), обладает своими потенциальными возможностями в формировании межкультурной коммуникативной компетенции выпускников технического вуза в процессе изучения английского языка.

Анализ, практика и результаты работы «Scrabble Club» в ИМОЯК позволяют сформулировать следующие выводы:

- студенческий лингвистический Scrabble клуб формирует лингвистическую, когнитивную и межкультурную коммуникативную компетенции и представляет собой специально организованное поликультурное пространство образования и досуга;
- включенность студентов в такую форму внеаудиторного занятия обеспечивает позитивную динамику показателей уровня их языковой образо-

ванности, толерантности, готовности к диалогу культур, высокому уровню коммуникативной компетентности, овладению эмпатическими способностями.

Кроме того, такая внеучебная активность позволяет сделать жизнь студентов более разнообразной и насыщенной.

Из вышеизложенного становится очевидным, что интеллектуальная настольная игра «Scrabble» может занять в практике обучения английскому языку достойное место, так как, в отличие от многих традиционных приемов обучения, значительно ориентирована на формирование профессионально значимых качеств личности современного инженера.

Библиографический список

1. **Комплексная** программа развития Института международного образования и языковой коммуникации (ИМОЯК) обсуждена и принята к исполнению на заседании Ученого совета ИМОЯК. Протокол № 1 от 29.01.2008 г.
2. **Ванюшкина, Л. М.** Внеаудиторное образование - путь в новое образовательное пространство [Текст] / Л. М. Ванюшкина. - СПб.: СПб АППО, 2003. – 223 с.
3. **Громкова, М. Т.** Андрагогика теория и практика образования взрослых / [Текст] / М. Т. Громкова. – М. ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
4. **Айнутдинова, И. Н.** Студенческие клубы учащейся молодежи в США как фактор их социального воспитания дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. Н. Айнутдинова. – Казань, 2004. – 177 с.
5. **Полукаров, В. В.** Теория и практика организации клубной деятельности учащихся дис. д. пед. наук: 13.00.01 / В. В. Полукаров. – М., 1994. – 405 с.
6. **Стрельцов, Ю. А.** Культурология досуга / [Текст] / Ю. А. Стрельцов. – М. Московский государственный университет культуры и искусств, 2002. – 185 с.
7. **Триодин, В. Е.** Клуб и свободное время / [Текст] / В. Е. Триодин. – М. Профиздат, 1984. – 135 с.
8. **Rachel Hollrah** Extracurricular Activities Retrieved January 18, 2011, from <http://www.public.iastate.edu/~rhetoric/105H17/rhollrah/cof.html>
9. **Kimiko Fujita** The Effects of Extracurricular Activities on the Academic Performance of Junior High The Master's College Retrieved January 18, 2011, from <http://www.kon.org/urc/v5/fujita.html>
10. **Тобенгауз, П. М.** Интеллектуальные игры в вузе как средство развития личности студента // URL: www.ssa-rss.ru/files/File/KomitetyROS/Obrazovanie/Tobengauz.pdf
11. **Голубовский, М.** Анаграммные вариации: состукивание слов [Текст] / электронная версии журнала “Вестник / 2003. – № 24 – URL: <http://www.vestnik.com/issues/2003/1126/koi/golubovsky.htm> Retrieved January 18, 2011

12. **URL:** <http://scrabbleclub.org.ohio-state.edu/about.htm> Retrieved January 18, 2011
13. **URL:** <http://www.wespa.org/index.shtml> Retrieved January 18, 2011
14. **URL:** <http://www2.scrabble-assoc.com/main.asp?id=1>
15. **Богомазова, Л.** Что общего между Баракком Обамой, Елизаветой II и студентами ТПУ? [Текст] / газета «За кадры» / 2009 – № 7 (3297)
16. **Савкина, К.** Что общего между студентами ТПУ и студентами Кембриджского университета? [Текст] / газета За кадры / 2010. – № 4.

РАЗДЕЛ IV

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК: 377:327.2

Михальцова Любовь Филипповна

Член-корреспондент МАНПО, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Кузбасской государственной педагогической академии, заведующая Российско-американской научно-исследовательской лабораторией, mihal_lf@mail.ru, Новокузнецк

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА ТВОРЧЕСКОЕ САМОРАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Mikhaltsova Liubov Filippovna

corresponding member of the International Teachers Training Academy of Science, Docent, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Pedagogy at the Kuzbass State Pedagogical Academy, Managing the Russian-American research laboratory, mihal_lf@mail.ru, Novokuznetsk

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF FORMATION OF VALUE AND MEANING ORIENTATIONS OF FUTURE TEACHERS TO CREATIVE SELF-DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF CONTINUOUS EDUCATION

В условиях интернационализации и глобализации образования от творческого саморазвития будущих педагогов зависит возможность сохранения и приумножения культурного и интеллектуального потенциала страны. Творческое саморазвитие будущих педагогов, способных принимать инновационные решения, преобразовывать педагогическую действительность в реалиях педагогической деятельности становится доминантой и определяет содержание высшего профессионального образования на современном этапе развития [1; 3].

Проведенный анализ различных подходов к дефиниции «творческое саморазвитие» (В. И. Андреев, Е. В. Бондаревская, Н. М. Борытко,

А. В. Кирьякова, Т. А. Костюкова, Н. К. Сергеев, В. А. Слостенин и др.) позволил определить, что это сложный и динамичный процесс изменения самости, количественных и качественных новообразований, обусловленных личностно значимыми ценностями и педагогической рефлексией, возникающие на более высоком уровне развития креативной разносторонней деятельности будущих педагогов с приоритетом творческой активности, восприимчивости к новому, способствующие поиску оригинальных решений

по преобразованию «Я-концепции творческого саморазвития», осмыслению процесса и результата творческой педагогической деятельности в условиях непрерывного образования.

Сущностными характеристиками творческого саморазвития будущих педагогов являются: смысложизненные ориентиры и ценности, которые направлены на формирование потребности в профессиональном саморазвитии; специфика учительской профессии – творить себя и своих воспитанников; рефлексия позитивного опыта жизнетворчества и осознанного развития личностных качеств и профессиональной компетентности.

Совершенствование подготовки квалифицированных и конкурентоспособных специалистов, готовых к формированию ценностно-смысловых ориентаций в педагогической профессии должно быть реализовано в процессе творческого саморазвития, который характеризуется логикой, взаимосвязью и целостностью его компонентов. При этом, важна ни полная его алгоритмизация, а педагогическое проектирование индивидуальной траектории творческого развития, системы и действий будущих педагогов для реализации конкретной педагогической задачи, решение которой позволит им реализовать профессиональный выбор как стратегию процессов самости (самопознания, самопрограммирования, самовоспитания, самообучения, самосовершенствования, самоанализа, самокоррекции и самопозиционирования) в условиях непрерывного образования.

В соответствии с опытно-экспериментальной деятельностью в условиях непрерывного образования (2003–2011 гг.) была разработана Комплексная программа экспериментального исследования, обеспечивающая преемственность ее этапов; определены цели, задачи, участники, функции, сроки; прогнозирование результатов и их экспертная оценка; заключены договора с участниками эксперимента; разработан пакет документов для образовательных учреждений разного типа, содержание которых обеспечивает преемственность образования и возможность творческого саморазвития; подготовлено дидактическое обеспечение, дополненное ценностно-смысловыми и творческими заданиями для их реализации на трех уровнях подготовки будущих педагогов: дополнительно-допрофессиональном, дополнительно-профессиональном и послевузовском.

Процесс творческого саморазвития представлен структурно-функциональной моделью формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов в условиях непрерывного образования. Непрерывное образование в нашем исследовании как базовое условие формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие отличается от традиционного институционального понимания – это дополнительное (допрофессиональное и профессиональное), допрофессиональное, профессиональное, послевузовское образование в целостном и непрерывном педагогическом процессе, создающем условия перехода от развития обучающихся к высшей и осмысленной, значимой форме – саморазвитию, от информационного к продуктивному обучению, от школы па-

мости к школе мысли, чувства и активным творческим действиям, детерминированным внутренними механизмами самости [2].

На основе концепции создается структурно-функциональная модель, которая является основанием для проектирования содержания и педагогической технологии формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования, предполагает полифункциональность и включает следующие блоки: целевой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-рефлексивный и результативный, которые раскрывают организацию этого процесса и отвечают за непрерывность взаимодействия его элементов (рисунок 1).

Сконструированная структурно-функциональная модель представляет собой единство инвариантной и вариативной частей, включает: социальный заказ, определяющий основную цель непрерывного образования: творческое саморазвитие будущих педагогов, которое осуществляется через процессы самости (в статусе: школьник-студент-учитель).

В соответствии с целью определены задачи, решение которых осуществляется в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях дополнительно-допрофессионального, дополнительно-профессионального и послевузовского образования. Выделенные три этапы педагогической технологии взаимосвязаны и являются сменяющимися друг друга на пути к достижению основной цели.

Особенностями структурно-функциональной модели является реализация следующих функций: ценностно-ориентационной, развивающей, организационной, оценочно-корректирующей, которые находятся в тесной интеграции друг с другом и не могут быть представлены ни параллельно существующими, ни следующими друг за другом. Содержательный блок в структурно-функциональной модели является следующим ее компонентом, определяет комплекс программ дополнительного образования; образовательных программ, элективных курсов, которые предлагаются в урочное и внеурочное время; программ повышения квалификации будущих педагогов, реализуемых в Институте повышения квалификации г. Новокузнецка [1]. С будущими педагогами – старшеклассниками образовательных учреждений разного типа в условиях непрерывного образования реализуются сквозные программы, продолжение изучения которых осуществляется и на следующем этапе в вузе: «Этика», модули курса по выбору «Основы профориентации»: «Юный учитель», «Педагогическая аксиология», «Коммуникативная культура», «Творческое саморазвитие» (9–11 классы), а также разные формы и технологии творческого саморазвития: мнемосхемы, доклады, рефераты, электронные портфолио, творческие проекты, «Я-концепции творческого саморазвития», словесная вербализация и презентация которых способствует осмыслению и выявлению лично значимых ценностно-смысловых ориентаций для творческого саморазвития.

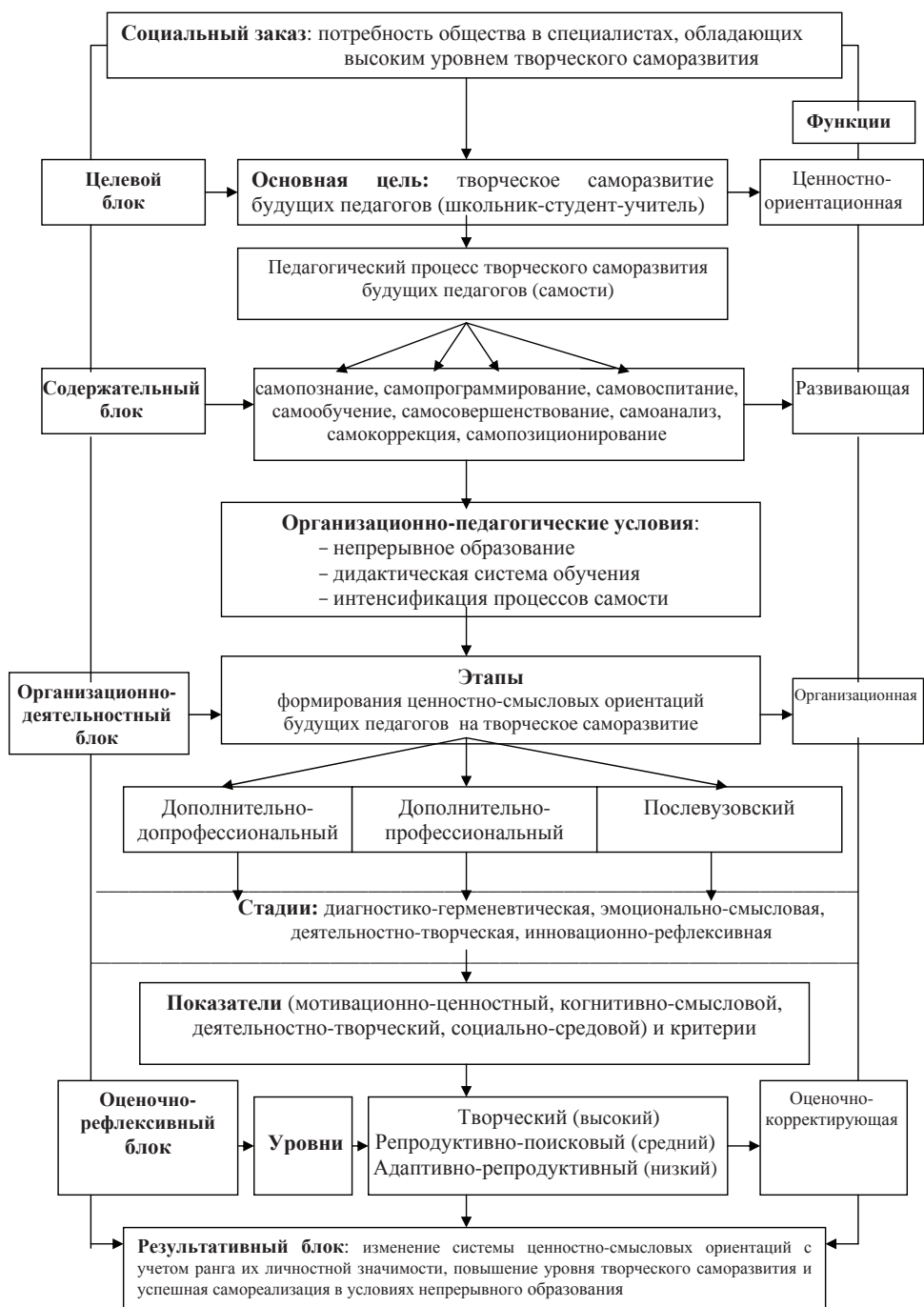


Рисунок 1. – Структурно-функциональная модель формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования

С будущими педагогами – студентами 1–5 курсов Кузбасской государственной педагогической академии (факультеты физико-математический, технолого-экономический, педагогики и психологии) изучаются обще-

профессиональные дисциплины и дисциплины предметной подготовки, программы курсов по выбору и педагогической практики, дополненные ценностно-смысловыми и творческими заданиями: «Введение в педагогическую деятельность», «Общие основы педагогики», «Психолого-педагогическая антропология», «История педагогики и образования» – 1 курс, «Теория обучения», «Психолого-педагогический практикум» – 2 курс, «Теория обучения» (продолжение), «Коррекционная педагогика с основами специальной психологии» – 3 курс, «Теория и методика воспитания», «Управление образовательными системами» – 4 курс, «Социальная педагогика», «Основы профориентологии», курс по выбору студентов: «Основы профориентации» – 5 курс, а также мнемосхемы, электронные творческие проекты, «Я-концепции творческого саморазвития», курсовые и выпускные квалификационные работы.

Соискатель реализует с дипломированными учителями для повышения квалификации педагогов программу «Формирование ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие» в Институте повышения квалификации работников образования. Цели и содержание образования изменяются и обогащаются при переходе респондентов на последующие ступени образования, обеспечивая его преемственность.

Инструментальная оснащённость технологии в методическом аспекте представлена учебно-научно-методическими рекомендациями, учебно-методическими комплексами по разным дисциплинам педагогики, контрольно-измерительными материалами, пособиями и программами в условиях непрерывного образования, содержание которых обогащено ценностно-смысловыми и творческими заданиями: «Программа формирования ценностных ориентаций обучающихся в культурно-образовательной среде учреждения», программы дополнительного образования в учреждениях разного типа, а также в системе дополнительного образования; «Учебно-педагогическая практика как средство творческого саморазвития студентов» (2010 г.), «Контрольно-измерительные материалы по разделу педагогики «Дидактика и педагогические технологии», «Воспитание любви к Родине» (2003 г.), «Педагогическая практика: программно-педагогическое обеспечение для студентов разных специальностей» (2008 г.), «Социально-культурная адаптация воспитанниц женской гимназии-интерната» (2007 г.), «Методические рекомендации для подготовки к итоговым государственным испытаниям по педагогике» (2009 г.), «Методические рекомендации по изучению дисциплины «История педагогики и образования» (специальности 050706 – «педагогика и психология», 032600 – «история») (2011 г.), а также Учебно-методические комплексы по разным дисциплинам педагогики (11 программ).

Технология формирования ценностно-смысловых ориентаций на творческое саморазвитие включают методы (проблемного обучения, педагогического проектирования, концептуализации, эвристической беседы, тренинга, дискуссии, «мозгового штурма», «круглого стола», деловой игры); средства и формы обучения (аудио и видеоаппаратура, интернет, проблемные и бинар-

ные лекции, лекции с запланированными ошибками, лекции-погружения, семинары-дискуссии, межгрупповые практические семинары, телемосты), конференции по обмену педагогическим опытом, аналитические обзоры современных педагогических технологий, семинары-практикумы по организации и открытию экспериментальных площадок, центров развития личности, а также реализуются такие способы как обучение действием; сквозное, выборочное, контекстное и проектное обучение, обучение, основанное на опыте; интеграция которых соответствует модели динамической деятельности в условиях непрерывного образования: от учебной деятельности к квазипрофессиональной, профессиональной и послевузовской.

В целях расширения образовательной среды формирования ценностно-смысловых ориентаций на творческое саморазвитие, апробации материалов исследования в условиях Кузбасской государственной педагогической академии создана российско-американская научно-исследовательская лаборатория «Цивилизация. Культура. Образование». Совместно с учеными академии и американскими преподавателями разработан и реализуется инновационный российско-американский проект «Цивилизация и культура, сравнительный анализ развития ценностных ориентаций будущих педагогов в процессе профессионального образования, творческого саморазвития, самоактуализации и здоровьесбережения» по следующим направлениям деятельности: научно-исследовательское, коммуникативно-информационное, учебно-экспериментальное, духовно-нравственное, здоровьесберегающее, издательско-просветительское; продолжается сотрудничество профессорско-преподавательского состава и будущих педагогов в режиме on-line с Русским клубом в Университете Долины Юта и Американско-российским центром в Западном Мичиганском Университете, США (лекции, дискуссии, презентации образовательных продуктов творческой деятельности и др.).

Организационно-деятельностный блок модели имеет теоретическое и прикладное значение, определяет порядок, организованность, направленность и включенность будущих педагогов в процесс формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования. Педагогические формы и средства формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие, предусмотренные в структурно-функциональной модели включают в себя согласованную деятельность респондентов в процессе творческого саморазвития и представлены в дидактической системе в соответствии с этапами подготовки.

В педагогическом процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие выявлен и реализован комплекс взаимообусловленных организационно-педагогических условий: а) непрерывное образование будущих педагогов как переход от развития к целенаправленному творческому саморазвитию и формированию ключевых компетенций; от информационного к продуктивному обучению и непрерывному

образованию; б) дидактическая система обучения, обогащенная ценностно-смысловыми и творческими заданиями при переходе от учебной деятельности к квазипрофессиональной и профессиональной; в) интенсификация процессов самости, которая обусловлена активной и осмысленной включенностью будущих педагогов в творческую деятельность по решению эвристических педагогических задач, свободной интерпретацией и генерированием новых идей в расширенном образовательном пространстве, реализацией инновационных образовательных и социально значимых проектов с другими образовательными учреждениями разного типа, в том числе, с зарубежными.

Дополнительно-допрофессиональное образование в процессе непрерывного образования – будущие педагоги – старшекласники 9–11 классов, сориентированные на профессию педагога, основной целью предполагает – осуществление широкой и целенаправленной ориентации с приоритетом смыслов и лично значимых для них ценностей, осознанного выбора профиля обучения и будущей профессии. Основные задачи – расширять когнитивные и мотивационные потребности, интересы будущих педагогов по осмысленной включенности в разные виды творческой деятельности; формировать базовую систему ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие через проектирование «Я-концепции творческого саморазвития»; способствовать сотворчеству как основе ценностно-смысловой деятельности в условиях расширенной образовательной среды с обучающимися образовательных учреждений разного типа, в том числе, с зарубежными, для себя, окружающих и общества [3].

Дополнительно-профессиональное образование в процессе непрерывного образования – будущие педагоги – студенты, изучающие психолого-педагогические дисциплины, целью является актуализация педагогической составляющей профессиональной ориентации, создание условия для выбора и предпочтения в будущем профессии, по которой обучаются будущие педагоги, фокусирование их деятельность на осмысленное творческое саморазвитие. Основные задачи – развивать интеллектуальные и творческие способности будущих педагогов, направленные на закрепление и осмысление выбранной профессии; определяться с базовой системой ценностно-смысловых ориентаций на творческое саморазвитие в соответствии с «Я-концепцией творческого саморазвития»; способствовать осознанию ценностно-смысловых ориентаций на творческое саморазвитие и выбору востребованной обществом профессии, себя в этой профессии как будущего педагога, сотворчества как основы ценностно-смысловой деятельности в условиях расширенной образовательной среды с будущими педагогами отечественных и зарубежных вузов.

Послевузовское образование – дипломированные педагоги, имеющие мотивацию на расширение границ творческого саморазвития, целью которого является дальнейшее развитие процессов изменения самости в соответствии с индивидуальной жизненной траекторией и определением лично значимых ценностей педагогической деятельности. Основные

задачи – способствовать максимальной реализации приобретенных умений по формированию ценностно-смысловых ориентаций в педагогической деятельности, создавать и разрабатывать новые проекты по развитию «Я-концепции творческого саморазвития» в условиях непрерывного образования, как с отечественными будущими педагогами, так и с зарубежными.

Процессуальная часть педагогической технологии на каждом из трех этапов (дополнительно-допрофессиональный, дополнительно-профессиональный и послевузовский) включает следующие стадии: диагностико-герменевтическую, целью которой является понимание ценности себя как личности и ценности своей будущей профессии, диагностика системы ценностей и творческого саморазвития в условиях микросоциума; эмоционально-смысловую – создание на основе понимания смысла значимости профессии педагога, системы ценностей, осознание ее необходимости для творческого саморазвития, внутренней расположенности к выбранной педагогической профессии; деятельностно-творческую – реализация своей самости через разные виды деятельности с приоритетом креативных компонентов творчества: фантазия, любознательность, оригинальность, новизна и организация сотрудничества с «не такими как я»; инновационно-рефлексивную – оценка творческой деятельности будущих педагогов, всестороннее обогащение профессиональных компетенций на основе вновь осмысленных ценностей и их коррекция в условиях непрерывного образования.

Будущие педагоги активно включаются в педагогический процесс, начиная с первого курса обучения (личное желание и интерес вернуться в свои учреждения в новом качестве – студента), мотивируют старшеклассников на выбор профессии учителя, актуализируют ее ценность и значимость, в том числе, и для себя, необходимость формирования соответствующих личностных и профессиональных качеств для творческого саморазвития, являются нравственными образцами для учеников, инициируют сотворчество и их включенность в разные виды творческой деятельности, учат преодолевать конфликты и неудачи. Они накапливают аналитические материалы для курсовых и дипломных работ, реализуя субъектную и фасилитирующую позицию, как в период прохождения педагогической практики, так и в течение учебного процесса, согласно индивидуальным учебным планам дисциплин, по которым обучает их соискатель. Это способствует осмыслению личной значимости, выбору ценностей, которые необходимы для творческой деятельности, успешности в жизни класса, школы, вуза и в обществе, формированию самости через образовательные продукты, как старшеклассников и студентов – будущих педагогов, получающих педагогическую специальность, так и уже дипломированных учителей.

В модель также включены показатели и критерии оценки творческого саморазвития и ценностно-смысловых ориентаций респондентов (мотивационно-ценностный, когнитивно-смысловой, деятельностно-творческий, социально-средовой, которые определялись тремя уровнями: высокий (творческий), средний (репродуктивно-поисковый), низкий

(адаптивно-репродуктивный). Особенностью технологии формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования, реализованной соискателем, является:

– непрерывность и интеграция обучения, интенсификация процессов самости, педагогическая рефлексия деятельности по достижению поставленной цели через мнемосхемы, системную вербализацию, презентацию и обсуждение электронных портфолио творческих проектов, «Я-концепции творческого саморазвития»; в результате «презентации» своего «Я» – реализации принципа «заговори, чтобы я «увидел» тебя, «раскрытия» внутреннего состояния, осуществляется обратный процесс оценки и коррекции своей деятельности при фасилитативной позиции педагогов и сверстников, что включает внутреннюю активность, осознание радостного успеха творческой деятельности, расширяет личный опыт, мотивирует на формирование ценностно-смысловых ориентаций для дальнейшего творческого саморазвития в разных видах образовательной деятельности;

– рефлексия педагогической практики как погружение в мир ученика, контекстное обучение, как отражение творчества ученика в творчестве учителя и творчества учителя в творчестве ученика, обеспечивающие взаимообогащение, интеграцию личностно значимых и профессиональных качеств, способностей, знаний и умений, создающие возможности приобретения успешного опыта активного качественного преобразования своего внутреннего мира; отношение будущих педагогов и преподавателей друг к другу как «сотворение», «соразование», отношение к творчеству как составляющей культуры будущего педагога, персонифицированное в другом человеке; осмысление обучающимися ранга значимости ценностей для творческого саморазвития относительно системы личностных ценностей находится в постоянной динамике, является стимулом их апробации относительно системы базовых ценностно-смысловых ориентаций;

– компетенции, обозначенные в стандарте профессионального образования, их осмысление «перерастает» в процесс индивидуального «самопринятия» и способствует их осознанному пониманию через дидактическую систему обучения и реализуемые методики в процессе индивидуальной и коллективной проектной деятельности, реализация инновационных образовательных и социально значимых проектов;

– «педагогика в лицах» как «снятие» личностных и профессиональных качеств, опыта творческой деятельности и «примерка» их на свое «Я»; осмысление педагогических ситуаций через социально-культурные и личностно значимые ценности, ранжирование их для творческого саморазвития; моделирование понятий педагогики, развитие педагогического самосознания, осмысление содержания афоризмов, притч, рефератов, курсовых и дипломных работ как средства формирования ценностных ориентаций на творческое саморазвитие; обращение к успешному личному опыту для осмысления себя и ценностей для творческого саморазвития;

позиция фасилитатора как субъекта образовательного сотворчества в поддержке создания нового и оригинального образовательного продукта; совместное сотворчество как средство значимости субъектности, мотивации на творческую самореализацию и позиционирование себя в выбранной профессии; метод изучения конкретных случаев из школьной и студенческой практики, осознание принципа «если ни я, то кто же...», который мотивирует на осмысление своей значимости и успешно реализуется в условиях непрерывного образования.

Библиографический список

1. **Михальцова, Л. Ф.** Формирование ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования: Монография [Текст] / Л. Ф. Михальцова. – Казань: Центр инновационных технологий, 2011. – 360 с.

2. **Михальцова, Л. Ф.** Аксиологические аспекты интернационализации в контексте профессионального образования [Текст] / Л. Ф. Михальцова, О. А. Милинис // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 13. – С. 168–179.

3. **Михальцова, Л. Ф.** Личностная парадигма развития ценностных ориентаций будущих педагогов [Текст] / О. А. Милинис, Л. Ф. Михальцова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 11. – С. 119–123.

УДК 377.5

Бутова Ирина Алексеевна

Аспирант Южно-Уральского государственного института искусств им. П. И. Чайковского, irbytova@mail.ru, Челябинск

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ МУЗЫКАНТА-КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА

Butova Irina Alekseevna

Butova Irina Alekseevna, post-graduate student of South Ural state institute of arts of P. I. Chajkovsky, irbytova@mail.ru, Chelyabinsk

EDUCATIONAL CONDITIONS OF FORMING ACCOMPANIST'S PROFESSIONAL MOBILITY

На рубеже XX–XXI веков мобильность становится ключевым понятием, отражающим новые требования, которые предъявляет к человеку современное общество. Динамизм, скорость и темп пронизывают все сферы жизни и

деятельности современного человека, требуя проявления гибкости, адаптивности, способности быстрого реагирования на происходящие изменения.

Деятельность музыканта-концертмейстера не является исключением и в полной мере отвечает вышеуказанным требованиям. Специфической особенностью концертмейстерской деятельности выступает ее многопрофильность и полифункциональность, которые проявляются в многообразии видов и составов исполнительских коллективов, с которыми работает концертмейстер (работа с солистами-вокалистами и инструменталистами, с хоровыми, танцевальными, театральными коллективами), в разнообразии выполняемых им функций (исполнитель, педагог и старший наставник, организатор и руководитель репетиционного процесса и пр.) [10; 13]. Изменчивость контекста и условий творческой деятельности концертмейстера проявляются в постоянной смене творческих партнеров, смене репетиционных и сценических площадок, ускоренных сроках подготовки концертных программ, широком диапазоне часто возникающих нестандартных ситуаций в процессе концертных выступлений, которые требуют способности быстрого реагирования [3; 11]. Таким образом, характер концертмейстерской деятельности определяет профессиональную мобильность как решающий фактор, обеспечивающий ее успешность и эффективность [5; 9].

Однако в научной и методической литературе, посвященной проблемам подготовки музыканта-концертмейстера, мобильность лишь упоминается как профессионально значимое качество (Н. Н. Горошко, Н. А. Крючков, Ю. Г. Мирлас, Е. М. Шендерович). До сих пор не обоснована структура и содержание профессиональной мобильности музыканта-концертмейстера, не определены критерии, способы и методы ее формирования.

Изучение особенностей профессиональной подготовки музыкантов-концертмейстеров в системе отечественного музыкального образования показало, что она базируется на традиционных формах камерно-вокального и камерно-инструментального академического исполнительства, носит узкопрофильный характер и не обеспечивает формирование профессиональной мобильности специалиста, что существенно затрудняет его вхождение в «многоотраслевую» профессиональную среду и усложняет выполнение профессиональных функций в хоровых, хореографических, театральных коллективах, а также в музыкальных коллективах эстрадно-джазового профиля [11].

Осознание важности профессиональной мобильности в структуре профессионального мастерства музыканта-концертмейстера, понимание степени ее значимости для достижения успеха концертмейстерской деятельности побуждают к выявлению педагогических условий, способствующих формированию данного ценного качества.

В научных исследованиях педагогические условия рассматривают как качественную характеристику основных факторов, процессов и явлений образовательной среды, отражающую основные требования к организации деятельности [1], как совокупность объективных возможностей, обстоя-

тельств педагогического процесса, целенаправленно создаваемых и реализуемых в образовательной среде, обеспечивающих решение поставленной педагогической задачи [8]. В контексте нашего исследования мы придерживаемся мнения А. В. Качалова [4] и рассматриваем педагогические условия как комплекс необходимых мер, обеспечивающих эффективное формирование профессионально важных качеств специалиста – в нашем случае профессиональной мобильности концертмейстера.

Рассмотрев проблемы, которые существуют на сегодняшний день в системе подготовки музыкантов-концертмейстеров, мы можем предположить, что комплексом педагогических условий, обеспечивающим эффективное формирование профессиональной мобильности концертмейстера, являются следующие:

1. Введение в содержание образования музыкантов-концертмейстеров новых знаний, обобщающих когнитивный опыт концертмейстера в сфере хореографического, театрального, академического и эстрадно-джазового музыкального искусства.

2. Расширение профилей практической подготовки музыкантов-концертмейстеров за счет включения студентов в концертмейстерскую деятельность с разнообразными творческими коллективами академического и эстрадно-джазового направления, в постановочный процесс хореографических и театральных организаций.

3. Реализация направленности обучения на освоение студентами многообразных концертмейстерских функций: (исполнительских, педагогических, организаторских) посредством использования различных видов имитационного педагогического моделирования и интерактивных методов обучения.

Остановимся на теоретическом обосновании названных педагогических условий.

Первое педагогическое условие связано с содержательной стороной образовательного процесса. Реализация данного условия возможна посредством введения специального теоретического курса по проблемам концертмейстерского мастерства как предмета по выбору. Объем получаемых знаний в результате освоения данной дисциплины должен быть необходимым и достаточным для понимания особенностей ведения концертмейстерской деятельности по всем профилям. Дидактический материал должен включать теоретические положения о специфике работы концертмейстера с солистами-вокалистами (академического и эстрадного профилей), инструменталистами (включая все группы инструментов), ансамблями, хоровыми коллективами, в классе дирижирования, в танцевальных и хореографических коллективах, в музыкальных театрах.

Будущий концертмейстер должен приобрести знания об особенностях и технических возможностях различных голосов и инструментов, знания основ и техники дирижирования, технологии и терминологии классического, народно-сценического и современного танцев. Ему необходимо получить

знания и практические навыки по основам импровизации, а также технологии подбора по слуху, которые впоследствии станут нужны для работы в танцевальных и хореографических коллективах, с эстрадными и эстрадно-джазовыми исполнителями.

В процессе обучения студенты должны приобрести знания, позволяющие грамотно аранжировать трудные и технически неудобные фрагменты музыкального текста, редактировать клавиры, исполнение которых значительно отличается от аккомпанементов камерных вокальных и инструментальных сочинений.

Таким образом, обогащение содержания образования студентов-концертмейстеров направлено на приобретение новых знаний, раскрывающих особенности освоения концертмейстерского мастерства, которые нельзя получить на традиционных занятиях в концертмейстерском классе в полном и систематизированном объеме. Это позволит повысить уровень теоретической подготовки концертмейстеров, расширить спектр дальнейшего профессионального выбора, создать условия для многопрофильной практической подготовки будущего специалиста.

Второе педагогическое условие, связанное с расширением профилей практической подготовки музыкантов-концертмейстеров, может быть реализовано посредством организации и введения в учебный процесс новых видов концертмейстерской практики на базах концертно-творческих и образовательных организаций.

При организации прохождения студентами концертмейстерской практики необходимо обеспечить ее полноту и разносторонность, преодолеть нацеленность на узкопрофильную подготовку концертмейстера к работе с солистами-вокалистами и инструменталистами. Это диктует необходимость организовать прохождение студентами концертмейстерской практики в классе хорового дирижирования, эстрадного пения, инструментов эстрадного оркестра и в творческих коллективах – хоровом, театральном, хореографическом. Такая практика позволяет не только закрепить знания, исполнительские умения и навыки, полученные в концертмейстерском классе и в рамках освоения дополнительного теоретического спецкурса, но и приобрести навыки ансамблевого музицирования с различными исполнителями и исполнительскими коллективами, овладеть специфическими концертмейстерскими умениями работы с музыкальным текстом (аранжировка, импровизация, подбор по слуху и пр.).

Работа в творческих коллективах позволяет сформировать социальную направленность личности, готовность к межличностному взаимодействию, умение действовать совместно с партнерами, «работать в команде». Это обуславливает развитие не только коммуникативных, но и эмоционально-психологических качеств, необходимых для совместной работы: эмпатии, эмоциональной отзывчивости, конформности, заставляет музыканта быть более чутким, быстрее реагировать на изменения сценической ситуации и психологического состояния партнера.

Практика работы со многими творческими коллективами позволяет выработать у студентов навыки социально-профессиональной адаптации. Жесткий режим работы большинства коллективов обуславливает необходимость быстрой и интенсивной адаптации, что заставляет студентов стимулировать развитие не только коммуникативных умений, но и исполнительских навыков, позволяющих работать наравне с профессионалами.

Выпускник музыкального колледжа, успешно прошедший концертмейстерскую практику по всем видам и профилям концертмейстерской деятельности, приобретя опыт работы с различными исполнителями в репетиционных и сценических условиях, способен оперативно преодолевать профессиональные трудности, быстро выходить из затруднительных ситуаций и находить правильное решение профессиональных задач. Это позволит молодому специалисту в будущем сэкономить физические и психологические ресурсы и обеспечит быстрое и «безболезненное» вхождение в профессиональную среду.

Третье педагогическое условие, предполагающее реализацию направленности музыкального обучения на освоение студентами многообразных концертмейстерских функций (исполнительских, педагогических, организаторских) может быть осуществлено в учебном процессе посредством использования различных видов имитационного педагогического моделирования (контекстного, ролевого, функционального, ситуационного) и интерактивных методов обучения.

В аспекте нашего исследования наибольший интерес представляет контекстное моделирование как форма активного обучения, специально ориентированная на профессиональную подготовку специалистов и реализуемая посредством воссоздания в учебном процессе квазипрофессионального контекста. Согласно представлению А. А. Вербицкого, автора данной концепции, «в контекстном обучении теоретическое знание впервые становится для студента осмысленными, превращаясь из «культурных консервов», пригодных лишь для сдачи экзаменов, в живое знание, в ориентировочную основу предстоящей профессиональной деятельности, которая формируется «здесь и теперь» в модулируемых ситуациях компетентного предметного действия и поступка» [2, с. 51].

Мы рассматриваем контекстное моделирование как общий подход к организации образовательного процесса, в основе которого лежит принцип воссоздания конкретной профессиональной среды. В нашем случае это может быть среда индивидуального занятия концертмейстера с вокалистом, среда коллективной хоровой репетиции, среда сценической театральной репетиции и т. д. Но если учесть, что среда воссоздается не абстрактно, а с определенной конкретной целью, то возникает возможность классификации подобных контекстных сред по объекту и цели моделирования.

Мы выделяем три вида контекстного моделирования профессиональной среды: а) *функциональное моделирование*, предполагающее воссоздание определенной профессиональной среды с целью отработки различ-

ных функций, реализуемых концертмейстером; б) *ролевое моделирование*, предполагающее выполнение концертмейстером определенной социально-психологической роли в профессиональном контексте с целью формирования необходимых профессиональных и личностных качеств, умений и навыков; в) *ситуативное моделирование*, сущность которого состоит в создании определенной проблемной ситуации в профессиональном контексте с целью стимулирования мобильных поведенческих реакций будущих концертмейстеров.

Подчеркнем, что во всех случаях необходимым условием является воссоздание контекста профессиональной деятельности, на фоне которого моделируются другие компоненты образовательной среды.

Необходимо отметить, что различные виды контекстного моделирования не изолированы друг от друга, их цели могут пересекаться, коррелировать друг с другом. Задача преподавателя концертмейстерского класса состоит в том, чтобы выбрать оптимальный вариант моделируемой ситуации для каждого конкретного студента с целью развития именно ему необходимых качеств, составляющих основу профессиональной мобильности.

В художественно-творческой педагогике в силу ее специфики преобладает индивидуальная форма обучения. Данная форма обучения, по нашему мнению, не способна в полной мере сформировать столь необходимые будущему концертмейстеру навыки социально-культурной коммуникации, развить способность и готовность к взаимодействию с партнерами в профессиональной среде. В этой связи мы полагаем, что в процессе подготовки будущих концертмейстеров необходимо использовать интерактивные методы обучения.

Под интерактивным понимают такое обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений, такие формы работы, которые обеспечивают опыт взаимодействия между обучающимися [6; 7; 12]. К интерактивным методам обучения относят эвристическую беседу, метод дискуссии, «мозговую атаку», метод «круглого стола» и др. Наибольший интерес для нас представляют метод дискуссии и метод «круглого стола», которые обычно не используются в практике обучения музыкантов-исполнителей, в том числе и концертмейстеров.

Мы полагаем, что данные методы целесообразно использовать во взаимосвязи с методами имитационного моделирования с целью организации дискуссий по обсуждению и оцениванию действий студентов-концертмейстеров в условиях различных моделируемых ситуаций. Это позволит, во-первых, сопоставить различные мнения студентов о степени эффективности деятельности концертмейстера в моделируемой ситуации, сравнить с собственной самооценкой, оценить критически результаты деятельности и сделать выводы на будущее. Кроме того, организация коллективного вербального общения студентов-концертмейстеров создаст условия для развития коммуникативных

умений и навыков обучаемых, что является необходимым компонентом профессиональной мобильности концертмейстера.

Резюмируя вышеизложенное можно сделать вывод, что выделенные нами педагогические условия будут способствовать эффективному формированию профессиональной мобильности музыканта-концертмейстера.

Библиографический список

1. **Бехтенова, Е. Ф.** Условия формирования проектной деятельности учащихся (на материале национально-регионального компонента школьного исторического образования) [Текст]: автореф. дис. ...канд. пед. наук [Текст] / Е. Ф. Бехтенова. – Новосибирск, 2006.
2. **Вербицкий, А. А.** Новая образовательная парадигма и контекстное обучение [Текст] / А. А. Вербицкий. – М., 1999.
3. **Горошко, Н. Н.** Формирование мастерства пианиста-концертмейстера: учеб.-методич. пособие по курсу «История и теория концертмейстерского мастерства» [Текст] / Н. Н. Горошко. – Магнитогорск. гос. консерватория. Магнитогорск, 2006.
4. **Качалов, А. В.** Педагогические условия формирования творческой самостоятельности студентов педвуза [Текст] / А. В. Качалов // Известия Уральского государственного университета. – 2009. – № 1/2 (62).
5. **Мищенко, В. А.** Национальный менталитет как особый фактор формирования профессиональной мобильности [Текст] / В. А. Мищенко // Сибирский педагогический журнал. – 2010 – № 8 – С. 128–135.
6. **Лазарева, И. Н.** Интеллектуально развивающий потенциал технологий активного обучения [Текст] / И. Н. Лазарева // Сибирский педагогический журнал. – 2010 – № 8 – С. 283–288.
7. **Кашлев, С. С.** Интерактивные методы обучения педагогике: Учеб. пособие для слушателей системы повышения квалификации [Текст] / С. С. Кашлев. – Минск: Высшая школа, 2004.
8. **Кокорев, В. Н.** Педагогические условия реализации конвенции ООН о правах ребенка в современной школе – автореф. дис. ...канд. пед. наук [Текст] / В. Н. Кокорев. – Омск, 2007.
9. **Фугелова, Т. А.** Мобильный студент – субъект воспитательно-развивающей среды вуза [Текст] / Т. А. Фугелова // Сибирский педагогический журнал. – 2010 – № 5 – С. 106–115.
10. **Крючков, Н. А.** Искусство аккомпанемента как предмет обучения [Текст] / Н. А. Крючков. – Л.: Гос. муз. изд., 1961.
11. **Мирлас, Ю. Г.** Педагогические условия профессиональной подготовки студентов музыкальных училищ к концертмейстерской работе в музыкальном театре: дис. ...канд. пед. наук [Текст] / Ю. Г. Мирлас. – Екатеринбург, 2002.
12. **Мусина, Р. Г.** Словарь «Интерактивные приемы и методы обучения» [Электронный ресурс] / Р. Г. Мусина. – Режим доступа: <http://maktab.zn.uz/204>
13. **Шендерович, Е. М.** В концертмейстерском классе: Размышления педагога [Текст] / Е. М. Шендерович. – М.: Музыка, 1996.

УДК 37

Найн Альберт Яковлевич

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Уральского государственного университета физической культуры, Заслуженный деятель науки России, Olga@cheldiplom.ru, Челябинск

Шондина Ирина Анатольевна

Аспирант кафедры педагогики Уральского государственного университета физической культуры, Olga@cheldiplom.ru, Челябинск

**РАЗВИТИЕ ЭМПАТИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ
ГУМАНООРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ***

Nain Albert Yakovlevich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the chair of Pedagogy of Ural State University of Physical Training, Honoured Science Worker of Russia, Olga@cheldiplom.ru, Chelyabinsk

Shondina Irina Anatolyevna

The post-graduate of the chair of Pedagogy of Ural State University of Physical Training, Olga@cheldiplom.ru, Chelyabinsk

**DEVELOPMENT OF STUDENTS' EMPATHIC CULTURE
IN THE CONDITIONS OF HUMANLY-ORIENTED EDUCATION**

В широком спектре проблем гуманноориентированного образования центральное место отводится анализу межличностных отношений в учебном процессе, особенно в сферах «учитель-ученик» и «ученик-ученик». Актуальность исследования этого аспекта (проблемы эмпатической культуры) обусловлена разработкой новой концепции аттестации педагогических кадров; активизацией экспериментальной работы и инновационной деятельности в школах и вузах; стремлением ряда коллективов повысить официальный статус учебного учреждения, акцентируя внимание на гуманизации и демократизации всей системы взаимоотношений (Б. М. Бим-Бад, И. А. Зимняя, Н. Н. Лебедева, В. А. Сластёнин и др.).

Сегодня растет спрос на выпускника университета, способного успешно решать педагогические задачи в нынешней нестабильной и быстро меняющейся обстановке. Тем более это значимо для педагога, работающего в образовательном учреждении, отличающемся мобильностью, гибкостью, многообразием педагогических технологий, используемых в образовательном процессе с ориентацией на особую ценность межличностных, эмпатич-

* Работа выполнена при поддержке гранта федерального агентства по науке и инновациям в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы.

ных взаимодействий, на развитие личности обучающегося [5, с. 33]. Все это подтверждает мысль о том, что школе (вузу) необходим педагог с развитой эмпатической культурой (И. Г. Готовцева, А. В. Орлов, Т. В. Романова, Г. И. Саранцев).

Отметим при этом, что гуманоориентированное образование, это системообразующая тенденция образования в условиях смены социальной парадигмы. Она, во-первых, предполагает уважение прав студента на получение таких знаний, которые обеспечат ему профессиональный и личностный комфорт по окончании вуза; во-вторых, означает уважение студента как личности и совершенствование ее в интеллектуальном и собственно личном плане; в-третьих, направлено на формирование профессионального самосознания и предметно-личностной рефлексии обучающегося; и наконец, в-четвертых, нацелено на осознание студентом себя как части современного социума. О значимости развития гуманоориентированного образования в явной форме отмечается в нормативных документах последнего времени [7; 8; 9; 11].

Эмпатийная деятельность, – категория, прежде всего, психолого-педагогическая. Педагог, обладающий ею, – это специалист, имеющий основательные знания в каком-либо предмете, владеющий основами коммуникативной культуры. Эта деятельность педагога формируется в процессе профессиональной подготовки и специализации в определенной области знаний – основ той науки, которую ему, прежде всего предстоит преподавать в том или ином образовательном учреждении (М. Н. Аплетаев, В. А. Беловолов, К. Я. Вазина, И. Л. Качуро, И. К. Шалаев и др.).

Как верно отмечает Т. В. Романова, в эмпатической культуре проявляются и формируются сущностные силы отдельного субъекта общества, социальных групп, личностей [14, с. 311]. С этих позиций в науке принято выделение нескольких уровней анализа культуры: всеобщий уровень анализа – культура общества; особенный – культура социальных групп; единичный – культура личности. Особого внимания заслуживает научное направление, в котором исследователи рассматривают проблему развития эмпатической культуры как проблему изменения самого человека, его становления как креативной личности (Е. М. Бабосов, В. С. Библер, А. А. Буданцова, М. Вебер, Т. П. Гаврилова, Г. Канн, Л. Н. Коган, В. М. Межуев, Д. Садкер, Л. В. Сохонь, Э. Янг и др.).

Широкий круг вопросов самой дефиниции «эмпатия» в зарубежной психологии, ее содержательные характеристики обстоятельно рассмотрены в работе Т. П. Гавриловой [2]. Она приводит и определение эмпатии, с которыми можно согласиться. Это качество субъекта, его способности проникать с помощью чувств в душевные переживания других людей, сочувствовать им, разделять их переживания [2, с. 154]. Как показывает наше изыскание, эмпатию трудно воспитать, но также и трудно разрушить. Она сближает людей в общении, особенно в студенческом возрасте, доводя его до уровня доверительного, дружеского [15, с. 27].

Культуру и механизм ее функционирования можно рассматривать через призму следующего категориального ряда: общее, особенное, отдельное, единичное, где каждый элемент соответствует основным уровням анализа. На **первом** уровне культура рассматривается как диалектическое единство материальной культуры; на **втором** – как проявление профессиональной культуры отдельных групп лиц, являющихся представителями каких-либо профессий; на **третьем** – в нашем случае как эмпатическая культура, раскрывающая особенности коммуникативной деятельности людей педагогической направленности, позволяющая обратиться к анализу изучаемого явления.

Многообразие подходов к объяснению феномена эмпатической культуры позволяет представить ее как интегральное качество личности педагога, как условие и предпосылку эффективной педагогической деятельности, как обобщенный показатель компетентности специалиста и как цель профессионального самосовершенствования. Концентрируя ключевое понятие изыскания, мы опирались на следующие методологические положения:

- эмпатическая культура – это системное образование, включающее в себя ряд структурно-функциональных компонентов;
- понятия «эмпатическая культура» и «эмпатическая деятельность» не тождественны, но едины;
- эмпатическая культура сугубо индивидуальна, она исключительно проявляется в своих носителях [4].

Следовательно, основываясь на данных положениях, под *эмпатической культурой* будем понимать интегративное качество личности, в котором сфокусированы и синтезированы эмоциональный, когнитивный и деятельностный (поведенческий) компоненты межличностных отношений [16].

Эмоциональный компонент выражается в перцептивной способности эмоционально отзываться на переживания другого человека, ученика проявлением эмпатических качеств – сочувствия и эмпатической интуиции.

Когнитивный компонент определяется гностической способностью учителя распознавать мысли и чувства учащихся, предвидеть их ответы. Он включает в себя такие интегративные качества, как эмпатийную наблюдательность, эмпатийное слушание.

Деятельностный (поведенческий) компонент выражается в коммуникативной способности учителя строить свои отношения с воспитанником, заранее предвидя его точку зрения и считаясь с его внутренней позицией. Деятельностная эмпатия включает в себя сотрудничество и содействие. Все три компонента педагогической эмпатии находятся в неразрывном единстве и взаимодействии. Опираясь на выделенные содержательные характеристики, нами разработана схема модели процесса развития эмпатической культуры студентов университета в условиях гуманоориентированного образования (рисунок 1).

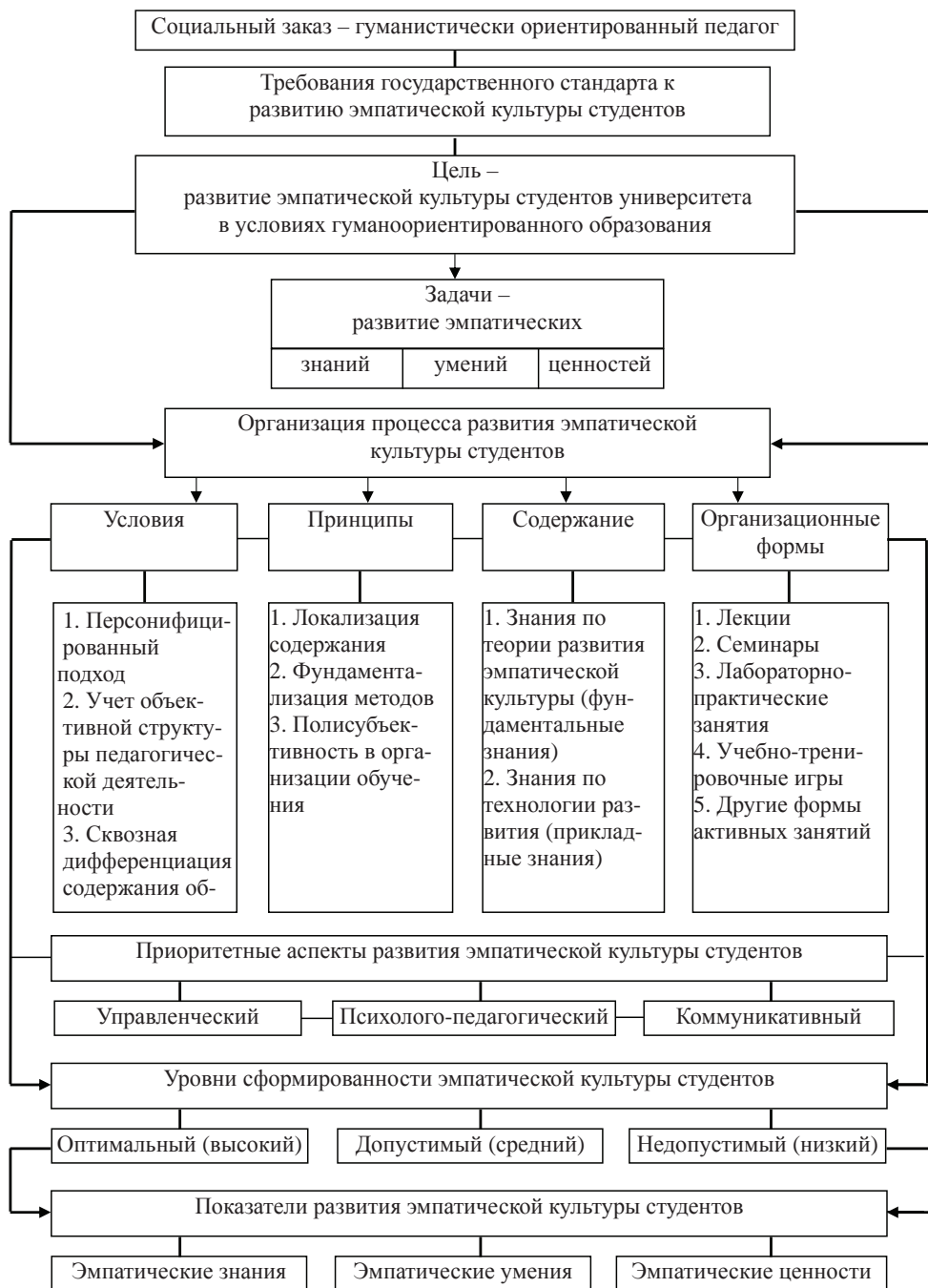


Рисунок 1 – Схема модели процесса развития эмпатической культуры студентов университета в условиях гуманоориентированного образования

Выявленные и апробированные педагогические условия развития эмпатической культуры студентов органично включены в апробированную в опытной работе модель.

Развитие эмпатической культуры обучающихся нельзя рассматривать только в пределах психолого-педагогического образования. Для ее развития должны быть созданы определенные социальные условия. Хотя это и не является специальной задачей исследования, но для объективности и полноты модели развития данного качества личности мы их учитываем и относим к ним [13, с. 209–210]:

– **управленческий аспект**, который предполагает сочетание таких компонентов, как социальная защищенность студентов во всех возможных ее формах, материальное и моральное стимулирование, и поддержка общественно-полезной деятельности, и морально-психологический климат коллектива вуза;

– **психолого-педагогический аспект**, обеспечивающий реализацию в образовательном процессе проанализированных ниже трех педагогических условий (персонифицированный подход; учет объективной структуры педагогической деятельности; сквозная дифференциация содержания формирования эмпатической культуры студентов);

– **коммуникативный аспект** развития эмпатической культуры будущих учителей, предусматривающий усиление контактов студентов и преподавателей и способствующий созданию общих эмоциональных переживаний; предполагает оказание помощи студентам при выполнении учебных и других заданий, справедливое, ровное отношение к каждому студенту и объективную оценку вне зависимости от уже сложившихся межличностных отношений, оценку успехов не только в учебной деятельности, но и других ее видах.

Можно согласиться с мнением Т. В. Романовой, что социальные факторы и специально организованные педагогические условия развивают личность лишь в той мере, в какой они вызывают положительный отклик в ее внутренней сфере, психологических переживаниях и стимулируют ее собственную активность в работе над собой [14, с. 310].

Определяя персонифицированный подход как приоритетное педагогическое условие развития эмпатической культуры студентов, мы рассматриваем его как целостную совокупность таких компонентов: учет личностной направленности студента на педагогическую деятельность, предрасположенность к ней; учет внутренних механизмов собственной активности личности в работе над собой; персонализированное обучение. В рамках, реализации этого подхода в процессе развития эмпатической культуры студентов органично укладываются и внедрение в гуманоориентированное образовательное пространство такие педагогические условия, как учет объективной структуры педагогической деятельности на целевом, процессуальном и контрольно-аналитическом уровнях и сквозная дифференциация содержания развития эмпатической культуры студентов в условиях гуманоориентированного образования.

Развитию эмпатической культуры студентов в условиях гуманоориентированного образования способствует в значительной мере социально-

психологический тренинг, позволяющий повысить компетентность в области общения и приобрести навыки межличностного общения. Социально-психологический тренинг, безусловно, представляется нам как метод развития эмпатической культуры студентов, внутри которого можно автономно использовать и другие методы, в частности деловые и ролевые игры, дискуссию и т.п. Эффективность тренинга определяется тем, что его участнику предоставляется возможность непосредственно в самом процессе общения оценить свою индивидуальность, навыки общения, скорректировать их. Социально-психологический тренинг, как отмечают многие ученые А. Г. Асмолов, В. А. Беликов, Н. Н. Лебедева, А. Ф. Закирова, Т. В. Романова, И. К. Шолов и др., позволяет:

- приобрести психолого-педагогические знания в сфере общения;
- приобрести эффективные навыки общения, например войти в контакт, слушать, убеждать и т. п.;
- сформировать установки, необходимые для успешного общения, например готовность рассмотреть проблему под «другим углом»;
- развивать способности к самоанализу, к пониманию других людей;
- скорректировать систему отношений к окружающему миру.

Таким образом, умение становиться на точку зрения другого человека не является врожденным. Эмпатия является способностью, которая не только проявляется в конкретной деятельности учителя, но и вырабатывается у него при столкновении с различными ситуациями, требующими эмпатических действий. Поэтому формирование эмпатической культуры вполне возможно в процессе педагогической деятельности. Эмпатическая культура является профессионально значимым компонентом личности будущего учителя, развитие и формирование которого способствует процессу овладения студентами педагогическим мастерством [14, с. 311].

Профессиональное мастерство, а следовательно, и эмпатическая культура обучающихся, как известно, приходит с опытом деятельности. Ничто не может заменить жизненного (витагенного) опыта при обучении студентов эмпатии. Поэтому система педагогических приемов обучения должна быть направлена на обогащение опыта специалиста в сочетании с сокращением сроков его приобретения. В частности, организация процесса обучения должна предусматривать возможность активного обмена знаниями и внутри группы обучающихся с тем, чтобы коллективный опыт сделать достоянием каждого обучаемого в отдельности.

Понятие «витагенный опыт» достаточно широко «эксплуатируется», но слабо представлен в гуманоориентированном образовательном пространстве. Эта дефиниция, по мнению А. С. Белкина, означает процесс самопознания, самосозидания человеком своей личности [1]. Понятие витагенный опыт обозначает педагогическую реальность, имеющую содержание, границы и функции в образовательном пространстве. Это дает основание отнести данную дефиницию к числу педагогических и надеяться, что оперирование им позволит достаточно полно исследовать и проектировать про-

цесс становления личности в современном гуманоориентированном пространстве. Необходимость его включения в систему педагогических понятий обусловлена потребностями личностноориентированного образования, создающего условия для саморазвития обучающегося. В витагенном опыте воплощаются такие компоненты: знание и понимание сущности своего «Я»; эмоционально-ценностное отношение к своей персоне; способы и приемы личностной рефлексии; «Я-концепция» как образ, а не социальный образец; понимание и представление о смысле жизни как проект и стратегия саморазвития; система духовно-нравственных ценностей; знаковые и вербальные формы общения. Витагенный опыт имеет свои границы, он может быть рассмотрен преимущественно в контексте становления личности [1, с. 113].

Права, очевидно, Т. С. Яшина, которая пишет о «неслияемом единстве» трех типов общества: жизни, жизненного и витагенного. Первый – это сведения о мире, образ его, зафиксированный в различных языках культуры. Второй – практически действенное постижение жизни в процессе проживания. В третьем – отражается опыт саморазвития в человеке своей духовной сущности, опыт самостроительства, постоянного самосовершенствования и духовного возвышения. Каждый из них, выполняя свои функции, решает общую задачу: «вычеловечивает», возвеличивает, проектирует и стремится реализовать его в жизненном и профессиональном самоопределении личности [13, с. 206].

Однако витагенному опыту, как отмечается в «Педагогической энциклопедии», принадлежит особая роль – магического кристалла, который по закону обращаемости форм непрерывно превращает деятельностное поле жизненной реальности в сущностные силы человека. Функции витагенного опыта состоят в том, чтобы сохранить целостность личности, обеспечить ей эмпатическую «самостийность» своих действий и поступков. Критериями, на основе которых можно изучать возрастную динамику витагенного опыта, могут быть самоанализ, обретение взаимопонимания, способы определения границ своей самости (что считает своим достоинством, в каких случаях испытывает гордость и т. п.), механизмы самопознания, отношение к себе, укоренность в бытии, приоритетный характер личности. Подобное понимание витагенного опыта является наиболее объективным, содержательным и приемлемым.

В обучении студентов основам эмпатической культуры, наряду с приемами усвоения должен постоянно функционировать и целенаправленный процесс конструирования нового опыта, который не существовал в деятельности обучающегося до осуществления ими предстоящего опыта познавательной-творческой деятельности. Конструктивная же деятельность студента берет свое начало именно там, где он вступает в специфические взаимодействия с ее концептами, то есть со знаниями о предметах и явлениях внешнего мира как средствами развития эмпатической культуры. Эти взаимодействия, а также элементы процесса познавательной деятельности, выполняющие различные функции развития эмпатической культуры студентов, составляют содержание его познавательного интереса. Это свиде-

тельствует о том, что усвоение знаний и усвоение методов едины и вместе с тем противоречивы, несводимы друг к другу, прерывисты и непрерывны, взаимно отрицают и проникают друг в друга. Отношения между знаниями и педагогическими приемами настолько динамичны, многообразны и сложны, что требуют специального исследования и научного обоснования учебного процесса гуманоориентированного образования.

В исследовании, опираясь на работы А. С. Белкина [1], В. В. Поляковой [3], И. Г. Готовцевой [5], А. Ф. Закировой [6], Т. В. Романовой [14], апробирована трехуровневая система изучения и развития эмпатической культуры обучающихся:

– низкий уровень характеризуется тем, что в установлении контакта со студентами испытываются затруднения. Эмоциональные проявления в их поступках кажутся непонятными. Неясное, расплывчатое понимание эмпатии. Незрелость эмпатических качеств, нет владения педагогическими умениями и навыками по формированию эмпатической культуры студентов. Эмоциональный стиль общения – авторитарный, неустойчивый или нейтральный. В деятельности – центрированность на себе;

– средний уровень предполагает стремление к взаимному общению, не чужды эмоциональные проявления. Внимательность, желание понять больше, чем сказано словами. В прогнозировании развития отношений испытываются некоторые затруднения. Четкое и правильное понимание содержания эмпатической культуры, представление об основных приемах ее формирования. Активно-положительное отношение к эмпатии как к профессионально-значимому свойству личности студента, но недостаточно устойчивое проявление эмпатических качеств в поведении;

– высокий уровень предусматривает неподдельный интерес к воспитанникам, общительность, стремление понять мотивы поступка студента. Активное проявление эмпатических качеств и устойчиво-положительное отношение к ним. Владение знаниями о сущности и структуре эмпатической культуры, содержания и приемах ее формирования. На их основе сформированность системно-функциональных педагогических умений и навыков, которые стимулируются эмпатическими отношениями и подкрепляются эмпатическими качествами. Стиль эмоционального общения – увлеченный с яркой гуманистической направленностью.

Эффективность отобранного содержания и применяемых методов и приемов развития эмпатической культуры студентов университета определялась по выделенным критериям. Наиболее плодотворным является уровневый подход к выбору основного критерия измерения. Уровневый подход позволяет рассмотреть любой процесс развития как переход от одного уровня к другому, более сложному и качественно отличному.

Полученные результаты показывают значительное возрастание среднего показателя (Ср) в экспериментальной (Эк) группе по сравнению с контрольной (К): в Эк группе Ср возрастает на 0,50 а в К группе – на 0,19. Это говорит о том, что хотя в контрольной группе у студентов и формируется эмпатическая культура,

тическая культура, однако переход на более высокий уровень происходит медленнее. Об этом же свидетельствует и коэффициент эффективности Кэф. В ходе формирующего этапа он возрастает в экспериментальной группе и становится больше единицы, что подтверждает эффективность разработанной методики развития эмпатической культуры студентов в условиях гуманоориентированного образования.

Библиографический список

1. **Белкин, А. С.** Теория и педагогический опыт в обучении специалистов [Текст] / А. С. Белкин // Материалы регион. Науч.-метод. Конф. «Модернизация педагогического образования». – Тюмень : Изд-во Тюменского государственного университета, 2005 – С. 96–115.
2. **Гаврилова, Т. П.** Понятие эмпатии в зарубежной психологии: исторический обзор и современное состояние проблемы [Текст] / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 147–158.
3. **Полякова, В. В.** Формирование социально-ориентированных признаков эмпатий и временной перспективы как профилактических отклонений в поведении подростков [Текст] / В. В. Полякова // Сибирский педагогический журнал. – 2008 – № 3 – С. 386–393.
4. **Буданцева, А. А.** Эмпатическая культура личности школьника: сущность, структура, пути формирования [Текст] / А. А. Буданцева // Сибирский педагогический журнал. – 2008 – № 13 – С. 110–123.
5. **Готовцева, Н. Г.** Формирование ценностных ориентаций студентов посредством личностно-профессиональной самоактуализации в вузе [Текст] / Н. Г. Готовцева // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 4. – С. 163–169.
6. **Закирова, А. Ф.** О тенденциях развития понятийной базы гуманной педагогики [Текст] / А. Ф. Закирова // Гуманная педагогика и духовный мир учителя. – Тюмень : Изд-во Тюменского государственного университета, 2005. – С. 31–36.
7. **Качуро, И. Л.** Развитие коммуникативной деятельности учителя как фактор реализации задач гуманоориентированного образования : автореф. Дисс. ... канд. Пед. наук [Текст] / И. Л. Качуро. – Челябинск, 2001. – 20 с.
8. **Концепция** долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. (ОДВО (Официальные документы в образовании) 35/2008 г.) [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/> (дата обращения: 11.02.2011).
9. **Концепция** Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы: Утверждена распоряжением Правительства РФ от 7.02.2011 г. № 163-р [Текст]. – М.: Бюллетень Минобрнауки РФ, 2011. – № 4. – С. 4–45.
10. **Концепция** федеральных государственных стандартов общего образования: проект [Текст] / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с.
11. **Лебедева, Н. Н.** Гуманизация педагогического процесса гуманоориентированного самоопределения старших школьников [Текст] / Н. Н. Лебедева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – № 10 (48). – С. 72–77.

12. **Национальная** образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электрон. Ресурс] // Сайт Минобрнауки РФ «Национальная инициатива: проект для обсуждения». Режим доступа: http://mon.gov.ru/files/materials/523_3/09.03.16-nns.doc (дата обращения: 11.02.2011).

13. **Педагогическая** наука и образование : тематический сборник научных трудов [Текст] / отв. Ред. А. Я. Найн. – Челябинск : Изд-во УралГУФК, 2011. – Вып. 11. – 298 с.

14. **Романова, Т. В.** Приёмы формирования эмпатической культуры студентов педагогического вуза [Текст] / Т. В. Романова // Методы, приемы и технологии в педагогике ненасилия : сб. материалов XX науч.-метод. Конф.– Спб.: «Образование – Культура», 2001. – С. 309–314.

15. **Сластёнин, В. А.** Педагогическое образование: вызовы XXI века [Текст] / В. А. Сластёнин // Сибирский педагогический журнал, 2011. – № 3. – С. 23–28.

16. **Шондина, И. А.** Диалогическое общение как средство развития эмпатической культуры студентов вуза [Текст] / А. Я. Найн, И. А. Шондина // Вестник УралГУФК. Серия «Социально-гуманитарные науки»: науч. Журнал. – Челябинск : УралГУФК, 2011. – № 1 (3). – С. 24–28.

РАЗДЕЛ V

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.1

Нестеренко Татьяна Юрьевна

*Аспирант Курского государственного университета, старший научный сотрудник
Курского областного Дома народного творчества, nestertanok@mail.ru, Курск*

РОЛЬ ЗАНЯТИЙ ПО ИЗУЧЕНИЮ ТРАДИЦИОННОЙ ГЛИНЯНОЙ ИГРУШКИ В РАЗВИТИИ ОБРАЗНО-ПЛАСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Nesterenko Tatiana Yurievna

*Place of employment: Kursk Regional Center of Arts and Crafts, senior research assistant,
nestertanok@mail.ru, Kursk*

ROLE OF CLASSES IN STUDYNG TRADITIONAL CLAY TOYS IN THE DEVELOPMENT OF VISUAL AND PLASTIC COGITATION OF YOUNG STUDENTS

Роль занятий по изучению традиционной глиняной игрушки в развитии образно-пластического мышления младших школьников.

Теория педагогической науки в качестве одного из основополагающих принципов обучения рассматривает развивающую его направленность. Гармоническое и всестороннее развитие личности, всех ее качеств и способностей – стратегическая цель воспитания.

В таком аспекте развития личности, как художественно-эстетическое воспитание, большую роль играют способности к художественной деятельности. В свою очередь, развитие образно-пластического мышления – неотъемлемый компонент развития художественных способностей детей в объемно-пластических видах искусства, например, в декоративной керамике.

Образно-пластическое мышление – вид художественно-образного мышления, включающий в себя специфические интеллектуальные структуры, обусловленные предметной деятельностью в области пластического декоративного творчества; процесс, содержанием которого является создание пластических образов на основе преобразования чувственной информации [4, с. 38].

Неисчерпаемые возможности развития образно-пластического мышления у детей младшего школьного возраста на кружковых занятиях декоративной керамикой открывает изучение народной глиняной игрушки [6, с. 31, 62].

Занятия по созданию творческих работ на основе традиционной народной игрушки позволяют наиболее эффективно разрешить характерное для детей младшего школьного возраста противоречие между уровнем творческого потенциала детей во всех его аспектах (развитие памяти, фантазии и др.) и неумением отразить задуманный образ в материале. Препятствий для этого несколько: слабая развитость мелкой моторики руки, отсутствие навыков формования и декорирования заготовки в соответствии с планируемым результатом, а также отсутствие навыка аналитических действий по сопоставлению планируемого и реального результатов, то есть - недостаточный уровень развития тех способностей, несформированность навыков и умений, которые в своей совокупности составляют образно-пластическое мышление детей [4, с. 72–73].

Анализ обучения основам изобразительного искусства в средних общеобразовательных школах показывает, что уровень развития образно-пластического мышления младших школьников невысок. Причины этого кроются в отсутствии систематического курса обучения основам объемно-пластического искусства, в частности, декоративной керамики в школах. Включенные в учебный план уроков труда и изобразительного искусства задания по лепке из глины эпизодичны, иногда мало связаны с задачами создания выразительного художественного образа. Для лепки на занятиях в школе используется недостаточно пластичный и не сохраняющий четкую первоначальную форму материал – пластилин [7, с. 107].

