

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

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

(научно-практическое издание)

8/2010

Новосибирск

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

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

Председатель редакционной коллегии:

П. В. Ленин доктор педагогических наук, профессор

Редакционная коллегия:

Н. П. Абаскалова доктор педагогических наук, профессор

Р. И. Айзман доктор биологических наук, профессор

С. П. Беловолова доктор педагогических наук, профессор

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

В. А. Зверев доктор исторических наук, профессор

В. С. Нургалеев доктор психологических наук, профессор

В. Г. Храпченков доктор педагогических наук, профессор

Л. И. Холина доктор педагогических наук, профессор

А. А. Чернобров доктор филологических наук, профессор

Редакционный совет:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Учредитель: ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации ПИ № 77 – 16812 от 20. 11. 2003.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс в каталоге «Почта России» – 32358.

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» – 40633.

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

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

ISSN 1813–4718

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

© Сибирский педагогический журнал, 2010.

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

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL
JOURNAL**
(scientific edition)

8/2010

Novosibirsk

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

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

Editorial Board:

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

Members:

N. P. Abaskalova doctor of pedagogics, professor

R. I. Aizman doctor of biology, professor

S. P. Belovolova doctor of pedagogics, professor

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

V. A. Zverev doctor of history, professor

V. S. Nurgaleyev doctor of psychology, professor

V. G. Khrapcenkov doctor of pedagogics, professor

L. I. Kholina doctor of pedagogics, professor

A. A. Chernobrov doctor of philology, professor

Members:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ISSN 1813–4718

© Novosibirsk state pedagogical universitet, 2010.

© Siberian pedagogical journal, 2010.



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

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

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

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

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

В журнале представлены следующие разделы:

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

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

ISSN под следующим номером: ISSN 1813–4718

Основное название: Sibirskij pedagogicheskij journal

Сокращенный вариант названия: Sib. pedagog. j.

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



SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC EDITION

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

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

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

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

The following sections are submitted in the journal:

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

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

ISSN under following number: ISSN 1813–4718

The basic name transliterated: Sibirskiy pedagogicheskiy journal

(Russian: Сибирский педагогический журнал)

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

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

Subscription index in the Russpechat catalogue – 40633.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Профессиональное образование

Н. В. Гафурова, Т. В. Твердохлебова.

Возможности реализации Болонского процесса.....25

В статье обозначена авторская позиция по современной ситуации реализации Болонского процесса, его потенциальным и реализуемым возможностям. Авторы анализируют организацию обучения по магистерским программам и перспективы развития такого направления образования.

Ключевые слова: Болонский процесс; качество образования; непрерывное образование; образовательная программа магистерской подготовки

Раздел II. Концептуальные основания философии образования

Л. И. Лурье.

Знаково-символические основания педагогического процесса.....33

Рассмотрены концептуально-методологические проблемы педагогической деятельности, связанные с процессом смыслообразования, выделяются знаково-символические основания педагогической деятельности в пространстве эстетического опыта. Указывается на необходимость оценки качества образования с точки зрения его уникальности.

Ключевые слова: педагогическая деятельность; культура; знак; символ; смысл; самоактуализирующаяся личность

Д. М. Назаров.

Междисциплинарный и исторический компаративный анализ герменевтической научной методологии.....46

Статья посвящена проблеме герменевтики, как метода научного познания и выявлению ее особенностей применения в педагогической науке. Проведя компаративный анализ с целью формализации герменевтического метода познания, автор предлагает собственное понимание сущности герменевтики применительно к образовательной системе. В работе дано определение герменевтической технологии обучения.

Ключевые слова: герменевтика; познание; субъект; объект; компаративный; интерпретация; герменевтический треугольник

Раздел III. Информационные и педагогические технологии

А. А. Петров, Е. А. Розенко.

Особенности применения информационных технологий при преподавании ряда математических дисциплин студентам экономических специальностей.....53

В статье обосновывается необходимость включения в учебный и рабочий планы при планировании ряда дисциплин математического профиля, изучаемых студентами экономических специальностей, лабораторных работ; приводятся доводы эффективности применения ЭВМ при решении задач экономического профиля; анализируются виды учебных занятий и специфика их проведения.

Ключевые слова: информационные технологии; математическое моделирование; методика преподавания математических дисциплин; профессиональная направленность обучения

З. Р. Девтерова.

Исторические предпосылки возникновения дистанционного образования.....58

Статья посвящена историческим предпосылкам возникновения дистанционного образования. Дистанционное обучение сильно прогрессирует во всем мире. И одна из причин – это непрерывно растущие технологические потребности общества.

Ключевые слова: дистанционное обучение; заочное обучение; интернет; информационные технологии; обучение по почте; открытое обучение; Открытый Университет

Раздел IV. Языковая культура

О. В. Аникина.

Формирование умений предпереводческого анализа профессионально ориентированных текстов у студентов лингвистических специальностей.....66

В статье рассматривается предпереводческий анализ текста и его компоненты. На основе анализа данного вида деятельности выделяются и описываются структурные единицы содержания обучения предпереводческому анализу текста.

Ключевые слова: предпереводческий анализ текста; умения предпереводческого анализа текста; прагматическая структура текста; коммуникативная структура текста; композиционно-смысловая структура текста; модель обучения

Н. И. Чебоненко.

Проектирование профильно-ориентированного курса английского языка как компонент довузовской языковой подготовки.....79

Статья рассматривает вопросы проектирования профильно-ориентированного курса английского языка как компонента довузовской языковой подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: довузовская языковая подготовка; профильно-ориентированное обучение английскому языку; проектирование курса английского языка

Г. З. Молдахметова.

Отбор и оформление содержательного компонента электронного учебно-методического пособия для интегрированного обучения английскому и казахскому языку студентов экономических специальностей.....93

В статье автор рассматривает отбор и оформление содержательного компонента электронного учебно-методического пособия для интегрированного обучения английскому и казахскому языку студентов экономических специальностей.

Ключевые слова: содержательный компонент; содержательная учебная информация; компьютеризированный курс

Раздел V. Формирование культуры личности

О. Е. Плеханова.

Профессиональная подготовка будущего учителя к осуществлению внеучебной деятельности в общеобразовательной школе.....101

В статье рассматриваются вопросы, связанные с профессиональной подготовкой учителя к осуществлению внеучебной работы с учащимися общеобразовательной школы. Отмечается, что важной составляющей внеучебной работы выступает организованная культурно-досуговая деятельность учащихся, которая обладает огромным потенциалом и может способствовать процессам социализации подрастающего поколения, а также воспитанию гармоничной, духовно развитой личности. Подчеркивается необходимость систематической подготовки будущего учителя к данному виду деятельности, а также необходимость создания комплекса учебно-методических материалов по внеучебной деятельности учителя.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя; внеучебная деятельность; досуг; культурно-досуговая деятельность

А. Н. Пронина.

Проектирование пространства социализации-индивидуализации личности в условиях депривации.....106

В статье рассматриваются структура, принципы проектирования и возможности пространства детского дома для обеспечения целостности социализации-индивидуализации личности детей, лишённых родительского попечительства.

Ключевые слова: социализация; индивидуализация; пространство; целостность; сиротство; депривация

С. В. Катанаха.

Дидактические аспекты исследования семинара как средства саморегуляции личности студента.....114

В статье исследуются возможности семинара в развитии саморегуляции личности студента. Представлена структура семинара во взаимосвязи со структурой саморегуляции, выявлена сущность семинара и новый подход к его функциям.

Ключевые слова: саморегуляция; обучение; семинар; структура; функции

Л. И. Павлова.

Формирование позитивного имиджа современного педагога.....123

Эта статья посвящена проблеме формирования позитивного имиджа современного педагога

Ключевые слова: имидж; качество образования; профессиональная компетенция; конкурентноспособный

В. А. Мищенко.

Национальный менталитет, как особый фактор формирования профессиональной мобильности.....128

В данной публикации рассматриваются подходы к определению влияния особенностей национального менталитета молодого населения разных регионов на формирование её профессиональной мобильности.

Ключевые слова: менталитет; национальный менталитет; профессиональная мобильность

А. А. Смирная, В. В. Игнатова, В. С. Нургалеев.

Приобщение будущего специалиста социальной работы к социально-педагогическим ценностям в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин и активизации волонтерской деятельности.....136

В статье проанализирована реализация организационно-педагогических условий приобщения будущего специалиста социальной работы к социально-педагогическим ценностям, рассматривается классификация ценностей, разворачивается понятие «социально-педагогические ценности» и описываются этапы приобщения будущего специалиста к социально-педагогическим ценностям.

Ключевые слова: ценность; социально-педагогические ценности; будущий специалист социальной работы; приобщение; информационно-познавательная модель; ролевое экспериментирование; волонтерская деятельность

И. Д. Лаптева.

Рефлексивно-аналитические технологии как условие формирования гражданской культуры студентов педагогического вуза.....145

Статья посвящена проблеме развития гражданской культуры студентов и вопросу практической реализации технологий, формирующих интеллектуальные умения, культуру

мышления и его самостоятельность, усиливающих рефлексивные механизмы в образовательной деятельности.

Ключевые слова: гражданская культура; рефлексия; интроспекция; мышление; рефлексивно-аналитические технологии; технологии развития критического мышления

Раздел VI. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

А. И. Бондарчук.

Народная педагогика в системе формирования профессионализма педагога дошкольного образования.....155

В статье рассматривается одна из актуальных проблем современной педагогической науки: народная педагогика в системе формирования профессионализма будущего педагога дошкольного образования, проанализирован генезис идей народной педагогики в профессиональном образовании.

Ключевые слова: профессионализм; компетентность; народная педагогическая культура; народная педагогика

Раздел VII. История педагогической теории и практики

В. А. Баринов, К. В. Баринова.

Д. И. Менделеев: от учителя гимназии до ученого с мировым именем.....166

Авторы впервые рассматривают жизнь и деятельность Д. И. Менделеева в контексте российских библиотек, книжными фондами которых он пользовался. Показывается, что величественная пирамида научных достижений и творческого наследия нашего знаменитого соотечественника опирается на фундаментальное основание – библиотеки.

Ключевые слова: Менделеев; ученый; педагог; российские библиотеки; научное и творческое наследие; «Имя России»

Т. А. Санакина.

Духовное образование в Архангельской епархии в XVIII– начале XX века: генезис, развитие, ликвидация.....176

Духовное образование, как в России, так и в Архангельской губернии, прошло несколько этапов в своем развитии. Реформирование системы духовных учебных заведений вызывалось потребностями государства и Церкви и, в основном, соответствовало происходившим в стране модернизационным процессам.

Ключевые слова: духовное образование; модернизация; этапы развития; реформы; кризисные явления

Е. В. Кондратенко.

Дидактические формы интеграции психолого-педагогических знаний в системе профессиональной подготовки отечественных учителей на рубеже XIX–XX вв.....188

В статье рассматриваются технологии интеграции психолого-педагогических знаний, сложившиеся в практике профессиональной подготовки отечественных педагогов на рубеже XIX–XX вв.; анализируется специфика их реализации в рамках курсовой и предметной моделей подготовки учителей в государственных и негосударственных учебных заведениях.

Ключевые слова: интеграция психолого-педагогических знаний; модели и технологии подготовки отечественных учителей

Н. А. Ковешникова.

Промышленное развитие и художественно-промышленное образование в России в XIX–нач. XX века.....198

В статье рассмотрена деятельность отечественных художественно-промышленных школ сер. XIX–нач. XX в. Показано, что в этот период была переосмыслена роль художника в производственном процессе. Поэтому в России остро стоял вопрос о реформе художественно-промышленного образования.

Ключевые слова: рисовальная школа; художественно-промышленное училище; художественная промышленность

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

Л. Р. Ягудина.

Удовлетворенность потребителей как показатель качества образования.....205

В статье рассматриваются проблемы использования различных методов оценки качества высшего профессионального образования при его общественной оценке. По мнению автора, в условиях мультистандартного подхода к оценке качества образования степень удовлетворенности потребителей может применяться как показатель его качества. Предлагается методика расчета индекса удовлетворенности потребителей при исследованиях качества образования на микро- и макроуровнях.

Ключевые слова: качество образования; общественная оценка; методы оценки; удовлетворенность потребителей

С. Ю. Залуцкая, С. В. Панина.

Профессиональное становление преподавателя вуза в контексте творческого саморазвития личности.....213

Статья раскрывает содержание и особенности творческого саморазвития преподавателя вуза как важнейшего компонента его профессиональной деятельности. Определены условия, этапы, технологии формирования профессионально ориентированного творческого саморазвития педагога высшей школы. Представлены результаты промежуточного исследования готовности современного преподавателя вуза к инновационной деятельности, предполагающей наличие высокого уровня развития творческих способностей личности.

Ключевые слова: преподаватель вуза; творческое саморазвитие; профессиональные компетенции; содержание; условия; этапы; технологии

А. В. Семенихина.

Индивидуализация обучения специалистов в системе дополнительного профессионального образования.....219

Получение узконаправленных и специфических навыков специалиста в учреждении дополнительного профессионального образования должно строиться на основе индивидуализации учебных программ и связи их с практическими задачами и каждым рабочим местом.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование; индивидуальность; деятельность; личность; специалист

О. В. Осетрова.

Организация учебного материала в пособии для научной подготовки аспирантов медицинского вуза на основе модульного построения обучения.....225

Дана характеристика структуры авторского пособия «Основы подготовки медицинской диссертации» и определены показатели модульного построения обучения в соответствии с основными разделами программы учебного курса. Установлены, предусмотренные орга-

низацией учебного материала, виды знаний, требующих усвоения. Выполнено построение технологической карты изучения содержания одного из модулей учебного пособия.

Ключевые слова: научная подготовка; структура учебного пособия; модульное обучение; технологическая карта

А. В. Жуков, М. А. Ковардакова, С. Г. Новиков, Г. Б. Савхалов.

Организационно-педагогическое и информационно-техническое обеспечение подготовки специалистов в сфере коммерциализации высоких технологий на базе сетевой инфраструктуры и программно-аппаратного комплекса.....230

Статья посвящена проблеме подготовки специалистов для коммерциализации наукоемких технологий. Выявлена актуальность проблемы разработки технологии проектирования учебно-методического комплекса для образовательных программ открытого дистанционного профессионального образования. Описана структура и функционирование программно-аппаратного комплекса для организации среды обучения специалистов в области коммерциализации высоких технологий.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование; дистанционное образование; коммерциализация наукоемких технологий; программно-аппаратный комплекс

М. В. Никитин.

Формирование механизма образовательного аутсорсинга автономного учреждения среднего профессионального образования.....241

Авторская статья о формировании инновационного механизма образовательного аутсорсинга автономных учреждений среднего профессионального образования. В своей статье автор рассказывает о: стратегических направлениях аутсорсинга, функциях, структурах, рисках, а также о сержантской кафедре – структурном подразделении автономного учреждения среднего профессионального образования.

Ключевые слова: образовательный аутсорсинг автономного учреждения среднего профессионального образования (АУ СПО); сержантская кафедра автономного учреждения среднего профессионального образования (АУ СПО)

Т. П. Макарова.

Развитие инновационной среды в процессе модернизации управления учебными заведениями.....251

Рассмотрены проблемы поиска свободных ресурсов для внедрения педагогических инноваций в управлении учебными заведениями нового типа. Показаны основные виды научно-педагогической информации: фоновая, педагогическая, коммерческая.

Ключевые слова: инновационная среда; программно-целевое управление; классификация методов программированного обучения; адаптивная модель; педагогические инновации

Раздел IX. Повышение качества современного школьного образования

М. В. Найн.

Предупреждение нарушений письменной речи у младших школьников как психолого-педагогическая проблема.....259

В статье показана значимость предупреждения нарушений письменной речи младших школьников в условиях общего образования. Одним из средств профилактики выступает развитие познавательной активности и формирование познавательных интересов.

Ключевые слова: предупреждение; письменная речь; младшие школьники; познавательный интерес

А. И. Тимошенко, А. Э. Ишкова.

К вопросу об исследовательской компетентности.....265

Статья посвящена проблеме развития исследовательской компетентности учащихся начального профессионального образования. Представлен комплекс необходимых педагогических условий, приведены обобщенные результаты экспериментальной работы по практической реализации выделенного комплекса условий.

Ключевые слова: исследовательская компетентность; исследовательская деятельность; начальное профессиональное образование

Ю. В. Апет.

К вопросу об организации профильного обучения учащихся средней общеобразовательной школы.....270

В данной статье предлагается комплекс мер, реализация которых позволит повысить эффективность организации профильного обучения учащихся средних общеобразовательных школ.

Ключевые слова: профильное обучение; учащиеся средней общеобразовательной школы; рынок труда; кадровое обеспечение; нормативно-правовое обеспечение; организационно-методическое обеспечение; психолого-педагогическое сопровождение

Н. Д. Десяева, С. Ю. Дмитриева.

Принципы отбора материалов для обучения родному языку младших школьников.....277

В статье рассматриваются принципы отбора материала в учебники по обучению младших школьников родному языку. Раскрываются особенности приобщения к национальной культуре при обучении родному эрзянскому языку.

Ключевые слова: принципы; обучение родному языку; национальная культура

И. Н. Лазарева.

Интеллектуально развивающий потенциал технологий активного обучения....283

Статья исследует новые тенденции в применении технологий активного обучения, получившие распространение в системах мирового образования. Автор рассматривает технологии данного класса с позиций интеллектуально развивающего подхода, способствующего повышению качества академического образования.

Ключевые слова: образовательные технологии; технологии активного обучения; интеллектуально развивающий подход; построение знания; технологии активного мышления.

А. Б. Жанысова.

Компетенции студентов – будущих инженеров по дисциплине «Математика».....289

Организация учебного процесса, основная задача при конструировании условий задач и упражнений при проверке правильности решения, придает образовательному процессу характер исследовательского-рефлексивной деятельности. Компетентности, которые осваивает выпускник, дает возможность самореализоваться в дальнейшем сфере деятельности и в жизни.

Ключевые слова: компетентность; математический аппарат; ЗУН (знание; умения; навыки); профессиональная деятельность; компетентностный подход

И. В. Петрова.

Практико-ориентированное обучение как инструмент формирования профессиональных компетенций студентов строительных специальностей.....293

В статье анализируется процесс формирования профессиональных компетенций студента технического вуза на примере студентов строительных специальностей Чебоксарского политехнического института (филиала) Московского государственного открытого университета.

Ключевые слова: студенты; компетенция; профессиональные компетенции; компетентностный подход; практико-ориентированное обучение

О. П. Терехова.

Развитие государственного управления охраной природы в истории Чувашии...302

В статье рассматривается история развития государственного управления природопользованием и охраной природы в Чувашском крае. Подчеркивается, что на современном этапе природоохранительная работа нуждается в поддержке со стороны государственных органов.

Ключевые слова: специальные государственные органы по охране природы; экологические проблемы; Министерство экологии и природных ресурсов Чувашской Республики; особо охраняемые природные территории; летние экологические лагеря школьников

Д. А. Крылов, С. Г. Коротков.

Содержание и структура конструкторско-технологической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства.....308

Рассматриваются вопросы компетентностного подхода в профессиональной подготовке студентов вуза. На примере учителя технологии и предпринимательства раскрыто содержание и определена структура конструкторско-технологической компетентности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность; компетентностный подход; конструкторско-технологическая компетентность; структурный компонент

А. Г. Кошкин.

Педагогические приемы формирования трудоохранной культуры будущих педагогов.....314

Изучение вопросов охраны труда должно осуществляться на всех стадиях учебно-воспитательного процесса с целью формирования у подрастающего поколения сознательного и ответственного отношения к вопросам личной безопасности и безопасности окружающих. Автором предложен ряд педагогических приемов для эффективного формирования трудоохранной культуры будущих специалистов.

Ключевые слова: безопасность труда; трудоохранная культура; педагогические приемы

В. А. Комелина, И. С. Чупряков.

Содержание и структура творческо-конструкторской подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства.....319

В статье определены требования к содержанию творческо-конструкторской подготовки будущего учителя технологии и предпринимательства, принципы его структурирования. Раскрыт блочно-модульный характер содержания творческо-конструкторской подготовки студентов в вузе.

Ключевые слова: профессиональная деятельность; творческо-конструкторская подготовка; содержание творческо-конструкторской подготовки; блочно-модульный принцип

Н. Н. Таньков.

О влиянии профильного обучения на формирование профессиональной направленности сельских старшеклассников.....327

В статье рассматривается профессиональная направленность как одна из характеристик личности школьника.

Ключевые слова: профессиональная направленность; интерес; склонность; намерение; профильное обучение; базовые предметы; профильные предметы; элективные курсы; индивидуальная образовательная программа; профильная группа; дифференциация; старшеклассники; общеобразовательная сельская школа

О. М. Фунтусова.

Формирование информационной культуры родителей в дошкольном образовательном учреждении.....336

В статье рассматриваются проблемы формирования информационной культуры родителей в дошкольном образовательном учреждении. Автором подчёркивается значение государственной политики, признающей положительную роль семьи в воспитании детей, указываются продуктивные формы работы детского сада с семьёй. В статье анализируются механизмы формирования информационной культуры родителей, являющиеся основой инновационной деятельности педагогов.

Ключевые слова: информационная культура родителей; дошкольное образовательное учреждение; инновационная деятельность педагогов; сопровождение

И. А. Кочеткова.

Задачный подход к процессу обучения младших школьников математике.....341

В данной статье рассматривается новый методический задачный подход, способствующий формированию особого вида деятельности, при котором появляется возможность проектировать деятельность ученика и деятельность учителя как систему процессов решения разных видов задач. Раскрывается взаимодействие двух видов деятельностей через постановку и механизм решения целостной системы трех взаимосвязанных задач: предметной (математической), учебной, методической. Эта исходная система задач выступает эффективным средством организации процесса обучения.

Ключевые слова: математическая задача; учебная задача; методическая задача; целевая методическая модель; задачная методическая модель; специфико-математические компетенции; общеинтеллектуальные компетенции

Раздел X. Образование. Здоровье. Безопасность

Т. М. Смарж, А. В. Кузнецов, О. В. Сорокин, Б. С. Добряков, Б. В. Алексеев, В. В. Шестаков, Е. Н. Федин.

Возможности оценки нейрофизиологических показателей в дифференциальной диагностике хирургических заболеваний брюшной полости на примере острого аппендицита.....349

Сравнения отклонения, возникающие в регулирующих системах (симпатической, парасимпатической) при остром аппендиците и патологиях со сходной клинической картиной. При обнаружении характерных изменений, внедрение метода ВРС в хирургическую практику осуществляется для помощи в постановке диагноза острый аппендицит на более ранних патоморфологических стадиях развития заболевания.

Ключевые слова: вариабельность ритма сердца; вегетотестер «ВНС-Микро»; острый аппендицит

Раздел XI. Размышление, обсуждение

Т. Ю. Дробчик, Б. П. Невзоров.

Определение термина «кентавровое знание» в синергетическом подходе к организации образовательного процесса.....357

В статье рассмотрены проблемы преподавания дисциплины «Концепции современного естествознания»: учет философской направленности программы курса и использование синергетического подхода в формировании личности будущего специалиста гуманитарного профиля.

Ключевые слова: философия образования; современное естествознание; познавательная самостоятельность

Правила оформления статей.....365

CONTENTS

Section I. Vocational Training

N. V. Gafurova, T. V. Tverdohlebova.

Possibilities of the realization of the Bologna's process.....25

In the article author's position on a modern situation of the realization of Bologna's process, its potential and realizable possibilities is designated. The authors analyze the organization of study to the Master's Programmers and its the prospects for the development.

Keywords: Bologna's process; the quality of education; Life Long Learning; the Master's Programmers

Section II. The Conceptual Foundations of Philosophy of Education

L. I. Lourie.

The sign-symbolic foundation of the pedagogical process.....33

The conceptual and methodological problems of educational activities associated with the process of sense, sign-symbolic foundations of pedagogical activity in the space of aesthetic experience are distinguished. The need to assess the quality of education in terms of its uniqueness is specified.

Keywords: educational activities; culture; sign; symbol; meaning; self actualization; personality

D. M. Nazarov.

Interdisciplinary and historical komparativnyj analysis hermeneutics scientific methodology.....46

Article is devoted a problem hermeneutics, as method of scientific knowledge and to revealing of its features of application in a pedagogical science. Having spent comparatives the analysis for the purpose of formalisation hermeneutics a method of knowledge the author offers own understanding of essence hermeneutics with reference to educational system. In work definition is made hermeneutics technology of training.

Keywords: hermeneutics; knowledge; subject; object; comparatives; interpretation; hermeneutics triangle

Section III. Information and pedagogical technologies

A. A. Petrov, E. A. Rozenko.

Features of application information technologies in the process of teaching a number of mathematic disciplines for students of economic specialities.....53

The necessity of the addition of laboratory works to the curriculum and work program in the process of planning of a number of mathematic profile disciplines which are studied by the students of economic specialities is substantiated in the article; reasoning for efficiency of application of the computerized systems for the solution of the problems in the economic profile is given; types of the lessons and specific character of their realization are analyzed.

Key words: information technologies; mathematical modeling; teaching methodology of mathematic subjects; professional focus in studying

Z. R. Devterova.

Historical preconditions of occurrence of remote formation.....58

The article is devoted to historical preconditions of occurrence of remote education. Remote training strongly progresses all over the world. And one of the reasons is continuously growing technological requirements of a society.

Keywords: remote training, correspondence course, the Internet, information technologies, training by mail, open training, Open University

Section IV. Language Culture

O. V. Anikina.

Formation of pre-translation text analysis skills of non-linguist students.....66

The article is devoted to the components of teaching pre-translation text analysis. The characteristics of this analysis and its components are given. The elements of pre-translation text analysis lay the basis for distinguishing elements of teaching this activity.

Keywords: pre-translation text analysis; text analysis skills; pragmatic; communicative and compositional text structure; model of teaching

N. I. Chebonenko.

Designing English profile-oriented course as a component of language acquisition before higher education level.....79

The present paper inquires into the basic aspects of learner-centered approach to teaching English as a foreign language and designing English course in profile classes as a component of language acquisition and linguistic training before institute of higher education.