В связи с этими причинами именно кружковые занятия – оптимальная форма для обучения младших школьников декоративной керамике, направленная на развитие их образно-пластического мышления.

На занятиях декоративной керамикой по мотивам народной художественной культуры дети упражняются в таких традиционных приемах формообразования и оформления изделий, как пластический способ, скатывание, раскатывание, скручивание, защипывание, заглаживание, налеп и др., что является эффективным средством развития сенсомоторной чувствительности и других компонентов образно-пластического мышления [5, с. 21].

Однако в целях эффективности процесса развития образно-пластического мышления младших школьников на занятиях декоративной керамикой, в соответствии с логикой научного исследования и данным выше определением образно-пластического мышления, необходимо определить структуру процесса образно-пластического мышления.

Для этого проанализируем последовательность мысленных и технологических действий по созданию и корректировке образа в материале. Структуру этого алгоритма можно отобразить в виде цепочки операций:

1. **определение темы (учителем)** – например, отразить тему “материнство” средствами народной пластики;

2. **осознание проблемы, цели работы (рождение замысла)** – тема материнства должна быть отражена в условном женском образе;

3. **поиск образа:**

- мысленный поиск: определение обобщенного мысленного образа.

Этапы мысленного поиска: диссоциация (выделение отдельных частей образа (*фигурка, лицо*)), изменение диссоциированных элементов (*например, преувеличение, стилизация, упрощение фигурки женщины*), ассоциация (объединение) измененных элементов в образе – «*Барыня*» в народной игрушке;

- конкретизация образа – определение и отражение в мысленном и эскизном образе его характерных черт, *например, Филимоновская барыня*; определение композиционного и цветового решения данного образа (*филимоновская барыня с ребенком на руках, роспись малиново-золотистая*);

4. практическое воплощение образа:

- предварительное планирование действия (операции) – мысленное «представление» действия перед его осуществлением в соответствии с последовательностью операций: *скатывание валика, выдавливание юбки из его нижней половины, вытягивание рук, головы и головного убора, заглаживание, лепка ребенка и его присоединение к барыне, оформление и т. д.*;

- реализация операций (поэтапно) - практическое осуществление всех названных операций до оформления;

- анализ выполнения операций и соответствия мысленного и воплощаемого образов друг другу – контроль за точностью и правильностью операций; соотнесение целой формы и ее частей в процессе выполнения «*Барыни*» (анализ, синтез, абстракция, конкретизация формы), сравнение мысленного (эскизного) образа «*Барыни*» с воплощаемым;

- корректировка, исправление в соответствии с мысленным образом;

5. **оформление работы в соответствии с замыслом** – сушка, обжиг, роспись.

Разнообразие операций данного алгоритма указывает на то, что структуру образно-пластического мышления составляют несколько процессуальных компонентов, регулируемых с помощью различных познавательных процессов психики. То есть, процесс образно-пластического мышления имеет особенность – его составляют повторяющиеся операции нескольких блоков психической деятельности – деятельности воображения (фантазия и память), практической деятельности (ощущения и действия), аналитико-синтетической деятельности (мышление и восприятие). Весь процесс не является механическим – он эмоционально окрашен, насыщен эстетическими переживаниями, особенно на стадии мысленного создания образа или восприятия имеющегося. Таким образом, структура процесса образно-пластического мышления состоит из следующих компонентов мысленно-практической деятельности: идейно-образный (опосредованный операциями 1–3 алгоритма), технологический (подпункт 2 пункта 4, пункт 5), оценочный (первый, третий и четвертый подпункты пункта 4 алгоритма), эмоциональный (прослеживается на протяжении всего процесса).

В соответствии со степенью выраженности различных компонентов образно-пластического мышления детей, можно выделить несколько уровней его сформированности у обучающихся:

– **неудовлетворительный** (характеризуется несоответствием визуального образа и работы друг другу и данной теме, низким уровнем сенсомоторной чувствительности, развития формообразующих движений и тактильно-кинестезических навыков – таким образом, слабо развиты все компоненты образно-пластического мышления);

– **низкий** (характеризуется достижением атрибутивной схожести работы с задуманным образом. Однако работа осуществляется механически, по принципу копирования ранее увиденного, со слабым вовлечением оценочного и эмоционального компонентов мыслительной деятельности. Детали не подчинены общей форме.);

– **средний** (характеризуется достаточным уровнем выразительности образа и соответствия работы заданной теме, однако наблюдается незавершенность оформления на последних этапах деятельности. Причина: недостаточно высокий уровень тактильно-кинестезических навыков детальной обработки формы, то есть слабая степень развития технологического компонента образно-пластического мышления);

– **высокий** (характеризуется выразительностью образа в работе (в соответствии с темой) при высоком качестве выполнения и оформления работы. Детали подчинены общей форме. Достаточно развиты все компоненты образно-пластического мышления).

Описанные уровни позволяют успешно провести диагностику развития образно-пластического мышления, доказать эффективность методики его развития, а приращение названных художественно-пластических умений позволит перевести его на более высокий уровень.

В ходе изучения процесса обучения лепке и приобретения детьми художественно-пластических умений в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования была разработана модель, ориентированная на развитие образно-пластического мышления младших школьников на занятиях по декоративной керамике. Были определены принципы данной модели (использование традиций народной художественной культуры для развития образно-пластического мышления, развитие о.п.м. в соответствующей деятельности, комплексность его развития, учет возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников, неразрывная связь процессов развития, обучения и воспитания, соблюдение дидактических принципов). Были разработаны компоненты модели: целевой, содержательный, технологический и диагностический. Особенностью разработанной на ее основе методики является то, что она направлена на развитие образно-пластического мышления детей через комплексное развитие всех его названных компонентов: идейно-образного, технологического, оценочного и эмоционального. Исходя из разработанной структуры образно-пластического мышления, были выделены задачи данной модели:

1. Развитие воображения и образной памяти детей на материале гончарных традиций народной художественной культуры.

2. Развитие образно-пластических навыков в тактильно-кинестезической деятельности в материале (развитие осязания и мелкой моторики рук).

3. Развитие эстетического восприятия и аналитического мышления детей на занятиях по декоративной керамике на основе изучения народной художественной культуры.

4. Развитие эмоций и формирование нравственных качеств.

Содержательный аспект данной методической системы основан на материалах народной декоративной пластики – изучении истории, семантики и лепки распространенных в России и Курской области видов народной глиняной игрушки. Основные тематические блоки содержания: «Керамика» (вводный), а также постоянно чередующиеся и повторяющиеся в программе обучения блоки «Мы – гончарики», «Такие разные игрушки», «Глиняные фантазии». Каждый тематический блок содержит как теоретический, так и практический материал по своему разделу. Теоретическая часть представлена материалом об истории и разновидностях керамических (гончарных и игрушечных) промыслов России, о династиях мастеров и приемах лепки и росписи, символике образов, цветовой гаммы и орнаментов. Практическая часть содержит упражнения по лепке и росписи игрушек (блок «Такие разные игрушки»), гончарных изделий и декоративной керамики (блок «Мы-гончарики»), творческие задания по мотивам народной гончарной керамики и народной глиняной игрушки, а также по созданию новых образов (блок «Глиняные фантазии»).

Таким образом, программа реализации данной модели является блочной и многоуровневой. Программа «Юные Гончарики» рассчитана на два года обучения детей 7–9 лет, с периодичностью и длительностью занятий два раза в неделю и по 2 сорокаминутных занятия каждый раз соответственно.

Технологический аспект данной модели определяется ее инструментарием – используемыми педагогом методами, формами, средствами обучения. В соответствии с особенностями восприятия и мышления младших школьников, широкое использование в этой модели приобретают игровые методы (познавательная игра, игра-путешествие), метод театрализации.

Данная модель обучения совмещает и такие стандартные формы обучения, как практические занятия, беседы, занятия-повторения и обобщения, занятия – контрольные срезы, и нестандартные, как занятия-игры, экскурсии, творческие отчеты (выставки), театрализованные занятия, занятия-путешествия, занятия-соревнования, занятия-мастер-классы, экскурсии и коллективные обсуждения созданных работ на выставках.

С целью конкретизации методических особенностей программы приводим здесь краткую разработку одного из ее блоков.

Занятия заключительного блока «Такие разные игрушки» (2 год обучения) подводят итог изучению народной глиняной игрушки в программе «Юные Гончарики». Их тематическая направленность:

- «Такие разные игрушки» (повторение пройденного) – (2 часа)
- «Моя игрушка» – (6 часов)
- «Что мы знаем об игрушках» – (1 час)
- «Лучший игрушечник года» – (1 час)

Занятие 1.

Тема: «Такие разные игрушки».

Характер материала: теоретическо-обобщающий, практическо-закрепляющий.

Цель: развитие образно-пластического мышления детей в процессе актуализации и систематизации знаний, закрепления умений и навыков по разделу «Такие разные игрушки».

Задачи для развития:

- идейно-образного компонента: закрепление и систематизация имеющихся знаний по формообразованию глиняной игрушки;
- оценочного: развитие логики, речи, критического мышления;
- технологического: закрепление тактильно-кинестезических навыков и способов формообразования, используемых в народной глиняной игрушке.

Методы: иллюстрация, повторение, контрольный, работа по карточкам.

Форма: контрольное занятие.

Краткое содержание. Актуализация изученного материала по разделу «Такие разные игрушки» (история глиняной игрушки: ее виды, типы, центры изготовления в России; сюжетика, роспись и орнамент в игрушках как составляющие их семантики; различные методы лепки игрушки в России), направленная на закрепление и систематизацию знаний о глиняной игрушке. Развитие логики, речи, критического мышления в ходе устного опроса по данной теме. Закрепление тактильно-кинестезических навыков и способов формообразования, используемых в народной глиняной игрушке в процессе выполнения заданий по карточкам, включающим устный вопрос и практическое задание. Оценка знаний, анализ выполненных практических заданий.

Наглядные пособия и ТСО: иллюстрации с изображениями народных глиняных игрушек, оригинальные игрушки, таблица «Народные глиняные игрушки России» и т. д.

Занятия 2–4.

Тема: «Моя игрушка».

Цель: развитие образно-пластического мышления детей в процессе творческого решения поставленной задачи на примере самостоятельной лепки образца своей, «авторской» игрушки.

Задачи для развития:

- идейно-образного компонента: развитие фантазии, развитие умения подбирать используемые в народной декоративной пластике средства выражения для создания задуманного образа;

- оценочного: развитие анализа, рефлексии, композиционных способностей, умения комбинировать и трансформировать образы, творчески перерабатывать полученные знания для создания нового;
- технологического: закрепление тактильно-кинестезических навыков формообразования и декорирования формы в народной игрушке, создание своих собственных, «авторских» приемов;
- эмоционального: формирование положительной мотивации для занятия декоративной керамикой и творчеством вообще, развитие эстетического вкуса.

Методы: частично-поисковый, иллюстрация, демонстрация, работа по эскизу.

Форма: беседа, практическая работа.

Краткое содержание. Беседа об авторских игрушках и их отличиях от традиционных глиняных игрушек, направленная на развитие эстетического вкуса и фантазии. Развитие анализа и рефлексии в процессе вербального анализа нескольких авторских глиняных игрушек (характерные приемы лепки, росписи, используемые средства выражения, способ декорирования). Развитие композиционных способностей, умения комбинировать и трансформировать образы, творчески перерабатывать полученные знания для создания нового в процессе создания эскиза авторской игрушки (индивидуально). Закрепление тактильно-кинестезических навыков формообразования и декорирования формы в народной игрушке, создание своих собственных, «авторских» приемов в ходе лепки и последующего оформления высушенных и обожженных работ. Обсуждение работ, направленное на формирование положительной мотивации для занятия декоративной керамикой и творчеством вообще.

Наглядные пособия и ТСО: фотографии примеры авторских глиняных игрушек.

Занятие 5.

Тема: «Что мы знаем об игрушках. Лучший игрушечник года».

Характер материала: теоретический.

Цель: развитие различных компонентов образно-пластического мышления детей в ходе стимулирования их познавательных интересов.

Задачи для развития:

- идейно-образного компонента: закрепление и активизация знаний, умений, навыков;
- оценочного: развитие реакции, логической речи, быстроты, гибкости мышления;
- эмоционального: формирование положительной мотивации для занятий декоративной керамикой.

Методы: игровой, метод соревнования, анализ работ.

Форма: командная игра-соревнование, творческий отчет (выставка-конкурс).

Краткое содержание. Проведение командной игры-соревнования «Что мы знаем об игрушках», направленной на закрепление знаний детей по дан-

ной теме, развитие реакции, логической речи, быстроты и гибкости мышления. Подсчет баллов, награждение отличившейся команды. Практическая «аттестация» выпускников объединения – подведение итогов года на подготовленной детьми выставке их лучших работ «Лучший игрушечник года». Формирование положительной мотивации для занятий декоративной керамикой в ходе совместного обсуждения работ, выбора «лучшего игрушечника» (или нескольких), «награждение» победителей заранее изготовленными керамическими медалями.

Таким образом, проделанная исследовательская работа позволила сделать следующие выводы:

1. Образно-пластического мышление – неотъемлемый компонент художественных способностей детей в объемно-пластических видах искусства (в декоративной керамике). Это вид художественно-образного мышления, включающий в себя специфические интеллектуальные структуры, обусловленные предметной деятельностью в области пластического декоративного творчества; процесс, содержанием которого является создание пластических образов на основе преобразования чувственной информации.

2. Кружковые занятия по созданию творческих работ на основе традиционной народной игрушки позволяют наиболее эффективно разрешить характерное для детей младшего школьного возраста противоречие между уровнем творческого потенциала детей и неумением отразить задуманный образ в материале (слабой степенью развития образно-пластического мышления).

3. В целях эффективного развития образно-пластического мышления младших школьников на занятиях декоративной керамикой в ходе анализа процесса мысленно-практических действий по созданию образа в материале была определена структура процесса образно-пластического мышления, состоящая из операций идейно-образного, технологического, оценочного и эмоционального компонентов.

4. В соответствии со степенью выраженности различных компонентов образно-пластического мышления детей, были выделены четыре уровня его сформированности у обучающихся: неудовлетворительный, низкий, средний и высокий. Описанные уровни позволяют успешно провести диагностику развития образно-пластического мышления.

5. На основе описанной структуры образно-пластического мышления и уровней его развития была разработана модель, направленная на развитие образно-пластического мышления младших школьников на кружковых занятиях по декоративной керамике, и методическая система ее реализации.

Таким образом, изучение возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников, определение структуры образно-пластического мышления и алгоритма всей мыслительно-практической деятельности по созданию образа в декоративной керамике позволяют создать и научно обосновать методику, направленную на эффективное развитие образно-пластического мышления младших школьников во всей целостности и сложности этого процесса.

Библиографический список

1. **Возрастные** и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / Под ред. И. С. Якиманской. – М.: Педагогика, 1989.
2. **Ворохов, А. А.** Формирование образно-пластического мышления у студентов художественно-графических факультетов средствами скульптуры [Текст] / А. А. Ворохов // Дис. к.п.н. – М., 2000.
3. **Выготский, Л. С.** Детская психология. Собрание сочинений [Текст] / Л. С. Выготский // М.: Педагогика, 1984.
4. **Даутова, О. Г.** Развитие образно-пластического мышления студентов средствами декоративной керамики на факультете изобразительного искусства в педвузе [Текст] / О. Г. Даутова // Дис. к.п.н. – М., 2006.
5. **Иванова, Ю. Б.** Основные тенденции развития глиняной игрушки России на рубеже столетий/Гончары России-2000. (Материалы научно-практической конференции) [Текст] / Ю. Б. Иванова // М.: ООО Само-Принт, 2001.
6. **Коньшева, Н. Н.** Лепка в начальных классах [Текст] / Н. Н. Коньшева // М., 1985.
7. **Скопина, О. А.** Преемственность в формировании выразительного образа в лепке у старших дошкольников и учеников первого класса школы [Текст]: Дисс. к.п.н. / О. А. Скопина // 1999.

УДК 37

Ахмедова Мадина Касумовна

Соискатель кафедры педагогики Дагестанского государственного педагогического университета, rusalina1983@inbox.ru

ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ahmedova Madina Kasumovna

Competitor of the pulpit pedagogical Dagestan state pedagogical university, rusalina1983@inbox.ru

PROBLEM OF THE UNBRINGING THE INTELLECTUAL CULTURE YOUNGER SCHOOLBOY

Активизация познавательной деятельности учащихся выступает одной из важнейших проблем современного общества. Развитие активности, самостоятельности, инициативности, творческого подхода к делу являются требованиями жизни, определяющими то направление, в котором следует совершенствовать учебно-воспитательный процесс. Поиски путей развития активиза-

ции познавательной деятельности у младших школьников, развитие их познавательных способностей и самостоятельности выступает задачей, которую призваны решать многие педагоги, психологи, методисты и учителя [7].

Психологические особенности младших школьников, их природная любознательность, отзывчивость, особая расположенность к усвоению нового, готовность воспринимать всё, что даёт учитель, создают благоприятные условия для развития познавательной деятельности. Создание средств обучения находится в тесной связи с развитием техники, науки, уровнем педагогической и психологической мысли, передовым педагогическим опытом. Данный аспект является главным в развитии личности ученика, так как достаточная подготовленность к познавательной деятельности снимает психологические нагрузки в учении, предупреждает неуспеваемость, сохраняет здоровье [9]. Важнейшим фактором в развитии познавательной деятельности является создание действенных и эффективных условий для развития познавательных способностей детей, их интеллекта и творческого начала, расширения кругозора. Начало обучения в школе значительно влияет на характер протекания психических процессов, изменяет восприятие, память, воображение, мышление, являющиеся формами психической деятельности, уровнем и качественным своеобразием, характеризующие умственное развитие младших школьников. В процессе начального обучения повышаются возможности детей к анализу, умению дифференцировать воспринимаемое на уроках, что оказывает положительное влияние на познавательную активность школьников.

В условиях интенсификации общего развития младших школьников через организацию у них деятельности наблюдения, мыслительной деятельности, практического действия на уроках математики, родной речи, письма, рисования у них формируется внутреннее побуждение к учению. Учение становится захватывающим процессом познания, активности школьников. Более того, систематическое выполнение целенаправленно подобранных нестандартных заданий, задач и упражнений оказывает положительное влияние не только на качество знаний учащихся по программному материалу, но и на активизацию познавательной деятельности; значительно расширяет объём и концентрацию внимания. Учащиеся овладевают простыми, но необходимыми для них приёмами зрительного запоминания и сохранения увиденного в памяти. Значительно обогащается запас и умение оформлять в словесной форме свои рассуждения, объяснения [3; 4].

Необходимо отметить, что воспитание интеллектуальной культуры младшего школьника складывается из первоначальных интеллектуальных умений и навыков, в связи с чем, мы попытались проследить данный процесс, состоящий из ознакомления младших школьников с образцом действия; овладения первоначальными умениями использовать усваиваемые правила; совершенствования этих умений и формирования навыков и применения их в практической деятельности [2; 5].

Процесс формирования сложных интеллектуальных умений и навыков включал в себя начальный (раскрытие значения усваиваемого умения; озна-

комление с содержанием и структурой формируемого умения); формирующий (организация практической деятельности по овладению и совершенствованию рассматриваемого умения); применения (применение его в творческой и практической деятельности) этапы.

В этом мы видим конечную цель специально организуемого обучения в период формирующего эксперимента, так как включение учащихся в творческую деятельность считаем основным в интеллектуальном развитии младшего школьника. Ожидаемый результат при этом – сформированность у обучаемых таких обобщенных интеллектуальных умений, как: умение анализировать сложившуюся ситуацию и делать выводы; видеть разные функции одного и того же объекта; устанавливать связи данного объекта с другими; выделять в них существенные признаки и отсеивать последние от несущественных; сравнивать, классифицировать, обобщать наблюдаемые объекты и явления; переносить известные способы деятельности в другие условия и др.

Формирование начальных основ интеллектуальной культуры младших школьников требует включения определённого содержания методов и форм работы. В решении данной проблемы огромную роль играет разработанный и внедренный нами в экспериментальное исследование (1 «а», 2 «а», 2 «б» СШ № 17 г. Махачкала; 1 «а» и 2 «в» СШ № 3 г. Каспийск; 2 «а» и 2 «б» г. Дербент СШ № 1) спецкурс «Разминка интеллекта».

В его содержание вошли логические задачи, математические софизмы, математические ребусы, занимательные задачи со сказочными сюжетами, рекомендации автора и список литературы по проблеме развития мыслительной деятельности младшего школьника.

Спецкурс направлен на развитие творческого, креативного начала младшего школьника. Целесообразность его введения обусловлена стремлением создать благоприятные условия для интеллектуального развития каждого учащегося с учетом его индивидуально-типологических особенностей и интересов.

Предложенные задания и задачи способствуют формированию быстроты реакции, сообразительности, наблюдательности, интуиции, памяти и т. д., способствующие тренировке внимания и памяти. Например, к уроку учитель приготовил цифровые таблицы (формат ватмана), где в произвольном порядке записаны ряд цифр от 1 до 50, но многие клетки оставлены пустыми, которые заполняют дети сами. В данной разминке участвуют все дети класса, и каждый обязательно вписывает свою недостающую цифру.

Также, дети по указанию учителя дают правильные ответы на вопросы с некоторым двойным смыслом:

1. Дедушка лег спать в 7 часов вечера, а будильник поставил на 9 утра. Сколько времени он проспит?
2. Какой месяц самый короткий в году? (2 варианта ответа).
3. Что у волка позади, а у зайца впереди?
4. Как правильно сказать: $8 + 7$ равно тринадцать и тринадцати?
5. У стула 4 ножки, один отпилили. Сколько ножек осталось?
6. Сколько будет 10 плюс 10, деленное на 10?

7. Чтобы распилить бревно, столяр сделал на нем 4 черточки. Сколько частей он получит при распиливании?

8. Надо варить яйцо всмятку 3 минуты. Имеются песочные часы на 2 и 5 ми нут. Как правильно поставить счетчик?

9. Из Москвы до Тулы машина идет едет 5 часов. А на обратном пути Тула-Москва водитель тратит 7 часов. Как это можно объяснить? и т. д.

Другой пример:

1. Продолжи ряд:

10 8 119 12... 3 6 12 24 48... 22 19 17 14 12...

128 237 346... 45 7 10 14... 455 564 763...

3 68 16 18...

2. Укажите на те примеры, которые можно решить устно:

$$70 \times 2 =$$

$$47 \times 11 + 53 \times 11 - 94 \times 11 =$$

$$6 \times 998 =$$

$$4 \times 729 \times 25 =$$

$$55 \times 3 =$$

$$22 \times 2 + 10 + 100 =$$

$$111 \times 7 =$$

$$4 \times 729 \times 25 =$$

$$1001 \times 14 =$$

$$211 \times 99 =$$

$$29 \times 101 =$$

Следующий раздел урока посвящен вычислению.

1. В коробке игрушки: зайцы и обезьянки. Сколько зайцев и сколько обезьянок, если всего 20 глаз и 33 ноги?

2. В 2 чайника, 5 кружки и 4 стакана вмещается столько же воды, сколько в 1 ведро кувшина и 8 стаканов или в 1 кувшин. Сколько стаканов воды вмещается в кружку и сколько в чайник?

3. На заводе Тольятти изготавливают за 1 минуту 2 машины стоимостью 20 000 рублей. Сколько машин завод изготовит за 2 рабочих дня (16 часов) и сколько завод получит прибыли?

Тренируем зрительную память – дети смотрят на рисунки или цифры в течение 5–7 секунд, затем учитель закрывает рисунки и просит перечислить их в той последовательности, в которой они изображены.

Упражняем слуховую память – послушать 2 раз ряд слов и воспроизвести их вслух в том же порядке: «Четверг, осень, май, лето, среда, весна, сентябрь, каникулы».

Всегда были занимательны и интересны для детей задания с геометрическими фигурами (куб, квадрат, круг, эллипс). Учитель перед озвучиванием задания давал их подержать в руках и хорошо рассмотреть, развивая тем самым и тактильную память младшего школьника.

Большое внимание в спецкурсе уделяется созданию ситуаций, требующих самостоятельного поиска, объяснения причин того или иного явления, что значительно формируют интеллектуальную культуру. Появившаяся интеллектуальная культура школьника повышает уровень эмоционального настроения, вызывает желание заниматься учебной деятельностью, способствует укреплению интересов, развивает разнообразные формы личностного отношения к знаниям. С этой целью мы давали задание написать короткие рассказы и эссе: например, «Как изменилась наша улица, когда выпал снег», «Я помогаю маме мыть посуду» (что происходит с жирной тарелкой, когда на нее попадает моющее средство), «Я помогал дедушке забивать гвозди, в разное дерево гвозди «заходили» по-разному, потому что...» и т. д.

В экспериментальном обучении мы обязательно включали в уроки задания формирующего и развивающего характера. Такая постановка работы детей на уроках и на занятиях спецкурса способствовала повышению уровня их учебной деятельности, вместе с ней и повышается уровень их интеллектуальной культуры.

Для успешного осуществления индивидуально-дифференцированного обучения с целью сформировать у детей интеллектуальную культуру мы сформировали у школьников умения самостоятельной учебной деятельности. Индивидуально-дифференцированный подход необходим на всех этапах обучения.

Выделяют следующие этапы: изложения новых знаний, умений; закрепления и применения знаний и умений; проверки знаний и умений.

При изучении нового материала, мы, как правило, опирались на: актуализацию уже изученного используя разные формы устного счета, математические диктанты, различный занимательный материал. При этом учитывали уровень подготовки учеников к восприятию нового материала. Учащимся с преобладанием нервных процессов торможения над процессами возбуждения необходимо выполнить ряд заданий, направленных на выделение узловых вопросов, наиболее существенных в пройденном материале. Хотя и медленно, но учебный материал они усвоили прочно, для его восстановления нужен вопрос и напоминание.

Детям, с преобладанием нервных процессов возбуждения над процессами торможения, у которых процесс написания, решения опережает процесс обдумывания, анализа, необходимы упражнения с комментированием. Повторения правил подкреплялись практической работой с объяснением каждого действия. Например, при изучении темы «Умножение двухзначного числа на однозначное», в коллективной беседе повторяется состав числа, название компонентов при умножении и сложении, приемы умножения суммы на число. После этого приемы умножения суммы на число. После этого ученикам более высокого (логического) уровня выполняли задание по учебнику, а первый и второй уровень – по индивидуальным карточкам. При этом дети 1-ого уровня, еще раз повторив нужные определения и правила, самостоятельно работают по карточкам. С остальными еще раз повторяются правило и приемы его использования, чтобы

ученики проанализировали свои действия самостоятельно. При такой организации одновременно формируется произвольное внимание, а неоднократные повторения способствуют прочному запоминанию материала. При объяснении нового материала важным является первичное закрепление. Его мы организовывали преимущественно на репродуктивном уровне. Выявляли группу детей усвоивших тему и давали им задание, далее проводится вторичное объяснение материала, но уже с меньшей группой детей и с меньшей затратой времени. Бывает, что и после вторичного объяснения остаются учащиеся, не усвоившие тему, в таком случае (т. к. таких детей бывает мало) просили проговорить, по рассуждать и выявляем после этого «слабое» место и тут же еще раз даем объяснение ребенку, почему он ошибся. При этом добиваемся усвоения нового материала всеми учащимися, используя различные приемы, варьируя их с учетом индивидуальных особенностей: активных, сильных, привлекаем к выводам; пассивных вызываем для ответов на вопросы в процессе первичного закрепления; ученикам со слабой памятью и медленно протекающими процессами запоминания и мышления даем возможность воспринимать материал второй, третий раз со слов хорошо успевающих учеников и учителя; невнимательных и рассеянных привлекаем к подведению итогов.

Стержнем этапа приема индивидуализации при закреплении и применении знаний и умений является организация самостоятельной работы по группам, которая несет в себе закрепление не только первичное, но и закрепление на продвинутом этапе – тренировочное и творческое.

Тренировочное закрепление имеет цель довести первоначальные знания, умения и навыки до планируемого программой совершенства и прочности. К творческому закреплению мы относим выполнение упражнений творческого характера, решение новых задач, сравнение известных фактов, нахождение общего и различного в них. При этом и первичное, и тренировочное, и творческое закрепление тесно связаны друг с другом, являются продолжением одно другого, дополняют друг друга.

Как и на других этапах процесса, методика закрепления знаний зависит от конкретных задач урока, уровня подготовленности и интереса к учению школьников данного класса. С этой целью мы использовали индивидуальную систему, т. к. индивидуальные варианты заданий по степени трудности, по степени оказания помощи, задания основные и дополнительные, обязательные и по желанию, задания по объему, а также, учитывающие интересы и склонности детей.

Например, на уроках математики варианты заданий по степени трудности различаются, главным образом, характером решения (одним способом, двумя или всеми возможными, выбором рационального из всех известных), сложностью математического материала при вычислениях.

На этапе проверки и оценки знаний и умений важно четко выяснить, на каком уровне усвоено каждым учеником одно и то же знание, умение. Это наиболее сложная задача. Для этого мы использовали кружочки трех цветов, символизирующие отметки 3, 4, 5. Каждое выполненное задание на уроке

проверялось и оценивалось с помощью изготовленных кружков. В конце урока ставили итоговую отметку. Помогает проверять правильность выполнения заданий группа детей, названная условно «группой доверия». Состав группы меняется в зависимости от заданий.

Ученики этой группы не только проверяют и оценивают работу товарищей, но и вполне квалифицированно объясняют материал. Нередко в роли «учителя» выступают так называемые «слабые» ученики. Считаем необходимым для учителя использовать в своей работе индивидуально – дифференцированное обучение, так как именно этот метод позволяет адресно решать проблему умственного воспитания и в целом формирование интеллектуальной культуры каждого ученика, успешно продвигать его в зону дальнейшего развития.

По результатам нашего исследования можно сделать следующие выводы:

- в экспериментальном классе количество школьников с высоким уровнем сформированности интеллектуальной культуры увеличилось на 8%, со средним – на 4%, с низким уровнем интеллектуальной культуры уменьшилось на 12%;
- в контрольном классе активизация познавательной деятельности школьников, уровни сформированности интеллектуальной культуры остались близко к первоначально выявленным уровням;
- учащиеся овладели простыми, но необходимыми для них приёмами зрительного запоминания и сохранения увиденного в памяти, сформировалось внутреннее побуждение к учению, которое становилось захватывающим процессом познавательной активности школьников;
- значительно обогатился запас и умение оформлять в словесной форме свои рассуждения, объяснения, расширился объём и концентрация внимания.

Библиографический список

1. **Абсалямова, А. А.** Активизация познавательной деятельности младших школьников. [Текст] / А. А. Абсалямова – Уфа, 2007.
2. **Акимова, М. К.** Учет психологических особенностей учащихся в процессе обучения [Текст] / М. К. Акимова // Вопросы психологии. 2008. – № 4.
3. **Артеменко, О. Н., Макадей Л. И.** Интеллектуальные игры как фактор развития практического мышления учащихся / О. Н. Артеменко, Л. И. Макадей // Сибирский педагогический журнал. – 2010 – № 5.
4. **Кочеткова, И. А.** Задачный подход к процессу обучения младших школьников математике [Текст] / И. А. Кочеткова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 8. – С. 341–349.
5. **Фарков, А. А.** Основные показатели обучаемости учащихся математике [Текст] / А. А. Фарков // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 210–217.

6. **Воронова, А. Н.** Активизация учащихся при закреплении вычислительных навыков [Текст] / А. Н. Воронова // Начальная школа. – 2008 – № 1.
7. **Глушков, И. К.** Изучение нового материала с использованием дифференцированных заданий [Текст] / И. К. Глушков // Начальная школа. – 2007. – № 4.
8. **Каткова, Э. Н.** Дифференцированные задания при работе над ошибками в решении задач [Текст] / Э. Н. Катков // Начальная школа. – 2005. – № 6.
9. **Лазарева, И. Н.** Интеллектуально развивающий потенциал технологий активного обучения [Текст] / И. Н. Лазарева // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 8.
10. **Макоев, А. З.** Первое приближение к индивидуализации процесса обучения [Текст] / А. З. Макоев – Оржоникидзе, 2004.

УДК 502/504:001.92:37.013.3.

Карташова Елена Семеновна

Аспирант кафедры педагогики Национального исследовательского университета «БелГУ», 308031, Белгород

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ
УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА
В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ НОРМАТИВНОГО
ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДНОЙ СРЕДЕ**

Kartashova Elena Semyonovna

The post – graduate student of the Pedagogics Chair National scientific university «BelGU», 308031, Belgorod

**FORMATION OF SOCIALLY-ECOLOGICAL STABILITY
OF THE PERSON OF THE SCHOOLBOY IN THE CONTEXT
OF DEVELOPMENT OF THE STANDARD RELATION
TO ENVIRONMENT**

Рассмотрение понятия “социально-экологическая устойчивость личности школьника» потребовало раскрытия сущности понятий «социальный», «экологический», «устойчивость», «устойчивость личности школьников». Остановимся на каждом из них.

Значение слова «социальный» (сущ. социальность) рассматривалось многими философами, педагогами, психологами. С философской точки зрения сущность социального представлена в связи с формами и механизмами его реального существования в окружающей нас действительности. В слове В. Даля социальность (прил. социальный) трактуется как общественность, гражданственность, взаимные отношения и обязанности гражданско-

го быта, жизни. Понятие «социальный» в современной обработке обозначает «связанный с жизнью и отношениями людей в обществе» и употребляется в значении «общественный» как синоним, совпадает с ним по объему и содержанию [1].

А. Круглов, говоря в общем виде о социальности, объясняет ее как predisposedness и способность индивидов к совместному существованию, обусловленному невозможностью выживать во внешнем мире поодиночке [2]. Определенный интерес для нашего исследования представляет определение «социальный», предложенное Г. В. Осиповым. По его мнению, «социальное» – совокупность свойств или особенностей общественных отношений данного общества, интегрированная в совместной деятельности индивидами или группами индивидов в конкретных условиях места и времени и проявляющаяся в их отношениях друг к другу, к своему положению в обществе, к явлениям и процессам в общественной жизни [3].

Таким образом, социальное – это все то, что характеризует совместное существование людей и отлично от их природной физико-биологической основы.

Понятие «экологический» связано с понятием «экология». Экология — наука о взаимоотношениях живых организмов между собой и со средой их обитания. По мнению Е. А. Криксунова, в общем смысле, «экология – наука, изучающая взаимоотношения организмов и их сообществ с окружающей их средой обитания (в том числе многообразие связей их с другими организмами и сообществами)» [4, с. 5]. В настоящее время понятие «экологический» отождествляется с понятиями «окружающий», «местообитание», а «социально-экологический» понимается как взаимосвязь общества со средой [5].

Рассматривая словосочетание «устойчивость личности школьника», в своем исследовании мы опирались на труды Л. И. Божович, Р. С. Немова, В. Э. Чудновского, Л. М. Аболина, П. Б. Зильбермана и др. Авторы определяют устойчивость личности школьников как сформированность социально-нравственных мотивов поведения личности в процессе взаимодействия с обществом, средой [6; 7; 8; 9; 10].

Анализ работ философов, психологов, педагогов, позволил нам в общем виде сформулировать определение исследуемого понятия. *Социально-экологическая устойчивость личности школьника – это интегральное образование (свойство), отражающее сформированность нормативного отношения учащихся к окружающей природной среде.*

Напомним, что, по мнению В. Н. Мясищева, личность характеризуется как система отношений человека к окружающей действительности. Отношения человека представляют сознательную, избирательную, психологическую связь его с различными сторонами объективной действительности, которая выражается в его действиях, реакциях и переживаниях. Ученый считает, что отношение – это сила, потенциал, определяющий степень интереса, степень выраженности эмоции, степень напряжения желания или потребности. По мнению В. Н. Мясищева, отношения являются движущей силой личности [11].

В нашем исследовании социально-экологическая устойчивость способствует созданию и развитию связей с окружающей природной средой, построенных на основе соблюдения правил рационального (нормативного) природопользования. Дальнейшее изучение проблемы формирования социально-экологической устойчивости личности школьника позволило нам выделить ее структуру, которая включает в качестве основных потребностно-мотивационный, эмоциональный, когнитивный и деятельностный компоненты.

В соответствии с предметом исследования раскроем эти компоненты, в частности, потребностно-мотивационный компонент. Потребность в «Философском энциклопедическом словаре» понимается как нужда или недостаток в чем-либо необходимом для поддержания жизнедеятельности организма, человеческой личности, социальной группы, общества в целом; побудитель активности [12].

Психологи и педагоги связывают это понятие непосредственно с деятельностью личности. Например, потребности, по мнению К. Левина, являются двигателем человеческого поведения. Автор понимает под действительными потребностями – потребности, которые приводят человека к адаптации в проблемной ситуации, т. е. устойчивости личности [13]. Мы в своем исследовании придерживаемся мнения Д. А. Леонтьева, который потребность рассматривает как необходимость; потребность — это объективное отношение между субъектом и миром, требующее для своей реализации активности субъекта в форме его деятельности. В таком понимании, считает автор, потребность предстает как позитивная характеристика, отражающая форму взаимодействия с миром [14].

Потребности непосредственно связаны с мотивационной сферой личности. Понятия «мотив», «мотивация» к настоящему времени достаточно полно представлены в научной литературе, прежде всего, психологами и педагогами. С философской точки зрения И. Т. Фролов объясняет мотив как осознанное побуждение, обуславливающее действие для удовлетворения какой-либо потребности человека. Возникая на основе потребности, мотив представляет ее более или менее адекватное отражение. Мотив является обоснованием волевого действия, показывает отношение человека к требованиям общества. Он играет важную роль в оценке действий и поступков [15]. Ученые Д. Голд, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, И. А. Зимняя называют мотив побудителем деятельности, воплощением потребности [16; 17; 18; 19].

Рассматривая мотивы, отражающие отношения человека с природой, следует отметить важность исследований Л. В. Колчановой. Автор обоснованно выделяет мотивы поведения и непосредственного общения учащихся с природой: гражданско-патриотические, эстетические, научно-познавательные, экономические, гигиенические [20].

В соответствии с предметом настоящего исследования, мы под мотивами социально-экологической устойчивости личности школьника понимаем такие побудители, которые связаны с пониманием учащимися значения при-

роды для них, для общества в целом, с изучением социально-экологических проблем, с охраной, восстановлением и возобновлением окружающей природной среды, формированием нормативного отношения к природе.

Рассматривая эмоциональный компонент, мы обратились к исследованию Е. П. Ильина. Напомним, что, по мнению Е. П. Ильина, эмоции трактуются как переживания, душевное волнение, протяжённые во времени процессы внутренней регуляции деятельности человека, отражающие смысл (значение для процесса его жизнедеятельности), который имеют существующие или возможные в его жизни ситуации [21]. О. К. Тихомиров в своих исследованиях рассматривает эмоции с другой стороны. Он отмечает, что эмоции не только активизируют мыслительные процессы, но и, входя в их структуру, играют роль эвристик [22, с. 220].

В нашем исследовании эмоции (положительные или отрицательные) возникают в процессе изучения экологических проблем, отдельных элементов окружающей природной среды, при осуществлении природоохранной деятельности.

Рассмотрение когнитивного компонента социально-экологической устойчивости личности, потребовало обращения к исследованиям различных ученых. Ядро этого компонента составляют знания. С точки зрения философов, понятие «знание» определяется как результат познавательной деятельности человека, откладывающийся в человеческой культуре и создающий основу поведения людей [23]. Бабанский Ю. К. подчеркивает, что знания представляют собой проверенный практикой результат познания действительности, правильное отражение ее в мышлении человека [24].

В нашем исследовании когнитивный аспект социально-экологической устойчивости личности школьников представлен социально-экологическими знаниями, передачей знаний другим людям, стремлением человека в приобретении знаний о природе и обществе. В настоящее время определено понятие «социально-экологические знания» (В. С. Шилова). По мнению ученого, социально-экологические знания представляют собой идеальный результат взаимодействия общества и природы, начиная с далекого прошлого, и включают в себя теоретические и эмпирические знания об отношениях, об объектах, картографические знания [25]. Социально-экологические знания помогают человеку установить нормативные взаимоотношения с окружающей средой.

В соответствии с предметом настоящего исследования мы проанализировали наличие социально-экологических знаний в действующих программах курсов химии для 8–11-х классов общеобразовательных учреждений (Н. Н. Гара, И. Г. Остроумова, А. С. Боева) и учебников Р. Г. Рудзитиса, Ф. Фельдмана, Н. Е. Кузнецовой, Р. Г. Ивановой. Анализ учебных программ, учебно-методических комплексов показал, что в программах важное место отводится познанию законов природы, решению глобальных проблем человечества, формированию научной картины мира, а также воспитанию экологической культуры людей.

Однако в учебных программах и пособиях недостаточно представлена информация о природных условиях и ресурсах, их охране, не рассматриваются вопросы контроля над уровнем загрязненности окружающей среды, а также норм природопользования, процессах самоочищения, мероприятий по борьбе с загрязнением природы, влияние загрязнений природной среды на здоровье человека.

В связи с этим возникла необходимость включения социально-экологических знаний в содержание курса химии. Элементы социально-экологических знаний, предполагаемые для включения, представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Состав и содержание социально-экологических знаний в школьных курсах химии

СЭЗ Разделы и темы	Природные условия и ресурсы	Средства и виды производства	Я и другой	Человечество, население	Нормативное природопользование
1	2	3	4	5	6
8-й класс Неорганическая химия. Тема: Первоначальные химические понятия. Чистые вещества и смеси	Раскрытие понятия смесей веществ на примере водных ресурсов, рассмотрение вопросов загрязнения среды	Влияние химических производств на загрязнение окружающей среды	Влияние загрязненности атмосферы и гидросферы на здоровье человека	Влияние антропогенного фактора на загрязненность водной и воздушной сред	Знакомство с основными положениями Федерального закона об охране окружающей среды
Тема: Кислород	Рассмотрение процессов самоочищения и саморегуляции воздушной среды	Влияние газообразных веществ, выбрасываемых в атмосферу при промышленном производстве, утилизация и обезвреживание выбросов	Влияние человеческого фактора на образование озоновых дыр в атмосфере	Допустимые концентрации вредных веществ в воздухе, влияние атмосферы, озонового слоя на живой мир планеты	Ознакомление с общими положениями Федерального закона РФ об охране атмосферного воздуха

<i>Продолжение таблицы</i>					
1	2	3	4	5	6
Тема: Водород, вода, растворы	Изучение исчерпаемо- сти водных ресурсов, процесса самоочище- ния, охрана водных ресурсов, знание эко- логических проблем рек и озер	Промыш- ленность и загрязнение водных ресурсов, понятие бессточных технологий, химическая очистка воды	Контроль за загряз- ненностью водоемов, основные показатели качества питьевой воды	Загрязнение гидросферы и здоровье человечества	Правовые основы охра- ны водных ресурсов
Тема: Галогены	Знакомство с природными веществами, содержащи- ми галогены	Возможно- сти утилиза- ции вредных веществ при производ- стве хло- родорода производ- ство ядохи- микатов,	Знания о возможно- стях ис- пользования соединений галогенов в жизни человека, отрицатель- ное влияние галогенов на природную среду	Влияние галогеносо- держащих веществ на здоровье человека	Знание до- пустимых концентра- ций галоген- носодержа- щих веществ в воздухе, воде, почве
9-й класс Неоргани- ческая хи- мия. Тема: Сера	Серосо- держашие вещества – причины появления «кислотных дождей»	Газоо- бразные выбросы предприятий, способству- ющие разви- тию явления «кислотных дождей»	Влияние соединений серы на жизнь и здоровье человека	Последствия влияния кислотных дождей на природные условия, ресурсы	Правовые основы охраны ат- мосферного воздуха
Тема: Азот и фосфор	Природ- ные азот и фосфорсо- держашие вещества	Производ- ство ми- неральных удобрений, влияние удобрений на почву, растения, животных	Влияние че- ловека на за- грязненность литосферы	Знание основных мероприятий по охране почв	Знание норм внесения минераль- ных удобре- ний в почву, правовые основы охраны почвенных ресурсов

<i>Продолжение таблицы</i>					
1	2	3	4	5	6
Тема: Углерод и кремний	Карбонаты и силикаты как одна из основных причин «парниково- го эффекта»	Понятие теплоэнерге- тики	Оксиды углерода (II) и (IV) – химические загрязнители окружающей среды	Влияние углеродсо- держащих веществ на человека, окружаю- щую среду	Мероприя- тия по обез- вреживанию отходов теплоэнерге- тики
Тема: Металлы	Соединения металлов в природе	Малоот- ходные и безотходные техноло- гические процессы в металлургии	Промышлен- ные пред- приятия как источник шумового и электро- магнитного загрязнений природной среды, за- грязнение почв ме- таллам и их соединения- ми	Влияние металлов главных подгруп- на здоровье человека	Мероприя- тия по охра- не почв от загрязнений, вызванных соединения- ми металлов
10-й класс. Органиче- ская химия. Тема: Угле- водороды (алканы, алкены, алкадиены, алкины, арены)	Место- рождения природных источников углеводоро- дов	Нефть, нефтепро- дукты как основные загрязнители водоемов	Углеводоро- ды – ис- точники химического загрязнения, загрязнение атмосферно- го воздуха выбросами автомобиль- ного транс- порта	Влияние ядохимика- тов на почву, использова- ние органи- ческих веществ в медицине и военном деле	Знание ме- роприятий по борьбе с выбросами автотран- спорта в атмосфер- ный воздух, предельно допустимые концентра- ции загряз- няющих веществ в воздухе
Тема: Кисло- родсодержа- щие органи- ческие соединения (спирты, фенолы, альдегиды, карбоновые кислоты, сложные эфир)	Ознакомле- ние с при- родными со- единениями кислородсо- держащих органиче- ских ве- ществ	Метанол как экологиче- ски чистое топливо	Влияние алкогольных веществ на здоровье человека	Влияние кислородсо- держащих веществ на окружаю- щую среду, использова- ние эфир- ных масел в медицине, понятие о пищевых аромати- заторах, пищевых добавках	Знание основных мероприятий по защите атмосферно- го воздуха от загрязнений

Окончание таблицы					
1	2	3	4	5	6
Тема: Азотсодержащие органические соединения (амины, анилин, аминокислоты)	Знакомство с представителями классов аминов, анилина, аминокислот на конкретных примерах	Производство лекарственных средств на основе азотсодержащих органических веществ	Влияние азотсодержащих органических веществ на здоровье человека	Влияние азотсодержащих соединений на природную среду	Знание допустимых концентраций содержания азотсодержащих веществ в воздухе, почве, воде
Тема: Высокомолекулярные соединения (полимеры, пластмассы, волокна, каучуки)	Ознакомление с природными источниками (сырьем) для получения полимеров	Изучение возможности утилизации отходов производства по получению пластмасс, синтетических волокон	Влияние полимеров на здоровье человека	Влияние полимеров на окружающую среду (растительный, животный мир, природные ресурсы)	Знание методов утилизации полимеров
11-й класс. Общая химия. Раздел: Теоретические основы химии. Тема: Строение вещества	Природные минералы с разным химическим строением	Промышленное производство некоторых коллоидных растворов	Роль различных растворов в жизни и деятельности человека	Коллоидные растворы в природе, технике, промышленности, жизни человека	Осуществление контроля за уровнем загрязнения водных ресурсов

Включение в процесс обучения химии основных социально-экологических ключевых понятий, будет способствовать усвоению учащимися социально-экологических знаний, которые послужат основой для установления нормативного отношения с окружающей средой.

Рассмотрим следующий компонент социально-экологической устойчивости личности школьников: деятельностный. В нашем исследовании мы придерживаемся точки зрения И. Т. Фролова, который характеризует деятельность как процесс, в ходе которого человек творчески преобразует природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемые им явления природы – объектом своей деятельности. При этом человек не просто взаимодействует с природой, а постепенно включает ее саму в состав своей материальной и духовной культуры [15].

Деятельностный компонент социально-экологической устойчивости личности школьника представлен социально-экологическими умениями и навыками. М. Пак считает, что умение – это способность совершать некоторое действие, не достигшее высшего уровня сформированности, осуществляемое полностью сознательно и развернуто, шаг за шагом, то есть это первая ступень формирования некоторого навыка. Навык – способность совершать это действие автоматизированно, без участия сознания; автоматизированное действие, характеризующееся высокой мерой освоения [25].

По мнению В. С. Шиловой, умения – сложное понятие, которое рассматривается с разных позиций: как способ, результат, действие и готовность. Согласно исследованиям ученого, социально-экологическое умение включает в себя весь комплекс действий субъекта, направленный на овладение как можно большим спектром взаимодействий со средой и основанный на соответствующих знаниях. В. С. Шиловой определен примерный состав социально-экологических умений, включающий умение осуществлять взаимодействие с социально-экологической средой, обмениваться с природой, веществом, энергией и информацией на оптимальном уровне, рациональное природопользование; умение осуществлять разные виды трудовой деятельности, изучать, использовать, охранять природные ресурсы, изучать и определять состояние здоровья, беречь его; умение определять уровень цивилизации по признакам, различать материальную и духовную культуру, пользоваться географической и исторической картой в процессе изучения социально-экологических отношений и др. [5].

Изучение деятельностного компонента потребовало анализа ранее указанных действующих программ курсов химии и соответствующих учебных пособий.

Анализ программ и УМК показал, что социально-экологические умения в курсах химии отражены не в полном объеме. Нашей задачей является формирование практико-ориентированных умений, которые помогут учащимся на основе имеющихся знаний перерабатывать необходимую химическую информацию, применять знания для изучения и объяснения процессов и явлений природы, связанных с жизнедеятельностью человека; охраны, восстановления и возобновления природного потенциала.

Примерный состав социально-экологических умений в курсах химии отражен в таблице 2.

Для формирования социально-экологических умений существуют различные возможности, например, интеграция элементов содержания курсов химии, кружковая деятельность, факультативные занятия. Важное место занимают в формировании умений практические занятия, которые позволяют учащимся проводить различные исследования содержания вредных веществ в воде, почве, воздухе, установить их влияние на растительный и животный мир, здоровье человека, т. е. правильно оценивать экологическую обстановку в окружающей природной среде. Формирование социально-экологических умений в процессе обучения химии позволит учащимся правильно давать оценку экологической ситуации, продумывать возможности выхода из этой обстановки, правильно ориентироваться в ней, определять перспективы.

Подытоживая, отметим, что развитие всех компонентов: потребностно-мотивационного, эмоционального, когнитивного, действенного – способствует формированию социально-экологической устойчивости личности школьника, развивает нормативное отношение школьника с окружающей природной средой.

Таблица 2. – Социально-экологические умения в программах и учебных пособиях действующих курсов химии

СЭУ Разделы и темы	Умение изучать, использовать, охранять, воспроизводить природные условия и ресурсы на глобальном, региональном и локальном уровнях	Умение осуществлять различные виды трудовой деятельности в процессе взаимодействия со средой	Умение включать опыт прошлых поколений в процесс использования природных условий и ресурсов	Умение изучать, определять, беречь состояние здоровья человека	Умение пользоваться географической и исторической картой в процессе изучения социально-экологических отношений	Умение осуществлять действия в соответствии с существующими нормами рационального природопользования
1	2	3	4	5	6	7
8-й класс. Неорганическая химия. Тема: Первоначальные химические понятия. Чистые вещества и смеси.	Определение и нахождение различных видов смесей в природе	Разделение смесей разными физическими и химическими способами	Определение значимости различных смесей в жизнедеятельности человека	Изучение влияния наличия разных веществ в воздухе, в воде на здоровье человека	-	Умение правильно работать с лабораторным оборудованием, реактивами металлов и неметаллов
Тема: Кислород	Определение загрязненности воздушной среды визуальным и лабораторным способами	Произведение расчетов по определению доли кислорода в разных веществах	Использование кислородсодержащих веществ в жизнедеятельности человека	Значение озонового слоя для здоровья человека, для природной среды	Умение находить месторождения кислородсодержащих веществ	Умение производить необходимые расчеты с целью контроля за загрязненностью воздушной среды
Тема: Водород, вода, растворы	Определение наличия растворенных веществ в водных растворах визуальным способом	Осуществление контроля за уровнем загрязнения водоемов	Определение наличия веществ в окружающей среде, способствующих загрязнению водоемов, умение проводить химическую очистку воды	Определение в воде веществ, вредных для здоровья человека	Умение находить на карте месторасположения основных водоемов нашей страны	Проведение мероприятий по охране водных объектов от загрязнений

<i>Продолжение таблицы</i>						
1	2	3	4	5	6	7
Тема: Галогены	Умение правильно использовать галогеносодержащие вещества в повседневной жизни и проводить их утилизацию	Произведение расчетов по определению доли галогенов в различных сложных веществах	Умение определять продукцию, полученную человеком, содержащую галогены	Изучение влияния галогенов на здоровье человека	Умение находить на карте месторождения горных пород, минералов, содержащих галогены	Умение проводить расчеты по определению содержания (допустимых норм) галогенов в воздушной, водной, почвенной средах
9-й класс. Неорганическая химия. Тема: Сера	Умение определять серосодержащие вещества в природе	Определение процентного содержания серы в разных природных веществах	Умение определять выбросы соединений серы в атмосферу визуальным способом	Исследование влияния соединений серы на здоровье человека	Умение находить месторождения природных соединений серы	Умение рассчитывать допустимые нормы содержания сероводорода, сернистого газа в воздухе, воде
Тема: Азот и фосфор	Умение определять азот- и фосфорсодержащие вещества в природе	Определение процентного содержания азота, фосфора в минеральных удобрениях, избытка нитратов, фосфатов в почве	Умение проводить первичные мероприятия по охране почв, их восстановлению	Определение влияния нитратов на организм человека	Умение определять месторождения природных минералов, содержащих азот и фосфор, на территории региона	Умение правильного внесения удобрений в почву в соответствии с нормами
Тема: Углерод и кремний	Умение определять углерод-, кремнийсодержащие вещества в природной среде	Определение процентного содержания углерода, кремния в природных веществах	Определение выбросов соединений углерода в воздушную среду	Умение определять влияние визуальным способом влияние углеродсодержащих веществ на здоровье человека	Умение определять месторождения природных минералов, содержащих углерод, кремний, на территории региона	Умение проводить простые методы обезвреживания углеродсодержащих веществ, выбрасываемых в окружающую природную среду

<i>Продолжение таблицы</i>						
1	2	3	4	5	6	7
Тема: Металлы	Умение определять визуальным способом наличие содержания металлов в воздушной, водной, почвенной средах	Определение содержания доли металлов в различных природных веществах	Определение значимости металлов, их сплавов в жизни человека	Определение влияния некоторых металлов на здоровье человека	Умение находить на карте основные месторождения руд, расположение предприятий по переработке металлов на территории региона	Умение проводить расчеты по определению допустимых норм содержания металлов в природной среде
10-й класс. Органическая химия. Тема: Углеводороды (алканы, алкены, алкадиены, алкины, арены)	Умение определять и находить в природе источники углеводородов	Умение проводить качественные реакции на углеводороды, получать некоторые углеводороды в лабораторных условиях	Умение определять наличие углеводородов в воздухе, воде лабораторными методами	Определение влияния углеводородов на здоровье человека	Умение находить месторождения природных источников углеводородов на карте	Умение проводить основные мероприятия по утилизации вредных углеводородов, способствующих загрязнению природной среды
Тема: Кислородсодержащие органические соединения (спирты, фенолы, альдегиды, карбоновые кислоты, сложные эфиры)	Умение определять кислородсодержащие вещества в природных соединениях визуальным способом	Умение получать те или иные кислородсодержащие органические вещества	Умение определять в продуктах питания пищевые ароматизаторы, пищевые добавки	Умение определять влияние различных эфиров на здоровье человека	-	Умение проводить реакции на кислородсодержащие вещества, способствующие их обезвреживанию в природной среде
Тема: Азотсодержащие органические соединения (амины, анилин, аминокислоты)	Умение находить в природе азотсодержащие органические вещества	Осуществление реакций по определению азотсодержащих веществ	Определение влияния азотсодержащих веществ на окружающую природу	Влияние курения на здоровье человека	Умение находить основные месторождения азотсодержащих органических веществ	Умение проводить мероприятия по утилизации азотсодержащих веществ

<i>Окончание таблицы</i>						
1	2	3	4	5	6	7
Тема: Высокмолекулярные соединения (полимеры, пластмассы, волокна, каучуки)	Умение определять природное сырье для получения полимеров	Умение отличать тип реакции получения полимеров (полимеризация, поликонденсация) способом наблюдения	Определение загрязнения окружающей среды полимерами (пластмассами)	Умение находить признаки влияния полимеров на окружающую природную среду, здоровье человека	-	Умение проводить простейшие мероприятия по утилизации полимеров
11-й класс. Общая химия. Раздел: Теоретические основы химии. Тема: Строение вещества	Умение находить в природной среде веществ с разной химической связью	Получение коллоидного раствора, комплексного соединения в лабораторных условиях	Выделение коллоидных растворов среди других видов растворов в повседневной жизни	Определение значимости коллоидных растворов, комплексных соединений для человеческого организма и его функционирования	-	Проведение мероприятий по обезвреживанию загрязнений водоемов, вызванных различными веществами

Библиографический список

1. **Даль, В. И.** Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1–4. [Текст] / В. И. Даль // М.: Рус. яз., 1978–1980. – 683 с.
2. **Круглов, А.** Здравый смысл. Весна. 2004. № 2 (31). Гуманистический словарь. Что такое социальность, или социальность рациональная и «зоологическая». <http://razumru.ru/humanism/journal/31/kruglov.htm>
3. **Энциклопедический социологический словарь**, РАН, Инст-т социально-политических исследований. Общ. ред. академика РАН Осипова Г. В., 1995.
4. **Криксунов, Е. А. и др.** Экология: 9 класс [Текст]: Учеб. для общеобразоват. учеб. заведений / Е. А. Криксунов, В. В. Пасечник, А. П. Сидорин. – М.: Дрофа, 1995. – 240 с.: ил.
5. **Шилова, В. С.** Социально-экологическое образование школьников: теория и практика [Текст]: Монография / В.С. Шилова. – Белгород, БелГУ, 1999. – 244 с.
6. **Божович, Л. И.** Проблемы формирования личности: Под ред. Д. И. Фельдштейна [Текст] / Л. И. Божович // М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 352 с.

7. **Немов, Р. С.** Психология [Текст]: Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ, студентов пед. ин-тов и работников системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки пед. кадров / Р. С. Немов // М.: Просвещение, 1990. – 301 с.: ил.
8. **Чудновский, В. Э.** Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование [Текст] / В. Э. Чудновский // М.: Педагогика, 1981. — 208 с.
9. **Аболин, Л. М.** Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, ее психологические механизмы и пути повышения [Текст] / автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Аболин Л. М.; Акад. пед. наук СССР, Ордена Труд. Крас. знамени науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии. – М., 1989. – 43 с.
10. **Зильберман, П. Б.** Эмоциональная устойчивость оператора. – В кн.: Очерки психологии труда оператора [Текст] / П. Б. Зильберман // М.: Наука, 1974, с. 138–172.
11. **Мясищев, В. Н.** Психология отношений: Под ред. А. А. Бодалева / Вступительная статья А. А. Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
12. **Философский** энциклопедический словарь. [Текст] / М., 1983. – 518 с.
13. **Левин, К.** Намерение, воля и потребность [Текст] / К. Левин // М., 1970.
14. **Ильин, Е. П.** Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин // СПб.: Питер, 2003.
15. **Введение в философию:** В 2 т. Т. 2. Под ред. Фролова И. Т. – М.; Политиздат, 1989. – 639 с.
16. **Голд, Дж.** Психология и география. Основы поведенческой географии [Текст] // Дж. Голд. – М.: Прогресс, 1990.
17. **Российская педагогическая энциклопедия:** В 2 т. т. / Гл. ред. В. В. Давыдов – М.: Большая российская энциклопедия, 1993 – 608 с., ил.
18. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А. Н. Леонтьев // М.: Политиздат, 1977. 304 с.
19. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология [Текст] / Учебник для вузов. // И. А. Зимняя // Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
20. **Колчанова, Л. В.** Формирование социально-экологической направленности личности школьника в процессе обучения (на материале изучения химии), 13.00.01 – Диссер. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук, Белгород, 2004. – 148 с.
21. **Ильин, Е. П.** Эмоции и чувства [Текст] / Е. П. Ильин // СПб.: ПИТЕР, 2001.
22. **Тихомиров, О. К.** Структура мыслительной деятельности человека [Текст] / О. К. Тихомиров // М., 1969. – 304 с.
23. **Введение в философию.** Учебное пособие для вузов // Авт. колл. Фролов И. Т. и др. – М.: «Республика», 2003. – 476 с.
24. **Педагогика.** Учебник // под ред. Ю. К. Бабанского. 2-е изд. М., 1988. – 324 с.
25. **Пак, М.** Алгоритмы в обучении химии [Текст]: Книга для учителя / М. Пак. – М.: Просвещение, 1993. – 64 с.

УДК 373.5.035.6 (571.56)

Михайлова Ильза Васильевна

*Научный сотрудник ФГНУ «Институт национальных школ РС(Я)», ilzam@mail.ru,
Республика Саха (Якутия), Якутск*

**ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ЧЕРЕЗ РАЗЛИЧНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ
МОНИТОРИНГОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ)**

Mihajlova Ilza Vasilevna

*The scientific employee Federal State Scientific institution "Institute of national schools
Republics Sakhas (Yakutia)", ilzam@mail.ru*

**FORMATION OF THE ETNOCULTURAL COMPETENCE
THROUGH VARIOUS FORMS OF THE ORGANIZATION
OF EDUCATIONAL PROCESS
(ON RESULTS OF MONITORING RESEARCHES)**

Формирование этнокультурной компетенции становится одним из важнейших средств развития личности учащихся, формирования его национального самосознания и овладения системой общечеловеческих ценностей.

В статье 29 «Конвенции ООН о правах ребенка» отмечается, что образование ребенка должно быть направлено на воспитание уважения к родителям ребенка, его культурной самобытности, языку и ценностям, к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает, страны его происхождения к цивилизациям, отличным от его собственной [9, с. 47].

В статье 4 Федерального закона «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» также подчеркивается, что целью государственной политики в интересах детей является: содействие физическому, интеллектуальному, психическому, духовному и нравственному развитию детей, воспитанию в них патриотизма и гражданственности, а также реализации личности ребенка в интересах общества и в соответствии с не противоречащими Конституции Российской Федерации и федеральному законодательству традициями народов Российской Федерации, достижениями российской и мировой культуры [18, с. 2].

Национальная образовательная политика Российской Федерации на создание оптимальных условий для этносоциокультурного развития юных граждан Российской Федерации преследует триединую цель: 1) Создание условий для удовлетворения этнокультурных образовательных потребностей народов, граждан полиэтничной России; 2) содействие средствами образования политики государства, направленной на консолидацию многонационального народа России в единую политическую нацию; 3) создание необходимых условий, обеспечивающих формирование в корреляции этно-

культурной и общероссийской гражданской самоидентификации обучающихся [10, с. 3].

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», принятой методологической основой разработки и реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования, структурированы 3 ступени формирования российской гражданской идентичности: 1) взаимоотношения в семье проецируются на отношения в обществе и составляют основу гражданского поведения человека; 2) осознанное принятие личностью традиций, ценностей, особых форм культурно-исторической, социальной и духовной жизни его родного села, города, района, региона через такие понятия, как «Отечество», «родная земля», «родной язык», «моя семья и род» и др.; 3) принятие культуры и духовных традиций многонационального народа России. Важным этапом развития гражданского самосознания является укоренённость в этнокультурных традициях, к которым человек принадлежит по факту своего происхождения и начальной социализации.

Степень российской гражданской идентичности – это высшая ступень процесса духовно-нравственного развития личности россиянина, его гражданского, патриотического воспитания. Россиянином становится человек, осваивающий культурные богатства своей страны и многонационального народа Российской Федерации, осознающих их значимость, особенности, единство и солидарность в судьбе России. Важным свойством духовно-нравственного развития гражданина России является открытость миру, диалогичность с другими национальными культурами [6, с. 17].

Статьей 16.1 Закона Республики Саха (Якутия) «О правах ребенка» устанавливается, что каждому ребенку должны быть предоставлены равные права и возможности приобщения к родной культуре и достижениям мировой культуры. В статье 25.2 вышеуказанного закона отмечается, что родители обязаны создавать ежедневно условия для жизни ребенка и воспитывать его в духе семейных традиций, уважения к традициям и обычаям предков, родному языку и культуре [7, с. 3, 4].

Доктор педагогических наук Ф. Ф. Харисов пишет, что нельзя познать чужую культуру, отрешившись от своей собственной. Забывая культуру и историю своего народа, мы тем самым подвергаемся забвению самих себя, своих воспитанников и вместе с тем удаляемся от общечеловеческих ценностей [15, с. 58]. Доктор исторических наук В. А. Тишков в своей работе «Новая историческая культура» отмечает, что общество, которое не интересуется своим прошлым и не озабочено его содержанием, рискует потерять свою идентичность. Важные компоненты формирования национального самосознания – это религия, язык, символичные ритуалы и памятные места, праздничные дни, художественная культура и СМИ [15, с. 50, 51].

Таким образом, этнос рассматривается как носитель культурных традиций, которые своим основанием имели достаточно функциональное значение в прошлом. Из этого допущения вытекает необходимость существова-

ния этноса как носителя традиций. Ребенок, потерявший истоки этнической идентичности, не впитавший в себя дух своего этноса, теряет свою индивидуальность.

В связи с этим в целях обоснования разработки образовательной программы необходимо обратиться к этапам развития этнической идентичности у детей. Швейцарский психолог Жан Пиаже выделяет три этапа в развитии этнических характеристик:

1) в 6–7 лет ребенок приобретает первые – фрагментарные и несистематичные – знания о своей этнической принадлежности;

2) в 8–9 лет ребенок уже четко идентифицирует себя со своей этнической группой, выдвигает основания идентификации – национальность родителей, место проживания, родной язык;

3) в младшем подростковом возрасте (10–11 лет) этническая идентичность формируется в полном объеме, в качестве особенностей разных народов ребенок отмечает уникальность истории, специфику традиционной бытовой культуры [12, с. 56].

Значит, этническая идентичность формируется в дошкольном и младшем школьном возрасте. Это означает, что учащиеся 5–6 классов должны овладеть этнокультурной компетенцией как совокупностью знаний о родном языке, культуре, традициях, обычаях своего народа, которые формируются в процессе воспитания, обучения. Следовательно, формирование этнокультурной компетенции должно занимать значимое место в основной образовательной программе дошкольного и начального образования, охватывая 5–6 классы основной школы.

В педагогической литературе часто используются термины «компетентность» и «компетенция». Компетентность означает свойства, качества личности, определяющие ее способность к выполнению деятельности на основе приобретенных знаний и сформированных навыков и умений. Компетенция – это совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений [1, с. 107].

Институтом национальных школ Республики Саха (Якутия) были разработаны требования к результатам основной образовательной программы по формированию культуроведческой компетенции у учащихся на основе универсальных учебных действий.

К личностным универсальным учебным действиям относятся признание ценности традиционной этнокультуры как результата творчества народа и его стремления жить в гармонии с окружающей природой; уважительного отношения к культурной самобытности народов, населяющих республику, как важнейшего условия развития диалога культур и разрешения противоречий; права каждого на языковое, культурное самоопределение, сохранение и развитие своей культуры: развитие умения соблюдать традиции родного народа в повседневной жизни и на специально орга-

низованных этнокультурных мероприятиях; самоидентифицировать себя как представителя этноса, описывать себя как представителя конкретного этноса, народов Севера, Якутии, России через овладение специально-понятийным аппаратом [5; 9].

К регулятивным универсальным учебным действиям – способность к этнической мобилизации (участие в народных праздниках, в деятельности национальных общественных организаций и т. д.), умение вести себя и соблюдать традиции в условиях «иных» этнокультур.

К познавательным универсальным действиям – развитие умения производить мыслительные операции на культуроведческом материале: развитие умений описать народные символы и знаки, заключенные в материальной и духовной культуре (обрядов, национальных одеждах, жилищах, песнях, танцах и т. д.).

К коммуникативным универсальным действиям – умение представлять культуру своего народа в условиях межкультурного общения на уровне республики и России [13, с. 104, 105].

Эти требования формируются через различные формы организации образовательного процесса. Одним из них является урочная деятельность. В новом словаре методических терминов и понятий «урок» толкуется как «основная организационная единица учебного процесса в школе, назначение которой состоит в достижении завершенной, но частичной цели обучения; проводится с постоянным составом учащихся, по твердому расписанию. Для урока характерно преобладание коллективных форм обучения в сочетании с различными формами индивидуализации учебного процесса» [1, с. 326]. В этой форме представлены все компоненты учебно-воспитательного процесса: цель, задачи, содержание, средства и методы. Значит, урок является основной формой формирования этнокультурной компетенции у учащихся.

В Республике Саха (Якутия) учебный предмет «Культура коренных народов» введен в базовый учебный план якутской школы для реализации Концепции обновления и развития национальных школ Республики Саха (Якутия) с 1992 года. По Базисному учебному (образовательному) плану общеобразовательных учреждений РС(Я) с 2005 г. был введен новый учебный предмет «Культура народов РС(Я)», который является обязательным, общее количество учебных часов составляет 11 часов в неделю: (1–4 класс) по 1 часу в неделю, 5–9 класс – по 1 часов в неделю, в 10–11 класс по 1 часа в неделю. Основной целью предмета является приобщение школьников к уникальной материальной и духовной культуре народов, населяющих территорию республики, их традициям, обычаям, нравственно-эстетическим ценностям.

Кроме урочной деятельности существуют внеурочные и внешкольные формы организации по этнокультурному образованию. Фольклорные, прикладные, художественные, танцевальные кружки, спортивные клубы по национальным видам спорта, факультативы по культуре, школьные и внеш-

кольные мероприятия (проведение национальных праздников, спортивных соревнований по национальным играм и др.) также содействуют формированию этнокультурной компетенции [5].

С целью выявления состояния формирования этнокультурной компетенции и уровня овладения компетенцией учащихся в условиях поликультурной среды «Институтом национальных школ Республики Саха (Якутия)» проведен мониторинг. Исследованием были охвачены выпускники начальной (5 класс) и основной школы (9 класс), также учителя родных языков и литератур, русского языка и литературы, предмета «Культура народов Республики Саха (Якутия)», иностранных языков, истории, обществоведения.