Keywords: language acquisition and linguistic training before institute of higher education; learner-centered approach to teaching English as a foreign language in profile classes; English course designing

G. Z. Moldakhmetova.

Selection and registration of a substantial component of the electronic educational – methodical grant for integrated teaching of the English and Kazakh languages to the students of economic specialties.....93

In the article the author considers selection and registration of a substantial component of the electronic educational-methodical grant for the integrated teaching of the English and Kazakh languages to the students of economic specialties.

Recently the situation in spiritually-moral education of youth has considerably worsened. Search and realization of models and technologies including: the purposes, problems, principles, contents, means, forms, methods and result are necessary.

Keywords: a substantial component; substantial educational information; a computerized course

Section V. Formation of Culture of the Person

O. Y. Plekhanova.

Professional training of future teachers in the implementation of extracurricular activities.....101

This article discusses issues related to professional training of teachers to implement extracurricular work with students at secondary school. It is noted that organized cultural and leisure activities of students is an important component of extracurricular activities, which has enormous potential and can contribute to the processes of socialization of the younger generation, as well as education of harmonious, spiritually developed personality. The necessity of systematic training of future teachers for this type of activity, as well as the need for creating a complex of educational materials for extracurricular activities of the teachers is emphasized.

Keywords: professional training of the teachers; extracurricular activities; leisure; cultural and leisure activities

- A. N. Pronina.**
Designing space to socializations-personalizations to personalities in condition deprivacii.....106
 In article are considered structure, principles of the designing and possibility space orphanage for provision of wholeness to socializations-personalizations to personalities child, deprived parental guardianship.
Keywords: socialization; personalization; space; wholeness; orphanhood; deprivacii
- S. V. Katanaha.**
Didactic aspects of a seminar research as a mean of a self-regulation of personality of student.....114
 The paper describes the opportunities of the seminar in the self-regulation development for a student. The seminar structure is presented in connection with self-regulation structure. The paper shows the essence of the seminar and new approach to its functions.
Keywords: self-regulation; education; seminar; structure; function
- L. I. Pavlova.**
Creating of positive image of modern teacher.....123
 This article is devoted to the problem of creating of positive image of modern teacher.
Keywords: image; quality of education; professional competence; competitive
- V. A. Mischenko.**
National mentality as a special factor to form professional mobility.....128
 This publication deals with approaches to determine how peculiarities of national mentality of young people in different regions influence the formation of their professional mobility.
Key words: mentality, national mentality, professional mobility
- A. A. Smirnaya, V. V. Ignatova, V. S. Nurgaleev.**
Future social work specialist familiarization with the socio-pedagogical values in the process of studying general professional subjects and promoting volunteer activity.....136
 In the article it is analyzed the realization of organizational-pedagogical conditions familiarizing future social work expert to social-pedagogical values. There is presented the classification of values, and is evolved the concept «social-pedagogical values». Moreover the article describes stages of future expert familiarizing to social-pedagogical values.
Keywords: value; social and pedagogical values; future specialist in the social work; involvement; information-cognitive model; role-experimenting; volunteer activity
- SI. D. Lapteva.**
Is reflective-analytical technologies as a condition of formation of civil culture of students of pedagogical high school.....145
 The proposed article is devoted to the problem of the development of students' civic culture and the question of practical realization of the technologies which form intellectual skills, culture of thinking and its independence and strengthen reflective mechanisms in education.
Keywords: civic culture; reflection; introspection; thinking; analytical and reflective technologies; technologies of development critical thinking

Section VI. **Ethnopedagogical culture in modern educational space**

- A. I. Bondarchuk.**
Formation of spiritually-moral education of students in modern socially cultural conditions.....155
 In article one of actual problems of a modern pedagogical science, national pedagogies in system of formation of professionalism of the future teacher of a preschool education, proanalizirovan genesis of ideas of national pedagogies in vocational training is considered.

Keywords: spiritually-professionalism; competence; national pedagogical culture; national pedagogies

Section VII. **History of the Pedagogical Theory and Practice**

V. A. Barinov, K. V. Barinova.

D. I. Mendeleev: from school teacher to a world-famous scientist.....166

For the first time authors consider D. I. Mendeleev's life and work in connection with Russian libraries which book funds he used. It is shown that a majestic pyramid of scientific achievements and creative heritage of our famous compatriot leans against the fundamental basis – libraries.

Keywords: Mendeleev; a scientist; a teacher; Russian libraries; a scientific and creative heritage; “Name of Russia”

T. A. Sanakina.

Clerical education in Arkhangelsk eparchy at XVIII–XXc.: genesis, development, elimination.....176

Clerical education both in Russia and Archangel Province had several periods of development. The State and Church requirements necessitated reforming of the clerical educational institution system and that, by and large, answered the modernization process in the country

Keywords: clerical education; modernization; periods of development; reforming; crises

E. V. Kondratenko.

Didactic forms of psychological and pedagogical knowledge integration within the system of teacher training in Russia at the turn of the XIX–XX centuries.....188

Techniques of psychological and pedagogical knowledge integration established in teacher training in Russia at the turn of the XIX–XX centuries are considered here; specific character of their implementation within the framework of course and subject models of teacher training at state and private educational institutions is analyzed in the paper.

Keywords: integration of psychological and pedagogical knowledge; models and techniques of teacher training in Russia

N. A. Koveshnikova.

Industrial development and artistic industrial education in Russia of XIX– of beginning XX century (Termination).....198

This article is about activity of domestic artistic industrial schools from middle of XIXth to beginning of XXth. It shows that role of artist in production process was reconsidered. That's why the question of artistic industrial education reform was risen.

Keywords: drawing school; artistic industrial school; artistic industry

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

L. R. Yagudina.

Customer satisfaction as an indicator of education quality.....205

This article observes the problem of using different methods of assessment in high professional education quality in public assessment. In author's opinion, under the circumstances of multi-standard approach to education quality assessment, the degree of customer satisfaction can be applied as its indicator. There is a new strategy of accounting customer satisfaction index under the investigation of education quality on micro- and macrolevel.

Keywords: quality of education; public assessment; assessment methods; customers' satisfaction

S. Y. Zalutskaya, S. V. Panina.

The high-school teacher professional formation in a context of a person creative self-development.....213

The article describes the contents and the particularities of school teacher self-development as a main component of his professional activity. It defines conditions, stages, and technologies of creation of high school teacher professional oriented creative self-development. Self-development is an important mechanism of life enrichment and development level increasing of a person. It presents the results of intermediate research of modern high school teacher readiness for innovation activity, which includes highly developed creative abilities of a person.

Keywords: higher school lecture; creative self-development; professional competencies; contents; conditions; stages; technologies

A. V. Semenikhina.

Individualization of vocational training of experts in system of additional vocational training.....219

The obtaining of narrow-directed and specific skills of a specialist in additional vocational training establishment must be based on individualization of curricula and their correspondence with practical tasks and every working place.

Keywords: additional vocational training; individuality; activity; person; specialist

O. V. Osetrova.

The organization of the teaching material for scientific preparation of post-graduate students of medical high school on the basis of modular construction of training.....225

The characteristic of structure of the author's grant «Basis of preparation of the medical thesis» is given and indicators of modular construction of training according to the basic sections of the program of a training course are defined. Provided by the teaching material organization, kinds of the knowledge demanding mastering are established. The construction of a technological card of studying of the maintenance of one of manual modules is fulfilled.

Keywords: scientific preparation, manual structure, modular training, a technological card

A. V. Zhukov, M. A. Kovardakova, S. G. Novikov, G. B. Savhalov.

Organizational, pedagogical, informational and technical support for the training of specialists in the sphere of high technologies' commercialization on the basis of network infrastructure and firmware complex.....230

The article describes the problem of professional training for the commercialization of science-intensive technologies. It also shows the topical character of working-out the technology of designing the training complex for the educational programs in the sphere of open distance professional learning. The authors describe the structure and functioning of firmware complex for the arrangement of educational environment of the specialists in the sphere of high technologies' commercialization.

Keywords: lifelong professional education; distance learning; the commercialization of science-intensive technologies; firmware complex

M. V. Nikitin.

Formation of mechanism educational outsourcing there are autonomic institutions of secondary professional education.....241

The author's article about formation of innovative mechanism educational outsourcing there are autonomic institutions of secondary professional education. In his article the author gives information about: strategic directions outsourcing; functions; structures; risks, as well as of sergeant's chair-structures subdivision of the autonomic institutions of secondary professional education.

Keywords: educational outsourcing there are autonomic institutions of secondary professional education (AI SPE); sergeant's chair of the autonomic institutions of secondary professional education

T. P. Makarova.

Development of innovative environment in the process of modernization of educational institutions management.....251

In the article problems of programme and target approach to the management of educational institutions are considered. Peculiarities of technology of managing teacher's culture forming are shown.

Keywords: innovation environment; programme management; classification of methods of programming education; adaptive model; pedagogical innovations

Section IX. **Improvement of quality of modern school education**

M. V. Nine.

Theory and practice of the prevention of writing disturbances in school age children.....259

The significance of the prevention of writing disturbances in school age children is shown in this article. One of prevention means is the development of a cognitive activity and the formation of cognitive interests.

Keywords: prevention; writing; primary school children; cognitive interest

A. I. Timoshenko, A. E. Ishkova.

To a question of research competence.....265

The article is devoted to the problem of development of pupils research competence of primary vocational education institutions. The complex of essential educational conditions has been represented, integrated results of experimental work on practical realization of specified set of conditions have been given.

Keywords: research competence; research activity; Limits of Primary Vocational School

J. V. Apet.

To the issue of the organization of the profile education for the middle school pupils...270

In the given article the number of tools aimed at increasing the efficiency of profile school education is presented.

Keywords: profile education; middle school pupils; job market; HR supply; legal support; organizational-methodical support; psychological-pedagogical maintenance

N. D. Desyaeva, S. Y. Dmitrieva.

Principles for selection of materials for primary school children education of their mother-tongue.....277

The article describes principals of material selection into the textbooks to teach younger students their mother tongue. The features belonging to the national culture retention while teaching the mother Erza language are presented here.

Keywords: principles; teaching the native language; national culture

I. N. Lazareva.

Intellectual potential of active learning techniques.....283

The article explores new tendencies in active learning which are being developed in global education. This mode of teaching is being regarded in terms of intellectually – driven approach, which leads to enhancing the efficiency of academic skills.

Keywords: educational technologies; active learning; intellectually – driven approach; knowledge construction; «active thinking» techniques

A. B. Zhanissova.

Competencies for the discipline of mathematics to students engineers.....289

Organization of educational process, the main problem in terms of designing tasks and exercises in verifying the correctness of decision, it attaches to the educational process in the nature of the research- a reflexive activity. Competence which osvaevyvaet graduate, allows itself realized in the future field of activity and in life.

Keywords: competence; mathematical apparatus; Zun (knowledge; skills); professional activities; kompetentostny approach

I. V. Petrova.

Practice-oriented training as a tool for professional competencies building of students of construction specialties.....293

The article deals with the general formulation of the problem. The formation of the professional competencies of technical college students by the example of students building specialties of the Cheboksary Polytechnic Institute (branch) of Moscow State Open University is analyzed.

Keywords: students; competence; professional competence; competency approach; practice-oriented training

O. P. Terehova.

Development of the government by wildlife management in the history of Chuvashiya.....302

In article the history of development of the government by wildlife management and wildlife management in the Chuvash edge is considered. It is underlined that at the present stage природоохранительная work requires support from outside state structures.

Keywords: special state structures on wildlife management; environmental problems; the Ministry of ecology and natural resources of the Chuvash Republic; especially protected natural territories; summer ecological camp of schoolboys

D. A. Krilov, S. G. Korotkov.

The content and the stpucture of design and technological competence of future teachers of technology and business undertakings.....308

In this article are examined the tasks of the competent approach in a professional training of students in a higher school. With the help of studing a teacher of technology and business undertakings the content is revealed and the structure of its design and technological competence is determined.

Key words: professional activity; competent approach; design and technological competence; stpucturing component

A. G. Koshkin.

Pedagogical methods of labour-saving culture formation for future teachers.....314

The study of labour-saving points must be realized on all the steps of the studies and pedagogical work to form conscientious and responsible attitude of the youngsters for the points of personal and others safety. The author put forward a number of pedagogical methods to form labour-saving culture of the future specialists effectively.

Keywords: labour safety; labour-saving culture; pedagogical methods

V. A. Komelina, I. S. Chupriakov.

The content of creative and design training of a future teachers of technology and business undertakings.....319

In this article are determined the demands for the content of creative and design training of a future teachers of technology and business undertakings, the principles of its structuring. The block and modular nature of the content of creative and design training of students in a higher schools revealed.

Keywords: professional activity; creative and design training; the content of creative and design training; the block and modular principle

N. N. Tankov.

On the influence of profile education on village senior pupils' vocational personality trend development.....327

The article deals with vocational personality trend as one of senior pupils' personality traits and analyzes the influence of profile education on its development.

Keywords: vocational personality trend; interest; vocational aptitude; intention; profile education; core subjects; majors; electives; individual educational program; profile group; differentiation; senior pupils; rural comprehensive school

O. M. Funtusova.

Formation of informative culture of parents in preschool education.....336

The article considers the problems of increase of informative culture of parents in preschool education. The author underlines the meaning of state politics, admitting a positive role of family in children upbringing and gives productive forms in collaboration of nursery school with family. The author analyses the mechanisms of formation information culture of the parents, which is the basis of new pedagogical activity.

Keywords: information culture of parents; preschool educational establishment; innovative activity of pedagogical; support

I. A. Kochetkova.

Constructive approach in aims solution in teaching mathematics to primary school teacher.....341

The article considers a new methodological problem approach promoting a special kind of activity making which gives a possibility to project pupil activity and teacher activity as a system of different kinds of problems solving. Interaction of two kinds of activities through mechanism of the system of three (mathematical, educational, methodological) interconnected problems solving is considered. This system of problems acts as an effective way of the training process organization.

Keywords: mathematical problem; educational problem; methodological problem; target methodological model; problem methodological model; specific-mathematical competence; general intellectual competence

Section X. Education. Health. Safety

T. M Smarz, A. V. Kuznetsov, O. V. Sorokin, B. S. Dobrâkov, B. V. Alexeev, V. V. Shestakov, E. N. Fedin.

Possible evaluation of neuro-physiological indicators in the differential diagnosis of abdominal surgical diseases at preme of acute appendicitis.....349

Compare deviations arising in governing systems (the sympathetic and parasympathetic) acute appendicitis and pathologies with comparable clinical picture. When a characteristic, the introduction of the WMD in surgical practice, to aid in diagnosis of acute appendicitis at earlier stages of development of patomorfologičeskih.

Keywords: heart rate variability; vegetotester "VRS-micro; acute appendicitis

Section XI. Reflections and Discussions

T. Y. Drobchik, B. P. Nevzorov.

The definition of the term “centaur knowledge” in the synergetic approach to educational process organization.....357

In the article there are highlighted the problems of the discipline “Conceptions of the modern natural science”: taking into account the philosophical direction of the study programme and using the synergetic approach in personality forming of the future specialist of the humanities.

Keywords: philosophy of education; modern natural science; cognitive self-sufficiency

Rules of registration of papers.....367

РАЗДЕЛ I

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.1

Гафурова Наталия Владимировна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики профессионального обучения Сибирского федерального университета, gafurnv@yandex.ru, Красноярск

Твердохлебова Татьяна Валерьевна

Кандидат экономических наук, доцент, заведующая кафедрой Международных экономических отношений Сибирского федерального университета, meoim@list.ru, Красноярск

ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Gafurova Natalia Vladimirovna

Doctor pedagogical, professor of professional education pedagogy department of Siberian Federal University, gafurnv@yandex.ru, Krasnoyarsk

Tverdohlebova Tatyana Valerievna

Doctor economical, professor of International economic relations department of Siberian Federal University, meoim@list.ru, Krasnoyarsk

POSSIBILITIES OF THE REALIZATION OF THE BOLONIA'S PROCESS

Современная ситуация реализации Болонского процесса ставит для практиков образования ряд конкретных задач: поиск институциональной и методологической баз, конкретизация целей для каждой образовательной программы, выработка критериев подбора кадров и их подготовка, разработка локальной нормативной документации, разработка образовательных технологий, разработка нового методического обеспечения на базе информационных технологий и т. д. Причем решение этих задач, как правило, отсутствует в российской практике образования, а опыт зарубежных стран с необоснованным копированием в условиях России чаще себя не оправдывает. Кроме того, эти преобразования необходимо производить с целью существенного улучшения состояния российского образования признавая правоту слов Б. Обамы «... страна которая опередит нас сегодня в образовании, завтра обгонит нас и в других областях...» [8].

Среди преподавательского корпуса, чаще не вникающего до настоящего момента, в суть Болонских преобразований вносимых в наше образование, по прежнему, бытует мнение о лучшем советском образовании, насильственном насаждении культуры зарубежного образования в российское. Тем не менее, планируемые преобразования в каждой конкретной образовательной программе в целом сложит потенциал будущих специалистов страны. Так как, образование, по мнению авторитетных авторов, – это и условие и ресурс развития современной экономики и общества в целом [8]. Поэтому

необходимо понять, какие возможности несет в себе новое образование и как это реализовать на практике.

Хорошо известный подход с увеличением финансирования для разрешением всех проблем российского образования, к сожалению, понимается, как иллюзорный и в целом, не рабочий. «Вливание» средств без реализации системы мер, касающихся управления, содержания, технологий и т. д., не всегда приводит к желаемым результативности и эффективности. К сожалению, результатом таких подходов, как правило, становится бесхозяйственная трата средств на необоснованные нужды, не дающие ожидаемых результатов. Модернизация российского образования за последние десятилетия это неоднократно подтвердила многообразием конкретных фактов. Принятие и реализация не системных мер не позволили системе образования оказаться вне кризиса, в который все глубже она затягивается. И его ощущает практически каждый гражданин страны соприкоснувшийся с образованием. При том, что за эти же годы в педагогической и психологических науках происходят качественные исследования, позволяющие сегодня говорить о возможностях другого, нового образования. Накопленные в диссертационных советах научные результаты по инновациям в образовании, чаще лежат не востребованными, хотя в них представлен многообразный инструментарий для решения практических проблем современного образования. Система образования сможет сделать рывок в будущее, только тогда, когда в ней будут представлены и реализованы новые, адекватные современности цели, «прорывные технологии», инновации, как базовые, обеспечивающие ее цели и функционирование. Технологичность современного инновационного учебного процесса требует нового подхода во всех его составляющих: целях, содержании, технологиях, методическом обеспечении и др.

Сегодняшние проблемы образования в нашей стране часто связываются с предыдущим этапом ее развития в советское время. Но это не исчерпывает в полной мере ситуацию. *Образовательный кризис* разворачивается на фоне ряда мировых тенденций [2]. Так, в последние десятилетия происходит смена этапа общественного развития, кризис индустриальной системы, которые приводят к другой демографической, социальной, производственной и т. д. ситуациям существенно отличающихся от предыдущих в советское время и востребующих иное образование по своей сущности и каждому компоненту [7]. *Институциональная модель образования*, реализуемая сегодня, не адекватна рыночной экономике, скорость ее развития существенно отстает от скорости развития общества и экономики и др. Каждый ее элемент, процесс, технологии и т. д. не сориентированы на новые цели и ценности современного этапа развития страны и перспективы [4].

Из известных *системных вызовов* современного общественного развития [1] наиболее существенными для системы образования являются:

– перегруженность знаниями образовательных программ разных ступеней образования, не востребованными в дальнейшей жизнедеятельности человека;

- негативное воспроизводство педагогического корпуса;
- не соответствие структуры и содержания образования вызовам сегодняшнего дня.

Новый этап общественного развития, востребует и иное понимание образования. Особо это касается свойства непрерывности. Несмотря на то, что непрерывное образование, продекларировано в 2004 г. как один из пяти приоритетов образования страны, и его достаточно значимой разработанности в педагогической теории, его успешная реализация не разворачивается, в том числе и по сравнению с другими странами [4]. Появился новый смысл понимания непрерывности, как *незавершенности образования* в условиях высокой скорости обновления информации, устаревания знаний и обучения в течение всей жизни (Life Long Learning). При этом в российском обществе нет такой трактовки «незавершенности образования», с отсутствием признания авторитета, накопленного в предшествующие годы опыта. Трактовка термина «образование в течение всей жизни» чаще понимается как дополнительное образование, что, на наш взгляд, давно устарело.

Само образование в нашей стране остается в своем большинстве на всех ступенях неким «консервом» ушедших содержания, технологий, отношений. Он преподносит информацию учащимся якобы для «завтрашней жизни» при этом сама информация и способ ее освоения относятся уже к «позавчерашнему» дню. Среди родителей школьников бытует мнение, что в ней ничего не изменилось к лучшему со времен их обучения. Образование стало информационно перенасыщенным, отдаленным от индивидуального запроса конкретного учащегося – потребителя. Кроме того, с учетом современных трактовок возрастной периодизации порастающего поколения и существенным увеличением подросткового периода, в высшем образовании вынуждены решать «вчерашние» проблемы школы с вопросами социализации подрастающего поколения, их функциональной грамотностью, фактически продолжая школьное образование на первых курсах в условиях низкого уровня школьных знаний и не развитой учебной деятельности студентов младших курсов.

В современных условиях образования стоит вопрос о соотношении обучения и *самообразования*. Не секрет, что имитация одних, что учат и других, что учатся приводят к комплексу асоциальных явлений в образовании и его деградации [2]. Существующая организация учебного процесса многократно критикована, доказана ее несостоятельность, при этом нормативно-экономические условия таковы, что она продолжает процветать, усугубляя ситуацию с качеством образования. Так, школьное образование давно декларативно признав информационную пресыщенность своего подхода к содержанию и продекларировав компетентностный подход ничего не изменило в своем функционировании. Кроме того, это образование так же декларирует опору на *интересы, потребности и склонности* учащихся. Эту декларацию необходимо институционализировать и превратить в систему мер в образовательном процессе [1]. Примером изменения устаревших

подходов может служить дошкольное образование. Современные тенденции в этой ступени образования, наконец то, начали приводить к многообразию его реализации от финансовых источников и схем до содержания, технологий работы с ребенком.

Развитие *информационных технологий* привело к так называемой «информационной трансформации», которая коренным образом меняет цели, содержание, технологии образования вне образовательного учреждения. А в образовании информатизация идет очень слабо, так как изменений в этих компонентах учебного процесса на практике не происходит. Прошли времена, когда преподаватель был «истиной в последней инстанции», «содержание его труда меняется – работа все в большей степени приобретает характер наставничества, что требует от него не только постоянного обновления знаний и профессионального роста, но и широкой методической компетенции» [3]. Сегодня не редко студент обладает большими знаниями, опытом по конкретным дисциплинам, темам, чем преподаватель. Явление «информационной трансформации» глубинно и несет в себе еще ряд изменений касающихся и роли преподавателя, технологий учебного процесса, и что самое главное все таки может заставить преподавателя «старой формации» менять цель обучения. Современные преподаватели стоят на каждом занятии перед выбором либо принять у студента плагиат скаченный из Интернета, порой даже им не прочитанный и откорректированный, либо задавать такие задания и так преподносить теорию, чтобы стимулировать навыки отдельных элементов будущей профессиональной деятельности, развивать заявленные в ФГОС ВПО 3 компетенции, прилагая при этом колоссальные усилия для реализации такого образования и не получая никакой компенсации за дополнительную интенсивность и объем работ.

В президентском Послании 2004 г. сказано, что результативность реформ образования измеряется по *качеству*, доступности и соответствии потребностям рынка труда. Необходимо понимать, что качество образования не должно равняться качеству образования в лучших российских образовательных учреждениях. Россия всегда отличалась массовостью образования и порой удивляла яркими образцами его качества в российской глубинке. Развитые страны давно взяли за аксиому всеобщее высшее массовое образование. Это позволяет в целом поднять культурный уровень общества, в том числе и профессиональный [8]. Хотя наша страна по количеству обучающихся в вузах на душу населения занимает ведущие позиции, о таких результатах говорить не приходится по причине низкого качества образования.

По определению ЮНЕСКО качество высшего образования определяется следующими факторами:

- качество педагогического персонала;
- качество образовательных программ;
- качество студентов и условий доступа к высшему образованию;
- качество инфраструктур внутренней и внешней среды;
- качество управления учебным заведением как единым целым.

Проблема качества образования частично решается за счет привлечения к учебному процессу вузов практиков, ученых, бизнесменов, производителей и т. д. Такие преподаватели привносят в учебный процесс реальные профессиональные задачи, ситуации и активно решают проблему информационной перегрузки, способствуют формированию профессиональных компетенций. Но, этот контингент преподавателей, как правило, не «знаком» с современными и классическими психолого-педагогическими теориями и практиками. Это означает, что организовать профессионально и эффективно учебный процесс по дисциплине они не могут. Тем более если речь идет об инновационном образовательном процессе. Поэтому остро стоит проблема отбора и поиска педагогических кадров, а так же их дальнейшая подготовка к профессиональной педагогической деятельности и сопровождение.

Представленные выше возможности нового образования на фоне существующих проблем российского образования нами используются при реализации программ магистерской подготовки в рамках Болонского соглашения.

Первичным этапом попытки реализации нового образования, это формирование современного понимания принципиальных позиций для магистерских программ. Так например, для большинства потребителей российского образования непозволительно обучение конкретной профессии без уверенности перспективной работы по ней. Поэтому нормой работы магистранта должно стать не просто формальное профессиональное образование, и не только дополненное неформальным в виде курсов, тренингов и т. д., а постоянное информальное образование, реализованное за счет личной активности в насыщенной культурно-образовательной среде. Такой средовой подход обеспечит качественную подготовку на всех уровнях профессионального образования и простимулирует выработку современного понимания и реализации обучения в течении всей жизни [1]. Необходимо стирание границ в профессиональном образовании между базовым и дополнительным образованием. Это позволит изменить отношение к образованию как к незавершенному. Многообразие всех форм в профессиональном образовании в том числе и магистерских программ должно непрерывно сопровождать карьерный и личностный рост человека, удовлетворяя потребности разных периодов жизни. Реализуя эти идеи мы ведем работу по набору в магистратуру в разных возрастных категориях и профессиональных кругах, активно наполняем учебный процесс возможностями дополнительного образования и стремимся держать в активности информальное образование магистрантов, демонстрируя ценность такого подхода.