Эмпирическую базу составил материал исследования в 16 образовательных учреждениях Республики Саха (Якутия) из 11 улусов и города Якутска. Для проведения мониторинга были выбраны как школы с родным языком обучения, так и школы с русским языком обучения. Предмет «Культура народов РС(Я)» ведется по учебному плану во всех опрошенных образовательных учреждениях.

Объектом исследования явились 481 респондент, из них 435 детей. Национальный состав учащихся: якуты – 354, эвены – 52, русские – 18, юкагиры – 1, грузины – 1, смешанный состав – 3 (из них: якутка – эвенкийка – 1, корейка-якутка – 1, русская-украинка – 1), не указали – 6. Из общего числа респондентов количество учителей – 46. Национальный состав учителей: якуты – 36, эвены – 6, русские – 2, эвенкийка – 1, корейка – 1.

Мониторинговое исследование проводилось методом анкетирования. Анкета состояла из вопросов с вариантами ответов, часть анкеты требовала письменного ответа в свободной форме. Учащимся были подготовлены вопросы, связанные со знанием фольклора, соблюдением традиции своего народа, участием в национальных праздниках, необходимостью изучением предмета «Культура народов РС(Я)». Для учителей были подготовлены вопросы о том, что должна дать школа учащимся в аспекте культуры, о необходимости изучения предмета «Культура народов РС(Я)», потребностях в учебно-методической литературе по этнокультурному образованию, факторах, которые влияют на формирование этнокультурной компетенции учащихся в условиях поликультурной среды.

Результаты исследования показали, что у учащихся наиболее почитаемыми жанрами фольклора являются сказки, загадки и предания. Следует отметить, что произведения фольклора являются важной частью духовной культуры народа. Такие жанры, как эпос, предания, сказки, загадки, знакомят детей с жизнью, национальными традициями и обычаями своего народа.

В укреплении национального самосознания большую роль играют и национальные праздники, которые выступают важным средством проявления национальной идентичности и передачи традиций. По данным анкетирова-

ния, большинство (72,5%) учащихся 5 класса знают национальные праздники своего народа и активно принимают в них участие.

Духовно-нравственная жизнь народа также держится на традициях. На вопрос «От кого ты узнаешь о национальных традициях своего народа?» 55% учащихся 5 класса ответили, что узнают о национальных традициях от родителей, 38% – от бабушек и дедушек, а у старшеклассников примером соблюдения национальных традиций являются бабушки, дедушки и учителя.

Как отмечают исследователи, национальные игры отражают все области материального и духовного творчества людей, в них сказывается образ жизни людей, их быт, труд и национальные устои. Детские игры любого народа имеют национальные особенности, соответствующие характеру, быту народа. Они влияют на развитие ума, характера, воли, нравственных чувств ребенка, укрепляют его физическое здоровье. Таким образом, на вопрос «Играешь ли ты в национальные игры своего народа? Перечисли, пожалуйста, любимые игры» 72% опрошенных ответили положительно, также перечислили любимые национальные игры. Эти ответы говорят о том, что большинство детей знают и играют в национальные игры своего народа. У старшеклассников картина выглядит иначе, лишь только 10% учащихся играют в национальные игры.

На традиции держится духовно-нравственная жизнь народа. Истинная народная культура – это не только народное творчество, а это и история народа, его язык, обычаи и традиции. Исследование показало, что в современных семьях в основном соблюдаются такие традиции: 50% – приготовление национальных блюд, 46% – участие в национальных праздниках, но, к сожалению, национальную одежду одевают только 13% опрошенных. Из ответов следует, что не все традиции соблюдаются в современных семьях.

Также результаты исследования показали, что учащиеся получают знания по культуре своего народа на уроках «Культура народов Республики Саха (Якутия)», якутского языка и литературы, русского языка и литературы, истории.

Мы попытались выяснить, как оценивают учащиеся 9 класса уровень своих знаний по учебному предмету. Как показывает исследование, большинство старшеклассников оценивают уровень своих знаний как поверхностный, так и частичный.

Самым важным моментом, выявленным в результате исследования, мы считаем вопрос о необходимости изучения предмета «Культура народов Республики Саха (Якутия)». По результатам мониторинга 62% старшеклассников и 80,4% учителей считают, что в школе предмет «Культура народов РС(Я)» должен изучаться обязательно как отдельный предмет.

Мониторинговое исследование выявило, что в образовательных учреждениях, кроме урочной деятельности, в целях приобщения учащихся к духовной культуре, возрождения традиций и обычаев проводятся внеурочные, внешкольные деятельности по этнокультурному образованию: кружки, на-

циональные праздники, спортивные соревнования, конференции, конкурсы, олимпиады и факультативы. Все эти мероприятия играют большую роль в становлении личности учащихся. Разнообразные формы организации урочной, внеурочной и внешкольной деятельности содействуют формированию этнокультурной компетенции.

Таким образом, мониторинговое исследование подтверждает, что изучение учебного предмета «Культура народов Республики Саха (Якутия)», проведение различных мероприятий по этнокультурному образованию, соблюдение традиций и обычаев своего народа, знание и владение родным языком, знание национальной культуры своего народа влияют на формирование этнокультурной компетенции учащихся в условиях поликультурной среды. В условиях введения нового федерального государственного стандарта в учебном плане общеобразовательных учреждений необходимо сохранить учебный предмет «Культура народов РС(Я)» как одно из условий формирования этнокультурной и поликультурной компетенцией у учащихся.

Этнокультурное образование – фундамент всестороннего овладения культурой собственного народа и обязательное условие интеграции в иные культуры в условиях поликультурной среды.

Библиографический список

1. **Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: 2010. – 448 с.
2. **Блонский, П. П.** Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. Т. 1. [Текст] / П. П. Блонский. – М., 1979. – 153 с.
3. **Борисов, П. П.** Теория и практика совершенствования содержания общего среднего образования (на материале якутских школ Республики Саха) [Текст] / П. П. Борисов. – М.: 1998. – 154 с.
4. **Винокурова, Е. И., Иванова, А. В.** Обучение предмету «Культура народов РС(Я)» в условиях ФГОС [Текст] / Е. И. Винокурова, А. В. Иванова // Бастаки уктэл. – 2010. – № 4. – С. 26–28.
5. **Лебедева, А. М.** Этнопедагогические основы в социализации детей коренных народов Севера [Текст] / А. М. Лебедева // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 7. – С. 188–194.
6. **Данилюк, А. Я., Кондаков, А. М., Тишков, В. А.** Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: 2009. – 24 с.
7. **Закон РС(Я) о правах ребенка.** [Текст] Якутск: Офсет, 2006. – 208 с.
8. **Иванова, А. В.** Проблемы поликультурной компетентности учащихся в образовательном пространстве Республики Саха (Якутия) (по результатам мониторинга) [Текст] / А. В. Иванова // Вестник Башкирского университета. – 2010. Т. 15. – № 1. – С. 56–59.

9. **Иванова, А. В.** Развитие поликультурного образования в историко-педагогическом аспекте (на примере Республики Саха (Якутия) [Текст] / А. В. Иванова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 7. – С. 195–203.

10. **Концепция** национальной образовательной политики Российской Федерации 2006. [электронный ресурс] // edu.ru/db/-mon/mo/Data/

11. **Конвенция** о правах ребенка и реальности детства в России. (Материалы первоначального доклада РФ Комитету по правам ребенка) / Авторы-составители В. Д. Ермаков, А. С. Крылова, Ю. Е. Лапин, Е. М. Рыбинский. – М.: Информпечать, 1993. – 72 с.

12. **Мубинова, З. Ф.** Педагогическая модель этнонационального самосознания учащихся: сущность и основные этапы эволюции [Текст] / З. Ф. Мубинова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 2. – С. 257–265.

13. **Никитина, Р. С.** Новые подходы к формированию культуроведческой компетенции в поликультурном образовательном пространстве Якутии [Текст] / Р. С. Никитина, Е. И. Винокурова, А. В. Васильева // Наука и образование – 2008. – № 4 (52). – С. 104–108.

14. **Пошгарева, Т. В.** Формирование этнокультурной компетентности [Текст] / Т. В. Пошгарева // Педагогика – 2005. – № 3. – С. 35–42.

15. **Тишков, В. А.** Новая историческая культура [Текст] / В. А. Тишков. – М.: 2011. – 58 с.

16. **Стефаненко, Т. Г.** Социально-психологические аспекты изучения этнической идентичности. [Текст] / Т. Г. Стефаненко. – М.: 2000. – 71 с.

17. **Харисов, Ф. Ф.** Национальная культура и образование [Текст] / Ф. Ф. Харисов. М.: 2000. – 272 с.

18. **Федеральный закон** об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации [электронный ресурс] // zakon.edu/catalog.asp/

19. **Эм, Е. А.** Позитивная этническая идентичность как основа этнической толерантности [Текст] / Е. А. Эм // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 225–231.

УДК 371.04

Латифов Абдулатиф Саидович

*Аспирант соискатель. Дагестанский государственный педагогический университет,
Latifov@inbox.ru*

Нюдюрмагомедов Абдулахад Нюдюрмагомедович

Доктор педагогических наук профессор, зав. кафедрой общей педагогики Дагестанского государственного университета, nudurmagomedov@mail.ru, Махачкала

**УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ
НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ УМЕНИЙ
ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ**

Latifov Abdulafit Saidovich

*The post-graduate student of Pedagogics Department of Dagestan State University,
Makhachkala*

Njudjurmagomedov Abdulakhad Nudurmagomedovich

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, of chair pedagogy of Dagestan State University,
Makhachkala*

**CONDITIONS OF FORMATION AT PUPILS OF NATIONAL
SCHOOLS, ABILITIES OF OVERCOMING OF DIFFICULTIES
IN TRAINING**

Образование в современном мире воспринимается как средство, позволяющее с помощью знаний и способов их получения развивать духовные силы детей и молодежи. С таких позиций акценты образования как результата обучения переходят на процесс познания, в котором дети встречаются со сложностью и трудностью обучения, анализа и понимания учебного материала. При этом сложность относят к объему и структурным элементам содержания, а трудность – к процедурам анализа, понимания и использования способов учебного познания [1, с. 15–25].

В современных научных подходах более целесообразным считается сохранение и даже специальное создание трудностей для учащихся, преодоление которых приводят к развитию их умственных возможностей.

В современной практике приведены серьезные исследования по обучению учащихся на высоком уровне трудности и быстрыми темпами их работы (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.) В других исследованиях (Ю. К. Бабанский, Я. Д. Микк, и др.), предлагают оптимизировать учебный процесс, в котором педагоги более рациональными методами и с меньшей тратой усилий могут получать качественные результаты.

В ряде исследований (Д. Б. Богоявленская, Е. Н. Кабанова – Меллер, Н. Ф. Талызина, А. К. Осницкий), предлагают использовать приемы

мыслительных действий для облегчения учебной деятельности. Сравнительный анализ связей доступности и трудности в обучении провели В. С. Цетлин, И. Я. Лернер, А. Н. Нюдюрмагомедов. На специфику трудностей учащихся в национальных школах обращено внимание в исследованиях Э. Г. Гарунова, С. Г. Тучалаева, Г. Д. Дмитриева, В. К. Бацина и С. Д. Абдурахманова.

Значительные трудности у учащихся возникают при изучении математики и естественных дисциплин, содержание которых насыщено научной терминологией и сложными связями знаний, а деятельность проходит через решение проблем, задач, доказательство теорем и преобразование знаний.

Методические проблемы трудностей и путей их предупреждения и снижения в учебном процессе рассмотрены в исследованиях В. А. Гусева, В. А. Еровенко, И. П. Костенко, В. А. Крубецкого, Л. Д. Кудрявцева, Н. В. Метельского, Н. Н. Моисеева, Д. Пойа, А. А. Столяра, П. М. Эрдниева и др. Как показывает анализ проблемы в теории, актуальны поиски путей подготовки учащихся к преодолению учебных затруднений.

Анализ образовательной практики показывает, что даже в инновационных образовательных учреждениях значительное количество учащихся испытывают трудности в понимании, объяснении и применении знаний как в математике и естественных, так и в гуманитарных учебных предметах.

Проблемы преодоления учебных трудностей в сельской школе на порядок осложняется языковым барьером, где дети разных национальностей, имея опыт общения на родном языке, трудно понимают учебные тексты на русском языке. Даже перевод на родной язык текстов на русском языке невозможен, поскольку многие научные термины и характер их связей не имеют аналогов в родных языках многих народов. Получается, что накопленный социальный опыт учащихся национальных школ становится помехой успешности их обучения.

В организации своего исследования мы исходили из идеи о том, социокультурный опыт учащихся в национальных школах можно использовать как позитивный фактор преодоления учебных трудностей, при учете в обучении специфических особенностей национального сознания, характера их труда и способов миропонимания [6].

В современном глобальном культурном диалоге оправдана обеспокоенность передовой части малочисленных народов тем, что интеграционные межкультурные диффузии могут привести к полному поглощению глобальной, массовой и культурой титульного народа культур малочисленных народов. Но есть твердое мнение специалистов о том, что малых и больших, примитивных и развитых, богатых и бедных культур не бывает, а бывают просто разные народы и их культуры [4].

Есть мнение о том, что и образование может быть многокультурным. Оно основано на том, что у всех народов и каждого человека есть культура как стиль жизни, как менталитет, традиции, аргот, диалект, стиль одежды, питание, поведение, фольклорные творение народа, ритуалы, нравственные,

трудовые и эстетические ценности, без учета которых образование может быть бессильным и даже проблемным для конкретных народов, отдельных представителей народов [2, с. 34].

Отмечают также, что стили учения взаимодействуют с культурными и этническими проявлениями характера, отношениями к миру, людям, особенностям познания и психических процессов у разных народов. Видимо у каждого народа есть свои предпочтения, подходы к делу, способы мышления. Некоторые примеры отличия приведены в исследованиях Г. Д. Дмитрива. Например, у афроамериканцев отмечено большое чувство ритма и музыкальности, и они работу, требующую серьезных умственных усилий, лучше выполняют под музыку. У чернокожих американцев более развито визуальное, а не словесно-аналитическое восприятие. Они предпочитают конкретные практические задания на уроке описательному рассказу учителя или ответу учащихся. У индейских учащихся не принято отвечать сразу. Это считается не приличным и грубым тоном. Перед ответом они выдерживают паузу для размышления и правильного построения своих мыслей. Незнание учителем этого специфического стиля организации мыслей может представить индейских школьников тугодумами. Они же лучше воспринимают и понимают учебный материал в природе, чем в классах. Индейцы предпочитают учиться индивидуально, часто методом проб и ошибок, но испытывают особую тревогу, стеснение, если эти ошибки замечают, а тем более обсуждают в присутствии многих детей.

Дети из азиатских стран (китайцы, корейцы, вьетнамцы) скрывают свои эмоции, настойчивы в преодолении трудностей и предпочитают работать индивидуально.

Характерными черты сознания православных считают: веру в книжное слово, в авторитетов, в том числе в слово учителя, познание значимости истины, пренебрежение пути поиска истины. Протестантские взгляды подчеркивают индивидуальные усилия, практическую значимость, поиск альтернативных путей решения проблем, доказательство. В иудаизме провозглашен культ знаний. В мусульманской культуре поощряется послушание, преклонение перед авторитетом учителя, точные указания к выполнению учебных заданий.

Отличается практическая деятельность народов и по промысловым пристрастиям. Так у приверженцев народных промысловых увлечений рыболовством и охотой более развиты самостоятельность и независимость, которые можно использовать в учебном процессе как мотивы преодоления препятствий, затруднений.

У народов, больше занятых земледелием, поощряется послушание и ответственность, которые также могут стать поддержкой познавательных усилий учащихся.

Известно также, что в западной культуре превалирует рационализм и польза, которые формируются рецепторами правополушарного мышления. В восточной культуре более значимы эмоциональные, целостные, много-

значные восприятия мира, контролируемые левополушарным мышлением, [3, с. 37–49].

Жизненный уклад многих народов Дагестана сложился так, что любая работа в тяжелых условиях гор им дается с большими трудностями. Дети в горах с малых лет участвуют в делах родителей и спонтанно учатся преодолевать трудности. Преодоление трудностей является одним из характерных признаков математической деятельности. В этом аспекте изучение математики, требующей мобилизации усилий учащихся, живущих в горных районах, получает естественную поддержку детей в связи с накопившимся опытом преодоления трудностей. Дети в сельских школах не должны испытывать особую боязнь, осторожность и тревогу перед трудностями математики [4, с. 49].

Чтобы подтвердить такое предположение, были проанализированы материалы журнала «Народы Дагестана», в котором были опубликованы статьи об особенностях культуры, бытовой и трудовой жизни народов Дагестана, сложившихся в трудных условиях природы гор [7]. Эти статьи касались жизни аварцев, даргинцев, лакцев, лезгин, табасаранцев, агулов, цахурцев, рутульцев. Так у народов Дагестана выявлены следующие специфические черты характера:

- ✓ аварцы выносливы, настойчивы, склонны к взаимной поддержке, ответственны, обладают сноровкой в трудных делах;
- ✓ даргинцы трудолюбивы, верны обязательствам, презирают трудности и малодушие, склонны к взаимопомощи, расчетливы в делах;
- ✓ лакцы рациональны, настойчивы в познаниях, трудолюбивы, ответственные и исполнительны;
- ✓ лезгины придерживаются строгих порядков в семье и труде, трудолюбивы, ответственны, склонны к взаимовыручке и справедливости;
- ✓ рутульцы послушны, трудолюбивы, выносливы, соблюдают строгие правила поведения, предприимчивы, быстро адаптируются к новой обстановке;
- ✓ табасаранцы объединяют усилия в трудоемких делах, строги в правилах, трудолюбивы, скромны, терпеливы, настойчивы в делах, исполнительны.

Сравнение приведенных здесь характеристик этнического своеобразия труда и отношений народов своим делам показывает, что основные атрибуты их жизни, труда и быта почти аналогичны математической деятельности, требующей терпеливости, настойчивости, исполнительности, расчетливости, отсутствия боязни перед трудностями, дисциплинированности, строгого соответствия действий установленным правилам. Как считают математики, «трудности, связанные с дисциплиной ума, состоят в восстановлении относящихся к делу элементов опыта и установление их связей с задачей выступают как мобилизационная и организационная работа [5, с. 195].

Аналогия учебной деятельности учащихся в естественных предметах и математике, в их социальной традиционной жизненной практике показывает, что в части мобилизации и организации усилий они могут взаимно поддер-

живать, дополнять и развивать друг друга. Однако по содержанию, структуре и характеру мыслительных процессов они остаются различными. В социальной жизни все открыто, конкретно, наглядно и подтверждается не посредственным результатом. Кроме того каждое действие взрослых становится примером для детей и передается в приучении и многократно повторяется до отработки привычек, что делает трудности для детей незаметными.

В математической деятельности в школьном обучении почти игнорируют или недооценивают этап математической организации эмпирического материала т. е. жизненного материала из опыта учащихся в совместных делах со взрослыми. Очень редко практикуется составление задач учащимися на основе жизненных ситуаций.

В математической деятельности также отрабатываются умения логической организации математического материала, где возникает значительная нагрузка на механизмы психических процессов. Здесь особую роль играет этническое сознание, связанное с правополушарным и левополушарным мышлением.

Для математического мышления очень важна направленность сознания на конкретное, относительно небольшое содержание и элементов в нем, которые по мере возможности должны привести к самой полной ясности содержащихся в них связей. Это объективная характеристика математического мышления по разному отражается в стиле мышления различных народов, представители которых соответственно встречают трудности различных порядков. Значит в реальном процессе математической деятельности в классах с разным национальным составом учащихся приходится прибегать к разным познавательным и организационным моделям обучения математике, хотя содержание учебников и требования к математической подготовке учащихся одинаковы для всех [6, с. 344–346].

Учащиеся национальных школ, мыслящие на родном языке, при решении задач в средних классах встречаются с языковым барьером. К каждой логической задаче у них добавляются трудности в понимании условий задач и текстов на неродном языке и здесь вступает в силу закон трех языков: учебника, учителя и собственного понимания ученика. При этом на пути к пониманию учебного текста, создания собственного смысла учащихся встают разные преграды:

- ✓ текст не понятен, т. к. он задан на неродном языке;
- ✓ язык учителя монотонный, неинтересный, запутанный, неуверенный;
- ✓ учебный текст насыщен научной терминологией и далек по содержанию от жизненного опыта и наличных знаний учащихся;
- ✓ научные термины напрямую не переводимы на родные языки, не имеют в них аналогий;
- ✓ сам ученик трудно разбирается в заданных связях явлений, величин в тексте, условии задачи, в вопросах.

Каждое из данных препятствий требует от учащихся приложения дополнительных усилий, а от учителей стимулов и поиска средств поддержки

учащихся, желания их преодоления, создании осознанных мотивов учебной деятельности и преодолении этих препятствий.

В связи с этим наше исследование имело несколько этапов: изучении специфики отношений учителей и учащихся к сложности и трудности учебного познания, разработка и экспериментальное обоснование эффективности средств преодоления учебных трудностей для городских и сельских условий школ и обобщение результатов эксперимента и выявление закономерных связей между умениями социального опыта учащихся и их умениями преодоления учебных затруднений.

На первом этапе мы разработали и провели тестирование с охватом более 120 учителей и 450 учащихся 5–7 классов сельских и городских школ.

В тест для учителей мы включили факторы, мешающие в облегчении сложности и трудности в своем объяснении, инструктировании и постановке учебных заданий. Кроме того были предложены средства этнокультуры, жизненного опыта учащихся и особенности национального сознания, учет которых мог бы снизить препятствия учебного труда школьников в 5–7 классах. В числе таких элементов мы предложили: роль образования в жизни человека; роль предмета в лучшем понимании природы, жизни района, города, села; стиль общения в социальном окружении; житейский опыт рассуждений; перевод незнакомых слов и терминов на родной язык; связь знаний предметов с традиционными народными промыслами; проекты учащихся по организации местного производства; использование опыта родителей в организации самостоятельной работы учащихся. Результаты тестирования представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Состояние отношении учителей и учащихся к сложности и трудности в учебном процесса в традиционной практике (в %)

Мнение учителей и учащихся	Сложность		Трудность в процедурах		Роль опыта жизни	
	Учителя	Учащиеся	Учителя	Учащиеся	Учителя	Учащиеся
Городские	23,9	29,3	45,5	51,9	30,6	18,8
Сельские	44,5	41,4	29,2	35	46,3	33,6
Различие	20,6	22,1	16,3	26,9	15,7	14,8

Сравнение результатов показывает, что в сельских школах на сложность школах на сложность как преграду к успешному обучению указали на 20,6% учителей и 22,1% учащихся больше чем в городских школах. А в оценке трудностей в процедурах наблюдается обратная картина. Учителя сельских школ такой фактор отметили на 16,3% и учащиеся на 26,9% меньше чем в городских школах.

На возможность использования опыта жизни детей в обучении указали на 15,7% учителей и 14,8% учащихся больше в сельских чем в городских.

Качественный анализ результатов тестирования позволил выявить различие в характере учебных затруднений в городских (многонациональных)

и в сельских (одно национальных) школах. У сельских школьников отмечались большие трудности в учебном процессе: непонимание терминов как в языковом, так и в сущности аспектах; аргументация знаний на неродном языке; отсутствие связи знаний с примерами близких к условиям сельской жизни; запоминание знаний в связи с непониманием их смысла; ориентир на постоянное ожидание помощи от учителя в ущерб собственным усилиям; выявление структурных связей знаний; неумение сравнивать, анализировать и обобщать свойства явлений, непонимание текста, условия задачи или описания ситуации.

Анализ учебных программ и учебников по математике и естественным дисциплинам в 5–7 классах с позиции учета выявленных нами затруднений учащихся вывел нас на следующие приемы структурирования знаний и организации учебного процесса, которые помогут эффективно развивать у учащихся учебные умения по преодолению трудностей:

1. Выявление значения и смысла новых терминов.
2. Преобразование содержания текста учебника в соответствии с логикой связей знаний или их элементов.
3. Использование структурных схем и рисунков с указанием связей явлений.
4. Провод терминов, понятий на родной язык.
5. Упражнения с взаимной проверкой решений.
6. Упражнения на совместное обсуждение и решение примеров, задач и ситуаций в группе учеников.
7. Упражнения, выполняемые в порядке эстафеты.
8. Показ разных способов решения задач, примеров, ситуаций.
9. Уточнение определений и вопросов неопределенного характера из текстов учебников.
10. Приучение учащихся к наблюдению трудностей, встретившихся в том или ином задании.
11. Использование аналогий в жизненных ситуациях.
12. Использование вопросов, заданий для разминки мыслительных действий учащихся.
13. Составление вопросов, задач, ситуаций самими учащимися.
14. Комментирование учащимися своих действий при решении примеров и задач.
15. Формулировка правил после пробного решения примеров и сравнение с формулировкой учебника.
16. Выполнение заданий с правом выбора номера и способа решения.

Эффективность, влияния этих приемов в различных типах тренинговых упражнений в формирование умений преодоления учебных затруднений обоснована на материале математики в 5–7 классах с охватом 148 учащихся в том числе 56 учащихся городских и 92 учащихся сельских школ. Отличие условий эксперимента в городских и сельских школах было обусловлено характером выявленных трудностей:

✓ в городских школах трудности в значительной степени были связаны с процедурами, действиями, приемами использования знаний, чем с семантическим пониманием их значения и собственного смысла;

✓ в городских школах, несмотря на быстрое семантическое понимание значения знаний на русском языке, оставались трудности в понимании сущности, связей, функций и отношений изучаемых знаний, терминов, явлений;

✓ в сельских школах работа учителей была ориентирована на преодоление «языкового барьера»;

✓ значительные трудности, с которыми встречались учащиеся сельских школ в структурировании знаний;

✓ в процедурах учебных заданий предстояло связывать, устанавливать аналогии с накопленным опытом учащихся в социально – культурной и трудовой жизни в сельских условиях.

Для оценки степени влияния экспериментальных условий учебного процесса на развитие у учащихся умений преодоления трудностей были использованы следующие критерии:

✓ способность структурного представления знаний;

✓ понимание содержания учебного материала на семантическом, нормативном и смысловом уровне;

✓ овладение способами, приемами выполнения процедур упражнений, решения задач, примеров, построений, измерений, вычислений;

✓ видение своих трудностей и обращение за поддержкой к другим ученикам;

✓ поддержка в трудностях других учеников;

✓ способность мобилизовать свои усилия в эстафетных формах работы;

✓ самостоятельность в выполнении учебных заданий;

✓ способность оценивать произошедшие в себе позитивные изменения в преодолении трудностей.

✓ умение использовать накопленный опыт преодоления трудностей в социокультурной жизни в учебных ситуациях.

Результаты эксперимента по влиянию предложенных нами средств на способности учащихся национальных школ в преодолении учебных трудностей представлены в таблице 2.

Как видно из таблицы, способность в преодолении трудностей за период эксперимента приобрели 40,8% учащихся. В сельских школах с компонентным проживанием отдельных народов с сохраняющими традиционными условиями жизни, быта и труда, этот показатель еще выше и составляет 49,3%. Трудности в нашем исследовании рассмотрены не как негативное явление, а как препятствие, преодоление которого должно помогать развитию умений, способностей учащихся. Но препятствия, непосильные преодолению, могут сказаться негативно в активной деятельности детей, могут отбить желание учиться. При этом объективно заданные в учебном процессе трудности не снижались, а предложенные

нами приемы и упражнения помогли учащимся приобрести навыки преодоления затруднений.

Таблица 2. – Эффективность влияния методики преодоления трудностей на учебные достижения учащихся экспериментальных классов (в %)

Характер трудностей	Всего учащихся	Сложность материала		Процедурн. трудности		Трудности с опытом		Способность преодолевать трудности
		До	После	До	После	До	После	
Тип школы								
Городские	56	29,3	19,8	51,9	31,8	18,8	16,2	32,2
Сельские	92	41,4	21,7	35,1	26,3	33,6	10,8	49,3
Средний показатель		35,4	20,7	43,5	29,1	26,2	20,5	40,8

В целях выявления динамики в уровнях развития умений преодоления трудностей у учащихся было проведено сравнение мнений учителей и учащихся о частоте появления трудностей в начале и конце эксперимента.

Сравнительный анализ численных показателей оценки трудностей и частоты их появления за период эксперимента дает основание для следующих объяснений. Сохранение непосильных трудностей признали 19,4% учащихся, в том числе 21,4% в городских и 17,4% в сельских школах. Однако по сравнению с началом эксперимента трудности такого характера сократились у 21 учащегося или на 13,5%. Это можно считать положительным и ожидаемым нами результатом.

Трудности как препятствие, посильное для преодоления, признали 46,2% учащихся, в том числе 44,6% в городских и 47,8% в сельских школах. Трудности такого характера также по сравнению с началом эксперимента сократились у 30 учащихся, что составляет 20,9% от общего количества, участвовавших в эксперименте. Наличие у 46,2% учащихся трудностей, соответствующих их возможностям для преодоления, мы также считаем позитивным результатом эксперимента.

Но самым заметным показателем позитивного влияния эксперимента на успешность учебной деятельности учащихся является появление учащихся, которые перестали замечать трудности в математике. В начале эксперимента таких учащихся не было ни одного, а в конце эксперимента их стало 51 человек или 34,4%. Это не означает того, что математика стала без трудностей. Задания по математике, а мы их брали из учебников, по-прежнему сохранили свои объективные трудности и сложность, однако сами ученики уже преодолевали их без особых затруднений, т. е. они уже не замечали их как непосильные препятствия.

Как мы и предполагали, использование сельскими учителями умений практики социального опыта учащихся при составлении и решении задач, ситуаций помогло показать им аналогию с такими умениями в учебной деятельности, что значительно снизило количество процедурных трудностей. Такие же попытки установления связей с опытом учащихся, предпринятые учителями городских школ, особых изменений в работу учеников по преодолению трудностей не внесли. Здесь часто оправдывали приемы движения от обобщенных знаний к примерам их обоснованию в разных ситуациях.

В городских школах оправдывали приёмы эстафетного решения примеров и задач. Учащиеся, пользуясь своей активностью и открытостью, более интенсивно работали в условиях состязаний. Обобщение результатов эксперимента позволяет выделить ряд условий, позволяющих эффективно связывать существенные связи между процессом формирования у учащихся умений преодолевания трудностей и приемами организации учебного процесса и структурирования знаний.

- ✓ в работе с учебными текстами необходимо структурировать знания в соответствии с логикой науки и особенностями восприятия и осмысления учащихся как представителей разных народов;
- ✓ обоснование, аргументация, объяснение знаний целесообразно в городских школах вести дедуктивным, а в сельских школах- индуктивным путем, опираясь на жизненный практический опыт учащихся;
- ✓ трудности, связанные с освоением сущности терминов можно вести создавая смысловые и словесные конструкции или через аналогии, схематическое представление их значения;
- ✓ процедурные трудности можно использовать в успешной организации учебного процесса через парную работу, взаимопроверку, эстафетную организацию выполнения учебных заданий;
- ✓ при подготовке учителей к методике формирования у учащихся умений преодолевания учебных трудностей важно их настраивать не на устранение трудностей, а на настрой учащихся на их преодоление.

Библиографический список

1. **Цетлин, В. С.** Доступность и трудность в обучении [Текст] / В. С. Цетлин // М.: Знание, 1984. – 80 с.
2. **Нюдюрмагомедов, А. Н.** Национально ориентированное образование: сущность и перспективы развития [Текст] / А. Н. Нюдюрмагомедов // Традиции и тенденции развития на национально ориентированного образования. – Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2010. – С. 32–38
3. **Дмитриев, Г. Д.** Многокультурное образование [Текст] / Г. Д. Дмитриев // – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.

4. **Юдина, О. И.** Формирование этнической толерантности в поликультурном пространстве [Текст] / О. И. Юдина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 4. – С. 237–244.
5. **Нюдюрмагомедов, А. Н.** Условие реализации смылосозидающих учебных технологий в основной общеобразовательной школе [Текст] / А. Н. Нюдюрмагомедов, З. И. Исаев // Известия Дагестанского государственного педагогического университета, 2010. – № 2. – С. 47– 52.
6. **Нурмагомедова, Р. Н.** Традиции и тенденции развития национальных систем педагогического образования [Текст] / Р. Н. Нурмагомедова, А. Н. Нюдюрмагомедов // Сибирский педагогический журнал. 2008. – № 9. – С. 135–142.
7. **Абдуразакова, Д. М.** Сельская община Дагестана как естественная среда формирования толерантных отношений [Текст] / Д. М. Абдуразакова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 4. – С. 230–237.
8. **Пойа, Дж.** Математическое открытие: Решение задач: Основное понятие, изучение и преподавание, – М.: Наука, 1976. – 448 с.
9. **Чуприкова, Н. И.** Умственное развитие: принцип дифференциации . – Спб.: Питер, 2007. – 448 с.

УДК 372.854

Павлова Елена Сергеевна

Аспирант кафедры химического и экологического образования Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, учитель химии МОУ «Лицей № 5» г. Оренбурга, pavlovael@yandex.ru, Оренбург

ОРГАНИЗАЦИЯ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Pavlova Elena Sergeevna

Post-graduate student Chair of Chemical and Ecological Education, State Russian Herzen Pedagogical University (Saint Petersburg); teacher of chemistry; Liceum № 5 (Orenburg), pavlovael@yandex.ru

THE ORGANIZATION OF BILINGUAL CHEMISTRY TEACHING AT BASIC SCHOOL PAVLOVA ELENA SERGEEVNA

С начала 90-х годов XX в. билингвальное обучение является ведущим направлением образовательной политики во многих странах мира. Оно рассматривается как весьма перспективное, поскольку обеспечивает учащимся широкий доступ к информации в различных предметных областях, способствует со-

вершенствованию общей языковой и предметной подготовки, формированию языковой культуры в целом, а также повышению познавательной мотивации.

Понятие «билингвальное обучение» предполагает обучение предмету и овладение учащимися предметным знанием в определенной области на основе взаимосвязанного использования двух языков (родного и неродного) [1, с. 12]. Язык при таком обучении рассматривается, прежде всего, как инструмент приобщения к миру специальных знаний, и содержание обучения отличается совмещением предметного и языкового компонентов во всех звеньях учебно-воспитательного процесса.

Согласно Л. Л. Салеховой, в результате билингвального обучения происходит синтез компетенций: коммуникативной (включающей такие компоненты, как лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, стратегическая, социокультурная и социальная компетенции) и предметной (показывающей своеобразие учебных дисциплин, изучаемых билингвально и определяемых уровнем освоения заложенного в них предметного содержания) [3]. При билингвальном обучении появляется возможность сравнивать, анализировать, сопоставлять одно и то же предметное содержание в различных учебных культурах. Таким образом, реализуется возможность успешной интеграции и адаптации к условиям мирового образовательного пространства [11].

Существенной дидактико-методической проблемой билингвального обучения является то, какое место должен занимать иностранный язык в учебном процессе, то есть соотношение родного и иностранного языков в билингвальном обучении, время введения второго языка в обучение. Так, Н. Мэш считает оптимальным следующее соотношение иностранного и родного языков: «На языке-партнере столько, сколько возможно, на родном языке столько, сколько необходимо» [4, с. 5]. И. Г. Владимирова также полагает, что использование родного языка в процессе билингвального обучения оправданно и полезно, особенно при формировании терминологии на двух языках, составляющей вокабуляр по специальности, а также при проведении компаративного анализа и в определенных учебных ситуациях, характеризующихся страхом перед спонтанным говорением, когда языковая компетенция на иностранном языке еще недостаточно сформирована [5].

В научных исследованиях российских и зарубежных педагогов рассмотрены многие актуальные вопросы билингвального обучения. Однако в области химического образования отражены лишь отдельные аспекты использования иностранного языка на занятиях химии в основной, средней и высшей школе: формирование элементов языковой культуры учащихся посредством интеграции химии с иностранными языками (М. М. Котляр, М. С. Пак [6]); формирование коммуникативной компетентности учащихся посредством билингвальной внеклассной работы по химии (А. Л. Зелезинский, М. С. Пак [7]); рекомендации по использованию иностранного языка на уроках химии (О. С. Габриелян, С. А. Сладков [8]), дидактические условия, методы и формы реализации интеграции химии и английского языка на уроках химии (Е. Б. Борунова, Н. В. Перевозчикова [9]), разработки ин-

тегративных уроков и внеклассных мероприятий по химии и иностранному языку (А. Б. Артеменко, Е. Б. Борунова, Г. А. Кольцова, Н. В. Перевозчикова, И. М. Сипатова и др. [11; 12]), ресурсы Интернет как способ реализации межпредметной интеграции химии и немецкого языка в высшей школе (Т. Д. Ладыжникова [13]). Несмотря на имеющиеся предпосылки, проблема организации билингвального обучения химии в основной школе до сих пор всесторонне не раскрыта.

Нами было осуществлено билингвальное обучение химии в основной школе (8–9 классы). В качестве иностранного языка был выбран английский. Это связано, во-первых, с его возрастающей ролью в обществе, особенно в компьютерной сфере, представляющей большой интерес для современного школьника. Во-вторых, английский язык изучается в школе, и к 8 классу языковая подготовка учащихся достаточна для получения химических знаний на иностранном языке.

Главной *целью* билингвального обучения химии в основной школе, на наш взгляд, является формирование химического языка учащихся. Без химического языка невозможно изучение основ химии. Он широко и активно используется на всех этапах обучения предмету и является важным показателем химических знаний учащихся. С помощью химического языка передаются и усваиваются химические понятия, осуществляется запись схем химических процессов. В процессе обучения химический язык является и предметом, и средством обучения. Однако прежде чем превратить язык в средство обучения, им нужно овладеть.

К необходимым *условиям* организации билингвального обучения химии мы относим следующие: 1) активное включение учащихся в различные виды работы с химическим материалом на иностранном и родном языках; 2) активное привлечение средств аудиовизуальной наглядности; 3) активное включение учащихся в самостоятельную работу с материалом по химической тематике на иностранном и родном языках; 4) использование адаптированных билингвальных текстов по химической тематике, доступных для понимания учащихся; 5) включение учащихся в самостоятельную работу с различными иноязычными ресурсами Интернет по химии; 6) систематическое вовлечение учащихся в ситуации билингвального общения; 7) использование методических приемов билингвального обучения на каждом уроке химии; 8) оптимальное соотношение родного и иностранного языков, зависящее от языковой подготовки учащихся.

Процесс билингвального обучения химии мы рассматриваем как систему, состоящую из пяти основных *этапов*: подготовительный, ознакомительный, аналитический, прикладной и итоговый.

Подготовительный этап предполагает предварительную билингвальную беседу, мотивирующую учеников на выполнение задания, и раскрытие алгоритма действий учащихся.

На *ознакомительном* этапе ученик осуществляет следующие действия: 1) получает химическую информацию билингвально (то есть на родном и

иностранным языке) от учителя или самостоятельно осуществляет ее поиск в различных источниках; 2) воспринимает химическую информацию на родном или иностранном языке (чтение или прослушивание).

Аналитический этап включает в себя обработку полученной информации на родном или иностранном языке через осуществление следующих стадий: 1) анализ полученной химической информации (какие слова, понятия и обороты понятны ученику в тексте и какие ему нужно узнать); 2) работа со словарем, грамматическим справочником для поиска неизвестных лексических единиц и грамматических конструкций; 3) запись неизвестных лексических единиц в билингвальный химический словарь; 4) перевод с родного языка на иностранный и наоборот.

На *прикладном* этапе ученик использует полученную химическую информацию для билингвальной коммуникации (вовлечение учащихся в ситуации общения на родном и иностранном языках: обсуждение полученной информации, выдвижение и отстаивание своих точек зрения, дискуссия, выступление с докладом; если у учеников возникают трудности, то обсуждение проводится на родном языке), а также выполнения письменных (тест, диктант, упражнения, решение задач и др.) или практических заданий (химическое экспериментирование, конструирование, моделирование).

Итоговый этап предполагает заключительную билингвальную беседу (вовлечение учащихся в обсуждение на родном и иностранном языках результатов коммуникации, письменных и проверочных работ) и саморефлексию.

Мы выделяем следующие **формы** организации учебной деятельности при билингвальном обучении химии: фронтальную, групповую, парную, индивидуальную.

Фронтальная форма учебной работы реализуется в беседе, учебной дискуссии, работе с дидактическими карточками, выполнении упражнений, решении химических задач, проведении ролевых и дидактических игр билингвально, то есть на двух языках: родном и иностранном. Недостатком фронтальной работы в билингвальном обучении является то, что не учитывается разный уровень владения иностранным языком, нет дифференциации заданий для учащихся в зависимости от их языковой подготовки.

Групповая форма учебной работы реализуется при выполнении упражнений, решении задач, проведении ролевых игр и др. При билингвальном обучении группы можно сформировать по признаку языковой подготовки учащихся. В этом случае задания следует давать разного уровня: «А» – для учащихся, отлично владеющих иностранным языком, «В» – для учащихся хорошо владеющих иностранным языком, «С» – для учащихся со слабым знанием иностранного языка. При этом в одну группу могут входить ученики с разным уровнем знания химии, поэтому химическое содержание заданий для всех групп одинаковое. В основу формирования групп можно положить химическую подготовку учащихся. В этом случае в одну группу могут входить ученики с разной языковой подготовкой, но с одинаковым уровнем химических знаний и умений.

Парная форма учебной деятельности предполагает работу двух учеников, при этом они могут быть с одинаковым или разным уровнем знания иностранного языка. Парная форма работы реализуется в ученическом эксперименте (выполнении лабораторных и практических работ), в выполнении упражнений, работе с дидактическими карточками.

При *индивидуальной* форме работы наилучшим образом учитывается языковая и химическая подготовка учащихся. При этом задания можно дифференцировать по двум критериям: уровень знания химии и уровень владения иностранным языком. Индивидуальная работа реализуется при выполнении упражнений, работе с тестами, с различной литературой и источниками Интернет, заполнении билингвальных химических словарей и др.

Мы рекомендуем осуществлять различные формы работы с использованием ресурсов сети Интернет. Так, при изучении темы «Углерод» (“Carbon”) учащимся можно предложить сделать компьютерную презентацию по следующим направлениям: «Аллотропные модификации углерода» (“Allotropic modifications of carbon”), «Свойства и разновидности алмазов» (“Properties and Types of Diamonds”), «История великих алмазов» (“The History of great diamonds”), «Свойства и применение графита» (“Properties and uses of graphite”), «Фуллерены» (“Fullerenes”). Для выполнения работы ученики могут использовать англоязычные ресурсы Интернет. При изучении темы «Металлы» учащимся можно дать задание использовать иноязычные сайты по химии для оформления стенгазеты на английском языке о металлах в жизни человека: «Применение металлов и сплавов» (“Uses of metals and alloys”), «Биологическая роль металлов» (“The Biological Role of Metals”), «Металлы в истории человечества» (“Metals in Human History”) и др.

В процессе билингвального обучения химии мы реализуем специфические методические приемы: последовательный перевод, переключение кода, визуальная поддержка, билингвальная контекстная замена, мостик-подсказка, билингвальное дополнение, билингвальное сопоставление и раскрытие этимологии. Данные методические приемы опираются на химический материал и позволяют осуществлять межпредметные связи с биологией, географией, экологией, историей, литературой и другими предметами. Однако, прежде чем вводить методические приемы билингвального обучения химии, учителю следует определить уровень языковой подготовки учащихся, для чего ему нужно посетить уроки иностранного языка в их классе и побеседовать с учителем-предметником. Только после этого можно установить степень включения иностранного языка в обучение химии.

Экспериментальное исследование по выявлению целесообразности и эффективности билингвального обучения химии в основной школе проводилось нами в течение 2006–2010 учебных годов на базе муниципальных общеобразовательных учреждений «Лицей № 5» и «Гимназия № 1» города Оренбурга. В целом было охвачено около 150 учащихся 8 и 9 классов. В качестве объекта оценивания выступил химический язык. Нами были выделены следующие диагностируемые компоненты: знания химического

языка (символики, терминологии, номенклатуры) и умения их применять. Для определения уровня усвоения знаний и сформированности умений мы определяли соответствующие коэффициенты по формуле $K=a/A$, где a – набранное число баллов за выполнение задания, A – максимальное число баллов за задание (табл. 1).

Таблица 1. – Оценка качества знаний и умений

К компонента	Уровень усвоения знаний	Уровень сформированности умений
0,2-0,39	узнавания	недопустимый
0,4 - 0,64	воспроизведения	допустимый
0,65-0,84	применения	достаточный
0,85 - 1	трансформации	высокий

Результаты, полученные в экспериментальной группе, сравнивались с контрольной группой (табл. 2). Изначально уровни знаний и умений учащихся обеих групп были одинаковыми.

Таблица 2. – Уровни усвоения знаний химического языка и сформированности умений их применять

Диагностируемый компонент	К	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Знания	0,63 «воспроизведения»	0,75 «применения»
Умения	0,57 «допустимый»	0,68 «достаточный»

Итак, если «начальные» (до организации билингвального обучения) состояния экспериментальной и контрольной групп совпадают, то «конечные» – различаются. Таким образом, можно сделать вывод о том, что эффект позитивного изменения обусловлен влиянием билингвального обучения химии на качество химического языка учащихся. Полученные научные результаты подвергались анализу на достоверность и обоснованность [14; 15].

Таким образом, для организации процесса билингвального обучения химии учитель может использовать различные формы, методы и методические приемы, выбор которых зависит от целей и задач урока, содержания изучаемого химического материала, а также уровня химической и языковой подготовки учащихся.

Библиографический список

1. Гальскова, Н. Д. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования [Текст] / Н. Д. Гальскова [и др.] // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 12–16.

2. **Оршанская, Е. Г.** Изучение уровня владения коммуникативно-речевыми билингвальными умениями студентов [Текст] / Е. Г. Оршанская // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 80–90.
3. **Салехова, Л. Л.** Теория и практика развития школ с билингвальным обучением [Текст] / Л. Л. Салехова. – Казань : Изд-во Казанск. ун-та, 2004. – 204 с.
4. **Mäsch, N.** Grundsätze des bilingual deutsch-französischen Bildungsgangs an Gymnasien in Deutschland [Text] / N. Mäsch // Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch. – 9 (1). – 1993. – S. 4–8
5. **Владимирова, И. Г.** Билингвальное обучение : Соотношение содержательного и языкового компонентов [Текст] / И. Г. Владимирова // Ментор. – 1998. – № 2. – С. 14–17.
6. **Котляр, М. М.** Как использовать знания иностранного языка при обучении химии [Текст] / М. М. Котляр // Химия в школе. – 2001. – № 3. – С. 46–48.
7. **Зелезинский, А. Л.** Методика внеклассной работы по химии в школах с углубленным изучением иностранного языка [Текст]: Дис... канд. пед. наук / А. Л. Зелезинский. – СПб., 2004. – 186 с.
8. **Габриелян, О. С.** Проблемы современного школьного химического образования и пути их решения [Текст] / О. С. Габриелян, С. А. Сладков // Химия : Прилож. к газете «Первое сентября». – 2007. – № 16. – С. 1–7.
9. **Борунова, Е. Б.** О реализации межпредметных связей химии с английским языком [Текст] / Е. Б. Борунова, Н. В., Перевозчикова, И. М. Сипатова // Химия в школе. – 2010. – № 1. – С. 26–35.
10. **Артеменко, А. Б.** Интегрированное внеклассное мероприятие на базе предметов химии и английского языка “Чай: как он вкусен, приятен, ароматен” [электронный ресурс] / А. Б. Артеменко, Н. Н. Шумилова. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/507948/>
11. **Улзытуева, А. И.** К проблеме идентификации ребенка в условиях билингвизма [Текст] / А. И. Улзытуева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 10. – С. 279–288.
12. **Кольцова, Г. А.** Интегрированный урок «Химические свойства растворов кислот» [Текст] / Г. А. Кольцова // Химия в школе. – 2008. – № 4. – С. 41–42.
13. **Ладыжникова, Т. Д.** Новый шаг на пути межпредметной интеграции химии и иностранного языка (немецкого) [Текст] / Т. Д. Ладыжникова // Актуальные проблемы модернизации химического образования и развития химических наук : Материалы методологического семинара с международным участием, 7–10 апреля 2004 года, г. Санкт-Петербург. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – С. 173–177.
14. **Вершинина, Н. А.** Определение научных результатов исследования [Текст] / Н. А. Вершинина, Н. И. Загузов, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 9–32.
15. **Вершинина, Н. А.** Анализ достоверности и обоснованности получения научных результатов (продолжение) [Текст] / Н. А. Вершинина, Н. И. Загузов, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 9–31.

УДК 378.01

Шахназарова Наида Сулеймановна

*Аспирант кафедры общей педагогики Дагестанского государственного университета,
4oh@mail.ru, Махачкала*

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ
ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ
УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВ**

Shahnazarova Naida Sulemanovna

*The post-graduate student of Pedagogics Department of Daghestan State University,
4oh@mail.ru, Makhachkala*

**PEDAGOGIC CONDITIONS OF EDUCATION OF BENEVOLENT
RELATIONS AMONG TEENAGERS**

В последнее десятилетие российское общество сильно изменилось. Это обусловлено разрушением привычной политической и социальной системы государства, его экономики, ростом преступности, насилия, проявлений жестокости и эгоизма. В рыночных условиях изменились формы социокультурной ориентации людей, основания их мировоззренческого и нравственного выбора и привычные нравственные нормы входят в противоречие с социальной действительностью. Подобные процессы оказывают негативное влияние на общественную мораль, систему духовно-нравственных ценностей. Все это деструктивно влияет, в первую очередь, на сознание подростков.

Участившиеся случаи жестокости среди детей и подростков убеждают нас в актуальности поиска путей формирования доброжелательных отношений у молодежи к миру, толерантного отношения к людям. Именно поэтому в исследовании мы поставили следующие задачи: определение приоритетов в ценностях подростков, научение их пониманию смысла происходящих социальных событий и отношений, выявление собственных позиций учащихся в оценке жизненных событий. Мы предполагали, что их решение поможет научить молодежь человечности, состраданию, терпимости, доброте, как общественному регулятору поведения и отношений людей.

Свои поиски мы начали с ретроспективного анализа роли и функций доброжелательных отношений в детской среде.

Во все времена развития человечества менялись не только общественные ценности, но и понимание отдельных нравственных категорий. Так, например, в разные периоды общественной жизни представления о добродетельном человеке меняются под воздействием условий жизни. В первобытном обществе, когда не было социального неравенства, добрым считался тот, кто обладал такими качествами, как трудолюбие, мужество, смелость,

готовность прийти на помощь соплеменнику, смирение. Все эти качества были необходимыми для жизни в тех условиях.

В рабовладельческом обществе: рабовладельцы и рабы добродетель понимали по-разному из-за противоположности их существования, различия интересов, взглядов и чаяний. Среди рабовладельцев добродетельным считался тот, у кого были деньги, излишние материальные блага, власть и рабы. Рабы же считали добродетельными качествами – трудолюбие, покорность, честность.

В эпоху же средневековья важнейшими добродетелями были провозглашены вера, надежда, любовь: вера в бога, надежда на его милость, любовь к богу. Все это должно было сопровождаться отказом от мирских благ, земных радостей в пользу загробной жизни. Если эпикурейская этика утверждала в качестве добра уход от страданий, то в христианстве – только тот удостоивался прощения в загробной жизни, кто перенесет как можно больше страданий за людей. Добродетель в христианском понимании – это состояние души, а не определенное «доброе» действие.

Ислам также пропагандирует доброжелательное отношение к окружающим. Один из Хадисов от Джарира гласит: «Кто лишен доброты (доброжелательности) тот лишен (тот лишает себя) блага». Великий имам аль-Газали говорил, что во многих хадисах подчеркивается важность такого качества, как доброта. Совершенный человек тот, кто своей пронизательностью (отключив эмоции и сдув напыщенность) сможет отличить, где полезнее проявить доброту и мягкость, а где – строгость, напористость и принципиальность.

Единство понимания и представления сущности добродетельности сложилось в социалистическом обществе, когда процесс нравственного воспитания был подчинен строго определенной системе норм коммунистической идеологии, через призму которой проходили буквально все стороны общественной жизни людей. В сущность понятия добродетельности были заложены качества, способствующие миропониманию и сближению людей. Трудолюбие, честность, справедливость, ответственность, скромность, любовь и уважение к человеку труда, чувство собственного достоинства, товарищества, совесть и моральный долг были приняты реальными нравственными ценностями.

Анализ различных позиций в оценке добродетелей показал нам, что все они имеют нравственное значение и определяются нормами, принятыми в данном обществе в данное время. Доброта, отзывчивость, чуткость всегда высоко ценились людьми и остаются непреходящими нравственными ценностями.

Но в современном российском обществе происходит переориентация на личное благополучие, выживаемость, самосохранение, идет усиление процесса индивидуализации, отчуждения.

В настоящее время, в период быстрых социальных изменений педагоги столкнулись со сложной проблемой как лучше всего подготовить детей к жизни в быстроменяющемся мире. Педагоги пытаются понять, какие качества нужно прививать ребенку? Какие умения и способности будут нужны ему завтра?

Как известно, доброжелательные отношения характеризуются, с одной стороны, активными действиями (оказание помощи), а с другой стороны, терпимостью (непричинение зла). Для того чтобы научить и направить детей на совершение активной доброты, нам нужно было выявить их отношение к доброжелательности. Для этого мы разработали тест, позволяющий выявить характер и уровни доброжелательных отношений подростков.

В тест мы включили пять непреходящих нравственных ценностей, лежащих в основе доброжелательности: отзывчивость, милосердие, сострадание, самокритичность (самоанализ, анализ своего поведения, своих поступков), справедливость. Тест состоял из двадцати полуоткрытых вопросов, каждый из которых имел три варианта возможных ответов, а респондент мог выбрать тот, который ближе к своему пониманию. Параметры задавались отношением к себе, к родным, к окружающим (посторонним) людям, к сверстникам (друзьям).

Составленный таким образом тест был проведен в трех средних образовательных учреждениях города Махачкалы Республики Дагестан (средняя школа № 28, инновационное образовательное учреждение – гимназия № 52 и школа-интернат для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей № 4) с охватом 150 подростков (по 50 учащихся из каждого учебного заведения).

Количественный анализ результатов первого этапа тестирования показал, что степень доброжелательности подростков к себе и родным людям не достаточно высока, к сверстникам их отношение снисходительно, к посторонним людям наблюдается безразличие, и даже наблюдается агрессия.

Анализ материалов тестирования показывает, что в представлениях подростков основные непреходящие нравственные ценности имеют не очень высокий статус. Так отзывчивость считают важным для человека качеством – 59,9% опрошенных, милосердие – 58,6% подростков, сострадание – 63,9%, самокритичность присуща 53,8% респондентов, справедливость важна 61,1% школьников.

Следующей нашей задачей было помочь подросткам понять значение и способность проявить доброжелательность через отдельные компоненты: «доброта», «отзывчивость», «милосердие», «справедливость», «терпимость», «сострадание» и др. Для осуществления поставленных задач мы применяли такие формы работы с классом, как диспуты, круглый стол, беседы на этические темы, ролевые и деловые игры, тренинги, внеклассные мероприятия. Нами был разработан цикл классных часов и внеклассных мероприятий. В него мы включили мероприятия и классные часы на темы:

«Самокритичность и самовоспитание» – в ходе диспута дали определение понятиям «самокритичность» и «самовоспитание», познакомили детей с приемами самовоспитания;

«Как стать добрым по-настоящему» – ребятам было предложено обсудить сложные жизненные ситуации, опубликованные в периодической печати, для того чтобы развить в детях умение сопереживать другим людям, лучше понимать их чувства, мотивы поведения;

«Учимся терпимости» – беседа о толерантности, с целью формирования толерантного отношения, умения находить компромисс в конфликтных ситуациях, умения решать споры;

«Доброта в нас и вокруг нас» – чтение сказок «Самое прекрасное сердце», «Мешочек с гвоздями», «Дети двух матерей» и др. обсуждение их с классом;

«Будем милосердны» – беседа с классом о милосердии, обсуждение категорий людей нуждающихся в милосердии, о тех кто просит милостыню, кому стоит ее давать, дети высказывали свое мнение о том, что заставило их выйти на улицу с протянутой рукой, знакомство с такой категорией просящих, как «профессиональные попрошайки»;

«Твори добро» – диспут на тему о том, нужна ли доброта, доброта в различных профессиях, как стать по-настоящему добрым, различие понятий «добрый» и «добренький»;

«Отзывчивость» – внеклассное мероприятие, которое предполагает посещение детьми «Дома ребенка». До похода в Дом ребенка с подростками была проведена беседа о сиротстве в целом, о социальных сиротах, о том, как надо себя вести с детьми-сиротами, о полезной и вредной помощи и т. д.;

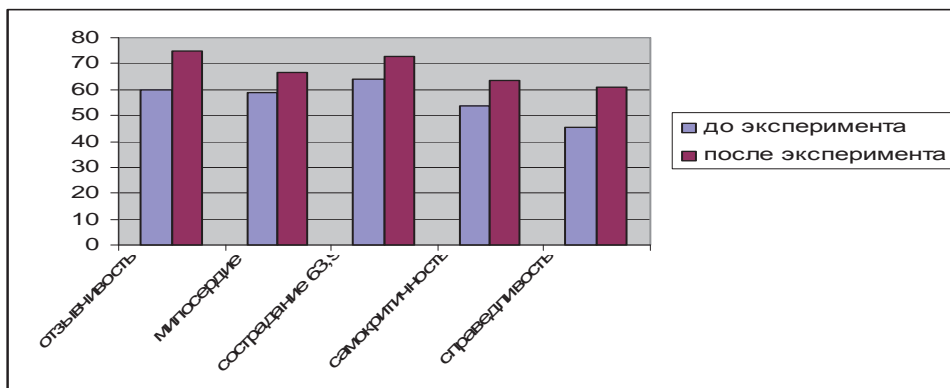
«Сострадание» – посещение пансионата для ветеранов «Забота», и общение детей с жителями пансионата. В процессе этих мероприятий создавали ситуации сопереживания, через психические процессы восприятия добра, формировали правильный нравственный выбор у подростка.

В течение 2008–2010 гг. нами проводилась апробация разработанных мероприятий в трех образовательных учреждениях г. Махачкалы в восьми экспериментальных классах.

Совместный просмотр и обсуждение фильмов, имеющих глубокий нравственный смысл, посещение социальных учреждений и общение с людьми со сложными судьбами, беседы на различные темы актуальные для подросткового возраста – все это положительно сказывается на эмоциональном отношении подростков к окружающим и на более глубокое осмысление и анализ своего поведения, смысла жизни.

Мы старались передавать учащимся знания о нравственных ценностях и развивали желание действовать в реальных жизненных ситуациях, разнообразно полученным в ходе бесед знаниям. Воспитывали интерес у каждого ученика к самому себе, желание познать себя и самосовершенствоваться, формировали позитивное отношение к обычаям и традициям своего народа. Старались развивать и укреплять стремление подростков активно участвовать в жизни коллектива, формировали чувство гордости за свой коллектив.

После проделанной работы, мы повторно провели анкетирование и получили следующие результаты: отзывчивость, как необходимое качество для человека отметили 74,9% подростков, милосердие – 66,6% учащихся, сострадание – 72,7%, самокритичность – 63,3%, справедливость – 61,1% из общего числа респондентов. Более наглядно произошедшие новообразования в отношениях подростков к добру видны на рисунке.



Качественный анализ результатов эксперимента позволил проследить конкретные новообразования в нравственных ценностях подростков. После этого было проведено повторное анкетирование (май 2010 года), которое выявило следующую тенденцию. По всем показателям нашего исследования наблюдаются положительные сдвиги. Так, например число отзывчивых подростков к себе в экспериментальных классах увеличилось с 54,6% до 66,6%; в отношении родных и близких активную отзывчивость проявят уже 63,3%, а 80,6%, в отношении своих сверстников отзывчивость проявят 72,6%.

Результат, полученный нами о милосердии показывает, что количество подростков, которые станут применять к себе самонаказание, если в ходе самоанализа почувствуют себя виноватыми, увеличилось с 34,6% до 49,3%. Милосердие в отношении своих близких на первом этапе исследования проявили бы 82% опрошенных подростков, после проведенной работы их количество возросло до 85,3%. К окружающим, но не близким людям свое милосердие проявят уже не 48,6%, а 52% из числа опрошенных.

Сострадание к себе на первом этапе исследования проявили только 8% респондентов, остальные старались не давать выхода эмоциям, после совместной работы количество их увеличилось до 38,6%, это значит, что подростки стали глубже сознавать проблемы, анализировать их, переживать. Сострадание к родителям на первом этапе проявили 80,6% респондентов, после их количество увеличилось на 2% и достигло 82,6%.

Наблюдается также и снижение показателей по некоторым признакам доброжелательности. Один из них это сострадание в отношении сверстников, если во время первого тестирования сострадание к однокласснику проявили бы 86% опрошенных, то ко второму тестированию их число снизилось до 84,6%, однако, если у товарища в семье несчастье, поддержат его 85,3% опрошенных, и этот показатель радует, учитывая, что на первом этапе исследования, так поступили бы 81,3%.

Самоанализ своих поступков из опрошенных подростков ежедневно проводят 51,3%, хотя на первом этапе исследования такой ответ дали 20,6%, а большинство лишь от случая к случаю. Радует то, что после проведенной работы процентное соотношение подростков, которые прислушаются к замечаниям старших, увеличилось с 68,6% до 72,6%. Показатель, который

остался неизменным (45,3%) на обоих этапах исследования – анализ своих поступков в отношении со сверстниками (от случая к случаю).

Если справедливость в отношении себя на первом этапе мы выявили у 28% опрошенных, то уже ко второму этапу их число возросло до 40,6%. К поступкам родных людей отношения подростков остались неизменными на обоих этапах исследования, терпеливо и спокойно укажут на их ошибки 68,6%. За справедливое отношение в отношении сверстников активно вступятся 69,3, хотя на первом этапе исследования только 32,6% открыто возразили бы несправедливости, а 33,3% посочувствовали, но промолчали бы – этот показатель также значительно снизился на втором этапе исследования. Справедливость в отношении близких повысилась с 52,6% до 66% – это число тех подростков, которые выскажут свою позицию другу отдельно, в случае несогласия с ним, но публично не перестанут его поддерживать.

Сравнительный анализ результатов тестирования, проведенного в начале и конце эксперимента, дал нам возможность проследить динамику развития нравственных качеств школьников в сторону увеличения и сделать вывод о том, что разработанные нами материалы классных часов и внеклассных мероприятий оказывают положительное воздействие на формирование доброжелательности подростков. Что и следовало ожидать, ведь именно в ходе учебно-воспитательной деятельности формируется нравственность ребенка, приобретаются знания школьников о нравственных нормах, накапливается опыт общения. Поэтому трудно переоценить роль этических бесед и того воздействия, которое они оказывают на подростка.

Знания школьников о нравственных нормах формируются из жизненных наблюдений и нередко бывают разрозненными и неполными, в силу того, что различные институты их жизни предъявляют к ним разные требования, а очень часто и противоречащие друг другу. Поэтому требуется проводить специальную работу по коррекции их социального поведения. Проведение подобных мероприятий способствует приобретению подрастающим поколением нравственных знаний, выработке у школьников правильных представлений о нравственных категориях, интереса к нравственным проблемам общества, стремлению к оценочной нравственной деятельности.

Обобщая результаты исследования формирования доброжелательных отношений среди подростков можно определить:

1. Выявление характера отношений подростков к доброжелательности в понимании других людей.
2. Подготовка учителей-предметников, классных руководителей, социальных педагогов, психологов и руководителей школы методикам формирования доброжелательных отношений учащихся.
3. Осознание самими учащимися необходимости доброжелательных отношений с близкими, одноклассниками, с другими людьми.
4. Создание доброжелательного социально-психологического климата в школьном коллективе.

5. Сотрудничество и дружба школы и семьи с социальными учреждениями (детскими домами, реабилитационными центрами, домами инвалидов и престарелых и т. д.), контингент которых особенно нуждается в человеческом теплом и заботливом отношении.

Очень важно, чтобы все эти условия были комплексно и разумно реализованы в педагогической деятельности образовательных учреждений. Педагог должен помочь подростку в осознании и понимании этических норм поведения в обществе, формированию доброжелательного отношения к окружающим. И это возможно, если педагог относится к своей работе не формально, творчески, ответственно, а приоритетом ставит воспитание нравственной личности и использует все возможные приёмы, методы и средства для формирования такой личности. Только при гармонизации социальной среды, готовности педагогов к формированию доброжелательных отношений среди воспитанников и благоприятном воздействии на детей микро и макро среды, возможно успешное воспитание доброжелательности среди учащихся.

Библиографический список

1. **Гинецинский, В. И.** Исторические типы образования [Текст] / Гинецинский В. И. // Знание как категория педагогики. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1989. – С. 96–136.
2. **Хаджиалиев, К. И.** Роль религиозных ценностей в воспитании у учащейся молодежи веротерпимости и лояльного отношения к инакомыслию в поликультурных образовательных системах [Текст] / К. И. Хаджиалиев // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 10. – С. 117–124.
3. **Абу-Хамид аль Газали.** Весы деяний [Текст]: М.: Ансар, 2004. – 216 с.
4. **Нюдюрмагомедов, А. Н.** Этническая идентификация как базовая ценность учащихся в национально ориентированном образовании [Текст] / А. Н. Нюдюрмагомедов, М. А. Савзиханова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 10. – С. 161–169.
5. **Нурмагомедова, Р. М., Нюдюрмагомедов, А. Н.** Традиции и тенденции развития национальных систем педагогического образования [Текст] / Р. М. Нурмагомедова, А. Н. Нюдюрмагомедов // Сибирский педагогический журнал. – 2010 – № 9. – С. 135–142.

УДК 37.032

Хаджиев Сайдхасан Магомедович

Старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Чеченского института повышения квалификации работников образования, grozny-sch-60@yandex.ru, Грозный

ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Hadjiev Saydhasan Magomedovich

Teacher of the department of pedagogy and psychology of Chechen institute of teachers advanced training, grozny-sch-60@yandex.ru, Grozny

DRIVING FORCES OF DEVELOPMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS' CREATIVE POTENTIAL

Познавательные процессы, способы их организации выступают фундаментом учебной деятельности учащихся общеобразовательной школы. Именно они являются слабо используемым резервом, а их учет в образовательном процессе – возможным ответом на сложности, связанные с ускорением прогресса науки. Реализация данной установки является актуальной на всех этапах школьного образования, прежде всего на его старшей ступени, где ведущей деятельностью учащихся становится самоопределение, связанное с конструированием возможных образцов будущего, проектированием и планированием в нем своего жизненного и дальнейшего профессионального пути. Это обстоятельство указывает на то, что система формируемых у учащихся старших классов знаний, умений и личностных качеств должны быть «открытой», т. е. обеспечивать им способность к пополнению и трансформации этих знаний и умений, а также продуктивному мышлению. Совершенно очевидно, что успешное решение этой задачи может быть достигнуто за счет направленности образовательного процесса в школе на развитие познавательного потенциала учащихся старших классов. Такая постановка вопроса предполагает исследование сущности, внутреннего строения и движущих сил развития познавательного потенциала учащихся старших классов.

Познавательный потенциал учащихся старших классов мы рассматриваем как развивающуюся и самоуправляемую систему внутренних ресурсов, возможностей и резервов личности, которые обеспечивают активизацию продуктивной познавательной деятельности, мобилизацию операциональных функций, направленных на интенсивное познание окружающего мира, формирование личностной идентичности, реализацию планов и стратегий профессионального самоопределения.

Комментируя данное определение, мы хотели бы акцентировать внимание на следующих позициях. Во-первых, мы подчеркнули, что познава-

тельный потенциал учащихся старших классов является одной из разновидностей потенциала личности, которое, кстати говоря, выступает по отношению к определяемому понятию родовым понятием. В качестве существенных признаков потенциала личности нами выделены внутренние ресурсы, возможности и резервы личности. Во-вторых, мы попытались показать, что познавательный потенциал отражает взаимосвязь возможности и действительности с развитием сущностных сил учащегося. По нашему мнению, это можно увидеть в присутствующей в определении формулировке «развивающаяся система внутренних ресурсов, возможностей и резервов личности». Данное обстоятельство является принципиально важным. Оно позволяет выделить в структуре познавательного потенциала две составляющие: явную и скрытую. Явный потенциал будет образован внутренними резервами и возможностями личности. Учитывая сложившиеся традиции в определении потенциала личности, мы считаем необходимым здесь отразить знания и общеучебные умения учащихся, необходимые для продуктивного осуществления познавательной деятельности. Принимая во внимание характер ее осуществления на старшей ступени школьного образования, полагаем важным выделить в составе явной составляющей познавательного потенциала личностные качества учащихся старших классов, среди которых: амбициозность, самостоятельность и любознательность. Что касается скрытого потенциала, то он будет представлен личностными резервами, которые могут включать: высшие психические функции (мышление, память, восприятие, воля, речь), познавательные стратегии, познавательный интерес и познавательные мотивы. В-третьих, в приведенном определении мы стремились отразить соотнесенность средств осуществления процесса познания с представлениями о ведущей деятельности в старшем школьном возрасте, а также направленность самой познавательной деятельности на достижение результатов, непосредственно связанных с проектированием учащимися старших классов перспектив и планов на будущее. Эта позиция выражается в таких формулировках, как «интенсивное познание окружающего мира», «формирование личностной идентичности», «реализация планов и стратегий профессионального самоопределения».

Развитие познавательного потенциала нами определяется как поступательный и развертываемый во времени процесс качественного преобразования внутренних ресурсов, возможностей и резервов учащихся, сопровождающийся приобретением новых, положительных качеств и свойств и обеспечивающий эффективную организацию и осуществление продуктивной познавательной деятельности.

Давая наиболее общие комментарии к данному определению, мы хотели бы остановиться на следующих моментах. Во-первых, следует подчеркнуть, что развитие познавательного потенциала, как и развитие вообще, имеет поступательный и непрерывный характер. Здесь мы придерживаемся диалектико-материалистической позиции, в соответствии с которой «всякое развитие, независимо от его содержания, можно представить как ряд

различных ступеней развития, связанных друг с другом таким образом, что одна является отрицанием другой» [2, с. 296].

Во-вторых, в определении развития познавательного потенциала отражена такая важная характеристика развития, как время («развертываемый во времени процесс»). Развитие познавательного потенциала учащихся осуществляется в условиях реального времени. Более того, временная характеристика определяет направленность данного процесса. Проявляется это в этапном характере развертывания процесса развития познавательного потенциала, на каждом из которых образуются вполне определенные психологические новообразования, свидетельствующие о качественных изменениях в уровне познавательных возможностей и способностей учащихся.

В-третьих, мы рассматриваем развитие познавательного потенциала как результат развития личности учащихся старших классов. В этом случае предполагается актуализация познавательных резервов учащихся, т.е. перевод во внутренний план тех психических функций, которые еще не являются сформированными или не обнаруживаются в явном виде в процессе познавательной деятельности. Соответствующая актуализация осуществляется вследствие разрешения внутреннего противоречия между явной и скрытой составляющими познавательного потенциала. Возникающее противоречие между знаниями, умениями и отчетливо проявляющимися личностными качествами и мотивационно-смысловой структурой личности разрешается посредством включения учащихся в активную познавательную деятельность, уступая место новым противоречиям.

Предложенное нами определение позволяет говорить о том, что развитие познавательного потенциала учащихся старших классов осуществляется в соответствии с ключевыми принципами прогрессивных изменений материальных объектов, а именно: необратимости, направленности и закономерности. В соответствии с этим данный процесс развития основывается на единой внутренней взаимосвязанной линии. При этом результатом данного процесса являются новое качественное состояние объекта. Если иметь в виду познавательный потенциал учащихся старших классов, то в качестве такого нового качественного состояния объектам можно рассматривать: личностные качества, важные с точки зрения осуществления продуктивной познавательной деятельности (амбициозность, самостоятельность, любознательность), развитие познавательных стратегий учащихся, устойчивый познавательный интерес и мотивы осуществления познавательной деятельности и т. д. И что особенно важно, такие качественные состояния объекта позволяют обеспечить направленность самой познавательной деятельности на достижение результатов, непосредственно связанных с проектированием учащимися старших классов перспектив и планов на будущее.

Эффективность протекания такого сложного по природе процесса, как развитие познавательного потенциала учащихся старших классов, определяется

эффективностью созданных условий, которые выполняют роль движущих сил. В нашей статье в качестве таких движущих сил мы рассматриваем:

- стимулирование познавательного интереса учащихся посредством диверсификации образовательной среды школы;
- расширение познавательных стратегий учащихся через формирование индивидуального познавательного стиля, обогащение арсенала интеллектуальных операций и повышение поведенческой гибкости;
- развитие высших психических функций учащихся на факультативных занятиях, в процессе которых создается «ситуация успеха» и повышается мотивация достижения.

Раскрывая первое положение, мы исходили из того, что стимулирование познавательного интереса учащихся старших классов является управляемым процессом и направлено на достижение качественно нового уровня развития ресурсных возможностей личности, обеспечивающих эффективную организацию и продуктивное осуществление познавательной деятельности. Подтверждением тому являются выводы В. Н. Мясищева, который утверждал, что интерес является мощным побудителем активности личности, под влиянием которого все психические процессы протекают особенно интенсивно и напряженно, а деятельность становится увлекательной и продуктивной [3, с. 220]. Кроме того, по мнению автора, интерес отражает избирательное отношение к окружающему миру, его объекта, явлениям и процесса [3].

Исходя из анализа научной литературы [1; 4; 8; 9 и др.], нам удалось установить, что познавательный интерес учащихся ориентирован на познание окружающего мира, прежде всего, с целью проникновения в его многообразие, выявления его сущностных сторон, причинно-следственных связей и закономерностей. Как неотъемлемый элемент познавательной деятельности интерес связан с формированием различных личностных образований, на основе которых у учащихся появляется миропонимание, мировоззрение и мироощущение. В формировании познавательного интереса существенное значение имеет не только учебно-воспитательный процесс, но и его организации. Современные требования к организации учебно-воспитательного процесса основывается на том, что учитель не только осуществляет предметную подготовку, но и обеспечивает актуализацию и стимулирование учащихся к процессу учебного познания. По существу, стимулирование познавательного интереса учащихся занимает одно из важных мест в педагогической деятельности учителя.

В понимании стимулирования познавательного интереса учащихся мы придерживаемся позиции З. И. Равкина и определяем его как активизацию внутренних движущих сил личности с помощью внешних, объективных побудителей, эффективность воздействия которых зависит от социальной и личностной значимости стимулируемой деятельности [4].

Стимулирование познавательного интереса учащихся определяется многими факторами. Мы сочли возможным в качестве средства стимулирова-

ния познавательного интереса учащихся старших классов рассматривать диверсификацию образовательной среды школы.

В буквальном смысле слова диверсификация означает распространение деятельности на новые сферы (расширение номенклатуры продукции, видов предоставляемых услуг и т. п.). В нашем случае диверсификация предполагает расширение образовательной среды школы путем увеличения альтернатив для организации и осуществления учебно-познавательной деятельности учащихся. В качестве главных средств расширения образовательной среды школы мы рассматриваем: создание насыщенного информационного пространства, расширение рамок и содержания социального партнерства, осуществление взаимовыгодного сотрудничества с учреждениями профессионального образования.

Следующий фактор, выполняющий роль движущей силы развития познавательного интереса, касается расширения познавательных стратегий учащихся. Реализация данного фактора в системной плоскости обеспечивает индивидуализацию процесса познавательной деятельности и развитие субъектности учащихся. Расширение познавательных стратегий способствует развитию самосознания учащихся, совершенствованию их познавательной сферы, саморегуляции и самореализации, что, в конечном счете, приводит к развитию их познавательного потенциала.

Наиболее полное представление о познавательных стратегиях мы находим у А. А. Плигина [6]. У него мы обнаруживаем общее и структурное определение познавательной стратегией. В первом случае под познавательной стратегией понимается индивидуальная взаимосвязь мыслительных операций и действий, направленных на реализацию результата в познавательной (учебной) деятельности. Во втором случае познавательную стратегию он определяет как комплексную динамическую организацию познавательных процессов, которая относительно познавательной деятельности раскрывает взаимосвязи следующих компонентов: репрезентация цели и критериев ее достижения, операции по достижению результата, коррекция процесса деятельности, фиксация получаемого результата [6, с. 20–22].

В качестве условий развития познавательных стратегий учащихся мы рассматриваем: формирование индивидуального познавательного стиля; расширение арсенала интеллектуальных операций; повышение поведенческой гибкости. Индивидуальный познавательный стиль представляет собой индивидуальную устойчивую систему способов и приемов активного взаимодействия учащихся с объектом познания (природой, обществом, самим собой, системой культурных ценностей и т. д.). Формирование индивидуального познавательного стиля обеспечивает динамичное согласование индивидуальных особенностей учащихся с наличными целями познавательной деятельности. Расширение арсенала интеллектуальных операций предполагает расширение спектра действий, перешедших во внутренний план личности и ставших обратимыми благодаря координации с другими умственными действиями учащихся. При этом интеллектуальная

операция понимается как осознанные психические действия, связанные с познанием и решением задач, которые стоят перед учащимися. Поведенческая гибкость представляет собой оптимальное сочетание двух групп психологических характеристик личности учащегося: вариативности (разнообразных способов ролевого взаимодействия) и стабильности (индивидуальных паттернов поведения) в познавательной деятельности.

На этом основании можно утверждать, что реализация познавательных стратегий дает хорошую возможность для выстраивания индивидуального развития учащихся в процессе их учебной и внеучебной деятельности. Исследование взаимосвязей между отдельными элементами внутри индивидуальных познавательных стратегий выступает средством саморазвития учащихся, разработки его индивидуальной траектории личностного развития в рамках образовательного процесса. Осуществляя познавательную стратегию, учащийся задействует такие психические процессы, как восприятие, память, представление, мышление. Вполне очевидно, что все это способствует созданию условий для развития познавательной деятельности учащихся [7].

Третий фактор развития познавательного потенциала связан с развитием высших психических функций учащихся на факультативных занятиях, в процессе которых создается «ситуация успеха» и повышается мотивация достижения. При его выдвигании мы исходили из того, что высшие психические функции (восприятие, внимание, память, воображение, мышление, речь) как составная часть познавательной деятельности обеспечивают ее эффективность. Они позволяют учащимся заранее намечать цели, планы и содержание предстоящей деятельности, проигрывать в уме ход ее осуществления, предвидеть результаты своих действий и управлять ими по мере выполнения.

В качестве условия развития высших психических функций на факультативном занятии мы рассматриваем создание ситуации успеха и повышение мотивации достижения. Мотивация достижения находится в основе успеха личности в деятельности и представляет собой функционально-структурное личностное образование, которое проявляется в стремлении личности выполнить какую-либо работу на высоком уровне качества (если, конечно, при этом есть возможности применить личностные качества и усилия). В качестве структурных компонентов мотивации достижения успеха психологи выделяют: обобщенные устойчивые мотивы достижения и избегания неудач, субъективную вероятность достижения в виде ожиданий успеха и неудачи, побудительную ценность результата деятельности [5].

На основе анализа психологической литературы установлено, что в ситуации успеха, уровень мотивации достижения выше, чем в обычной учебной ситуации. Кроме того, именно наличие устойчивой внутренней мотивации обеспечивает личности надежный успех, побуждая к преодолению трудностей на пути к нему. Следует помнить, что благоприятная ситуация активизирует позитивные переживания учащегося, которые неукоительно способствуют достижению значительных результатов в уче-

бе. Поэтому о ситуации успеха можно говорить лишь в тех случаях, если учащийся переживает чувства радости, гордости, учебной компетентности и личностной состоятельности в процессе познавательной деятельности. Мотив достижения успеха находит свое отражение не только в позитивных переживаниях, но и в желании учащихся сделать что-то быстро и на высоком уровне качества. В связи с этим ситуация успеха приобретает высокую педагогическую значимость только в том случае, если является достижимой для учащегося [4; 5].

Таким образом, описанные в статье положения определяют движущие силы развития познавательного потенциала учащихся и отражают ориентир на те психические функции, которые еще не созрели или проявляются не в явном виде. В результате развитие познавательного потенциала учащихся старших классов представляет собой поступательный и направленный процесс качественного преобразования целостной развивающейся системы способностей и ресурсных возможностей личности, которая обеспечивает успешную организацию и результативное осуществление познавательной деятельности.

Библиографический список

1. **Бондаревский, В. Б.** Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию [Текст]: кн. для учителя / В. Б. Бондаревский. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.
2. **Маркс, К.** Избранные произведения: В 12-ти т. Т. 4 / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М.: Прогресс, 1984. – 382 с.
3. **Мясищев, В. Н.** Психология отношений: избр. психол. тр. [Текст] / В. Н. Мясищев; под ред. А. А. Бодалева. – М.; Воронеж. – 1998. – 362 с.
4. **Сулейманов, Г. Г.** Мотивация при обучении математике в V–IX классах сельской национальной школы как фактор повышения качества знаний школьников [Текст] / Г. Г. Сулейманов, Х. Ш. Шихалиев // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 4. – С. 133–140.
5. **Солодков, И. А.** Педагогическое содействие повышению мотивации учебной деятельности обучающихся [Текст] / И. А. Солодков // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 4. – С. 213–237.
6. **Равкин, З. И.** Педагогическое стимулирование нравственного развития и познавательной активности школьников [Текст] / З. И. Равкин – Киров; Йошкар-Ола: КГПИ, 1975. – 45 с.
7. **Плигин, А. А.** Психология познавательных стратегий школьников в индивидуализации образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / А. А. Плигин. – М., 2009. – 55 с.
8. **Щукина, Г. И.** Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. институтов / Г. И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
9. **Щукина, Г. И.** Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 1971. – 352 с.

РАЗДЕЛ VI ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 940.3.4. (571.15)

Сулимов Вадим Сергеевич

Кандидат исторических наук, доцент кафедры права и методики преподавания обществознания Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д. И. Менделеева, vsulimov@km.ru, Тобольск

ДВИЖЕНИЕ ТРУДОВЫХ ДРУЖИН УЧАЩИХСЯ ШКОЛ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В 1915 ГОДУ (НА ПРИМЕРЕ БАРНАУЛА)

Sulimov Vadim Sergeevich

The candidate of historical sciences, the senior lecturer of chair of the right and a technique of teaching of social science of the Tobolsk state socially-pedagogical academy of D. I. Mendeleeva, vsulimov@km.ru, Tobolsk

MOVEMENT OF LABOUR TEAMS OF PUPILS SCHOOLS OF WESTERN SIBERIA IN 1915 (ON AN EXAMPLE OF SCHOOLS OF BARNAUL)

В годы первой мировой войны в Западной Сибири в учебных заведениях Министерства народного просвещения (далее МНП – *В.С.*) начали организовываться трудовые дружины из учащихся старших классов для оказания помощи семьям крестьян, призванных на армию. Свой вклад в развитие движения трудовых дружин внесли учащиеся школ г. Барнаула.

Автор в своей статье подвергает сомнению на основании архивных материалов идеалистическое представление О. Н. Гордиенко об организации трудовых дружин учащихся школ Алтая в период первой мировой войны [1, с. 83–85].

Летом 1915 г. попечитель Западно-Сибирского учебного округа разослал начальникам средних учебных заведений и директорам народных училищ для сведения циркуляр департамента земледелия от 26 июня 1915 года. В циркуляре говорилось, что воспитанники общеобразовательных средних учебных заведений проявили желание участвовать в сборе урожая и выполнении других сельскохозяйственных работ, им доступных. Признавая необходимым поддержать этот патриотический порыв, главноуправляющий землеустройством и земледелием приказал подведомственным средним и низшим сельскохозяйственным заведениям принять на себя по мере возможности руководство полевыми работами учеников общеобразовательных школ.

В связи с этим следовало совместно с местным учебным начальством организовать партии воспитанников средних общеобразовательных школ, для производства полевых работ. Для руководства каждой отдельной партии необходимо было откомандировать к ней необходимое число учащихся старших классов сельскохозяйственных учебных заведений, достаточно опытных для проведения полевых работ с целью показать приемы таковых участникам партии. Общее руководство и наблюдение за работами партий возлагалось на начальников сельскохозяйственных школ [2, л. 8]. В дружины добровольно вступали учащиеся старших классов мужских учебных заведений согласия родителей. В школах в этот период наступили каникулы, и собрать учащихся в дружины было затруднительно. Данная схема организации и руководства дружинами в 1915 г. не работала.

Не дожидаясь поддержки со стороны сельскохозяйственных учебных заведений и обществ, педагог из Барнаула Б. С. Абольник проявил инициативу по организации трудовой дружины, изыскав средства для реализации своих планов. В июне 1915 г. преподаватель математики Барнаульского реального училища Б. С. Абольник сообщил попечителю Западно-Сибирского учебного округа (далее ЗСУО – **В. С.**) о своем обращении к начальнику Алтайского округа с просьбой командировать его в учреждение Красного Креста на войну в течение летних каникул. Учитель ответа на свою просьбу не получил. Затем Абольник переехал на дачу, однако «необходимость сидеть, сложа руки и отдыхать», когда каждый русский отдает «все свои силы и жизнь на пользу Родины», тяготила его [2, л. 21–21 об.]. Преподаватель чувствовал в себе достаточно сил и энергии принять участие в общем деле защиты Отечества и просил дать ему какую-либо работу в этом направлении, командировав его до начала учебного года туда, где бы он мог быть полезен. До получения назначения Абольник собирался работать на участке призванного по мобилизации владельца дачи. Хотя учитель предполагал, что мог быть использован в другом деле, «требующем умственного развития, нравственной энергии и готовности отдать все свои силы и жизнь за Родину» [2, л. 21 об.]. Он был разносторонне образован: по окончании Петроградского университета поступил на механическое отделение Технологического института. Последний вуз учитель не закончил по независящим от него обстоятельствам. Попечитель ЗСУО поддержал стремление Абольника, предложив ему устроить дружину из учащихся средних школ Барнаула для уборки урожая в сельской местности.

Абольник получил предложение попечителя ЗСУО о формировании дружины 18 июля. На следующий день учитель отправился в комитет по внешкольному надзору за разрешением на организацию дружины. Получив разрешение, Абольник обратился к председателю Алтайского сельскохозяйственного общества (далее АСХО – **В. С.**) с просьбой указать, где была необходима помощь по уборке урожая. Оказалось, что село Шадрино в 28 верстах от Барнаула, находилось в «беспомощном» состоянии из-за отсутствия рабочих рук. Учитель заручился обещанием секретаря общества В. В. Капустина об оказании помощи дружине в качестве инструктора. Ка-

пустин собирался выехать вместе с дружиной на полевые работы и познакомиться учеников с сельскохозяйственными машинами на месте, в связи с небольшим периодом времени до начала учебных занятий.

В тот же день Абольник объездил ближайшие дачи, обращаясь к родителям учащихся с просьбой отпустить своих детей в дружину. Надзор за учениками учитель брал на себя. Заручившись согласием родителей, Абольник назначил сбор учащихся на 20 июля в здании реального училища для переговоров о времени отъезда. Желающих выехать на работы оказалось 8 человек. Незначительное количество желающих объяснялось отъездом учеников на каникулы, близостью начала учебного года и срочностью отправки на работы. Капустин мог выехать с дружиной только 22 июля. Тогда Абольник предложил учащимся собраться для отъезда в училище в этот день после молебна по случаю тезоименитства императрицы Марии Федоровны. После молебна в соборе, на котором присутствовали дружинники, учитель отправился в реальное училище: туда были вызваны экипажи для учащихся. Около 3 часов дня дружина выехала с инструктором в Шадрино. По дороге дружина побывала на даче председателя комитета по внешкольному надзору, где Абольник представил учеников. Официальное извещение о формировании дружины и времени выезда было направлено председателю комитета по почте заранее.

Прибыв вечером в Шадрино, Абольник разместил учащихся в здании местной школы, а затем вместе с Капустиным составил списки беднейших семей запасных солдат после опроса крестьян. Рано утром 23 июля в сопровождении инструктора дружина отправилась знакомиться с механизмом «самосброски», на которой предстояло работать ученикам. С этой целью учащиеся под руководством инструктора собрали машину данного типа, принадлежавшую семье солдата. Таким образом, учащиеся познакомились с устройством машины. Инструктором были указаны наиболее часто встречающиеся поломки и способы их устранения [2, л. 69].

После сборки машины дружина отправилась на поле, где под руководством инструктора каждый из учащихся поочередно работал на «самосброске», предоставленной одним из крестьян. Во время работы были наглядно продемонстрированы случаи «затора» машины и способы ее налаживания. Инструктор отметил, что учащиеся в достаточной мере ознакомились с предстоящей им деятельностью. С 24 июля дружинники стали самостоятельно выезжать на поля. Сначала Абольник назначал по три ученика на каждую машину. Затем по желанию учащихся этот порядок был изменен, и на каждую машину выделялось по два ученика. Так как АСХО не предоставило дружине машин, то приходилось работать на машинах семей запасных солдат. Между тем, жены беднейших солдат, у которых не было ни машин, ни работников, «осаждали» просьбами помочь убрать им хлеб. Поэтому, с целью помочь бедным семьям, Абольник отправился в Барнаул, где ему удалось «выхлопотать» у председателя АСХО «самосброску» в полное распоряжение дружины. Через несколько дней учитель нашел еще две

машины: «самосброску» и «сенокосилку с приводом». Благодаря этой инициативе, учащиеся стали убирать хлеб на полях беднейших семей запасных солдат [2, л. 69 об.].

Обычно учащиеся выезжали на работу рано утром – около 6 часов, и возвращались часов в 8–9 вечера, так как поля находились в среднем в верстах 8 от села. Выезжавшие на более отдаленные пашни для экономии времени ночевали на месте работы в специально приспособленных помещениях – крытых маленьких избушках, имеющих на таких полях. Впрочем, на отдаленных полях работа продолжалась не более двух дней подряд, и в избушках приходилось ночевать одну ночь. Дружинникам доставляло удовольствие ночевать на поле. Вечером происходило распределение работы на следующий день. Для установки очереди беднейших семей приходилось пользоваться указанием местных попечителей о семьях запасных, а в дальнейшем обращаться за советом к сельскому учителю. Во избежание несчастных случаев Абольник неоднократно предупреждал учащихся на счет осторожного обращения с машиной. Указывались опасные ее места, а также запрещалось быть вожатым, садясь верхом на своевольную лошадь. Запрягали лошадей в машину обычно крестьянские мальчишки, умеющие это делать. Учитель просил давать под машину наезженных лошадей, так как треск, производимый машиной, пугал непривычных животных. За все время пребывания дружины на полевых работах несчастных случаев не наблюдалось. Все воспитанники были здоровы. У одного ученика образовался «ячмень» в правом глазу, и учитель отправил его немедленно в город к родителям. Учащийся вернулся обратно через три дня.

В праздничные дни некоторые дружинники уезжали в город, оставшимся предлагалось посетить сельскую церковь. Если Абольник находился в эти дни в селе, то все вместе отправлялись в храм. До 4 августа дружина работала под наблюдением Абольника. Вечером того дня учитель выехал в город для подготовки тем к экзаменационным испытаниям по математике во всех классах, по причине отсутствия другого преподавателя по данному предмету. На время своего отсутствия Абольник поручил воспитательный надзор и распределение работ местному учителю. В свободные от занятий дни, Абольник приезжал в село, привозя с собой новых дружинников, взамен уезжавших.

Кроме восьми учеников изъявили желание принять участие в полевых работах еще четыре ученика 4–6 классов реального училища. Они были в разное время откомандированы на работу. Двое из них, Болотов и Кривенко, вызвались работать последние дни в 7 верстах от Шадрино в селе Бурановское. Туда они и были отправлены вместе с «самосброской» по просьбе жителя этого села, вернувшегося в отпуск с фронта. Он настоятельно приглашал помочь двум семьям его односельчан, находившимся в «беспомощном состоянии» [2, л. 70 об.].

Работы закончились 20 августа. Всего насчитывалось 14 рабочих дней. На праздники пришлось 9 дней и 5 дней шли дожди. Всего было убрано 62

$\frac{1}{4}$ десятин хлеба. Если принять во внимание, что каждый день в работе принимало участие не более 6 учащихся, то следовало считать труд учеников «достаточно» продуктивным. Большой продуктивности работы препятствовало отсутствие в распоряжении дружины машин с момента приезда в село. Имело место некоторое недоверие, проявленное на первых порах собственниками машин. Они сомневались относительно умелости дружинников: боялись поломок, хотя Абольник заверил, что ответственность за целостность машины и исправление ее, несет дружина. В связи с этим отсутствовало необходимое количество машин. Только через неделю после прибытия в село работы пошли полным ходом, когда селяне «воочию убедились в искусстве» учеников и стали охотно предлагать свои машины для уборки. Затем прибыли из города машины, присланные АСХО. Последние были оставлены Абольником на попечение учителей сел Шадрино и Бурановского для предоставления их женам запасных, наиболее нуждающимся.

По мнению Абольника, полевые работы оказали на учащихся в воспитательном отношении «благотворное» влияние. Каждый чувствовал, что своим трудом он приобщается к доблестной армии, принимая «личное участие в общем великом деле дорогой Родины» [2, л. 71]. В физическом отношении условия полевых работ сослужили также известную пользу: по наблюдениям учителя участники дружины заметно окрепли и «поздоровели». Проезд дружины и продовольствие Абольник оплачивал из своих личных средств. В селе Шадрино помощь была оказана семьям 16 запасных солдат. В селе Бураново двум семьям. В большинстве хозяйств убирали пшеницу. Только в четырех семьях пшеницу и овес.

Была также организована дружина в Барнаульской мужской гимназии. На призыв директора гимназии откликнулись 6 гимназистов и реалист. Из них удалось организовать дружину монтеров для управления сельскохозяйственными машинами при уборке урожая. Дружина познакомилась с машинами при АСХО и приступила в июле к полевым работам в деревне Бельмесево [2, л. 28–28 об.].

Всего в Барнаульском уезде летом 1915 г. было организовано 4 трудовые дружины. Первая состояла из 5 человек, вторая из 8 человек, третья – также из 8 человек и четвертая сначала из 6, а затем из 8 человек. Первая дружина была образована без участия учащихся местных учебных заведений. Во вторую вступили 3 ученика реального училища, 3 учителя, 1 студент и один воспитанник духовной семинарии. В третью дружину вошли 8 учеников мужской гимназии. В четвертую дружину вступили сначала 6, затем 8 учеников реального училища [2, л. 440 об.].

Первые три дружины состояли из лиц, прошедших устроенные специально для них АСХО монтерские курсы. Они работали самостоятельно небольшими группами. Последняя группа, состоявшая из учеников реального училища, была собрана за два дня до отъезда на место работы, и на курсах по машиноведению не занималась. Данная дружина приступила к практическим работам под руководством Капустина и под наблюдением учителя

Абольника. Расходы на содержание дружинников 1 и 2 групп взяло на себя АСХО. Учащиеся гимназии поехали за счет своих средств. Реалисты содержались на личные сбережения учителя, возмещенные осенью из специальных средств училища. В связи с поздним образованием дружин учащиеся занимались уборкой полей. Особенно успешно шла работа у дружинников, посещавших монтерские курсы. Погода благоприятствовала уборке. Ученики гимназии трудились с 14 июля по 1 сентября, учащиеся реального училища с 23 июля по 20 августа. На здоровье учащихся и их психическое состояние физический труд оказал благотворное влияние. Крестьяне на первых порах относились к деятельности дружинников недоверчиво, полагая, по недоразумению и недостаточной осведомленности, что за работу учащихся будут взysкиваться в дальнейшем деньги. Недоверие это в некоторых селениях старались поддерживать лица, заинтересованные в эксплуатации бедноты. Не смотря на эти моменты, дружинникам удалось завоевать благожелательное отношение со стороны большинства населения и благодарность крестьян, пользовавшихся бесплатной их помощью.

Организация трудовых дружин школ МНП в Барнауле в 1915 г. имела ряд особенностей. Дружины приняли участие в полевых работах со второй половины июля. Этому способствовали следующие моменты: МНП выступило с инициативой о создании дружин только в июне, отсутствовала проработанная нормативная база по формированию дружин, не было налажено взаимодействие между учебными заведениями и учреждениями, оказывающими помощь крестьянам.

Библиографический список

1. **Гордиенко, О. Н.** Организация трудовых дружин учащихся в помощь солдатским семьям на территории Алтайского округа в период первой мировой войны [Текст] / О. Н. Гордиенко // Вестник ТГПУ. – Томск, 2008. – Вып. 3. – С. 83–85.
2. **ГАТО** (Государственный архив Томской области). Ф. 126. Оп. 2. Д. 3054.

РАЗДЕЛ VII
**ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

УДК 372.016:811.512.211

Слепцов Юрий Алексеевич

*Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО
РАН (Якутск, Республика Саха (Якутия), seva_may@mail.ru, Якутск*

**ПРИМЕНЕНИЕ ТРАДИЦИОННОГО ПРАЗДНИКА
«ЭВИНЕК» В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОЧЕВОГО ЛАГЕРЯ**

Sleptsov Yuri Alekseevich

*Senior laboratory assistant – researcher, Sector of Ethnography of the Peoples of North-East
Russia, Institute of the Humanities and the Indigenous Peoples of the North of the Siberian Branch
of the Russian Academy of Sciences, seva_may@mail.ru, Yakutsk*

**USING THE TRADITIONAL FEAST 'EVINEK'
IN THE ACTIVITY OF NOMADIC CAMP**

Глобальный процесс интеграции культур разных народов современности оказывают деформирующее воздействие на этническую культуру разных народов.

В период всепроникающей глобализации общества роль развития народного воспитания, т. е. этнопедагогики возрастает, она требует воспитание детей в духе согласия, мира и уважения к национальной культуре, языку, истории других народов.

Применение различных методов народного воспитания в дальнейшем должно стать той формой, которая даст свои результаты в деле сохранения культуры, родного языка, традиционных видов хозяйствования и образа жизни. Одной из таких поисковых форм можно считать организацию кочевого лагеря для детей эвенов во время летних каникул. Первый кочевой лагерь «Нелтэнкэ» («Солнышко» с эвенского) был организован мною в 2000 г., в местах кочевий предков в Момских горах. По сути, кочевой лагерь является как объект педагогической инноватики – процесс возникновения, развития и освоение инноваций в образовании учащихся, ведущий к прогрессивным изменениям качества их образования.

Эвены – коренные малочисленные народы Севера. Ранее в этнографической литературе эвены известны были как ламуты. Они являются коренным населением Республики Саха (Якутия), Хабаровского и Камчатского края, Магаданской области, Чукотской АО их материальная и духовная культура распространена от Енисея до Тихого океана, т. е. весьма обширном пространстве [3].

Организация временных детских коллективов, одним из которых является кочевой лагерь, создает своеобразный, близкий для их участия этнопедагогический микросоциум. Благодаря этому есть возможность сохранить этнопедагогические традиции, что может противостоять полной ассимиляции и деэтнизации эвенков. Как отмечал известный ученый в области этнопедагогики Г. Н. Волков, что этнопедагогика показывает, что у всех народов, в том числе исчезающих, в древней самобытной культуре есть много того, что в состоянии обогатить мировую цивилизацию [1, с. 8].

Кочевой лагерь – очень эффективный механизм погружения и укоренения детей в родную культурную среду. Общение на родном языке, игровые занятия, изучение культуры и истории своего народа, культурно-бытовых навыков и традиций оказывает очень глубокое влияние на осознание ребенком своей этнической принадлежности [5, с. 104].

В кочевом лагере кроме изучения родного эвенского языка широко применяется использования духовного богатства и материальных ценностей эвенков – традиции, обычаи, народные праздники, традиционное народно-прикладное искусство, традиционное рациональное природопользование, народные игры и т. д. Необходимо отметить важность этнической функции культуры [6, с. 221].

Одним из почитаемых у эвенков календарным традиционным праздником является – эвинек. Дети, участвующие в кочевом лагере с большим воодушевлением организуют и проводят эвинек, что отражает гостеприимство, способствует созданию праздничного настроения, культурному развитию ребенка, общению со сверстниками и взрослыми.

Праздник – эвинек проводится в середине июня, в дни солнцестояния в летних пастбищах, где собираются эвенки из различных родов и семей.

В начале праздника разводят два костра между двумя деревьями, макушки которых соединят нитью из сухожилий. К этой нити каждая семья, в нашем случае – дети, подвешивает лоскуты материи, при этом число этих лоскутов должно соответствовать числу членов семьи. Ребята со взрослыми заранее рано утром празднично одевшись собираются на этой поляне и, молча протянув обе руки к востоку, ждут восхода солнца. Как только появляются первые лучи восходящего солнца, они, взявшись за руки друг с другом начинают медленные движения, сначала они обходят против движения солнца костер по правую сторону, это означает прощание со старым годом. По поверью, люди как бы освобождаются от всего плохого, которое накопилось за прошлый год, потом так же обходят другой костер на этот раз по движению солнца, что означает встречу с новым наступающим годом. В момент обхода люди мысленно просят у духа Земли, Огня и Солнца благополучия в семье, удачи в охоте. Потом движение идет в сторону восходящего Солнца, при этом люди имитируют полет лебедя. Они воображают, что летят в небо за благословением богов. Потом движение идет в сторону восходящего солнца, при этом люди имитируют полет лебедя, они воображают, что летят в небо за благословением небесных богов. Потом возвращаются

на землю и превращаются в оленей. На этот раз люди подражают движению и повадкам оленей. После этого взрослые забивают оленя и кормят дух огня и земли. Начинается круговой танец «Һээдьэ» и другие игры [2, с. 32].

Одним из распространенных форм фольклора хореографическое искусство у эвенов хоровод – һээдьэ. Нередко хороводы являлись важным календарным праздником, а также ритуальным танцем при встрече большого числа эвенов в определенном условленном месте.

После трудных долгих однообразных зимних месяцев наконец, наступают долгожданная весна – все вокруг оживает. Жизнь становится радостнее, веселее. Эвены начинают откочевывать в летние пастбища угоняя оленей от комаров и оводов. И каждый год эвены собираются в заранее условленном месте, поблизости мест летних пастбищ. И вот в один из таких прекрасных весенних дней, старейшина рода обходит яранги и зовет своих сородичей на танец со словами: һээдьэ, һуруйа, һанди, һунду, һи-гу, биһэн или «Все выходите на танец!»

До советское время все люди, даже с грудными детьми, выходили и присоединялись к танцующим. Потому сколько человек выходило на этот танец, старейшина определял живых и мертвых. Арифметика была очень проста – раз не вышел человек, значит помер.

По обычаю танец начинают мужчины. Взяв друг друга под руки, медленно переступая с ноги на ногу, слегка пружиня в коленях, они двигаются по ходу солнца. Постепенно к ним присоединяются другие танцоры. Когда танцующих собирается достаточно много и в него начинают входить женщины. Вначале все двигаются, опустив головы. Затем ритм танца постепенно убыстряется, все резко поднимают голову и делают энергичные движения вперед и назад. Таким способом они подражают бегущего оленя. Танцоры двигаются легко, свободно, не напрягая мышц. Когда запевала произносит слова «Хинмач, хинмач» («быстрее, быстрее») темп убыстряется. Если взрослых много, дети внутри большого круга образуют свой круг. С начала двигаются по движению солнца медленно и с таким же темпом повторяют слова запевалы.

В кочевом лагере в основном запевалами становятся девушки, так как они, участвуя в кружке национального танца, изучают слова «Һээдьэ». Чтобы не нарушить традицию, сперва мальчики со взрослыми мужчинами начинают танец, затем после первых слов «Һээдьэ, һээдьэ, һээдьэ» заходят девушки.

Постепенно движение становится быстрым, набирает темп. Темп песни тоже ускоряется. Такой танец в древние времена продолжался весь день до захода солнца, с короткими перерывами на обед и ужин. В ходе танца запевалы меняются, идет состязание между ними. Со слов старожиллов танец может длиться три дня, не останавливаясь ни на одну минуту. Как отмечают исследователи, запевалами в дореволюционных условиях были лишь мужчины, ныне появились запевалы и из женщин.

Хороводные песни время от времени прерывались гортанным дребезжанием и другими звуками, имитирующими крики различных животных [3, с. 192].

Запевалы соперничают между собой по голосу, по красочности и содержательности импровизации. Особый колорит в хороводной пляске придавали необычные звуковые сопровождение неумолкаемый звон побрякушек, металлических украшений на одежде танцующих, а также яркая нарядная одежда танцующих.

Опыт работы лагеря является актуальной проблемой современной педагогической науки [7, с. 155]. Обучение в кочевом лагере национальных праздников формирует нравственные качества детей. Формируя основы нравственных качеств детей традиции и обычаи своего народа способствует сохранению, возрождению духовных ценностей, их новому осмыслению.

Подобный опыт работы можно применить ко всем народам, ведущим кочевой образ жизни, что послужит отправной точкой поиска новых форм образования для коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока.

Библиографический список

1. **Волков, Г. Н.** Этнопедагогика [Текст] / Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.
2. **Дегтярев, А. М., Дегтярева, Р. Г., Слепцов, Ю. А.** Эвены Момского района Республики Саха (Якутия) [Текст] / А. М. Дегтерев, Р. Г. Дегтярев, Ю. А. Слепцов // Якутск: ЯФ ГУ «Изд-во СО РАН», 2004. – 40 с.
3. **Лебедева, А. М.** Этнопедагогические основы в социализации детей коренных народов Севера [Текст] / А. М. Лебедева // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 7. – С. 188–194.
4. **Иохельсон, В. И.** Юкагиры и юкагизированные тунгусы [Текст] / В. И. Иохельсон; Пер. с англ. В. Х. Иванова, З. И. Ивановой-Унаровой. – Новосибирск: Наука, 2005. – 675 с.
5. **Слепцов, Ю. А.** Кочевой лагерь как летняя школа по обучению родному языку малочисленных народов Севера [Текст] / Ю. А. Слепцов // Наука и образование. – 2009. – № 1. – 120 с.
6. **Бабунова, Е. С.** Место культуры и её этнических функций в этнокультурном образовании [Текст] / Е. С. Бабунова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 3. – 365 с.
7. **Бондарчук, А. И.** Народная педагогика в системе формирования профессионализма педагога дошкольного образования [Текст] / А. И. Бондарчук // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 8. – 365 с.

РАЗДЕЛ VIII КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 378

Полякова Надежда Петровна

*Аспирант ЧГПУ им И. Я. Яковлева, кафедра педагогики и яковлеведения,
aspir2009@bk.ru*

РАЗВИТИЕ ЧУВСТВЕННОГО ОПЫТА СЛЕПЫХ И СЛЕПЫХ С ФОРМЕННЫМ (ПРЕДМЕТНЫМ) ОСТАТОЧНЫМ ЗРЕНИЕМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛАХ III–IV ВИДА

Polyakova Nadejda Petrovna

*State Educational Institution «The Chuvash State Pedagogical University I. Y. Yakovlev»,
aspir2009@bk.ru, Cheboksar*

DEVELOPMENT OF THE SENSUAL EXPERIENCE OF BLIND AND BLIND WITH THE REGULAR (OBJECT) RESIDUAL SIGHT ON THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE SCHOOLS OF THE III–IV OF FORM THE

Проблема развития чувственного опыта учащихся с глубокими нарушениями зрения на уроках русского языка в специальных школах III–IV вида была и остаётся актуальной, ибо богатый чувственный опыт позволяет не только формировать адекватные представления об окружающих предметах, явлениях и абстрактных понятиях, но и развивать правильную письменную и устную, отвечающую стилистическим и грамматическим нормам русского языка речь, что способствует оптимизации учебно-воспитательного процесса на уроках русского языка в школах III–IV вида. Об этом свидетельствуют исследования отечественных тифлопедагогов: Земцовой М. И., Коваленко Б. И., Моргайлик Л. И., Чигриновой И. П., Костючек Н. С. и др.

Следует заметить, что недостаток чувственного опыта у слепых и слепых с форменным (предметным) остаточным зрением учащихся отрицательно сказывается на овладении грамматическими знаниями. Например, нечетко сформированные представления о качествах предметов и явлений препятствуют сознательному усвоению понятий «признак предмета» и «имя прилагательное». Формальное овладение этими понятиями вызывает трудности при дифференциации имен прилагательных от других частей речи и ведет к орфографическим ошибкам при их написании.

Затруднения в развитии пространственной ориентировки детей с глубокими нарушениями зрения осложняют процесс усвоения ими грамматического понятия «предлог».

Между тем, и исследования отечественных тифлологов: Б. И. Коваленко, Н. Б. Коваленко, Н. С. Костючек, Л. И. Моргайлик, Ф. И. Шоева и др. и школьная практика свидетельствуют о том, что при преодолении возникающих трудностей у слепых и слепых с форменным (предметным) остаточным зрением учащихся на начальном этапе изучения этих программных тем, т. е. на этапе чувственном, дальнейшее их усвоение будет вполне полноценным.

Полученные нами результаты в ходе исследований, позволили нам прийти к выводу, что в процессе обучения русскому языку детей с глубокими нарушениями зрения следует как можно шире привлекать их чувственный опыт, опираясь при этом на все сохранные анализаторы, так как лишь полноценная чувственная база создает необходимые предпосылки для сознательного и прочного усвоения грамматических знаний, носящих абстрактный характер [3; 4].

В связи с этим, особое внимание на уроках русского языка следует уделять развитию чувственного опыта учащихся с глубокими нарушениями зрения, ибо в отличие от чувственного опыта зрячих, чувственному опыту слепых и слепых с форменным (предметным) остаточным зрением свойственен фрагментарный, схематичный, носящий вербальный (словесный) характер. У учащихся с глубокими нарушениями зрения из-за сужения чувственного опыта нарушено соотношение между конкретным (наглядно-образным) и абстрактным мышлением, связи с ограниченной возможностью сравнения признаков воспринимаемых предметов, затруднен их практический анализ и синтез. Малоизвестные предметы часто сопоставляются и обобщаются по случайным признакам, что приводит к вербализму знаний. Конкретизация мыслительной деятельности на основе развития наблюдательности и её широкое использование во время занятий позволит не допустить развития формализма при усвоении знаний.

Обедненный чувственный и жизненный опыт слепых и слепых с форменным (предметным) остаточным зрением детей не исключает опору на него, а напротив, обязывает тифлопедагога привлекать и расширять этот опыт на уроках русского языка. Самым эффективным условием для развития речи и мышления детей являются живые впечатления и наблюдения [3; 4].

Эксперимент проводился на базе трёх школ с 2009 – 2011 гг.:

1. Ядринская МОУ сош № 3 (5, 7 классы).
2. РГОУ «Чебоксарская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат» Мин обр. Чувашии – (5 «а», 5 «б», 7 класс).
3. ГОУРМЭ «Савинская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии III – IV вида» (5, 7 классы).

Эксперимент состоял из следующих этапов:

- констатирующий эксперимент – на первом этапе проводилось начальное тестирование школьников;
- формирующий эксперимент – в течение года в экспериментальной школе проводились занятия по новой методике;
- контрольный эксперимент – через год занятий проводилось повторное тестирование.

Для выявления уровня сформированности чувственного опыта учащихся с глубоким нарушением зрения и их зрячих сверстников нами использовались следующие виды тестов:

1. Тест 1 – работа с лексемами.
2. Тест 2 – работа с дифинициями.

На первом (констатирующем) и третьем (контрольном) этапах эксперимента учащимся с глубоким нарушением зрения и их зрячим сверстникам нами были предложены тесты, направленные на выяснения уровня сформированности чувственного опыта. Суть данных заданий заключалась в следующем – учащимся были предложены лексемы и дифиниции, обозначающие конкретные предметы, явления и абстрактные понятия. Им следовало не только указать, к какой сфере относится та или иная лексема, её характеристики (размер, цвет, массу, область применения и п.) или значение дифиниции, но также необходимо было составить с ними предложения, подобрать к ним синонимы, антонимы, эпитеты. Такая работа позволила нам определить уровень сформированности чувственного опыта у слепых и слепых с форменным (предметным) остаточным зрением, а также и у их зрячих сверстников.

Для достижения наибольшей объективности учитывались следующие факторы: двуязычие, программа по которой осуществляется обучение (общеобразовательная программа, программа восьмого вида), класс, степень поражения зрительного и слухового анализаторов, время утраты зрения, наличие вторичных отклонений, количество времени затраченного на выполнение задания.

На втором (формирующем) этапе учащимся средних классов (6 «а», 6 «б», 8 кл.) РГОУ «Чебоксарская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат» Мин обр. Чувашии были предложены на уроках русского языка задания, направленные на развитие чувственного опыта:

1. Домашнее сочинение на тему «Моё рабочее место» и т. д. Такие творческие работы позволяют учащимся с глубоким нарушением зрения приобретать относительно правильные представления об окружающем их пространстве и находящихся рядом с ними предметах.

2. Словарный диктант, включающий в себя полное описание предметов. Педагог читает определения предметов, предварительно им составленные и включающие в свой состав полное описание (размер, параметры, сфера применения), а учащийся записывает наименование данного предмета. После проверки работы педагогу не следует проводить работу над ошибками, рассказывая учащимся о сделанных ими недочётах и совершённых ошибках. Педагогу необходимо дать самостоятельное задание, включающее в

себя поиск данного предмета в классе, школе либо дома, с последующим его описанием и определением сферы применения. Таким же образом следует поступать в случаях, когда учащиеся не сумели указать предмета в письменной работе.

3. Задания по подбору синонимов, антонимов, паронимов и эпитетов к определенному слову.

4. Задания по классификации слов. Учитель предлагает учащимся группу слов, а учащимся необходимо указать к какому классу относится тот или иной предмет, например, стул – мебель.

5. Объяснительное чтение. Педагог читает вслух текст, а учащиеся фиксируют незнакомые слова, затем находят определения сначала в толковом словаре, а затем в классе, школе, дома и сравнивают эти предметы. В том случае, когда речь идёт о предмете, относящемся к группе редко встречающихся, или мало употребляемых, следует его продемонстрировать на интерактивной доске либо предложить качественную иллюстрацию. Демонстрация должна сопровождаться комментариями, включающими в себя полное описание данного предмета (параметры, материал изготовления, характер применения, цветовая гамма и т. д.). При рассматривании необходимо несколько раз провести указательным пальцем слепого и слепого с форменным (предметным) остаточным зрением учащегося по контуру изображения, заостряя внимание на мелких деталях.

Затем учащемуся, необходимо в письменной форме вновь описать увиденный предмет, что позволит педагогу оценить степень понимания учащимся увиденного. Так же можно в качестве исходного материала использовать аудиотекст.

Следует заметить, что в конкретизации чаще всего нуждаются слова, обозначающие недоступные осязательному восприятию или редко воспринимаемые предметы, а так же абстрактные понятия и образные выражения [2, с. 110].

6. Сознательное чтение предложений и связных текстов. В практике массовой школы и школы III–IV вида используются различные приемы работы над пониманием прочитанного.

Следует заметить, что навыки осмысленного чтения у учащихся с глубокими нарушениями зрения формируются благодаря развитию и обогащению их представлений. Главная задача тифлопедагога состоит в том, чтобы каждое прочитанное слово наполнить конкретным содержанием. Пониманию значения слов способствует использование на уроке натуральных объектов и их изображений. Проведение тщательной работы по формированию представлений у учащихся о слове облегчит семантическую работу над словом в дальнейшем. Затем для уточнения семантики слова учитель может ограничиться попутным пояснением значения слова, составлением предложения с ним, подбором однокоренных слов (чаща-часто), синонимов (ноша-поклажа-груз), подведением видовых понятий под родовые (оса – это насекомое) [2, с. 42–43].

Развитию навыков сознательного чтения способствуют приемы выборочного чтения художественных текстов с грамматическими или логическими заданиями. В дальнейшем такие задания необходимо усложнять: детям следует найти и прочесть в тексте описание какого-либо явления, события, прочесть о поведении действующих лиц и др. Выполнение подобных заданий слепыми и слепыми с форменным (предметным) остаточным зрением детьми занимает более длительное время, однако отказываться от них не следует, так как они не только помогают учителю выявить понимание читаемого, способствуют развитию ориентировки в книге, но так же обогащают чувственный опыт детей с глубокими нарушениями зрения.

Так же нами широко использовались наблюдения, предметные уроки и экскурсии.

Результаты начального тестирования показали, что уровень сформированности чувственного опыта учащихся с глубоким нарушением зрения средних классов Савинской и Чебоксарской школы были качественно ниже в сравнении с результатами их зрячих сверстников Ядринской сош № 3.

Так, общий средний результат учащихся 5 «а», 5 «б», 7 классов Чебоксарской школы III–IV вида составил – 44,730 общий средний результат учащихся 5, 7 классов Савинской школы III–IV вида составил – 48,650 а общий средний результат учащихся 5, 7 классов Ядринской сош № 3 – 62,125.

Проведённые нами исследования на третьем (контрольном) этапе показали, что в результате выполненной нами работы уровень сформированности чувственного опыта у учащихся с глубоким нарушением зрения средних классов (6 «а», 6 «б», 8 кл.) Чебоксарской школы III–IV вида стал не только выше, где общий средний результат составил – 63,43 по сравнению с Савинской школы III–IV вида, где общий средний результат составил – 49,54 (6, 8 кл.) и Ядринской сош № 3, где общий средний результат составил – 61,02 (6, 8 кл.), но также и позволил учащимся средних классов чебоксарской школы III – IV вида, обучавшихся в течение одного учебного года по экспериментальной методике сравнительно качественнее выполнять задания и упражнения на уроках русского языка.

Таким образом, можно прийти к следующему выводу – углубляя чувственный опыт учащихся с глубокими нарушениями зрения при помощи различных приемов и средств (использование наглядных пособий, экскурсий, объяснительного чтения, словарной работы, применения технических средств) можно достичь, не только необходимого соответствия между запасом слов и образами обозначаемых ими объектов, явлений, абстрактных понятий и др., но и добиться относительного соответствия в развитии чувственного опыта учащихся с глубоким нарушением зрения с чувственным опытом их зрячих сверстников. Подтверждением этому служат приведённые нами выше результаты.

Библиографический список

1. **Земцова, М. И.** Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности [Текст] / М. И. Земцова. – М. : издательство академии педагогических наук РСФСР. – 1956. – 419 с.
2. **Костючек, Н. С.** Развитие речи учащихся школ слепых (I–V классы) [Текст] / Н. С. Костючек. – М. : Просвещение, 1967. – 167 с.
3. **Моргайлик, Л. И.** Методика обучения русскому языку младших слабовидящих школьников [Текст] / Учеб. пособие / Л. И. Моргайлик // Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. — Л., 1982. — 86 с.
4. **Грищенко, Т. А.** Разработка и реализация технологии обучения слабовидящих учащихся зрительному восприятию объектов возрастающей степени сложности [Текст] / Т. А. Грищенко // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 9. – С. 286–295.
5. **Тупоногов, Б. К.** Содержание и методы обучения детей с нарушением зрения : научно-методическое пособие [Текст] / Б. К. Тупоногов. – М. : АПКиППРО, 2005. – 72 с.

РАЗДЕЛ IX
ВОЕННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.012

Беловолов Валерий Александрович

Доктор педагогических наук, профессор, Новосибирский государственный педагогический университет, vabelovolov@mail.ru, Новосибирск

Бунин Сергей Викторович

Кандидат педагогических наук, vabelovolov@mail.ru, Москва

Куценко Сергей Андреевич

Начальник НВИ ВВ им. генерала армии И. К. Яковлева МВД России, vabelovolov@mail.ru, Новосибирск

Нежельской Андрей Николаевич

Подполковник, адъютант, Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России, negelskoy@mail.ru, Новосибирск

**К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ
ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ В УСЛОВИЯХ
ЗНАКОВО-КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Belovolov Valery Aleksandrovich

Doctor of pedagogics, professor, Novosibirsk

Bunin Sergey Viktorovich

Candidate of pedagogics, Moscow

Kutsenko Sergeu Andreevich

Head of the NMI of IT the RIM, Novosibirsk

Nezhelskoy Andrey Nickolaevich

Novosibirsk Military Institute of Interior Troops named after General of Army I. K. Yakovlev of MVD of Russia Lieutenant – Colonel, Military Post – graduate, negelskoy@mail.ru, Novosibirsk

**ABOUT DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE
OF FUTURE OFFICERS OF INTERIOR TROOPS OF MINISTRY
OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA UNDER CONTEXTUAL
EDUCATION CONDITIONS**

Установка на повышение требований к уровню профессиональной подготовки специалистов, сегодня находит свое отображение в ряде документов сферы об-

разования, где обозначается первоочередная задача профессионального образования, повышение его качества. Основополагающими в оценке результативности образовательной деятельности гражданских и военных вузов сейчас становится не планирование и реализация учебного процесса, а следствия образования, полученные студентами и курсантами знания, умения, навыки и компетенции [2].

Сегодня, для обозначения качества профессиональной подготовки выпускников военных институтов внутренних войск, употребляют термин «компетенция/компетентность». «Компетенции выступают новым типом целеполагания при проектировании образовательных систем. Это, по-существу, знаменует сдвиг от сугубо академических норм оценки к внешней оценке профессиональной и социальной подготовленности выпускников», – пишет В. И. Байденко, анализируя современные тенденции в системе высшего образования [2].

Компетентностный подход в профессиональном образовании означает, что цели образования связывают с ситуациями применимости в мире труда. Поэтому компетенции «охватывают способности личности к непрерывному образованию, готовности познания и отношения (образы поведения), необходимые для выполнения той или иной профессиональной деятельности» [1]. В итоге – тема компетентностного подхода в научных кругах, сейчас звучит, как симптом смены ценностных ориентиров и целей образования.

В большинстве исследований и публикаций к настоящему времени компетенция рассматривается как база для развития и становления компетентности и как результат образовательного процесса, выражающийся в освоении определенной предметной области, умениях и способах деятельности. Компетентность же определяется как владение, обладание человеком соответствующими компетенциями, проявляющимися в способности и готовности к деятельности, основанной на знаниях и опыте [9; 11; 13; 14; 16; 23; 25].

Понятие компетентности включает как когнитивную и операционально-технологическую составляющие, так и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Таким образом, оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентации, профессионально важные личностные и социокультурные качества специалиста [20]. Следовательно, понятие компетентность трактуется как «основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека» [12].

С нашей точки зрения, именно этот подход, ассоциирующийся с более полным пониманием сущности образования, отражает сущность профессиональной компетентности – цели и результата профессионального образования, акцентирующего внимание на таких его векторах как обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. И сейчас стратегия создания условий для личностно-профессионального становления военного специалиста должна формулироваться в качестве ведущей для системы военно-профессиональной подготовки.

Категория *профессиональная компетентность офицера внутренних войск МВД России* определяется нами как динамически развивающееся ин-

тегративное качество личности офицера, характеризующее ее способность осуществлять профессиональные действия на основе полученных знаний, умений, навыков, способов деятельности и ценностно-смысловых ориентации. Это системное интегративное единство когнитивной и деятельностной составляющих, социокультурных, личностных характеристик и опыта. Она не сводится ни к отдельным качествам личности или к их сумме, ни к отдельным знаниям, умениям и навыкам, она не только отражает имеющийся у человека потенциал и способность его использовать, но и позволяет человеку быть успешным в военно-профессиональном плане.

Для становления компетентного офицера внутренних войск в военном институте необходимо создать психолого-педагогические условия с целью развития познавательной и формирования профессиональной мотивации обучения, приобретения значимых профессионально важных умений, навыков и личностных социокультурных качеств – компетенций военного специалиста. И если с задачей определить перечень и сформулировать содержание компетенций в Федеральном образовательном стандарте и квалификационных требованиях, военная школа в определенной степени справляется, то вопросов по воплощению в жизнь компетентного подхода и процесса формирования профессиональной компетентности у курсантов в период их обучения в военных институтах очень много [22; 25].

В своей основной сущности, военная педагогическая система осталась практически той же самой, что и в начале своего становления, и уже не отвечает вызовам времени. В этой связи крайне важно сказать, что военная школа, будучи относительно самостоятельной структурой, в общей системе образования, была и остается неотъемлемой частью высшей школы страны. Весь предшествующий многолетний опыт подготовки военных кадров указывает на необходимость тесного взаимодействия и сотрудничества военной и гражданской профессиональных школ. Поэтому, в решении сложных и ответственных задач стоящих перед военными институтами по формированию профессиональной компетентности у будущих офицеров, по нашему мнению необходимо осуществлять в тесном сотрудничестве и с поддержкой гражданской профессиональной школы. Весь, ценнейший опыт и идеи по реализации компетентного подхода в вузе, имеющийся в гражданской профессиональной школе, требует его осмысленного, обоснованного, оптимизированного переноса, и внедрения в такую, к раскаянию, в определенной степени излишне закрытую и консервативную систему, как военно-профессиональное образование.

Осуществление девиза военн-профессионального образования в России, сформулированного в словах В. В. Путина: «... Нам необходима, инновационная армия, где к профессионализму, техническому кругозору и компетентности военных предъявляются требования принципиально иного, самого современного уровня. С учетом современных вызовов и угроз интересам нашей страны» [18], происходит трудно и слепо, это выражено в ситуации, суть которой состоит в том, что внутренние войска сейчас оказались перед проблемой отсутствия достаточного числа кадров, способных сразу после окончания военного

института компетентно работать в динамично меняющихся условиях, не тратя время на длительную адаптацию в войсках и в профессии. Ситуации когда, несмотря на целевое обозначение и актуализацию компетентностного подхода в военно-профессиональном образовании, офицер имея конечный объем знаний по военно-профессиональным дисциплинам не имеет умений его использовать и пополнять, такое положение присуще фактору сдерживающему развитие внутренней безопасности государства и боеспособности внутренних войск.

Крайне важно сейчас понимать то, что если исследователь, преподаватель или работник управления образованием использует, скажем, термин «компетентность и компетенции», он должен отдавать себе отчет в том, что речь идет не просто о введении на этой основе Федеральных государственных образовательных стандартов, а о новом типе обучения. Это означает принятие новой модели организации образовательной практики, смену понимания сути происходящих в образовании процессов всеми его субъектами, каждым на своем уровне – курсантами, преподавателями, учеными и работниками управления образованием на всех уровнях. Сейчас становится важным, акцентировать внимание именно на процессе реализации компетентностного подхода в системе военного образования, а это требует определения наиболее адекватной психолого-педагогической технологии способной максимально успешно реализовывать процесс формирования профессиональной компетентности у будущего офицера внутренних войск.

Необходимо отметить, что психолого-педагогическая технология, реализующая компетентностную модели обучения «должна схватывать, не только предметно-технологическую, но и социально-нравственную стороны деятельности обучающихся, реализовывать цели, как обучения, так и воспитания в одном потоке социальной по своей сути образовательной деятельности», а это сейчас проблема для профессионального образования [15]. Она должна обладать свойством технологичности, поскольку в противном случае, не будет иметь серьезного прикладного значения. Содержание обучения и воспитания используемой психолого-педагогической технологии (формы, методы, средства) должны быть адекватны целям и ожидаемым результатам военно-профессионального образования – формированию профессиональной компетентности выпускника, повышению качества его профессиональной подготовки. Для достижения целей формирования личности военного специалиста, компетентного специалиста в военном институте необходимо организовать такое обучение, которое обеспечивает переход, трансформацию одного типа деятельности (познавательного) в другой (профессиональный) с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предметов и результатов. Возможно ли реализовать такой переход, трансформацию в рамках традиционной технологии обучения применяемой в образовательном процессе военных институтов внутренних войск МВД России? При рассмотрении служебно-боевой деятельности офицера и учебной деятельности курсанта в рамках традиционной технологии обучения в военных институтах, по нашему мне-

нию имеют место ряд противоречий, их наличие и отвечает на этот вопрос. К наиболее ярко выраженным отнесем следующие:

– противоречие между абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности курсанта в традиционном обучении военных институтов и реальным предметом будущей служебно-боевой деятельности офицера, где знания не даны в чистом виде, а заданы в общем контексте служебных процессов и боевых ситуаций;

– противоречие между необходимостью системного использования знаний в регуляции служебно-боевой деятельности офицером и «разнесенностью» их усвоения по разным учебным дисциплинам, кафедрам в военных институтах. Реальная возможность систематизации полученных в военных институтах «осколков» знаний появляется лишь после его окончания;

– противоречие между вовлеченностью в процессы служебно-боевой деятельности всей личности офицера на уровне творческого мышления и социальной активности, и опорой в традиционном обучении военных институтов, прежде всего на процессы внимания, восприятия, памяти, движения. Тут усвоение знаний провозглашается целью деятельности учения, информация – ее предметом, результатом считается объем усвоенной информации, а критерием развития личности курсанта, по сути, тот или иной уровень владения этой информацией, умениями, навыками. Информация выступает началом и концом всего, вне того контекста жизни и деятельности, о котором писал С. Л. Рубинштейн: «Жизненно значимое познание психологии людей в их сложных, целостных проявлениях, в жизненно значимых их переживаниях и поступках постигается лишь из контекста их жизни и деятельности» [19];

– противоречие между «ответной» позицией курсанта, в которую его ставит традиция обучения в военном институте и принципиально инициативной в предметном и социальном смысле позицией офицера в служебно-боевой деятельности, которому нужно принимать решения в вероятностных условиях. Определяя целью развитие творческой личности курсанта, как будущего офицера, нужно предоставить ему реальные возможности интеллектуальной инициативы в обучении, равное с преподавателем право на активность, возможности не только целеприятия, но и целеполагания и целеосуществления, перехода из позиции потребителя (учебной информации) в позицию творца своих знаний и самого себя, в том числе с помощью той же информации как средства.

Ориентация военного образования на формирование профессиональной компетентности у будущих офицеров внутренних войск, по нашему мнению, требует внушительной корректировки технологии обучения применяемой в военных институтах, в связи с несостоятельностью совершенно и полно реализовать компетентностный подхода в свих современных рамках состояния. И альтернативы ей есть, к таким технологиям относятся технологии обучения, ориентированные на действие. В гражданских вузах широко применяемая деятельностная теория усвоения «рассматривает процесс учения как формирование познавательной деятельности учащихся» [22]. В

русле деятельностной теории усвоения социального опыта (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Тальзина и др.), лежит и предлагаемая нами, для реализации в военных институтах концепция знаково-контекстного обучения, согласно которой усвоение содержания обучения может осуществляться не путем простой передачи информации курсанту, а в процессе его собственной, внутренне мотивированной активности, направленной на предметы и явления окружающего мира. Тут посредством активной, «пристрастной» деятельности может осуществляться присвоение социального опыта, развитие психических функций и способностей человека, система его отношений с объективным миром, с другими людьми и с самим собой [17]. С этих позиций цель курсанта будет состоять не в усвоении знаний, умений и навыков, а в овладении целостной профессиональной – служебно-боевой деятельностью. Предлагаемое контекстное обучение – это обучение в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, в учебной деятельности курсанта могут последовательно моделироваться предметное и социальное содержание их будущей служебно-боевой деятельности. В ходе контекстного обучения возможна трансформация учебной деятельности курсанта в служебно-боевую, с постепенной соответствующей сменой познавательных потребностей и мотивов, целей, поступков и действий, средств, предмета и результатов. Согласно теории контекстного обучения, педагогическая технология – это реализованный на практике проект взаимосвязанной деятельности субъектов образовательного процесса, разрабатываемый и осуществляемый в соответствии с закономерностями познавательной деятельности человека и педагогической деятельности преподавателя, а также с учетом логики развертывания научного знания и логики его использования в качестве ориентировочной основы будущей практической профессиональной деятельности. Уже из этого следует, что возможна совместная технологическая реализация идей компетентностного и личностно-центрированного подходов в контекстном обучении, объединяющем логики:

- логику познавательной деятельности обучающихся, требующей опоры на знание ее структуры и закономерностей функционирования, начиная с потребностей и мотивов и заканчивая полученными результатами;
- логику педагогической деятельности преподавателя с его уникальным индивидуальным стилем деятельности;
- логику развертывания научного знания (единственная логика, по которой строится любая классическая методика обучения), необходимую для процесса формирования теоретической компетентности будущего военного специалиста;
- логику будущей профессиональной, социальной по своей сути, деятельности, в которой знания выступают не самоцелью, а средством регуляции компетентных предметных и социальных действий и поступков.

Основопологающим тезисом идеи контекстного обучения является разграничение понятий «информация» и «знание». Информация – это некоторая объективно заданная семиотическая, знаковая система, а знания – «про-

веренный практикой результат познания действительности, вернее его отражение человеком, ставшее руководством к действию» [6]. По мнению А. А. Вербицкого, «ориентируя учащихся на заучивание знаков или их систем, без понимания смысла (контекста), который в них заключается, невозможно сформировать профессионально направленное мышление и превратить учебную информацию в компетентность». Для того чтобы информация стала знанием, курсанту нужно совершить в своём сознании двойной переход – от знака (информации) к мысли, а от неё к действию и поступку: «делаю, учась, учусь, делая». Только в этом случае информация становится осмысленным знанием. «Формальные знания, которые закрывают человеку возможности профессионального практического действия, приводят его к бессмысленности самого учения» – отмечает А. А. Вербицкий [6].

Психолого-педагогическая технология контекстного обучения способна обеспечить личностное включение курсанта в освоение служебно-боевой деятельности, как части человеческой культуры, и тем самым может достигаться не только простое воспроизводство уже известного социального опыта, но и его расширенное воспроизведение, обогащение за счёт творческого развития личности будущего офицера внутренних войск. Контекст жизни и деятельности, контекст, профессионального будущего, заданный с помощью соответствующих дидактических средств, может наполнить учебно-познавательную деятельность курсантов «личностным смыслом, определить уровень их активности, меру включенности в процессы познания и преобразования действительности» [7; 8]. Личностные смыслы придадут пристрастность человеческому сознанию, зафиксируют свое отношение к ним, переживаемые в форме интереса, желания или эмоции. Существующие научные знания, усвоенные курсантом, начнут новую жизнь в его сознании, превращаясь в личностное знание [20; 21].

Для того чтоб курсант овладел будущей служебно-боевой деятельностью в процессе обучения в военном институте, необходимо создавать профессиональные ситуации или превращать учебные ситуации в профессиональные. Это решимо через имитационное моделирование, которое является одной из основ контекстного обучения. Нужно отметить, что в контекстном обучении единицей обучения является не «порция» информации, а ситуация во всей ее непредсказуемости и противоречивости. Система профессионально подобных ситуаций позволит развертывать содержание образования в динамике, создаст возможности интеграции знаний всех научных дисциплин как средств разрешения этих ситуаций [20]. При этом учебная информация обретет статус знания, отражающего в сознании курсанта мир профессии, в связи с чем, будут сформироваться его потребности, действия и поступки, развиваться профессиональная мотивация [4; 5].

Предлагаемый нами деятельностный подход контекстного обучения в военно-профессиональной подготовке будущих офицеров в военных институтах, позволит облегчить курсанту переход от учебной деятельности к служебно-боевой. Даст возможность создать условия для зарождения у курсанта познавательных

профессиональных интересов, профессионального мышления, воспитания у него активной жизненной позиции. А. Н. Леонтьев утверждал, что основными составляющими человеческих деятельностей являются целенаправленные предметные действия. Он писал, что отношения человека к миру «всегда опосредованы отношением человека к другим людям, его деятельность всегда включена в общение. Общение составляет необходимое и специфическое условие развитие человека в обществе» [17]. Поэтому концепция контекстного обучения направлена не только на усвоение предметного содержания будущей профессиональной деятельности, но и на развитие социокультурной, коммуникативной компоненты компетентности учащихся, формирование необходимых профессионально важных личностных качеств специалиста.

А. А. Вербицкий, как автор концепции контекстного обучения, отмечает, что теория деятельности является наиболее развитой и отвечающей потребностям реформирования образования от «школы памяти» к «школе мышления», способствующей становлению и развитию субъектной позиции обучающихся [8]. В таком образовательном процессе курсант с самого начала может ставится в деятельностную позицию, поскольку учебные предметы, в условиях знаково-контекстного обучения в военном институте, будут представлены в виде предметов деятельности. Такое построение процесса военно-профессиональной подготовки позволит включить весь потенциал активности курсанта – от уровня восприятия до уровня социальной активности, позволяющей принимать совместные решения. Усвоение знаний курсантами в этом случае будет осуществляться в контексте разрешения ими будущих служебно-боевых ситуаций и задач, что, в свою очередь, обеспечит условия для формирования у него профессиональной компетентности офицера, развитие профессиональной мотивации обучения, придаст личностный смысл процессу учения. В концепции контекстного обучения разрешается основное противоречие высшей школы: между абстрактным характером учебно-познавательной деятельности и реальным предметом будущей профессиональной деятельности. Находясь в «виртуальной» образовательной реальности и делая одно – обучаясь, человек может научиться принципиально иному – стать компетентным специалистом.

В условиях контекстном обучении в военном институте могут обеспечиваться психолого-дидактические условия интеграции учебной, научной и будущей служебно-боевой деятельности, условия для творческого развития индивидуальности каждого курсанта. Это задается движением деятельности курсанта от учебной через квазипрофессиональную и учебнопрофессиональную – к профессиональной (служебно-боевой) деятельности, связанного с трансформацией потребностей, мотивов, целей, предметных действий и поступков, средств, предмета и результатов. Логическим центром педагогического процесса военного института станет развивающаяся личность и индивидуальность будущего офицера, что составит реальную гуманизацию военного образования. Из объекта педагогических воздействий курсант превратится в субъекта познавательной, будущей профессиональной (служебно-боевой) и социокультурной

деятельности. Такой подход в методике обучения в военном институте будет ориентирован на развитие рефлексивности и эмоционального «выживания» в смысле предстоящей служебно-боевой деятельности, постепенного самоосознания своих возможностей. Курсанты уже в институте сами должны видеть смысл собственной работы, овладеть «технической стороной» процесса собственного обучения, стать подлинными субъектами образовательной деятельности. Тем самым, военный институт обеспечит интерес к самообразованию и личностно-профессиональному росту у курсантов.

В условиях контекстного обучения в военном институте в полном объеме могут найти отражение ведущие принципы обучения: совместной деятельности, диалогического моделирования социального контекста профессии, двуплановости обучения, единства теоретической и практической подготовки, содействующие введению в собственно профессиональный контекст будущей специальности, формированию профессиональной компетентности офицера внутренних войск.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы (М. М. Бахтин, А. А. Вербицкий, В. П. Зинченко, М. С. Каган, А. Н. Леонтьев, Ю. В. Сенько, В. А. Слостенин, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина, Б. Д. Эльконин и др.) показал, что контекстное обучение:

- имеет развитую психолого-педагогическую теорию и технологии обучения (апробированные в практике гражданской высшей школы);
- технологии контекстного обучения способствуют формированию профессионально-предметной и социокультурной компетенций специалиста, опыта осуществления грамотных профессиональных действий;
- интеграция учебной, научной и профессиональной деятельности в формах адекватных будущему профессиональному труду, способствует формированию целостной системы знаний, необходимых для осуществления компетентных профессиональных действий;
- активные формы и методы контекстного обучения органично сочетаются с традиционными формами, обеспечивая реализацию принципа «преемственности нового и старого, традиций и инноваций»;
- результатом педагогического процесса, в условиях контекстного обучения, становится развивающаяся личность будущего специалиста, профессионально компетентного, готового к творческой самореализации [3].

Делая вывод из сказанного, необходимо отметить, что направлением обновления военно-профессионального образования с целью повышения его качества явилось внедрение компетентностного подхода. В качестве инструментальных средств достижения этих целей сейчас выступают компетенции и компетентность. Анализ определений понятия «компетентность» позволяет сделать вывод, что данный термин включает в себя сложное, емкое содержание, интегрирующее профессиональные, социальные, психологические и другие характеристики личности. Профессиональная компетентность военного специалиста определяется нами как динамически развивающееся интегративное качество личности, характеризующее ее способность

осуществлять профессиональные действия на основе полученных знаний, умений, навыков, способов деятельности и ценностно-смысловых ориентации. Ориентация военного образования на формирование профессиональной компетентности у курсантов военных институтов внутренних войск, требует пересмотра традиционно применяемых образовательных технологий, и создание способствующих успешной реализации компетентностного подхода в образовательном процессе военных институтов внутренних войск МВД России. В качестве наиболее перспективной и адекватной, на наш взгляд, можно назвать концепцию знаково-контекстного обучения, позволяющую моделировать предметное и социальное содержание военной профессии, формировать готовность курсанта к осуществлению предстоящей служебно-боевой деятельности офицера внутренних войск МВД России.