В магистерской подготовке осознанно стоит вопрос о технологиях образовательного процесса и у магистрантов, не желающих в силу целевых установок и возраста быть «школьниками», и у преподавателей жестко ограниченных мизерными временными рамками по каждой дисциплине и необходимостью достижения магистрантами результатов по курсу возможных для использования на диссертационном уровне. Всем им понятно, что изме-

нение образовательных технологий востребовано ситуацией доступности знаний в современном мире, сложностью их использования человеком для решения текущих профессиональных задач, и востребованностью компетенций, как личностных качеств человека. Ответом на эти ситуации являются известные в педагогике многообразные личностно-ориентированные технологии, развивающие субъектную позицию учащегося. К таким технологиям относят кейсы, проблемное и проектное обучение, учебно-исследовательская деятельность, деловые игры и тренинги и т. д. Такой подход обеспечивает развитие компетентностей, что в целом и позволяет судить о качестве и эффективности учебного процесса. Основания активных педагогических технологий в педагогической теории были заложены достаточно давно и использовались для разных педагогических целей. При этом теоретическая педагогика уже «шагнула» далеко вперед, выработав и новые цели, развивая под них существующие технологии или создавая новые. Поэтому актуально речь вести об инновационных педагогических технологиях, адекватных потребностям времени и последним научным достижениям социальных и гуманитарных наук. Принципиальным в этом процессе становится субъектные позиции магистрантов и преподавателя по отношению к изучаемому материалу, а так же понимание преподавателем, того, что учебный процесс состоится эффективно если вместе с магистрантами будет постоянно развиваться в процессе взаимодействия в образовательной среде и сам преподаватель [5]. Дороговизна реализации этих технологий определяется высокой ресурсностью на подготовительном этапе. Это объясняется необходимостью подготовки преподавателей, большого объема качественного методического обеспечения и подготовкой студентов к работе по таким технологиям, что востребует от них как минимум высокий уровень самоорганизации, мотивации.

Реализация качественного обучения невозможна без применения информационных технологий. Только это применение должно происходить грамотно. А значит, учебный процесс необходимо обеспечить электронными образовательными ресурсами созданными коллективами специалистов, а не кустарным авторским преподавательским трудом. Хорошо, если эти ресурсы будут интегрированы из разных вузов, в том числе и зарубежных. Информационные технологии приносят качество и эффективность в учебный процесс не только, если они сами качественные, но и прежде всего, если для них подобраны соответствующие педагогические технологии широко известные как группа педагогических технологий опирающихся на самостоятельную деятельность учащегося, в том числе стимулирующие рефлексию и целеполагание, самоорганизацию и самореализацию в учебном процессе. При этом справедливо возникает вопрос о владении педагогическими кадрами университетов этими новациями, новых ролях, цели, функциях преподавателя.

Среди преподавателей приходящих работать в магистратуру на начальном этапе как и у большинства вузовского сообщества превалирует мнение о Болонском процессе как о дани западной культуре. Забываются при этом сущес-

твующие проблемы российского образования решением которых может стать такой подход. Участие в образовательной деятельности с магистрантами приводит их к пониманию, что реализация данного подхода принесет существенные дивиденды при учете его возможностей, а не фрагментарном формальном исполнении. Переход на двух уровневое высшее образование позволяет учащимся первую ступень обучаться в одном вузе, а вторую в другом, часто попадая на вторую ступень имея опыт производственной деятельности. При этом в Болонском процессе заложена идея мобильности студентов, но учитывая российскую действительность можно реально говорить о масштабной мобильности студентов внутри страны, а не с европейскими странами. При этом остро встает вопрос о согласовании программ первой ступени в разных вузах и качестве подготовки бакалавров [6].

Еще одна новая возможность реализации Болонского процесса на которой хотелось бы остановиться – это итоговая выпускная работа магистрантов – диссертация. Само понимание такой работы выработано в нашей стране слабо. Поэтому и требования очень размыты и не носят развивающего характера для повышения уровня самих работ. Так, например, в российских социальных науках, представленных в сфере образования наблюдается низкая формализация по сравнению с зарубежным опытом. Современный математический аппарат, логика и методология исследований выполняемых в рамках учебного процесса не отвечают уровню требований качественной подготовки. Причиной этого является не кадровая готовность. Таких примеров можно привести множество. Это показывает, что начальный этап реализации Болонского процесса находится в зачаточном состоянии, но содержит ряд позитивных возможностей.

Таким образом, практика реализации Болонского процесса показывает его возможности по переходу российского образования на новый уровень развития, необходимость институциональных, целевых, содержательных и технологических преобразований для достижения позитивных результатов.

Библиографический список

1. **Волков, А. Е.** Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики. [Текст]/ А. Е. Волков, Я. И. Кузьмин, И. М. Реморенко, Б. Л. Рудник, И. Д. Фруммин, Л. И. Яковсон // Вопросы образования. – 2008, – № 1.
2. **Волков, А. Е.** Высшее образование: повестка 2008–2016 [Текст]/ А. Е. Волков, Д. В. Ливанов, А. А. Фурсенко // Эксперт 2007, – № 32. 3 сент.
3. **Гафурова, Н. В.** Инновационный подход к подготовке преподавателей для системы профессионального образования [Текст]/ Н. В. Гафурова, С. И. Осипова // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 6. – С. 72–75.
4. **Доклад** Общественной палаты РФ Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее? [Текст]// Вопросы образования, 2007, № 4.
5. **Кайсин, Д. В.** Передний край бизнес-образования: инновации в методах и технологиях [Текст]/ Д. В. Кайсин, О. С. Кайсина, Д. С. Конанчук, В. В. Шоптенко // «Экологическая политика» – 2007. – № 4.

6. **Карпухина, Е. А.** Программа развития академической мобильности и повышение конкурентноспособности российской системы высшего образования Российское образование: тенденции и вызовы [Текст]: сб. ст. и аналитических докладов./ Е. А. Карпухина, М. В. Ларионова. – М.: Изд-во «Дело» АНХ, 2009. – 400 с.

7. **Клячко, Т. Л.** Тенденции развития высшего профессионального образования в российской федерации [Текст]/ Т. Л. Клячко, В. А. Мау// Вопросы образования. – 2007, – № 3.

8. **Российское образование: тенденции и вызовы** [Текст]: сб. ст. и аналитических докладов – М.: Изд-во «Дело» АНХ, 2009. – 400 с.

РАЗДЕЛ II

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 32

Лурье Леонид Израилевич

Доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный учитель Российской Федерации, Лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования, lourieleonid@gmail.ru, Пермь

ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА¹

Lourie Leonid Izrailevich

Doctor of Pedagogy, Professor, Honored teacher of the Russian Federation, the Winner of Russian Presidential Award in Education, lourieleonid@gmail.ru, Perm

THE SIGN-SYMBOLIC FOUNDATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS¹

ЧАСТЬ 2.

3. ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВИДЕНИЕ МИРА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В педагогической теории рождаются различные способы онтологического понимания истины. «Настоящий смысл произведения искусства есть совокупность всех смыслов, для которых оно дает повод» [1, с. 608], – считает О. А. Кривцун. Он высказывает предположение: «Художественный мир может ощущаться как более подлинный, чем реальный. Сгущение художественной символики образует такой ландшафт, который онтологически воспринимается как более богатый, чем обыденный» [1, с. 608]. Педагогика становится явлением искусства только тогда, когда в процессе творческих исканий учителя актуализируется содержание учебного процесса. Благодаря этому, образовательная деятельность обретает важную характеристику – силу убедительности. Выдающиеся произведения искусства дают повод для различных педагогических интерпретаций, вариаций в трактовках, оснований для домысливания. И тогда творчество автора получает свое продолжение в творчестве Учителя, его способности выразить онтологическую неисчерпаемость смыслов настоящей и будущей жизни. Современное информационное пространство, в которое вовлечен человек, – пространство развертывания образовательных инициатив и зарождения культуры – позволяет каждому участнику учебного процесса обрести самоидентификацию в потоке событий и явлений. Истоки творчества ученика в личностных обобщениях фактов, доступных, казалось бы, всем. Но только учитель

¹ Окончание. Начало в № 5, 2010 г.

способен вызвать отклик чувств, побуждающих к мыслительной инициативе. Это сотворчество может быть неоднократно усилено современными информационными технологиями, определяющими пространство виртуальных обобщений, мультимедийных средств коммуникации, масштабность и мощность психолого-педагогического воздействия которых исследуются различными специалистами.

Образность, выразительность, проникновенность мысли иногда считаются отклонением от строгости в построении педагогической науки. Педагогика как культурный процесс органично связана с художественным видением мира, где мерой точности служит достижение выразительности мировосприятия, позволяющей усилить способность людей понимать друг друга. Это требует особых умственных действий, выраженных различными видами художественного обобщения: убедительностью слова, затаенностью глубинных смыслов музыки, выразительностью живописи, образностью прикладного искусства. Педагогическая деятельность обнаруживает духовный дискурс в различных формах художественного осмысления действительности. Это полиязычное и многокультурное соединение контекстных представлений о сущности процесса познания и культурологических практик. Только высокий уровень общей культуры может позволить уверенно применять на практике то, что в математике сложилось как метод математического моделирования. С другой стороны, как отмечает Х.-У. Гумбрехт, «..вместо метода и точности гуманитарные науки должны, напротив, поощрять плодотворное применение воображения – то есть тот аспект восприятия мира, который и обеспечивает многоцветность мысленных образов и интенсивность чувств в качестве функционального эквивалента четко определенных и абстрактных концепций, требуемых наукой». Необходимость философской рефлексии современности каждый раз становится для педагогической науки актуальной проблемой. Ее решение требует создания мыслительных плацдармов развития личности, утверждения общности между различными слоями общества и возрастными когортами, настраивания различных социокультурных линий взаимодействия и сотрудничества. В каждом типе и в каждом виде образовательных учреждений с педагогическим процессом следует соотнести свой базис духовной организации учебного процесса, поскольку субъекты образования индуцируют собственное культурное пространство. Переживает кризис сама классно-урочная система организации учебного процесса. Череду сменяющих друг друга, не связанных между собой едиными духовными основаниями уроков, которые ведут различные преподаватели в разных кабинетах, препятствуют формированию единого внутреннего настроя ученика с образовательным пространством.

Макс Нордоу видит в искусстве особый механизм познания мира, подчиненный психофизиологическим законам, согласно которым многие люди испытывают одни и те же яркие чувства и эмоции под влиянием художественных произведений: «Художественное творчество позволяет уяснить за-

коны, находящие свое выражение в том или другом явлении, ибо художник, творя, выделяет существенное из случайного, отбрасывает последнее, отвлекающее в действительности внимание менее одаренного наблюдателя и вводящее его в заблуждение, и невольно подчеркивает существенное» [2, с. 174]. Следует говорить о формировании подлинного чувства прекрасного в образовании, эстетических идеалах педагогического творчества. Эстетический идеал становится объединяющим символом, основанием для интеграции учебной деятельности по всем составляющим содержания образования. Сосредотачиваясь на стандарте как норме образовательного процесса, важно с не меньшим пристрастием обозначить вершинные достижения педагогического мастерства. Компетентностный подход в оценке качества образования является определенной реализацией семантических представлений, позволяющих стать «посредниками или медиаторами между традиционными теоретическими дисциплинами и новыми подходами – прагматическим, деятельностным, коммуникационным (герменевтическим). С одной стороны, семиотический подход призван удержать ряд особенностей традиционных дисциплин, прежде всего, знаниевый, языковой, эпистемологический планы, с другой – соединить эти планы с употреблением (знаний, языковых выражений), деятельностью, коммуникацией» [2]. Педагогический процесс сосредотачивается на том, чтобы совместить различные планы представления реальности, сделать их сообразными внутреннему миру обучающихся. И здесь, несомненно, важны метафорические всплески, художественные образы, которые вычлениют из общего, однородного потока событий и явлений знаковые, сущностные, символические. Только тогда появляется возможность воспринимать духовные основания образовательной среды, прокладывая путь от действий как первоначального опыта социализации к компетентности – способности организовывать деятельность, осознавая своеобразие ее культурологических основ.

Дж. Михайлов поднимает проблему выстраивания универсальной музыкально-понятийной системы «в тесной связи с регионально-цивилизационным подходом, в основе которого лежит комплекс параллельно функционирующих сетей общности, связывающих воедино идентичные культурные институты по всей территории региона» [3, с. 108]. Звукомusикальная рефлексия – важная составляющая образовательной деятельности. Она «предполагает глубокое осмысление музыкально-культурного феномена в общечеловеческом масштабе: что есть для человека музыка с точки зрения его биологического, космического, социального, культурного и другого существования; каковы ее функциональные стороны, ее экспрессивные возможности, степень осознанности музыкального феномена человеком, традиционно сложившиеся отношения к музыке в различных цивилизациях и многое другое» [4, с. 148]. Это многообразие подходов к осознанию мира существенно шире, чем традиционный школьный курс пения или же музыкальной грамоты в начальных классах. Музыкальная культура должна войти в образовательную среду как ее важнейшая составляющая, находя

свое отражение в различных аспектах познавательной деятельности. Так, Т. Н. Сумина замечает: «Смысл и сущность художественного образа в той же музыке, как, впрочем, и в других видах искусства, раскрываются лишь в определенной коммуникативной ситуации, системе, в зависимости от функций, выполняемых данным искусством в социальной жизни, и от образа мира, складывающегося в общественном сознании той или иной эпохи, культуры, цивилизации».

Музыкальное произведение как предмет эстетического наслаждения способно возбудить чувство возвышенного и в образовании. Раскрывая богатство форм и содержания художественного творчества, лики красоты Человека, музыка создает особые образы реальности, фантазии, выраженные в чарующих звуках воплощения мыслей. Она охватывает широчайший диапазон чувств, задает особое измерение мировосприятию, не сводимому ни к какому другому. Музыка способна завораживать сопричастностью к чуду, вызывать сердечный трепет, полного сомнений и грез.

Современному образованию необходима широкая палитра чувственных образов, которые дают представление о сложности и противоречивости стихии бытия. Сам процесс понимания мира, создаваемый образами различных наук, искусства, механизмами коммуникации, становится в педагогике взаимообусловленным различными формами чувственного опыта. Благодаря этому, массовое по природе своей организации образование приобретает своеобразие, адресность, уникальность, выраженную в глубоком понимании индивидуальных черт человека. Пробудить мысль, душевный порыв, благородство поступков становится основополагающей миссией воспитательного процесса. Поэтому отступает заданность предписываемых схем, рождается потребность, переходящая в страсть – творчество. Сухие формулы, логические схемы и формальные потоки информации, благодаря художественному осмыслению действительности, приобретают человеческое измерение.

Мировоззренческую направленность обучению придает как понимание открывающихся антропологических горизонтов в развитии человека, так и красота слова, богатство языка. М. Блюмеранц считает: «Человек наделен чувством прекрасного, которое разные люди способны испытывать с разной степенью интенсивности, но которое по природе свой является универсальным, то есть присущим всему роду человеческому» [5, с. 57]. Возникает проблема: «как отыскать универсальный эстетический критерий для оценки этих бесконечных качественных отличий и для определения их места в иерархии духовных ценностей?» [5, с. 57]. Сложность разрешения этого вопроса приводит к недооценке педагогической деятельности, выступающей в качестве культурного процесса. Культура предполагает выявление непохожести одного образовательного явления с другим; стандартизация требует другого подхода – универсализации, единообразия всего, что составляет образование. Так удобнее проводить воинствующий мониторинг качества образования, контролировать, выделять финансовые ресурсы и

т. д., устанавливая влияние власти на все, что происходит в образовании. Иначе – хаос. М. Блюмеранс подчеркивает: «Хаос вполне способен оказаться творческим и продуктивным, как доказывал Илья Пригожин, но только наличие иерархических структур и тех же качественных отличий претворяют хаос в космос» [5]. Более того, оправданно предположить, что в образовании просто необходим преднамеренно создаваемый и технологически обоснованный «образовательный хаос». При соответствующей организации учебного процесса в демократическом обществе учащимся должно быть гарантировано право выбора предметов обучения, преподавателей, темпа освоения нового материала, времени и сроков обучения, условий реализации образовательной деятельности. Это – знаковые явления процесса демократизации образования. И только тогда возникает ощущение свободы и ответственности, с ней связанной. Необходимо делегирование широких возможностей образовательным учреждениям различных типов и видов для их сотрудничества, взаимодействия, соразвития. Предоставляемые образовательные свободы чиновнику могут показаться избыточными. Они не соответствуют «экономике знаний». Но кажущийся хаос продуктивен. Человек ищет себя в многообразии предоставляемых возможностей. Учиться выбору в свободном развитии означает находить те сущностные возможности образовательной среды, которые наиболее полно обеспечивают самореализацию обучающегося. Человек внутренне настроен на синергетический поиск ресурсов своего развития. Когда-то провозглашенное «сервисное управление» так и не стало способом расширения взаимодействия в горизонтальных и вертикальных направлениях управленческой деятельности. Школы должны научиться дружить. Этому обязана способствовать система управления. Культура способствует упорядочению элементов образовательного пространства, придает направленность житнетворческой деятельности человека. Т. Н. Суминова приходит к важному аксиологическому выводу: «Существующий хаос кодов/ идей/ знаний/ символов/ смыслов/ текстов/ информации приводит к расширению горизонта текста культуры, ее динамике, взаимодействию различных художественных языков, а также к хитросплетениям информации художественной культуры».

Культура речи обогащается дидактической выверенностью педагогических приемов создания знаковых систем, приближающих строгость научных построений к тем упрощенным первоначальным образам – **моделям**, на основе которых обучающийся начинает восхождение по тропам науки. Стиль мышления вырабатывает направленность действия, осознанность поступка. Способы общения раскрываются благодаря многообразию смыслов языковых форм, объясняющих процессы или явления. Люди стали меньше писать письма-размышления, письма-воспоминания, как это было свойственно в тургеневские времена. Письма выдающихся людей часто входили в полные собрания сочинений и свидетельствовали об их духовной жизни не в меньшей степени, чем произведения. А сейчас – короткие эсэмэски, стандартизированные по форме и ключевым словам электронные послания. Темп жизни

настолько велик, что люди не успевают задумываться над происходящим, над тем, что происходит у них в душе. Но человек и в условиях информационного стресса находит формы духовной самореализации. Она приобретает другие очертания. Быть может, школьному учителю следует иметь в виду, что лаконичность эсэмэсок – «сестра таланта». Страшнее другое, если человек не находит выражения своим эмоциям, чувствам, страстям, а главное, не имеет того сообщества, где бы он был понят. Возможно, поиски обобщений знаков и символов в будущем станут еще более важными, так как в стремительно меняющемся мире обобщающие образы и модели позволяют человеку преодолеть многие вызовы времени. К.-О. Апель, рассматривая выразительность языка как методологическое основание современной науки, считает, что «все гуманитарные науки начинают открывать языковые аспекты своего предмета или заново переоткрывать свои методологические основания» [6]. Точные науки, выраженные в предметных знаниях, также усиливают научными метафорами единую картину мира.

Менталеобразующая функция образования, о которой очень часто напоминал академик Б. С. Гершунский, должна дополняться образами, мифами, метафорами, обобщениями, которые полезно находить педагогу, сообразно мироощущениям, мировосприятию людей, слагающих образовательную среду. Они присутствуют в художественных текстах, музыке, произведениях прикладного искусства, во многих формах иррационального объяснения действительности, усиливая остроту восприятия обыденного. Подобное возникает не только от того, что учитель стремится неясное сделать понятным. Обнаруживается потребность эстетического совершенства – такого осмысления действительности, которое выходит за рамки формализованного знания в пространство эстетического опыта. «Заразить» этим поиском ученика – значит возбудить в нем дух творчества. Мир ребенка и мир учителя сближаются, обеспечивая преемственность поколений, основанную на осознании общности духовных идеалов различных народов и эпох. Процесс воспитания обретает смысл поиска акцентов миропонимания, уклада жизни школы, локальных символов (эмблем, девизов, слоганов, крылатых высказываний), оборотов речи, вводимого микроязыка (не сводящегося к вульгарному жаргону), принимаемых в ограниченном социуме. Благодаря этому глобальные цели и задачи выражаются иными условными обозначениями событий, явлений, действий и поступков. Например, прописанный в нормативных актах кружок как вид внеучебной работы в жизни школы становится клубом, тусовкой, арт-салонем, художественным андеграундом. Важен общий язык, выводимые из него цели, ценности и идеалы, которые необходимы новому поколению для понимания вызовов времени и развития способности, дара строить счастливую жизнь. Обучение есть не только выработка синтаксиса языка познавательной деятельности – это создание особых смысловых констант, неожиданных, но убедительных ассоциаций, которые будут репрезентативны социуму и станут универсалиями культуры для настоящего и будущего. Например, «карьера», «лидер», «элита». Эти

символы слишком осторожно используются в современных дискуссиях и спорах. Образование в своей сути создает образ времени, концентрированно выражая опыт всего человечества. Необходимость понимать глубоко мир и осмысливать достижения научно-технического прогресса требует от педагогики не только взаимообусловленности процессов обогащения новым понятийным аппаратом и самообновления методологических подходов, укрепляющих ее фундаментальную основу и вырабатывающих язык взаимопонимания эпох и народов. Образование, соединяясь с наукой и культурой, концептуально задает конструкты будущего. Развивая самого человека, оно формирует научно обоснованную прогностическую модель мира, в котором ему предстоит жить.

Воплощение научной идеи в педагогическую деятельность – процесс многоплановый. Неисчерпаемость научного знания, заключенного в конечные формы их представления системой образования, требует феноменализации человеческой деятельности и ее герменевтического анализа. Этапы развития общественной мысли раскрывают глубинные свойства разума. Учитель призван соединять общие законы мироздания, объясняющие различные явления, и предсказание будущих событий, вытекающее из исследования природы объектов реальности, с искусством воспринимать веяния эпохи, житейские ситуации, нормы общественного поведения. Языки науки и искусства различны. Но они дополняют друг друга. Т. В. Чередниченко считает: «Разные аспекты одного и того же феномена, выраженные в различной терминологии, относятся друг к другу комплементарно, но одновременно смысл обоих ухватить нельзя» [7, с. 133]. Именно их совместное, не сводимое друг к другу взаимодействие придает педагогическому процессу всеохватность, сохраняющую общие истоки познания мира и Человека во всех его проявлениях.

Знак высвечивает истину, но истина не всегда воспринимается человечеством как знак. Люди стремятся к миру, желают видеть за знаками миролюбия истинное положение вещей, обнаруживающее смысл происходящего. Как часто неосмотрительно это хрупкое состояние равновесия интересов различных стран и народов нарушается! Начинаются войны, приносящие неисчислимые бедствия. Ценным оказывается даже не истина, а производная от нее – компромисс между свободой и необходимостью. Она обнаруживается в контекстном понимании действительности, выраженных некими «ключевыми словами», знаками, поступками, символизирующими позиции сторон. В образовании встает вопрос: «Как пишется то, что слышится?». Однако принципиально и другое: «Как понимается то, что слышится?». Более того: «Как воспринимается то, что изучается?». Вот почему, в образовании важен шаг от знания к метазнанию – «знанию о знании и о возможностях работы со знанием» [8], обнаруживающему межпредметные обобщения к детерминированно построенным учебным курсам, выходящим за их рамки.

В советский период «гармонично развитая личность» выражала символ совершенства коммунистических идей. Однако «гармонично развитая

личность» не жизнеспособна, она исчерпала ресурс развития, стала просто божественным нимфом. При всей правильности «идеологической конструкции» истинность существования такого символа подтверждалась предельным переходом, когда человек превращался в идола, икону, которым подлежало поклоняться всем как единственно верным образцам. В перестроечные времена планку понизили. Вместо «гармонично развитой личности» идеалом стал другой символ – «всесторонне развитая личность». А в образовании остался вопрос: «Где эти грани «всесторонности»?».

Реальный человек несовершенен. Он красив и, быть может, даже величественен в этом. Л. Н. Толстой ценил красоту несовершенств, любясь Наташей Ростовой при знакомстве с ней читателя: «Черноглазая, с большим ртом, некрасивая, но живая девочка, с своими детскими открытыми плечиками, которые, сжимаясь, двигались в своем корсаже от быстрого бега, с своими сбившимися назад черными кудрями, тоненькими оголенными руками и маленькими ножками в кружевных панталончиках и открытых башмачках, была в том милом возрасте, когда девочка уже не ребенок, а ребенок еще не девушка» [9, с. 40]. Художественный образ в этом своеобразии, казалось бы, с противоречивым набором характеристик, его выражающих, становится символом женской красоты, которая, раскрывая уникальность человека, воплощает символы многих добродетелей жизни самых разных народов. Так и в образовании. Образ мира противоречив. Позитивные и негативные его стороны существуют в сложном взаимодействии. «Положительный герой» и «отрицательный герой» – условности, за которыми скрыт «герой нашего времени». Возможно, его прообразом является лермонтовский Печорин.

Жизнь усложнена пониманием сути порока, его относительности, условности, а, иногда, архаичности. Педагогический процесс раскрывает смысловую гамму самых различных ее сторон, которые, далеко не очевидным образом, складываются из предметных знаний. Суть Человека не может быть раскрыта отдельным предметом – требуется композиционная целостность образовательного процесса, приближающая учащихся к овладению чувством жизни. Всего лишь «чувством», но не знаниями, умениями и навыками ее «технологичного» протекания. Возрастающая сложность Человека требует знаково-символических оснований педагогической деятельности. Процесс социализации личности выражается не только в обретении навыков взаимодействия с окружающими субъектами, но и духовных оснований, предающих этому взаимодействию нравственную основу.

От частого использования высокие, сокровенные слова теряют остроту восприятия, становясь иногда даже лживыми, а потому неуместными. Многие педагогические разработки пестрят от употребления, а, точнее, от злоупотребления такими словами, как «гуманизация», «творчество», «патриотизм», сокровенными – «счастье», «любовь». Происходит девальвация, утрата смысла возвышенного, исчезает содержательное поле, абсолютизирующее их понимание как духовных символов. Они перестают быть воплощением

идей, а становятся выражением чего-то надоедливо, хрестоматийно правильного. И тогда знаковые символы педагогики превращаются в штампы, казенные стереотипы мышления, очень опасные для образования. «Школа – это союз души глагола», – считала М. Цветаева. Душевность – вовсе не доказываемая преданность провозглашенной кем-то идее, это ни на мгновение не ослабевающий труд души, поиск нового, возвышенного в обыденном. Андрей Русаков, рассматривая «языки школьного мироздания», замечает: «Вероятно, одна из главных причин происходящих с российской школьной страной бедствий – перевод обсуждения школьных дел на уровень самых примитивных клише. Ими теперь оперируют относительно школы различные власти, их навязывают родителям, на них ориентируют учителей» [10].