Библиографический список

1. **Байденко, В. И.** Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса [Текст] / В. И. Байденко, Б. Оскарсон // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. – М., 2002.
2. **Байденко, В. И.** Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы [Текст] / В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.
3. **Вербицкий, А. А.** Компетентностный подход и теория контекстного обучения [Текст] / А. А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. **Вербицкий, А. А.** Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкий // Новые знания. – 2001. – № 2.
5. **Вербицкий, А. А.** Психолого-педагогические особенности контекстного обучения [Текст] / А. А. Вербицкий – М.: Знание, 1987.
6. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод, пособие [Текст] / А. А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991.
7. **Вербицкий, А. А.** Контекстное обучение: формирование мотивации [Текст] / А. А. Вербицкий, В. Кругликов // Высшее образование в России. – 1998. – № 1.
8. **Вербицкий, А. А.** Развитие мотивации в контекстном обучении [Текст] / А. А. Вербицкий, А. Бакшаева // Вестник высшей школы. – 1998. – № 1.
9. **Гончаров, П. Ю., Бунин, С. В.** К вопросу формирования управленческой компетентности будущих офицеров внутренних войск МВД России в системе высшего военно-профессионального образования [Текст] / П. Ю. Гончаров, С. В. Бунин // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 12.
10. **Демин, В. А.** Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды [Текст] / В. А. Демин // Мониторинг образовательного процесса. — 2000. — № 4.
11. **Зеер, Э. Ф.** Компетентностный подход к образованию [Текст] / Э. Ф. Зеер // Материалы конф. «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций». – Уральское отделение РАО – Екатеринбург, 2005.

12. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
13. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
14. **Иванов, Д. А.** Компетентностный подходы в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие [Текст] / Д. А. Иванов [и др.] / научн. рук. проекта д.п.н., проф. Чечель И. Д. – М.: АПК и ПРО, 2003.
15. **Касаткина, Н. Э.** Новые проблемы психолого-педагогических исследований в вузе на современном этапе развития общества [Текст] / Н. Э. Касаткина, Т. Н. Семенова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 12.
16. **Компетентностный** подход в педагогическом образовании: Коллективная монография [Текст] / под ред. проф. В. А. Козырева и проф. Н. Ф. Радионовой – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, – 2004.
17. **Леонтьев, А. Н.** Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Московского гос. ун-та, 1981.
18. **Путин, В. В.** Доклад на Госсовете РФ 8 февраля 2008 г. «О стратегии развития России до 2020 года».
19. **Рубинштейн, С. Л.** Бытие и создание [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1957.
20. **Сафонова, Т. В.** Контекстная подготовка специалистов [Текст] / Т. В. Сафонова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 6. – с. 55–62.
21. **Селезнева, Н. А.** Качество высшего образования как объект системного исследования. Лекция-доклад [Текст] / Н. А. Селезнева. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2002.
22. **Беловолов, В. А.** Профессиональная деятельность офицера ВВ ИВД России как психолого-педагогическое явление [Текст] / Е. М. Левин, В. А. Беловолов, С. В. Бунин // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 10. – С. 21–32.
23. **Смирнов, С. Д.** Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Текст] / С. Д. Смирнов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
24. **Талызина, Н. Ф.** Деятельностный подход к построению модели специалиста [Текст] / Н. Ф. Талызина // Вестник высшей школы. – 1986. – № 3.
25. **Беловолов, В. А.** Готовность будущего офицера к профессиональной деятельности как психолого-педагогическое явление [Текст] / Е. М. Левин, В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 41–51.
26. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции. Технологии конструирования. [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5.
27. **Щербакова, В. В.** К вопросу о профессиональной компетентности [Текст] / В. В. Щербакова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 139–144.

УДК 159.9

Бобков Олег Борисович

Доцент, начальник кафедры тактики и общевойенных дисциплин, Филиал военного учебно-научного центра ВВС «ВВА им. профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина», habol-oleg@mail.ru, Самарская область, Сызрань

Бобкова Татьяна Степановна

Кандидат психологических наук, младший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории педагогического и психологического обеспечения обучения летного состава, tsbobkova@mail.ru, Самарская область, Сызрань

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ВОЕННОГО
СПЕЦИАЛИСТА В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ
В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Bobkov Oleg Borisovich

An assistant professor, a headmaster of tactics and military disciplines cathedra

Bobkova Tatyana Stepanovna

A candidate of psychologic sciences, junior collaborator of scientific research laboratory of pedagogical and psychologic security of flying staff training.

Syzran branch of Air Force Educational and Scientific N. E. Zhukovsky and Y. A. Gagarin Air Force Academy Centre (Sysran)

**PROFESSIONAL BECOMING OF MILITARY SPECIALIST
DURING FHE TRAINING AT HIGH SCHOOL ON THE
CONDITION OF MILITARY EDUCATION MODERNIZATION**

В условиях модернизации военного образования, сокращения количества военных вузов особую значимость приобретает проблема повышения качества военно-профессиональной подготовки офицеров. Прежде всего, это относится к наиболее сложным видам профессиональной деятельности, к которым с полным основанием может быть отнесена летная деятельность. Особенностью организации военного образования является степень его соответствия государственной политике в области национальной безопасности, обороны и образования, современному уровню развития военной науки. Мы считаем, для того чтобы будущие офицеры могли успешно и качественно выполнять возложенные на них в войсках задачи, необходимо в период обучения в вузе обеспечить высокий уровень их профессиональной подготовленности.

Придерживаясь точки зрения А. К. Марковой, под профессионализацией мы понимаем целостный, непрерывный процесс становления личности специалиста, развернутый во времени и проявляющийся в своей специфической организации, то есть имеющий последовательность, стадии, фазы, которые раз-

личаются по содержательным и динамическим характеристикам [16]. Имеется множество точек зрения на процесс профессионального развития личности (Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев, В. Д. Шадриков, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, Т. Л. Ядрышникова и т. д.). По мнению В. Д. Шадрикова, весь процесс профессионального развития можно разделить на три этапа, в период профессионального становления происходит непосредственное формирование профессиональной компетентности. Согласно Т. В. Кудрявцева, профессиональное становление личности подразделяется на четыре стадии. Собственно профессиональное обучение, т. е. целенаправленная подготовка к избранной профессиональной деятельности в ходе продуктивной интеллектуальной и практической деятельности, происходит в период обучения в учебном заведении. Военное высшее учебное заведение – это важное, но промежуточное звено в стадии профессионального развития и оно ориентировано на особые задачи в плане профессионального развития военного специалиста [6; 19].

На наш взгляд, военно-профессиональная деятельность предполагает активное военно-профессиональное развитие, в рамках которого осуществляется формирование устойчивой военно-профессиональной направленности личности специалиста. Наличие высокого уровня военно-профессиональной направленности обеспечивает соответствие быстро меняющимся и усложняющимся требованиям профессии, дает возможность строить свое военно-профессиональное развитие как поступательное восхождение, достигая новых вершин, означающих полную реализацию имеющихся у человека психологических ресурсов [4; 15].

Процессы профессионального становления являются предметом постоянного интереса ученых и практиков в связи с их высокой социальной значимостью. Согласно высказыванием Б. Ф. Ломова, процесс профессионального становления личности является многоаспектным, многоплановым и чрезвычайно сложным, если рассматривать его с точки зрения объективного и субъективного содержания.

Приоритет развития личности в системе военно-профессиональной подготовки, а также проблемы направленности личности, ее военно-профессионального самоопределения, военно-профессиональной готовности рассматривались в трудах многих ученых (Б. Г. Ананьев, С. И. Архангельский, А. В. Барабанщиков, В. В. Богуславский, А. А. Бодалев, В. П. Беспалько, Е. И. Головаха, А. А. Деркач, С. И. Зиновьев, З. Ф. Есарева, Е. П. Ильин, В. А. Крутецкий, Ю. Н. Кулюткин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. Т. Ростунов, Л. А. Рудкевич, Е. И. Степанова, Н. Ф. Талызина, Г. И. Щукина, В. А. Ядов, В. А. Якунин и др.) [1; 18]. Несмотря на большое количество теоретических и эмпирических исследований, выполненных в области профессионального становления личности, актуальность изучения данной проблемы не снижается до сих пор, а в области военного образования является малоизученным аспектом, в то время как необходимость в таких исследованиях имеется.

Мы разделяем точку зрения А. К. Марковой, Т. В. Кудрявцева, Ю. П. Поваренкова и других ученых, что профессиональное становление в психоло-

гическом плане, представляет собой динамический и непрерывный процесс развития личности в системе взаимосвязанных профессионально значимых видов деятельности и предполагает использование совокупности развернутых во времени приемов социального воздействия на личность, включение в разнообразные профессионально значимые виды деятельности (познавательную, учебно-профессиональную, включающую специальную наземную и летную подготовку, и т. д.), имеющие целью сформировать у нее систему обобщенных знаний и умений, профессионально значимых качеств, форм поведения и индивидуальных способов выполнения профессиональной деятельности. Следовательно, развитие профессионально значимых психологических качеств у субъекта деятельности в ходе профессионального становления является одним из факторов, обеспечивающих успешность осуществления данного процесса [16; 18].

Проведенный нами анализ исследований по профессиональному становлению и подходов к его диагностике показал, что изучение процесса профессионализации может осуществляться с применением комплекса методик, выявляющих уровень профессионально важных качеств: личностных, интеллектуальных, психофизиологических, физиологических, физических, с выделением военно-профессиональной направленности, как составляющей ядро профессиональной пригодности; а также долговременной мотивацией на профессию военного летчика [7].

Мы придерживаемся мнения, что военно-профессиональная направленность (ВПН) входит в понятие профессионализма, наряду с эффективностью военно-профессиональной деятельности, стабильностью показателей качества, высоким уровнем военно-профессиональной компетенции и квалификации, личностными качествами, в том числе военно-профессиональной креативностью, эрудицией и пр. [8]. Таким образом, профессиональное становление: во-первых, проявляется в развитие всех групп профессионально важных качеств, во-вторых, затрагивает все стороны личности профессионала (военно-профессиональную направленность, характер, способности, профессиональную мотивацию, подготовленность) [12; 15].

В процессе профессиональной самореализации курсантов военного вуза условно выделяют несколько этапов, на которые указывают документы, научно-педагогическая литература по высшей школе в соответствии с требованиями квалификационных характеристик [13]. На первом, общеразвивающем, ориентировочно-профессиональном этапе закладывается методологическая основа специалиста, осуществляется фундаментальная теоретическая и практическая подготовка, в процессе которой усваиваются алгоритмы профессиональной деятельности, формируется активная установка на овладение профессией. Деятельность курсантов носит преимущественно учебный характер. Данный этап охватывает 1-й, 2-й и частично 3-й курсы. Стиль работы командиров, преподавателей военного института, содержание их требований, умение использовать опыт для закрепления положительного отношения к профессии в значительной степени влияют на весь последующий процесс

становления, развития профессиональной реализации будущих офицеров. Если в данный период активно поддержать профессиональные стремления курсанта, помочь осознать ему, что трудности службы и учебы – необходимый этап в овладении военной профессией, то он воспримет это как определенный рубеж, который необходимо преодолеть, в результате происходит снижение психической напряженности, связанной с преодолением трудностей при освоении профессиональных обязанностей. На втором, общепрофессиональном, этапе (3-й и 4-й курсы) формируется целостное представление о конкретной деятельности специалиста, профессиональной мотивации, умениях профессиональной деятельности. Курсанты активно включаются в научную и профессионально-практическую деятельность. На третьем, специализированном, этапе, охватывающем 4-й и 5-й курсы, который завершается преддипломной практикой и дипломной работой, курсанты теоретически и практически углубляют знания алгоритмов, стратегий решения военных задач. Они учатся разрабатывать в полном объеме тактическую задачу, моделируя реальные ситуации, используя современные информационные системы данных [6]. В ходе этого этапа происходит формирование умений выбора рационального варианта решения тактической задачи, активизируются творческие способности. К концу каждого этапа курсант должен подняться на новую ступень теоретической и практической подготовки, сформированности профессиональных умений, качеств. Кроме того, каждый этап профессиональной подготовки в вузе может быть охарактеризован уровнем готовности к военно-лётной деятельности, которая является интегративным показателем эффективности обучения, поэтому важно установить её содержание в целом уже на начальном этапе обучения.

В условиях военного заведения основной вид деятельности курсанта – деятельность по овладению профессией и специальностью, которая может быть рассмотрена как совокупность учебно-познавательной, служебной, общественной и некоторых других видов деятельности [8]. Важнейшей особенностью подготовки офицера военного вуза является то, что этот процесс профессионально направлен, подчинен освоению способов и опыта профессионального решения тех задач, с которыми курсанты могут встретиться в практике офицерской службы. Поэтому в целом деятельность курсанта – это учебно-профессиональная деятельность. Исходя из этой особенности, основной проблемой обучения в военном вузе является переход от актуально осуществляемой учебной деятельности курсанта к усваиваемой им деятельности профессиональной [17]. С позиций теории деятельности такой переход идет по линии трансформации мотивов.

На базе филиала «Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Сызрань) проводилось опытно-экспериментальное исследование с привлечением 389 курсантов 2–5 курсов. Представленная выборка является репрезентативной для данного военного вуза.

В психологическом плане в качестве критериев оценки особенностей процесса профессионального становления курсантов военного авиационного вуза были выделены следующие показатели: профессионально важные качества (нравственность, целеустремленность, настойчивость, сильная воля, способность к адекватной самооценке, способность к психической адаптации к различным условиям, устойчивость к неблагоприятным воздействиям), военно-профессиональная направленность (летная), учебно-профессиональная мотивация, уровень овладения знаниями, умениями и навыками [7].

На первоначальном этапе эмпирического исследования были применены методы: теоретический анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, анкетирование, изучение программно-методической литературы, нормативных документов, отражающих учебную, служебную и военно-профессиональную деятельность курсантов, модульно-рейтинговая система оценки военно-профессиональной деятельности курсантов, психодиагностические методы изучения военно-профессиональной направленности (А. Ф. Боровиков), мотивационной структуры личности (В. Э. Мильман) [14], мотивов учебной деятельности (А. А. Реан, В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) [2]. Достоверность проведенного исследования обеспечивалась репрезентативностью выборки испытуемых, использованием взаимодополняющих методик, качественной интерпретацией данных, сравнительным анализом результатов с применением методов математической статистики (средние значения, корреляционный анализ, критерий Спирмена).

Результаты изучения особенностей военно-профессиональной направленности курсантов позволяют говорить о тенденции к повышению уровня ВПН по мере перехода от младших курсов к старшим. Возрастает военная доминанта (общая и частная), которая отражает общую направленность на военную службу, глубину и устойчивость стремления стать военным летчиком. Корреляционный анализ выявил заметную связь между ВПН и возрастом испытуемых ($\rho = 0,54$; $\rho = 0,57$; $\rho = 0,55$; $\rho = 0,57$; $\rho = 0,67$; с достоверностью 95%). На рис. 1 представлены результаты, которые наглядно показывают динамику роста ВПН курсантов вуза.

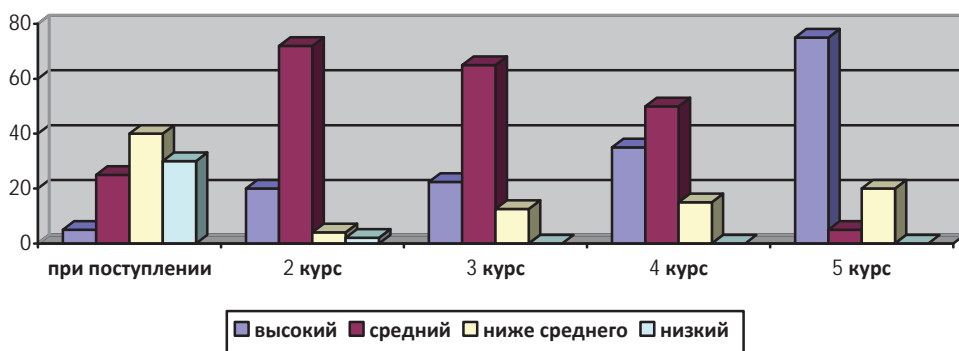


Рисунок 1. – Динамика военно-профессиональной направленности курсантов (%)

Проанализировав результаты оценки ВПН, можно сказать, что для значительной части абитуриентов (30% с низкой ВПН – обучение в военном учебном заведении нецелесообразно, предпочтительнее гражданская специальность, 40% с уровнем ВПН ниже среднего – обучение в военном вузе может быть сопряжено с существенными затруднениями) характерны внешние мотивы выбора военной специальности: военная форма, материальная обеспеченность, престижность, романтика военной жизни, право командовать другими людьми. Побудительной силой при выборе профессии военного летчика для половины поступающих была семейная традиция, совет знакомых, родственников, родителей. Лишь третья часть абитуриентов способна на успешное обучение в вузе, выбор военной специальности целесообразен. Колебаний при выборе этой специальности не было у 70% поступающих. Внутренними мотивами (служение Родине, большое желание стать военным) летчиком) руководствовались лишь 3% обследуемых. Мы наблюдаем положительную динамику ВПН курсантов уже на первом ориентировочно-профессиональном этапе профессионального становления, когда формируется активная установка на овладение профессией.

Нами был проведен анализ динамики результатов вступительных экзаменов абитуриентов в соотношении с результатами государственного междисциплинарного экзамена, (выпускной квалификационной работы) за последние десять лет и выявлена тенденция к снижению показателей среднего балла на 12% (0,26 абс.ед.) при поступлении в вуз и на 3% (0,1 абс.ед.) по окончании военного вуза. Можно сделать вывод, что за годы обучения в военном вузе возрастает уровень интеллектуального развития, освоения обучающимися специальных знаний, навыков и умений, включающих опыт познавательной, практической и творческой деятельности, что способствует скорейшей их адаптации к военно-профессиональной (летной) деятельности, а также формированию мотивации к военной службе и становлению профессионально-ценностных качеств. Однако, следует отметить, что тревожащим фактором является незначительное снижение среднего балла государственного междисциплинарного экзамена. Детерминантами, инициирующими данное явление, могут выступать как внутренние, так и внешние мотивы. На мотивационную сферу влияние оказывают не только внутренние побудительные силы, внешняя среда играет огромную роль в формировании мотивации (особенности образовательного процесса, внешняя макро-микро среда, различные объективные обстоятельства и т.п.) [9]. Мы считаем, что трудности в обучении связаны не с умственными способностями, а с недостаточным развитием волевых качеств, незрелостью форм саморегуляции и самоорганизации, с недостаточно сформированной мотивационной сферой.

По результатам исследования мотивации учебной деятельности можно сделать вывод, что убежденность в необходимости добросовестной учебы на первое место в рейтинге ставится 25,9% курсантов, большинство из них 56,5% этот параметр ставят на 2 место, 7,4% считают, что добросовестно учиться совсем не обязательно. Социальная значимость курсанта в кол-

лективе играет важную роль в мотивации к учебной деятельности. С помощью хороших знаний курсант хочет утвердиться в коллективе, повысить свой авторитет. Чувство моральной ответственности за результаты учебы на первое место выделяет 39,8% курсантов, на второе место – 46,2%; желание поддерживать и отстаивать честь коллектива – на 1 место – 50%, на 2 место – 37%. Необходимо отметить, что 39,8% курсантов, в первую очередь, хорошо учатся для того, чтобы не огорчать преподавателей и родителей, а 18,5% желают избежать порицание за недостатки в учебе со стороны командиров и ставят мнение преподавателей и родителей на 2 место 46,2% опрошенных, а мнение командиров – 45,4% опрошенных. Важным моментом является, что 100% опрошенных курсантов считают, что они могут учиться лучше, при этом 18,5% убеждены, что для хорошей учебы им ничего не мешает. В таблице 1 представлены результаты исследования мотивации учебной деятельности курсантов вуза.

Таблица 1. – Результаты исследования мотивации учебной деятельности

№ пп	Побуждение к учебной деятельности	% ответов			
		5	4	3	0
1	2	3	4	5	6
1.	Убеждение в необходимости добросовестной учебы	25,9	56,5	12,1	7,4
2.	Чувство моральной ответственности за результаты учебы	39,8	46,2	14,8	0,2
3.	Стремление продолжить традиции отличной учебы	23,2	46,2	28,7	3,7
4.	Желание поддерживать и отстаивать честь коллектива, подразделения	50	37	12,9	0,1
5.	Чувство моральной ответственности перед коллективом за результаты личной учебы	28,7	46,2	20,3	6,5
6.	Установка овладеть новыми знаниями	56,5	42,5	1,8	0,2
7.	Чувство удовлетворения от процесса познания, достигнутых успехов	31,4	56,5	9,2	3,7
8.	Желание завоевать авторитет и уважение в коллективе учебного взвода	24	40,7	29,6	6,5
9.	Стремление доказать, что могу учиться не хуже других	25,9	42,5	28,7	3,7
10.	Желание не огорчать преподавателей и родителей плохой учебой	39,8	46,2	12,9	1,8

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6
11.	Стремление первенствовать в знаниях над товарищами	12,9	42,5	31,4	12,9
12.	Установка подчиниться требованию «Учиться добросовестно»	14,8	40,7	37	7,4
13.	Желание избежать порицание за недостатки в учебе со стороны командиров и преподавателей	18,5	45,4	28,7	9,2
14.	Стремление учиться так, чтобы не подвергаться критике	28,7	39,8	25,9	7,4
15.	Осознание неизбежности сдавать зачеты и экзамены	17,6	42,5	28,7	12,9
16.	Эгоизм	1,8	6,5	25,9	67,6
17.	Зависть	-	-	23,2	78,7
18.	Тщеславие	1,8	3,7	24	70,3

Рассмотрим факторы, оказывающие наибольшее влияние на побуждение к мотивации учебной деятельности курсантов (рис. 2–6).

Из представленных диаграмм видно, что все факторы имеют средний уровень побуждения к учебной деятельности курсантов. В качестве причин, мешающих учебной деятельности курсанты называют: не хватает времени – 11,2%, лень – 9,2%, совмещение работы и службы – 9,2%, не высыпаются – 3,7%. Примечательно, что 40,7% опрошенных не видят причин, мешающих хорошей и отличной учебе. В качестве факторов, мотивирующих учебную деятельность, курсанты называют: стимулирование мотивации к учебной деятельности, например, свободными увольнениями, свободным посещением занятий, проживание вне казармы – 20,3%, поощрять за хорошую учебу – 7,4%, необходимо желание самого учащегося – 5,5%; 18,5% ответили, что их учебную деятельность стимулировать не нужно.

В результате исследования мотивации учебной деятельности курсантов определены конкретные показатели, критерии и уровни ее сформированности у обучаемых. Теоретико-эмпирический анализ и обобщение исследовательских данных в военном вузе позволяют выделить следующие основные показатели мотивации учебной деятельности будущих офицеров:

- 1) настойчивость, усердие и инициатива при подготовке к занятиям;
- 2) активность, сосредоточенность, устойчивость внимания в ходе их проведения;

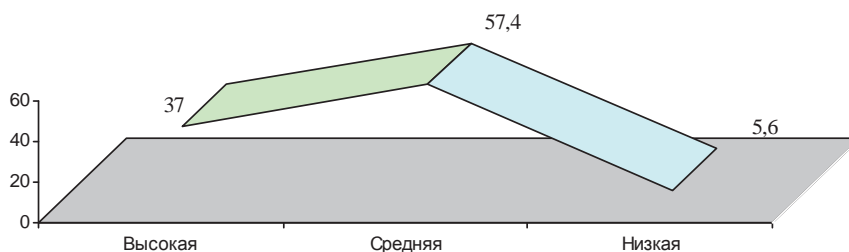


Рисунок 2. – Активность в общественной работе подразделения

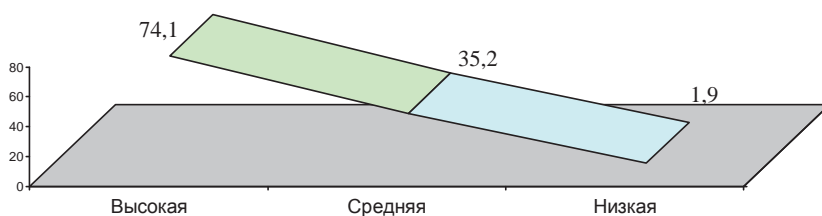


Рисунок 3. – Степень удовлетворения выбранной профессией

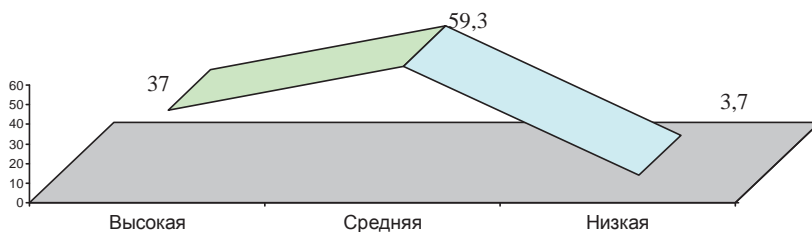


Рисунок 4. – Увлеченность изучаемыми учебными дисциплинами

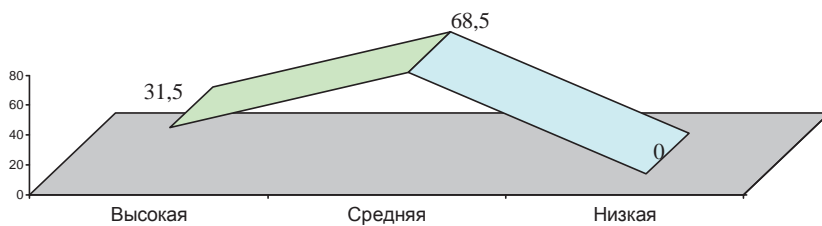


Рисунок 5. – Уровень развития способностей к усвоению учебного материала

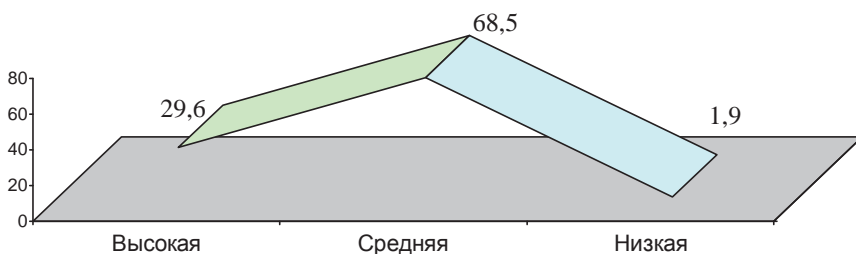


Рисунок 6. – Степень проявления волевых качеств в учебной деятельности

- 3) отношение к успеху или неудаче на занятиях, к получаемым оценкам на рациональном и эмоциональном уровнях;
- 4) характер преодоления трудностей учебы и службы;
- 5) характер высказываний о своей военной профессии;
- 6) состояние воинской дисциплины и выполнения служебных задач;
- 7) состояние успеваемости по предметам обучения;
- 8) преобладание целевых ориентаций в учебной деятельности.

Как одно из средств повышения мотивации курсантов к активной и планомерной учебной работе по усвоению фундаментальных основ профессиональных знаний и умений, в педагогическом процессе широко применяется модульно-рейтинговая система оценки учебной деятельности. Следует отметить, что специфика обучения в военном вузе предполагает оценивание курсанта не только по успеваемости, но и по другим направлениям военно-профессиональной деятельности (выделение структурных компонентов рейтинга достаточно условно): успеваемость (в т. ч. летная), активность в научной работе, физическая подготовленность, дисциплинированность, сформированность командно-методических навыков и навыков воспитательной работы, общественная активность. На практике все они взаимосвязаны друг с другом, хотя специфика каждого из структурных компонентов характерно проявляется в процессе военно-профессиональной подготовки.

Наши данные показывают слабую корреляционную зависимость между рейтингом и уровнем учебной мотивации ($\rho = 0,24$; с достоверностью 90%), возможно это связано с тем, что модульно-рейтинговая система включает в себя структурные компоненты, касающиеся в целом военно-профессиональной деятельности курсанта, а не только учебной.

С помощью методики диагностики мотивационной структуры личности (В. Э. Мильман), мы попытались выявить некоторые устойчивые тенденции личности курсантов: общую и творческую активность, стремление к общению, обеспечению комфорта и социального статуса, общественную полезность. На основе ответов составили суждение о рабочей (учебной сфере) и общежитийской направленности личности, относящейся ко всей сфере жизнедеятельности. На рис. 7. графически представлены варианты мотивационного профиля личности курсантов (среднее значение).

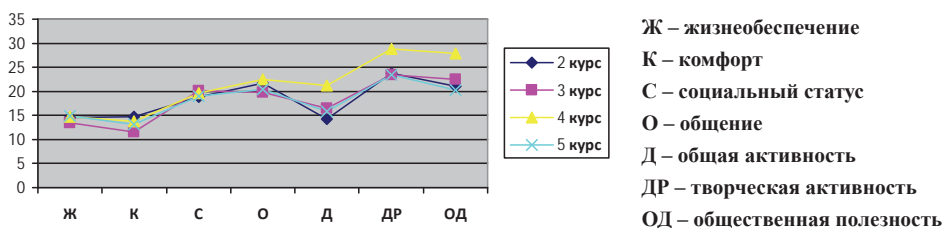


Рисунок 7. – Представленность мотивационного профиля личности курсантов на разных этапах профессионального становления (учебная и общежитийская направленность)

Как видно из графика мотивационный профиль личности курсантов на всех этапах профессионализации имеет выраженную рабочую (учебную) направленность, средние показатели практически по всем шкалам выше, по сравнению с общежитической направленностью.

Качественно-количественный анализ результатов показал, что больше всего выражена подшкала «творческая активность» (ср. б. 24,8). Далее по степени выраженности идет подшкала «социальная полезность» (ср. б. 22,5), ниже рангом стоит подшкала, касающаяся сферы общения, межличностного взаимодействия (ср. б. 20,5). Социальный статус (ср. б. 19,7) по степени значимости находится выше общей активности (ср. б. 17,4). Практически одинаковые низкие показатели получены по подшкалам «комфорт» (ср. б. 14,5) и «жизнеобеспечение» (ср. б. 13,5). Наиболее высокие показатели учебной активности выявлены у курсантов 4 курса.

Далее нами были составлены типы мотивационного профиля личности курсантов, которые наглядно представлены на рис. 8.

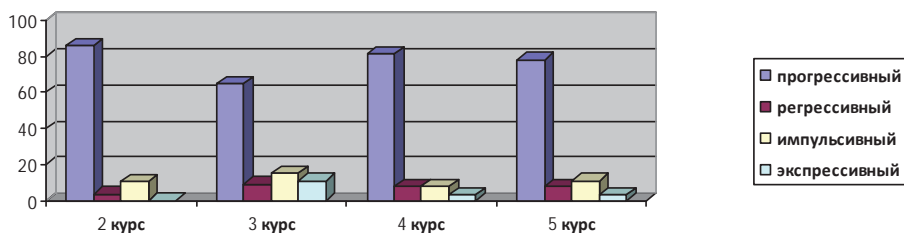


Рисунок 8. – Типы мотивационного профиля личности курсантов вуза

У большинства курсантов на всех курсах выявлен прогрессивный тип личности с социально направленной позицией (от 65% до 85%), характеризующийся заметным превышением уровня развивающих мотивов над уровнем мотивов поддержания. При достаточно высоком процентном содержании данного типа мотивации, мы наблюдаем тенденцию к его снижению к выпускному курсу; самый низкий процентный показатель выявлен у курсантов 3 курса в 65% случаев (второй, общепрофессиональный этап). Данный этап обучения характеризуется наличием самого большого показателя регрессивного типа мотивационного профиля личности по сравнению с другими этапами (9%). Тревожащим фактом является наличие курсантов, обучающихся на 3–4 курсах (3,4%) с низкой мотивацией учения, характеризующейся ощущением «скуки», отрицательным эмоциональным отношением к учебе (средний балл ниже 3,3). Одним из факторов данного явления может служить наличие ненормативных кризисов профессионального становления личности, которые носят непредсказуемый характер и могут протекать на фоне любой стадии профессионального становления, вызванные случайными событиями или инициированные сверхнормативной активностью личности, при ситуации переживания рассогласования в сфере самосознания личности [9]. Жизненные собы-

тия, создающие потенциальную угрозу удовлетворению фундаментальных потребностей, могут способствовать возникновению противоречий, вызывающих состояние беспокойства у индивида. Это состояние сопровождается переживаниями, отрицательными или положительными эмоциями [5]. Другим фактором, детерминирующим низкую учебную мотивацию, может выступать кризис профессиональных эспектаций (18–20 лет), проявляющийся в адаптационных трудностях, несовпадении профессиональных ожиданий и реальной действительности [10]. Способами преодоления кризиса будут: активизация учебных усилий, корректировка военно-профессиональных мотивов, в крайнем случае, увольнение, смена специальности.

Мы наблюдаем незначительное, но стабильное снижение социальной активности курсантов к 5 курсу (от 3,5% до 7,7%). Для регрессивного типа мотивационного профиля характерно превышение общего уровня мотивов поддержания над развивающими мотивами: жизнеобеспечения, комфорта, социального статуса, общения; в наиболее отчетливом виде регрессивный тип отражается в последовательном снижении профильной линии слева направо. Часто встречается среди плохо успевающих курсантов.

Корреляционный анализ показал умеренную связь между показателями успеваемости и типами мотивационного профиля ($r = 0,41$; с достоверностью 95%). У курсантов прогрессивного типа мотивационного профиля личности чаще встречается средний балл от 3,8 и выше; регрессивный тип коррелирует с показателями успеваемости, где средний балл ниже 3,6.

На всех этапах профессионального становления с частотой встречаемости до 15% выявлен импульсивный тип мотивационного профиля, который характеризуется резкими перепадами профильной линии с тремя выраженными пиками, чаще всего по шкалам «К», «О», «ДР», и отражает значительную дифференциацию, возможно, конфронтацию различных мотивационных факторов внутри общей структуры личности.

Экспрессивный тип мотивационного профиля личности наблюдается на 3-м, 4-м, 5-м курсах (11%, 2,8%, 3,3% соответственно), характеризуется стремлением субъекта через повышение уровня самоутверждения. В рисуночном профиле заметны перепады профильной линии с наличием двух пиков: чаще других встречаются сочетания пиков по шкалам «К» и «ДР». В этом типе отражается определенная выборочная дифференциация мотивационных факторов отдельно по группам поддерживающих (П, К, С) и развивающих (Д, ДР, ОД) мотивов.

В материалах статьи отражены результаты первоначального этапа исследования особенностей процесса профессионального становления военных вертолетчиков в период обучения в вузе. По результатам эмпирического исследования можно предположить, что процесс профессионального становления личности курсантов военного авиационного вуза имеет специфические особенности, связанные с условиями военно-учебного заведения «казарменного типа», рядом служебных обязанно-

стей курсантов, т.к. учебный процесс не единственный вид деятельности обучаемых. Полученные в нашем исследовании данные позволяют говорить о том, что наблюдается тенденция к повышению уровня военно-профессиональной направленности к старшим курсам, как одной из основных содержательных характеристик профессионального развития будущих офицеров. В большинстве случаев (82%) у курсантов (на разных курсах) вуза выявлен средний уровень мотивации учебной деятельности, т. е. обучающийся проявляет настойчивость и усердие при подготовке к учебным занятиям, но не систематически, а в зависимости от обстоятельств и ситуаций, в ходе занятий не всегда проявляет сосредоточенность внимания, в овладении учебным материалом недостаточно самостоятелен и инициативен, волевые усилия применяет эпизодически, преобладают ориентации на достижение результата в учебе, характерно положительное отношение к успеху. В случае неуспеха испытывают неудовлетворенность, однако переживание не всегда сопровождается стремлением дополнительно изучить учебный материал. Зачастую факт неуспеха расценивается как случайность.

Учебная деятельность курсантов военного вуза является полимотивированной и побуждается, как правило, целым комплексом мотивов. Наиболее высокое место в их иерархии занимают мотивы, имеющие для курсантов наибольшую субъективную значимость. Все побуждения, образуя разветвленную иерархическую систему, находятся в постоянном взаимодействии, дополняя и обогащая друг друга. Характерной особенностью учебно-профессиональной мотивации курсантов является дискретность проявлений побуждений и интегральное единство всех взаимодействующих мотивов. По общественной значимости они проявляются как широкие социальные, коллективистские, личные и узколичностные, что является исходным для их выявления и оценки у обучаемых. Признаком развитой мотивации является наличие у курсантов устойчивой системы социально ценных мотивов, обеспечивающих стабильность и эффективность учебной деятельности. Источником и глубинной основой мотивации являются их потребности в учебной деятельности, выступающие наряду с мировоззрением и целями как мотивообразующие явления.

Мотивационный профиль личности курсантов на всех этапах профессионализации имеет выраженную рабочую (учебную) направленность. У большинства курсантов (на всех курсах) выявлен прогрессивный тип личности с социально направленной позицией, характеризующийся заметным превышением уровня развивающих мотивов над уровнем мотивов поддержания.

Однако, необходимо обратить внимание: во-первых, на стабильное снижение социальной активности курсантов к 5 курсу; во-вторых, на наличие низкого уровня учебной мотивации курсантов, высокого процента регрессивного типа мотивационного профиля личности на общепрофессиональном этапе (3-й курс), когда курсанты активно включаются в научную и

профессионально-практическую деятельность. Это служит основанием для продолжения дальнейшего исследования различных аспектов профессионального становления (взаимосвязь ПВК с ВПН, с определением основных направлений мотивационной сферы профессиональной подготовки) военных вертолетчиков в период обучения в вузе, с целью обоснования психолого-педагогических условий совершенствования процесса профессионально-личностной подготовки курсантов авиационных вузов по военно-специальным дисциплинам и выработки научно-прикладных рекомендаций.

К основным из психолого-педагогических условий можно отнести: единство взглядов и требований руководящего состава вуза, командного и профессорско-преподавательского состава на военно-профессиональную подготовку курсантов; единство и согласованность педагогических воздействий всех должностных лиц; качественная военно-психологическая, военно-акмеологическая и педагогическая подготовленность преподавателей; оптимизация и систематичность учебно-воспитательных воздействий; объективная оценка и учет результатов подготовки, корректировка на этой основе дидактического процесса; творческий подход профессорско-преподавательского состава к педагогическому процессу [3]; совершенствование методических систем обучения специалистов-вертолетчиков; привитие курсантам навыков и умений рационального самообразования. Одним из решений поставленной проблемы, возможно не единственным, но достаточно эффективным, видится в организации на занятиях необходимых учебно-пространственных сред, к наиболее эффективным из них относятся компьютерные учебно-пространственные среды, в применении инновационных технологий обучения, метода модульно-рейтинговой системы оценки военно-профессиональной деятельности курсантов, программы тестового контроля знаний и т.д., повышающих продуктивность обучения, успеваемость курсантов.

Библиографический список

1. **Ананьев, Б. Г.** О проблемах современного человекознания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – СПб., 2001. – 272 с.
2. **Бадмаева, Н. Ц.** Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей [Текст] / Н. Ц. Бадмаева. - Улан-Удэ, 2004.
3. **Барабанщиков, А. В.** Педагогическая культура преподавателя высшей военной школы [Текст] / А. В. Барабанщиков, С. С. Муцынов. – М.: ВПА, 1985. – 172с.
4. **Богуславский, В. В.** Мотивация учебной деятельности курсантов военно-учебных заведений [Текст] / В. В. Богуславский – М.: Изд-во военного университета. – 2001.
5. **Вилюнас, В.** Психология развития мотивации [Текст] / В. Вилюнас - СПб.: Речь, 2006. – 142 с.

6. **Военная педагогика** / Под ред. О. Ю. Ефремова. – СПб.: Питер, 2008
7. **Ефремов, О. Ю.** Педагогическая диагностика в высшей военной школе России [Текст] / О. Ю. Ефремов. – СПб.: ВУС, 2000.
8. **Железняк, Л. Ф.** Военно-профессиональная направленность, ее изучение и формирование у курсантов военных училищ [Текст] / Л. Ф. Железняк. – М.: ВПА, 1976. – 50 с.
9. **Ильин, Е. П.** Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000.
10. **Климов, Е. А.** Психология профессионала [Текст] / Е. А. Климов. – Воронеж: НПО МО-ДЭК, 1996. – 183с.
11. **Ковалев, В. И.** Мотивы поведения и деятельности [Текст] / В. И. Ковалев. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
12. **Левин, Е. М.** Готовность будущего офицера к профессиональной деятельности как психолого-педагогическое явление [Текст] / Е. М. Левин, В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 41–51.
13. **Лысакова, Е. Н.** Теоретические основы отечественной военно-авиационной психологии [Текст] / Е. Н. Лысакова // Военная мысль. – 2010. – № 1. – С. 71–78
14. **Мильман, В. Э.** Метод изучения мотивационной сферы личности [Текст] / В. Э. Мильман. – М., 1990. – С. 23–43.
15. **Беловолов, В. А.** Профессиональная деятельность офицера как психолого-педагогическое явление [Текст] / Е. М. Левин, В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 10. – С. 21–32.
16. **Маркова, А. К.** Формирование мотивации учения [Текст] / А. К. Маркова. – М., 1990.
17. **Петрова, М. Ю.** Социально-психологические условия развития военно-профессиональной направленности курсантов вузов [Текст] / М. Ю. Петрова. – М.: ВА РВСН им. Петра Великого, 2005.
18. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб., 2001. – 720 с.
19. **Шадриков, В. Д.** Введение в психологию: мотивация поведения [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 2009. – 549 с.

УДК 37.01

Нурғалиева Рузалия Миннағалиевна

Преподаватель кафедры иностранных языков Пермского военного института внутренних войск МВД России, roza@webperm.ru, Пермь

ФУНКЦИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ

Nurgalieva Ruzaliya Minnagalieвна

Teacher of foreign languages department of the Perm Military Institute of Interior Forces for Home Affairs Department of Russia, roza@webperm.ru, Perm

FUNCTIONS OF A FOREIGN LANGUAGE IN DEVELOPING THE LINGUISTIC COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS

Современное высшее образование сосредоточено на ценностном восприятии личности и мира, выстроено в логике субъект-субъектных отношений. Образованный человек настоящего времени – это личность, способная к саморазвитию, у которой единая картина мира представляет собой сложное сочетание познавательных-деятельностных форм развития человека, складывающихся не только в процессе целенаправленной образовательной деятельности, но и в результате коммуникаций, возникающих в разных языковых средах. Знание нескольких языков становится неотъемлемым требованием, предъявляемым к культуре человека. Сквозь призму этих языков человек «видит» мир, создает схемы, модели и образы своего взаимодействия с ним. Важнейшей функцией иностранного языка в формировании языковых компетенций будущих офицеров является создание условий, при которых языки и «миры», с ними связанные, вступают в диалог, слагают единое культурное пространство. Языковые картины мира не поглощают одна другую, а взаимодополняются, создавая новое измерение в видении и понимании мироустройства. Специалист внутренних войск очень часто в процессе служебной деятельности работает в разных языковых средах, имеет дело с «мирами», о которых он знает недостаточно много. Но именно в таких условиях офицер должен уловить суть событий, особенности национального характера, стиля, поведения и множества ментальных качеств, с которыми необходимо считаться во время несения службы.

Картина мира – сложно структурированная целостность, включающая три главных компонента – мировоззрение, мировосприятие и мироощущение. Эти компоненты специфичны для данной эпохи, этноса или субкультуры. Новое мировоззрение формирует в меняющемся мире новое мировосприятие и мироощущение, в конечном счёте – новую картину мира, из которой вытекают все допустимые способы человеческих действий. Именно поэтому картина мира является сущностной характеристикой культуры. Ее основные

крупные элементы представляют собой набор исходных принципов и фундаментальных допущений о мире или тех его частях, которые касаются определенной жизненной ситуации. Процесс ее познания, по мнению Лурье Л. И, «это различие смыслов, которые обнаруживают себя при поиске подобия внутреннего мира человека миру внешнему, незримом диалоге поколений о непреходящих ценностях, виртуального проигрывания событий и явлений» [5, с. 4]. Постигая иностранный язык, курсант имеет дело как минимум с двумя совершенно разными языковыми картинками мира. В многонациональном государстве, которым является Россия, в военный вуз поступают представители многих национальностей, для которых международный иностранный язык, наряду с русским и родным, становится третьим языком и третьей реальностью, которую необходимо понимать и уметь в ней существовать.

Следует говорить о лингвокультурном образовании, обладая которым человек полиязычен: свободно владеет родным языком и культурой и может идентифицировать себя в мировых языках и их культурах. Опираясь на знание родной культуры, курсант постигает сущностные элементы неродной культуры, проводя необходимые сопоставления. Приобщение к культурным ценностям и овладение языковыми средствами происходит через восприятие (слуховое, зрительное, моторное), осмысление и презентацию своего понимания. При этом двуязычие или полиязычие – те явления, которые требуют большой культуры взаимоотношений, основанной на толерантности и уважении мироощущения и мировосприятия других людей.

Изучением картины мира и ее языковой составляющей занимаются с разных ракурсов лингвистика, философия, социология, психологии, культурология, этика, история и другие науки, исследуя особенности обеих с точки зрения культурных, этических, интеллектуальных и духовных достижений народов. Она включает в себя национальную культурную картину мира, частью которой является языковая картина мира носителей языка. Предмет внимания автора заключается в профессиональной языковой картине мира военного специалиста внутренних войск. Вышесказанное наглядно представлено на рис 1.



Рисунок 1. – Модель профессиональной языковой картины мира военного специалиста

Следует отметить, что внутренние войска МВД РФ также имеют специфику, которая выражается в особых условиях взаимодействия с противником:

1. Внутренние войска имеют дело с враждебными группировками, представляющими определенные слои населения Российской Федерации и обладающими этнокультурными особенностями (внутренний противник).

2. Внутренние войска ведут борьбу с международным терроризмом (внешний противник).

3. Действуя в поликультурной среде, внутренние войска призваны находить союзников из числа гражданского населения в зоне конфликта, а также уметь выстраивать отношения с коллегами зарубежных государств, владея приемами устной и письменной коммуникации.

Современное общество переживает рассвет в достижениях информационных технологий, которые принципиально изменили систему управления войсками, техническое оснащение, вооружение. Это означает, что современные военные специалисты должны владеть в совершенстве иностранными языками и максимально эффективно использовать средства общения, осуществляющие мобильный перевод одних текстовых файлов в другие. Таким образом, возникают следующие проблемы:

1) максимально точное понимание услышанного/прочитанного на иностранном языке;

2) адекватное реагирование с точки зрения выбора языковых средств с учетом культурных традиций носителя языка;

3) использование информационных технологий как средства связи и контроля жизнедеятельности военнослужащих.

С появлением этих проблем учебный процесс в военном вузе МВД приобретает следующие особенности: 1) практическая направленность процесса обучения иностранным языкам посредством его использования на этапе подготовки по различным дисциплинам; 2) соотнесение особенностей жизни военных специалистов разных стран; 3) гуманитаризация образования, выделение гуманитарного потенциала технических дисциплин, трансляция военного исторического наследия; 4) сочетание традиционных и современных средств обучения.

Формирование языковых компетенций будущих офицеров – важная педагогическая проблема. В результате изучения дисциплины в рамках компетентностного подхода выпускник должен:

– с целью развития межличностных и профессиональных компетенций получить представление о вооружении, технике, организации, структуре и задачах вооруженных сил страны изучаемого языка;

– с целью получения и развития инструментальных и системных компетенций получить представление о дифференциации лексики по сферам применения, основных особенностях военно-научного и военно-технического стиля; основных способах терминообразования; основных грамматических явлениях, характерных для профессионально ориентированного стиля по своей специальности; основных видах словарно-справочной литературы и работе с ними.

Языковые компетенции ложатся в основу для создания «гибкого реагирования» на требования времени в языковой подготовке: максимально быстрое вхождение в языковое поле и понимание сложившейся ситуации, отбор эффективных средств для решения коммуникативной задачи. Для нас важно не просто «сборка» и «разборка» автомата за короткий период времени, умение выразить эти действия на иностранном языке, а умение установить общее и специфическое в подобном оружии зарубежных стран, быть готовым к взаимодействию или же противостоянию с группами людей, вооруженных нашим или зарубежным оружием.

«Языковое сознание работает в двух режимах — порождения текстов и понимания текстов», что невозможно без опоры на языковую картину мира [4, с. 162]. Известны два уровня языкового отражения действительности – словесный и предложенческий. Но существует ещё и текстовый уровень, представляющий наиболее полное лингвистическое понимание мира (на определённый момент его исторического развития), в которое органически входят и словесная, и предложенческая составляющие. Наглядно сказанное представлено на рис. 2.

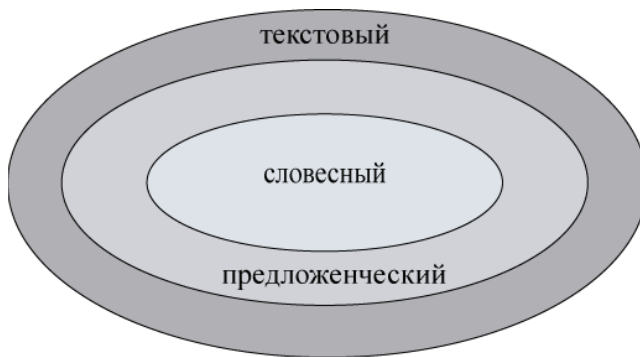


Рисунок 2. – Взаимодействие уровней языкового отражения действительности

Военно-технические термины складываются в предложения и тексты. Языковая картина мира военного специалиста при этом обогащается на каждом уровне изучения языка за счет все новых и новых сочетаний известных единиц. Подобно тому, как в математике разные сочетания цифр преподносят нам различную информацию, слова в их многообразии, складываясь в более крупные речевые единицы, изобилуют новыми значениями.

Языковая картина мира, представленная на иностранном языке, вызывает интерес не только у лингвистов (особенно если народ, носитель данного языка, добился значительных успехов в освоении мира, в развитии науки и техники, культуры и литературы). Изучение культурного наследия имеет огромное значение при знакомстве с другими языками. Если человек переходит на чужой язык, то он строит свою речь из ограниченного набора известных ему слов и других единиц языка. Это значит, что речь на неродном языке не может быть творческой, ибо в этом случае речь отстаёт от мысли, а интеллектуальные и волевые усилия тратятся на языковое оформление, и человек довольствуется «малым». Когда в родном языке сочетаются слово как значимая единица и реалія (предмет) окружающего

мира, то их объединяет в одно целое ещё и ассоциативная связь, устанавливаемая между ними, под воздействием которой формируется личное представление человека о данном предмете (понятии), которое закрепляется в его сознании при помощи средств родного языка. Таким образом, в данном случае в сознании человека находят отражение, по крайней мере, четыре фактора: реалья (предмет или понятие), соответствующее слово, ассоциативная связь между ними и субъективное представление об этой реальности (предмете или понятии). И всё это объединено и закреплено родным языком. Когда же человек обращается к чужому языку, то запоминает лишь слово и его значение. Ассоциативная же связь и личное представление о данном предмете у него остаются на родном языке [3].

Изучение родного и иностранного языка происходит в тесной взаимосвязи при постоянном сопоставлении законов одного с законами и правилами другого. Закрепленные в сознании человека предметы или явления окружающего мира вербализуются в словах, отражая субъективное представление объективной реальности, ассоциативные связи между миром реальным и миром знаковым. А. А. Чернобров считает, что «каждое слово, ассоциативно связано с неким набором других слов, и это отражает стереотипный характер мышления человека. Языковые знаки функционируют в основном в рамках этих стереотипов, которые усвоены большинством носителей данной культуры» [8, с. 100]. Не только на этапе выражения мысли, но уже на уровне ее осознания мы используем знаки и символы. Поэтому чем больше символов человек знает и соотносит их с миром реальных вещей, тем глубже он способен анализировать и познавать мир. В табл. 1 представлено сравнение механизмов восприятия слова как единицы речи в родном и иностранном языке.

Таблица 1. – Сравнение механизмов восприятия слов как единицы речи

Родной язык	Иностранный язык
Слово может «обгонять» мысль, мгновенно возникая как бы само собой.	Слово может «отставать» от мысли, достаточно медленно всплывая в сознании.
Слово сочетается с реальями мира, четко отражая связи между ними в сознании.	Слово далеко не всегда сочетается с определенными реальями жизни, не отражая связи слова с предметом или явлением.
Речевая деятельность представляет собой творческую деятельность: обладая огромным лексическим запасом слов, человек формулирует содержательные, интонационно окрашенные высказывания, уточняя и интерпретируя их смысл с помощью синонимических, фразеологических и других средств языка.	Речевая деятельность не отличается «творчеством»: иногда с трудом подбираемые слова формируют слишком простые, и даже примитивные предложения и тексты, не обладающие развернутостью, «красками» и выразительностью.
Речь сложна для восприятия, так как включает иногда излишние детали, примеры, эмоциональные выражения.	Речь лаконична, содержит минимально требуемую информацию.

Межкультурная коммуникация определяется как адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к

разным национальным культурам. Иностранный язык изучается в тесной связи с социальной, культурной, политической жизнью народов на основе принципов гуманитаризации образования, использования коммуникативно-деятельностного подхода в сочетании с принципами лингвострановедения.

Иностранный язык применим для профессионального развития:

- в качестве источника и средства получения информации;
- для написания научно-практических работ с целью большего погружения в выбранную специальность;
- как условие продвижения по карьерной лестнице;
- для саморазвития, а именно реализации личных амбиций в использовании неродного языка в широком спектре ситуаций;
- с целью формирования потребности постоянного (длинною в жизнь) обучения с целью самоактуализации и самореализации.

При всех существующих технологиях изучения языка человек познает иностранный язык в «индивидуальном» режиме. И только достигнув определенного уровня владения им, он может в полной мере взаимодействовать с другими людьми.

В сфере профессиональной подготовки будущих военных специалистов имеют место противоречия и находятся способы их разрешения, которые не всегда единственны (табл. 2):

Таблица 2. – Противоречия и способы их разрешения

Противоречия	Способы разрешения
1	2
Органичное соединение гуманитарных и естественнонаучных знаний в единую картину мира и их детерминированность в образовании.	Достижение преемственности путем гуманитаризации наук, включая технические и естественнонаучные.
Потребность в высококлассных специалистах, обладающих универсальными знаниями, и слабая языковая подготовка по иностранным языкам.	Включение иностранного языка в различные сферы профессиональной подготовки и формирование единой картины мира в контексте полиязычной культуры.
Традиционная направленность в изучении иностранных языков как основных международных и недостаточное внимание к изучению языков народов России.	Взаимодополняющее изучение различных иностранных языков.
Недостаточная мотивация курсантов к изучению иностранного языка и необходимость развития коммуникативной компетенции молодых людей, как на русском, так и на иностранном языке.	Систематическое «проигрывание» ситуаций профессионального и межличностного общения для демонстрации значимости социолингвистических знаний.
Преимущественно текстовая работа и необходимость развития всех видов речевой деятельности, приобретение лингвострановедческих знаний для формирования языковой картины мира изучаемого языка.	Комплексное использование аудио, видео и текстового материала для формирования коммуникативной компетенции в условиях искусственно создаваемой языковой среды.

1	2
Превосходство коллективной работы и необходимость большей индивидуализации обучения иностранному языку.	Минимизация фронтальной работы и увеличение доли работы в малых группах и в индивидуальном режиме.

В обучении одинаково важна мотивация, процесс и результат, с одной стороны, содержание и форма, с другой, что можно выразить через следующую схему:

мотив → содержание и форма обучения/ процесс и результат → новый мотив

Мотив основан на ценностных установках личности; содержание и результат обусловлены требованиями программы профессионального образования; форма и сам процесс зависит от преподавателя и вовлеченности курсанта; новый мотив показывает зону дальнейшего развития.

Термин «подъязык» является синонимом понятия «язык для специальных целей» и рассматривается как языковая система, «ограниченная определенным профессиональным узусом» [7, с. 95]. Поэтому работа на каждом из обозначенных уровней с целью наиболее полного охвата всех сторон жизнедеятельности военнослужащих стран изучаемого языка предполагает использование разножанровых, разноуровневых, моно и диалоговых, аутентичных аудио и визуальных текстов. В обучении иностранному языку в военном вузе использование электронных ресурсов является обязательным условием. При этом зарубежные сайты, презентации и тесты на иностранном языке создают аудиовизуальную языковую среду, в которой курсант решает коммуникативные профессионально ориентированные задачи. По мнению Т. Л. Гурулевой обучаемый становится «по-настоящему сознательным и творчески активным только в реально существующей проблемной ситуации, решение которой будет напрямую зависеть от его индивидуального вклада» [2, с. 178–179].

Лингвистические знания выступают как средство познания и осмысления культуuroобразующих элементов личностного и профессионального становления, помогая «на основе общечеловеческих и национальных ценностей выявить личностные смыслы в изучаемом материале» [4, с. 11].

Языковая картина мира военного специалиста в настоящее время не приносит удовлетворение ни будущим офицерам, ни преподавателям, ни руководителям воинских частей и подразделений. Иностраный язык в новом мире приобрел новые функции в профессиональной деятельности – «установление взаимопонимания между народами – носителями разных языков и культур; обеспечение доступа к многообразию мировой политики и культуры» [1, с. 8].

Основными функциями иностранного языка по аналогии с функциями всего образовательного процесса следует назвать образовательную, развивающую и воспитывающую, что представлено в табл. 3.

Таблица 3. – Функции иностранного языка

Образовательная функция	Развивающая функция	Воспитывающая функция
формирование системы знаний, суждений и убеждений с целью осуществления коммуникации на иностранном языке	интенсивное личностное развитие на основе совершенствования языковых, речевых и способностей и социокультурных знаний и повышения мотивации	воспитание человека через формирование эмоционально-ценностного отношения к миру, раскрываемому с помощью иностранного языка и познания культурных особенностей стран

Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез определяют функции изучения языка в зависимости от вариантов его изучения. Так, познание языка в естественном языковом окружении является средством социализации, общения и взаимопонимания в повседневной жизни. При освоении языка вне страны изучаемого языка он становится средством образования путем приобщения к иной культуре, средством обучения и общения в учебных условиях. Полноценное владение иностранным языком в идеале предполагает переход из ситуации внеязыковой в языковую [1, с. 50].

Дуглас Браун выделяет инструментальную, регулирующую, представляющую, персональную, эвристическую и функцию взаимодействия [8, с. 251]. Понимание каждой функции представлено в табл. 4.

Таблица 4. – Понимание функции взаимодействия

Функция	Значение	Пример/комментарий
1	2	3
инструментальная	язык как инструмент воздействия и инструктирования в конкретной речевой ситуации	Don't shoot! Не стрелять!
регулирующая	наличие в языке средств для выражения одобрения или неодобрения действий, выстраивание перспектив и правил	While patrolling you should be very careful! Во время патрулирования вы должны быть очень осторожны!
представляющая	использование языка для передачи фактической общеизвестной информации	Soldiers should destroy the enemy. Солдаты должны уничтожить противника.
функция взаимодействия	знание языковых и неязыковых единиц, правил этикета и культурологических особенностей для осуществления коммуникации с разными людьми в различных жизненных ситуациях	Вербальные и невербальные средства общения должны иметь одно «направление» – достижение цели коммуникации.

1	2	3
персональная	личностный «вклад» в процесс общения, умение отдельно взятого человека проявлять и выражать свои эмоции и чувства, подбирать адекватные данной ситуации языковые средства	Качества личности определяют стиль общения и должны располагать к общению.
эвристическая	умение задавать вопросы с целью получения информации и удовлетворения познавательных потребностей	Неумение задавать вопросы ведет к прекращению диалога.

Процесс формирования языковой картины мира имеет культурологическую основу. Поэтому он недостаточно технологичен. Языковая картина мира в какие-то моменты творческого прозрения может оказаться «расширяющейся вселенной», охватывающей познавательный кругозор. Но она может и вообще не возникнуть, если замкнутость образовательных программ, духовный настрой личности, направление ее развития не располагают к формированию духовно-нравственных ценностей. Иностраный язык может остаться для курсанта информацией и даже не стать знаниями, если не найдено подхода к обучению, при котором выстраивается диалог преподавателя и курсанта – залог культуросообразности учебного пространства. Языковая картина мира выступает как желаемый образ результата обучения иностранному языку, но может и не возникнуть даже, если формально организованный процесс оценки качества образования не включает в себя сложные процессы смыслообразования, обобщения, метафорического восприятия реального мира.

На основании вышеизложенного можно сделать ряд выводов:

1. Одна из задач образования – формирование мобильной личности, способной адаптироваться в изменяющемся мире и принимать его вызовы.

2. Образованный человек обладает собственной картиной мира на общекультурном и профессиональном уровне.

3. Языковое образование военного специалиста основано на составлении и восприятии текстов, которые охватывают современную военнотехническую терминологию и культурологические реалии стран изучаемого языка.

4. Языковая картина мира, формируемая средствами иностранного языка, основана на языковой картине мира родного языка: обе картины взаимодополняют друг друга, помогая человеку познавать новые смыслы окружающего пространства.

5. Иностраный язык выполняет в профессиональной деятельности военного специалиста ряд функций по формированию разносторонней личности, выполняя обучающие и воспитательные задачи.

6. Иностраннный язык для профессионального общения призван углубить знания по содержанию будущей деятельности, выделяя гуманитарную составляющую технических дисциплин.

Библиографический список

1. **Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И.** Теория обучения иностранным языкам [Текст] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.
2. **Гурулева, Т. Л.** Основополагающие принципы организации процесса соизучения языка и культуры в системе поликультурной модели высшего языкового образования [Текст] / Т. Л. Гурулева // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1. – С. 178–179.
3. **Ильина, Т. И.** Филологический подход в обучении иностранному языку как способ создания личностно-развивающей образовательной среды [Текст] / Т. И. Ильина // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 116–123.
4. **Загвязинский, В. И.** Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 208 с.
5. **Караулов, Ю. Н., Филиппович, Ю. Н.** Лингвокультурное сознание русской языковой личности. Моделирование состояния и функционирования [Текст] / Ю. Н. Караулов, Ю. Н. Филиппович. – М., 2009. – 430 с.
6. **Лурье, Л. И.** Способно ли образование стать опорой новому поколению? [Текст] / Л. И. Лурье // Alma Mater. – 2009. – № 9. – С. 10–11.
7. **Соболь, Н. В.** Иноязычное образование в неязыковом вузе в контексте теории языков для специальных целей [Текст] / Н. В. Соболь // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 11. – С. 94–96.
8. **Чернобров, А. А.** Социокультурные проблемы в языке и лингводидактике. [Текст] / А. А. Чернобров // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 3. – С. 100.
9. **Brown, H. Douglas.** Principles of Language Learning and Teaching. San Francisco State University, 2000. – 310 p.

УДК 37.012

Кучер Владимир Александрович

Кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры УиГП Северо Кавказского военного института ВВ МВД России, mnsvlad@mail.ru, Владикавказ

**КУЛЬТУРА ТОЛЕРАНТНОСТИ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВНУТРЕННИХ
ВОЙСК МВД РОССИИ**

Kucher Vladimir Aleksandrovich

PhD, lecturer UiGP North Caucasus Military Institute MIA Russia, mnsvlad@mail.ru, Vladikavkaz

**CULTURE OF TOLERANCE IN THE TRAINING
OF SERVICEMEN OF INTERNAL TROOPS
OF THE RUSSIAN INTERIOR MINISTRY**

В современных условиях, когда требования по воспитанию у личного состава преданности своему Отечеству постоянно возрастают, большое значение имеют формирования у них активной жизненной позиции, беспредельной верности воинскому долгу, высокой дисциплинированности и бдительности, готовности в любой момент встать на защиту своего Отечества.

Важно заметить, что при подготовке офицерских кадров образовательные и воспитательные процессы должны быть тщательно спланированы и реализовываться высококвалифицированными специалистами, так как иногда имеют место негативные черты в учебно-воспитательных ситуациях: тоталитарность, моноидеологичность, формирование человека в качестве средства исполнения государственных планов, план-коллективизм (безусловный примат коллективности над индивидуальностью), редуционизм (сведение сложного учебно-воспитательного процесса к более простым его составляющим: политическому или моральному просвещению, приобщение к нормам поведения), ориентация на внешние, а не ценностно-смысловой генезис сознания личности обучающихся), формализм в исполнении социальных и педагогических канонов (показные мероприятия, формально-статистические отчеты), обыденность, ритуальность массовой работы.

Вот почему на первый план следует выдвинуть ценности и принципы, необходимые для общего выживания и свободного развития (этику и стратегию ненасилия, идею терпимости к чужим и чуждым позициям, ценностям, культурам, идею диалога и взаимопонимания, поиска взаимоприемлемых компромиссов и т. п.), что поможет формированию толерантно ориентированного образования.

Толерантное сознание курсантов можно развивать на основе философии толерантности.

Современная система подготовки военных кадров наряду с позитивным опытом, традициями и имеющимся педагогическим потенциалом несет в себе противоречия и недостатки, которые не обеспечивают ее соответствие задачам военного строительства сегодня.

Культурные особенности и различия менее подвержены изменениям, чем экономические и политические, и в следствии этого их сложнее разрешить или свести к компромиссу. Вот почему «необходимо содействовать формированию нового видения мира, развивающего культуру мира, основанную на всеобщих ценностях уважения человеческой жизни, свободы, справедливости, солидарности, толерантности, прав человека» [3], при этом рассматривать её как многогранную концепцию, основанную «на широком и позитивном понимании мира, являющуюся сочетанием ценностных установок, мировоззренческих взглядов, традиций форм поведения и образа жизни, которые отражают и поощряют отказ от любых форм насилия и приверженность делу предупреждения насильственных конфликтов путем устранения причин их возникновения и решения проблем посредством диалога и переговоров.

Н. И. Косолапов [16, с. 44–51] считает, что «моральный призыв к ненасилию заслуживает уважения и поддержки, но именно как моральный призыв, а не фанатично исповедуемая вера, неопопулистическое течение или псевдонаучная концепция, возможность существования которой не подкреплена пока никакими объективными доказательствами. Отказ от насилия – субъективный акт, результат чьей-то воли и выбора. Ненасилие же – объективное состояние отсутствия насилия как явления вообще или же каких-то определенных его форм и проявлений. Чтобы такое состояние возникло также необходимо ликвидировать причины, порождающие насилие, либо научиться контролировать их действия и последствия в желательном для общества направлении. Если же эти условия не выполняются – а пока это так, а в обозримом будущем объективно и не может быть иначе, – то добровольный отказ от насилия может привести даже еще к худшим его проявлениям, взрывам, эксцессам. По-видимому, мы стоим еще на той ступени исторической эволюции, когда невозможно пока уйти от насилия как явления, органически присущему всему строю жизни – и внутренней и международной».

Как показывает практика, взаимодействие с другими национальностями невозможно без принятия каждым из участников этого процесса добровольных самоограничений.

Вот почему, в структуру профессиональной подготовки военнослужащих должна включаться, на наш взгляд, новая содержательная характеристика – толерантность [9; 10; 11].

Рассматривая толерантность военнослужащих в контексте профессионального образования, необходимо выделить факторы толерантного поведения: контактность, доброжелательность, отсутствие тревожности, мобильность действий, терпение, доверительность, социальная активность,

отсутствие стереотипов и предрассудков. Обучение военнослужащих межкультурному пониманию и толерантному поведению в межэтнических отношениях позволит произвести сдвиг установки в сторону роста общей нравственной позиции.

В настоящее время актуализируется направление работы военных ученых, содержащие философско-методологические подходы к исследованию различных аспектов функционирования духовных ценностей военнослужащих в тех или иных сферах жизнедеятельности общества и армии, а также связи духовных ценностей офицера с вооруженной защитой государства [6].

Нравственно-ценностный компонент правоохранительной деятельности является предметом исследования военных педагогов и психологов В. И. Вдовюка, Н. Н. Ефимова, А. Я. Ситникова, П. И. Скуйбеда, К. Муздыбаева, В. С. Олейникова и других.

На современном этапе наблюдается идеологическая неразбериха в сознании курсантов, между тем, сохраняется высокая военная мотивация на таких факторах, как групповая солидарность, преданность ценностям и идеалам своей первичной группы [7, с. 71].

Как известно, политический и нравственный компоненты морально-психологического состояния военнослужащего определяют его политическую и нравственную (морально-политическую) готовность определенным образом реагировать на те или иные нравственные и политические факты, события, обстоятельства, правовые акты и в соответствии с теми или иными нравственными и политическими ценностями, отстаивать их.

Однако, воинская деятельность может быть успешной лишь при исключительно очень высокой нравственно-психологической взаимответственности и требовательности военнослужащих, их взаимной помощи, доверия, уважения. Другими словами в содержании воинской деятельности нередко сопряженный нравственными последствиями и во внешней социальной среде нравственная сторона должна приобрести особое значение. Отсюда роль и значение нравственной, особенно – военно-нравственной – подготовленности и готовности военнослужащих, которая обеспечивает и характеризует моральную мотивацию их поведения и деятельности и составляет ядро нравственных мотивов – коллективистического и группового характера [6; 13, с. 217].

Кроме того, офицер ВВ МВД России является носителем социально-эталонных моделей поведения: именно военнослужащие внутренних войск МВД призваны нести ответственность за ограждение общества от криминальных, аморальных, противоправных элементов; в силу своей профессиональной деятельности постоянно являются наблюдателями анти-социальных моделей его поведения. Следовательно, чтоб не происходило «заражение» (менее критичное восприятие антисоциальных, противоправных моделей) общества необходимо четкое осознание ими собственной ценностно-смысловой сферы и, соответственно, упрочнение их субъективной нравственной культуры.

В. И. Бакштановский считает, что «в сложной конфликтной ситуации может устоять, победить только нравственная мудрость, только союз совести и разума. Только единство требований нравственности и социальной целесообразности» [1, с. 15].

Нравственная культура российского офицера – это социально обусловленный мировоззренческий уровень нравственного проявления в отношениях к себе, другим людям, воинскому коллективу, активной деятельности в интересах боевой готовности. При этом показателями нравственной культуры офицера выступают:

- коллективизм – гармоничное сочетание в личности общенародных, коллективных и личных интересов;
- гуманизм – отношение товарищеского сотрудничества и взаимопомощи, доброжелательность, честность, простота и скромность в личной и общественной жизни;
- активность, деловитость – устремленность к достижению высоких результатов в воинской службе, самосовершенствовании, неприятию всего, что противоречит морально-нравственному образу жизни.

Воинская культура включает и культуру военно-профессиональной деятельности, и культуру воинского поведения. Она основывается на овладении каждым воином, накопленным опытом военно-профессиональной деятельности, взаимоотношений в воинском коллективе и воинского поведения, который нашел свое отражение в военной присяге, общевоинских уставах, наставлениях и инструкциях, во многих военных традициях.

Показателями воинской культуры, в первую очередь, являются уровень военно-профессиональной подготовки, ответственность за выполнение обязанностей, знание и неукоснительное выполнение требований правил воинской вежливости, строевая подтянутость и культура поведения и др. [2, с. 21].

Основными ориентирами (нравственными и политическими ценностями) здесь могут выступать мировоззренческие, морально-политические, военно-профессиональные эталоны нашего отечества, народа, общества, государства, Вооруженных сил, интересы воинской службы и деятельности, требования военной присяги и воинских уставов, Конституция государства [12, с. 220].

При профессиональной подготовке в военно-учебном заведении основная роль должна уделяться работе по осознанию и сохранению соответствия ценностей общественного долга, ценностей общества и государства с индивидуальными ценностями военнослужащего. Если в служебно-боевой деятельности будет актуализироваться лишь общественные ценности долга, то личность офицера может выступать только в роли средства решения военно-государственных проблем. Если будут выступать только индивидуальные ценности, то это приведёт к нарушению воинской дисциплины, так как индивидуальная самореализация у каждого офицера имеет субъективное направление, то возникает опасность разъединения ценностных смыслов в коллективе.

Для решения данного противоречия возникает необходимость уже в условиях военно-учебного заведения иметь четкую стратегию формирования ценностно-смысловой сферы правоохранительной деятельности, основанной на оптимальном сочетании ценностей общественного долга и индивидуальных. Следовательно, формируя высокий уровень нравственной культуры офицера, позволяющей ему гибко сочетать общественные и личные ценности, функция воспитательного процесса должна заключаться в предложении курсантам готовой модели (эталона) конгруэнтности ценностей.

Как всякое духовное явление морально-психологическое состояние объективизируется и материализуется в предметно-практической деятельности военнослужащих, в ее результатах и последствиях. С другой стороны морально-психологическое состояние субъективно проявляется в субъективных военно-профессиональных, нравственных и политических интересах, мнениях, суждениях, отношениях, эмоциональных состояниях, устремлениях военнослужащих. К числу субъективных показателей относят:

Военно-профессиональный компонент: отношение военнослужащих к воинской службе, своей военной специальности, профессии, решаемым военно-служебным и другим задачам, степень, стремления их добросовестно выполнять эти задачи, овладевать военным делом, совершенствоваться в нем.

Военно-нравственный компонент: характер взаимоотношений военнослужащих, степень и характер авторитетности командного состава, особенности взаимоотношений военнослужащих с гражданским населением в районе дислокации подразделения, части. Обобщенным показателем здесь выступает удовлетворенность личного состава своими взаимоотношениями и своим положением, статусом в системе.

Политический компонент: характер взаимоотношений моральной атмосферы понимания и степень внутреннего принятия военнослужащим внешней, внутренней и военной политики, военной доктрины государства.

Помощь педагогу в процессе воспитания культуры толерантности курсантов оказывает педагогическая герменевтика – наука, изучающая проблему понимания, истолкования и выявления глубинных смыслов в образовательной деятельности в целом, и в воспитательной практике, в частности.

Роль герменевтики состоит в придании образовательной деятельности воспитательной направленности, использование, такого важного момента, как целеполагание. Ключевые вопросы: С какой целью? Ради чего? – в постоянном внимании герменевтики. Не обозначив цели воспитания, невозможно искать средства их достижения. В широком смысле герменевтику сегодня понимают как искусство понимания и толкования проявлений духовной деятельности человека – важнейший момент в воспитании толерантного человека. Герменевтические подходы к воспитательной деятельности педагога-воспитателя представляют собой концептуально новый этап в развитии образования в целом. Данные подходы означают способность педагога постичь внутреннюю связанность рассматриваемых явлений и составить ясное представление о причинно-следственных связях. В совре-

менной педагогической науке герменевтический подход ставит своей целью «рассекретить универсум знаков», проникнуть в «глубинные смыслы», раскрыть «белые пятна», обратить внимание не столько на отдельные факты, сколько на их сочетание, систему.

Как подчеркивает А. Ф. Закирова, метод педагогической герменевтики помогает принять и понять каждого обучающегося, развивает педагогическую интуицию, толерантность в преодолении ситуации «непонимания», приближает педагога к решению актуальных задач гуманизации жизни воспитанников. Понимание всегда начинается с выявления непонимания, затем следуют операции по его преодолению через обращение педагога к собственному интеллектуальному, эмоциональному, культурному и педагогическому опыту, а затем следует рефлексия как движение в смыслах. Выявление, распознавание собственного профессионального непонимания – весьма сложная педагогическая задача [14, с. 73]. Трудность этого процесса заключается в том, что педагоги часто не могут понять сложности и противоречия воспитательного процесса, осознать их как объекты своего профессионального непонимания. В этих случаях зачастую ситуации «непонимания» становятся причиной конфликтов между педагогом и учеником.

Применение герменевтического подхода – это, прежде всего, культура толерантности как норма жизни. Целостное видение приближает педагога к пониманию уникальности каждого ученика.

Овладение герменевтическим методом означает для педагога повышение культуры его профессионального мышления и развитие собственной культуры толерантности.

Герменевтика включает две группы методов понимания:

Методы интерпретации (герменевтика в узком смысле). Строгой методики здесь нет, но есть герменевтические принципы, т. е. принципы ориентации на аутентичный смысл интерпретируемого содержания. Важно следовать принципу «герменевтического круга», суть которого выражается формулой «единство целого проясняется через постижение отдельных частей, а смысл каждой части постигается в контексте целого».

Методы, помогающие педагогу постичь внутренний мир воспитанника в его своеобразии и целостности, проникнуть в глубину его переживаний, опираясь на чувства исследователя и интуицию. Данный подход связан с процессом развертывания человеческого отношения одного человека к другому, что предполагает толерантное, соучастное, эмпатийное, (на основе диалога) отношения [10].

Герменевтическая педагогика способствует пониманию себя, другого, других, принятию всех, как себя, а себя, как всех. Без этого не возможно воспитание толерантности у личности, а значит и невозможна нормальная человеческая коммуникация.

Основными принципами образовательной стратегии формирования толерантности у военнослужащих могут выступить следующие положения:

– создание системы социальных и педагогических условий, способствующих формированию толерантных убеждений, взглядов и навыков толерантного поведения в микросреде – военно-учебном заведении, подразделении;

– образовательная стратегия должна распространять позитивный подход к этническим вопросам и предотвращать любые проявления расизма, шовинизма, экстремизма, ксенофобии, дихотомии (видение мира в черно-белых тонах), национальных стереотипов [11]

– образовательная стратегия должна реализовать идею привития военным открытым и уважительным отношением к другим людям, понимания возможности многовариантного человеческого бытия в разнообразных, отличных друг от друга культурных, религиозных и социальных сферах [8];

– образовательная стратегия должна способствовать созданию благоприятного микрокосмоса культурного, межэтнического взаимопонимания, в котором каждый военнослужащий чувствовал себя защищенным и был способен к открытому взаимодействию с различными общностями [4].

Следовательно, роль учебно-воспитательного процесса при подготовке офицера ВВ МВД России состоит в адекватном формировании мировоззрения курсантов, опирающегося на их политическую и психологическую зрелость, его ценностно-нравственных жизненных позиций и убеждений. Только тогда высокая нравственная культура офицера позволит ему устоять в сложных служебно-боевых ситуациях, укрепит его веру в своих товарищей и командование, придаст жизненный смысл его профессиональной деятельности.

Таким образом, формирование толерантного поведения военнослужащих сложный и многоплановый процесс, способствующий формированию личности, обладающей гражданской позицией, имеющей психологическую готовность к самостоятельной деятельности в условиях цивилизации XXI века.

Библиографический список

1. **Бакштановский, В. И.** Моральный выбор личности: альтернативы и решения [Текст] / В. И. Бакштановский. – М.: Политиздат, 1983. – С. 15.

2. **Божович, Л. И.** Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. 3-е изд. [Текст] / Л.И. Божович / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: МПСИ, 2001. – С. 21.

3. **Бондаревская, Е. В.** Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2000. – 352 с.

4. **Брушлинский, А. В.** Психология субъекта [Текст] / А. В. Брушлинский. – М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003. – 272 с.

5. **Бунеев, Р. Н.** Теоретико-методологические основы образовательной системы нового поколения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Р. Н. Бунеев. – М., 2009. – С. 71.

6. **Беловолов, В. А.** Готовность будущего офицера к профессиональной деятельности [Текст] / В. А. Беловолов, Е. М. Левин // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 41–51.

7. **Власова, Л. В.** Религиозное содержание в воспитании социально-неблагополучных детей в конце XIX – начале XX вв. / Л. В. Власова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 4. – С. 193-198

8. **Во имя России: Российское государство, армия и воинское воспитание** [Текст] / Под ред. В. А. Золотарева, В. В. Марищенко, С. С. Антошина. – М.: Изд-во «Русь – РКБ», 1999. – С. 220.

9. **Военная педагогика** [Текст] / Под общ. ред. И.А. Алехина. – М.: Военный университет, 2007. – С. 217.

10. **Слесарев, Ю. В.** Воспитание толерантности у будущих специалистов-менеджеров [Текст] / Ю. В. Слесарев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 12. – С. 221–240.

11. **Хазиева, Ф. К.** Условия реализации модели формирования культуры толерантности студентов педагогического колледжа во внеучебной деятельности [Текст] / Ф. К. Хазиева // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 11. – С. 123–129.

12. **Закирова, А. Ф.** Теоретические основы педагогической герменевтики [Текст] / А. Ф. Закирова. – Тюмень: Изд-во Тюменск. гос. ун-та, 2001. – С. 73.

13. **Закирова, А. Ф.** Теоретические основы педагогической герменевтики [Текст] / А. Ф. Закирова. – Тюмень: Изд-во Тюменск. гос. ун-та, 2001. – 152 с.

14. **Кергилова, Н. В.** Подходы и принципы воспитания этнической толерантности у учащихся национальной школы / Н. В. Кергилова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 12. – С. 221–222.

15. **Косолапов, Н. И.** Сила, насилие, безопасность: современная диалектика взаимосвязей [Текст] / Н. И. Косолапов // МЭМО. 1992. № 11.– С. 44–51.

РАЗДЕЛ X
ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 37.072

Жуков Вадим Геннадьевич

Директор Кемеровского профессионально-технического колледжа, 650070, г. Кемерово, пр. Химиков, 2А, тел. (3842) 31-19-74, gukov.v.g@kptc.org

Чичерина Наталья Викторовна

Директор Томского колледжа дизайна и сервиса, 634062, Томск, ул. Черных, д. 101, тел. (3822) 671-796, tkds@ngs.ru

Демченко Анна Ростиславовна

Кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Института развития образовательных систем Российской академии образования, 6334041, Томск, пр. Комсомольский, д. 75, тел. (3822) 52-29-43, sibinedu@tspu.edu.ru

**КОЛЛЕДЖ КАК РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Zhukov Vadim Gennadyevich

Principal of the Kemerovo Vocational-Technical College, 650070, Kemerovo, Prospect Khimikov 2A, phone (3842) 31-19-74, gukov.v.g@kptc.org

Chicherina Natalya Viktorovna

Principal of the Tomsk College of Design and Service, Ulitsa Chernykh 101, phone (3822) 671-796, tkds@ngs.ru

Demchenko Anna Rostislavovna

Candidate of Pedagogy, chief research scholar, Institute of Educational Systems Development, Russian Academy of Education, 6334041, Tomsk, Prospect Komsomolskiy 75, phone (3822) 52-29-43, sibinedu@tspu.edu.ru

**COLLEGE AS A RESOURCE CENTER FOR FORMING
OF PROFESSIONAL-CREATIVE COMPETENCE OF FUTURE
SPECIALISTS**

В отечественной педагогике процесс формирования профессионально-творческой компетенции имеет научную школу и свои традиции. Ранее данная проблема рассматривалась в педагогических и психологических исследованиях П. Н. Андрианова, П. Р. Атутова, С. Я. Батышева, М. Н. Жиделева,

К. Н. Катханова, И. Д. Ключкова, В. А. Полякова, С. А. Шапоринского и др., в основном, в аспекте производственной деятельности.

На основе проведенного исследования определено, что, во-первых, понятие профессионально-творческой компетенции расширилось, ученые перешли от рассмотрения совокупности процессов материального производства к пониманию профессионально-творческой компетенции как преобразовательной деятельности в системе «природа-практика-человек-наука». Во-вторых, профессионально-творческая компетенция понимается как профессиональная деятельность, результаты которой обладают новизной. И, в-третьих, эти результаты направлены на удовлетворение потребностей людей. Иными словами, человек и его потребности находятся в центре преобразовательной деятельности. Из этого следует, что более широкая трактовка технологии выходит за рамки производственной сферы, существенно раздвигает границы профессионального образования [6].

Отечественными учеными (В. И. Андреев, П. Р. Атутов, П. Н. Андрианов, В. М. Казакевич, И. А. Сасова, В. Д. Симоненко, Н. Н. Шамрай и др.) определены следующие характеристики процесса формирования профессионально-творческой компетентности: его интегративная основа, включающая совокупность элементов политехнического образования и профессионального обучения; направленность на расширение общекультурного кругозора студентов, на формирование у них творческого мышления; на осознание технико-технологической и информационной картины мира; на овладение культурой саморазвития и самообразования.

Непрерывное развитие профессионально-творческой компетенции представляет собой прогрессивную линию движения человека, процесс развития талантов и способностей личности, стремление к совершенствованию интеллекта через реализацию собственных умений и навыков, способность приобретать и систематизировать знания, осуществлять самообразование и саморазвитие, и как результат - адаптацию специалиста к условиям изменяющейся, преобразующейся профессиональной деятельности.

Современному рынку труда присущи следующие характеристики: нестабильность наличия рабочих мест и позиций, частая смена работы, распространение неполной или частичной занятости, необходимость непрерывного повышения квалификации, и, следовательно, необходимость непрерывного образования, быстрое развитие технологий, и соответственно, усиливающееся значение формирования профессионально-творческой компетенции и т. д.

Анализ потребностей рынка труда показал, что на современном этапе возрастает использование специалистов среднего звена в сервисном обслуживании населения (технический, технологический, информационный, транспортно-коммуникационный, социально-культурный сервис), где они являются наиболее массовой и мобильной частью рабочей силы. Расширяется потребность в кадрах со средним профессиональным образованием в социальной сфере (пенсионное обеспечение, здравоохранение, культура и

искусство, различные формы социально-психологической поддержки населения, реабилитационная деятельность, образовательные услуги, в том числе для лиц с особыми потребностями и др.).

Рыночные условия функционирования образовательных учреждений предполагают постоянный и активный поиск путей их взаимодействия с различными субъектами рынка, заинтересованными в конечном продукте деятельности учреждений СПО, расширении её сферы.

Деятельность ресурсного центра на базе колледжа целесообразно, на наш взгляд, проектировать относительно четырех областей, имеющих важнейшее значение для формирования профессионально-творческой компетенции у выпускников учреждения СПО, для их успешного трудоустройства и дальнейшей социальной адаптации на рынке труда.

Так, сфера производственно-профессиональной деятельности студентов создает условия для включения обучающихся в процесс непрерывной производственной практики, участия в работе малых предприятий и на рабочих местах, способствует активизации работы совета попечителей и др.

Сфера образовательной деятельности предусматривает дальнейшее развитие комплекса непрерывного образования, в рамках которого реализуется цепочка «профильные классы общеобразовательной школы – училище – колледж – вуз».

В рамках развития сферы социальноактивной деятельности студентов технологического колледжа предусмотрено активное участие образовательного учреждения в конкурсах социального проектирования, организованных различными предприятиями, дальнейшее вовлечение студентов в формы студенческого самоуправления, активизация общественно – полезной, добровольной деятельности (работа с ветеранами и др.) [3].

Четвертая область – сфера формирования конкурентоспособности выпускника УСПО – предусматривает разработку как организационно-педагогических форм, так и новых дидактических подходов. В процессе адаптации важное место занимает обретение молодыми людьми навыков и умений, позволяющих ставить перед собой реалистичные цели, находить альтернативные способы их достижения, рассчитывать ресурсы, преодолевать внутренние конфликты, демонстрировать гибкость и креативность в новых условиях. Приоритетное значение имеют такие формы работы, как групповые консультации, позволяющие использовать ролевое моделирование целеположенной деятельности. В рамках реализации данного направления разработаны и внедрены в практику организационные формы взаимодействия технологического колледжа с образовательными учреждениями, направленные на предоставление профильного обучения для учащихся общеобразовательных учреждений в соответствии с профессиональными направлениями колледжа [5].

Профессиональные ресурсные центры должны быть, прежде всего, центрами по профессиональной подготовке, обслуживающими региональных заказчиков (как молодежь, так и взрослых) в приобретении и совершенствовании умений и навыков в соответствии с изменениями на рынке труда. Ре-

сурсные центры не должны превращаться в производственные единицы, конкурирующие с реальными производственными секторами. Они должны стать центрами приобретения профессионального мастерства, обеспечивающими подготовку специалистов высокого качества и создающими спрос на услуги, связанные с профессиональной подготовкой и повышением квалификации. Особое значение в них должно уделяться непрерывному формированию профессионально-творческой компетентности будущих специалистов.

Анализ структурных сдвигов на рынке труда городов Сибирского региона позволил сделать вывод о приоритете физического труда и связанных с ним рабочих специальностей по сравнению с умственным трудом, ориентированным на информационное обеспечение рынка товаров, услуг и поддержание функционирования субъектов экономических отношений. Данное несоответствие рынка труда и рынка образовательных услуг вызывает дополнительное давление на профессионально-квалификационную структуру занятости, когда происходит полная или частичная переподготовка специалистов в соответствии с реальным характером выполняемой работы и вне зависимости от предыдущего образования и квалификации.

На рынок труда специалист выходит со своим, очень специфическим «товаром» – профессией, квалификацией, мастерством, предполагающими достаточно высокий уровень сформированности профессионально-творческой компетенции. Он не может оставаться невостребованным длительное время, потому что речь идет о профессиональной квалификации и знаниях, которые быстро устаревают. Поэтому, на наш взгляд, сегодня важным становится не только овладение профессией, которая пользуется спросом на рынке труда, а достижение определенного образовательного и культурного уровня, овладение ключевыми элементами профессионально-творческой компетенции, чтобы быть конкурентоспособным, а значит, соответствовать требованиям «потребителя» – рынка труда и работодателя.

Ресурсный центр является инновационной структурой, связывающей рынок труда и рынок образовательных услуг в условиях развития отношений государственно-частного партнерства образовательных учреждений с субъектами внешней среды, что создает благоприятные возможности для инновационного развития всей системы образования. Ресурсный центр является автономной общественно-государственной формой взаимодействия различных субъектов профессионального образования, создающей условия для проявления личной инициативы со стороны педагогов и обучающихся, корпоративной инициативы со стороны государственных предприятий, предпринимателей и других заказчиков кадров с целью установления соответствия качества профессиональной подготовки (приобретаемых компетенций) требованиям рынка труда и общества, а также организации внешнего контроля, как со стороны государства, так и со стороны потребителей и социальных партнеров.

Основной задачей сетевого ресурсного центра является формирование территориальной инфраструктуры единого образовательного и профессионального пространства в сети образовательных учреждений различно-

го уровня, а также работодателей и других социальных партнеров одной индустрии. Сетевой ресурсный центр профессионального образования – комплекс ресурсов профессионального образования, работодателей и других социальных партнеров, предназначенный для развития интеграционных процессов сферы профессионального образования и социально-экономической сферы региона.

Основными достоинствами взаимодействия образовательных учреждений являются: передача полномочий от управляющих команд – консорциуму, которые часто поддерживаются местными органами народного образования; расширенный учебный план предоставляет студентам широкий выбор курсов, которые они могут изучить за один год по профессиональному профилю, и увеличенное число дисциплин повышенного уровня; чередование преподавания курсов позволяет собрать необходимое число студентов, что в противном случае могло оказаться неэкономичным; те студенты, которые не хотели бы учиться в вузе на дневном отделении, с желанием посещают занятия в вузе, учась в колледже; студенты ценят тот факт, что в вузе с ними обращаются как с взрослыми; совершенствование социального развития (самоопределения) и самообразования студентов; более совершенные возможности для профессионального роста педагогического персонала; систематический мониторинг посещаемости и успеваемости; предоставление бесплатного транспорта для студентов местными органами народного образования, что облегчает работу консорциума [1].

В результате проведенного исследования опыта Великобритании была выявлена совокупность условий эффективности сетевого взаимодействия образовательных учреждений, реализующих профильное обучение: совместная заинтересованность образовательных учреждений, входящих в сеть, в достижении конечных результатов сотрудничества; равноправный и долговременный характер отношений между образовательными учреждениями-партнерами; совместное использование ресурсов партнерами; возможность перемещений студентов и (или) педагогов образовательных учреждений, входящих в сеть; наличие в сети различных учреждений и организаций, предоставляющих студентам действительную возможность выбора и обеспечивающих максимальное удовлетворение образовательных потребностей; экономическая эффективность сетевого взаимодействия; возможность организации зачета результатов по учебным курсам и образовательным программам, освоенных студентами в образовательных учреждениях, входящих в сеть.

По архитектуре такая сеть может выстраиваться следующим образом: кустовые сети (с разными видами ресурсных центров) – самостоятельные объединения: колледж – вуз. По составу участников могут быть выделены: объединения колледжей, обладающих сходным ресурсом, но недостаточным для самостоятельной реализации индивидуальных образовательных программ в рамках профильного обучения; связь колледжей, имеющих ресурс и колледжей, не имеющих его, при этом учреждение, не имеющая кадрового, техноло-

гического и материально-технического ресурса в этом случае выполняет роль донора, предоставляющего контингент студентов; объединение колледжей с учреждениями дальнейшего образования; сетевые проекты, объединяющие колледжи, как реализаторов проекта, учреждения дополнительного и дальнейшего образования, ресурсы системы повышения квалификации, которые могут быть обеспечены особой организационной структурой.

Для использования имеющихся кадровых, материальных, научных и образовательных ресурсов сети целесообразно интегрировать или разграничить функции участников сети по их наличию и возможности использования. Интеграция участников сети всех уровней является необходимым условием формирования целостной информационной производственно-образовательной среды и должна осуществляться по следующим направлениям: планирование развития и размещения участников сети; координация деятельности сетевого ресурсного центра; развитие сетевой инфраструктуры участников сети (каналов связи; телекоммуникационных узлов; средств доступа участников в научно-образовательные сети и Интернет; систем связи с ассоциациями работодателей и производителями оборудования и технологий); создание системы мониторинга использования ресурсов и эффективности деятельности сетевого ресурсного центра [7].

Конкурентоспособность специалиста обусловлена соответствием его личностных характеристик, требований работодателей к профессиональной деятельности и социально-экономических условий в целом. Следовательно, конкурентоспособность зависит от качества образования и подготовки специалиста, наличия у него личностных характеристик, обеспечивающих развитие профессионально важных качеств, позволяющих рабочему или специалисту занять определенное место в социальной структуре общества. Конкурентоспособность является социально-профессиональным личностным качеством, интегрирующим социальные и профессиональные характеристики, включающим социальное и профессиональное содержание.

Формирование профессионально-творческой компетенции у студентов учреждений профессионального образования представляется как система непрерывного педагогического взаимодействия педагогов и студентов учреждений профессионального образования в образовательном процессе при поэтапном развитии составляющих данной компетенции предполагает определенные критерии сформированности данной компетенции. К ним относятся: мотивационный, определяющий у студентов учреждений профессионального образования уровень познавательного интереса, осознание значимости самообразования и саморазвития, наличие желания осуществлять профессионально-творческую деятельность на достаточно высоком уровне; когнитивный, фиксирующий уровень знаний о самообразовании и саморазвитии, их формах, методах и средствах; операционный, отражающий овладение студентами учреждений среднего профессионального образования основными профессиональными операциями соответствующей деятельности, умением принимать нестандартные решения [1; 2; 3].

На основе выделенных критериев формирования профессионально-творческой компетентности у студентов учреждений среднего профессионального образования были определены уровни сформированности данной компетентности: низкий, средний, высокий. При этом учитывалось, что формирование профессионально-творческой компетентности может осуществляться при различных уровнях мотивации самообразования, сформированности знаний о самообразовании, развития познавательных умений и самостоятельности.

I уровень (низкий) – студент имеет поверхностное представление о методах и приемах познания, формах, методах, способах развития профессионально-творческой компетентности; слабо владеет основными операциями преобразующих действий; плохо представляет значение самообразования для формирования профессиональных знаний, умений, качеств личности; наличествует низкая мотивация к самообразовательной деятельности; преобладание внешних мотивов;

II уровень (средний) – студент знает методы и приемы познания, формы, методы, способы осуществления самообразовательной деятельности, но их система не сформирована в полном объеме; студент владеет основными операциями преобразующих действий и основными операциями управляющих действий, представляет значение самообразования для развития личности; сформирована внутренняя мотивация самообразовательной и профессиональной деятельности.

III уровень (высокий) – студент владеет системой различных методов и приемов познания и преобразования действительности; знаниями основных путей поиска решений, направленных на решение задач путем самообразования; знанием функциональных возможностей различных источников информации и способов самообразования; полностью усвоил структуру и сущность самообразовательной деятельности; студент осознает значение самообразования для развития личности; проявляет внутреннюю устойчивую мотивацию самообразовательной деятельности, обладает высоко развитой профессионально-творческой компетенцией.

Освоение основ организации и содержания процесса формирования профессионально-творческой компетенции у студентов учреждений среднего профессионального образования может быть реализовано при выполнении определенных организационно-педагогических условий: формирование положительной мотивации к овладению профессионально-творческими компетенциями, осознание самообразования как вида профессиональной деятельности; включение студентов в практико-ориентированную ситуацию, содержащую решение определенных исследовательских задач и проектов на основе самообразовательной исследовательской деятельности, методы и формы предметно-коммуникативной деятельности и педагогического взаимодействия; деятельность преподавателей по оказанию педагогической поддержки студентам в развитии профессионально-творческой компетенции.

Большинство студентов испытывают затруднения, связанные с отсутствием навыков владения методами и приемами познания, а также в самостоятельном планировании и осуществлении формирования профессионально-творческой компетенции; значительная часть студентов испытывает затруднения в овладении операциями и действиями самообразовательной исследовательской деятельности.

Развитие положительной мотивации студентов учреждений среднего профессионального образования к развитию профессионально-творческой компетентности реализуется на основе формирования устойчивого положительного отношения к учебным занятиям; заинтересованного отношения к самообразовательной исследовательской деятельности как составляющей основы профессионально-творческой компетентности; проведения учебных занятий с элементами самообразовательной исследовательской деятельности (практико-ориентированные задания и проекты), обсуждения со студентами необходимости и перспектив повышения образовательного уровня.

Создание личностно-развивающих ситуаций, моделирующих процесс развития студентов, осуществляется с помощью следующих педагогических методов и форм: участие студентов в решении практико-ориентированных заданий и проектов, деловых профессионально построенных игр и тестов, поэтапного выполнения операций и действий самообразовательной исследовательской деятельности [4].

Непрерывная педагогическая поддержка студентов учреждений среднего профессионального образования преподавателями по выполнению самообразовательной исследовательской деятельности осуществляется в процессе повышения квалификации преподавателей по проблеме самообразовательной исследовательской деятельности как основы профессионального роста.

Педагогическая поддержка формирования профессионально-творческой компетентности у студентов включает следующие основные этапы: диагностический, направленный на изучение уровня сформированности у студентов профессионально-творческой компетентности, а также потребности в непрерывном профессиональном саморазвитии; мотивационный, формирующий готовность студентов к развитию и саморазвитию в образовательной и профессиональной деятельности; организационный, направленный на создание индивидуальной траектории развития студентов, оказание практической помощи в анализе, планировании, оценивании и коррекции самообразовательной исследовательской деятельности; управленческий, заключающийся в разработке программ саморазвития, создании авторских проектов, в реализации индивидуальных и групповых инновационных практико-ориентированных задач и проектов; оценочный, включающий оценку и самооценку студентами уровня сформированности профессионально-творческой компетенции, уровня готовности к саморазвитию, степени участия в повышении профессионального роста.

Общим результатом реализации модели формирования профессионально-творческой компетенции у студентов учреждений среднего профессио-

нального образования стало овладение содержанием самообразовательной исследовательской деятельности и алгоритмом решения познавательных практико-ориентированных задач, развитие личностной значимости самообразовательной деятельности по развитию профессионально-творческой компетенции как основы профессионального роста.

Исследование показало эффективность ресурсного центра в формировании и развитии профессионально-творческой компетенции студентов учреждений среднего профессионального образования, которая лежит в основе конкурентоспособности специалистов в изменяющихся условиях рынка труда. Данное направление работы удовлетворяет тенденциям модернизации среднего профессионального образования и необходимости разрешения противоречия между потребностью общества в компетентных специалистах, имеющих среднее профессиональное образование, и недостаточной разработанностью структуры, содержания и организации подготовки специалистов в соответствующих образовательных учреждениях.

Библиографический список

1. **Малашихина, И. А.** Взаимодействие администрации и педагогического коллектива как фактор инновационного развития образовательного учреждения (региональный компонент) [Текст] / И. А. Малашихина, В. М. Ковязина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 4. – С. 388–394.
2. **Сайгушева, Л. И.** Профессиональное становление студента как субъекта образовательной деятельности [Текст] / Л. И. Сайгушева, С. Н. Томчикова, С. В. Бунин // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 194–202.
3. **Беловолов, В. А.** Личностно-ориентированное обучение в процессе профессиональной подготовки специалиста [Текст] / В. А. Беловолов, В. А. Слостенин, Е. В. Ильенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 11. – С. 117–130.
4. **Гузеев, В. В.** Современные технологии профессионального образования: интегрированное проектное обучение. Ч. 1. / В. В. Гузеев, М. Б. Романовская. – М.: ИСОМ, 2006. – 48 с.
5. **Панина, Т. С., Вашлаева, Л. П., Дочкин, С. А.** и др. Формирование интегрированных образовательных программ довузовского профессионального образования : учебное пособие / под общ. ред. Т. С. Паниной. – М.: Кемерово ; Томск, 2008. – 268 с.
6. **Иванова, И. К.** Формирование модели специалиста на основе надпрофессиональной компетенции (НИРС) [Текст] / И. К. Иванова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 12. – С. 350–359.
7. **Dale, Roger & Robertson, Susan, L.** The Varying Effects of Regional Organizations as Subjects of Globalization of Education / Comparative Education Review. – 2002. – Vol.46. – № 1. – PP. 10–36.

УДК 348.4

Каргина Елена Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки» Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, kargina-elena@mail.ru, Пенза

**РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ПРОФИЛИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ОСНОВЕ СОЦИАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ**

Kargina Elena Michailovna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, the senior lecturer of chair «Foreign languages» of Penza State University of Architecture and Construction, kargina-elena@mail.ru, Penza

**REALIZATION OF THE MODEL OF THE EDUCATIONAL
ENVIRONMENT PROFILISATION ON THE BASIS
OF SOCIALLY-PEDAGOGICAL PROJECTION**

Согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [1], использование проектного метода признано перспективным во всех отраслях деятельности: приоритетные национальные проекты «Образование», «Здоровье» и др., инвестиционные проекты, проектно-ориентированное финансирование деятельности учреждений, проекты жилищного строительства, международные информационные молодежные проекты, экологические проекты, проекты комплексной реконструкции городской инфраструктуры, проекты по созданию инжиниринговых центров, глобальные технологические проекты и т. д.

В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» принципы проектной деятельности также выделяются в качестве ведущих: «В основу развития системы образования должны быть положены такие принципы проектной деятельности, реализованные в приоритетном национальном проекте «Образование», как открытость образования к внешним запросам, применение проектных методов, конкурсное выявление и поддержка лидеров. Ключевыми механизмами реализации инициативы должны стать как проектные, так и программные методы работы» [2].

Принимая во внимание ключевые идеи национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», к настоящему времени накоплен значительный опыт организации специальной проектной деятельности обучающихся: проектные часы, проектные сессии, проектные недели, конкурсы проектов и пр. «Проектность должна пронизывать всю жизнь современной школы, включая управление школой и тип отношений между субъектами

образования. Обязательное освоение проектного метода направлено на введение детей в другие типы деятельности: исследовательскую, конструкторскую, организационно-управленческую и др.» [2].

Основываясь на приведенной документации и учитывая перспективы развития образования, социально-педагогическое проектирование являлось одной из основ реализации разработанной нами Концепции профилизации образовательной среды. Под профилизацией образовательной среды нами понимается процесс дифференциации образования на основе личностной и профессиональной ориентированности, акмеологичности и аксиологичности действия участников педагогического процесса за счет нововведений и изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса [3]. К числу ведущих социально-педагогических проектов, реализуемых на базе Ассоциации «Университетский учебный комплекс» Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, относятся:

1. Социально-педагогический проект «Интегративная преемственность основных этапов профессионального образования». Реализация данного проекта осуществлялась в виде следующего алгоритма: Д. Сад № 15, № 111→школа № 33, № 50→ПУ № 17, № 5, № 14→ химико-технологический техникум, автодорожный техникум →ПГУАС → производство.

Цель проекта. Реализация проекта направлена на:

- раннее выявление интересов и способностей детей, начиная с дошкольного возраста;
- обеспечение качества обучения в учреждениях дошкольного, общего и профессионального образования профильной образовательной среды;
- повышение качества адаптации учащихся при переходе их к обучению в профильные образовательные учреждения более высокого уровня или на производство;
- развитие интеллектуального потенциала региона.

Задачи проекта:

- разработка и внедрение региональных образовательных стандартов, обеспечивающих высокое качество обучения;
- разработка и внедрение нестандартных образовательных программ и проектов в обучение;
- мониторинг качества обучения на каждом этапе профильного образования;
- разработка и внедрение программ, предназначенных для работы с детьми на ранних этапах обучения в профильных образовательных учреждениях;
- разработка и подготовка к изданию учебных планов и программ, учебных и методических пособий, обеспечивающих преемственность и интеграцию образования.

Содержание проекта:

- реализация инновационной структуры и содержания взаимодействия компонентов Ассоциации УУК;

- разработка стратегического плана развития Ассоциации «Университетский учебный комплекс» и информационной инфраструктуры для взаимодействия с рынком труда, производством;
- разработка комплекта нормативных документов и методических рекомендаций по организации деятельности Университетского комплекса как Ассоциации с правами юридического лица;
- создание необходимой и достаточной информационной среды для поддержки образовательной и научной деятельности членов Ассоциации «Университетский учебный комплекс» на основе обеспечения доступа учителей и учащихся образовательных учреждений, входящих в состав Ассоциации, к библиотечному фонду вуза и другим его информационным ресурсам;
- обеспечение участников педагогического процесса профессиональной информацией на всех этапах социализации личности по специальным программам в условиях обучения в УУК. Предусматривается овладение учащимися общеобразовательных школ определенной совокупностью знаний о социально-экономических и психофизиологических условиях правильного выбора профессии, информирование о наиболее общих признаках профессии;
- методическое и технологическое обеспечение участников педагогического процесса на всех этапах деятельности Университетского учебного комплекса;
- организация на базе компьютерных классов Ассоциации УУК преподавателями ПГУАС занятий с учащимися профильных классов лицея архитектуры и дизайна № 3 по информатике и инженерной графике;
- обмен опытом педагогических коллективов университетских комплексов на ежегодной Всероссийской научно-практической конференции «Университетский комплекс – форма инновационного развития образовательных учреждений» на базе Санкт-Петербургского государственного университета сервиса и экономики.

2. Социально-педагогический проект «Реализация принципа непрерывности подготовки в условиях деятельности многопрофильного образовательного комплекса».

Данный проект осуществляется на всех ступенях обучения в образовательных учреждениях Ассоциации «Университетский учебный комплекс» ПГУАС.

Цель проекта: организация деятельности многоуровневой и непрерывной системы подготовки кадров, учитывающей потребности личности, ее индивидуальные особенности и состояние рынка труда.

Этапы реализации проекта:

1. Первым этапом реализации данного проекта является *дошкольное образование*, которое включает:
 - отбор детей 5–6 лет в мини группы с определенным уклоном обучения и воспитания;
 - направление на социально-эстетическое развитие личности;

- обеспечение квалифицированного педагогического консультирования родителей;
- разработка примерных образовательных программ воспитания, обучения, развития детей раннего и дошкольного возраста в соответствии с требованиями федеральных компонентов государственных стандартов дошкольного образования;
- разработка программ для детей с ограниченными возможностями здоровья;
- отбор одаренных детей по способностям с последующей их ориентацией на специальность.

2. Следующим этапом осуществления проекта «Реализация принципа непрерывности подготовки в условиях деятельности многопрофильного образовательного комплекса» является общее образование. В рамках реализации данного проекта на этапе общего образования осуществляется следующая работа:

- введение профильного обучения в старшей школе по различным направлениям;
- снижение нагрузки на учащихся учреждений общего образования и повышение качества подготовки школьников к обучению в системе профессионального образования;
- развитие системы преподавания «ВУЗ – школа»;
- совместная с вузом разработка учебных планов по предметам;
- совместное участие в научно-исследовательской работе студентов и школьников под руководством преподавателей университета;
- совместное участие студентов и школьников в спортивных мероприятиях районного, городского и областного уровней;
- создание школьно-студенческих научных центров.

3. Следующим этапом реализации данного проекта является *начальное и среднее профессиональное образование*.

Для повышения качественной основы начального и среднего профессионального образования в рамках многопрофильных образовательных комплексов осуществляется:

- совместная разработка учебных планов «школа → ПУ → ВУЗ»;
- создание учебного профессионального студенческого центра;
- формирование на базе профессиональных учебных заведений центра «Лидерства» (Ассоциация «Университетский учебный комплекс» Пензенского государственного университета архитектуры и строительства);
- организация трудового лагеря с профессиональным уклоном;
- организация обучения по программам: детский сад → средняя школа → профессиональное училище → техникум → вуз.

4. Осуществление проекта «Реализация принципа непрерывности подготовки в условиях деятельности многопрофильного образовательного комплекса» на этапе *высшего образования* в рамках многопрофильных образовательных комплексов включает:

- налаживание контактов с предприятиями для возможной стажировки студентов, создание системы содействия трудоустройству и адаптации к рынку труда выпускников системы профессионального образования в целях снижения уровня безработицы среди молодежи;

- создание курсов дополнительного образования для студентов (деловой иностранный язык, второй иностранный язык, юриспруденция);

- предоставление возможность получения второго высшего образования параллельно с первым.

5. Продолжив дальнейшее обучение в вузе, студенты, закончившие 4 курса, получают степень бакалавра и идут работать на предприятие. В случае продолжения обучения в вузе до 6 курса, выпускник получает степень магистра и начинает профессиональную деятельность на предприятии, либо остается в вузе, поступив в аспирантуру, затем в докторантуру и т. д. Закончив вуз, можно остаться в нем работать или начать работу на предприятии.

6. Членами многопрофильного образовательного комплекса в рамках проекта «Реализация принципа непрерывности подготовки в условиях деятельности многопрофильного образовательного комплекса» ведется работа по организации послевузовского образования, дающая возможность:

- обучения в аспирантуре (докторантуре и т. д.) с целью повышения уровня образования, научной педагогической квалификации на базе высшего профессионального образования;

- получения второго высшего образования (переквалификация, переподготовка);

- разработки конкурентоспособных программ повышения квалификации и переподготовки кадров;

- создания центра подготовки кадров;

- организации процесса принятия заказов с производства на переквалификацию;

- создания информационной базы для прогнозирования объемов подготовки и переподготовки кадров нужных профессий в соответствии с потребностями рынка труда, создание системы постоянного мониторинга текущих и прогнозирование перспективных потребностей рынка труда в кадрах различной квалификации.

Вышеизложенные мероприятия проводятся в рамках деятельности многопрофильного образовательного комплекса, предусматривающего различные формы интеграции разнопрофильных учебных заведений высшего, среднего и начального профессионального образования, общего и дошкольного образования.

3. Социально-педагогический проект «Интеграция образования, науки и производства с целью координации совместной деятельности учебных заведений и строительных предприятий г. Пензы и области по подготовке кадров».

Цель проекта: Обеспечение непрерывного практического обучения учащихся школ, студентов техникумов и вуза, членов Ассоциации УУК.

Содержание проекта:

- создание Учебно-научно-производственного комитета (УНПК), деятельность членов которого направлена на решение вопросов проектирования, руководства и участия в строительстве объектов по договорам;
- обеспечение в рамках УНПК непрерывной практической подготовки студентов и учащихся с включением производительного труда на завершающем этапе обучения;
- привлечение для учебной и практической работы со студентами и учащимися в установленном порядке высококвалифицированных специалистов предприятий и других образовательных учреждений города;
- проведение УНПК научно-исследовательских, опытно-конструкторских и исследовательских работ по важнейшим научно-техническим проблемам, связанным с техническим прогрессом в строительстве, внедрение результатов законченных научно-исследовательских работ в производство, проведение экспериментальных проверок и внедрение высокоэффективных научных разработок учебных заведений на предприятиях региона;
- активное участие вуза Ассоциации в решении экономических проблем региона, а также активное взаимодействие с представителями бизнеса;
- автоматизация процесса управления сбора и обработки данных по трудоустройству и учету заключенных договоров с работодателями, обновление компьютерная подсистема АСУ «Трудоустройство» Marketing;
- внесение в компьютерную базу Министерства образования и науки Российской Федерации резюме на выпускников ПГУАС;
- проведение сбора и статистической обработки информации по состоянию рынка труда и рабочей силы от внешних источников;
- формирование для предложений внешним пользователем банка данных о выпускниках текущего года с целью их трудоустройства;
- проведение «Дней карьеры», на которых студенты узнают у работодателей о деятельности предприятий, предлагаемых вакансиях, и имеют возможность пройти собеседование по трудоустройству;
- обмен опытом по вопросам трудоустройства студентов и выпускников с педагогическими коллективами Поволжского региона (участие в окружном совещании на базе НГУ им. Н. И. Лобачевского под руководством полномочного представителя Президента РФ по Приволжскому Федеральному округу).

4. Социально-педагогический проект «Одаренные дети» – архитектура», реализуемый на базе следующих образовательных учреждений: Д. сад № 71 → Лицей архитектуры и дизайна № 3 → художественное училище им. Савицкого → ПГУАС.

Цель проекта: обеспечение профессиональной ориентации детей и молодежи.

Задачи проекта:

- развитие способностей школьников, проявивших интерес к архитектуре и дизайну;

- формирование у детей широкого эстетического, культурного и технического кругозора;
- формирование готовности детей и молодежи к творческому восприятию и воспроизведению в опыте основных направлений архитектуры и дизайна;
- приобщение школьников к достижениям национальной и мировой архитектуры и дизайна;
- создание условий воспитательной среды, способствующих разностороннему и гармоническому развитию личности;
- организация научно-исследовательской и экспериментальной работы по поиску и внедрению наиболее активных педагогических технологий по художественно-эстетическому развитию детей, их архитектурно-художественному образованию, начиная с дошкольного возраста;
- организация довузовской подготовки к обучению в ПГУАС.

Этапы реализации проекта и их содержание:

1. Первым этапом реализации проекта «Одаренные дети» – архитектура» является дошкольное образование. Деятельность участников профильного образовательного процесса на данном этапе включает в себя:

- информационное обеспечение дошкольников знаниями о мире профессий;
- знакомство дошкольников в игровой форме с профессиями творческой направленности (архитектор, художник, дизайнер, модельер и др.) и их особенностями. Игровые занятия с детьми при участии родителей по тематике «Мир профессий», «Кем быть?», в частности, игровые упражнения «Профессия на букву», «Самая – самая», целью которых является увеличение у детей знаний о мире профессионального труда и актуализация знаний о творческих профессиях архитектурной и художественной направленности;
- информирование родителей дошкольников о перспективах участия в проекте «Одаренные дети» – архитектура» и обучения в профильных образовательных учреждениях, входящих в состав Ассоциации «Университетский учебный комплекс»;
- включение родителей в процесс реализации социально-педагогического проекта на основе консультирования и психолого-педагогического сопровождения;
- беседы-консультации родителей и детей с психологами, учителями образовательных учреждений, входящих в состав комплекса, с целью определения ведущих интересов, способностей и потенциальных возможностей детей;
- отбор детей в мини-группы с определенным направлением обучения и воспитания в соответствии с их интересами и способностями.

2. Следующим этапом реализации данного проекта является общее образование. Деятельность участников профильного образовательного процесса по обеспечению профессиональной ориентации детей и молодежи в рамках проекта «Одаренные дети» – архитектура» на этапе общего образования основывается:

– на организации работы участников профильного образовательного процесса в профильных архитектурных классах (Лицей архитектуры и дизайна № 3);

– на обеспечении профессионально-ориентирующей деятельности педагогического коллектива студии архитектуры и дизайна (гимназия №42);

– на разработке учебного плана для общеобразовательных учреждений с архитектурным профилем подготовки, включающего в себя кроме общеобразовательных предметов блок профильных дисциплин (основы рисунка – 4 часа в неделю, живопись – 4 часа в неделю, основы архитектурной композиции – 2 час в неделю, история архитектуры – 2 часа в неделю, композиция в дизайне - 2 часа в неделю, черчение – 2 часа в неделю);

– на преподавании профильных дисциплин преподавателями архитектурного факультета ПГУАС, что помимо высокого качества передачи и восприятия профессиональных и личностных компетенций, обеспечивает преимущество формирования профессиональной мотивации и направленности молодежи между этапами общего и профессионального образования. Профильная профессиональная подготовка ведется во второй половине дня в специализированных аудиториях ПГУАС. Полученные в аудиториях знания развиваются затем в студиях, секциях по рисунку, живописи, дизайну и композиции, во время пленэрных и выездных практик;

– на организации ежегодной научно-практической конференции школьников Пензенского региона (с 1998 года). Пензенский государственный университет архитектуры и строительства традиционно принимает у себя секции «Архитектура и дизайн» и «Искусствоведческое проектирование»;

– на проведении на базе Ассоциации «Университетский учебный комплекс» при участии Министерства образования РФ, Союза архитекторов России, администрации г. Пензы Всероссийского конкурса детского архитектурно-художественного творчества им. В. Е. Татлина (с 2004 года);

– на организации мастер-классов по рисунку и композиции, олимпиады по живописи, композиции, рисунку и черчению в рамках конкурса детского архитектурно-художественного творчества им. В. Е. Татлина (с 2004 года);

– на проведении конференции для учителей и преподавателей «Опыт работы в регионах по развитию детского архитектурно-художественного творчества» (с 2004 года);

– на предоставлении победителям Всероссийского конкурса детского архитектурно-художественного творчества им. В. Е. Татлина льгот при поступлении в ПГУАС (при равенстве суммы баллов) – как вуз, возглавляющий Ассоциацию «Университетский учебный комплекс».

3. Логическим продолжением работы участников профильного образовательного процесса в рамках реализации социально-педагогического проекта «Одаренные дети» – архитектура», начатой на этапах дошкольного и общего образования, является их деятельность по обеспечению профессиональной ориентации молодежи на этапе профессионального образования, включающая в себя:

– углубленная профильная профессиональная подготовка по специальностям: графическая подготовка – выработка навыков работы различными графическими материалами, понимание геометрии тел и их частей, членения и врезки тел (для всех специальностей); колористическая подготовка (для дизайнерских специальностей); макетирование из различных материалов и различными методами (для специальностей «Искусство интерьера» и «Дизайн среды»);

– обеспечение возможности практической реализации студентами полученных умений на основе выполнения заказов по архитектурному проектированию, дизайну (ландшафтный дизайн территории детского дома № 3, территории ПГУАС и др.);

– продолжение проведения на качественно-новом уровне на базе Ассоциации «Университетский учебный комплекс» ПГУАС при участии Министерства образования РФ, Союза архитекторов России, администрации г. Пензы Всероссийского конкурса архитектурно-художественного творчества им. В. Е. Татлина (с 2004 года);

– обеспечение преемственности с этапом общего образования в организации мастер-классов по рисунку и композиции, олимпиады по живописи, композиции, рисунку и черчению в рамках конкурса архитектурно-художественного творчества им. В. Е. Татлина (с 2004 года).

Таким образом, социально-педагогическое проектирование в рамках Концепции профилизации образовательной среды является эффективным способом решения задачи реализации модели профилизации образовательной среды.

Библиографический список

1. **Концепция** долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р) [Текст] – 194 с. // Официальный сайт Министерства экономического развития Российской Федерации

2. **Национальная** образовательная инициатива «Наша новая школа». Утверждена президентом РФ Д. А. Медведевым [Текст] // Послание Федеральному собранию, 5 ноября 2008 г.

3. **Профилизация** образовательной среды как основа профессиональной подготовки будущего специалиста: монография [Текст] / Е. М. Каргина. – Пенза: Изд-во Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, 2006. – 153 с.

УДК 37.072

Панкратова Тамара Браниславовна

Заместитель начальника Департамента труда и занятости населения Томской области, zamruk1@rabota.tomsk.ru, тел.: (382-2) 56-25-05, Томск

**ПРОБЛЕМА МОЛОДЕЖНОЙ БЕЗРАБОТИЦЫ
И ПУТИ ЕЁ РЕШЕНИЯ**

Pankratova Tamara Branislavovna

Deputy Head of the Department of Labour and Employment of Population of Tomskaya Oblast, zamruk1@rabota.tomsk.ru, phone (382-2) 56-25-05, Tomsk

**THE PROBLEM OF YOUTH UNEMPLOYMENT
AND WAYS OF ITS SOLUTION**

Развитие рыночной экономики, модернизация производства, развитие наукоемких технологий вызывают значительные изменения в структуре занятости и приводят к изменению профессионально-квалификационной структуры спроса на рынке труда, повышению требований работодателей к качеству рабочей силы. При этом существенно увеличивается конкуренция на рынке труда, что не может не сказаться на занятости молодежи.

Как показывает анализ ситуации на рынке труда, несмотря на относительно высокий уровень мобильности молодежи на рынке труда, данная категория населения является одной из самых уязвимых в плане безработицы. Современное состояние общества и тенденции его развития во многом определяют положение молодежи на рынке труда, а также формирование совокупности факторов, характеризующих появление и динамику молодежной безработицы.

По данным Росстата за I квартал 2011 г. уровень безработицы по методологии МОТ в СФО является одним из самых высоких в стране (9,0%).

При этом молодежная безработица бьет все рекорды. Коэффициент превышения уровня безработицы среди молодежи в среднем по возрастной группе 15–24 лет по сравнению с уровнем безработицы взрослого населения в возрасте 30–49 лет составляет 2,9 раза, в том числе среди городского населения – 3,2 раза, сельского населения – 2,4 раза [1].

Это является исключительно опасным фактором дестабилизации обстановки в регионах. Примеры тому: молодежные волнения в странах Европы в период финансового кризиса и сегодняшние революции в Северной Африке.

Озабоченность этой проблемой послужила основанием для исследования причин молодежной безработицы и поиска новых решений для её снижения, которые не требуют больших бюджетных вложений, но при этом являются весьма действенным и многофакторным инструментом молодежной политики. В этой связи назрела необходимость проведения комплексных

педагогических исследований, направленных на раскрытие и использование потенциала молодого поколения в сфере труда.

Характеристики молодежи как особой категории населения во многом обуславливают свойства молодежной безработицы и связаны, в первую очередь, с её возрастными, образовательными, профессиональными, ценностными особенностями [6].

Исследование инфраструктуры регионального рынка труда проводилось по следующим направлениям: изучение особенностей данного рынка; анализ сферы образования как субъекта рынка труда; анализ функций государственной службы занятости населения на рынке труда; определение роли работодателя как субъекта рынка труда; изучение мер защиты населения от безработицы.

Ситуация на рынке труда Томской области продолжает оставаться сложной. В последние годы в области отмечается рост численности молодых людей, обращающихся в органы службы занятости по вопросу трудоустройства. Доля молодежи в возрасте 14–29 лет в составе граждан, обратившихся в органы службы занятости в поиске работы в 2010 году, составила 49%.

Рост численности молодежи среди официально зарегистрированных безработных в Томской области обусловлен продолжением процесса реорганизации отдельных нерентабельных производств, сохранением структурного несоответствия спроса и предложения рабочей силы на рынке труда. Кроме того, все еще сохраняются многочисленные элементы старой системы трудовых отношений: недостаточная мобильность трудовых ресурсов, неразвитость рынка жилья. Это привело к формированию чрезвычайно сегментированного рынка труда в области.

При этом для регистрируемой безработицы в Томске характерен высокий образовательный уровень: среди безработных граждан, зарегистрированных в органах службы занятости, 36% – это люди с высшим профессиональным образованием. В районах же области, где зарегистрировано 76,9% всех безработных граждан, более 60% не имеют никакой профессиональной подготовки. В 2010 году на учет в качестве ищущих работу были поставлены 2190 выпускников учреждений профессионального образования, из них 33,5% – выпускники начального, 22,8% – среднего и 43,7% – высшего профессионального образования (в 2009 году – 2618 выпускников).

На протяжении последних лет на рынке труда Томской области сохраняется устойчивый спрос на высококвалифицированных рабочих широкого спектра специальностей. Спрос же на специалистов с высшим и средним специальным образованием в городах и районах области сильно отличается. В результате исследования был выявлен рост масштабов молодежной безработицы одновременно сосуществующей с кадровым дефицитом; дисбаланс спроса и предложения на рынке труда; несоответствие занятости молодежи полученной специальности (не по полученной специальности в трудовой сфере занято более 40% молодежи); низкий уровень заинтересованности участников рынка труда во взаимодействии друг

с другом, недостаток организованности и координации в их совместной деятельности (работодатели не достаточно заинтересованы в найме молодежи в сложившихся условиях институционального характера, в результате чего теряют возможность оказывать влияние на предложение на рынке труда через взаимодействие с другими участниками данного рынка; сфера образования не удовлетворяет кадровых потребностей работодателей); диспропорция между рынком труда и рынком образовательных услуг; усугубление информационной непрозрачности рынка труда; недостаточный уровень развития практики разработки и внедрения специализированных программ непрерывного обучения, способствующих занятости и трудоустройству различных подгрупп молодежи; отсутствие гарантий трудоустройства для данной категории населения; деградацией ценностей молодежи в сфере труда, обусловленной преобладанием в восприятии молодых людей материальных ценностей, завышенных ожиданий, мотивов, формируемых существующей институциональной структурой рынка и не способствующих росту эффективной занятости и снижению молодежной безработицы.

Для современного молодежного рынка труда характерно увеличение разрыва между трудовыми притязаниями молодых и возможностями их удовлетворения. Поскольку молодежь не имеет практического опыта работы (либо он недостаточен), данная категория граждан оказывается мало востребованной на рынке труда. А высокие требования с их стороны к оплате труда делают проблематичным поиск подходящей работы.

Проблема трудоустройства молодежи, получившей профессиональное образование, во многом обусловлена социально-психологическими факторами, связанными с тем, что представления выпускников о перспективах трудоустройства и о будущей трудовой деятельности в целом не совпадают с реальной обстановкой на рабочем месте и реальным соотношением спроса и предложения на рынке труда. Зачастую это является следствием изначально неправильного выбора будущей профессии, низкой информированностью о различных ее аспектах.

Выявлены существующие в молодежной среде стереотипы о статусе и стоимости труда рабочих и специалистов, имеющие негативное влияние на молодежную занятость, причинами возникновения которых являются:

- недостаточная информированность молодежи о профессиях и специальностях, пользующихся спросом на рынке труда;
- наличие значительной дифференциации в уровне оплаты труда в сфере услуг и производственной сфере, бюджетным и внебюджетным сектором;
- низкое качество рабочих мест в отдельных отраслях.

Низкий уровень заработной платы в отдельных отраслях (сельском хозяйстве, легкой промышленности, образовании, культуре, здравоохранении и т. д.) способствует углублению диспропорций на рынке труда и приводит: во-первых, к оттоку квалифицированных кадров в другие сектора экономики; во-вторых, к снижению спроса на профессиональное образование по

низкооплачиваемым специальностям, т. е. невозможности восполнить кадровый дефицит в перспективе.

Сегодня изменения во всех сферах жизни требуют нового понимания процесса становления специалиста. Происходит переориентация оценки результатов образования, смена модели «образованность» на модель «компетентность». Профессиональные образовательные учреждения должны обеспечить специалистов в той или иной профессиональной деятельности необходимым и достаточным потенциалом.

Сфера образования в настоящее время, обладая потенциалом развития эффективного сотрудничества работодателей с работниками в сфере непрерывного обучения, а также работодателей с потенциальными работниками в сфере трудоустройства, не демонстрирует гибкости и механизмов формирования основ для такого сотрудничества и характеризуется рядом черт, затрудняющих трудоустройство молодежи [3; 4; 5].

Во-первых, в образовании отсутствуют предпосылки для перехода молодежи в сферу занятости с необходимым уровнем квалификации и опытом работы, что сдерживает возможности реализации молодых специалистов на начальном этапе трудовой деятельности. Образование рассматривается как некая ступень получения высоких доходов и определенного социального статуса, именно по этой причине в настоящее время имеет место проблема «сверхобразованности», ориентированности большинства молодых людей на обучение в учреждениях высшего профессионального образования.

Во-вторых, предложение на рынке образования представлено в основном такими образовательными продуктами, которые востребованы обществом в краткосрочном периоде без соотнесения с реальными потребностями рынка труда, и без согласования с долгосрочными перспективами в рамках стратегий развития регионов и государства.

Таким образом, наблюдаются тенденции выпуска молодых специалистов, не отвечающим текущим потребностям рынка труда, отсутствие их гибкости при изменениях профессионально-квалификационной структуры рынка, пассивность позиции системы образования в сфере трудоустройства молодежи [6].

Существующие сегодня школьные образовательные программы не выполняют таких функций. В результате решение о выборе будущей профессии школьники и их родители принимают в полном информационном вакууме, ориентируясь не на перспективы социально-экономического развития региона, в котором живут, а на моду и собственные идеалистические представления о востребованных профессиях, которые в большинстве случаев не имеют ничего общего с реальным положением дел. В итоге более 90% выпускников школ делают выбор в пользу «модных» профессий и высшего образования.

В свою очередь, высшая школа, поставленная в рыночные условия, отвечает на данный «спрос» соответствующим «предложением» и выпускает специалистов, заведомо обречённых на безработицу, либо на поиск работы в других регионах России и в других странах.

Тем не менее, в ходе исследования выявлены инфраструктурные особенности отечественного молодежного рынка труда, свидетельствующие о наличии на рынке достаточного количества элементов, способных в значительной мере оказывать содействие стабильному развитию и функционированию сферы занятости, в том числе предпринимательской, инновационной, образовательной и другим сферам. В качестве наиболее действенными из них можно выделить центры занятости населения, бизнес-инкубаторы, центры коммерциализации научных разработок, центры трансфера технологий, консалтинговые компании, поддерживающие инновационную деятельность и др. структуры поддержки малого и среднего бизнеса области, организации сферы образования; организации, представляющие работодателей и т. д.

На основе полученных данных разработана модель занятости молодежи, способствующая улучшению положения молодежи на рынке труда, снижению молодежной безработицы. В основе данной модели лежит социальное партнерство участников рынка труда. В качестве ключевых элементов формирования партнерских отношений на рынке труда выделены государственная служба занятости населения и сфера образования. В рамках модели предложены базовые направления, способствующие снижению молодежной безработицы:

- функционирование сферы образования в качестве ключевого элемента в развитии партнерских отношений между всеми участниками рынка труда, а также базовой площадки формирования необходимых знаний и умений, обеспечивающих непрерывное профессиональное развитие персонала, стартовой площадкой для трудоустройства и карьерного продвижения молодых специалистов;
- исполнение государственной службой занятости населения роли координатора взаимодействия между участниками молодежного рынка труда;
- развитие активных форм сотрудничества между элементами инфраструктуры молодежного рынка труда, способствующих институциональным изменениям рынка (правил поведения, ролей участников рынка, ценностных ориентиров молодежи; снижения информационной асимметрии);
- укрепление системы трудоустройства для различных подгрупп молодежи с учетом особенностей каждой из них и кадровых потребностей региональных рынков труда посредством программ содействия занятости на федеральном и региональном уровне, льгот для работодателей при трудоустройстве молодых специалистов.

Данные направления могут быть реализованы посредством комплекса мероприятий, ориентированных на молодежь с учетом неоднородности данной категории населения, потребностей и возможностей ее отдельных подгрупп на рынке труда: вовлечение молодежи в трудовую сферу с помощью программ содействия профессиональной и учебной ориентации, трудоустройству, развитию малого предпринимательства, реализуемых в сотрудничестве с работодателями; создание интегративных типов учебных

заведений профессионального образования; расширение диапазона профессионального образования; развитие системы многоуровневой и многопрофильной подготовки специалистов; разработка управленческих структур, соответствующих целям профессионального обучения [2].

Своевременные мероприятия по социально-профессиональной адаптации позволяют избежать многих проблем, связанных с поиском работы и дальнейшим трудоустройством молодежи.

Для эффективного решения задач социального, профессионального самоопределения молодежи, повышения ее конкурентоспособности на рынке труда на территории Томской области государственной службой занятости населения совместно с Институтом развития образовательных систем РАО разработан ряд программ по внедрению организационно-педагогических условий, способствующих занятости населения, финансируемых из федерального бюджета.

Так, реализация *программ социальной адаптации, профессиональной ориентации и психологической поддержки молодежи* позволяет минимизировать сроки поиска работы, оказывать помощь в личностной и социально-профессиональной ориентации, в формировании психологической установки на активный и самостоятельный поиск работы, в составлении профессионального резюме, отработке навыков самопрезентации.

В своей профориентационной деятельности органы службы занятости Томской области делают акцент на работе со школьниками и студентами, помогая им не только сделать правильный выбор профессии, но и соотносить свой выбор с потребностями рынка труда.

В центрах занятости работают клубы социальной адаптации «Выбор», «Карьера», «Клуб ищущих работу», «Новый старт», «Карьера», «Мастерская по планированию карьеры», «Перспектива», реализующие ряд мер, помогающих молодым людям, особенно из социально незащищенных слоев населения, повысить свою конкурентоспособность и в дальнейшем не оказаться лишними на рынке труда.

Программа *временного трудоустройства несовершеннолетних* также призвана способствовать социальной адаптации и профессиональной ориентации старшеклассников. Эта программа очень популярна среди подростков области. Желающих принять в ней участие, особенно в период летних каникул, всегда значительно больше, чем рабочих мест, которые служба занятости организует совместно с работодателями. Ежегодно около 10 тыс. старшеклассников через службу занятости получают возможность пройти социально-профориентационную адаптацию и получить важный для будущей трудовой деятельности социальный опыт.

За счет средств федерального бюджета реализуется программа *«Первое рабочее место»*, которая позволяет организовать временное трудоустройство безработных граждан в возрасте от 18 до 20 лет из числа выпускников начального и среднего профессионального образования, ищущих работу впервые. В рамках данной программы ежегодно трудоустраиваются около

300 выпускников начального и среднего профессионального образования в возрасте от 18 до 20 лет, ищущих работу впервые.

Стажировка выпускников организуется как производственная, трудовая деятельность на специально созданных или выделенных работодателем рабочих местах по полученной профессии, специальности, а также иным направлениям профессиональной подготовки, родственным по содержанию работ. В освоении практических навыков молодым людям помогают наставники.

Во время стажировки выпускники получают не только необходимый опыт, но и запись в трудовую книжку – период стажировки засчитывается в стаж, увеличивается перспектива трудоустройства у конкретного работодателя.

С другой стороны, работодателю возмещаются расходы из федерального и региональных бюджетов на выплату заработной платы участникам мероприятия в размере не более установленного федеральным законодательством минимального размера оплаты труда, увеличенного на районный коэффициент и страховые взносы в государственные внебюджетные фонды. Также компенсируются затраты на доплаты за наставничество выпускников из расчета не более половины установленного федеральным законодательством минимального размера оплаты труда, увеличенного на районный коэффициент и страховые взносы в государственные внебюджетные фонды, за каждого выпускника.

В течение 2010 года организована *стажировка в целях приобретения опыта работы* 483 выпускников учреждений профессионального образования с привлечением 377 наставников.

Еще одна федеральная программа, направленная на повышение профессионального мастерства, мобильности и конкурентоспособности безработных граждан, в том числе молодых, – это *программа профессиональной подготовки, повышения квалификации, переподготовки и стажировки безработных граждан*.

В 2010 году возможность повысить свою конкурентоспособность в рамках программы профессионального обучения получили 4,1 тыс. безработных граждан. Среди граждан, обучающихся по направлению службы занятости, молодежь составляет 70%. Молодые специалисты, имеющие базовое профессиональное образование, в рамках этой программы могут пройти по направлению службы занятости повышение квалификации и стажировку с целью формирования и закрепления на практике полученных профессиональных знаний, умений и навыков. Перечень специальностей и профессий, по которым ведется курсовая профессиональная подготовка, включает 130 наименований.

В 2010 году гражданам, ищущим работу, органы службы занятости смогли предложить более 63 тыс. вакантных рабочих мест. Всего при содействии службы занятости были трудоустроены более 40 тыс. незанятых граждан, из них 46% – молодежь в возрасте 14–29 лет (18,5 тыс. человек).

Особой популярностью у молодежи пользуются *ярмарки вакансий рабочих и учебных мест*. В 2010 году было проведено 468 ярмарок вакансий

рабочих и учебных мест, которые посетили 21 тыс. человек, из них 68% – молодежь.

Для полной и объективной оценки проблем трудоустройства молодежи органы службы занятости регулярно проводят *мониторинговые исследования*.

Внедрение и использование автоматизированной системы «Мониторинг рынка труда» позволяет формировать прогнозы рынка труда. В текущем году на базе регионального банка данных был проведен анализ спроса и предложения рабочей силы в отраслевом и профессионально-квалификационном разрезе на предмет соответствия подготовки специалистов в учреждениях профессионального образования потребностям рынка труда. Данный метод эффективен, поскольку позволяет в сжатые сроки оценить общую ситуацию на рынке труда и предложить способы решения конкретных, свойственных отдельным территориям.

Одним из значимых мероприятий по содействию занятости молодежи являются интернет-конференции (среди них *межрегиональная Интернет-конференция* на тему: «Молодежь на рынке труда» в рамках ежегодного Сибирского форума образования), Данный вид взаимодействия позволяет охватить большую территорию, расширить и разнообразить круг участников мероприятий по проблемам трудоустройства молодежи, организовывать обсуждение актуальных вопросов этой сферы с работодателями и специалистами различных ведомств, нацеленное на выявление наиболее острых проблем молодежного рынка труда.

Занятость молодежи, ее профессиональная адаптация и подготовка к профессиональной деятельности являются важными задачами, решение которых позволит обеспечить реализацию прав молодых людей на труд, свободу выбора рода деятельности и эффективное использование их потенциала в развитии экономики региона. Для этого целесообразно расширять практику заключения соглашений частно-государственного партнерства, направленных на решение следующих приоритетных задач развития кадрового потенциала:

- привлечение молодежи к освоению рабочих профессий;
- предотвращение потерь квалифицированных кадров;
- содействие инициативе по сохранению и развитию кадрового потенциала предприятий.

Сегодня работодатель должен не только осуществлять профессиональный отбор и подбор кадров на рабочие места, но и создать систему работы с кадрами, профессионально адаптировать специалиста.

Проблема социальной адаптации, подготовки молодежи к профессиональной деятельности с каждым годом становится наиболее актуальной, и решение данной проблемы может быть найдено посредством объединения усилий всех участников рынка труда – образовательных учреждений, работодателей, государственной службы занятости населения, кадровых, психо-логических служб, профсоюзов.

Взаимодействие государственных, общественных, частных структур по вопросам социальной адаптации молодежи, содействия их трудоустройству и профилактики молодежной безработицы имеет важное значение. Практика организации этими ведомствами совместных мероприятий, таких как специализированные ярмарки вакансий рабочих и учебных мест, организация временных рабочих мест для молодых людей, впервые ищущих работу, производственная практика для будущих молодых специалистов, тематические семинары для работодателей, должна получить повсеместное распространение и поддержку, что будет способствовать повышению конкурентоспособности молодых людей на рынке труда и, как следствие, удачному началу трудового пути.

Библиографический список

1. **Васильев, В. Н.** Рынок труда и рынок образовательных услуг в субъектах Российской Федерации / В. Н. Васильев и др. – М.: Техносфера, 2007. – 680 с.
2. **Ткаченко, Е. В.** Социальное партнерство учреждений профессионального образования / Е. В. Ткаченко, Е. Г. Сафонова, Л. П. Панина, О. А. Фищукова. – Екатеринбург, 2003. – 330 с.
3. **Никитин, М. В.** Автономные учреждения СПО: задачи, механизмы, подходы [Текст] / М. В. Никитин // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 311–322.
4. **Алексеев, Н. А.** Образовательные услуги: сущность и детерминанты качества [Текст] / Н. А. Алексеев // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 363–373.
5. **Терещенкова, А. О.** Основные направления педагогической профилактики беспризорности среди учащихся образовательных учреждений [Текст] / А. О. Терещенкова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 10. – С. 237–242.
6. **Семина, О. А.** Проблемы профессионального самоопределения молодежи [Текст] / О. А. Семина, Н. С. Клименко // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 12. – С. 96–101.