Мечтательное, романтическое воображение не должно стать жертвой, поступательного марша структурированного, рафинированного знания, погруженного в единообразие фактов и бессобытийных сюжетов. Условности художественного языка во взаимодействии с формальной логикой науки создают новое видение изучаемого явления, в котором складывается духовная ценность пережитого, значимого, вызванного образовательным воздействием. Появляется личностное отношение к происходящему, эмпатия, преодолевающая эскапизм и юношеский максимализм. Горизонты будущего, духовные ценности формируют «Я-структуру» обучающегося, основанную на понимании реального мира и окрыленности идеи его освоения. «Художественный образ – феномен духа, и он вполне может стать основой принципиально новых научных открытий. Он вовсе не противоречит позициям науки – точности измерений и постижению закономерностей» [11].

Известный юрист Г. Резник, рассуждая о роли культуры в современном мире, высказал сомнение: «Высшие образцы литературы и искусства не на веки вечные. Не думаю, что нынешнее поколение будет «западать» на «Евгения Онегина», «Ромео Джульетту», «Анну Каренину». Такой позиции есть серьезные возражения. Их вечность обусловлена не тем, что фабула произведений, кажется, проста. Какие обобщения сокрыты в тексте! Они требуют домысливания каждым новым поколением! В. Непомнящий выразил предельно обще смысл романа в стихах А. С. Пушкина: «Как часто в жизни мы не успеваем в главном!». Произведение «Судебные ораторы Франции» [12] стало памятником культуры. Выступая по конкретным уголовным делам, талантливые юристы, речи которых являлись образцами ораторского искусства, прорывались в пространство духовных обобщений. Им дано было стать классиками. Убедительность их доводов является образцом ювелирной точности в использовании слова для утверждения истины. Ораторское мастерство не только открывало глубины нравственности, но и указывало на способы ее защиты. История стирает в памяти детали судебных процессов, но талант профессиональных правозащитников стал сокровищницей мыслей. Возможно, правозащитники в гражданском обществе – люди самых разных профессий, появляются под влиянием таких выдающихся образцов защиты демократии, над которыми время не властно.

4. ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ КУЛЬТУРЫ

Сложившаяся система административной оценки качества образования формальна, всеохватна и претендует на универсальность подхода ко многим субъектам образования. Однако, она основана на количественных оценках: «количество победителей олимпиад», «процент поступивших в вузы», «число правонарушений», «эффективность образовательной услуги» (не ясно, в каких единицах ее измерять: «руб./учен.» или «количество обучающихся/класс», «количество пропущенных уроков/учен.» и т. д. – примеч. автора). В пору говорить об оценке «количества образования», – так легче отчитываться. А между тем, в образовании есть явления знаковые. Сущностная определенность требует их анализа как системы, процесса, ценности и результата. Эта оценка выносится всем участникам образовательного процесса, в том числе и руководству. Только независимые эксперты-профессионалы вправе делать такой анализ.

Каждая эпоха, да и более короткий временной интервал, требует своих репрезентативных символов развития образования, выраженных ценностями и идеалами. Международные рейтинги стран, оценивающие успешность обучения в школах и университетах, также вызывают сомнения. Оценка качества образования остается всегда актуальной, но относительной, так как каждое новое поколение педагогов пытается сформулировать, определить устойчивое представление о том, каким должно быть образование, в какой мере количественные оценки выражают его качественную суть. Свидетельства качества образования должны стать актом педагогической рефлексии, объединяющей всех участников образовательного процесса в поиске совершенных форм.

«Платная образовательная услуга» оценивается пристрастно самим услугополучателем, который высоко мотивирован на её получение. Но такая «услуга» не является символом спроса на сверхвысокое качество образования – в настоящее время она свидетельствует лишь о том, что всякое образование, выходящее за рамки норматива, требует оплаты.

Многие оценки качества учебного процесса могут быть даны спустя годы и выразить воздействие полученного образования на жизнь человека. Даются они независимыми экспертами и сдвинуты во времени. Необходим механизм осознания образовательного опыта, реконструкции его основных идей, что принципиально важно для педагогики. Требуется еще долгий поиск интеллектуальных методик, позволяющих обобщать тончайшие проявления душевных состояний и давать им оценки. Принципиальная возможность достижения успеха в этом процессе отмечена Альбертом Бандурой: «Экстраординарная способность человека использовать символы позволяет ему репрезентировать события, анализировать свой социальный опыт, связываться с другими людьми на любом расстоянии во времени и пространстве, планировать, творить, воображать и исполнять предвосхищаемые дейс-

твия» [13, с. 9]. Однако для системы образования в России, да и во всем мире, не удалось создать унифицированных характеристик, свидетельствующих о его качестве. Это почти невозможно, так как образование – явление культуры и оценивать его можно не только по стандартизованным параметрам, но и по степени непохожести одного образовательного учреждения на другое. И каждая такая «непохожесть» должна быть свидетельством, воплощением творческого замысла, который выражает самобытность образовательного коллектива, его устремленность на достижение высоких целей.

В процессе обучения и спустя годы эмоционально насыщенные образы превращаются в архетипы, выраженные знаково-символической информацией. Становится очевидным, например, что лицейское образование следует рассматривать в дискурсе культурологических представлений, акцентируя внимание не на том, что его «роднит» с образовательными учреждениями подобного типа, а на том, что делает его уникальным. Необходимо искать признаки, символы этой уникальности. При наличии сегодня в России значительного количества лицеев до сих пор не удалось прийти к устойчивому определению своеобразия и сути лицейского образования. Устанавливая его сущностные характеристики, отражающие смысл лицейского образования, необходимо отметить, что это вид общеобразовательного учреждения, которое призвано осуществлять уникальную образовательную деятельность в целях: формирования социокультурного пространства для решения средствами образования приоритетных проблем общественно-экономической жизни города, региона и всей страны; отражения ментальности всего российского социума, самобытности и многообразия путей исторического развития его народов, соразвития ученика и учителя в процессе совместной творческой деятельности; утверждения общечеловеческих ценностей во взаимоотношениях между людьми. Лицей как педагогическая система выражает связь эпох, соединяя гуманистические традиции с ценностями современного демократического общества, он становится центром духовного притяжения для молодежи и педагогической общественности, выступая самостоятельно или же являясь частью системы подготовки специалистов, ориентированной на достижение выдающихся результатов в науке, производстве, культуре и образовании.

В процессе обучения и спустя годы эмоционально насыщенные образы превращаются в архетипы, выраженные знаково-символической информацией. Становится очевидным, например, что лицейское образование следует рассматривать в дискурсе культурологических представлений, акцентируя внимание не на том, что его «роднит» с образовательными учреждениями подобного типа, а на том, что делает его уникальным. Необходимо искать признаки, символы этой уникальности. При наличии сегодня в России значительного количества лицеев до сих пор не удалось прийти к устойчивому определению своеобразия и сути лицейского образования. Устанавливая его сущностные характеристики, отражающие смысл лицейского образования, необходимо отметить, что это вид общеобразовательного учреждения,

которое призвано осуществлять уникальную образовательную деятельность в целях: формирования социокультурного пространства для решения средствами образования приоритетных проблем общественно-экономической жизни города, региона и всей страны; отражения ментальности всего российского социума, самобытности и многообразия путей исторического развития его народов, соразвития ученика и учителя в процессе совместной творческой деятельности; утверждения общечеловеческих ценностей во взаимоотношениях между людьми. Лицей как педагогическая система выражает связь эпох, соединяя гуманистические традиции с ценностями современного демократического общества, он становится центром духовного притяжения для молодежи и педагогической общественности, выступая самостоятельно или же являясь частью системы подготовки специалистов, ориентированной на достижение выдающихся результатов в науке, производстве, культуре и образовании.

Столь высокий уровень предназначения лицея предполагает стремление к высокому качеству образования, постоянный поиск нового, что всегда сложно и интересно. Лицейское образование принципиально нетехнологично. Оно пробуждает «чувства добрые лирой» и не терпит хирургического административного вмешательства. Лицей призван стать центром духовного притяжения различных поколений, он бросает вызов обществу непредсказуемостью «лично ориентированных образовательных траекторий», нарушая идиллические перспективы профессионального самоопределения спонтанным озарением и неожиданностью жизненно важных решений.

Неудовлетворенность стандартизированными показателями, отражающими эффективность образовательных систем, становится очевидной, когда предметом анализа оказывается их уникальность и самобытность. Не соответствие «эталону», а различия, несущие в себе возвышающий, уникальный смысл происходящего, приобретают особое значение. Ход времени обостряет потребность в поиске сути происходящего. Для лицейского образования неприемлемы традиционные нормативные показатели качества. Их необходимо дополнить оценками в пространстве культуры. Анализу подлежит синергетический эффект такого образования. Он должен быть экстраполирован на многообразие не похожих друг на друга путей личностно-профессионального роста лицеистов после получения лицейского образования. Многочисленные попытки унифицировать этот особый вид образования, стремление создать «систему Станиславского» в образовательной деятельности начиная с истории Царскосельского лицея, обречены на неудачу.

Оценки эффективности образовательного процесса разнообразны, а порой, и противоречивы. Одна и та же учебная деятельность по-разному может восприниматься педагогами, учениками, родителями, управленцами, независимыми экспертами. Эта многозначность требует установления смыслообразующих, знаковых характеристик, задающих направленность

образовательному процессу. Этически корректные, нормативно выдержанные отношения с учеником еще недостаточны для успеха педагогической деятельности. Существуют, возможно, понятные только конкретному ученику и учителю знаки, символы, потоки интеллектуальной энергии, благодаря которым образование приобретает силу откровения, прозрения, разрешающего противоречия. Слагается синергетика душевных состояний. Такое взаимоусиление энергий развития, возникающее из хаоса возможностей самоопределения, и есть постижение жизни – неограниченный процесс, как и само образование. Он сопровождается сомнениями, тревогами, побуждающими скачки, бифуркации в движении к новым горизонтам. Осознание этих горизонтов требует ответа на вопрос: «Кем быть?», понимаемый не просто как выбор профессии, а как нравственный выбор, задающий духовные ориентиры в пространстве обретаемого опыта формирования эстетических идеалов.

Рядового учителя не следует «опекать» мониторингом качества образования, сбивающим внутренний настрой. Критерии качества часто субъективны, сами по себе являются знаковым символом другого мировосприятия. И поэтому они слабо вписываются в образ мысли педагога, ведущего за собой своих воспитанников. Никому и в голову не придет контролировать процесс написания картины – давать оценку будут по результату труда. Педагогика – феномен искусства. Она не допускает довлеющего вмешательства. «Не все способны к интеллектуальным духовным обобщениям», – считают чиновники. Однако право быть свободным в своих исканиях – то есть творцом, объективно необходимо для каждого педагога. Этот «риск» оправдан, если авторитет педагогического сообщества, совместная деятельность, которую оно организует, вызывает ответственность у всех участников образовательного процесса. А система управления выступает гарантом прав каждого.

Библиографический список

1. **Кривцун, О. А.** Философия: Энциклопедический словарь [Текст]/ О. А. Кривцун. / под ред. А. А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – С. 608.
2. **Нордоу, М.** Вырождение. Современные французы.[Текст]/ М. Нордоу. – М.: Республика, 1995. – С. 174.
3. **Каратыгина, М. И.** Теория музыкальных культур мира в творчестве Дж. К. Михайлова [Текст]/ М. И. Каратыгина. // Вопросы философии. 1999. – № 9. – С. 108.
4. **Михайлов, Дж.** О возможности и необходимости универсальной терминологии в музыке [Текст]/ Дж. Михайлов. // Вопросы философии. 1999. – № 9. – С. 118.
5. **Блюмеранц, М.** В поисках имени и лица. Феноменология современного ландшафта [Текст]/ М. Блюмеранц. // Вопросы философии. – 2007. – С. 57.
6. **Апель, К.-О.** Трансцендентно-герменевтическое понятие языка [Текст]/ К.-О. Апель. // Вопросы философии. – 1997. – № 1.
7. **Чередниченко, Т. В.** Карл Дальхауз: о ценностях и истории в исследованиях искусства (по материалам публикаций Карла Дальхауза) [Текст]/ Т. В. Чередниченко. // Вопросы философии. – 1999. – № 9. – С. 133.
8. **Википедия** <http://ru.wikipedia.org>

9. Толстой, Л. Н. Война и мир. I том, Издательство «Каравелла», [Текст]/ Л. Н. Толстой. – СПб.:, 1993. – С. 49.

10. Русаков, А. Языки школьного мироздания [Текст]/ А. Русаков. // Первое сентября. – 2006. – № 13 (8 июля).

11. Быков, Р. Требуется щит Персея [Текст]/ Р. Быков. // Новая газета. – 2006. – № 39(1161). 29–31 мая.

12. Судебные ораторы Франции XIX века. Речи в политических и уголовных процессах. Год: 1959.

13. Бандура, А. Теория социального научения.[Текст]/ А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – С. 9.

УДК 37.013.46

Назаров Дмитрий Михайлович

Кандидат экономических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Нижнетагильского филиала Уральского института экономики управления и права, slup2005@mail.ru, Нижний Тагил

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ И ИСТОРИЧЕСКИЙ
КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОЙ
НАУЧНОЙ МЕТОДОЛОГИИ**

Nazarov Dmitry Mihajlovich

Cand.Econ.Sci., the senior lecturer of chair of an information technology of the Nizhniy Tagil, Ural Branch of Institute of Economics Management and Law, slup2005@mail.ru, Nizhni Tagil

**INTERDISCIPLINARY AND HISTORICAL KOMPARATIVNYJ
ANALYSIS HERMENEUTICS SCIENTIFIC METHODOLOGY**

Первоначально герменевтика рассматривалась, как искусство интерпретации. С течением времени, под воздействием смены исторических эпох герменевтика трансформировалась в философскую дисциплину. Начало этой трансформации философы отождествляют с феноменом Нового времени, эпохой модернизма и постмодернизма, который, прежде всего, связан с выделением в отдельные сферы таких феноменов как политика и экономика. Протекающие духовно-исторические процессы создали фон, на котором происходила дифференциация науки, которая стала особо значимой для герменевтики, поскольку произошло разделение на гуманистическое и естественнонаучное направления. Гуманизм выдвинул на первое место человека, а естествознание – природу. Герменевтика становится методом, основанном на рефлексии, размышлениях о том, что вообще происходит в процессе понимания и его профессионального использования в котором центральное место занимает человек, который рассматривается и как часть природы, и как часть культуры. В это время возникает новое направление

в философской науке – философская герменевтика, которая фундаментальным образом рассматривает роль и место «человека в мире» [2; 5; 7].

Середина XX в. отмечается достаточно сильным интересом к герменевтике, как научному подходу, который обусловлен социальными и культурными причинами:

- сциентизация мира, так и вызванный этим рост темпов изменений, их скорость и частотность;

- необходимость понимания научной культуры, «перевода» с узкоспециального и чуждого большинству языка на язык политической практики и повседневности;

- необходимость упорядочивания информационного поля, окружающего человека, связанное с пониманием его прошлого, настоящего и будущего.

Таким образом, «герменевтический ренессанс» была задан самой культурно-исторической ситуацией XX в., в рамках которой потребовалось связать науку и повседневный жизненный мир в условиях его изменчивости, информационной перегруженности, стать своеобразным коммуникатором различных традиций и культур [5; 7].

Процессы изменений нарастают с огромной скоростью во всех сферах человеческой деятельности, в том числе и в системе образования, и в профессиональной деятельности. В этом контексте интегративная функция герменевтики позволит обеспечить не только адекватное восприятие и актуализацию этих изменений, но и опосредовать опыт транскультурных традиций мирового образования. Применение герменевтических методов истолкования и понимания становится особенно важным в условиях современной российской действительности, где пока окончательно не сформированы общезначимые ценности. Опираясь на огромный историко-культурный опыт, герменевтика позволит избежать традиционной постановки научных проблем, а, следовательно, выработать другую стратегию интерпретации, разработать иные технические процедуры. Как показывает история, благодаря герменевтике актуализировались такие течения, как критическая теория общества или столь значимая для исследования стратегий науки, культуры и образования, как структурно-семиотический анализ.

Обзор герменевтических принципов, выработанных в процессе исторического развития герменевтической теории, дает основания утверждать, что существует два совершенно различных понимания герменевтики. Первое ориентируется на объективность гуманитарных наук, но при этом пытается сохранить индивидуальное своеобразие своих предметов – оно принадлежит классической романтической, репродуктивной, воспроизводящей, исторической) герменевтике. Второе отбрасывает понятие метода и объективности наук о культуре и ориентируется на саму возможность понимания оно принадлежит герменевтике фундаментальной (философской, современной, онтологической, интегративной).

Существенной чертой классической герменевтики является инверсия. Она направлена, прежде всего, на *восстановление* авторского мнения.

Критерием такой герменевтики становится корректность интерпретации, ее адекватность авторскому смыслу. Такую герменевтику, поэтому, можно назвать *реконструктивной*, а её важнейшими процедурами – *конгенитальность, транспозицию, уравнивание, вчувствование, прочувствование, переживание, вторичное переживание* и т. д. [5; 7].

В отличие от этой стратегии, интерпретация философской герменевтики направлена не на реконструкцию авторского смысла, а на *интеграцию* предметного смысла в современную ситуацию. Герменевтику такого типа естественно назвать *интегративной*, её основные процедуры – *аппликация, актуализация, слияние горизонтов* [2; 5].

Оба типа герменевтики разрабатывают специфический способ отношения к тексту и к истории. Романтическая герменевтика стремится реконструировать текст с точки зрения «исторического сознания». Философская герменевтика ставит задачу интегрировать текст в современность, учитывая исторический характер мышления интерпретатора, то есть исходя из позиции «исторически-действенного сознания» [2].

Таким образом, герменевтика становится одной из базовых методологий современной науки и поэтому может быть подвергнута компаративному анализу, как вертикальному, так и горизонтальному, который позволит объяснить сущность различий в условиях и результатах ее исторического развития.

Вертикальный (исторический) компаративный анализ понятийного аппарата герменевтики показал, что классическая герменевтика является методологией гуманитарных наук, основным ее отличием в данном контексте является проблема понимания рассматриваемого объекта. При этом существенным для процесса понимания является изучение триады: предмет – метод понимания – субъект. В современной герменевтике субъект познания называют герменевтом или интерпретатором, а предмет герменевтики называют интерпретандумом. Под объектом герменевтики понимают любое проявление человеческой культуры независимо от их конкретной формы. Теория герменевтики абстрагируется от них, для нее не важно, идет ли речь о текстах, картинах, зданиях либо о человеческом поведении и поступках, хотя, несомненно, можно и нужно говорить о герменевтике текста, герменевтике музыки, архитектуры и т. д. Традиционно к предметной области герменевтики были отнесены, прежде всего, история, язык, искусство, религия, право, обычаи и системы воспитания, то есть символические системы и структуры повседневности. Это преимущественно те предметы, которыми занимаются и занимались в рамках гуманитарного знания в течение XIX и XX вв. [6]. В центре герменевтики находятся проблемы объяснения и понимания, направленные объекты любой природы, как связанной так и не связанной с личностью человека. Специфика современной фундаментальной герменевтики, заключается в том, что учитывается историчность и субъекта, и объекта, которая заключается в научном сознании, экстраполированном в область истории с непрерывной рефлексией полученных знаний

и опыта. Причем вопрос об объекте не может обсуждаться без привлечения проблемы субъекта. Это особенно важно для герменевтики, потому что герменевтический предмет обладает принципиальным образом той же самой природой, что и герменевтический субъект: оба принадлежат сфере духа и характеризуются свободной активностью. Поэтому важным постулатом герменевтики является изменение содержания понятий субъекта и объекта (интерпретатора и интерпретандума), рассматриваемое субъект как часть объекта, то есть интерпретатор воспринимается как часть интерпретандума. Именно эта особенность, на наш взгляд, оправдывает более широкое применение процедур герменевтики в «человекообразных системах» [1; 2; 4; 5].

Переходя горизонтальному компаративному анализу сущности герменевтического подхода необходимо заметить, что применительно к любому объекту исследования его следует охарактеризовать триадой «междисциплинарность – трансдисциплинарность – мультидисциплинарность». «Трансдисциплинарность» характеризует герменевтику как научную методологию, исследования, в рамках которой идут «через» и «сквозь» различные дисциплины и выходят на более высокий уровень, некий мета-уровень, который независим от той или иной конкретной дисциплины. «Междисциплинарность» же означает, прежде всего, перенос методов исследования и используемых моделей из одной научной дисциплины в другую. «Мультидисциплинарность» характеризует герменевтику, как научную методологию, в которой предмет исследования изучается одновременно несколькими научными дисциплинами. Именно эти свойства позволяют применять герменевтический подход в таких науках, как педагогика, экономика, социология и т. д.

Одним из основателей герменевтического подхода в педагогических исследованиях является тюменская академическая школа педагогики во главе с академиком В. И. Загвязинским. Конкретизировала герменевтический подход в педагогической науке на уровне концептуального использования А. Ф. Закирова, которая ввела термин «педагогическая герменевтика». Под педагогической герменевтикой автор понимает теорию и практику истолкования и интерпретации педагогических знаний, зафиксированных в разного рода письменных текстах и отражающих представления о педагогической реальности (человеке как субъекте творческого саморазвития, целях, механизмах, принципах, содержании, методах и формах воспитания и самовоспитания), имеющую целью наиболее полное осмысление и глубокое понимание этих знаний с учётом социально-культурных традиций, рефлексивного осмысления эмоционально-духовного опыта человечества и личного духовного опыта субъекта понимания [3].

Необходимо отметить, что за последние 10 лет система образования претерпела ряд существенных изменений, поэтому опора герменевтическом понимании только на тексты и знания, зафиксированные текстуально, является недостаточной, поскольку процессы информатизации системы образо-

вания позволяют говорить уже не столько о тексте, сколько об информации в целом, которая становится, на наш взгляд, важным ресурсом любого образования, любой педагогической технологии. С этой точки зрения следует говорить не о герменевтическом подходе, а о герменевтической технологии в процессе обучения. Чтобы концептуализовать это понятие необходимо разобраться в предмете, методе герменевтики с ее базовых современных философских позиций.

Действительно учебный процесс, рассматриваемый с позиции субъектно-объектного подхода, несет в себе осознание собственной исторической (временной) заданности существования исторической дистанции между интерпретатором и интерпретируемыми знаниями, наличия целого ряда трансляторов этих знаний и приводит в итоге к пониманию изученного.

Для прояснения теоретической сложности, возникающей при попытке описать отношения интерпретандума и интерпретатора, воспользуемся теоретической моделью, предложенной итальянским историком права и герменевтом Эмилио Бетти [2]. Согласно его выводам процесс понимания состоит из *трёх моментов*:

- автор, инициатор «манифестации»;
- текст, подлежащий пониманию;
- интерпретатор, адресат, понимающий субъект.

Отношение этих трех моментов традиционно принято описывать с помощью метафоры «герменевтического треугольника»:



Рисунок 1 – Герменевтический треугольник

Субъект S₁ порождает некоторую информационную сущность, которая материализуется в виде произведений, событий, источников, документов, самой культуры в целом. Они являются *объектом* интерпретации O, Субъект S₂, (интерпретатор, читатель, вообще всякий реципиент) никогда не информационную сущность *непосредственно*, он интерпретирует ее с позиции собственного опыта, ценностно-смысловых ориентиров. Насколько полной или удачной является интерпретация, показывает другой аспект – *понимание*.

При этом описанную ситуацию, а также выбор критерия достоверности интерпретации можно характеризовать двояко:

1. с позиции классического герменевтического подхода – это степень понимания интерпретатором автора, то есть инверсия авторского смысла точки зрения «исторического сознания»;

2. с позиции современной герменевтики – это интеграция предметного смысла в современную ситуацию, то есть интеграция текста (информации) в современность, учитывая исторический характер мышления интерпретатора, то есть исходя из позиции «исторически-действенного сознания».

Такое понимание сущности процесса взаимодействия в рамках субъектно-объектной модели в процессе обучения дает возможность построить следующее определение герменевтической технологии и построить ее модель.

Под герменевтической технологией в обучении мы понимаем информационную технологию, как формализованное представление научных знаний и практического опыта, позволяющее рациональным образом организовать педагогический процесс, позволяющую активизировать и эффективно использовать информационные ресурсы образовательной системы, оптимизировать усвоение знаний, реализовать «интеллектуальные» функции субъекта и объекта обучения, обеспечить их информационное взаимодействие и направленную на понимание информационной сущности объекта с позиции исторической инверсии и смысловой интеграции в современные реалии, основанной на историко-логическом опыте интерпретатора.

При этом «герменевтический треугольник» Эмилио Бети предлагаем интерпретировать следующим образом (рис. 2).



Рисунок 2 – Герменевтическая технология в процессе обучения

Главным фактором применения герменевтической технологии в образовательном процессе является непрерывность и итерационность, обеспечивающая точность и логичность интерпретации, ее интеграцию и инверсию. Учитывая тот факт, что этапы, описывающие герменевтическую технологию (см. рис. 2) укрупнены, то имеет смысл говорить о герменевтическом многоугольнике, а в пределе и о «герменевтическом круге», как основе герменевтической технологии обучения, ее базовой концептуальной характеристике.