РАЗДЕЛ XI РАЗМЫШЛЕНИЯ, ОБСУЖДЕНИЯ

УДК 378

Гнатышина Екатерина Викторовна

Кандидат педагогических наук, докторант Челябинского государственного педагогического университета, доцент кафедры экономики, управления и права ЧГПУ, gnatishina@mail.ru, Челябинск

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Gnatyshina Ekaterina Viktorovna

The candidate of pedagogical sciences, the doctoral candidate of the Chelyabinsk state pedagogical university, the senior lecturer of chair of economy, management and right CSPU, gnatishina@mail.ru, Chelyabinsk

REALIZATION OF THE PEDAGOGICAL CONCEPT OF FORMATION OF INFORMATION CULTURE FOR THE TEACHER OF VOCATIONAL TRAINING

Ценность и конкурентоспособность специалиста на современном этапе развития общества напрямую зависит от его умений и готовности к постоянному обновлению и пополнению своей образованности, от способности своевременно принимать компетентные решения, от осуществления быстрого и точного поиска необходимых для решения производственных задач данных, что, в свою очередь, требует самостоятельной ориентации внутри современного информационного пространства [1; 2]. Это определяет актуальность выбранного нами направления исследования – формирование информационной культуры. В системе профессионального образования, находящейся в струе образовательных реформ, подготовка специалиста с высоким уровнем исследуемого вида культуры становится первоочередной задачей, потому что именно ему, этому специалисту, предстоит готовить квалифицированные кадры для современных производств. Высокий уровень информационной культуры педагога профессионального обучения зачастую становится условием успеха его профессиональной деятельности, условием качества его труда.

Целью своего исследования мы ставим разработку и верификацию концепции формирования информационной культуры педагога профессионального обучения. Мы понимаем анализируемую категорию как *сложное системное качество личности, обусловленное информационной деятельно-*

стью и отражающее уровень развития информационного мировоззрения и информационной компетентности педагога профессионального обучения.

Под **концепцией формирования информационной культуры педагога профессионального обучения** мы будем понимать сложную, целенаправленную систему теоретико-методологических и методико-технологических знаний о процессе формирования информационной культуры педагога профессионального обучения, базирующуюся на идеях системного, деятельностного, аксиологического и технологического подходов.

Цель концепции – теоретико-методологическое и методико-технологическое обеспечение формирования информационной культуры педагога профессионального обучения, как целостного специфического процесса, направленного на становление информационно культурной личности, обеспечивающего постоянное саморазвитие и профессиональное самосовершенствование будущего педагога профессионального обучения.

В качестве теоретико-методологических оснований исследования выступает совокупность методологических подходов, что обеспечивает упорядочение терминологического пространства науки; определение новых особенностей и свойств изучаемого объекта, выявление закономерностей и принципов развития, обозначение неподдающихся изучению и слабоизученных сторон, рассматриваемой проблемы, определение перспектив развития изучаемого направления [4].

На общенаучном уровне ведущими подходами выбран системный, в качестве стратегии исследования – аксиологический подход, деятельностный и технологический подходы – в качестве практико-ориентированной тактики.

Ядро концепции, включающее обобщенные теоретические положения, аккумулирует наиболее значимые характеристики исследуемого процесса, необходимые для понимания его сути и адекватного оперирования с ним на практике. Содержание ядра составляют закономерности и принципы формирования информационной культуры педагога профессионального обучения, позволяющие представить совокупность его важнейших внутренних свойств, выявить факторы, влияющие на его функционирование.

В состав ядра входят две группы закономерностей – внешние и внутренние. Внешние соответствуют общекультурному аспекту, а внутренние – педагогическому и специально-практическому аспектам деятельности. Внутри каждой группы выделены специфические принципы. Общие принципы едины для всех групп закономерностей, а именно принципы системности, гуманизма, научности, целенаправленности, согласованности, доступности, верифицируемости. Каждая группа закономерностей включает атрибутивную закономерность, закономерность обусловленности и закономерность эффективности.

В рамках *общекультурного аспекта* названные закономерности проявляются следующим образом:

- **атрибутивная закономерность:** процесс формирования информационной культуры педагога профессионального обучения представляет собой упорядоченное целенаправленное информационное воздействие на

общую культуру личности. С данной закономерностью связаны принципы: культурособразности, целостности, социальной активности;

- **закономерность обусловленности:** возможность формирования информационной культуры происходит в процессе освоения системы ценностей информационного общества. С данной закономерностью связаны принципы: развития ценностных ориентаций, диалогичности, достаточности ресурсов;

- **закономерность эффективности:** познавательная активность личности в процессе социального становления влияет на результативность процесса формирования информационной культуры. С данной закономерностью связаны принципы: личностного становления, постоянного совершенствования, комплексности;

В рамках *педагогического аспекта* закономерности проявляются по-иному:

- **атрибутивная закономерность:** информационная культура проявляется в целенаправленной деятельности в информационно-образовательной среде учебного заведения. С данной закономерностью связаны принципы: информативности, последовательности, результативности;

- **закономерность обусловленности:** формирование информационной культуры происходит в процессе профессионально-педагогического становления будущего педагога профессионального обучения. С данной закономерностью связаны принципы: рефлексии, учета индивидуальных способностей, диалогичности;

- **закономерность эффективности:** включение будущих педагогов профессионального обучения в регулярную научно-педагогическую деятельность определяет процесс формирования информационной культуры. С данной закономерностью связаны принципы: мотивации, взаимодействия в системе «информация – знание – информация», связи теории с практикой.

В рамках *специально-практического аспекта* названные закономерности проявляются следующим образом:

- **атрибутивная закономерность:** информационная культура педагога профессионального обучения отражает особенности получаемой специализации и рабочей профессии. С данной закономерностью связаны принципы: профессиональной направленности, комплиментарности информационной и профессиональной деятельности, отбора содержания;

- **закономерность обусловленности:** формирование информационной культуры происходит в процессе проектной деятельности, направленной на решение практико-производственных задач. С данной закономерностью связаны принципы: прикладной направленности, технологичности, обратной связи;

- **закономерность эффективности:** интеграция дисциплин специального блока профессиональной подготовки делает процесс формирования информационной культуры результативнее. С данной закономерностью связаны принципы: интеграции, вариативности, прочности усвоения знаний.

Содержательно-смысловое наполнение педагогической концепции представляет собой проекцию теоретических положений на практическую область деятельности педагога и является ее структурной частью. В качестве основного метода для изучения процесса формирования информационной культуры педагога профессионального обучения нами был применен метод моделирования.

Модель процесса формирования информационной культуры педагога профессионального обучения основана на описательной модели информационной культуры педагога профессионального обучения и представляет собой структурно-функциональную модель, особенностью которой является единство целевого, содержательного, технологического, результативного аспектов, что находит отражение в блоках модели.

Для оптимального функционирования разработанной концептуальной модели формирования информационной культуры будущего педагога профессионального обучения необходимо создать необходимые педагогические условия.

Говоря об условиях, мы используем понятие «комплекс условий», подразумевая многофакторность педагогических явлений. Комплексность позволяет рассмотреть анализируемый процесс с позиции выбранных методологических подходов и особенностей профессионально-педагогической деятельности.

Взаимосвязанные позиции комплекса условий таковы:

- *создание инновационной педагогической среды* профессиональной подготовки педагога профессионального обучения;
- *активизация самостоятельной работы студентов* на основе методического обеспечения;
- *обогащение методами проблемного обучения* процесса изучения специальных дисциплин.

В рамках концепции формирования информационной культуры педагога профессионального обучения мы гипотетически выделяем три стадии ее формирования:

1) **Стадия идентификации** в профессионально-педагогической информационной среде. Посредством усвоения ролей образов, общепринятых образцов, традиций профессионально-педагогической субкультуры, поведения в информационной среде проявляется осознание личностью поля своих возможностей в ней.

На этой стадии становления будущий педагог профессионального обучения характеризуется проявлением интереса к предметам педагогического и специального циклов, интегративно направленных на формирование его информационной культуры, развитием способностей к интерпретации жизненных обстоятельств, событий в сфере специального интереса, связанных с собственной деятельностью в информационной среде, формированием мотивации информационной деятельности, поиска альтернативных способов решения профессиональных и жизненных задач в информационной среде.

Будущий педагог профессионального обучения имеет пока еще слабое представление о своих идеалах в области информационной деятельности, находясь на стадии профессиональной подготовки и начиная осознавать себя в будущей профессии. Уровень информационной культуры характеризуется использованием инструментария информационных технологий, воспроизведением услышанного, увиденного, освоенного. Разрешение предложенных ситуаций носит репродуктивный характер. Важная роль в этот период принадлежит самостоятельной работе, усвоение основных правил которой предопределяет успех дальнейшего процесса формирования информационной культуры.

2) **Стадия дифференциации и индивидуализации** в профессионально-педагогической информационной среде. На данной стадии будущий педагог профессионального обучения проявляет индивидуальный подход в информационной деятельности, характеризующийся креативностью, критичностью, рефлексивностью, а также усилением потребности в самореализации в информационной среде. «Постепенно происходит соотнесение усвоенных знаний с действительным отношением к себе и другим в сфере информационных отношений, формируются навыки саморегуляции информационной деятельности, появляются первые прогнозы и оценка собственных результатов» [3, с. 151]. Это период активного развития основных направлений деятельности, направленной на формирование информационной компетентности и информационного мировоззрения в профессионально-педагогической сфере. На данной стадии формируется проектировочный аспект информационной культуры педагога профессионального обучения, стимулируется поиск личностных особенностей в создании моделей и продуктов. Особый интерес вызывает работа над групповыми, индивидуальными проектами общекультурной, педагогической и специальной направленности.

3) **Стадия персонализации** в профессионально-педагогической информационной среде. Характеризуется сформированным самосознанием, адекватной самооценкой своей деятельности в информационной среде. Персонализация в информационной среде включает такие качества как прогноз, самоанализ, коррекция информационной деятельности, практико ориентированная направленность, сформированная субъектность в профессионально-педагогической информационной среде. Проекты, выполняемые на этом этапе, характеризуются ориентацией на практическую деятельность (могут включать решения психолого-педагогических и специально отраслевых проблем). Результаты, полученные в процессе поисковой деятельности могут использоваться в исследовательских студенческих работах: курсовых и дипломных работ.

Согласно основным положений концепции, исходя из особенностей модели и логики технологии формирования информационной культуры на каждом этапе были разработаны методы ее формирования, входящие в структуру как специально разработанных спецпрактикумов, так и входящие в основу преподаваемых дисциплин специального и профессионального блока. На основе

практико-ориентированной тактики исследования – деятельностного и технологического подходов – нами были разработаны и внедрены в процесс профессиональной подготовки спецпрактикумы «Основы самостоятельной работы студентов», «Основы информационной культуры педагога профессионального обучения», а также согласно технологии выстроена работа по освоению курсов «Маркетинг», «Ценообразование», «Педагогический менеджмент».

Первый этап становления информационной культуры происходит в ходе освоения основных принципов организации самостоятельной работы в вузе. Информационная культура составляет основу для эффективной самостоятельной работы студентов на протяжении всего периода обучения. При этом важна активизация самостоятельной работы как во вне учебное время, так и во время аудиторных занятий. На младших курсах, сильна тенденция на запоминание изучаемого материала с элементами понимания. Кафедры и лекторы часто преувеличивают роль логического начала в преподнесении своих дисциплин и не уделяют внимания проблеме его восприятия студентами. Слабо высвечиваются внутри и междисциплинарные связи, преемственность дисциплин оказывается весьма низкой. Знания студентов, не закрепленные связями, имеют плохую сохраняемость. Особенно опасно это для дисциплин, обеспечивающих фундаментальную подготовку.

Решить эти проблемы, характеризующие организацию учебного процесса, может активизация мотивационных факторов самостоятельной информационной деятельности. Самый сильный мотивирующий фактор – подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности.

Внутренние факторы мотивации самостоятельной информационной деятельности и методы их применения в процессе реализации технологии формирования информационной культуры педагога профессионального обучения можно увидеть в таблице 1.

Второй этап нами был реализован в ходе работы над спецпрактикумом «Основы информационной культуры». Идейная структура технологии такова: содержательный блок отражен в методических рекомендациях для самостоятельной работы, которые имеются у каждого слушателя курса; процессуальный блок и его компоненты определяют действия педагога в организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся.

Овладение теоретическим материалом студенты осуществляют самостоятельно в процессе подготовки к вводному семинару, пользуясь методическими рекомендациями, содержащими основные теоретические положения, а также рекомендованной литературой и источниками. Остальные занятия проходят в процессе приобретения базовых навыков работы с информацией и информационными ресурсами.

Курс выдержан в строгой логике технологии, все направления деятельности сосредоточены на формировании определенных нами основных составляющих информационной культуры педагога профессионального обучения. *Содержательно-информационный компонент* технологии находит отражение в отборе материала для практических занятий, в который входят,

прежде всего, информационные ресурсы разного вида: книги, монографии, периодические издания, телепередачи, Интернет сайты и т. д. Формы организации работы учащихся по реализации основных этапов формирования также отражаются внутри содержательно-информационного компонента и подробно представлены в методических рекомендациях. Важнейшей частью содержательно-информационного компонента являются разработанные нами алгоритмы поиска информации, формулирования информационного запроса, анализа информации.

Таблица 1. – Внутренние факторы мотивации информационной деятельности

Мотивационный фактор	Характеристика фактора	Методы применения
1	2	3
Полезность выполняемой работы	Использование результатов самостоятельной работы в лекционном курсе, в методическом пособии, в лабораторном практикуме, при подготовке публикации, доклада и т.п. Активное применение результатов работы в профессиональной подготовке: задание на курсовую, дипломную (квалификационную) работу на одном из младших курсов, он может выполнять самостоятельные задания по ряду дисциплин гуманитарного и социально-экономического, естественно-научного и общепрофессионального циклов дисциплин, которые затем войдут как разделы в его квалификационную работу.	Беседа, личный пример (психологически настроить студента, показать ему, как необходима выполняемая им самостоятельная работа. Альтернативные формы итогового контроля знаний (проект, эссе, маркетинговое исследование и т. п.). Организация курсового, констатирующего этапа квалификационного исследования.
Участие студентов в творческой деятельности	Участие в научно-исследовательской, опытно-конструкторской или методической работе, проводимой на кафедре.	Участие в олимпиадах по учебным дисциплинам, конкурсах научно-исследовательских или прикладных работ
Использование мотивирующих факторов контроля знаний	При определенных условиях могут вызвать стремление к состязательности, что само по себе является сильным мотивационным фактором самосовершенствования студента. Например, за работу, сданную раньше срока, можно проставлять повышенную оценку, а в противном случае ее снижать	Накопительные оценки, рейтинг, тесты, нестандартные экзаменационные процедуры, эссе, творческие работы и выступления

1	2	3
Индивидуализация заданий	Уровень ответственности повышается значительно в связи с индивидуализацией задания. Приветствуется самостоятельность поиска, выбора источников и форм подачи материала	Индивидуальные задания, работа в малых группах, эссе
Личный пример	Преподаватель может быть примером для студента как профессионал, как творческая личность. Преподаватель может и должен помочь студенту раскрыть свой творческий потенциал, определить перспективы своего внутреннего роста.	Беседа, проблемная лекция, презентация
«Метод погружения» в проблему	интенсифицировать изучение материала, так как сокращение интервала между занятиями по той или иной дисциплине требует постоянного внимания к содержанию курса и уменьшает степень забываемости.	Проведение многочасового практического занятия, охватывающего несколько тем курса и направленного на решение сквозных задач

Процессуальный блок определяет последовательность и логику действий педагога в процессе формирования информационной культуры. В результате практической деятельности, представленной внутри данного блока, и находит разрешение поставленная проблема.

Внутри *диагностического компонента* выявляются уровни информационной культуры каждого учащегося в группе, согласно уровням сформированности информационной культуры происходит деление учащихся на творческие группы, внутри которых и ведется формирующая деятельность. Таким образом, диагностический компонент определяет формы проведения занятий. Диагностика проводилась на первом занятии, на основе самостоятельно найденного и прочитанного материала.

Деятельность внутри организационного компонента должна четко следовать цели формирования основных составляющих элементов информационной культуры педагога профессионального обучения: информационной компетентности и информационного мировоззрения.

Раскрытие сущности компонентов происходит в процессе реализации двух механизмов деятельности:

1) Сознательное педагогическое воздействие на эмоциональную сферу личности студента через убеждение, разъяснение, стимуляцию внутренней работы по усвоению и принятию готовых ценностей и связанных с ними убеждений, целей, потребностей, которые должны превратиться из внешне воспринимаемых во внутренние и реально действующие.

2) Включение студентов в такую деятельность и взаимоотношения, которые актуализируют отдельные ситуативные побуждения, переходящие при систематической активизации в устойчивые мотивационные образования.

Третий этап – реализуется на материале общепрофессионального и специального блоков государственного стандарта, в ходе педагогической и производственной практик, выполнения выпускной квалификационной работы. Основное содержание этапа можно свести к накоплению опыта творческого применения информационной культуры в учебной, исследовательской, технологической и педагогической деятельности педагога профессионального обучения.

Реализация данного этапа происходила в процессе освоения студентами специальности «Профессиональное обучение» дисциплин «Маркетинг», «Педагогический менеджмент», «Ценообразование» и др.

Исходя из ведущих положений концепции, логики разработанной технологии и условий ее реализации нами был сделан акцент на активизации самостоятельной работы, поисковой и исследовательской деятельности. Нами было предложено изучение дисциплины специального цикла «Маркетинг» с помощью модульно-проектной технологии. Разработка и применение модульно-проектной технологии обучения на сегодняшний день является наиболее актуальным, так как он ориентирован не на интеграцию фактических знаний, а на их применение в конкретных профессиональных ситуациях и приобретение новых, соответственно изменяющимся условиям необходимых знаний.

Актуальность метода проектов в наши дни обуславливается, прежде всего, необходимостью понимать смысл и предназначение своей работы, самостоятельно ставить профессиональные цели и задачи, продумывать способы их осуществления и многое другое, что входит в содержание проекта.

Использование модульно-проектной технологии позволило путем создания квазипрофессиональной ситуации (модели) как сформировать информационные умения, так и отточить их. Концентрация на материале модуля позволяет устранить разрыв между информационными знаниями и умениями.

Совместно с реализацией модульно-проектной программы нами велась активная работа по повышению уровня качества исследовательской работы будущих специалистов, а именно руководство квалификационными и курсовыми работами, руководство исследовательскими работами в рамках конкурса научных работ студентов.

Библиографический список

1. **Большакова, О. Н.** Необходимость формирования самостоятельной, творческой, инициативной личности профессионала в вузе [Текст] / О. Н. Большакова // Сибирский педагогический журнал. – № 10. – 2010. – С. 316–326.

2. **Гнатышина, Е. А.** Моделирование подготовки педагога профессионального обучения [Текст] / Е. А. Гнатышина // Сибирский педагогический журнал. – № 4. – 2007. – С. 21–30.

3. **Данильчук, Е. В.** Методическая система формирования информационной культуры будущего педагога: дис. ... доктора пед. наук [Текст] / Е. В. Данильчук; Волгоград. – 357 с.

4. **Яковлев, Е. В.** Педагогическая концепция: методологические аспекты построения [Текст] / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

УДК 615: 378. 147

Пичхадзе Гурам Михайлович

Доктор медицинских наук, заведующий кафедрой фармакологии Казахского Национального медицинского университета им. С. Д. Асфендиярова, pguram@yandex.ru, Алматы

Кадырова Диляра Мулдашевна

Кандидат медицинских наук, доцент кафедры фармакологии Казахского Национального медицинского университета им. С. Д. Асфендиярова, Mika_1997@mail.ru, Алматы

Ким Ирина Ивановна

Кандидат медицинских наук, доцент кафедры фармакологии Казахского Национального медицинского университета им. С. Д. Асфендиярова, kim_1955@mail.ru, Алматы

Айтжанова Гулзира Байдиллаевна

Кандидат медицинских наук, старший преподаватель кафедры фармакологии Казахского Национального медицинского университета им. С. Д. Асфендиярова, gulzira.aitzhanova@mail.ru, Алматы

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД – ОДИН
ИЗ ПУТЕЙ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНОГО
ПРОЦЕССА НА КАФЕДРЕ ФАРМАКОЛОГИИ**

Pichkhadze Guram Mikhailovich

Doctor of the medical sciences, head of the department of pharmacology, Kazakh National Medical University named after S. D. Asfendiyarov, Almaty

Kadyrova Dilyara Muldashevna

Candidate of the medical sciences, assistant professor, Kazakh National Medical University named after S. D. Asfendiyarov, Department of pharmacology, Almaty

Kim Irina Ivanovna

Candidate of the medical sciences, assistant professor, Kazakh National Medical University named after S. D. Asfendiyarov, Department of pharmacology, Almaty

Aitzhanova Gulzira Baibillaevna

Candidate of the medical sciences, senior teacher, Kazakh National Medical University named after S. D. Asfendiyarov, Department of pharmacology, Almaty

**COMPETENCE APPROACH – ONE OF THE WAYS
OF THE IMPROVEMENT OF EDUCATIONAL PROCESS
ON THE DEPARTMENT OF PHARMACOLOGY**

Как известно, важнейшим компонентом стратегического управления современным вузом является корпоративная система качества, которая должна являться компонентом национальной системы гарантии качества образования.

Совершенствование системы образования предполагает подготовку специалистов, способных трудиться в условиях рыночной экономики. Современные реалии требуют нового, более высокого уровня профессионализма, что диктует необходимость пересмотра форм и методов обучения [1].

На сегодня, в Республике Казахстан на основании принципов Болонской Конвенции в системе высшего образования происходят кардинальные изменения: появились новые стандарты образования, идет переход на новую систему обучения, изменились требования к преподавательскому составу и к выпускаемым специалистам [2].

В государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2005–2010 годы, утвержденной указом Президента от 11 октября 2004 года № 1459, подчеркивается, что «наиболее распространенной и признанной является трехступенчатая модель подготовки кадров: бакалавриат – магистратура – докторантура PhD, основанная на кредитной системе. Кредитная система является наиболее гибкой и эффективной, обеспечивает академическую мобильность и востребованность выпускников в быстро меняющихся условиях рынка труда» [3].

Внедрение кредитной технологии обучения в вузах требует принципиального пересмотра организации учебного процесса, изменение самой технологии обучения и их методического обеспечения, позволяет сделать акцент на активацию познавательной деятельности студентов [4].

Повышение качества, эффективности обучения студентов зависит от подбора и использования разнообразных наиболее адекватных тематике и ситуации методов обучения. Выбор методов обучения обусловлен, прежде всего, содержанием учебного материала и целями обучения, которые применительны к дисциплине. Так, инновационные методы обучения позволяют формировать опыт творческой и инновационной деятельности студентов, который в конечном счете влияет на компетентность будущего специалиста [6].

Учет объема знаний в виде кредитов требует новых подходов в плане подготовки компетентного обучающегося, педагога – организатора инновационного и компетентностного обучения, а также разработки эффективных механизмов правового обеспечения деятельности данной системы обучения [5; 7; 8; 11].

Учитывая Концепцию реформирования медицинского и фармацевтического образования, разработанную в рамках Государственной программы реформирования и развития здравоохранения Республики Казахстан на 2005–2010 годы, новые стандарты подготовки медицинских кадров, ориентированные на международные стандарты, требуют внедрения новых образовательных технологий [9; 11].

Новый подход в обучении предусматривает предварительное определение перечня компетенций, которые необходимо формировать в медицинских вузах.

В целях реализации данной Концепции в Казахском Национальном медицинском Университете им. С. Д. Асфендиярова определены ключевые и

общие компетенции, ранжированные по уровням обучения для отдельных дисциплин («Когнитивная компетенция», «Операциональная компетенция», «Коммуникативные навыки», «Правовая компетенция (Адвокат здоровья)», «Самосовершенствование и развитие») [10].

На кафедре фармакологии внедрены, выбранные университетом, компетенции для студентов, обучающихся по кредитной технологии, с учетом специфики специальностей: «Фармация», «Общественное здравоохранение», «Сестринское дело».

1. **Когнитивная компетенция** включает знание классификации лекарственных средств, структуры рецепта, правил выписывания, закономерностей фармакокинетики и фармакодинамики лекарственных средств, возможностей использования лекарственных средств на основе представлений об их свойствах, основных показаний к применению, противопоказаний, нежелательных побочных эффектов.

Студенты по специальности «Фармация», кроме вышеперечисленного, должны знать международные непатентованные названия препаратов основных лекарственных групп, арсенал новых лекарственных средств, их преимущества перед применяемыми препаратами. Когнитивная компетенция студентов по специальности «Общественное здравоохранение» и «Сестринское дело» предусматривает знание только общих закономерностей фармакокинетики и фармакодинамики лекарственных средств и основных показаний к их назначению.

2. **Операциональная компетенция** – это навыки выписывания рецептов в различных лекарственных формах, оценка взаимодействия лекарственных средств для обеспечения эффективной и безопасной фармакотерапии, распознавание и нежелательных и побочных эффектов.

Операциональная компетенция по специальности «Фармация», кроме перечисленных, включает анализ и коррекцию рецептов, расчет и оценку дозы, замену препаратов (на химические и фармакотерапевтические аналоги); ориентацию в арсенале новых препаратов, их преимуществах перед аналогами, в наиболее широко используемых синонимах, оказание консультативной помощи врачам и населению по использованию лекарственных средств.

Для студентов по специальности «Общественное здравоохранение» данная компетенция не предусматривает навыки выписывания рецептов, а включает анализ рецепта, расчет и оценку дозы лекарственных веществ, коррекцию нежелательных эффектов.

Операциональная компетенция по специальности «Сестринское дело» предусматривает выбор лекарственных средств для оказания неотложной доврачебной медицинской помощи при гипертоническом кризе, ангинозном статусе, приступе стенокардии, а также составление заявок на лекарственные препараты с учетом их фармакологических свойств.

3. **Аксиологическая компетенция (коммуникативные навыки)** предполагает владение государственным, русским и иностранным языками, грамотной и развитой речью, умение видеть и строить логико-композиционную

основу для предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций в коллективе, работу в группе на основе принципов уважения личностных, этнических, религиозных взаимоотношений, отстаивание своей точки зрения.

Аксиологическая компетенция для студентов фармацевтического факультета предусматривает также предупреждение и разрешение конфликтных ситуаций при консультации пациентов и медицинских работников.

4. **Правовая компетенция** – которую можно рассматривать как владение нормативно-правовой базой по правам пациента и обязанностям медицинского работника фармацевтического профиля, по специальности «Общественное здравоохранение», медицинской сестры – менеджера, по хранению и отпуску лекарственных средств. Она предусматривает также знание приказов, регулирующих правила выписывания рецептов: приказ МЗ РК №238 от 21.05.08 «Правила выписывания рецептов и отпуска лекарственных средств в медицинских целях», Приказ МЗ РК №172 от 07.04.05 «Правила использования в медицинских целях наркотических средств, психотропных веществ, прекурсоров, подлежащих контролю в РК».

5. **Компетенция непрерывного обучения и образования** (самосовершенствование и развитие) – это формирование навыков использования современных информационных технологий на уровне опытного пользователя. Самообучение с использованием современных методов, компьютерных технологий сбора информации, и ее обработки и анализа. Самостоятельный поиск информации по учебной, справочной и научной литературе, нормативным документам, интернет ресурсам. Это компетенция предполагает выполнение сложных форм СРС, составление кроссвордов, презентаций, подготовку выступлений с докладами.

Таким образом, вышеперечисленные компетенции для студентов различных специальностей позволят оптимизировать учебный процесс на кафедре фармакологии. Кроме того, они нацелят преподавателей на конечный результат, совершенствование воспитательной системы, психолого-педагогическое сопровождение. Компетенции повысят психологическую и коммуникативную деятельность студентов, укрепят материально-техническую базу кафедры. Указанный выше подход соответствует новым требованиям в системе образования и здравоохранения, и будет способствовать формированию профессионально-компетентного, конкурентно-способного специалиста.

Библиографический список

1. **Жак, Д.** Организация и контроль работы с проектами // Университетское образование: от эффективности преподавания к эффективному учению. Сборник рефератов по дидактике высшей школы / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Мн., Профилен, – 2001. – 121 с.

2. **Айткожин, К. А.** Интеграция Казахстанского образования в мировое образовательное пространство [Текст] / К. А. Айткожин // Образование. – 2009. – № 3. – С. 50–57.

3. **Каргин, С. Т., Даутбаева, Д. К.** Активизация познавательной деятельности студентов в условиях кредитной системы обучения в ВУЗе [Текст] / С. Т. Каргин, Д. К. Даутбаева // Образование. – 2006. – № 6. – С. 58–61.

4. **Похолков, Ю., Чучалин, А., Могильницкий, С., Боев, О.** Обеспечение и оценка качества высшего образования [Текст] / Ю. Похолков, А. Чучалин, С. Могильницкий, О. Боев // Высшее образование в России, – 2004. – № 2. – С. 12–27.

5. **Щербакова, В. В.** К вопросу о профессиональной компетентности [Текст] / В. В. Щербакова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 139–146.

6. **Аканов, А. А., Ахметов, В. И., Абирова, М. А.** и др. Модель медицинского образования КазНМУ им. С. Д. Асфендиярова [Текст] / А. А. Аканов, В. И. Ахметов, М. А. Абирова. – Алматы. – 2010. – Ч. 4. Методы оценки компетенции. – 68 с.

7. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 3–10.

8. **Ильязова, М. Д.** Компетентностный подход и задачи развития современной высшей школы [Текст] / М. Д. Ильязова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 61–77.

9. **Байденко, В. И.** Компетентностный подход к проектированию ГОС ВПО (методологические и методические вопросы) [Текст]: М., 2005. – 114 с.

10. **Аканов, А. А., Ахметов, В. И., Абирова, М. А.** и др. Модель медицинского образования КазНМУ им. С. Д. Асфендиярова. Вып. 1. [Текст]: Алматы: КазНМУ им. С. Д. Асфендиярова, 2010. – Ч. 1. Компетенции. – 103 с.

11. **Нургазина, А. Н.** Анализ внедрения кредитной системы обучения в Казахстане [Текст] / А. Н. Нургазина // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 7. – С. 388–396.

УДК 378.14

Гаранина Резеда Мухаррамовна

Соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, старший лаборант кафедры общей, бионеорганической и биоорганической химии Самарского государственного медицинского университета, CorolevaAnna@yandex.ru, Самара

**МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО
ПОТЕНЦИАЛА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
СТУДЕНТОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ В ПРОЦЕССЕ
ИЗУЧЕНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

Garanina Reseda Muharramovna

Researcher degree of candidate of pedagogical sciences, senior assistant department of bioinorganic and bioorganic chemistry, Samara State Medical University, CorolevaAnna@yandex.ru, Samara

**IMPLEMENTATION MODEL OF PERSONALITY
AND DEVELOPMENTAL POTENTIAL INDEPENDENT WORK
OF STUDENT IN MEDICAL SCHOOL IN THE PROCESS
OF LEARNING THEORETICAL SUBJECTS**

С точки зрения философии моделирование представляет собой метод познания, основанный на обобщении и наглядном воспроизведении реальности или исследуемого объекта. Моделирование позволяет анализировать объект исследования, конкретизировать свои знания, дополняя модель новыми элементами, свойствами, характеристиками, видоизменяя ее гибкую структуру. Модель является отправной точкой, в сравнении с которой оценивается изучаемый объект, представляет собой целостную картину изложения результатов исследования. Построение модели дает возможность сопоставить выводы различных исследователей, представить итоги собственного диагностического эксперимента.

В нашей работе построение модели выступает значимым этапом и направлено на достижение общей цели исследования. Предлагаемая нами модель организации самостоятельной работы учитывает возможности и способы реализации личностно-развивающего потенциала самостоятельной работы, содержательно-деятельностный характер самостоятельной работы, методическое обеспечение, контролирующий и результативный аспекты организации самостоятельной деятельности обучающегося. Все это позволяет нам причислить предлагаемую модель к содержательно-деятельностным моделям.

В основу разработки модели реализации личностно-развивающего потенциала самостоятельной работы студентов легли положения о личности

как цели любого образовательного процесса, его содержания и методах, их направленности на развитие профессионально значимых качеств личности.

Будущий врач должен обладать способностью к самореализации. Под самореализующейся личностью в медицинской деятельности мы понимаем самостоятельную личность, готовую преобразовывать собственную профессиональную деятельность, структурировать основные этапы жизнедеятельности с целью достижения определенного уровня успеха [7].

Именно профессионализм личности отражает высокий уровень профессионально важных и личностно-деловых качеств, креативности, характеризует мотивационную сферу и ценностные ориентации субъекта труда, направленность на прогрессивное развитие/саморазвитие [8].

Наши наблюдения показали, что большую роль в организации самостоятельной работы играет ее мотивационное обеспечение: система поощрения студентов за успехи в учёбе и творческой деятельности; индивидуализация постоянно обновляемых заданий для самостоятельной работы; творческая личность преподавателя, призванная помочь студенту раскрыть личностный потенциал и определить перспективы внутреннего роста.

Предлагаемая нами теоретическая модель организации самостоятельной работы связана с организацией форм сотрудничества, стимулирующих их самостоятельность и творческую активность.

Самостоятельную работу мы рассматриваем в нескольких аспектах: социальном, дидактическом, психологическом и воспитательном. Посредством самостоятельной работы решается социальная проблема, стоящая перед вузом, – научить студентов учиться, самостоятельно пополнять и совершенствовать свои знания. В дидактическом аспекте самостоятельная работа выступает как один из основных методов приобретения ключевых компетенций и как одна из организационных форм обучения. Психологический аспект представляет собой, прежде всего, систему познавательных процессов, направленных на самостоятельное приобретение ключевых компетенций. Воспитательная роль самостоятельной работы заключается в том, что она является активным средством воспитания личностных качеств будущего специалиста [5; 6].

Одним из важнейших условий личностного развития является креативная позиция обучаемого, поэтому на уровне организации познавательно-поисковой самостоятельной работы мы предлагаем наиболее продвинутым студентам эффективные формы творческой самостоятельной работы. Мы полагаем, что многообразие организационных форм и методов самостоятельной работы, используемое методическое обеспечение, информационные технологии дают преподавателю широкие возможности для определения индивидуальной траектории обучения студента с учетом его личностных способностей, стремления к достижению учебных целей, профессиональному росту и самосовершенствованию.

Особую роль в организации нами образовательного процесса играют активные методы обучения, которые опираются не только на процессы восприятия, памяти, внимания, а прежде всего, на творческое продуктивное

мышление, поведение, общение. Современные активные методы обучения включают в себя: игровое имитационное моделирование; деловые игры; анализ конкретных ситуаций (кейсы). Педагогика сотрудничества, совместный поиск оптимальных решений позволяют отрабатывать и систематически совершенствовать эффективные варианты коллективных действий. Интерактивная методика направлена на оценивание умения студентов анализировать конкретную ситуацию, принимать решение, логически мыслить, на развитие различных навыков: аналитических, практических, творческих, коммуникативных [2].

Предполагаемые цели такого вида обучения могут соответствовать конечному результату учебного процесса – личностное развитие и совершенствование ключевых компетенций студента.

Правильная расстановка приоритетов при проверке и оценке знаний при обучении, например, посредством кейс-метода позволяет выбрать не просто самого лучшего, а самого креативного студента.

Попробуем оценить возможности кейс-метода в преподавании теоретических дисциплин. Например, решение аналитических химических задач по качественному определению ионов, содержащихся в пробирке, основывается на знании особенностей химических реакций, представляет собой специфическую разновидность кейса и определенную последовательность шагов аналитика. Естественной сферой применения кейс-метода является преподавание философии. В условиях становления информационной цивилизации возрастает роль мировоззрения, и, следовательно, философское знание превращается в безусловный ориентир в огромном потоке информации и многообразия жизненных ситуаций.

Применение интерактивных методов обучения актуализирует интеллектуальную активность, создает дух состязательности [4]. Интерактивные методы обучения позволяют обеспечить индивидуальный подход к каждому студенту, максимальную свободу в обучении, оптимальный подбор и достаточное количество теоретического и наглядного материала; доступность преподавателя для студента, формирование у студентов навыков мыслительной деятельности, оптимального поведения и эффективного действия в критических ситуациях; умения работать с информацией; формирование личностно-профессиональных качеств будущего врача.

Разработанная нами комплексная модель представляет собой структурную взаимосвязь ценностно-целевого, содержательного, процессуального, контрольно-оценочного и результативного компонентов, а именно: обоснованные цели обучения, содержание обучающих программ, условия достижения целей, учебную деятельность преподавателя и студентов и результаты обучения (рис. 1).

Модель реализации личностно-развивающего потенциала самостоятельной студентов при освоении теоретических дисциплин состоит из взаимосвязанных компонентов, способствующих переходу скрытых личностных возможностей в реально развитые возможности.



Рисунок 1. – Содержательно-деятельностная модель организации самостоятельной работы

Ценностно–целевой компонент, включающий в себя выбор цели и определение мотива самостоятельной деятельности, отражает задачи

лично-профессионального развития, строится с учетом требований социального заказа и предполагает подготовку компетентного специалиста в области медицины с высоким уровнем развития личностных возможностей, обладающего целостной системой ключевых компетенций, с индивидуальным стилем мышления, системой интеллектуальных и лично-профессиональных качеств [7].

Содержание задач вытекает из общекультурных, теоретических и профессиональных компетенций выпускника, которые определяются Государственным образовательным стандартом высшего профессионального медицинского образования.

В процессе самостоятельной работы у студента вырабатывается индивидуальность мышления, потребность в интеллектуальном развитии, личная сознательность, создаются условия для реализации потенциальных способностей, оптимально складывается его познавательная деятельность, успешнее решаются учебно-профессиональные задачи, происходит личностное развитие в целом. Именно эти составляющие определяют степень готовности к успешному выполнению врачом профессиональной деятельности, что является обязательным атрибутом профессионального становления и совершенствования. Достижение поставленной цели уточняется следующими задачами:

- управление процессом развития лично-профессиональных возможностей;
- усвоение студентами приемов самостоятельной работы, проектирования личностного саморазвития, самообразования и совершенствования;
- раскрытие личностного потенциалов студента как субъекта образовательного процесса.

Содержательный компонент определяется нормативными документами, учебными программами, учебно-методическими пособиями и направлен на определение объема и структуры содержания учебного материала, отводимого на самостоятельную работу студентов. Для решения этой задачи мы учитывали выявленные тенденции, принципы развития содержания теоретических дисциплин, особенности логической структуры предметов, критерии отбора содержания, подходы к конструированию программы учебной дисциплины, ориентированной на развитие личностных возможностей студентов.

Основной направленностью содержательного компонента, охватывающего все составляющие образовательного процесса, является формирование познавательного опыта на основе технологии управляемого самообучения студентов [3]. Содержательный компонент предложенной модели характеризуется двойной направленностью: один вектор направлен на поэтапную разработку учебно-методического сопровождения самостоятельной работы, а другой – на систематическое повышение уровня квалификации преподавателей.

Процессуальный компонент учитывает возможности самостоятельной работы в образовательном пространстве вуза, отражает последовательность целенаправленных педагогических воздействий, охватывает все виды

и формы самостоятельной работы студентов, формирует направленность и логику усилий для эффективной реализации личностно-развивающего потенциала самостоятельной работы, предполагает комплекс заданных педагогических условий профессионального образования на основе раскрытия личностно-профессионального потенциала будущего врача.

Педагогические действия, направленные на личностно-профессиональное развитие будущего врача, выстраиваются нами согласно теоретической модели, охватывают различные уровни и формы работы, что придает процессу организации самостоятельной работы целостность, целенаправленность, логическую взаимосвязь и методическую обеспеченность.

Контрольно-оценочный компонент включает в себя разработку критериев оценки уровней самостоятельности студента, предполагает мониторинг результатов самостоятельной познавательной деятельности студентов, контроль и коррекцию ее результатов.

В качестве оценочных критериев, определяющих уровень самостоятельной работы, могут быть приняты: самоактуализация, степень самостоятельности и творческой активности студентов; система саморегуляции, самооценки и самоконтроля. Нами разработаны критерии оценки, которые учитывают: сложность работы; полноту информации; уровень самостоятельности и теоретического мышления; способность к анализу и синтезу; исследовательские умения; способность применять теоретические знания на практике; владение культурой речи и терминологией; логику и обоснованность изложения ответа; самопрезентацию; качество выполненной работы; оформление материала в соответствии с требованиями. Мониторинг учебной деятельности студентов позволяет адекватно оценить знания; разработать матрицу мониторингового сопровождения студентов, проводить диагностику состояния проблемы и коррекцию различных подходов к организации самостоятельной работы.

С учетом итогов проведенного экспериментального исследования и изложенных рассуждений, нами в качестве критериев личностно-профессионального развития выделены уровни самореализации студентов в процессе самостоятельной работы: познавательный; репродуктивно-поисковый; творческо-исследовательский.

Сформулированные критерии эффективности личностно-профессионального развития позволяют проводить мониторинг происходящих изменений в уровнях самореализации в результате комплекса направленных педагогических воздействий в соответствии с выделенными уровнями личностно-профессионального развития: низким (недостаточной самостоятельности), средним (деятельностно-направляемый) и высоким (самостоятельно-деятельностный). Для определения уровней самореализации мы использовали такие формы контроля, как наблюдение, анкетирование, самооценочную диагностику, тестирование, мониторинг, самоанализ, анализ.

Результативный компонент, представленный анализом и оценкой результатов деятельности студентов, включающий условия саморегуляции и само-

реализации, предполагает формирование профессионально компетентного специалиста, отличающегося сформированной активной субъектной позицией, ответственного, ориентированного на непрерывное личностное и профессиональное самообразование, саморазвитие и самосовершенствование.

Весьма важным представляется ориентированность такой модели на педагогически направленное изменение целей обучения с актуализацией развития индивидуальных творческих способностей личности. Все это приводит к пересмотру организационно-целевых задач, условий и способов реализации самостоятельной работы, которая призвана обучать и развивать личность. Особенно актуальными являются такие цели самостоятельной работы, как оптимизация процесса обучения, активизации самостоятельного поиска новых знаний, познавательного-творческого потенциала студентов, их самомобилизационных и самообразовательных умений [1; 9].

Восприимчивость студента к новым знаниям, поиску новой информации обеспечивается такими показателями развития личности, как любознательность, интерес, целеустремленность, ответственность и настойчивость при выполнении поставленных задач, а, следовательно, и способность к самоорганизации, саморефлексии. Опыт показывает, что участие студентов в научно-поисковой, самостоятельной исследовательской деятельности способствует проявлению инициативы и самоактуализации в профессиональной деятельности [10].

Следует отметить выявленную зависимость между основой построения учебного процесса, наличием того или иного подхода к обучению и уровнем развития познавательной активности студентов. Применение в практике обучения личностно-ориентированного подхода [6] способствовало тому, что значительно выросло число студентов, у которых отмечался средний и высокий уровни познавательной активности.

Динамика развития личностных особенностей мышления (системность, проблемность, рефлексивность, критичность, диалогичность) и личностных качеств (конструктивная самостоятельность; субъектность; интеллектуальная активность; критичность, нестандартность мышления; креативность) студентов экспериментальной группы в процессе самостоятельной работы после реализации вычлененных нами педагогических условий и введения в учебный процесс элективных курсов представлена на рисунке 2.

Для того, чтобы выяснить, являются ли статистически значимыми различия в результатах диагностических срезов в экспериментальной и контрольной выборках студентов, мы использовали t-критерий Стьюдента.

Сравниваем полученное в эксперименте значение t с табличным значением с учетом степеней свободы. Табличное значение $t_{\text{крит}}$ равняется 2,02 при допущении возможности риска сделать ошибочное суждение в пяти случаях из ста (уровень значимости = 5 % или 0,05). В эксперименте $t=2,61$, табличное значение составляет $t=2,02$; очевидно, что $2,61 > 2,02$. Следовательно, можно сделать вывод о преимуществе экспериментального обучения.

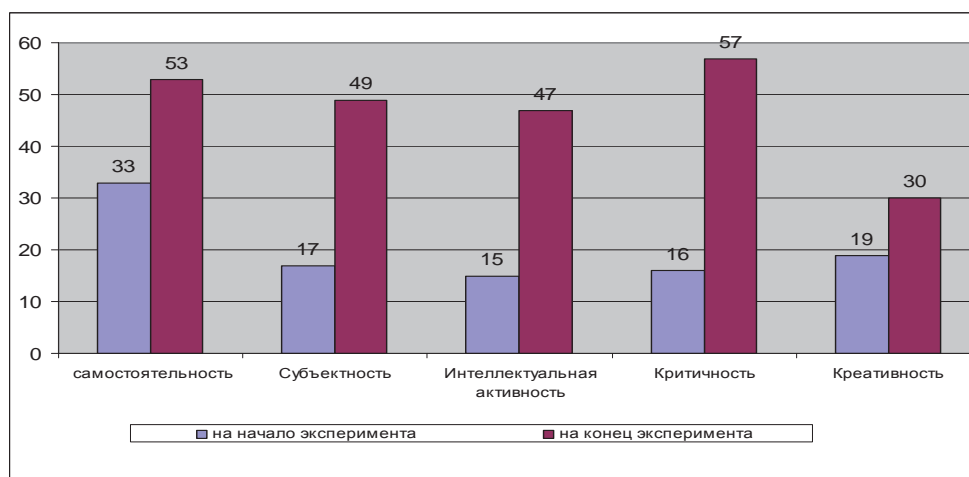


Рисунок 2. – Динамика развития личностных качеств студентов экспериментальной группы (в процентах)

На примере нашей модели можно проследить, что усвоение учебного материала определяется последовательностью применения внешних и внутренних стимулов учения, форм контроля, оценки самостоятельной деятельности студента с учетом приобретенных компетенций и уровня их использования при решении теоретических и практических задач, а также готовностью к учению «по собственной стратегии».

Каждое из звеньев самостоятельной работы имеет свои психологические особенности и функции, но все они взаимодействуют друг с другом, формируя неразрывное единство проявления познавательных способностей студента и обеспечивая поступательное личностное развитие.

Мы полагаем, что использование данной, выполненной на основе теоретического анализа, содержательно-деятельностной модели реализации личностно-развивающего потенциала самостоятельной работы, позволяет обеспечить процесс качественного развития личностных способностей студента при освоении теоретических дисциплин. Наша модель строится от основ целеполагания до решения проблем самопознания, от самостоятельного формирования предметного мышления до практико-преобразующего развития личностных способностей обучающегося, к практическим возможностям прогнозирования собственного развития в процессе профессиональной медицинской подготовки.

Таким образом, предложенная нами теоретическая содержательно-деятельностная модель реализации личностно-развивающего потенциала самостоятельной работы при освоении теоретических дисциплин, на наш взгляд, позволяет посредством решения ряда организационных, педагогических и методических задач осуществить процесс целенаправленной подготовки компетентного специалиста с высоким уровнем развития личностно-профессиональных возможностей, готового к самостоятельной работе с учетом потребностей учреждений системы здравоохранения.

Библиографический список

1. **Амиров, А. Ф., Мурзагалина, Л. В.** Профессиональная социализация будущих врачей в медицинском университете / [Текст] / А. Ф. Амиров, Л. В. Мурзагалина. – Уфа: РИО РУНМЦ МО РБ, 2010. – 268 с.
2. **Амиров, А. Ф.** Система ценностей развивающейся личности и ее трудовая социализация [Текст] / А. Ф. Амиров // Образование нового столетия: проблемы, технологии и подходы к модернизации: монография / под ред. Э. Ш. Хамитова. – Уфа: изд-во БГПУ, 2001. – С. 25–33.
3. **Амирова, Л. А.** Управляемое самообучение взрослых: практическая андрогогика / [Текст] / Л. А. Амирова. – Уфа: изд-во БГПУ, 2005. – 132 с.
4. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 2002. – 207 с.
5. **Гарунов, М. Г.** Самостоятельная работа студентов [Текст] / М. Г. Гарунов, П. И. Пидкасистый. – М.: Знание, 1978. – Вып. 1. – 34 с.
6. **Коновалова, С. В.** Самостоятельная работа как средство познавательной активности студентов медицинского вуза [Текст] / С. В. Коновалова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 10.
7. **Готовцева, Н. Г.** Формирование ценностных ориентаций студентов посредством личностно-профессиональной самоактуализации в вузе / Н. Г. Готовцева // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 4. – С. 163–168.
8. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М: Академия, 2004. – 352 с.
9. **Исаев, И. Ф.** Профессионально-творческое саморазвитие личности: восхождение к акме / И. Ф. Исаев, И. А. Шаршов // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 2. – С. 43–54.
10. **Большакова, О. Н.** Необходимость формирования самостоятельной, творческой, инициативности личности-профессионала в вузе / О. Н. Большакова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 316–326.

УДК 612.821

Бебинов Сергей Евгеньевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Сибирской автомобильно-дорожной академии, bebinov.ru@gmail.com, Омск

Сальников Виктор Александрович

Доктор педагогических наук, профессор, ректор Сибирской автомобильно-дорожной академии, rector@sibadi.org, Омск

**ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТЬ КУРСАНТОК
АВТОШКОЛ, РАЗЛИЧАЮЩИХСЯ СВОЙСТВАМИ
ЛИЧНОСТИ К УПРАВЛЕНИЮ АВТОМОБИЛЕМ**

Bebinov Sergey Evgenyevich

PhD in Pedagogics, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Physical Education of Siberian Automobile and Highway Academy, bebinov.ru@gmail.com, Omsk

Salnikov Viktor Aleksandrovich

Doctor of Pedagogics, Professor, Rector of Siberian Automobile and Highway Academy, rector@sibadi.org, Omsk

**DISPOSITION TO DRIVING IN GIRLS WITH DIFFERENT
PERSONAL CHARACTERISTICS TRAINED
IN DRIVING SCHOOLS**

Возрастающие требования к безопасности дорожного движения, реформирование законодательной базы ставят вопрос о необходимости коррекции средств и методов обучения водителей транспортных средств.

Известно, что на результативность подготовки операторов системы «человек – машина» оказывают влияние свойства нервной системы, личностные и психомоторные особенности обучаемых [5; 9; 24]. Индивидуальные различия приводят к тому, что достижение определенного уровня подготовленности обучаемыми происходит по-разному. Это в полной мере относится и к темпу прироста навыков, который у лиц с различными индивидуальными особенностями существенно различается как на начальном этапе подготовки, так и на этапе совершенствования полученных знаний и навыков [20].

Обучение управлению транспортным средством проходит в условиях, близких к экстремальным [22; 24]. Этот режим отличается наличием множества факторов, к которым относятся: физико-химические условия окружающей среды, механические воздействия вибраций и перегрузок, чрезмерные акустические воздействия, реальная или прогнозируемая опасность для жизни и здоровья субъекта, высокая вероятность возникновения непредвиденных аварийных ситуаций. Для осуществления деятельности в этих условиях важ-

но проявление индивидуальных психофизиологических и личностных особенностей занимающихся. Уровень возникающих компенсаций тесно связан со свойствами темперамента, характеризующими динамический статус личности обучаемых [1; 6; 11], и уровнем тревожности, являющимся специфической реакцией индивида на стресс [23]. Свойства экстраверсии, интроверсии, нейротизма и стабильности оказывают заметное влияние на развитие способностей, эффективность деятельности и формирование индивидуального стиля. Степень их выраженности взаимосвязана с уровнем активации коры головного мозга со стороны ретикулярной формации [9; 11; 17].

Исследованиями установлено, что качество выполнения поставленных перед оператором задач находится в тесной взаимосвязи с показателями уровня личностной тревожности, эмоциональностью, интроверсией и некоторыми другими особенностями личности [2]. Имеются сведения, что студенты, обучающиеся в направлении филологии и истории, имеют высокие показатели нейротизма и низкий уровень экстраверсии [12]. Лица, изучающие психологию, обладают низким уровнем добросовестности, среднюю оценку по нейротизму и экстраверсии и высокое проявление открытости новому опыту. Низкий нейротизм проявляется у субъектов, связанных в обучении с инженерными и естественными науками.

Сравнение личностных особенностей первокурсников показало, что студенты-философы более замкнуты, чем лица остальных специальностей. Им свойственна интровертированность. Схожими характеристиками отличаются студенты-историки. Высокий уровень экстраверсии, а также склонность к агрессии имеют студенты-юристы [21].

С проявлением динамических свойств темперамента связан прогноз успешности и эффективности спортивной деятельности. Результативность спортсмена рассматривается с двух сторон. Первая характеризуется надежностью действий лиц с различным уровнем экстраверсии и нейротизма в экстремальных ситуациях, которые предъявляют условия тренировок и соревнований. Оказываясь в ситуации, характеризующейся значительной психоэмоциональной напряженностью, индивид должен сохранять способность решать сложные и ответственные задачи. В частности, имеются сведения, что боксеры высокой квалификации характеризуются высоким уровнем экстраверсии и эмоциональной возбудимостью [14]. Вторая сторона вопроса рассматривает проявление свойств темперамента как факторы формирования индивидуального стиля спортивной деятельности [10; 13].

Учитывая влияние свойств личности субъектов на уровень их предрасположенности к действиям в особых условиях, нами было проведено исследование, *цель* которого заключалась в оценке обучаемости девушек-курсанток автошколы с различными уровнями экстраверсии, нейротизма и тревожности. Решалась задача по выявлению взаимосвязей между личностными, психофизиологическими особенностями курсанток и успешностью подготовки к управлению автомобилем при определенной технологии обучения.

Исследование было *организовано* на базе АНО «Учебный центр «Авангард» (г. Омск). В эксперименте приняли участие девушки, проходившие обучение в учебном центре и не имевшие первоначального опыта управления автомобилем.

На первом этапе у испытуемых были определены свойства темперамента. Нами использовался личностный опросник Г. Айзенка, позволивший оценить уровень экстраверсии и нейротизма [17]. Для оценки тревожности применялась шкала ситуативной и личностной тревожности Ч. Д. Спилберга в адаптации Ю. Л. Ханина [7]. Сила нервной системы оценивалась проведением теппинг-теста. Для определения подвижности и баланса нервных процессов использовались произвольные двигательные методики [9; 10].

Далее курсантки обучались вождению автомобиля на автотренажере и в ограниченных условиях движения. Обучавшиеся осваивали элементы, предусмотренные примерной программой подготовки водителей транспортных средств категории «В» [18].

Результаты исследования и их обсуждение. Как показывают результаты тестирований, девушки с более высокой обучаемостью управлению автомобилем проявляют более высокий уровень личностной тревожности (44,16 балла) и экстраверсии (14,81 балла) (табл. 1). Показатели курсанток с менее выраженной предрасположенностью к обучению составляют 41,73 балла и 13,95 балла соответственно.

Таблица 1. – Уровень проявления свойств темперамента и тревожности у девушек с различной предрасположенностью к обучению

Уровень обучаемости	n		Психологические особенности, баллы			
			Ситуационная тревожность	Личностная тревожность	Экстраверсия	Нейротизм
Обучаемость выше	32	M	39,16	44,16	14,81	12,69
		±m	2,16	1,26	0,34	0,76
Обучаемость ниже	22	M	39,27	41,73	13,95	12,09
		±m	1,61	1,23	0,37	0,83
<i>P</i>			> 0,05	< 0,05	< 0,05	> 0,05

Примечание. Во всех таблицах достоверность различий средних значений определена методом непараметрических критериев Манна-Уитни.

Полученные данные показывают, что в обеих группах девушек уровень личностной тревожности умеренно повышен. Тем не менее экстраверсия у лиц с более высокой обучаемостью выше, чем у менее обучаемых курсанток. Вероятно, такое сочетание индивидуальных особенностей оказывает содействие формированию навыков управления автомобилем. Достаточный уровень тревожности повышает степень ответственности курсанток за результаты подготовки, а экстраверсия позволяет успешно ориентироваться в складывающихся условиях обучения.

Сила нервной системы у более обучаемых девушек ниже, чем у менее обучаемых (-21,03 и -19,86 соответственно) (табл. 2). Первые обладают подвижностью нервных процессов (1,09 – возбуждение и 1,20 – торможение). Вторые имеют среднюю подвижность возбуждения (0,85), а подвижность торможения равна 1,01. Двигательная чувствительность выше у лиц с более высокой обучаемостью (3,96). У менее обучаемых девушек этот показатель составляет 4,13.

Таблица 2. – Типологические и психомоторные различия у девушек с разным уровнем обучаемости

Уровень обучаемости	n		Психомоторные особенности		Типологические особенности проявления свойств нервной системы		
			Частота движений	Двигательная чувствительность	Подвижность возбуждения	Подвижность торможения	Сила нервной системы
Обучаемость выше	32	M	193,97	3,96	1,09	1,20	-21,03
		±m	3,33	0,20	0,12	0,11	1,45
Обучаемость ниже	22	M	189,09	4,13	0,85	1,01	-19,86
		±m	3,61	0,29	0,12	0,14	0,79
<i>P</i>			> 0,05	> 0,05	< 0,05	> 0,05	< 0,05

В табл. 3 отражены данные о сформированности и динамике водительских навыков девушек.

Таблица 3. – Сформированность водительских навыков у лиц с различной предрасположенностью к обучению

Уровень обучаемости	n		Группы водительских навыков								
			Констатирующее тестирование, баллы			Прирост, %, контрольное тестирование			Прирост, %, этапное тестирование		
			УДН	Ортиров.	Испнит.	УДН	Ортиров.	Испнит.	УДН	Ортиров.	Испнит.
Обучаемость выше	25	M	60,34	36,27	37,00	28,73	70,27	72,04	2,95	10,95	13,20
		±m	0,53	0,45	0,43	0,68	0,52	0,52	0,75	2,01	1,97
Обучаемость ниже	17	M	60,59	34,59	35,67	29,19	70,44	70,65	1,25	12,76	7,29
		±m	0,80	0,54	0,53	1,17	0,80	0,64	0,29	2,29	1,71
<i>P</i>			> 0,05	< 0,05	< 0,05	> 0,05	> 0,05	< 0,05	< 0,01	> 0,05	< 0,01

Уровень исполнительских навыков у более обучаемых курсанток на констатирующем тестировании равен 37,00 балла, а у менее обучаемых 35,67 балла. У первых уровень ориентировочных навыков составляет 36,27 балла, у вторых 34,59 балла. Динамика устойчивости двигательного навыка начала движения на автомобиле у более обучаемых девушек на первом этапе подготовки составляет 28,73%, а на втором – 2,95%. У менее обучаемых прирост этого показателя находится на уровне 29,19% и 1,25% соответственно. Лица с более высокой обучаемостью имеют прирост исполнительских навыков на

контрольном тестировании 72,04%, а ориентировочных 70,27%. После этапного тестирования тем прироста навыков составляет 13,20% и 10,95% соответственно. Динамика ориентировочных навыков у менее обучаемых курсанток составляет 70,44% на контрольном тестировании и 12,76% на этапном тестировании. Прирост исполнительских навыков в этой группе обучаемых более высокий на контрольном тестировании (70,65%). На этапном тестировании значение показателя составляет 7,29% (см. табл. 3).

У предрасположенных к обучению девушек выявлена корреляция ориентировочных навыков с силой нервной системы (рисунок, а). Прирост исполнительских навыков управления автомобилем взаимосвязан с личностной тревожностью. Двигательная чувствительность коррелирует с уровнем ориентировочных ($r = 0,42$), исполнительских ($r = 0,52$) навыков и отрицательно взаимосвязана с приростом этих показателей ($r = -0,42$ и $r = -0,51$ соответственно).

У менее обучаемых девушек исполнительские навыки на констатирующем тестировании коррелируют с уровнем ситуационной тревожности (рисунок, б). Последний показатель взаимосвязан со скоростью переработки информации ($r = -0,44$), средней продуктивностью работы при проведении корректурной пробы ($r = -0,41$) и избирательностью внимания ($r = -0,50$).

Взаимосвязь ситуационной тревожности с показателями подвижности возбуждения ($r = 0,42$) и торможения ($r = 0,40$) характеризует комплексное влияние этих свойств на общую структуру деятельности обучаемых. Подвижность торможения взаимосвязана с исполнительскими навыками ($r = 0,63$), устойчивостью двигательного навыка ($r = 0,52$) и отрицательно коррелирует с приростом исполнительских навыков ($r = -0,45$). Прирост устойчивости двигательного навыка связан с подвижностью торможения ($r = -0,55$) и подвижностью возбуждения ($r = -0,45$).

Результаты проведенного исследования свидетельствуют, что девушки, проявляющие способность к управлению автомобилем, имеют уровень личностной тревожности и экстраверсии выше, чем менее обучаемые (см. табл. 1). Подобные особенности свойств темперамента и динамики подготовленности выявлены нами более ранними исследованиями на другой выборке курсанток, проходивших обучение по стандартной программе [3].

В ряде трудов показана роль тревожности в обеспечении надежности операторов подвижных систем. В частности, отмечается повышенное проявление этого свойства у летчиков, что играет сдерживающую роль над импульсивностью и обеспечивает быстроту ориентирования в изменяющейся ситуации [19].

Влияние тревожности на обучение неоднозначно [11]. Связь с умственной деятельностью обусловлена многими факторами. К ним относятся мотивация, трудность изучаемого материала, возрастные, половые различия и др. Выявлены затруднения субъектов с высокой тревожностью при выполнении заданий на вербальный интеллект [15]. Тем не менее при решении невербальных задач большего успеха достигают лица с повышенным уровнем тревож-

ности. По некоторым данным, высокий уровень тревожности снижает успешность профессиональной надежности [16]. В спортивной деятельности лица с высоким уровнем личностной тревожности достигают, как правило, более низких результатов на соревнованиях. По данным, полученным Н. П. Фетишкиным, такие обучаемые менее устойчивы к состоянию монотонии [25].

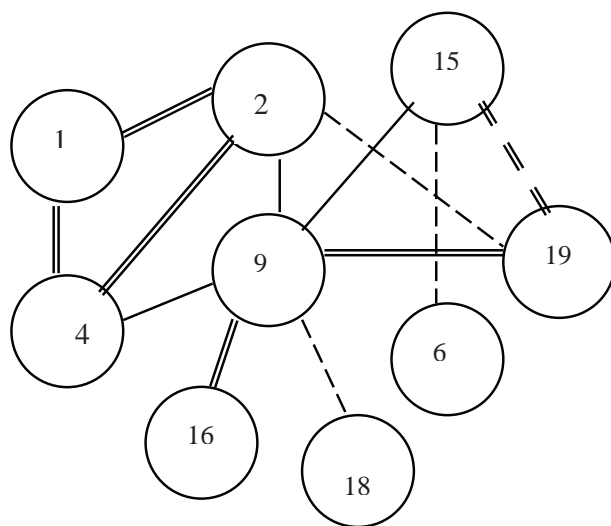
В свою очередь, низкая тревожность также в большинстве случаев оказывает негативное влияние на результаты профессионального труда операторов [11]. Это явление обуславливается недостаточной ответственностью таких субъектов.

Безусловно, эффективности и надежности управления автомобилем содействует устойчивость к стрессу. Рассматривая стресс как определенное интегративное свойство человека, характеризующееся степенью адаптации к воздействию экстремальных факторов профессиональной среды, необходимо отметить, что механизмы физиологической и психологической регуляции этого процесса имеют схожие морфофункциональные особенности [4]. С этих позиций умеренно повышенный уровень тревожности, на наш взгляд, необходимо рассматривать как фактор, повышающий резистентность организма к стрессогенным воздействиям обучения. Вероятно, это способствует в обучении вождению субъектов с повышенным уровнем личностной тревожности.

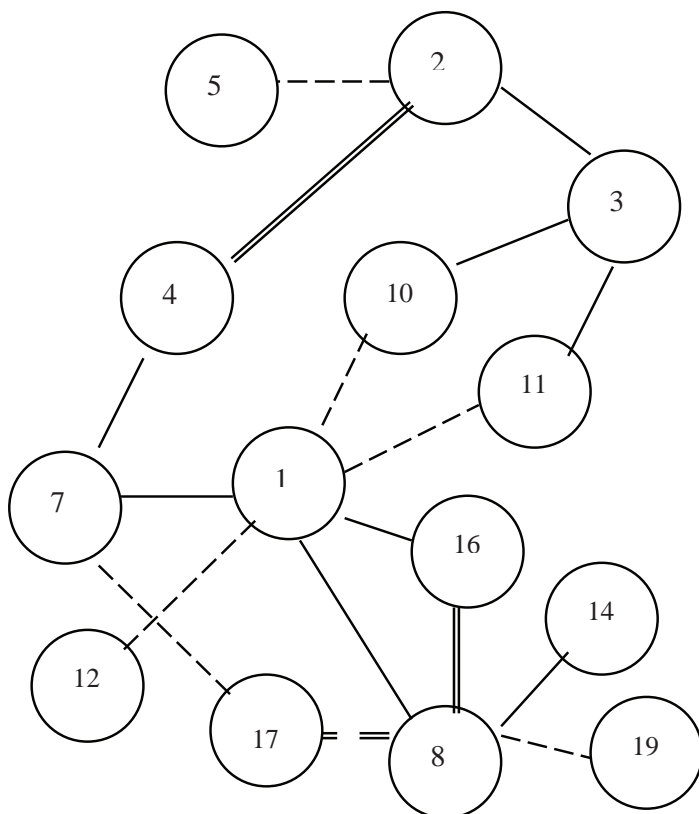
Экстраверты имеют по большинству показателей более высокий уровень навыков управления автомобилем, чем интроверты и лица с высоким уровнем нейротизма. По-видимому, такие различия объясняются тем, что экстраверсия содействует проявлению активности испытуемых и повышает приспособляемость их к выполняемым действиям [1].

Девушки с более высокой обучаемостью характеризуются более слабой нервной системой и подвижностью нервных процессов (см. табл. 2). Первоначальное обучение осуществляется в условиях автодрома. Такие условия не предъявляют повышенных психоэмоциональных требований к курсанткам. Поэтому слабость нервной системы противодействует развитию монотонии и позволяет достичь более высоких результатов в подготовке. Влияние силы нервной системы на успешность обучения отмечается в других исследованиях [2; 5; 9]. Как правило, лица со слабой нервной системой опережают в обучении субъектов со среднесильной и сильной нервной системой на начальном этапе подготовки. К окончанию обучения вторые достигают одинакового уровня подготовленности с первыми.

Мы считаем, что быстродействие и общая активность девушек с более высокой обучаемостью обусловлены подвижностью нервных процессов в сочетании со слабой нервной системой. Такого мнения придерживаются и другие исследователи [11]. В научных трудах лица с подвижностью нервных процессов характеризуются как более решительные, обладающие более развитыми функциями внимания и психомоторными способностями [9; 10]. Вероятно, выявленный типологический комплекс позволяет девушкам достичь высоких результатов в обучении.



a



б

Корреляционные связи между исследуемыми показателями в группе девушек: а – более обучаемых; б – менее обучаемых. В кружках приведены номера тестируемых показателей: 1 – ситуационная тревожность; 2 – личностная тревожность; 3 – экстраверсия; 4 – нейротизм; 5 – частота движений за 30 с при выполнении

теппинг-теста; 6 – сила нервной системы; 7 – подвижность возбуждения; 8 – подвижность торможения; 9 – двигательная чувствительность; 10 – скорость переработки информации; 11 – показатель средней продуктивности внимания; 12 – избирательность внимания; 13 – скорость выбора избирательности внимания; 14 – устойчивость двигательного навыка начала движения на автомобиле на констатирующем тестировании; 15 – уровень сформированности ориентировочных навыков на контрольном тестировании; 16 – уровень сформированности исполнительских навыков управления автомобилем на контрольном тестировании; 17 – прирост устойчивости двигательного навыка начала движения на автомобиле на этапном тестировании; 18 – прирост сформированности ориентировочных навыков управления автомобилем на этапном тестировании; 19 – прирост сформированности исполнительских навыков управления автомобилем на этапном тестировании. Сплошная линия, соединяющая кружки, – положительная связь, прерывистая – отрицательная; одна (любая) линия – достоверность связи $P < 0,05$; две – $P < 0,01$

Полученные данные свидетельствуют, что на первом этапе подготовки динамика водительских навыков выше, чем на втором (см. табл. 3). Вероятно, такой характер сформированности навыков управления автомобилем обусловлен подвижностью нервных процессов испытуемых. Эта типологическая особенность содействует более высокой динамике формирования действий, в частности на начальных этапах подготовки [10]. В дальнейшем, по мере роста сформированности навыков, прирост снижается под воздействием естественных условий обучения.

У более обучаемых девушек проявление координационных способностей выше, чем у менее обучаемых. Об этом свидетельствует уровень двигательной чувствительности (см. табл. 2) и ее взаимосвязь с уровнем сформированности и темпом прироста водительских навыков (см. рисунок, а).

Значительным числом подготовительных действий при управлении автомобилем характеризуются менее обучаемые девушки. У них проявляется более низкий уровень экстраверсии, среднесильная нервная система и средняя подвижность возбуждения (см. табл. 1 и 2), которые, в данном случае, обуславливают формирование у субъектов ориентировочного стиля деятельности [11]. Это находит свое отражение в динамике ориентировочных навыков, как на контрольном, так и на этапном тестированиях (см. табл. 3). Системообразующим фактором в подготовке этих курсанток является подвижность нервных процессов (см. рисунок б). Имеются сведения, что лица с инертностью возбуждения и подвижностью торможения проявляют более высокую динамику ориентировочных навыков управления автомобилем [2].

Проведенное исследование позволяет предположить, что при дальнейшем профессиональном обучении в условиях реального дорожного движения личностные и типологические особенности курсанток автошкол будут проявляться в индивидуальном стиле управления автомобилем и обуславливать темп прироста водительского мастерства.