Библиографический список

1. **Абдуллин, А. Р.** Философская герменевтика: исходные принципы и онтологические основания [Текст]: Препринт/ Издание Башкирского университета./ А. Р. Абдуллин, – Уфа, 2000, – 60 с.
2. **Гадамер, Х.-Г.** Истина и метод: Основы философской герменевтики. [Текст]/ Х.-Г. Гадамер. – 2006. – 352 с.
3. **Закирова, А. Ф.** Теоретические основы педагогической герменевтики [Текст]: монография./ А. Ф. Закирова. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2001. – 152 с.
4. **Розанов, В. В.** О понимании. Опыт исследования природы, границ и внутреннего строения науки как цельного знания. [Текст]/ В. В. Розанов. – М.: Танаис, 1996. – 803 с.
5. **Соколов, Б. Г.** Х.-Г. Гадамер: современная герменевтика и герменевтическая традиция [Текст]/ Б. Г. Соколов. // История современной зарубежной философии: компаративистский подход. – СПб.: 1997. – С. 91–97.
6. **Сулима, И. И.** Философская герменевтика и образование [Текст]/И. И. Сулима. // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 36–42.
7. **Шпет, Г. Г.** Герменевтика и ее проблемы [Текст]/Г. Г. Шпет.// Контекст. Литературно-теоретические исследования. – М., 2005.

РАЗДЕЛ III

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378.147

Петров Алексей Аверьянович

Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики Югорского государственного университета, averpetrov@mail.ru, Ханты-Мансийск

Розенко Елена Анатольевна

Старший преподаватель кафедры компьютерного моделирования и информационных технологий Югорского государственного университета, rozenko_ea@mail.ru, Ханты-Мансийск

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ РЯДА МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН СТУДЕНТАМ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Petrov Aleksey Averiyanovich

Candidate of Physical and mathematical Science, docent of chair of higher mathematics Yugra State University, averpetrov@mail.ru, Khanty-Mansiysk

Rozenko Elena Anatolievna

Lecturer of chair of computer modeling and informational technology Yugra State University, rozenko_ea@mail.ru, Khanty-Mansiysk

FEATURES OF APPLICATION INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING A NUMBER OF MATHEMATIC DISCIPLINES FOR STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALITIES

Изучение многих дисциплин математического профиля для экономических специальностей сопровождается задачами, одной из особенностей которых является сложность получения решения. Данное затруднение может быть успешно заменено средствами информационных технологий.

Выбор программных средств для решения математических задач индивидуален. Существует ряд пакетов, средствами которых возможно их решение: MathCAD, Matlab, Mathematica и др. MS Excel не является специализированным математическим пакетом, тем не менее, многие задачи математического содержания могут быть в нем реализованы. Для проведения экономических расчетов, мы остановились на пакете MS Excel, который существенно уменьшает трудоемкость расчетов, а также имеет достаточный математический аппарат в виде встроенных функций, позволяющий быстро производить большие объемы вычислений. Кроме того, MS Excel, рассмотренный ранее, при изучении дисциплины “Информатика”, не требует осо-

бых затрат на освоение его основ, а так же особенности его применения в различных сферах широко раскрыты в ряде изданий, например [1; 5; 6].

Так, при преподавании дисциплин “Экономико-математические методы в экономике”, “Экономико-математические модели” – это задачи оптимизации; моделирование систем массового обслуживания, моделирование поведения потребителя и поведения фирмы в тех или иных условиях; изучение классических базовых балансовых моделей в экономике и др. В решении данных задач рутинные вычисления вручную целесообразно заменить поиском решения средствами информационных технологий. Кроме того, например, в задачах линейного программирования анализ чувствительности решения связан с большим количеством вычислений, и использование информационных технологий позволит существенно его упростить процесс нахождения решения его экономического анализа.

Пример. При производстве пяти видов швейной продукции используются три вида тканей, рабочие ресурсы и электричество. Найти оптимальный план выпуска продукции, максимизирующий доход от реализации. Найти границы изменения рабочих ресурсов, количества электричества и видов тканей с учетом того, что оптимальная схема видов выпуска продукции останется неизменной (провести анализ на чувствительность). Нормы расхода на единицу каждого вида изделия представлены в таблице:

Вид ресурса	Количество	Вид изделия				
		1	2	3	4	5
Рабочие ресурсы	150	0,3	0,7	0,6	0,4	0,5
Электричество	180	0,9	0,6	0,7	1	0,8
Ткань1	190	0,7	0,9	1,1	0,8	0,7
Ткань2	180	1	0,8	0,9	1	1,1
Ткань3	200	0,7	1,1	0,8	0,7	1,3
Доход от реализации единицы Изделия, д. е.		25	23	26	28	24

При решении данной задачи студент должен составить математическую модель.

Пусть x_i – количество выпуска изделия i -го вида, тогда математическая модель задачи примет вид:

$$\left\{ \begin{array}{l} 25x_1 + 23x_2 + 26x_3 + 28x_4 + 24x_5 \rightarrow \max \\ 0,3x_1 + 0,7x_2 + 0,6x_3 + 0,4x_4 + 0,5x_5 \leq 150 \\ 0,9x_1 + 0,6x_2 + 0,7x_3 + x_4 + 0,8x_5 \leq 180 \\ 0,7x_1 + 0,9x_2 + 1,1x_3 + 0,8x_4 + 0,7x_5 \leq 190 \\ x_1 + 0,8x_2 + 0,9x_3 + x_4 + 1,1x_5 \leq 180 \\ 0,7x_1 + 1,1x_2 + 0,8x_3 + 0,7x_4 + 1,3x_5 \leq 200 \\ x_1 \geq 0, x_2 \geq 0, x_3 \geq 0, x_4 \geq 0, x_5 \geq 0 \end{array} \right.$$

Решая ее, с помощью процедуры MS Excel **Поиск решения**, получает оптимальное решение $X^*=(0;126,08;34,78;47,83;0)$ с максимальным доходом 5143,478 д. е.

После нахождения решения, в окне **Результаты поиска решения**, выбирая в разделе **Типы отчета: Результаты, Устойчивость, Пределы** студент получает необходимые данные для анализа чувствительности модели. Например:

1) Для сохранения структуры оптимального плана (производство изделий 2, 3, 4 видов) изменение дохода от реализации первого изделия находится в пределах (0;27,79).

2) Для сохранения структуры оптимального плана (производство изделий 2, 3, 4 видов) изменение ресурсов рабочих находится в пределах (128,26;150).

3) Теневая цена ткани типа 2 равна 26,27, это показывает, что при увеличении этого вида ткани на 1 единицу доход предприятия возрастет на 26,27 д. е.

В результате чего получается полный экономический анализ поставленной задачи и возможные ресурсы для получения оптимального плана производства швейной продукции.

Для дисциплины «Финансовые вычисления» такого рода задачами являются задачи определения характеристик финансовых потоков и ряда других, которые сводятся к степенным и показательным уравнениям, численное решение которых составляет определенную сложность, устраняемую с помощью средств MS Excel.

Пример. Инвестиции размером 2000 д. е. взяты под реализацию инвестиционного проекта. Привлечение этих инвестиций в начале первого года дадут в конце каждого года доход в размере 1000 д. е., 1000 д. е., 600 д. е., 500 д. е. соответственно. Определить максимальную ставку процента, под которую могут быть взяты инвестиции из четырех лет.

Нахождение максимальной ставки процента, под которые могут быть взяты инвестиции это задача определения внутренней доходности проекта. Пусть q внутренняя доходность проекта, тогда уравнение для определения внутренней доходности проекта примет вид: $2000 = \frac{1000}{(1+q)} + \frac{1000}{(1+q)^2} + \frac{600}{(1+q)^3} + \frac{500}{(1+q)^4}$. Причем выбирается наименьшее положительное решение этого уравнения. Решая это уравнение средствами процедуры MS Excel **Подбор параметра**, студент получит: $q=23,46\%$.

Проведение финансовых вычислений затрудняются не только необходимостью проведения объемных математических расчетов, но и использования большого количества справочных материалов. Для упрощения этой задачи ряд финансовых показателей были реализованы в электронных таблицах на уровне, понятном широкому кругу пользователей, например MS Excel, содержит набор функций, предназначенные для анализа ценных бумаг, анализа аннуитетов и инвестиционных проектов, расчета амортизационных платежей и др.

Так, например встроенная функция MS Excel БС освобождает от необходимости использования формуле расчета наращенной суммы вклада по методу сложных процентов при использовании постоянных ставок, заменяя собой таковую.

Пример. Рассчитать, какая сумма окажется через 2 года на счете с начальной суммой вклада 100 тыс. рублей и годовой процентной ставкой 9,75%. Проценты начисляются ежеквартально.

В условии задачи указаны годовой процент и число лет, в то время как исчисление сложного процента производится ежеквартально, поэтому периоды накопления и процентную ставку необходимо привести к периоду начисления – кварталу. Учитывая вышесказанное, формула примет вид:

$$=БЗ(9,75\%/4; 2*4; -100000)$$

Следует обратить внимание на то, что целью изучения рассматриваемых дисциплин является моделирование экономических процессов, в то время как рутинные вычисления, сопровождающие процесс решения задач, лишь отвлекают от усвоения основного содержания вследствие чего, применение информационных технологий для освобождения от рутинных вычислительных расчетов является целесообразным. Кроме того, решение задач средствами персонального компьютера невозможно без грамотной реализации построенной модели, что позволяет глубже понять качество рассматриваемой модели, выявить ошибки при построении модели, без утомительной перепроверки всех вычислений.

Кроме освобождения от большого объема вычислений эффективность применения ЭВМ для решения задач обусловлена следующими факторами:

- внедрение с помощью программного обеспечения элементов научно-исследовательской работы в учебный процесс применительно к обработке первичной экономической информации, построению модели изучаемого явления и получения на ее основе прогнозов, необходимых для принятия управленческих решений;
- возможностью пройти путь от экономической идеи до анализа результатов вычислительного эксперимента;
- возможностью формирования навыков построения математических моделей разнообразных процессов и явлений в сфере экономики и управления;
- возможностью реализации построенных математических моделей средствами персонального компьютера;
- возможностью привить студентам навыки использования средств вычислительной техники и новейшего программного обеспечения при решении экономических задач;
- способствование выработки у студентов элементов экономического образа мышления через решение задач профессиональной направленности на занятиях по указанным выше дисциплинам средствами информационных технологий.

Процесс математического моделирования, реализованный с применением компьютера, становится все более популярной в разных областях науч-

ного знания. Поэтому в педагогике одной из актуальных стала проблема использования компьютерных средств при преподавании различных предметов, в том числе, естественно-математического цикла. Основные результаты методологических и психолого-педагогических исследований использования компьютерных технологий в учебном процессе отражены в работах ряда авторов [2; 3; 4].

Учитывая неоспоримые преимущества применения информационных технологий в обучении рассматриваемых дисциплин, считаем необходимым введение в учебный и рабочий планы лабораторных работ, проведение которых предусматривать в компьютерном классе. При этом соотношение лабораторных и практических работ должно быть примерно в равных пропорциях, но не менее трети от числа практических занятий.

Для повышения эффективности обучения потребовалось создать методику преподавания, обеспечивающую сознательное и прочное усвоение студентами систематических знаний и овладение ими соответствующими практическими навыками.

Тесная взаимосвязь содержания с методами обучения проявляется в разработанных нами учебно-методических комплексах для дисциплин математического профиля экономических специальностей, в которых учитывается необходимость изучения математических дисциплин в экономическом вузе с применением средств информационных технологий. Структуру комплекса составляет базовая теория по математическому моделированию экономических процессов, практическое решение типовых задач и реализация типовых задач в общем виде и с применением средств пакета MS Excel. Методическое обеспечение по этим дисциплинам содержит курс лекций, индивидуальные практические задания типового расчета для самостоятельной работы студентов, а так же лабораторные работы, основанные на заданиях типового расчета.

В соответствии с учебным планом, занятия, разработанные авторами статьи, проходят следующим образом:

– в лекционной форме по дисциплинам “Экономико-математические методы в экономике”, “Экономико-математические модели”, “Финансовые вычисления” и ряду других вводятся определения всех понятий, производится вывод необходимых формул и излагается порядок проведения математических расчетов;

– на практических занятиях по указанным дисциплинам отрабатывается лекционный материал на конкретных примерах с невысокой сложностью расчетов с использованием, при необходимости, микрокалькулятора;

– на лабораторных занятиях происходит отработка применения инструментов пакета MS Excel, а так же производится экономический анализ полученного решения с последующим оформлением отчета о полученном решении с полным экономическим анализом.

Таким образом, при решении задач дисциплин “Экономико-математические методы в экономике”, “Экономико-математические модели”, “Финансо-

вые вычисления” применение информационных технологий, в частности, MS Excel, позволит освободиться от рутинных вычислений, и глубже понять качество рассматриваемой математической модели, выявить ошибки при ее построении, что приведет к более успешному освоению студентами указанных дисциплин.

Библиографический список

1. **Гельман, В. Е.** Решение математических задач средствами Excel: Практикум [Текст]/ В. Е. Гельман. – СПб.: Питер, 2003. – 237 с.
2. **Гершунский, Б. С.** Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы [Текст]/ Б. С. Гершунский. – М.: Педагогика, 1987. – 264 с.
3. **Лапчик, М. П.** Информатика и информационные технологии в системе общего и профессионального образования [Текст]: монография / М. П. Лапчик. – Омск: Изд-во Ом. Гос. пед. ун-та, 1999. – 368 с.
4. **Машбиц, Е. И.** Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. И. Машбиц. – М.: Педагогика, 1988 – 191 с.
5. **Пикуза, В.** Экономические и финансовые расчеты в Excel: Самоучитель [Текст]/ В. Пикуза, А. Геращенко. – СПб.: Питер, 2002. – 396 с.
6. **Цисарь, И. Ф.** Компьютерное моделирование экономики [Текст]/ И. Ф. Цисарь, В. Г. Нейман. – М.: Диалог-МИФИ, 2002. – 304 с.

УДК 37.01

Девтерова Зурета Руслановна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета информационных систем в экономике и юриспруденции Майкопского государственного технологического университета, zuretamgtu@rambler.ru, Майкоп

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Devterova Zureta Ruslanovna

PhD in Pedagogics, Senior lecturer at the Department of foreign languages at the faculty of information systems in economics and jurisprudence, Maikop State Technological University, zuretamgtu@rambler.ru, Maikop

HISTORICAL PRECONDITIONS OF OCCURRENCE OF REMOTE FORMATION

Сегодняшний уровень развития информационных и коммуникационных технологий закладывает реальный фундамент для создания глобальной системы дистанционного образования, помогающей людям создать открытую информационную среду без границ. Независимо от физических расстояний, новые информационные технологии обеспечивают синхронную

интерактивную коммуникацию между преподавателем и учащимся, всегда являющуюся как определяющей характеристикой.

Словосочетание «дистанционное образование» (ДО) прочно вошло в мировой образовательный лексикон. В течение последних трех десятилетий ДО стало глобальным явлением образовательной и информационной культуры, изменив облик образования во многих странах мира. Возникла и бурно развивается целая индустрия образовательных услуг, объединяемых общим названием «дистанционное образование», впечатляющая огромным числом обучающихся, количеством образовательных учреждений, размерами и сложностью инфраструктуры, масштабами инвестиций и денежного оборота. В более 850 центрах дистанционного образования, расположенных на всех континентах, кроме Антарктиды, только по различным программам профессионального образования обучается примерно двенадцать миллионов студентов – порядка 13–14% от общего числа студентов в мире. Современный уровень развития информационных и коммуникационных технологий предлагает реальную возможность практического воплощения в жизнь девиза ЮНЕСКО: «Образование для всех и на протяжении всей жизни», согласно которому любой человек, независимо от его возраста, места проживания, вида профессиональной деятельности, физических и физиологических возможностей должен иметь необходимые условия для непрерывного повышения своего профессионального и образовательного уровня [1].

Очевидно, что если «дистанционное» означает «на расстоянии», то речь идет об образовании на расстоянии, то есть о такой форме образовательного процесса, при которой учащийся (студент) и учитель (преподаватель) – по крайней мере, как правило, – находятся не в одной аудитории, а на определенном расстоянии друг от друга. Из этой – буквальной характеристики ДО прямо следует еще одна: поскольку обучающий и обучаемый дистанцированы друг от друга, образовательная коммуникация между ними носит опосредованный характер, или нуждается в средствах коммуникации. Вместе с тем, эта образовательная коммуникация должна иметь место, поскольку в противном случае ДО свелось бы к полностью самостоятельному изучению, или самообразованию, которое по определению, в силу того, что обучающий и обучаемый здесь совпадают, является самым непосредственным, или самым «недистанционным» видом образования. Другими словами, ДО предполагает обратную связь учащегося с преподавателем (в общем случае – источником предметных или методических знаний), или интерактивность.

Таким образом, мы получаем чисто аналитическое, или тавтологическое определение дистанционного образования как образования на расстоянии, предполагающего опосредованную двухстороннюю коммуникацию между обучающимся и обучающим. Так как это определение тавтологично и не содержит в себе ничего, кроме того, что очевидно следует из буквального смысла слов, входящих в словосочетание «дистанционное образование»,

оно банально. В какой-то мере можно, поэтому согласиться с Д. Шелом, что если «дистанционное образование может быть рассмотрено как образование на расстоянии, оно вообще не нуждается в определении» [5].

В «Концепции создания и развития единой системы дистанционного образования (ЕСДО) в России» под дистанционным образованием понимается комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом расстоянии от образовательных учреждений [4].

Система дистанционного обучения позволяет получить как базовое, так и дополнительное образование по месту основной работы обучающегося. Такая система обучения обеспечивает гибкость в выборе места и времени обучения, возможность обучаться без отрыва от своей основной деятельности, доступность обучения живущим в отдаленной местности, возможность выбора для изучения любых дисциплин, в том числе тех, которые являются уникальными или преподаются особо выдающимися личностями. Дистанционное обучение предполагает использование практически любых баз данных и библиотек, тем самым, обеспечивая доступ ко многим источникам информации, находящимся в сети Интернет. Обучающийся обретает уверенность и испытывает положительные эмоции от возможности пользоваться современными достижениями техники и обширными информационными ресурсами.

Дистанционные технологии обучения можно рассматривать как естественный этап эволюции традиционной системы образования: от доски с мелом до электронной доски и компьютерных обучающих систем, от книжной библиотеки до электронной, от обычной аудитории до виртуальной аудитории любого масштаба.

Возможность получать высшее образование на расстоянии появилась в 1836 году, когда в Великобритании был основан Лондонский университет. Студентам, обучавшимся в аккредитованных учебных заведениях, было разрешено сдавать экзамены, проводимые университетом. Такие экзамены стали открытыми для кандидатов со всего света вне зависимости от того, где и каким образом они получали образование. Это привело к возникновению ряда колледжей, предлагавших курсы обучения по почте в соответствии с университетской программой.

В 1840 г. Исаак Питман посредством почтовых отправок начал обучать стенографии студентов в Великобритании, став, таким образом, родоначальником первого дистанционного образовательного курса. В 50-е г. XIX в. в Германии Густав Лангеншайдт опубликовал свои «обучающие письма» в качестве самоучителя по изучению языка для взрослых.

В 70-е г. XIX в. в США также был предпринят ряд шагов по организации дистанционного обучения. Так, в 1873 г. Анна Элиот Тикнор создала систему обучения по почте для женщин под названием «Общество Тикнор», взяв за основу английскую программу «Общество поддержки домашнего

обучения». А в 1874 г. программу обучения по почте предложил университет штата Иллинойс.

В Пенсильвании (США) ежедневная газета «Colliery Engineer» стала публиковать учебные материалы, направленные на улучшение техники горных разработок и предотвращение несчастных случаев на рудниках. Эти публикации пользовались таким огромным успехом, что в 1891 г. был разработан самостоятельный курс, послуживший моделью для программ обучения по почте различным предметам. Вильям Рейни Харпер, считающийся в США «отцом обучения по почте», в 1892 г. учредил первое университетское отделение дистанционного обучения в Университете Чикаго. В 1906 г. преподавание по почте было введено в Университете штата Висконсин.

Элементы технологии дистанционного обучения просматриваются в России в Мореходной школе г. Находка (1907 г.) и в Московском народном университете им. А. М. Шанявского (1908 г.).

Затем дистанционное обучение появилось в Австралии. В 1911 г., начали свою работу курсы вузовского уровня в Квинслендском университете. В 1914 г. было организовано обучение по программе начальной школы детей, живущих в отдалении от обычных школ. Студенты педагогического колледжа в Мельбурне проводили свои уроки, используя почту. Подобная практика вскоре распространилась на средние школы и технические училища. Аналогичные системы для школьников стали использоваться в Канаде и Новой Зеландии. В 1938 г. в Виктории (Британская Колумбия, Канада) состоялся первый съезд Международного совета по образованию по почте.

История дистанционного образования в России имеет свои особенности. Но следует подчеркнуть, что эти особенности определялись не столько особым советским путем, сколько условиями организации обучения на расстоянии – масштабами страны и государственной политикой в отношении этого вида образования. В 1917 г. более половины взрослого населения России было неграмотно. Власти искали решение проблемы достижения определенного уровня культуры, что рассматривалось в контексте возможностей строительства социализма. Начавшаяся индустриализация страны потребовала подготовки большего числа квалифицированных специалистов. С этой задачей не могли справиться существовавшие учебные заведения традиционного типа, кроме того, невозможно было выключить из производственного процесса наиболее квалифицированные кадры.

Идея обучения людей, которые не могут регулярно посещать занятия по месту расположения учебного заведения, нашла воплощение в широко развитой в СССР уникальной системе заочного обучения. Система заочного образования была введена в 1927 г. соответствующим постановлением правительства и сыграла огромную роль в подготовке кадров высшей квалификации. В стране открылись многочисленные народные университеты, институты внешкольного образования, пролетарские институты и т. д. Только журналов с названием «Внешкольное образование» было четыре. Уже к

60-м годам XX в. в СССР имелись 11 заочных университетов и множество заочных факультетов в традиционных высших учебных заведениях. После Второй мировой войны примеру СССР последовали некоторые страны Центральной и Восточной Европы [2].

В 1939 г. во Франции для обучения по почте детей, лишенных возможности посещать школу, был создан Государственный центр дистанционного обучения. В настоящее время этот центр стал крупнейшим учебным заведением дистанционного образования в Европе.

История дистанционного образования имеет советские корни. В ходе контактов между странами бывшей антигитлеровской коалиции, британских ученых заинтересовал советский опыт организации заочного образования. В Британии было принято решение о формировании подобной системы образования. Правительство Великобритании выделило под этот проект значительные средства. Были разработаны учебные планы, программы, учебно-методические пособия и образовательные технологии.

Проект первого в мире университета дистанционного образования Open University взял под личный контроль премьер-министр Харольд Уилсон. Открытый университет учредила сама королева, а канцлером (ректором) назначили спикера палаты общин. Было сделано все, чтобы университет стал одновременно и массовым, и престижным.

На этой основе начал функционировать Открытый Университет Великобритании (1969 г.), который до сих пор является одним из мировых лидеров в этой области. Открытый Университет Великобритании (Open University) был назван так, чтобы показать его доступность за счет невысокой цены и отсутствия необходимости часто посещать аудиторные занятия. Сегодня размах деятельности этого высшего учебного заведения поистине впечатляет: 200 тыс. студентов из разных стран обучаются бизнесу, искусству, гуманитарным и инженерным наукам, информационным технологиям.

Внедрив у себя советские идеи, англичане поначалу запрещали иностранцам учиться по этой системе, принимая заявления на обучение только от граждан Соединенного Королевства. Прошло несколько лет, и, не увидев возмущенных протестов и исков со стороны Советского Союза, англичане начали принимать заявления на дистанционную форму обучения и от иностранцев [5].

Учебные заведения, ведущие обучение на расстоянии, появились в ряде стран преимущественно Европы и Азии. Среди них университеты в Испании (открыт в 1972 г.), Пакистане (1974), Таиланде (1978), Корее (1982), Индонезии (1984), Индии (1985), Нидерландах (1985).

В Китае взамен закрытых в период культурной революции традиционных высших учебных заведений в 1979 г. была создана Национальная сеть радио – и телевизионных университетов. Обучение здесь организовано с использованием спутникового вещания и телевизионных университетов в провинции.

По образцу британского Открытого университета были созданы открытые университеты в Канаде, Австрии, Испании, Пакистане, Индии, Израиле.

ле, Турции и Нидерландах, однако попытка перенести опыт Великобритании на американскую почву провалилась. В конце 2000 г. Открытый университет США был закрыт из-за отсутствия аккредитации и неспособности добиться права на получение финансовой помощи для студентов из государственных источников [3].

Провал Открытого университета США и успех Открытого университета Великобритании, который сейчас является самым крупным вузом на территории страны, иллюстрирует одну интересную особенность в истории дистанционного обучения – распространению дистанционных программ, как правило, предшествует не частная инициатива, а социальный заказ.

История обучения по почте и дистанционного образования наглядно показывает наличие ряда устойчивых характеристик данной формы обучения. Дистанционное обучение предоставляет весь спектр уровней подготовки от начального до высшего образования. Оно направлено на людей разных возрастов: от маленьких детей до людей солидного возраста. Применяемые методы не менее разнообразны и включают переписку, использование печатной продукции, радио и телевидение, практические семинары и открытые экзамены. Системы дистанционного образования организованы как в развитых, так и развивающихся странах, как в больших, так и маленьких государствах, демонстрируя свою гибкость и разнообразие форм.

Дистанционное образование успешно справилось с социальным заказом на дипломированных специалистов. Однако не устраняется образовательное неравенство, связанное с самым главным барьером – экономическим. Неравенство шансов получить образование становится менее заметным, но отнюдь не исчезает полностью. Вовлечение как можно большего числа граждан страны в образовательный процесс – лишь один компонент социального заказа на дистанционное образование. Другие его аспекты становятся заметными при анализе процессов интернационализации

Дистанционное обучение сильно прогрессирует во всем мире. И одна из причин – это непрерывно растущие технологические потребности общества. Объем знаний, необходимых для выпускников технических вузов, в настоящее время удваивается каждые три-четыре года, в то время как в первой половине XX в. этот период составлял более 30 лет, и полученного в институте багажа знаний практически хватало до пенсионного возраста. Поэтому если не менять образовательных технологий, то существенно снижается качество подготовки специалистов. По этой причине в развитых странах вкладываются огромные средства на технологическое развитие образовательной среды в университетах, так как усвоение знаний студентами с помощью новых технологий происходит на 40–60% быстрее, чем по обычным системам обучения, и, самое главное, прививает навыки к обучению во время последующей производственной деятельности.

Проведение в жизнь принципа открытости образования привело к значительным организационным новшествам, которые стали практически осуществимы именно благодаря внедрению новых технологий хранения, пере-

работки и передачи информации. Так, например, в 1990-х годах появилась новая модель дистанционного обучения на базе технологий проведения телеконференций. Эта модель называется телеобучением, и она ведет к радикальным изменениям в организации современного образования. Проявляется это в том, что на базе этой модели стала развиваться новая организационная форма современного образования – виртуальные университеты [1].

Таким образом, информационные и телекоммуникационные технологии снимают не только пространственно-временные ограничения в работе студента, но и ограничения в получении информации с сайта любого вуза и создают основу открытого обучения. После изучения и сдачи экзаменов по определенному перечню дисциплин студент в любом из университетов этой сети может получить сертификат о высшем образовании.

Система дистанционного обучения призвана осуществлять следующие социально значимые функции:

- повышение уровня образованности общества и качества образования;
- удовлетворение потребностей страны в качественно подготовленных специалистах;
- развитие единого образовательного пространства, удовлетворяющего потребности населения в образовательных услугах независимо от места проживания, состояния здоровья, элитарности, материальной обеспеченности и др.
- повышение социальной и профессиональной мобильности населения, его предпринимательской и социальной активности, кругозора и уровня самосознания.

Развитие системы дистанционного обучения, основанной на современных технологических достижениях с высокой степенью охвата и дальности действия, является актуальным для России. Потенциальный рынок сбыта услуг дистанционного образования за пределами Российской Федерации велик. В первую очередь, речь идет о странах СНГ. Можно предположить, что построение единого русскоязычного образовательного пространства на территории всего бывшего СССР – это не утопия, а перспективная политическая задача дистанционного образования. Это должно способствовать укреплению международных позиций России, поскольку под воздействием научно-технического прогресса образование становится инструментом взаимопроникновения не только знаний и технологий, но и капитала, инструментом борьбы за рынки сбыта, решения геополитических задач.

В заключение необходимо отметить, что уровень развития современного общества зависит, в первую очередь, от интеллектуального потенциала общества и, следовательно, уровня развития образования в государстве, поэтому вопросы качества и содержания образования сегодня приобретают приоритетное значение.

Библиографический список

1. **Андреев, А. А.** Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. [Текст]/ А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – М.: МЭСИ, 2001 – 232 с.
2. **Густырь, А. В.** К определению терминологического стандарта открытого и дистанционного образования [Текст]/ А. В. Густырь. // Проблемы нормативно-правового обеспечения открытого образования. Материалы конференции. – М.: МЭСИ, 2001. – 450 с.
3. **История образования и педагогической мысли за рубежом и в России** [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др.; Под ред. З. И. Васильевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 414 с.
4. **Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России** [Текст]. – М.: Гос. Комитет РФ по высшему образованию, 1995 – 24 с.
5. **Преподавание в сети Интернет** [Текст]: учебное пособие / Отв. редактор В. И. Солдаткин. – М.: Высшая школа, 2003. – 792 с.

РАЗДЕЛ IV ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 81'255.4+81'42

Аникина Оксана Владимировна

Старший преподаватель кафедры делового иностранного языка Института инженерного предпринимательства Национального исследовательского Томского политехнического университета, xana72@mail.ru, Томск

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ПРЕДПЕРЕВОДЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ У СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Anikina Oksana Vladimirovna

Senior lecturer of Business English Department, Institute of Engineering Entrepreneurship of National Research Tomsk Polytechnic University, xana72@mail.ru, Tomsk

FORMATION OF PRE-TRANSLATION TEXT ANALYSIS SKILLS OF NON-LINGUIST STUDENTS

В данной статье описана модель обучения студентов-нелингвистов предпереводческому анализу текста, в которой выделены основные компоненты содержания обучения предпереводческому анализу текста. На основе этой модели мы попытаемся выделить некоторые компоненты содержания обучения предпереводческому анализу текста.

Как отмечают многие авторы, исследующие проблемы обучения письменному переводу (И. С. Алексеева, М. П. Брандес, В. И. Прворотов, В. Н. Комиссаров и др.), предпереводческий анализ текста является неотъемлемой и очень важной частью обучения письменному переводу. В литературе по обучению письменному переводу отмечается, что перевод любого текста должен начинаться с его анализа, так как «любой процесс перевода в значительной степени детерминирован успешностью этапа анализа исходного сообщения» [1, с. 95]. Однако в большинстве пособий нет конкретных указаний, каким образом он должен происходить, тогда, как в качестве объектов анализа выделяются лексико-грамматические трудности перевода.

В практике подготовки лингвистов-переводчиков предпереводческий анализ текста подменяется аналитическим чтением. Аналитическое чтение позволяет студентам познакомиться с речевой реализацией языка в самых разных её проявлениях: исторической, фонетической, стилистической и т. д. Однако в результате такого анализа сложно выявить черты, которые входят в инвариант при переводе.

Обучение письменному переводу студентов-нелингвистов происходит, как правило, по следующей схеме: студентов знакомят с лексикой данной области, дают эквивалентные соответствия к ним, и на базе этой лексики осваиваются сложные грамматические структуры письменного текста. Од-

нако данный подход не учитывает жанровое разнообразие текстов различных типов, функционирующих в той или иной профессиональной деятельности.

Данному способу обучения недостаёт аналитического выявления значимых текстовых признаков и широкого лексического диапазона. Другими словами, охват типов текста нулевой, так как типы текста не учитываются вообще, и отсутствует понимание текста как единицы коммуникации, которая особым образом организована и имеет параметры, характерные для речевого произведения в любом языковом сообществе. Иными словами, определить стратегию построения исходного текста, которая поможет не только правильно построить переводной текст, но и преодолеть трудности выбора переводческих эквивалентов.

Специфика предпереводческого анализа текста, предназначенного для письменного перевода, в том, что переводчик подходит к тексту не как пассивный реципиент, а как активный отправитель, порождающий данный текст на языке перевода. В этой психологической установке кроется существенное отличие аналитически переводческого подхода к тексту от аналитического чтения.

Речевая деятельность, как и любая человеческая деятельность, характеризуется необходимостью её предварительного программирования, наличием у говорящего или пишущего определённой программы, обеспечивающей построение речевого целого. Такие предварительные программы кодифицированы практикой речевого общения и являются универсальными для различных языков. В качестве средств кодирования речевой деятельности мы выделили композиционно-речевые формы, семантические блоки и актуальный синтаксис. Эти средства кодирования лежат в основе коммуникативной, прагматической и композиционно-смысловой структуры текста, которая должна быть сохранена при переводе.

Таким образом, в качестве объектов предпереводческого анализа текста можно выделить коммуникативную, композиционно-смысловую и прагматическую структуру текста.

В рамках коммуникативной структуры текста анализу будут подвергаться процессные параметры коммуникации и актуальный синтаксис.

Прагматическую структуру текста составляют коммуникативное намерение автора, коммуникативный эффект и характеристики отправителя и реципиента.

В рамках композиционно-смысловой структуры анализу будут подвергаться характер композиционно-речевых форм, семантические блоки, характер их построения и связи. В сферу анализа включаются такие факторы, как целенаправленность, социально-коммуникативные условия порождения текста, ролевые отношения между коммуникантами, правила идентификации говорящего и воспринимающего лица в тексте, выявление характера корреляции формы и содержания текста, выявление заложенных в них закономерностей и форм организации.

При определении содержания обучения предпереводческому анализу текста мы исходим из положений психологии и дидактики, представляющих приём или способ решения интеллектуальной задачи как совокупность мыслительных операций, специально организованных для её решения. Интеллектуальное умение рассматривается с этой точки зрения как совокупность мыслительных операций. Таким образом, в качестве компонентов структуры деятельности предпереводческого анализа текста выступают операции и действия, а составными частями содержания обучения оказываются соответствующие этим совокупностям мыслительных операций интеллектуальные умения.

Ориентировочную основу действий по анализу текста составляют некоторые лингвостилистические категории. Следовательно, процесс формирования необходимых интеллектуальных умений предпереводческого анализа текста тесно связан с формированием соответствующих теоретических категорий, на которые обучающиеся опираются в ходе ориентировки, планирования, выполнения действия и контроля их адекватности. Таким образом, в качестве составной части содержания обучения, соответствующей теоретической категории как компоненту модели или структуры деятельности, выступают понятия данной категории и учебная информация, необходимая для его формирования.

Учёные, занимающиеся проблемами теории и практики преподавания перевода, выделяют различные умения переводческой деятельности. В. Н. Комиссаров [3, с. 60–70] отмечает, что не все умения, обеспечивающие собственно переводческие умения реализуются на основе всего комплекса речевых умений, составляющих владение языками, участвующих в процессе перевода. Часть умений может быть превращена в полуавтоматические или автоматические навыки и применяться переводчиком интуитивно. Умение предпереводческого анализа текста является сложным комплексным умением. Оно имеет сложную структуру. Основными компонентами данного умения, которые необходимо специально формировать, являются:

1. Умение видеть исходный текст как целое, т. е. умение определить его тип и стиль.
2. Умение определять способ изложения.
3. Умение определять коммуникативную структуру текста.
4. Умение определять прагматическую структуру текста.

Основы формируемых умений были заложены в период обучения изучающему чтению. Нами выделены группы этих умений по основным операциям, приводящим к определённому результату. Следует отметить, что все умения взаимосвязаны и более того, одни из них основываются на других и включают их. Поэтому такое разделение носит чисто практический характер и делается для того, чтобы не оставить без внимания какую-либо сторону деятельности переводчика во время предпереводческого анализа текста.

1. Умения выделять определённую информацию в тексте.
2. Умения обобщать факты, сопоставлять и сравнивать, раскрывать связи между ними или объединять по определённым признакам.
3. Умение соотносить определенные части текста.
4. Умение интерпретировать и вывести умозаключение на основе фактов, изложенных в тексте и анализа его композиционно-смыслового и лексико-грамматического оформления.

Подытоживая вышеизложенное, отметим, что предпереводческий анализ текста является необходимой и неотъемлемой частью обучения письменному переводу. В структуру данной деятельности входят такие умственные действия, как ориентировка в особенностях изложения, членение текста на смысловые составляющие, выделение главного, формулирование обобщенных выводов об основной теме и идее и т. д. Можно определить предпереводческий анализ текста как особый вид смысловой интерпретации, который объединяет элементы филологического и лингвистического анализов текста. Умения в данном виде деятельности являются необходимыми для осуществления правильного вариативного выбора при непосредственном переводе и поиске переводческих соответствий, а также сохранения в переводном тексте инвариантных параметров исходного текста и сохранения его смысла.

Умение предпереводческого анализа текста является сложным, комплексным умением, которое необходимо формировать посредством специально организованного обучения данному виду деятельности, независимо от контингента обучающихся письменному переводу.

Для этого необходимо владение студентами понятиями категорий уровня целого текста и умение использовать их для проникновения в смысл текста и его структуру.

В представленных модели предпереводческого анализа отмечается, что порядок следования этапов не является строго заданным, однако следует оговориться, что это касается переводчиков, уже владеющих этим умением. Что касается формирования данного умения, то в процессе обучения анализ должен иметь строгую последовательность этапов, которые одновременно соотносятся с этапами формирования умения предпереводческого анализа текста.

Построенная нами учебная модель предпереводческого анализа текста, состоит из трёх этапов.

Первый этап связан с пониманием предметно-логической информации, которая ограничивается информацией о фактах, излагаемых в тексте, определения местонахождения основной темы и её формальных признаков. На этом этапе происходит выделение композиционной схемы текста, принадлежащего к определённому жанру.

Здесь необходимо расчлнить текст на смысловые и структурные составляющие и выявить содержания каждого смыслового куска. Ориентирами, способствующими осуществлению деятельности на первом этапе, являются

ся композиционно-речевые формы, семантические блоки и особенности архитектурной организации текста.

На данном этапе формируются умения членить текст на смысловые составляющие, выделять семантические блоки, определять главную мысль, словесно выраженную в тексте, определять местонахождения основной темы и идеи, умение объединять факты в смысловые куски, каждый из которых представляет собой относительно самостоятельное единство, определять способы изложения мыслей и их формальные характеристики.

Одновременно с действиями по расчленению текста производится анализ лексико-синтаксических особенностей каждого смыслового отрезка.

На первом этапе анализа перед обучающимися ставятся следующие цели:

1. Разделить текст на семантические блоки. Для этого необходимо выполнить следующий комплекс действий по преобразованию текста: обобщение отдельных фактов в единое смысловое целое, составление плана текста, выделение семантических блоков.

2. Установление местонахождения основной темы текста. Здесь необходимо выполнить следующие действия по преобразованию текста: вычленение предмета повествования, нахождение формальных признаков основной темы.

3. Определение способа изложения мысли. Для этой цели необходимо выделить формальные признаки композиционно-речевых форм, определить характер их следования и взаимодействия в тексте.

Второй этап учебной модели предпереводческого анализа текста представляет собой проникновение в коммуникативную структуру текста посредством анализа его тема-рематической структуры, а также выявление характера связи между предложениями внутри отдельных его частей и между целыми частями.

На данном этапе необходимыми умениями являются умения производить тема-рематическое членение (составлять тема-рематическую цепочку смысловых кусков), умение устанавливать связь между различными частями текста, умение организовать события в определённой последовательности, умение определять взаимосвязь между различными частями текста.

Целями данного этапа являются:

1. Построение тема-рематической цепочки повествования. Для достижения этой цели студентам необходимо овладеть следующими умственными действиями по ориентировке в тема – рематической структуре текста: выделение тем и рем отдельных семантических блоков, построение тема-рематических цепочек отдельных частей и всего текста.

2. Определение способов связи между отдельными семантическими блоками и внутри них. Комплекс действий, необходимый для достижения этой цели, представляет собой определение: способа связи предложений внутри абзаца, объединения семантических блоков и абзацев в тексте, предметных и логических отношений между различными смысловыми частями текста.

Третий этап анализа представляет собой проникновение в прагматическую структуру текста, определение смысловой стратегии текста, параметров речевой ситуации, основной идеи и жанрово-стилистических особенностей текста. На данном этапе происходит формирование следующих умений: умение выделять языковые особенности текста того или иного жанра, умение интерпретировать и выводить умозаключение на основе фактов изложенных в тексте и анализа его композиционно-смысловой структуры. В эту группу умений входят умения определять отношения автора к предмету изложения, умение определять коммуникативное намерение автора и ожидаемый коммуникативный эффект, умение соотносить цель текста с языковым выражением и внеязыковой ситуацией, умение определять основные параметры речевой ситуации.

Целями третьего этапа являются:

1. Определение основной идеи текста.
2. Определение коммуникативного намерения автора и коммуникативного эффекта. Для этой цели необходимо проанализировать проблемы, поднятые в тексте, обобщить наблюдения о тематическом содержании семантических блоков и характере способа изложения, определить роль и место каждого смыслового куска в прагматической структуре текста, вычленить части текста, где находится авторское размышление или оценка, выделить лексические средства выражения авторского отношения.
3. Выделение параметров речевой ситуации. Для этой цели необходим следующий комплекс действий: анализ и обобщение выделенных на первых двух этапах анализа особенностей текста с целью определения типа речевой ситуации, социального статуса отправителя и предполагаемого реципиента, канала передачи сообщения.
4. Определение типа жанровости текста. Достижению этой цели способствует обобщение данных о способе изложения материала и лексико-синтаксических особенностях текста.

Представленная выше модель предпереводческого анализа текста представляет собой характер преобразования текста с целью выявления его прагматической, композиционно-смысловой и коммуникативной структуры, т. е. определения стратегии и тактики текста, что является определяющим для успешной передачи смысла исходного текста на языке перевода.

Комплекс упражнений по формированию умений предпереводческого анализа текста состоит из трёх серий, каждая из которых направлена на развитие определённого компонента умения.

1-ая серия: задания на выявление элементов, несущих наиболее существенную информацию в абзаце и целом тексте. Цель упражнений этой серии организовать мыслительную деятельность учащихся по линии поиска основного содержания, выработать умения определять основную тему и способ изложения мыслей, членить текст на семантические блоки. Первая серия состоит из упражнений трёх типов.

1. Упражнения в восприятии, осмыслении и выделении иерархии тем, микротем, основной темы текста и характера её развития.

2. Упражнения в восприятии, осмыслении и выделении семантической структуры текста (семантических блоков) и понимание выражаемой ими тематики и функции.

3. Восприятие, осмысление и выделение композиционных схем развития мысли (композиционно-речевых форм).

Примеры упражнений первой серии:

– определите тип текста и функцию предложений текста и заполните таблицу;

TYPE	PATTERN	EXAMPLE
(cause – consequence)	(situation)	(sentence from the text)

– выберите из представленных схем ту, которая соответствует тексту;

Problem	Problem
Proposed first solution	Proposed first solution
Proposed second solution	Proposed second solution
Widespread agreement about first solution	First solution is controversial
Second solution is controversial	Widespread agreement about first solution

– из представленного ряда семантических блоков выберите те, которые представлены в тексте:

- a) general – particular
- b) particular – general
- c) problem/need – solution
- d) solution – problem/need

– заполните пропуски в схеме текста, используя предложенные варианты.

PARAGRAPH	PURPOSE	LIST OF PURPOSES
1&2		Stating a principle
3		Preparing for the next topic
4		Justifying a claim
5		Giving an example
6		Making a claim

– заполните схему текста. Часть А – семантические блоки, часть В – ключевая информация.

Positive evaluation, process, problem, solution, hypothesis, key principle, cause, negative evaluation

A	B
Situation	Market for vodka

– Составьте из предложений связный текст, функциональная модель которого вам представлена.

II-ая серия: задания на выявление связи между предложениями в абзаце и тексте, определение коммуникативной структуры текста методом функциональной перспективы предложения. Упражнения второй серии включают два типа.

1. Упражнения в восприятии, осмыслении и выделении иерархии предикатов, рем и выстраивание тема-рематической цепочки.

2. Выделение схемы развёртывания связности компонентов текста.

Примеры упражнений второй серии:

– заполните пропуски дискурсивными маркерами;

– определите функцию выделенных в тексте дискурсивных маркеров.

Function	Marker
Contrast	
Result	
Example	
Similarity	
Comparison	
Reason	

– прочтите текст и выпишите к его основной теме все предикаты, то есть всё то, что сообщается по этой теме как важное, новое;

– найдите фрагмент в тексте, где представлена данная вам структура иерархии предикатов по теме;

– подчеркните темы данного отрывка;

– (дана последовательность высказываний, где каждое из высказываний представлено в нескольких вариантах, отличающихся друг от друга тема-рематическим членением); составьте из высказываний текст;

– подчеркните в абзаце все использованные автором средства связи;

– прочтите текст и заполните таблицу;

	Refers to something		What refers to
	before	after	
which	x		The idea of evolution
one	x		idea
it			
he			

III-я серия: задания аналитико-синтетического характера, выявление причинно-следственных связей и обобщение информации. Определения характера речевой ситуации и прагматической структуры текста, а так же особенности стилистического оформления текстов разных жанров внутри одного функционального стиля. Упражнения третьей серии представлены тремя типами.

1. Анализ и выявление компонентов речевой ситуации, социального статуса партнёров.

2. Выявление специфического стилистического оформления текста.

3. Определение коммуникативного намерения автора и ожидаемого коммуникативного эффекта.

Примеры упражнений третьей серии:

– (даны краткие сообщения: биржевые новости, справки, объявления) определите характер этих заметок: сообщающий, описательный, рекомендательный, индицирующий;

– определите тип коммуникативного намерения (побудить к действию, убедить, информировать) и приемы, при помощи которых оно реализовано;

– проанализируйте эффективность использованной комбинации композиционно-речевых форм для реализации коммуникативного намерения, какой прагматический эффект таким образом достигается;

– найдите в тексте авторское заключение (вывод), соответствует ли структурная и стилистическая организация текста этому выводу;

– определите:

а) на письменное или устное сообщение рассчитан текст;

б) к какому функциональному стилю он относится;

в) в каких отношениях находятся отправитель и адресат (официальных, нейтральных, близких);

– определите жанры текстов с точки зрения разновидностей композиционно-речевых форм (размышление, аргументация, доказательство, комментарий);

– определите приёмы внешнего стандартного оформления документа и языковые особенности;

– сопоставьте оригинальный и переводной тексты, определите, есть ли в переводе функционально-стилистические ошибки;

– выпишите слова, которые иллюстрируют жанрово-стилистическую принадлежность текста.

Упражнения представленные выше могут менять свою видовую характеристику, в зависимости от того насколько представлен способ выполнения задания в его формулировке. Иными словами упражнение продуктивного характера может превратиться в упражнение репродуктивного характера, если преподаватель даёт способ его осуществления в устной или письменной инструкции. В зависимости от того насколько быстро и успешно студенты осваивают материал и выполняют задания, преподаватель может варьировать количество репродуктивных и продуктивных упражнений.

В качестве основного методического инструмента управления процессом усвоения знаний и формированием умений выступает составляемая каждым студентом совместно с преподавателем ресурсная папка – портфолио, которая включает как справочно-теоретический материал, так и выполненные студентами работы.

Ниже приведены примеры оформления учебного материала.

PROBLEM-SOLUTION PATTERN

Situation The situation provides background and context for the problem that is introduced later. It helps to orientate the reader. The situation answers the question: What and who am I writing about?

Problem states the problem presented by the situation

Solution presents actions that avoid, alleviate, or overcome the problem

Result and evaluation The result consists of objective facts, whereas the evaluation may be an opinion. The evaluation answer the question: How successful is the solution?

EXAMPLE OF PROBLEM-SOLUTION PATTERN

	<i>Concession – ucontra expectation</i>	The worst thing about having a dinner party is cleaning up the debris afterwards	<i>Problem</i>
<i>Result-reason</i>		However, you don't have to worry about this particular problem any longer	<i>Solution</i>
	<i>Condition-consequence</i>	Just phone and we'll send someone round to do it for you	

COUNTER-ARGUMENT PATTERN

Thesis cited to be opposed Represent an idea, situation or a statement.

Opposition Provide an opposite point of view or situation to stated above.

Substantiation gives arguments supporting the opposition

Conclusion

EXAMPLE OF COUNTER-ARGUMENT PATTERN

FOR THE TENTH TIME GIVE US A CHANCE

Thesis cited to be opposed The latest peace plan for Lebanon, signed in Damascus has a slightly better chance of success than the nine previous plans hopefully pressed upon that sad country since the civil war began more than a decade ago.

Opposition This is not saying much. There are reasons for hope.

Substantiation First

COHESIVE DEVICES

DEFINITION		EXAMPLE
	<i>Pronoun references</i>	<i>He, she, it, this</i>
	<i>Conjunctions</i>	<i>But, also, therefore</i>
	<i>Content lexical ties</i>	<i>Repetition, synonym/antonym, superordinates/hyponymy</i>

DISCOURSE MARKERS

DEFINITION		EXAMPLE
Textual markers	<i>Logical connectives</i> help readers recognize how texts are organized and how different parts of the text are related to each other	<i>therefore, in addition, however, as a consequence</i>
	<i>Sequencers</i>	<i>first, second, next, finally</i>
	<i>Reminder</i> refer to material mentioned previously in the text	<i>as noted earlier</i>
Interpretative markers	<i>Code glosses</i> are explanations of text that provide additional information or examples	<i>By this I mean...in other words</i>
	<i>Illocution markers</i> name the act the writer is performing	<i>To give an example, to sum up, my question is</i>

Сравнение результатов срезов до и после экспериментального обучения экспериментальной и контрольной групп доказали эффективность предложенной методики для формирования умений предпереводческого анализа текста. Срезы проводились по двум параметрам:

1. Уровень сформированности умения.

2. Влияние умения предпереводческого анализа текста на качество переводов.

В контрольной группе срезы проводился только по второму.

Для выявления результатов обучающего эксперимента студентам был предъявлен профессионально-ориентированный текст из журнала экономист. Студенты должны были заполнить лист ответа по следующим параметрам:

TEXT № line	Speech forms	Sequence, functional value of sentences of one of the sequences)	Theme rheme progression of one of the sequences)
Rhetorical purpose			

Таблица 1 – Показатель коэффициента усвоения в постэкспериментальном срезе экспериментальной группы

Параметры текста	КС	КСС	ПС
Усреднённый КУ экспериментальной группы	0,82	0,9	0,92

КС – коммуникативная структура текста.

КСС – композиционно-смысловая структура.

ПС – прагматическая структура текста.

Численное выражение коэффициента усвоения даёт возможность сделать вывод о том, что умение предпереводческого анализа текста было сформировано. Как свидетельствуют данные психологической науки, сформированность речевых умений не поддаётся точному измерению, поскольку это явление комплексное. Вместе с тем, отмечается, что по успешному выполнению основных операций можно судить степени сформированности умения. Так 60–70% верное выполнение операций является показателем сформированности умения. Результаты постэкспериментального среза показывают, что студенты овладели умением предпереводческого анализа текста.

Наблюдение за динамикой формирования у различных студентов необходимого умения, а так же результаты промежуточных срезов показали, что успешность и время формирования данного умения зависит от уровня языковой подготовки студентов. Студенты, имеющие средний балл ниже испытывали затруднения и показывали результаты промежуточных срезов ниже. С этими студентами проводились специальные корректирующие мероприятия в форме дополнительных заданий, самостоятельной работы и консультаций.

Следующим параметром было определение влияния умения предпереводческого анализа текста на качество выполняемого перевода. Объектами анализа выступали полнота, правильность и темп перевода.

Полнота – количество информации, переданной в переводе.

Правильность – отношение правильно переведённых предложений к общему количеству предложений в тексте перевода; под правильностью перевода мы понимаем не стилистически грамматически правильно построенное предложение на русском языке, а точность передачи смысла английского предложения.

Темп – количество переведённых знаков в единицу времени (минуту). Текст переводился с помощью словаря. На каждом переводе фиксировалось время окончания перевода.

Таблица 2 – Результаты переводов экспериментальной группы в предэкспериментом и постэкспериментальном срезах

полнота		правильность		темп	
88%	93,1%	49,3%	71,2%	22,4	27,3

Таблица 3 – Результаты оценки студенческих переводов контрольной группы в предэкспериментальном и постэкспериментальном срезах

полнота		правильность		темп	
85%	85,9%	61,8%	66,4%	27,3	29,5

Результаты срезов позволили констатировать, что умение предпереводческого анализа текста оказывает непосредственное положительное влияние на качество (правильность) переводов, что выражается в значительном увеличении количества правильно переведённых предложений. Несмотря на незначительное увеличение скорости перевода можно сделать вывод о положительном влиянии данного умения на скорость перевода, так как время, затраченное на перевод, включает этап анализа.