Библиографический список

1. **Батаршев, А. В.** Темперамент и свойства высшей нервной деятельности: Психологическая диагностика [Текст] / А. В. Батаршев. – М.: ТЦ «Сфера», 2002. – 88 с.
2. **Бебинов, С. Е.** Влияние типологических особенностей проявления свойств нервной системы курсантов автошкол на динамику обучаемости и формирование индивидуального стиля управления автомобилем [Текст] / С. Е. Бебинов, В. А. Сальников // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 10. – С. 454–465.
3. **Бебинов, С. Е.** Формирование индивидуальных водительских навыков у курсантов автошкол, различающихся свойствами темперамента [Текст] / С. Е. Бебинов, В. А. Сальников // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 9 (63). – С. 76–81.
4. **Бодров, В. А.** Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы [Текст] / В. А. Бодров. – М.: ИП РАН, 2006. – 623 с.
5. **Гуревич, К. М.** Дифференциальная психология и психодиагностика: избранные труды [Текст] / К. М. Гуревич. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
6. **Егорова, М. С.** Психология индивидуальных различий [Текст] / М. С. Егорова. – М.: Планета детей, 1997. – 328 с.
7. **Елисеев, О. П.** Практикум по психологии личности [Текст] / О.П. Елисеев. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2007. – 512 с.
8. **Ильин, Е. П.** Способности и склонности: какова природа их связи [Текст] / Е. П. Ильин // Диагностика познавательных способностей. – Ярославль, 1986. – С. 76–80.
9. **Ильин, Е. П.** Дифференциальная психофизиология [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.
10. **Ильин, Е. П.** Психомоторная организация человека [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 384 с.
11. **Ильин, Е. П.** Психология индивидуальных различий [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
12. **Ильин, Е. П.** Дифференциальная психология профессиональной деятельности [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.
13. **Ильин, Е. П.** Психология спорта [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
14. **Клещев, В. Н.** Свойства темперамента как условие эффективной деятельности спортсменов высокой квалификации (на материале бокса): автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / В. Н. Клещев. – М., 1984. – 18 с.
15. **Матвеева, Л. Г.** Влияние уровня тревожности на особенности интеллекта девочек и мальчиков младшего школьного возраста [Текст] / Л. Г. Матвеева // Системное исследование индивидуальности. – Пермь, 1991. – С. 143–144.
16. **Миленин, В. М.** Влияние некоторых особенностей личности спортсменов на поведение в экстремальных ситуациях [Текст] / В. М. Миленин // Материалы научной конференции психологов спорта социалистических стран. Симпозиум 1. – М., 1970. – С. 96–100.

17. **Практикум** по общей, экспериментальной и прикладной психологии [Текст] / В. Д. Балин, В. К. Гайда, В. К. Гербачевский и др.; под общ. ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2006. – 560 с.
18. **Примерная** программа подготовки водителей транспортных средств категории «В» [Текст] / – М., 2008. – 30 с.
19. **Психологические** основы профессиональной деятельности: хрестоматия [Текст] / сост. В. А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. – 855 с.
20. **Сальников, В. А.** Возрастное и индивидуальное в структуре спортивной деятельности: монография [Текст] / В. А. Сальников. – Омск: СибАДИ, 2000. – 160 с.
21. **Серавин, А. И.** Сравнительное исследование студентов первого курса СПбГУ [Текст] / А. И. Серавин, И. А. Фирсова // Психология XXI века: материалы Международной межвузовской научно - практической конференции. – СПб., 1999. – С. 78–79.
22. **Смирнов, Б. А.** Психология деятельности в экстремальных ситуациях [Текст] / Б. А. Смирнов, Е. В. Долгополова. – Харьков: ГЦ, 2007. – 276 с.
23. **Стресс** и тревога в спорте: международный сб. науч. статей [Текст] / сост. Ю. Л. Ханин. – М.: ФИС, 1983. – 288 с.
24. **Толочек, В. А.** Современная психология труда [Текст] / В. А. Толочек. – СПб.: Питер, 2006. – 479 с.
25. **Фетискин, Н. П.** Системное исследование монотонии в профессиональной деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук [Текст] / Н. П. Фетискин. – СПб., 1993. – 23 с.

УДК 616. 127 – 005.4

Кузнецов Игорь Анатольевич

Кандидат медицинских наук, доцент Астраханского государственного технического университета, Астрахань

Расулов Максуд Мухамеджанович

Доктор медицинских наук, профессор ГОУ ВПО МГПУ, Москва, Maksud@bk.ru

Стрельцова Елена Николаевна

Доктор медицинских наук, профессор Астраханской государственной медицинской академии, Астрахань

ОСОБЕННОСТИ ЭПИДЕМИОЛОГИИ И ТЕЧЕНИЯ ТУБЕРКУЛЕЗА ЛЕГКИХ В АСТРАХАНСКОЙ ОБЛАСТИ

Kuznetsov Igor Anatolyevich

The candidate of medical sciences, senior lecturer of Astrakhan State technical University, Astrakhan

Rasulov Maksud Muhamedganovich

The doctor of medical sciences, the professor Moscow State Pedagogical University, Moscow

Streltsova Elena Nikolaevna

The doctor of medical sciences, the professor of the Astrakhan State medical Academies, Astrakhan

FEATURES OF EPIDEMIOLOGY AND CURRENTS OF THE TUBERCULOSIS OF LUNGS IN THE ASTRAKHAN AREA

Астраханская область является территорией экологического неблагополучия [1]. В городах с повышенной антропогенной нагрузкой, наблюдаются высокие концентрации вредных примесей в атмосферном воздухе, что сопровождается ростом числа бронхолегочной патологией. Исследования, проведенные на огромных массивах данных о загрязнении и заболеваемости за 22 года, показали, что среди загрязняющих атмосферу веществ взвешенные частицы могут быть охарактеризованы как факторы, способствующие возникновению патологии системы органов дыхания [2]. Таким образом, эти заболевания в большинстве своем можно назвать экологически обусловленными [1].

Одной из патологий бронхолегочной системы является туберкулез легких. В последние годы наблюдается рост заболеваемости и смертности от этого недуга [3]. Бесспорно, участие множества факторов внешней среды в распространении туберкулёза и различные сочетания их в регионах обуславливают

мозаичность эпидемиологических показателей и необходимость мониторинга, особенно в сопоставлении с экологической ситуацией [4]. При этом наихудшие показатели по туберкулёзу совпадают с наибольшим уровнем загрязнения атмосферного воздуха. За последние годы исследователями установлено отрицательное влияние неблагоприятных экологических факторов на эпидемиологию и течение туберкулёза среди взрослого и детского населения [5]. Учитывая, что Астраханская область относится к зоне экологического неблагополучия, определена *цель* исследования - изучить степень влияния антропогенных факторов на эпидемиологию и течение туберкулёза в данном регионе;

Материал и методы. Для анализа эпидемиологической ситуации по туберкулезу в Астраханской области (1985–2003 гг.) был использован фактический материал по основным эпидемиологическим показателям методических кабинетов областного и городского диспансеров, областной клинической больницы. Официальные сведения по экологическому мониторингу г. Астрахани и области с 1990 по 2003 гг. были получены из Бюллетеней Госкомстата, отчетов НИР НИМК «Экологическая медицина», материалов к государственному докладу «О состоянии окружающей природной среды РФ по Астраханской области» (1990–2003 гг.). Для изучения особенностей течения туберкулеза легких в условиях антропогенной нагрузки региона было проанализировано 2174 истории болезни пациентов с различными формами туберкулеза легких, находящихся на лечении в стационарах областного противотуберкулезного диспансера с 1998–2003 гг.

Для разработки способов лабораторного контроля течения туберкулеза легких мы определяли уровень ЛФ в сыворотке крови (100 образцов) у больных туберкулезом легких в сопоставлении с другой бронхолегочной патологией (хроническими неспецифическими заболеваниями легких (ХНЗЛ), и острой неспецифической пневмонией (112 образцов сыворотки крови)). Уровень сывороточного ЛФ определялся методом иммуноферментного анализа (ИФА), для этого использовались коммерческие наборы тест-систем на ЛФ ЗАО «Вектор-Бест-Юг» г. Ростов-на-Дону. В контроле определяли концентрацию ЛФ у доноров (практически здоровых людей – 104 образца сыворотки крови).

Результаты исследования и их обсуждение. Проведённый анализ эпидемиологической ситуации по туберкулёзу в Астраханской области выявил, что заболеваемость туберкулёзом за 10 лет (1991–2006 гг.) увеличилась с 27,8 до 82,6 на 100 000 населения. За данный промежуток времени показатель заболеваемости взрослого населения Астраханской области вырос в 2,3 раза, в сельских районах – в 1,8, в г. Астрахани – в 2,5 раза. Более чем в 2 раза увеличился показатель смертности от туберкулёза.

При сравнении показателя заболеваемости туберкулёзом населения РФ и Астраханской области отмечается значительный рост данного показателя в изучаемом регионе по сравнению с РФ с 1997 г. с достижением пика заболеваемости в 1999 г. Это можно объяснить утяжелением экономической ситуации в области, ухудшением медицинского обслуживания, а также

ухудшением экологической обстановки в связи с введением в эксплуатацию двух установок для получения серы, предусмотренных строительством 2-й очереди Астраханского газоперерабатывающего завода (АГПЗ). С вводом этих установок участились случаи жалоб населения, проживающего в близлежащих районах от АГПЗ, и были зарегистрированы случаи превышения предельно допустимых концентраций (ПДК) для воздуха населённых мест по сероводороду до 1,4 ПДК (при норме 0,88ПДК).

Эпидемиологическое неблагополучие области отражает и значительное увеличение бациллярных очагов с 621 в 1990 г. до 1100 в 2001 г. Выявлена корреляция между числом очагов и показателем заболеваемости туберкулёзом взрослого и детского населения ($r=0,95$ и $r=0,84$), а также с показателем болезненности взрослых и детей ($r=0,94$ и $r=0,96$).

Проведённый математический анализ эпидемических показателей по туберкулёзу позволил выявить наиболее неблагополучные районы Астраханской области в отношении туберкулёзной инфекции. Это районы, расположенные на юге, юго-востоке и юго-западе региона, и характеризуются высокой степенью загрязнения атмосферы.

За последние 8 лет (1998–2006 гг.) эпидемическая напряжённость в отношении туберкулёза в Астраханской области не уменьшается, хотя некоторая стабилизация показателей отмечается: это касается показателей заболеваемости детского населения (31,6 в 1998 г. и 26,5 на 100 000 населения в 2006 г.) и болезненности (63,7 и 63,5 ‰ соответственно). Но показатель заболеваемости туберкулёзом взрослого населения увеличился за этот период в 1,1 раза, число больных с бациллярными формами выросло в 1,2 раза.

Для оценки эпидемической ситуации большое значение имеет показатель смертности от туберкулёза. Рост этого показателя начался с 1993 г. и к 1998 г. он вырос в 2 раза, составив 18,1 на 100 000 населения. В 1993 г. удельный вес умерших больных от туберкулёза и состоявших на учёте менее года, составлял 2%, к 1996 г. данный показатель увеличился до 10,8%.

От общего числа умерших больных 85,3% составили бактериовыделители, 14,7% больным исследование мокроты на микобактерии туберкулёза не проводилось вследствие их кратковременного пребывания в стационаре. Лекарственная устойчивость возбудителя встречалась у 35,2% бактериовыделителей.

При изучении возрастно-полового состава установлено, что 84% от общего числа умерших больных составляют мужчины. Самую многочисленную группу (58%) представляет неработающее население трудоспособного возраста, лица БОМЖ 16,7%, инвалиды и пенсионеры – по 17%, только 1,4% приходится на работающее население.

Проведённые ранее исследования по материалам Астраханской области (Винник Л. А., 1996) не выявили корреляции между:

- 1) показателем заболеваемости и числом беженцев в Астрахани и районах,
- 2) числом безработных,
- 3) освоением капитальных вложений на охрану окружающей среды.

Следовательно, имеют значение и неучтённые факторы, в том числе — экологические.

На Астраханский газоконденсатный комплекс приходится до 50% всех выбросов загрязняющих атмосферу веществ. Кроме того, в г. Астрахани ухудшение экологической обстановки связано с большим автопарком. Суммарные выбросы основных загрязняющих веществ передвижным автотранспортом значительно больше, чем выбросы от предприятий. В 1987 г. количество их было примерно одинаковым и составляло 65–70 тыс т/год, но с 1990 г. количество выбросов загрязняющих веществ от автотранспорта начало значительно превышать таковые от стационарных источников (в 1990 г. в 2,4 раза; в 1999 г. — почти в 10 раз). При этом установлена корреляция между количеством выбросов загрязняющих веществ в атмосферу от стационарных источников и следующими основными эпидемическими показателями по туберкулёзу в районах с высокой степенью загрязнения атмосферы: с заболеваемостью взрослых ($r=0,92$), с заболеваемостью детей ($r=0,76$), с болезненностью взрослых ($r=0,88$), с болезненностью детей ($r=0,84$). С количеством выбросов загрязняющих веществ от передвижных источников выявлялась следующая закономерность: с заболеваемостью взрослых ($r=0,4$), с заболеваемостью детей ($r=0,2$), с болезненностью взрослых ($r=0,4$), с болезненностью детей ($r=0,4$).

В условиях высокого уровня индустриализации региона выявлена корреляция количества выбросов загрязняющих веществ в атмосферу от стационарных источников с заболеваемостью взрослых и с болезненностью взрослых ($r=0,2$ и $r=0,07$), с заболеваемостью и болезненностью детей ($r=0,5$ и $r=0,4$ соответственно). Количество выбросов от передвижных источников коррелирует с заболеваемостью и болезненностью взрослых ($r=0,7$ и $r=0,8$ соответственно), а также с заболеваемостью и болезненностью детей ($r=0,88$ и $r=0,8$ соответственно). Более тесную корреляцию эпидемиологических показателей взрослого и детского населения в городе с выбросами от передвижных источников по сравнению с такими же данными по районам области можно объяснить значительным преобладанием автомобильного транспорта в городе.

При изучении связи тех же показателей с выбросами загрязняющих веществ в атмосферу от предприятий Астраханьгазпрома: в городе отмечается корреляция с заболеваемостью взрослых и детей ($r=0,78$ и $r=0,94$ соответственно) и с болезненностью взрослых и детей ($r=0,88$ и $r=0,95$ соответственно).

По Астраханской области: прямая корреляция имеет место с заболеваемостью взрослых и детей ($r=0,95$ и $r=0,75$ соответственно), с показателем болезненности взрослых и детей ($r=0,93$ и $r=0,85$).

Таким образом, в районах области выявлена взаимосвязь эпидемических показателей туберкулёза с количеством выбросов загрязняющих веществ от стационарных источников. В городской местности — от стационарных и

передвижных, с преобладанием от передвижных. Негативное действие на эпидемические показатели по туберкулёзу оказывают предприятия Астраханьгазпрома.

Об отрицательном влиянии предприятий АГПЗ на здоровье жителей Астраханской области можно судить по увеличению показателя заболеваемости туберкулёзом взрослого населения, если сравнить данный показатель до введения в строй АГПЗ, т.е. в 1986 г. (АГПЗ введён в строй в 1987 г.), с показателем заболеваемости через 10 лет, т.е. в 1996 г. Оказалось, что за это время данный показатель вырос в сельских районах в 1,3 раза, в г. Астрахани – в 1,5 раза, в целом по области – в 1,6 раза. За этот временной промежуток вырос показатель заболеваемости в 2 и более раза в районах, расположенных на юго-востоке и юго-западе региона. Здесь может играть роль и перенос веществ, загрязняющих атмосферу, с предприятий АГПЗ ветрами восточного, западного и юго-западного направлений, постоянство которых является особенностью ветрового режима Астраханской области.

Изучение влияния выбросов загрязняющих веществ на эпидемические показатели туберкулёза населения посёлков санитарно-защитной зоны Красноярского района, на территории которого находится Астраханский газоперерабатывающий завод, выявило закономерности. Так, наиболее выраженная корреляция имеет место между количеством выбросов загрязняющих веществ от ООО «Астраханьгазпрома» и заболеваемостью туберкулёзом взрослого и детского населения, а также показателями инфицированности детей и болезненности взрослого населения (табл. 1).

Таблица 1. – Степень влияния выбросов загрязняющих веществ от «Астраханьгазпрома» на эпидемиологию туберкулёза легких у жителей посёлков санитарно-защитной зоны Красноярского района

Выбросы загрязняющих веществ от ООО Астраханьгазпрома (тыс.тонн/год)	1997	1998	1999	2000	Коэффициент корреляции (г)
	69,925	73,108	82,266	87,592	
Заболеваемость взрослых	97,9	83,3	168,0	145,0	0,8
Заболеваемость детей	47,4	89,0	137,1	-	0,9
Болезненность взрослых	385,0	431,0	446,0	427,8	0,64
Болезненность детей	18,0	139,0	274,0	129,0	0,4
Инфицированность	9,1	29,7	32,6	30,0	0,7

В результате анализа взаимосвязи эпидемиологических показателей туберкулёза (заболеваемость и болезненность взрослых и детей) с изменениями среднего уровня ($\text{мг}/\text{м}^3$) некоторых загрязнителей атмосферы Астраханской области получились следующие данные (табл. 2).

Таблица 2. – Средний уровень (мг/м³) загрязнения атмосферного воздуха и основных эпидемиологических показателей по туберкулёзу за 1998-2002 гг. в Астраханской области

Основные аэрополлютанты и эпидемиологические показатели	Годы изучения				
	1998	1999	2000	2001	2002
Диоксид серы	0,39	0,36	0,33	0,31	0,16
Диоксид азота	0,45	0,59	0,49	0,86	3,07
Сероводород	0,19	0,18	0,16	0,09	0,15
Сульфаты	4,8	2,8	3,8	4,5	7,5
Пыль	17,7	22,0	14,1	31,7	36,0
Заболеваемость взрослых	73,9	80,3	85,2	83,4	83,5
Заболеваемость детей	31,6	34,3	29,0	29,5	26,5
Болезненность взрослых	347,1	364,4	381,1	386,5	369,6
Болезненность детей	63,7	72,2	65,0	67,7	63,5

В таблице 3, приведены сведения, свидетельствующие о выраженном отрицательном действии на эпидемические показатели по туберкулёзу детского населения, которые оказывают диоксид серы и сероводород. Отмечается взаимосвязь показателя болезненности взрослых с сульфатами и с пылью.

Таблица 3. – Корреляция (r) между эпидемиологическими показателями туберкулёза и средним уровнем некоторых аэрогенных загрязнителей (1998–2002 гг.)

Название загрязнителя (аэрополлютанта)	Заболеваемость взрослых	Заболеваемость детей	Болезненность взрослых	Болезненность детей
Диоксид серы	-0,1	0,8	-0,3	0,4
Диоксид азота	-0,1	-0,7	0,09	-0,3
Сероводород	-0,5	0,45	-0,8	0,2
Сульфаты	-0,58	-0,3	0,4	-0,2
Пыль	-0,006	-0,5	0,3	-0,15

Негативное влияние экологических факторов на эпидемиологию туберкулёза не могло не сказаться на его клиническом течении. Если в 1998 г. больные с инфильтративной формой туберкулёза составляли 6,0%, то в 2003 г. их количество увеличилось до 18,9%, причём в фазе распада с 4,2% до 12,1%. Больные с диссеминированной формой туберкулёза составляли 1,4%, в 2003 г. – 3,5%, из них в фазе распада с 0,09% в 1998 г. выросло до 2,0% в 2003 г. Число больных

с фиброзно-кавернозной формой туберкулёза увеличилось за этот период в 1,5 раза, с очаговой в 3 раза и с плевритом в 4 раза.

С 1998 по 2003 гг. число больных с деструктивными формами туберкулёза увеличилось в 3 раза. Наибольший процент больных с деструктивными формами туберкулёза приходится на районы, расположенные на юго-востоке и юго-западе Астраханской области, по сравнению с северными. В южных районах области процент больных с деструктивными формами туберкулёза колеблется от 3,1% до 6,2%, в то время как в северных районах – с 0,88% до 2,3%. Эту разницу можно объяснить не только тем, что в южных районах Астраханской области преобладает казахское население с особенностями национального уклада жизни, отдалённостью некоторых сёл от центра, несвоевременным выявлением туберкулёзного процесса. Надо учитывать и влияние неблагоприятной экологической обстановки, которая складывается за счёт переноса веществ, загрязняющих атмосферу, с Астраханского газоперерабатывающего комплекса.

В районах с высокой степенью экологического неблагополучия в период с 1998 по 2003 гг. число больных с инфильтративной формой туберкулёза увеличилось почти в 3 раза, с диссеминированной формой – в 2,5 раза. Ухудшение клинической структуры туберкулёза, а также её утяжеление в этих районах связано с ростом числа плевритов (в 7 раз) и увеличением кавернозной и фиброзно-кавернозной форм туберкулёза (в 2,3 раза).

В индустриальном регионе (городская местность) высокая степень экологического неблагополучия за данный период способствовала увеличению числа больных с инфильтративной формой туберкулёза в 3,6 раза, диссеминированной – в 3,8 раза. Число больных с кавернозной и фиброзно-кавернозной формой туберкулёза увеличилось в 1,1 раза, что меньше по сравнению с числом больных из сельской местности. Данную ситуацию можно объяснить лучшей работой по своевременному выявлению туберкулёза, а также применением оперативного метода лечения на ранних этапах у городских больных.

До 1991 г. отмечались случаи высокого и экстремально высокого загрязнения атмосферы в Астраханской области, систематическое превышение ПДК по сероводороду и сернистому ангидриду. Начиная с 1991 г. экологическая обстановка в регионе стала более стабильной, хотя сигналы о загазованности продолжают иметь место: 1997 г. – 5 сигналов, 1998 г. – 4 сигнала и 1999 г. – 31 сигнал. Учитывая наибольшее количество сигналов о загазованности воздушного бассейна в Астраханской области в 1999 г., мы рассмотрели, как за этот период в количественном и качественном отношении изменилась клиническая структура туберкулёзного процесса (таблица 4).

По всем клиническим формам отмечается увеличение количества больных в последующие после максимального выброса загрязняющих веществ в атмосферу Астраханской области годы ($r=0,99$). При этом в диссеминированной и инфильтративной формах преобладает фаза распада (с 0,9% до 2,0% и с 4,2% до 12,1% соответственно).

Таблица 4. – Динамика клинических форм туберкулеза легких (%) до и после максимального выброса загрязняющих веществ в атмосферу Астраханской области

Клинические формы	Динамика по годам	
	До выброса – 1998 г.	После выброса – 2003 г.
Инфильтративная	6,1	18,9
Инфильтративная в фазе распада	4,2	12,1
Диссеминированная	1,2	3,5
Диссеминированная в фазе распада	0,9	2,0
Кавернозная	0,04	0,4
Фиброзно-кавернозная	0,8	1,2
Плеврит	0,08	0,4
Очаговая	0,4	1,3

Таким образом, в связи с напряженной экологической обстановкой в районах Астраханской области расположенных на юго-востоке и юго-западе, на данных территориях должен проводиться постоянный экологический контроль:

1. Потенциальных загрязнителей атмосферного воздуха,
2. Разработки и внедрения в практику специальных схем, позволяющих прогнозировать высокие уровни загрязнения при неблагоприятных метеорологических условиях,
3. Более углублённого изучения поллютантов.

Население данных территорий должно быть выделено в группу риска по туберкулёзу легких.

Библиографический список

1. **Трубников, Г. А.** Экологические аспекты заболеваний легких и новые подходы к диагностике, лечению болезней органов дыхания [Текст]: Дис. ... д-ра мед. наук/ Г. А. Трубников. – М. – 1997. – 80 с.
2. **Сенотрсова, С. В.** Оценка влияния факторов окружающей среды на заболеваемость населения г. Спасска-Дальнего. Электронный журнал «Исследовано в России», <http://zhurnal.apc.relarn.ru/articles/2005/036.pdf>, с. 391–400, 2005.
3. **Винник, Л. А.** СПИД и микобактериальные инфекции [Текст] / Л. А. Винник // Иммунодиагностика и иммунореабилитация при лепре, туберкулезе и других хронических заболеваниях. Материалы симпозиума, 29–30 октября, Астрахань. – 1998. – С. 41–46.
4. **Винник, Л. А.** Влияние антропогенных нагрузок на неспецифические заболевания легких в Астраханской области [Текст] / Л. А. Винник // Материалы международной конференции, посвященной 100 летию со дня рождения профессора Н. В. Поповой-Латкиной, Астрахань – 1996. – С. 37–38.

5. **Казмирова, Н. Е., Иноходова, И. Н., Паролина, Л. Е.** Дифференциальная диагностика инфильтративных процессов в легких в условиях противотуберкулезной службы [Текст] / Н. Е. Казмирова, И. Н. Иноходова, Л. Е. Паролина // Материалы 12 национального конгресса по болезням органов дыхания, Москва, 11–15 ноября 2002. С. 63.

УДК 378.02

Ромашкевич Александр Иосифович

Преподаватель физики, пенсионер по инвалидности, последнее место работы: старший преподаватель Московского Института Электронной техники (технический университет), a_romashkevich@mail.ru, Москва

«РЕФОРМА ИЛИ ПРОФОРМА?»*

Romashkevich Alexander Iosifovich

The teacher of physics, the pensioner on physical disabilities, last place of work - the senior teacher of the Moscow Institute of Electronic technics (technical university), a_romashkevich@mail.ru, Moscow

REFORM OR PROFORMA

7.

– Вы слышали, Давид побил Голиафа!
– Да что вы!? Такой маленький такого большого?

Не помню, в какой сказке претендента на руку принцессы обязали за ночь отгрохать то ли мраморный, то ли хрустальный дворец. И ведь построил! Мне понятны и мозоли на руках, и рубаха в клочьях, но где он взял строительные материалы?

Я вот о чем. Министерство образования вступило в сговор с Думой и таки заставило ВУЗы зачислять «абитуру» по результатам ЕГЭ.

Приличные заведения сопротивлялись, как могли. Во главе с ректором МГУ В. А. Садовничим. Почему? Да очень просто!

– Вы хотите, чтобы мы готовили высококлассных специалистов? (строили мраморные дворцы) – здесь и далее перевод мой.

– Да.

– А из кого? (а из чего?) .

– Из ЕГЭшников. (Вон из той кучи бревен. Два года лежат под дождем).

* Окончание. Начало в № 1, 2011.

– А получится? (А вы не сбрендили?).

– Это ваша забота. Покажите ваш профессионализм. (Вот бараны, не понимают государственных проблем).

– Ну ладно, Мухтар постарается. – (Сляпаем из дерева, потом покрасим под мрамор).

Чтобы не вступать в конфликт открыто, большинство высших технических заведений идут на хитрости. Наиболее распространенная форма – олимпиады. Заработал диплом победителя (первой или второй степени) – поступаешь без экзаменов или зарабатываешь бонусы к зачислению. Олимпиад может быть несколько – региональная, городская, внутривузовская... Если учесть, что олимпиады проводятся с февраля по март, то получается забавная ситуация. Школьник еще не получил аттестат, а уже студент, то бишь ему госбюджетное место зарезервировано. И к моменту предъявления результатов ЕГЭ оказывается, что на бесплатное обучение мест почти не осталось. А по контракту (за денежки) – пожалуйста! Можем отбирать и по ЕГЭ. Это даже хорошо, потому что на платное обучение и без ЕГЭ набиралась такая шушера! Для толковых ребят последняя школьная весна превращается в сезон охоты. Они ездят по олимпиадам, когда удачно, когда не очень, но к маю имеют уже пару дипломов, дающим право на привилегии.

Позиция не сдавшихся ректоров проста, как «собачий вальс»:

– Хотите «добротное изделие»? Позвольте нам самим выбирать сырье. И точка.

Доброхоты Рассейския! Не лезьте со своим чахоточным ЕГЭ в высшую школу! Загубите не только среднее образование! Не надо чинить будильник клещами и молотком. Сначала доведите до ума ЕГЭ, а потом используйте по его прямому назначению. Сравнение результатов по регионам, городам, сельским районам, школам подскажет, где у нас хорошо, а где совсем никуда. Вот вам первая задача для министерства: заняться отсталыми регионами. Остальное сообразите сами.

Если с ЕГЭ серьезно поработать, то может быть лет через десять университеты, убедившись в достоверности корреляции знаний и оценки, сами станут переходить на прием по результатам теста. Правда, этого все равно недостаточно. Это только проверка базовой подготовки абитуриента. Остаются еще два момента. Мотивация и способности. Попытки оценить поступающих в ВУЗ по этим составляющим были. Время от времени кроме вступительных экзаменов вводилось собеседование. После чего отсеянные в ходе собеседования поднимали такую песчаную бурю, что головной боли получалось заметно больше, нежели пользы. Пришлось отказаться. Но это уже второй этаж. Постройте сначала первый.

И не оправдывайте спешку с ЕГЭ борьбой с взяточничеством. Тридцатилетний опыт работы преподавателя, заместителя декана факультета позволяет мне судить о так называемой вузовской коррупции не понаслышке, по крайней мере, в технических ВУЗах. Разговоры о расценках на поступление, причем с упоминанием конкретных институтов, у меня не вызывают доверия.

Спешу объяснить. Если Вы дали взятку, и ваше дитячко поступил, Вы будете об этом трубить на всю европейскую часть России? Нет, Вы будете сидеть тихо, ведь за Вами числится преступление. А вот если Ваше чадо не попало в шлюпку, вот тут то и раздастся: «А-а-а! У них все за баксы! Мать их туда!»

Зачисление в институт осуществляется с участием членов и председателей предметных комиссий, секретариата приемной комиссии, председателя ПК, наконец ректора. Вряд ли взятку получил один, не поделившись с остальными – его бы тут же сожрали. А если выше озвученную сумму приходится делить, получается навар, несоизмеримый с риском, даже при умножении его на количество блатников. Кроме того, это разовый доход.

Гораздо выгоднее иметь постоянные дивиденды, продавая зачеты, сессионные экзамены, курсовые и т. д. Но этот вид коррупции требует поголовного участия и круговой поруки. Смешно полагать, что один берет мзду, а остальные кристально честны. Стадо овец затопчет одинокого волка, равно как и стая волков порвет в клочья невинную овцу.

Словом, если есть такие институты (университеты), то это хорошо организованная мафия. И эту кучу фекалий надо аккуратно сгрести (всю, до последней соринки) совковой лопатой, и забросить подальше, на удобрение лесопосадок. Но это тема для правоохранительных органов, а не для меня.

Я сталкивался с другим видом коррупции. Назовем ее «семейной». Это когда детям сотрудников института, или отпрыскам руководителей предприятий, так или иначе сотрудничающих с ВУЗом, организуется облегченный режим «просачивания» в студенты. Разумеется, все происходит по «семейному» и без денег. Таких родственников оказывается немного, с десяток-полтора на одну приемную кампанию, так что в целом на работе приемной комиссии это не сказывается. И все относится к этому с пониманием (у всех подрастает потомство).

Поможет ли ЕГЭ в борьбе с «вузовской коррупцией»? «Не верю!» – как говаривал Станиславский. «Свинья грязи найдет» – вторит народная мудрость.

Как – то смотрел, или точнее – слушал в пол уха, по телевизору дискуссию по поводу ЕГЭ. Неожиданно мое внимание привлекло выступление ректора какого-то экономического института (а может университета). Привожу его мысль близко к тексту: «Раньше наш институт был элитарным, но мы стали принимать абитуриентов по результатам ЕГЭ, и теперь у нас учатся дети даже из провинции, до сорока процентов! Мы больше не элитарные!» И гордость звучала в голосе. Он поведал всем, как с помощью ЕГЭ победить коррупцию.

По незнанию я полагал, что элитарным называют учебное заведение, в котором дают исключительное по качеству, «элитарное» образование. Но тогда мысль ректора звучит довольно странно «до ЕГЭ мы учили хорошо, а после ЕГЭ – плохо, чем и гордимся». Видимо я ошибался. И это не последняя моя ошибка! Под «элитой» ректор понимал толстосумов и их недорослей, а я считал, что элиту составляют лучшие представители науки и культуры, словом люди, которыми гордится страна. Посыпаю голову пеплом и снимаю шляпу перед борцом с коррупцией, причем со своей собственной!

Дорогой борец, ваше заведение было не элитарным, а вульгарно блатным. И если уж вы сами проговорились, что вопросы приема у вас решали кошельки, а ваши коллеги к этому привыкли, то никакие ЕГЭ не вылечат психику взяточника. Господи, ну подано сто заявлений на двадцать мест, с примерно равными результатами по ЕГЭ. Чем не поле для коррупции?

8.

«У старинушки три сына:
старший умный был детина,
средний сын и так и сяк,
младший вовсе был дурак».
П. П. Ершов.

Узнаете? Да это же магистр, специалист и бакалавр!

До введения этой системы градации основные отчисления в инженерных ВУЗах за неуспеваемость происходили на первых курсах. Теперь нерадивых будут тянуть до четвертого курса, где и состоится залповый выброс недоучек с гордым званием «бакалавр». И кому они будут нужны? Кто изучал спрос на эту продукцию? Какую нишу заполнят бакалавры на рынке труда? Где висят объявления «требуется бакалавры». Ну а зачем это разделение специалист – магистр, когда и так есть синий и красный дипломы?

Неужели это называется реформой? Ежели уж поперли в магистры, то надо идти дальше. Защитил диссертацию – магистр ордена кандидатов, стал президентом академии – верховный магистр Академии Коммунального Хозяйства. Как звучит-то, а?

Как-то совершенно незаметно уровень физико-математических знаний в средней школе опустился до неприличия. Стало просто стыдно ставить положительную оценку доброй половине класса. Выход как всегда был найден. Разделили старшие классы по профилям. Тех, что получше – в физмат профиль, тех что похуже – в гуманитарный. Слава богу, гуманитариям можно часов бронетанковых дисциплин дать поменьше, и тройку можно поставить, закрыв глаза. Зато русский язык! Иностраный язык! Литература! Чуть... дайте в обоих профильных классах один и тот же диктант, изложение... И сравните результаты. Сразу станет ясно, где «умные», а где «не очень». Школьники все прекрасно понимают. Самолюбивые рвутся в физмат класс, к умным. Нижняя половина турнирной таблицы равнодушно относится к «комедии образования», с плеером в ухе досиживая школу. Эти тоже считают себя умными, но с ленцой, полагая, что в любой момент могут... И незаметно перерождаются в балбесов. А в ведомостях полный ажур. Даже учебники появились двух и даже трех уровневые. Крупным шрифтом для глупых, средним – для тех, кто поумней, мелким для гениев и учителей. «Ты учи вот это, а это тебе не надо, это для Коли Долбодятлова».

Вроде индивидуальный подход, а на поверку – открытая «умственная дискриминация».

Лет, эдак десять назад мне довелось участвовать в окружном совещании учителей физики, собранном для «одобрямса» проекта школьного стандарта по физике. Мне было любопытно – что это за зверь такой? Оказалось – обыкновенная, довольно серая программа. Когда я поинтересовался, зачем огород городить, если уже есть утвержденные министерством программы, внятного ответа я не получил. Тогда я робко предложил, может сначала надо разработать попредметную модель выпускника школы? Что он должен уметь, что знать, о чем иметь представление? А потом уже под модель создавать стандарты? А то получается телега впереди лошади. Ведущий собрание чиновник отмахнулся: «Мы собрались, чтобы одобрить проект стандарта, не мешайте».

Прошло десять лет, а что из себя должен представлять аттестованный школьник, так и не ясно. Может быть где-нибудь, в подвалах министерства, под грифом «особо секретно» и хранится описание модели выпускника школы, но в официальных бумагах она мне не попадалась. Или я плохо искал? А казалось бы, что может быть естественней памятки для школьников старших классов с попредметными (хотя бы по физике, математике и русскому языку) минимальными требованиями к выпускнику. Вручай каждому, или повесь плакатом на стенку.

9.

«Наши бегемоты самые жирные в мире!»

«Наши куры самые суповые!»

«Наше образование...»

Гордились-гордились мы «лучшей в мире» системой образования и не заметили, как лозунг поистерся. Повторяю, я имею в виду только инженерный корпус, дабы не вызывать излишних дискуссий с гуманитариями. Собственно, чем она была лучше? Что, западный инженер был хуже нашего? Кто-нибудь сравнивал их по уровню знаний, навыков и умений? Я знаю только одно. Наш молодой специалист попадал в условия, в которых он 90% рабочего времени (а может и все 100%) сам махал напильником, обжигал руки паяльником, выписывал накладные, выбивал фондовые материалы, одним словом, выполнял работу оравы техников. В этом ему действительно не было равных. Но эта работа не требовала высшего образования, а он все-речь считал, что в этом и состоит работа инженера.

В семидесятых годах прошлого века, когда мы еще размахивали флагом нашего образования, рядовая лаборатория НИИ состояла из полдюжины инженеров (младших научных сотрудников), парочки старших научных сотрудников и одного – двух техников, зарплата которых была в силу дефицитности выше инженерной. На западе в те же времена лаборатория ком-

плектовалась из трех-четырех сотрудников с высшим образованием, остальные – технический персонал. И каждый занят своим делом. Становится понятным, почему наши инженеры перестали котироваться на западе. За пару лет трудовой деятельности квалификация западного специалиста заметно повышается, нашего – опускается до уровня техника.

В конце концов я понял, что у нас лучше западного. Программы!! Тут нам нет равных и по сей день. По части составления бумаг мы большие доки. И сравнение систем образования мы делали (а некоторые и сейчас делают) не по результатам обучения, а по программам. А это, как известно, две большие разницы. В программу инженерного образования втиснуто невероятное количество параллельных и перпендикулярных курсов. На стыках фундаментальных дисциплин появляются новые направления, за ними новые кафедры и курсы. Этот естественный процесс принял лавинообразный характер и не мог не отразиться на программах обучения. Все новое приходится втискивать в старые временные рамки, а значит что – то урезается. И в первую очередь, как правило, страдают фундаментальные дисциплины: физика и математика. К чему это привело? К появлению так называемых «специалистов широкого профиля». Это – низкий общетехнический уровень, информационная каша в голове и завышенная самооценка. Результат – ежедневные техногенные аварии и катастрофы, первопричиной которых является все тот же пресловутый «человеческий фактор».

10.

«На всякого мудреца довольно простоты...»
Классик.

В старые застойные времена была у нас Академия Педагогических наук. Как-то недосуг было узнать, сколько их там наук то педагогических? По необразованности я знал только одну – педагогику. Да и то сомневался, наука ли она. В моем представлении результирующими атрибутами науки являются изобретения, патенты, открытия... В наше стремительное время средства массовой информации захлебываются от сообщений о новых теориях и открытиях в астрономии, физике, математике, биологии, генетике... И только в педагогике – тишина. Так может это и не наука?

Сорок лет я наблюдал, как растет техническая оснащенность нашей молодежи и падает ее техническая образованность. И ждал чуда от педагогической академии. Вот – вот будет разработана эффективная, общедоступная методика преподавания физики, внедрена в школу, и... «расцветут все яблоны и груши». Фиг. Ни гу-гу. Все новое, и удачное и неудачное, шло снизу, от отдельных учителей. А попытки предложить что – то верхам напарывались на плохо скрываемое, пренебрежительное: «Куда вы с эдаким рылом в наш калашный ряд?». И пускают в ход проверенное оружие – псевдонаучную терминологию:

- Тезаурус!
- Ай!
- Пропедевтический курс!
- Ой!
- Зрительный гнозис!
- Уу-у!
- Когнитивная функция!
- Я больше не буду –у!

Академии педагогических наук больше нет. Так чего ради размахивать кулаками? О почивших в бозе либо хорошо либо ничего? Да нет! Она просто сменила «чепчик». Теперь это Российская Академия образования. Так что «слушайте» дорогие ученые.

Нормальный гражданин в течении двенадцати – шестнадцати лет перемалывается нашей образовательно-воспитательной системой: детский сад – школа – институт. И неплохо изучил ее изнутри. А после окончательного перехода во взрослое состояние вынужден осваивать роль отца, то бишь и воспитателя и учителя для своих детей, а если повезет – и внуков. При этом у него созревает своя, «единственно правильная» педагогическая концепция. Диапазон подходов весьма широк: от ремня до денежного поощрения за хорошие оценки. И ему наплевать на докторскую диссертацию, в которой кандидат Пупкин сказал в педагогике новое мудреное слово, доступное пониманию ограниченного круга коллег. Так что не надо считать нас дилетантами. Если вы хотите приносить реальную пользу, если у вас есть, чему нас научить, пишите нормальным человеческим языком, доступным любому, излагайте свои идеи так, чтобы за вашими книгами охотились. Не умеете? Учитесь у Макаренко. Я не зову вас в колонию, я не тяну вас в беллетристику, я про стиль изложения. Пример? Книга Наумова Л. Б. «Легко ли стать врачом?»

А теперь о деле...

Но хватит брюзжать. Пора заглянуть под капот. Чтобы у читателя не сложилось впечатление, что автор берет рецепты с потолка – небольшая предыстория. Тридцать лет назад, довольно молодой, способный, нахально самоуверенный преподаватель физики (это я о себе) поспорил с коллегами, что сможет в течение года подготовить группу слушателей подготовительного отделения (причем всех, без исключения) так, что они блестяще сдадут вступительные экзамены и станут отличными студентами. А надо сказать, что в то время на подготовительное отделение принимали только людей с приличным трудовым стажем и демобилизованных из армии. Материал для обучения не самый простой. Но я был уверен, что все решает мастерство преподавателя. Год я выкладывался на все сто, что на-

зывается жил с группой, управлял микроклиматом, придумывал красивые объяснения и доказательства, подтягивал слабых, стимулировал сильных и пр. и пр... Пришла пора сравнения результатов экзамена с параллельной контрольной группой, где занятия велись по традиционной методике не хватавшим звезд с неба преподавателем. Я предвкушал триумф... Но, увы! Средний балл в обеих группах совпал с точностью до десятых долей. Первый эксперимент провалился. Зато стало ясно, что одного мастерства маловато для качественного скачка. Я не сдался. Семь лет продолжались поиски и эксперименты. Перепробовал все от и до. Была отдельная аудитория с легкими передвижными столиками, со своей библиотекой, с магнитофоном (музыкальный фон). Опробовались последние методические веяния: деловые игры, опорные сигналы, системное мышление, суггестия, аутогенный тренинг, элементы соревновательности, двойное целеполагание, и т. д. и т. д. Результат – +0,1 – +0,2 балла по сравнению с контрольной группой. Но это не то, ради чего ломались копыя. Наконец пришло «прозрение» – не там ищу! Надо лезть под капот, искать поломку в механизме обучения! И ведь нашлась!

На этом исторический экскурс заканчивается. Я опускаю следующий этап экспериментов, который занял еще пять лет, и перехожу сразу к «констатирующей части».

С этого места начинается сухое изложение выводов, интересное для учителей физики и для лиц, искренне болеющих за техническое образование нашей молодежи. Остальных «просим не беспокоиться».

Итак...

Процесс изучения школьного курса физики можно представить в виде следующей схемы:

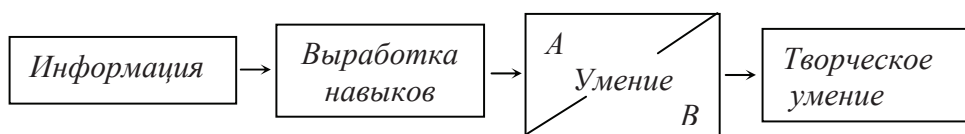


Схема близка к дидактике Яна Коменского для любого обучения. Но она будет полезна, если каждый этап наполнить конкретным содержанием, что мы и сделаем дальше. А пока несколько слов об устойчивости схемы. Когда речь идет о дисциплине с большим количеством не связанной логически информации (иностраный язык, симптомы болезней в диагностике), можно выработку навыков и информацию поменять местами.

В освоении языков это называется погружением. Как у детей – сначала учится говорить, а уж потом узнает что-то о подлежащих, сказуемых, склонениях и спряжениях.

При работе с «точными» дисциплинами такая перестановка нецелесообразна. Под «точными» понимаются предметы, базирующиеся на небольшом количестве аксиом (постулатов, фундаментальных законов), из которых выстраивается ветвистое древо логических следствий. Не имеет смыс-

ла предлагать ученику взять производную, не объяснив ему, что это такое. Оговоримся, иногда полезно давать задания для самостоятельной проработки без информации, имея в виду добавление еще одного – предварительного этапа обучения – поиск информации. Разумеется, если есть время.

Переходим к наполнению этапов.

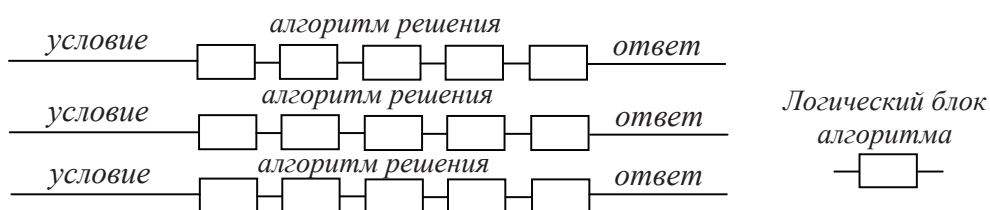
1. Информация.

Здесь все ясно. Это знакомство с определениями, связями, следующими из определений, феноменологическими и фундаментальными законами. Средства – лекция, учебник, дисплей компьютера...

2. Выработка навыков.

На этом этапе нужно вложить в голову учащегося набор основных последовательностей умственных действий (алгоритмов) по данной теме. Что достигается с помощью опорных задач. Для наглядности изобразим второй этап схематически.

Выработка навыков



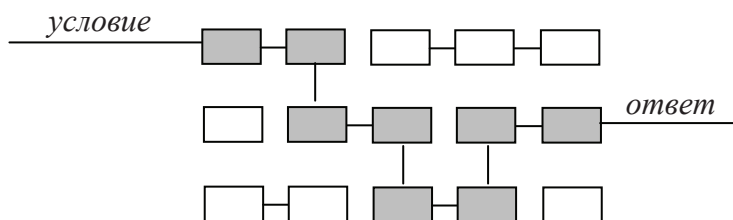
Добротное освоение этих алгоритмов – залог успеха дальнейшего обучения.

3. Умение.

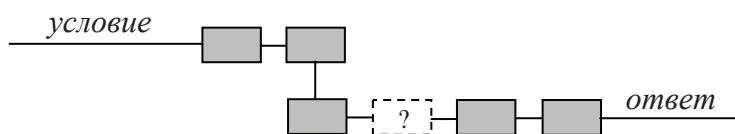
Этап азбивается на две фазы: А и В.

В течение первой фазы (А) учащийся должен научиться находить для предложенной задачи необходимый алгоритм из уже освоенных.

В течение второй (В) – учащийся должен научиться составлять для предложенной задачи новый алгоритм из логических блоков уже проработанных алгоритмов.



4. На этапе «творческое умение» ученику предлагается задача, для решения которой нужен алгоритм с новым логическим блоком, не встречавшимся ранее («разорванный алгоритм»). Учащийся должен самостоятельно «заполнить брешь».



Разумеется, это только скелетная схема обучения. Ни один учитель не исполняет ее буквально. У каждого свой опыт, свои наработки. Но не трудно видеть, что любые методики преподавания физики (удачные или неудачные) различаются способом подачи информации и степенью перемешивания этапов скелетной схемы.

Кто-то предпочитает начинать с натаскивания на простых примерах, кто - то считает правильным сразу строить задачи с творческим «зарядом» и т. д. Что же дальше?

А дальше возникает вопрос: сколько времени нужно потратить, чтобы пройти второй и третий этапы – выработку навыков и умений? Будем считать, что второй и третий этап завершены, если обучаемый легко справляется с контрольным заданием, *причем делает это охотно, без психологического напряжения*. Это замечание прояснится в дальнейшем. Последний этап оставим в покое, поскольку креативное мышление у нормального человека продолжает развиваться всю жизнь. К тому же, между третьим и четвертым этапами нет четкой границы – элементы творчества в определенной степени обязательно присутствуют в задачах этапа «умение»

Введем некий параметр (η) – отношение времени выработки навыков и умений (T_{2-3}) ко времени получения информации (T_1) :

$$\eta = \frac{T_{2-3}}{T_1}$$

Назовем его индивидуальным коэффициентом обучаемости (ИКО). Довольно корявое название, но ничего лучшего я не придумал. Если говорить упрощенно, ИКО – это отношение времени решения задач (*достаточного для полного прохождения второго и третьего этапов*) ко времени объяснения теории.

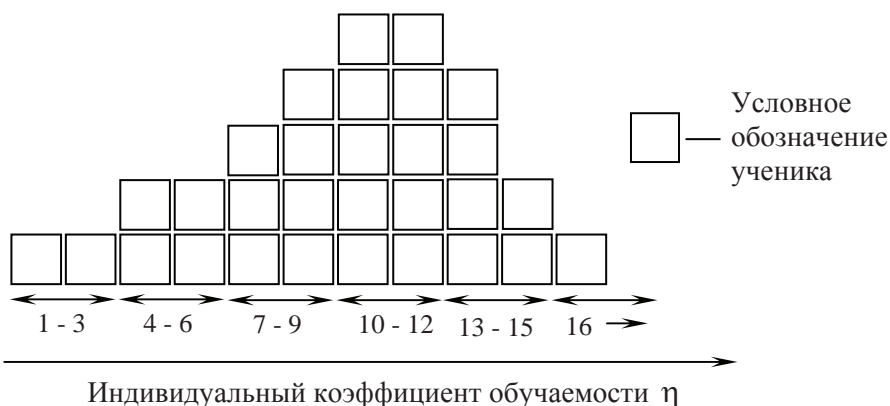
Коэффициент очень индивидуален. Да простится мне наглядный пример из другой области. Можно в течение одного занятия объяснить, как выполняется тройной прыжок в фигурном катании, можно показать замедленную пленку и разобрать прыжок по фазам, можно прокрутить пленку несколько раз (теория). Но на стадии выработки навыков и умений я существенно разоюсь с юным Плющенко. Он через пару недель будет прыгать кузнечиком, а я, пять раз разбив нос и десять – колени, махну рукой и с досады напьюсь. Нет, я тоже мог бы научиться, но только через десяток лет упорных тренировок.

Для каждого ученика индивидуальный коэффициент по своей сути является интегральной величиной, зависящей от множества привходящих обстоятельств и факторов, основными из которых являются: базовая под-

готовка, мотивация, индивидуальные особенности (способности) и мастерство преподавателя.

ИКО в статистически значимой группе учащихся варьируется от 1–2 («гении», или почти гении) до 20 («бестолочь» благовоспитанная, редко врожденная). Распределение индивидуального коэффициента по большому количеству обучаемых, приведенное для наглядности к группе в 30 человек (стандартный класс средней школы) показано на рисунке ниже.

Распределение учеников старших классов по индивидуальным коэффициентам для дисциплины «физика»



У практикующего учителя физики распределение не вызовет возражений. Действительно, в классе обычно есть один «гений» – твердый пятерочник, щелкающий задачи, как орешки, иногда таких талантов парочка (ИКО \approx 1–3). Им, как правило, недостаточно школьного уровня, они посещают подготовительные курсы, охотно участвуют в олимпиадах доступного для них уровня, нацеливаются в ведущие технические ВУЗы.

Далее следует группа «ботаников» из 4–6 учеников (ИКО \approx 4–6). Их твердая оценка – четверка, но чаще им ставят пятерки. Это лицо класса и гордость школы. Они тоже склоняются к продолжению технического обучения, особенно если под боком есть подходящий ВУЗ. Но часто делают неожиданные повороты, уходя в экономисты, юристы или даже медицину. Кстати, лично мне «ботаники» более симпатичны, нежели «гении». Да, они медленнее осваивают материал, у них чаще развитое, а не врожденное логическое мышление. Плюс трудолюбие, упорство и здоровое честолюбие. Их знания становятся прочным, не испаряющимся фундаментом дальнейшего развития. Среди моих бывших учеников – «ботаников» полно ведущих специалистов, кандидатов наук, есть доктора. А вот слышавшие в школе «гениями» куда-то «слиняли», и о них ничего не слышно. Видимо врожденные способности иногда порождают излишне легкомысленное отношение к учебе, а затем и труду.

За «ботаниками» идут «способные лентяи». По крайней мере они считают себя таковыми. Эту группу составляют 6–8 человек (ИКО \approx 7–9). Они все понимают. Часть из них с понедельника начинают «новую жизнь», но

уже к среде «пузырь» сдувается. Обрывков знаний бывает достаточно для получения тройки. Они тут же забывают, что ответили, и бегут на дискотеку. Задачи списывают, не пытаясь разобраться. К учителем относятся доброжелательно (любой конфликт затрудняет получение тройки). Наращивание извилин в голове откладывают на потом.

У оставшейся половины класса ИКО ≥ 10 . назовем их «оболтусами». Точнее было бы назвать их оболтусами поневоле, но об этом ниже. Эти давно махнули рукой на физику, (а за одно и на математику). Объяснение нового материала не слушают, учебник не открывают, списывать задачи ленятся. Но они твердо знают одно. В аттестат им поставят тройки. Кстати, сомневающимся в сказанном предлагаю провести в 11 классе обычной школы простенький тест, состоящий всего из одного вопроса: кто автор школьного учебника по физике? Вот удивитесь-то!

Знание распределения по ИКО позволяет понять происходящее в процессе обучения.

Главное. ***Если я хочу научить человека, я должен строить процесс обучения в соответствии с его индивидуальным коэффициентом.***

Это и есть условие успешности обучения.

В противном случае эффект будет обратным. Я выработаю у обучаемого «комплекс профессиональной непригодности». Представим себе, что вы обучаете ребенка забивать гвозди. Теория – показал гвоздь, показал молоток, забил на его глазах пару гвоздей. Все просто и понятно. Дальше не сложная задачка. Ребенку надо забить 50 гвоздей, чтобы выработать устойчивое умение владеть молотком, чтобы он делал это с удовольствием и хвастал, как он загоняет гвоздь по шляпку с одного удара. А Вы для выработки навыков дали ему всего 3 гвоздя (ну нет времени!). Что произойдет? Правильно. У ребенка в памяти останутся в кровь сбитые пальцы, ненависть к молотку и полная уверенность, что это не его занятие. Вот вам и комплекс.

Удивительно, как могла наша педагогическая наука забыть народную мудрость: учи пока не научишь, или совсем не учи!.

А теперь вернемся в школу. Анализ рабочей программы по физике покажет, что в процессе ее выполнения на решение задач (навык и умение) отведено примерно 2 часа на 1 час разжевывания теории (информация). Не хочу вступать в споры. С учетом времени на выполнение домашних заданий где-то можно насчитать три к одному, или даже четыре (с большой натяжкой). Но это дела не меняет. Отсеките на диаграмме вертикальной линией ИКО ≤ 4 и убедитесь, что программа обеспечивает обучение не более 20% учащихся. Причем цифра, если быть честным, завышена. Хотя и при этой цифре слышу возглас: Ну ты дядя загнул!. А учителя физики грустно согласятся. Они хорошо знают – времени на решение задач явно мало. А вот насколько? Точный ответ дает только приведенная диаграмма.

Если мы хотим получить $\approx 80\%$ «качественного продукта» (прошу простить этот производственный термин), надо обеспечить 10–12 часов решения задач и лабораторных работ на 1 лекционный час.

Теперь Вы сами легко можете оценить успешность любой программы по физике по предлагаемой рабочей расцасовке. Принимать можно такую программу, в которой заложен η не менее 7–9.

Я не случайно снизил цифру. Дело в том, что выше приведено начальное распределение ИКО. С которым обычный (среднестатистический) класс обычной школы приступает к серьезному изучению курса физики (9 класс). При соблюдении условия успешности обучения максимум распределения ИКО смещается в сторону меньших чисел (примерно до 8). Так и должно быть. По мере приобретения навыков логического мышления мозги начинают работать эффективнее.

Но если Вам попалась в руки программа с расцасовкой соответствующей $\eta \approx 2 - 3$, можете сразу выбрасывать ее в мусорную корзину. Или с грустью принять к исполнению, если она пришла из министерства. Такая программа позволит нормально обучиться трем-четырем ученикам класса. Остальным привьет комплекс «предметной неполноценности».

Распределение объясняет еще одно неприятное явление. В каждом классе есть группа учеников с ИКО $\approx 5-7$ по физике (а есть еще и математика, там тоже схожая ситуация). Эти ученики тянутся к «гением» и лучшим «ботаникам» стремясь самим себе и окружающим доказать, что они не хуже. Они действительно не хуже, просто для них надо по-другому выстраивать процесс обучения. Увы! Им это неизвестно. Результат – *постоянное психологическое и физическое перенапряжение*. А в итоге – в этой, с виду вполне благополучной, прослойке учеников, случаются нервные срывы, психические расстройства и даже попытки суицида. Обычно *post factum* ищется поверхностное объяснение: социальное неустройство, трудная семья, плохая компания, конфликт с учителем, несчастная любовь... На самом деле эти факторы просто играют роль «спускового крючка», «последней капли». Ни «гении», ни «оболтусы» в статистическом плане этими недугами не страдают. Приближение нервного срыва у такого ученика чаще всего можно определить по простому признаку: начинают плясать оценки – пять, три, два, четыре. Думаю, что можно во время заметить негативные симптомы и предупредить срыв, если объяснить человеку суть происходящего и помочь перераспределить личное время. Смею надеяться, что пару раз мне это удалось.

Знакомство с «работами» по методике преподавания физики в школе убедило меня в том, что в них предлагаются некие действия, влияющие на один из факторов, определяющих ИКО ученика. Но поскольку отдельная составляющая мало меняет интегральную величину, каковой (напоминаю) и является индивидуальный коэффициент, сдвиг максимума распределения в сторону меньших значений, как правило, незначителен. И результат оказывается близким к нулю, как бы не расхваливал свою методику автор.

Приведенное распределение выявляет еще один принципиальный недостаток нашей образовательной системы. Это фронтальное продвижение всего класса по программе. Каково бы ни было состояние ученика, степень

усвоения вчерашнего (или позавчерашнего) материала, он должен вместе со всеми «врубаться» в определенную на сегодня по программе тему. Не ради красного словца, а для понимания процесса...

Представьте: группу людей – худосочных, толстых, хилых и сильных, словом очень разных заставляют бежать за автомобилем, держась за бампер. Дистанция один километр. Скорость – дай боже. Самые слабые отпадают уже через метров тридцать – сорок. За ними валятся остальные, один за другим. До финиша на ногах остается один, от силы двое. Добро бы этим все и кончилось бы! Ан нет! Оказывается, павшие привязаны к бамперу веревками, и их тащат волоком до финиша. А там полуживых ставят на ноги, отряхивают и поздравляют с успехом. И «жгучая любовь» к физике зародится в сердцах «подопытных»! Вот это и есть фронтальное обучение по точным дисциплинам.

Последние годы, интуитивно осознавая пагубность фронтального подхода, много говорят об индивидуальном подходе при работе с учащимися, но рекомендации по его организации либо очень туманны, либо оставляются на усмотрение учителя.

Зарождение группового обучения (класс) затерялось в глубине веков, во времена, когда учитель был единственным источником информации. Поэтому ученики были вынуждены группироваться вокруг него. В наше время информативного голода нет, но классная форма обучения остается, опять же в силу необходимости. Сейчас надо обучать всех поголовно, а это миллиарды. Вот и приходится их учить не индивидуально, а «пачками». Домашнее обучение, дистанционное, экстернат, гувернантство (репетиторство) еще долго будут оставаться сопутствующими, но не определяющими формами.

Так как же совместить условие успешности обучения и классную форму работы? Мы попытались решить проблему так. Путем «проб и ошибок» в течение нескольких лет был определен набор упражнений (задач), необходимых и достаточных для полной выработки навыков и умений для обучаемых с ИКО 10–11. Этот набор мы назвали «комплексом». Задачи комплекса располагались в строго определенном порядке и были пронумерованы. Ученик работал с комплексом индивидуально, решал задачи по порядку, и делал это *в своем темпе, не соотнобясь с окружающими*. Ответов комплекс не предусматривал, поэтому заключение о правильности решения ученик был вынужден делать самостоятельно (анализ ответа), и сравнивая свой результат с результатом соседа. При расхождении приходилось проделывать анализ совместно. Контроль за работой учащихся осуществлялся очень просто. Преподавать отмечал в специальном журнале путем опроса номер задачи, над которой «потеет» ученик. После выполнения части комплекса (тема) предлагалось индивидуальное контрольное задание, и если «контроль» был успешен, ученик двигался дальше. «Сдувать» у быстрого соседа, дабы слишком не отстать, было «нерентабельно», так как отставание не вызывало никаких санкций, время выполнение «контроля» каждый

определял для себя сам, а неудача отбрасывала назад. Роль преподавателя на занятии сводилась к индивидуальным консультациям на месте (чтобы не мешать остальным) по поднятой руке.

– Открыл Америку! Это же «рабочие тетради»! – воскликнет «методист» с поверхностным мышлением – Можете приобрести в магазине!

Увы! Так называемые «рабочие тетради» оказывают сомнительную услугу ученику. Во первых – *они не предполагают отхода от фронтальности*, во вторых – как правило, задания носят не обучающий, а тестовый характер, в третьих – методическую ценность задания, в котором вместо формул и выкладок, написанных собственной рукой, нужно поставить галочку в клетке, даже обсуждать не хочется.

Разумеется, для работы с «комплексом» часов, отведенных по школьной программе, недостаточно. Физика требует 6–7 часов в неделю в старших классах. Мы добирали необходимое время из «школьного компонента».

В течение ряда лет я работал по этой системе в профильном классе средней школы и на подготовительном отделении. Результаты убедили в концептуальной правильности подхода. Не буду уподобляться кулику и расхваливать свое болото. Отмечу только – при поступлении в технические ВУЗы у наших учеников и слушателей ПО не было отмечено ни одного сбоя.

Заканчиваю. Я не предлагаю «кремлевскую таблетку» от всех болезней и не претендую на единственность. Я только хочу убедить равнодушного читателя в том, что сбой технического образования надо искать не в области поверхностного администрирования, а в самом процессе обучения. В учительской среде есть немало успешных, ищущих «физиков» и «математиков». Опыт этих людей (а к ним надо добавить и добросовестных репетиторов) может подсказать, с чего начинать реформу среднего технического образования. Может быть имеет смысл собрать съезд лучших практикующих учителей по предмету, послушать их рекомендации по пресловутой реформе, прислушаться к их опыту, а, господин министр?

Подчеркну, по предмету. Убежден, что реформирование в области гуманитарных и точных дисциплин – это «две большие разницы».

Спасибо всем, у кого хватило терпения дочитать до этой фразы.

«Опять двадцать пять»

Ну не дает министерство образования и науки соскучиться! Еще одна административная диарея! Вынужден снова «взяться за перо».

Разрешено подавать копии документов для поступления в ВУЗ. Причем хоть во все сразу. О том, какая неразбериха, какой хаос возникает из-за этого при формировании первого курса, вам, чертыхаясь, расскажут в большинстве приемных комиссий. Человека (абитуриента) при этом не видно, вся чехарда разыгрывается по бумажкам ЕГЭ. Может быть не пострадают от этого полдюжины ведущих, не растерявших свой авторитет инженерных ВУЗов, потому что туда потянутся лучшие. А пара сотен середнячков? Ка-

кой контингент достанется им? Это тем более интересно, если учесть сообщения о том, что в ряде регионов реальные знания ниже оценок по ЕГЭ. Кстати, тут что, не пахнет коррупцией? Но дело в конечном счете не в этом. Объясните, как этот сознательно привнесенный бедлам поднимет качество выпускаемых специалистов?

И еще одно нововведение. «Льготный проездной» в институт (простите, наверняка уже университет) для инвалидов. Неужели трудно было предвидеть, что эта мера резко ухудшит состояние здоровья молодежи? В мае этого года число получивших инвалидность абитуриентов достойно книги рекордов Гиннеса. И нечего пенять на коррупцию, таблетки пить надо!

Но коснемся истории вопроса. В не очень далекие времена к документам в приемную комиссию прикладывалась медицинская справка о здоровье. В этом был определенный смысл.

Программную нагрузку высшего технического учебного заведения мог выдюжить только здоровый человек. Помню, в МИФИ, на факультет теоретической и экспериментальной физики в пятидесятых – шестидесятых прошлого века даже не принимали девчонок. Но формальный подход (а иначе мы не можем!) часто портил дело. Мой ученик, прекрасно окончивший школу, не мог поступить в институт, так как после перенесенной в детстве болезни ходил с палочкой и не самой элегантною походкой. Он все –таки победил систему, но для этого ему пришлось обойти всех врачей и от каждого получить справку, что по его части противопоказаний к высшему образованию нет. Пачка справок и добрая воля ректората сделали свое дело. Резюме: система ставила преграды «хромому» (назовем его так условно), но умному абитуриенту. Теперь разрешили учиться и инвалидам. Да, чего там! Если делать, так по-большому! Вне конкурса! С любыми оценками! И сразу резкое ухудшение здоровья молодежи, всплеск инвалидности!

Но предвидеть такое чиновники от образования были не в силах! И повалили в высшую школу «хромые» троечники (считай двоечники), не оставляя места здоровому и умному. Маятник качнулся в другую сторону. Никак не может остановиться в положении разумного равновесия. Казалось бы, чего проще – принимать и «хромых» и здоровых, но только умных, по общему конкурсу.

А что делать дальше с такими льготниками? Обучать по упрощенной программе, или требовать, как со здоровых? Я уже вижу, как псевдо инвалид, бия себя чугунным кулаком в Кинг Конговскую грудь, требует для себя особого подхода. Найдутся правоборцы, которые на попытку отчисления инвалида за неуспеваемость взорвутся воплями: А! дискриминация! Расизм! Не допустим! А наша российская сердобольность? Не у каждого преподавателя поднимется рука поставить неуд «ущербному». А задняя мысль – «как бы чего не вышло?» За время учебы студенту приходится сдавать порядка пятидесяти экзаменов. Это полсотни стрессовых ситуаций. Здоровый-то человек не всегда выдерживает. За время работы зам. декана я наблюдал и обмороки, и отпаивание валерьянкой и скорую помощь. Нововведения

министерства со всей очевидностью не улучшат печальную статистику подобных «картинок». А что же на выходе?.

Я стал бояться включать телевизионные выпуски новостей. Им впору сменить названия. Не «Вести» или «События», а просто – «Что стряслось?» или «Что ещё стряслось?». И рядом держу таблетку валидола. Не буду наступать на мозоли и перечислять техногенные аварии и катастрофы последних лет. Если не молния, не метеорит, не землетрясение, не наводнение, не торнадо, не полтергейст, наконец, то вывод однозначный. Виноват человек, или выражаясь научно, «человеческий фактор». Либо напорол в проекте, либо строили тят – ляп, не соблюдая технологию, либо при эксплуатации – там «не доглядели», тут понадеялись на «авось», а в понедельник ва-аще «с бодуна». А причина – *низкий, отчаянно низкий уровень технической и технологической культуры общества.*

Буду банален, повторю очевидное: за культуру индивидуума и социума в целом отвечает образовательная система. А вот и неочевидное, по крайней мере министерству образования и науки: каждому административному решению, каждому указу должно предшествовать убедительное разъяснение – *как и почему эта директива будет способствовать повышению качества выпускаемых специалистов.*

Читатель может сам посмотреть под этим углом зрения на последние (и не только последние) решения псевдо реформы нашего образования.

Последняя реплика.

Все, так все! Пусть по ЕГЭ принимают в Консерваторию, в театральный ВУЗ, в Художественную Академию. Чего там! Чижик пыжик можно научить играть любого, текст короля Лира вызубрит и троечник, а выпускник Строгановки, худо бедно, но плакат напишет.

– Не годится!

– Почему?

– Нужен талант!

– Да, ну!

– Или хотя бы способности!

– А инженеру не нужны? Вслепую, по сомнительному ЕГЭ!

Когда же мы перестанем считать инженерный корпус чем-то вроде дешевого интеллектуального мусора?!

ТРЕБОВАНИЯ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В НАУЧНОМ ПЕРИОДИЧЕСКОМ ИЗДАНИИ «СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»

1. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте. Печатный вариант рукописи статьи допускается не направлять в редакцию.

2. К изданию принимаются статьи ранее нигде не публиковавшиеся.

3. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы на русском и английском языках:

– в начале статьи указывается индекс по квалификационным таблицам УДК;

– название статьи (полностью прописными буквами) на русском и английском языках;

– фамилия, имя, отчество автора на русском и английском языках;

– сведения об авторе на русском и английском языках: ученая степень, ученое звание, должность и место работы/учёбы (полностью), e-mail, город.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, journl@mail.ru, Новосибирск.

– аннотация статьи на русском и английском языках (до 400–500 знаков с пробелами);

– ключевые слова (3–5) на русском и английском языках;

– текст статьи на русском языке;

– библиографический список на русском языке.

4. Текст рукописи статьи набирается на компьютере в формате Microsoft Word. Размер полей страниц: все поля 25 мм. Нумерация страниц сплошная, начиная с первой в верхней части страницы, посередине.

5. Текст рукописи статьи набирается шрифтом Times New Roman Cyr. Шрифт 14–20 кегля, межстрочный интервал 1,5 (полуторный).

6. Выделение по тексту – курсив, полужирный курсив, полужирный шрифт.

7. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Cyr, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный).

Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

8. Библиографический список размещается в конце статьи, нумеруется, предваряется словами «Библиографический список». 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 диалектических 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.

9. Автор статьи дополнительно к статье оформляет на публикацию статьи заявку в виде отдельного файла в редакторе Microsoft Word.

**Заявка на публикацию
в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»**

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Город _____

Организация _____

Должность _____

Ученая степень _____

Ученое звание _____

Тема статьи _____

Почтовый адрес для отправки авторского экземпляра _____

Телефон для связи _____

E-mail _____

10. Порядок работы с рукописью в редакции.

10.1. После получения материалов научной статьи ответственный секретарь журнала проводит их регистрацию и оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

10.2. Зарегистрированные материалы научной статьи ответственный секретарь направляет для рассмотрения члену редакционной коллегии журнала.

Член редакционной коллегии организует рецензирование научной статьи в соответствии с порядком, установленным редакцией журнала.

10.3. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. Как правило, срок приема статей для издания очередного номера устанавливается не позднее, чем за два месяца до месяца выхода.

10.4. При получении рецензии на статью с замечаниями, о возможности опубликования в случае доработки, ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

10.5. Порядок оформления, предоставления и рассмотрения доработанных рукописей статей такой же, как и для вновь поступающих материалов статей.

10.6. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

11. Общие требования и условия публикации.

11.1. К рассмотрению редакцией не принимаются материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным выше требованиям и рекламные материалы.

11.2. Редакция осуществляет необходимое научно-концептуальное рецензирование рукописей статей.

11.3. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

11.4. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

11.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи авторским коллективам не выплачивается.

11.6. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре.

11.7. Дискеты, рукописи не возвращаются.

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.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

9/2011

Главный редактор: В. А. Беловолов
Ведущий редактор: С. П. Беловолова
Оператор электронной верстки: Н. А. Мясникова
Программист: Е. В. Ильенко
Технический секретарь: Н. В. Алексеева

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 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. 29,75. Уч.-изд. л. 25,25.
Подписано в печать: 20.09.11 г. Тираж 1000 экз. Заказ № 681.
Отпечатано ООО «СМУ 10»,
630096, г. Новосибирск, ул. Дюканова, 18.