Незначительный прирост результативности переводов контрольной группы подтвердил, что изучение только грамматических трудностей перевода и практика в переводе текстов без учёта дискурсивных параметров текста, овладение которыми происходит в результате формирования умений предпереводческого анализа текста, не позволяет достигнуть адекватного перевода.

Библиографический список

1. **Комиссаров, В. Н.** Лингвистика перевода [Текст]/ В. Н. Комиссаров. – Москва: Высшая школа. – 1980. – С. 95.
2. **Комиссаров, В. Н.** Теоретические основы методики обучения переводу [Текст]/ В. Н. Комиссаров. – М., 2000. – С. 60–70.

УДК 378.1

Чебоненко Нинель Идеаловна

Аспирантка кафедры педагогики и психологии Югорского государственного университета, учитель английского языка МОУ «Приобская средняя общеобразовательная школа», ninele_ch@mail.ru, г. п. Приобье, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФИЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО
КУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК КОМПОНЕНТ
ДОВУЗОВСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ**

Chebonenko Ninelle Idealovna

Post-graduate of the pedagogic and psychology department of Ugra State University, teacher of English in Priobye Secondary school, ninele_ch@mail.ru, Priobye, Khanty-Mansiysk autonomous okrug – Ugra

**DESIGNING ENGLISH PROFILE-ORIENTED COURSE
AS A COMPONENT OF LANGUAGE ACQUISITION BEFORE
HIGHER EDUCATION LEVEL**

Рынок интеллектуального труда предъявляет высокие требования к профессиональной образовательной подготовке бакалавра, магистра, специалиста. Обязательным компонентом этой подготовки является знание иностранного языка, владение языком, использование языка в решении профессиональных задач.

Статистика последнего периода показывает низкий уровень довузовской языковой подготовки будущих специалистов, характеризующийся фрагментарностью и низкой функциональностью усвоенного ранее содержания языкового образования. И, как следствие, «непонимание студентами значимости изучения иностранного языка» в вузе [17].

Решение актуальных проблем качества языкового образования в вузе связано с решением проблем языкового образования на ступенях довузовской подготовки. А именно, с решением теоретических и практических вопросов изучения иностранного языка в профильной школе, лицее, колледже на качественно новом уровне, ориентированном на профиль будущей специальности, т. е. на профильно-ориентированном.

Профильно-ориентированное обучение иностранному языку в высшей школе (понятие введено в научный аппарат методики в 2004 г. О. Г. Поляковым) это научное направление и тип образовательной услуги, истоки которого ведут к теории и практике обучения языку для специальных целей English for Specific Purposes. Обучению, основанному на «учёте потребностей учащихся в изучении иностранного языка», обусловленных и продиктованных «характерными особенностями профессии или предстоящим её овладением <...>» [9].

Статья рассматривает вопросы проектирования профильно-ориентированного курса английского языка как компонента довузовской языковой подготовки будущих специалистов и направляет наше внимание на выпуск

кника профильной школы, где иностранный язык преподаётся на базовом уровне и на выпускника неязыкового вуза.

Если проанализировать ГОС ВПО и Государственный стандарт среднего (полного) общего образования базовый уровень, то требования к подготовке выпускника неязыкового вуза и требования к подготовке выпускника профильной школы можно представить в следующей таблице 1:

Таблица 1 – Требования к подготовке выпускника неязыкового вуза и профильной школы

	ГОС ВПО	СТАНДАРТ (ПОЛНОГО) ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ БАЗОВЫЙ УРОВЕНЬ
1	2	3
Произношение	знание основных особенностей произношения, характерного для сферы профессиональной коммуникации.	
Лексика	знание лексических, фразеологических единиц, устойчивых словосочетаний бытовой, терминологической, общенаучной, официальной, профессионально-ориентированной сфер общения.	знание лексических единиц, связанных с тематикой данного этапа обучения, соответствующими ситуациями общения; знание оценочной лексики, реплик-клише, речевого этикета, отражающих особенности культуры страны изучаемого языка.
Грамматика	знание основных грамматических явлений, характерных для профессиональной речи; владение грамматическими навыками, обеспечивающими коммуникацию общего характера без искажения смысла при письменном и устном общении.	знание изученных грамматических явлений в расширенном объёме (видовременные, неличные и неопределённо-личные формы глагола, формы условного наклонения, косвенная речь, побуждение, согласование времён)
Языковая вариативность	знание основных особенностей обиходно-литературного, официально-делового, научного стиля общения, знание правил речевого этикета.	знание о стране ИЯ, о науке, культуре, исторических и современных реалиях, мировой культуре, знание языковых средств и правил речевого и неречевого поведения в соответствии со сферой общения и социальным статусом партнёра
Аудирование	понимание диалогической и монологической речи в сфере бытовой и профессиональной коммуникации.	понимание собеседника в ситуациях повседневного общения, понимание основного содержания и необходимой информации из различных аудио-видео текстов, прагматических, публицистических, соответствующих тематике ступени обучения

1	2	3
Говорение	говорение диалогическое и монологическое в ситуациях неофициального и официального общения.	говорение диалогическое и монологическое в ситуациях неофициального и официального общения в рамках изученной тематики, обсуждение проблем в связи с прочитанным \ прослушанным иноязычным текстом с соблюдением правил речевого этикета.
Чтение	чтение несложных прагматических текстов и текстов по широкому и узкому профилю специальности	чтение аутентичных текстов различных стилей публицистических, художественных, научно-популярных, прагматических, с использованием основных видов чтения в зависимости от поставленной задачи (ознакомительного, просмотрового, поискового, изучающего).
Письмо	умение писать письмо и виды речевых произведений: аннотацию, реферат, тезисы, сообщение, частное письмо, деловое письмо, биографию [1].	умение писать личное письмо, заполнять анкету, излагать сведения о себе, делать выписки из иноязычного текста.
Использование ЗУН в практической деятельности		для общения с представителями других стран; ориентации в поликультурном мире; для получения сведений из иноязычных источников информации (Интернет), необходимых в образовательных и самообразовательных целях; для расширения возможностей в выборе будущей профессиональной деятельности; для изучения ценностей мировой культуры, культурного наследия и достижений других стран; ознакомление других стран с достижениями культуры России [2].

В соответствии с требованиями Программы и Стандарта уровневая характеристика подготовки бакалавра предполагает достижение *второго порогового уровня* [11]. В параметрах Европейской системы – *порогового продвинутого (Vantage)* [7; 18].

Подготовка дипломированного специалиста и магистра предполагает достижение *первого порогового продвинутого / второго порогового продвинутого уровня* [11]. В параметрах Европейской системы уровней владения иностранным языком – *уровня профессионального владения (Effective Operational Proficiency)* [7; 18].

Примерные программы среднего образования определяют уровень владения иностранным языком в профильной школе как *базовый*. В параметрах Европейской системы – *пороговый уровень (Threshold)* [12, с. 21].

Согласование уровней в системе преемственности «школа – вуз» представлено на следующей таблице 2:

Таблица 2 – **Согласование уровней владения иностранным языком в системе преемственности «школа – вуз»**

	ВУЗ	ПРОФИЛЬНАЯ ШКОЛА
А Элементарное владение (Basic User)	A1 Уровень выживания (Breakthrough)	A1 Уровень выживания (Breakthrough)
	A2 Предпороговый уровень (Waystage)	A2 Предпороговый уровень (Waystage)
В Самостоятельное владение (Independent User)	B1 Пороговый уровень (Threshold)	B1 Пороговый уровень (Threshold)
	B2 Пороговый продвинутый уровень (Vantage)	B2 Пороговый продвинутый уровень (Vantage)
С Свободное владение (Proficient User)	C1 Уровень профессионального владения (Effective Operational Proficiency)	C1 Уровень профессионального владения (Effective Operational Proficiency)
	C2 Уровень владения в совершенстве (Mastery)	C2 Уровень владения в совершенстве (Mastery)

Вузовский курс иностранного языка, как отмечено в программе неязыкового вуза, включает в себя три этапа, которые продолжают школьный курс и составляют звено многоэтапной системы «школа – вуз – послевузовское обучение». Опираясь на вышеуказанную программу, выделим конечные требования к овладению языком и виды итогового контроля по завершению каждого этапа (таблица 3).

Проведём аналогичное сравнение: согласование требований к овладению языком и видов итогового контроля в профильной школе. Виды итогового контроля в Государственном стандарте и в Примерных программах не выделены. Итоговый контроль овладения иностранным языком осуществляется единым государственным экзаменом. ЕГЭ позволяет установить уровень освоения выпускниками федерального компонента государственного образовательного стандарта. Результаты ЕГЭ признаются как результаты государственной итоговой аттестации и как результаты вступительных испытаний в учреждения среднего и высшего профессионального образования, без которых невозможно в дальнейшем продолжение образования [14, с. 2].

Таблица 3 – Конечные требования к овладению языком в вузе и виды итогового контроля по завершению каждого этапа

ЭТАПЫ ВУЗОВСКОГО КУРСА	КОНЕЧНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОВЛАДЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ	ВИДЫ ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ ПО ЗАВЕРШЕНИЮ КАЖДОГО ЭТАПА
1	2	3
<p>I этап базовый</p>	<p>Наличие языковой коммуникативной компетенции, <i>достаточной для дальнейшей учебной деятельности</i>, для последующего изучения зарубежного опыта в определённой профилирующей области науки и техники, а также для осуществления деловых контактов на элементарном уровне. (В случае недостаточной сформированности языковых навыков и речевых умений в рамках программы средней школы данный этап включает соответствующий вводно-коррективный курс) [11, с. 7].</p>	<p>А. Письменная зачётная работа. Предшествует экзамену: реферат (на родном языке) предложенного текста на одну из изученных тем по широкому профилю вуза, объёмом 5000–5500 печатных знаков; время написания – 90 минут. Б. Экзамен. Студенту предлагается выполнить следующие задания: 1. Ознакомиться с содержанием текста общенаучного характера на иностранном языке (5000 печ. знаков), время для подготовки – 45 минут, без использования словаря. Беседа с преподавателем по теме текста. 2. Участвовать в беседе на иностранном языке с преподавателем по пройденной страноведческой тематике [11, с. 16].</p>
<p>II этап подготовка бакалавра</p>	<p>Наличие коммуникативной компетенции, <i>необходимой для иноязычной деятельности по изучению и творческому осмыслению зарубежного опыта в профилирующей и смежных областях науки и техники</i>, а также для <i>делового профессионального общения</i> [11, с. 17].</p>	<p>А. Письменная зачётная работа. Предшествует экзамену: составление аннотации предложенного текста объёмом 5000 – 7500 печатных знаков; время написания – 45 минут. Б. Экзамен. Студенту предлагается выполнить следующие задания: 1. Ознакомиться с содержанием текста на иностранном языке (4000 печ. знаков), перевести письменно указанный фрагмент текста (объём 1800 печ. зн.) на русский /родной язык (пользоваться словарём разрешается); аргументировать значимость выбора данного фрагмента; время подготовки – 45 минут. Принять участие в беседе с преподавателем по содержанию текста и затронутым в нём проблемам. 2. Прослушать аудиотекст монологического характера на иностранном языке длительностью до 4 минут звучания (предъявление однократное), обсудить услышанное с преподавателем, выразить своё мнение по поводу услышанного (дать ему оценку). 3. Составить деловое письмо на иностранном языке (объёмом до 600 печ. зн.), выражающее указанные коммуникативные намерения и предназначенное конкретному адресату; время написания – 15 минут [11, с. 22].</p>

1	2	3
III этап подготовка специалиста / магистра	Наличие коммуникативной компетенции, необходимой для <i>квалифицированной информационной и творческой деятельности в различных сферах и ситуациях делового партнёрства, совместной производственной и научной работы</i> [11, с. 23].	1. Ознакомиться с содержанием материалов на иностранном языке (2–4 текста на профессиональную тему объёмом 10000–10200 печатных знаков), написать тезисы сообщения/доклада на эту тему (в объёме 1000 печ.зн.), сделать краткое сообщение по составленным тезисам; время подготовки – 45 минут. 2. Принять участие в беседе с преподавателем на профессиональную (научную/производственную) тему на иностранном языке после прослушивания соответствующего аудиотекста полемического характера длительностью звучания 5 минут. 3. Написать деловое письмо на иностранном языке (объёмом 100 печ. зн.), выразив в нём несколько указанных коммуникативных намерений по отношению к конкретному адресату; время написания – 15 минут [11. с. 25].

Кодификатор элементов к уровню подготовки выпускников к ЕГЭ, составленный на основе ГОС базового и профильного уровней обучения, отражает компетентностную ориентацию стандарта и операционализирует его требования к уровню подготовки выпускников школы.

«В кодификатор не включены элементы содержания, выделенные курсивом в разделе стандарта «Обязательный минимум содержания основных образовательных программ»: данное содержание подлежит изучению, но не включается в раздел стандарта «Требования к уровню подготовки выпускников», т. е. не является объектом контроля» [5, с. 3].

Единый государственный экзамен по иностранному языку является экзаменом по выбору. По статистическим данным (на 29.07. 09) экзамен по английскому языку в 2009 г. в России сдавали 76 785 человек [3, с. 3]. В Ханты-Мансийском автономном округе – Югра – 672 человека [15, с. 12].

Согласуем конечные требования к овладению языком в профильной школе базового уровня обучения и виды итогового контроля, и получаем следующие результаты (таблица 4):

Таблица 4 – Конечные требования к овладению языком в профильной школе базового уровня обучения и виды итогового контроля

ДОВУ- ЗОВСКИЙ КУРС	КОНЕЧНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОВЛАДЕНИЮ ИНОС- ТРАННЫМ ЯЗЫКОМ	ВИДЫ ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ
1	2	3
<p>Базовый уровень</p> <p>профильной школы</p>	<p>Дальнейшее <i>развитие иноязычной коммуникативной компетенции:</i></p> <p>Речевой компетенции: Совершенствование коммуникативных умений в 4-х видах речевой деятельности; совершенствование умений планировать своё речевое и неречевое поведение; Языковой компетенции: Овладение новыми языковыми средствами в соответствии с отобранными темами и сферами общения; развитие навыков оперирования языковыми единицами в коммуникативных целях; Социокультурной компетенции: Совершенствование умений строить своё речевое и неречевое поведение адекватно социокультурной специфике страны изучаемого языка; формирование умений выделять общее и специфическое в культуре родной страны и страны изучаемого языка; Компенсаторной компетенции: Развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации; Учебно-познавательной компетенции: Развитие общих и специальных учебных умений, позволяющих совершенствовать учебную деятельность по овладению иностранным языком, удовлетворять с его помощью познавательные интересы в других областях знания.</p>	<p>1. Аудирование.</p> <p>1.1. Понимание основного содержания прослушанного текста (кратких высказываний информационно-прагматического характера).</p> <p>1.2. Понимание в прослушанном тексте (в беседе или высказывании) запрашиваемой информации.</p> <p>1.3. Полное понимание прослушанного текста (интервью / развёрнутого тематического высказывания / репортажа) [14, с. 5, 10].</p> <p>2. Чтение.</p> <p>2.1. Понимание основного содержания кратких текстов информационного и научно-популярного характера.</p> <p>2.2. Понимание структурно-смысловых связей публицистического / научно-популярного текста.</p> <p>2.3. Полное понимание информации в художественном / публицистическом тексте [14, с. 5, 10]. (Выделение логических связей, выводы из прочитанного, извлечение значения из контекста [3, с. 11]).</p> <p>3. Грамматика и лексика.</p> <p>3.1. Грамматические навыки: владение видо-временными формами глагола, личными и неличными формами глаголов; формами числительных; формами местоимений.</p> <p>3.2. Лексико-грамматические навыки: владение способами словообразования.</p> <p>3.3. Лексико-грамматические навыки: употребление лексических единиц с учётом сочетаемости слов [14, с. 11; 3, с. 13].</p>

1	2	3
	<p>Развитие и воспитание способности и готовности к самостоятельному и непрерывному изучению иностранного языка, дальнейшему самообразованию с его помощью, использованию иностранного языка в других областях знаний; способности к самооценке через наблюдение за собственной речью на родном и иностранном языках; личностному самоопределению в отношении их будущей профессии; социальная адаптация; формирование качеств гражданина и патриота [2, с. 1].</p> <p>Использование ЗУН в практической деятельности:</p> <p>для общения с представителями других стран, ориентации в поликультурном мире;</p> <p>для получения сведений из иноязычных источников информации (Интернет), необходимых в образовательных и самообразовательных целях;</p> <p>для расширения возможностей в выборе будущей профессиональной деятельности;</p> <p>для изучения ценностей мировой культуры, культурного наследия и достижений других стран; ознакомление других стран с достижениями культуры России [2, с. 5].</p>	<p>4. Письмо.</p> <p>4.1. Письмо личного характера. Включает: развёрнутое сообщение, запрос информации, использование неофициального стиля, соблюдение формата личного письма.</p> <p>4.2. Письменное высказывание с элементами рассуждения по предложенной проблеме «Ваше мнение» / «За и против».</p> <p>Включает: Определение типа письменного высказывания. Высказывание своего мнения. Представление аргументов, доказательств, примеров. Выводы. Последовательное и логически правильное высказывание с целью решения поставленной коммуникативной задачи. Использование соответствующих средств логической связи. Стилистическое оформление в соответствии с поставленной задачей [14, с. 11; 3, с. 15].</p>

Как видно из приведённых выше таблиц, между ступенями общего и профессионального образования наблюдается:

- нарушение преемственности;
- расплывчатость требований к овладению языком в профильной школе по отношению к профилю;
- несогласованность между конечными требованиями к овладению иностранным языком и видами итогового контроля в профильной школе.

Фактически перед выпускниками школы стоит задача, точнее сказать, возможность изучения иностранного языка для общеобразовательных целей. Несмотря на то, что в Примерных программах поставлена цель обучения иностранному языку в старших классах: «формирование умения использовать иностранный язык в профильном обучении с помощью профильно-ориентированных языковых курсов в русле гуманитарных и естественнонаучных учебных предметов, а также технологий, ориентированных на конкретную профессию» [12, с. 21–22]. Практика и опыт наблюдений показывает, что обучение в профильной школе ведётся для общеобразовательных целей. Задача изучения языка для специальных, профильно-ориентированных целей, являющейся задачей

профильного обучения и решением преемственности между ступенями основного и профессионального образования, как правило, не решается.

В чём разрыв между школой и вузом, в чём нарушение преемственности языкового образования?

В отсутствии подхода к изучаемой системе как к части профессионального языкового образования, в которую вписывается и вливается профильно-ориентированное обучение и в котором оно в дальнейшем функционирует.

Профильно-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе – это обучение, основанное на учёте специальных профессионально-ориентированных потребностей студентов. Целью обучения в неязыковом вузе является подготовка широко эрудированных специалистов. Знания, которые получают студенты по иностранному языку, являются профессионально-ориентированными, сочетают в себе знания по направлению избранной специальности и знание иностранного языка. Переплетение междисциплинарных связей, лингвистики и специфики профилирующей дисциплины накладывает отпечаток на изучение и преподавание иностранного языка в контексте специальности.

Качество и результат образования зависит, как известно, от основных свойств и характеристик образовательного процесса, таких как: учебный материал, методы и средства обучения, личные свойства преподавателя и студента, контроль и управление процессом образования, социальная, технологическая, экономическая, политическая среда [6, с. 12]. Качество и результат обученности иностранному языку зависит в первую очередь от системы обучения, степени её преемственности и непрерывности в усвоении языковых знаний. «Целостная система подготовки по иностранному языку на разных этапах обучения предполагает, с одной стороны, автономный характер обучения на каждом этапе, а с другой, – взаимосвязь всех этапов обучения, при которой достижение целей каждого этапа позволяет пользоваться в той или иной форме иностранным языком и обеспечивает возможность продолжения обучения на следующем этапе» [11, с. 3]. Преемственность и непрерывность языкового образования соединяет довузовскую, вузовскую, поствузовскую языковую подготовку специалистов и курсы повышения квалификации.

Профильно-ориентированное обучение иностранному языку в профильной школе – это обучение, основанное на учёте потребностей учащихся учить иностранный язык, ориентировано на профиль, будущую специальность, языковые навыки и умения, востребованные в предстоящей академической и / или профессиональной деятельности [16, с. 85].

Довузовская языковая подготовка – это подготовка учащихся общеобразовательной школы, лицея, колледжа к обучению иностранному языку в вузе.

Довузовская языковая подготовка учитывает целый ряд лингводидактических вопросов, вытекающих из методики обучения иностранному языку в профильной школе и методики обучения иностранному языку в вузе, сокращает разрыв между ступенями, способствует дальнейшему постдипломному совершенствованию уровня иноязычной грамотности в целях продуктивного профессионального общения.

Разработка учителями профильной школы курсов профильно-ориентированного обучения иностранного языка – это определённый вклад в развитие системы непрерывного языкового образования и системы преемственности на ступенях «школа – вуз – профессиональная деятельность».

Проектирование профильно-ориентированного курса, как отмечают О. Г. Поляков и О. Е. Ломакина, является особым видом «профессиональной деятельности педагога по созданию представлений о будущем процессе обучения, воспитания и развития личности учащихся». Проектирование образует основу для составления программы обучения, подготовки учебных материалов, собственно обучения, контроля и оценки качества обученности [10, с. 8]. Проектирование корректирует знания, умения и навыки всех видов речевой деятельности учащихся и активизирует дальнейшую успешную работу учащихся над усвоением иностранного языка.

На основании принципа преемственности ступеней общего и профессионального образования, ступеней вузовской и довузовской подготовки мы выделили основные методические аспекты проектирования профильно-ориентированного курса в профильной школе и представили модель проектирования профильно-ориентированного обучения иностранному языку на рисунке 1.

Нужно отметить, что в проектировании курса принимает участие сам учитель. Это его задача, так как, во-первых, курс совмещает: 1) потребности обучаемых; 2) цели, ради которых учащиеся изучают иностранный язык; 3) направление профиля, сферу деятельности, где будет востребован язык; 4) сферу общения, где будет осуществляться социальное взаимодействие (образовательную, профессиональную, общественную и личную); 5) коммуникативные навыки и умения, виды речевой деятельности, необходимые обучаемым в процессе социального взаимодействия; 6) знание требований образовательных стандартов и нормативных документов образовательного учреждения. Во-вторых, ни один существующий курс профильной школы не является идеальным, так как не отвечает всем потребностям обучаемых, заданной учебной ситуации, не решает поставленных проблем и задач. В-третьих, очень часто трудно совместить предлагаемый материал учебника с рекомендованными Министерством образования и науки Программами и чёткими установками образовательного Стандарта, с системой уровневого тестирования как российской (ЕГЭ) так и международной (CEF, Educational Testing Service: TOEFL, Business Language Testing System, и др.).

Процесс профильно-ориентированного обучения следует начинать с выявления потребностей учащихся в изучении языка и тщательного анализа лингвистических особенностей востребованной ситуации общения. Выявленные особенности образуют программу курса.

Основными компонентами проектирования курса являются: I. Анализ потребностей учащихся. II. Описание языка. III. Теория обучения / учения.

Представляем алгоритм проектирования профильно-ориентированного курса английского языка на ступенях довузовской подготовки [8].

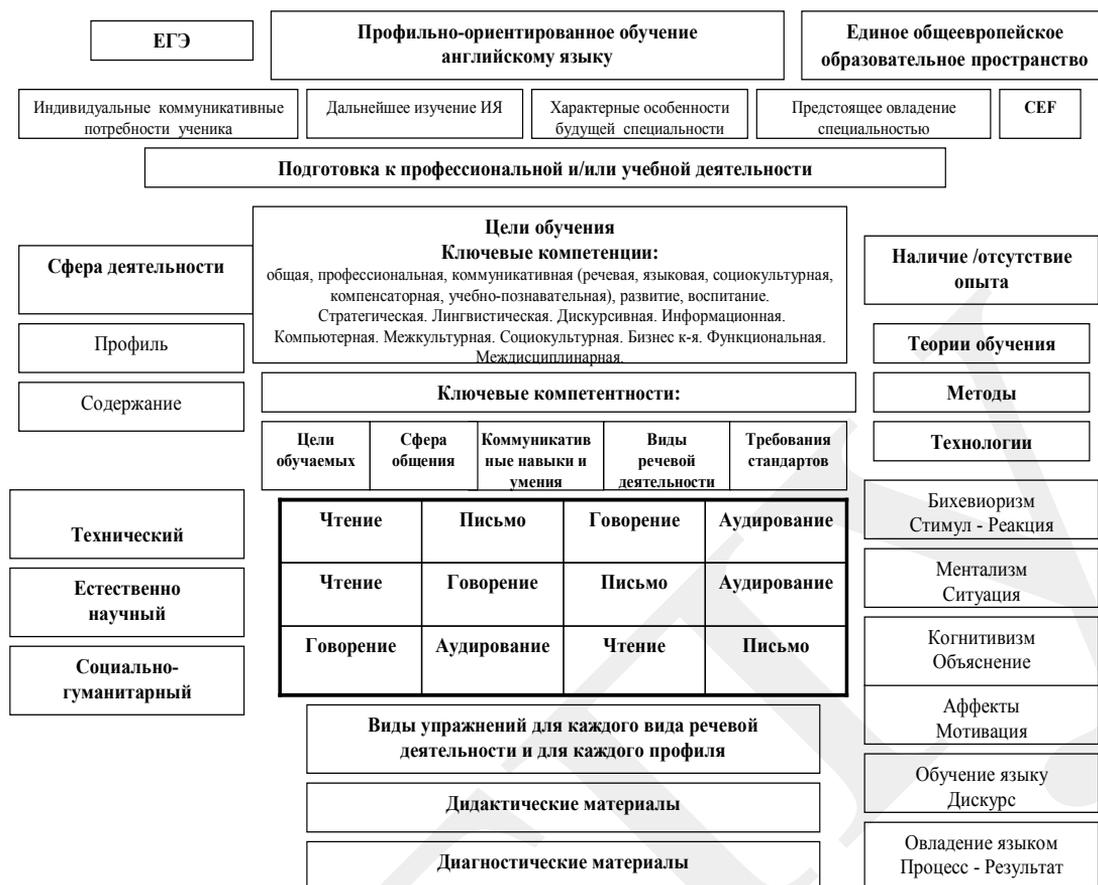


Рисунок 1 – Модель проектирования профильно-ориентированного обучения иностранному языку в профильной школе

Алгоритм проектирования профильно-ориентированного курса английского языка

1. Провести анализ потребностей учащихся в изучении языка.
 2. Провести анализ лингвистических характеристик конкретной профессиональной и/или учебной сферы, функций использования языка, структуры языка.
 3. Исследовать и точно определить специальные цели:
 - цели, ради которых учащиеся изучают иностранный язык (чтение научно-технической литературы, общение на профессиональном уровне, деловое письмо, аудирование, т. д.);
 - сферу деятельности, где будет востребован язык и ситуации использования языка;
 - навыки и умения, необходимые учащимся [19].
- Описать цели обучения в терминах компетенций, знаний, умений и навыков. Конкретизировать цели по уровням владения, выбранным критериям и параметрам.

Цели обучения изменяются в зависимости от внешних и внутренних факторов (реформ, нормативных документов, изменения потребностей обучающихся, изменения уровня обученности и мотивации учения и обучения).

4. Спроецировать выявленные цели в лингвистические и педагогические задачи [19].

5. Отобразить языковое содержание.

6. Определить уровень обученности учащихся.

7. Проанализировать востребованные компетенции, знания, умения, навыки, модели владения языком, совместить с уровнем обученности и выявить «поле выравнивания».

8. Отобразить тематику предметного содержания курса на основе анализа содержания профиля, уровня обученности, потребностей обучающихся и ситуаций использования языка.

9. Проанализировать теории и концепции обучения и учения.

10. Выбрать методы обучения.

11. Подготовить дидактические материалы курса.

12. Подготовить диагностические материалы курса.

При проектировании, анализе, систематизации, планировании профильно-ориентированного курса доминирующим фактором становится познавательная деятельность учащегося, суть которой раскрывают теории учения и обучения языку.

Среди компонентов языкового и предметного содержания мы выделяем: темы, ситуации, типы текстов, типы дискурса, умения и навыки учащихся, стратегии восприятия и продуцирования, функции использования языка, средства их реализации: лексические, синтаксические, морфологические, орфографические, фонологические. Культурной составляющей содержания определяем концепцию изучения языка в контексте глобального образования.

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком, разработанные в документе «Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment» [7; 18] могут стать основой описания целей, содержания, методов, основой разработки и введения диверсифицированных программ, основой для создания валидных, надёжных диагностических материалов, курсов обучения английскому языку для профессионально-ориентированных целей.

Рассматривая проектирование профильно-ориентированного курса английского языка как компонент довузовской языковой подготовки будущих специалистов можно утверждать, профильно-ориентированное обучение:

1) формирует мотивационную основу значимости владения иностранным языком в сфере профессиональной деятельности;

2) выдерживает единый подход к системе обучения иностранным языкам, принципы непрерывности языкового образования, преемственности между ступенями общего и профессионального образования, вузовской и довузовской языковой подготовки;

- 3) определяет требования к овладению иностранным языку в профильной школе по отношению к профилю;
- 4) согласует требования стандартов, конечные требования к овладению иностранным языком с видами итогового контроля;
- 5) предоставляет возможность языковой специализации обучающихся, развивает профессиональные интересы, устремления и намерения в отношении продолжения образования и выбора жизненного пути;
- 6) решает актуальные проблемы языкового образования, теоретические и практические вопросы изучения иностранного языка в профильной школе, лицее, колледже на качественно новом уровне, профильно-ориентированном.

Библиографический список

1. **Государственный** образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 520400 Философия. Степень (квалификация) – бакалавр философии. – М., 2000. – 18 с.
2. **Государственный** стандарт среднего (полного) общего образования по иностранному языку. Базовый уровень. Профильный уровень. – М.: Дрофа, 2007. – 18 с.
3. **Единый** государственный экзамен 2010. английский язык. Универсальные материалы для подготовки учащихся /ФИПИ. – М.: Интеллект-Центр, 2010. – 167 с.
4. **Иностранный** язык в историко-архивном институте РГГУ: Модульная система обучения. – РГГУ, 2008. [http:// www.rsuh.ru](http://www.rsuh.ru)
5. **Кодификатор** элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников общеобразовательных учреждений для единого государственного экзамена 2010 года по английскому языку. / ФИПИ. – М.: Интеллект-Центр, 2010. <http://www.fipi.ru>
6. **Компетентностный** подход: пути реализации [Текст]: монография / Г. П. Гагаринская, В. П. Гарькин, Е. Н. Живицкая, О. Ю. Калмыкова, Н. В. Соловова; ГОУ ВПО «СамГУ»; ГОУ ВПО «СамГТУ»; «БГУИР»; НОУ ВПО «ПИБ». – Самара: Изд-во Университет групп, 2008. – 258 с.
7. **Общеввропейские** компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. – МГЛУ, 2003. <http://www.linguanet.ru/>
8. **Поляков, О. Г.** Английский язык для специальных целей: теория и практика [Текст]/ О. Г. Поляков. – М.: НВИ – Тезаурус, 2003. – 186 с.
9. **Поляков, О. Г.** Концепция профильно-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе [Текст]: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.02./ О. Г. Поляков. – М., 2005. – 311 с.
10. **Поляков, О. Г.** Профильно-ориентированное обучение английскому языку и лингвистические факторы, влияющие на проектирование курса [Текст]/ О. Г. Поляков.// Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 6–11.
11. **Примерная** программа дисциплины «Иностранный язык» федерального компонента цикла ОГСЭ в ГОС ВПО второго поколения / Мин-во образования РФ. – М., 2000. – 26 с.
12. **Примерные** программы среднего (полного) общего образования Иностранные Языки. / Эксперимент: новое содержание общего образования. / Мин-во образования РФ. – М.: Просвещение, 2002. – 31 с.

13. **Современные** теории и методы обучения иностранным языкам. [Текст] – М.: Издательство Экзамен, 2006. – 381 с.

14. **Спецификация** контрольно-измерительных материалов единого государственного экзамена 2010 по иностранным языкам. / ФИПИ. – М.: Интеллект-Центр, 2010. <http://www.fipi.ru>

15. **Статистика** основных результатов Единого государственного экзамена в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре в 2009 году. Серия «По результатам ЕГЭ-2009». – Выпуск 1. – Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2009. – 134 с.

16. **Чебоненко, Н. И.** Качество образования и проблема преемственности обучения иностранному языку в системе «Школа – Вуз» в условиях профильной школы. [Текст] / Н. И. Чебоненко/ Вестник Югорского государственного университета. Выпуск 3 (10). – Ханты-Мансийск: Редакционно-издательский центр ЮГУ, 2008 – С. 85–87.

17. **Тарасенко, М. И.** «Региональный компонент в обучении иностранному языку на неязыковых факультетах». / Доклад IX Межвузовской научно-практической конференции «Актуальные вопросы лингвистики и обучения иностранным языкам: опыт, стратегии, перспективы» (Сургут, 13 марта, 2010 г.).[Текст] / М. И. Тарасенко. – Сургут: РИО СурГПУ, 2010.

18. **Council of Europe.** Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge University Press, 2001.

19. **Hutchinson, T., Waters, A.** English for Specific Purposes: a learning-centered approach./ T., Hutchinson.– Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 183 p.

УДК 372.881.1:371.68

Молдахметова Гульнара Зейнилкабиденовна

Кандидат педагогических наук, доцент, Директор Департамента Международного Сотрудничества Павлодарского государственного университета им. С. Торайгырова gulnaramold@mail.ru, Казахстан, Павлодар

**ОТБОР И ОФОРМЛЕНИЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО
КОМПОНЕНТА ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-
МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО
ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ И КАЗАХСКОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Moldakhmetova Gulnara Zeinilkabidenovna

The candidate of pedagogical sciences, docent, Director of International Affairs Department of Pavlodar State University named after S. Toraygirov, gulnaramold@mail.ru, Kazakhstan, Pavlodar

**SELECTION AND REGISTRATION OF A SUBSTANTIAL
COMPONENT OF THE ELECTRONIC EDUCATIONAL-
METHODICAL GRANT FOR INTEGRATED TEACHING
OF THE ENGLISH AND KAZAKH LANGUAGES
TO THE STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES**

Для представления содержательной учебной информации в ЭУМП «Десять проектов экономического английского и казахского языков» использовалась гипертекстовая технология, позволившая в структурированном и логическом виде осуществлять просмотр информации ЭУМП с помощью программной системы.

Для выявления педагогической потребности применения ЭУМП «Десять проектов экономического английского и казахского языков» нами проводился анализ содержания учебной дисциплины, и решалось, какая его часть должна быть включена в ЭУМП; каким образом наиболее целесообразно представить теоретический, иллюстративный, справочный глоссарий и практический материал и как их увязать с общим педагогическим процессом. При решении этих вопросов подобраны следующие темы: All about money; Your career and income; Marketing; Protecting what you have; Financial industries; Borrowing money; Principles of Management; Business correspondence; Financial World; Starting up your own business; и практический материал в соответствии с программой учебной дисциплины, видами занятий, формой самостоятельной работы студентов и её контролем, типом и конфигурацией информационных и коммуникационных технологий. Кроме того, устанавливается время, необходимое для изучения вышеуказанных тем, места использования коммуникационных и информационных технологий в системе занятия и в системе интегрированного обучения.

Известно, что в каждой учебной дисциплине есть материал, который должен быть усвоен студентом на уровне умений и навыков с тем, чтобы в дальнейшем на этой основе можно было бы сформировать специфическое для данной предметной области мышление. Именно такого вида материал и подлежит программированию в целостном компьютеризированном курсе. Кроме того, в курс необходимо включать такую содержательную учебную информацию, которую невозможно изучить с использованием других технических средств.

Основными функциями учебно-методического обеспечения целостного компьютеризированного курса являются: предъявление ЭУМП в удобной для восприятия студентов форме; предоставление возможности развития личности студента; осуществление оперативного контроля знаний студентов; создание эмоционально-мотивационной сферы и комфортно-требовательных условий учебно-практической деятельности студентов; управление этой деятельностью; показ студентам набора целевых установок в виде задач различной сложности и предоставление возможности их выбора для решения (в соответствии с возрастом и индивидуальной подготовкой); предоставление студентам ориентировочной основы деятельности в виде справочной информации о конкретной задаче и практических рекомендаций по её решению; тренинг при формировании умений и навыков; обеспечение непосредственного доступа к вычислительным, информационно-справочным, игровым и другим ресурсам ЭУМП; предоставление студентам возможности получения помощи или консультации (в виде примера решения подобной задачи, алгоритма решения всей задачи или отдельной её части); создание условий для формирования у студентов интеллектуальных умений путем решения задач различного уровня сложности; формирование потребности саморазвития и самосовершенствования; осуществление непрерывного педагогического мониторинга за ходом образовательного процесса; повышение информационной культуры участников образовательного процесса [3].

Содержательный компонент ЭУМП строится с учетом удобства и возможности алгоритмизации дидактического материала для использования его в компьютерных программах, осуществления управления движением обучающихся в логике СУИ, перехода от одного вида учебного материала к другому.

Проведенные исследования позволяют выделить следующие общие требования к содержательному компоненту ЭУМП:

- 1) соответствовать современному состоянию научного знания по данному учебному предмету;
- 2) соответствовать целям и задачам, которые будут решаться в ходе обучения с помощью ЭУМП по данной учебной дисциплине или циклу дисциплин;
- 3) объем информации должен быть необходимым и достаточным по содержанию и усваиваться в отведенное время;

4) содержание должно предъявляться в форме, позволяющей раскрыть наиболее важные связи и отношения объекта;

5) учитывать приобретенные ранее студентом знания, умения и навыки;

6) способы усвоения учебного материала, предусмотренные ЭУМП, должны соответствовать современным научным методам познания (методу системного анализа, методу моделирования, в том числе математического и т. п.);

7) в содержании учебной дисциплины должны выделяться структурные элементы и существенные связи между ними, позволяющие представить этот дидактический материал в целостной форме;

8) при отборе, систематизации и построении материала, выборе методики его усвоения, а также развитии мотивационной сферы, необходимо учитывать исходный уровень подготовки студентов, их индивидуально-типологические и психофизиологические особенности;

9) соответствовать усваиваемым знаниям. Например, если алгоритм нацелен на формирование у студентов умений и навыков, то организацию деятельности следует вести по готовому алгоритму, заданному разработчиком компьютерной программы, и наоборот, если предполагается формирование умения решать эвристические задачи, то студенту предоставляется возможность самостоятельной разработки алгоритма;

10) обеспечивать наиболее эффективное усвоение программы курса любой учебной дисциплины с помощью ЭУМП.

При оценке педагогической полезности ЭУМП для интегрированного обучения определяющими параметрами являются: стоимость; продолжительность курса; отсутствие языкового барьера; профессиональная компетентность педагогов; имидж вуза; качество информационной базы; педагогическая полезность ЭУМП; отсутствие культурологических барьеров; качественный маркетинг курса.

Составной частью ЭУМП является разного вида отобранная и структурированная содержательная учебная информация. Её проектирование означает конструирование средств организации учебной деятельности студентов в различных условиях, в том числе и при интегрированном обучении. Исследования показали, что одними из условий эффективного использования целостных компьютерных курсов при интегрированном обучении является качественная разработка учебной информации (отбор, структуризация, представление, носители и др.). Необходимость четкого структурирования учебного материала диктуется следующими причинами:

– организационной – разбивка учебной информации на блоки не только облегчает студентам её изучение в отсутствие преподавателя, но и позволяет регламентировать порядок интеллектуального взаимодействия студента и преподавателя. Эта причина актуальна и при создании различных печатных средств для системы интегрированного обучения;

– функциональной – реализация гипертекстовых переходов при разработке ЭУМП должна предполагать обособленность смысловых фрагментов

тем. Если ЭУМП используется в качестве компьютерной поддержки к традиционному печатному материалу (учебник, учебное пособие и др.), то при конструировании отдельных компьютерных программ, входящих в структуру курса, должно быть сохранено соответствие между ними.

Процесс представления содержательной учебной информации следует планировать и осуществлять на следующих этапах:

1. Конкретизация целей и задач содержательной учебной информации;
2. Отбор содержания по схеме: основные научные понятия, закономерности, факты, основные положения теории, законы, следствия;
3. Определение логической последовательности представления учебной информации в процессе обучения;
4. Разработка структуры учебной информации – членение учебного материала на главы, параграфы, пункты и выбор наиболее эффективной формы представления учебной информации с помощью средств информатизации;
5. Проектирование способов усвоения содержательной учебной информации студентами (моделирование учебно-познавательной деятельности).

Внедрение содержательной учебной информации в систему интегрированного обучения предполагает учет ряда факторов: соблюдение определенной динамики изучения учебного материала; определение целей обучения по данной учебной дисциплине с учетом междисциплинарных связей; крупноблочное изучение учебного материала; технология построения курса и его реализация. Он должен предполагать активную самостоятельную интеллектуальную работу студентов за компьютером в основном в отсутствие преподавателя; обеспечение непрерывной системы контроля, включая промежуточную и заключительную аттестации.

Большое значение имеют также способы структурирования содержательной учебной информации с целью перераспределения информации между текстом, иллюстрациями, которые в одинаковой мере способны передать содержание учебной дисциплины, а также дидактическое оформление текста.

Решение этой проблемы осуществляется иллюстративными средствами: системой смысловых акцентировок – цветовое выделение, шрифтовые и др.; композиционными решениями, организующими процесс усвоения информации; чтением, поиском и анализом содержательной учебной информации.

Наш опыт показал, что при отборе и структуризации содержательной учебной информации актуальным является вопрос выбора критериев, оказывающих влияние на содержание образования. В качестве исходной может быть принята точка зрения Б. С. Гершунского, согласно которой содержание обучения должно соответствовать следующим критериям: оно должно быть ориентированным на профессиональную модель специалиста, отражая, таким образом, требования к знаниям, умениям и навыкам обучающихся, их мировоззрению, творческому потенциалу; оно должно быть рассчитано на реализацию в ближайшей перспективе [2].

При отборе и структуризации содержательной учебной информации необходимо четко определить: исходной базой каких учебных дисциплин является данный курс, какой объем материала и на каком уровне его необходимо усвоить. Это позволит преподавателю избежать повторения некоторых разделов и тем в других курсах.

С учетом рекомендаций В. П. Беспалько целесообразно разграничить уровни усвоения знаний таким образом:

1-й уровень – *уровень знакомства* (деятельность по узнаванию). Характеризуется способностью узнавать, познавать, различать объекты изучения в ряду подобных;

2-й уровень – *уровень репродукций*. Характеризуется возможностью воспроизведения содержательной учебной информации об изучаемом объекте и его свойствах;

3-й уровень – *уровень умений* (деятельность эвристического типа). Обучающийся в состоянии применить усвоенную им содержательную учебную информацию, на практике решает задачи по образцу;

4-й уровень – *уровень трансформаций* (творчество). Характеризуется способностью студентов решать разные классы задач на основе полученных знаний [1].

Данная классификация может быть использована разработчиком ЭУМП при выборе последовательных процедур, которые могут оптимально привести студента к конечной цели. Такие процедуры принято называть *шагами*. Шаг представляет собой единство учебной информации и умственных действий. Как компонент компьютерной программы шаг обеспечивает студента информацией, достаточной для реализации трех педагогических фаз: создания проекта предстоящего действия; реализации этого проекта; оценки результатов учебно-практической деятельности. По своему назначению шаги могут быть *ознакомительными, тренировочными и комбинированными*. В структуру каждого шага входит несколько экранов:

Инструктивный экран. Информировывает о теме и цели занятия, дает указание по работе с данной компьютерной программой;

Информационный экран. Предъявляет элемент учебного материала (текста, параграфа учебника, справочную информацию и т. п.);

Операционный экран. Выдает задачи (упражнения) на выполнение определенных учебных действий, в результате которых студент либо приобретает новые знания, либо закрепляет имеющиеся;

Контрольный экран. Предлагает студентам ввести в компьютер ответ (выборочный, альтернативный, свободноконструируемый и др.);

Экран обратной связи. Сообщает студентам о результатах его учебного действия, а преподавателю – о ходе процесса обучения в целом;

Управляющий экран. Содержит информацию, с помощью которой осуществляется коррекция учебно-практической деятельности студентов. Она выполняется за счет создания системы регуляции (например, показа возможных ошибок, способов их исправления и т. д.);

Экран-справка. Выдается по запросу студента и содержит сведения справочно-информационного характера, знание которых не определено целями обучения как обязательное.

Общая структура экрана определяет особенности предъявления на экране дисплея студенту усваиваемой содержательной учебной информации; особенности учебных действий, выполняемых студентом в процессе усвоения данного материала; особенности обратных связей, используемых для оценки и коррекции результатов усвоения.

Последовательность предъявления экранов определенной структуры в шаге зависит от успехов учебно-практической деятельности студентов с целостным компьютеризированным курсом и дидактических функций, выполняемых им в ходе процесса обучения.

При разработке банка учебных заданий (тестов) к ним предъявляется комплекс требований. Задания должны: охватывать весь изучаемый учебный материал; соответствовать используемой технологии обучения; составляться в соответствии с целями и задачами обучения студентов, а также с учетом уровня их подготовленности; быть ни слишком простыми, ни чрезмерно трудными. Сложность их должна соответствовать дидактическому принципу обучения на высоком уровне трудности; иметь предельно ясную и четкую формулировку и не допускать других толкований, кроме предусмотренной целью задачи.

В структуру банка учебных заданий обычно включается четыре вида задач, направленных на: а) воспроизведение усвоенной содержательной учебной информации (факты, понятия и т. д.); б) практическое применение усвоенных знаний по готовому образцу (алгоритму); в) использование знаний в измененной ситуации, предполагающей перенос знаний на другую ситуацию, а также наличие умений анализировать, систематизировать и обобщать информацию из разных предметных областей знаний; г) творческое применение знаний в новой ситуации.

Опыт использования ЭУМП в реальном педагогическом процессе и в условиях интегрированного обучения показал, что вышеперечисленная система заданий формирует у студентов целостные знания и рефлексивное мышление.

При выборе задач для ЭУМП необходимо исходить из того, что трудность их является функцией *двух переменных*: вероятности правильного решения задачи данным контингентом студентов и времени, затраченного на решение задачи. *К первой* переменной можно отнести: степень сформированности соответствующего способа учебного действия, уровень подготовленности студентов и т. д.; *ко второй* – сложность задач, обилие технической работы (громоздкость решения) и т. д.

При разработке контрольных заданий используются следующие педагогические приемы: установление недостающего в данной дефиниции слова (термина); вставка в определение вместо многоточий недостающего слова; составление дефиниции из приведенных ключевых слов; подчеркивание

правильных ответов; зачеркивание неправильных ответов; выбор правильного ответа из предложенных; подчеркивание в определениях терминов основных родовых понятий; возможность самостоятельного выбора утверждений; составление в конце темы или группы тем структурно-логической схемы; конструирование правильного ответа; указание исходного слова (этимона), от которого происходит данный термин; раскрытие научного смысла изучаемого термина и др.

Подготавливая практические задания, педагог должен предусмотреть несколько вариантов правильного ответа в наиболее полном объеме различных форм его записи (перестановка слагаемых или сомножителей, синонимы и др.).

После отбора и структуризации учебный материал разбивается на фрагменты. В компьютерной программе они располагаются в определенной последовательности. Размер фрагмента подбирается таким образом, чтобы он помещался на одном экране дисплея. В зависимости от поставленных целей и задач обучения в ЭУМП используется информация в текстовой, графической, звуковой и других формах.

Текст, выдаваемый на экран дисплея, усваивается иначе, чем написанный на бумаге. При этом оказывает влияние размер букв, яркость их свечения, неустойчивость изображения. Поэтому текст должен быть тщательно отобранным, ясным, конкретным, лаконичным. Предъявление учебного материала может осуществляться в любом временном режиме с любой интенсивностью: быстро, медленно, циклически. Это зависит как от исходных знаний студентов, так и от требуемого уровня их подготовки. Значительно улучшают реализацию информационной функции алгоритма компьютерной программы дидактические средства выделения информации (подчеркивания, мерцания, звонки, переход к негативному изображению, мультипликация и т. д.). С точки зрения усвоения студентами учебного материала не рекомендуется делать большие абзацы, для разделения тем (разделов) лучше оставить свободную строку. Это облегчает зрительное восприятие содержательной учебной информации и снижает уровень утомляемости студентов. Для усиления наглядности в текст экрана рекомендуется вводить таблицы, схемы, диаграммы, мультипликации и т. д. Психологические исследования показывают, что для нормального восприятия информации заполнение экрана компьютера не должно превышать двух третей его площади.

Большим преимуществом компьютеризированного обучения является оказание своевременной методической помощи обучающимся в овладении ими учебным материалом. Психолого-педагогические требования к ней заключаются в следующем: а) она должна быть адекватна тем затруднениям, которые испытывает студент; б) мера помощи должна соответствовать возможностям студента; в) помощь должна быть мотивированной; г) студенту должна быть предоставлена возможность запросить помощь в любое время. Методически организация помощи в компьютерной программе основывается на дидактических принципах, контроле и оперативной обратной

связи. Особенно это имеет значение при организации и осуществлении интегрированного обучения.

После подготовки текстов теоретического материала необходимо определить, какие из них являются наиболее существенными, обязательными для изучения, а какие необходимы для подробного изучения только слабоуспевающими обучающимися. Если в тексте недостает каких-то типов фрагментов либо не предусмотрено более подробное описание, либо не хватает текста более сложного уровня, то такие тексты необходимо включить дополнительно.

Источником отбора содержания являются учебники, учебные пособия, методические пособия и рекомендации, научно-популярная литература, энциклопедии, справочники и т. п.

При организации контроля выполнения заданий (тестов) необходимо учитывать следующие требования [3]:

- содержательная валидность – соответствие содержанию обучения;
- простота – в одном тесте задача должна быть представлена одного уровня усвоения;
- однозначность – относится к конструированию эталона ответа (содержательное, полное и правильное решение, ответ или варианты решения задач при разных условиях);
- надежность – обеспечивается батареей вопросов (тестов, заданий) для исключения угадывания.

Последовательность изучения учебного материала может задаваться преподавателем в зависимости от результатов обучения или выбираться самими студентами.

Использование современных средств интерактивной видеотехники увеличивает дидактические возможности ЭУМП в предъявлении различной содержательной учебной информации (графической, звуковой, динамической и др.), позволяет сделать обучение наглядным и доходчивым.

Библиографический список

1. **Беспалько, В. П.** Слагаемые педагогической технологии. [Текст]/ В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. **Гершунский, Б. С.** Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций)[Текст]/ Б. С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
3. **Скибицкий, Э. Г.** Комплексный подход к проектированию, созданию и применению целостных компьютеризированных курсов в общеобразовательной школе[Текст]: монография./ Э. Г. Скибицкий – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1996. – 194 с.

РАЗДЕЛ V

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 32

Плеханова Ольга Евгеньевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», olga_plehanova@mail.ru, Екатеринбург

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Plekhanova Olga Yevgenievna

Candidate of pedagogical sciences, assistant professor of music education department, the State Educational Institution of Higher Professional Training «Ural State Pedagogical University», olga_plehanova@mail.ru, Yekaterinburg

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE IMPLEMENTATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

В связи с процессами глобализации и интеграции, социокультурными, экономическими, политическими изменениями, происходящими как в России, так и во всем мире, современная российская система образования переживает ряд трансформаций на всех уровнях. Нововведения касаются как общеобразовательных учреждений, так и учреждений среднего и высшего профессионального образования. В ближайшем будущем будет введен государственный стандарт общего образования второго поколения, что предьявляет определенные требования непосредственно к учителю, а также к системе профессиональной подготовки будущих педагогов.

Как отмечает Н. Ф. Дик, одной из главных особенностей нового примерного (базисного) плана общего образования, является введение в него понятия внеучебная деятельность [3, с. 10]. Отметим, что деятельность, осуществляемая во внеучебное время, была в школе и в предыдущие годы. Термину внеучебная деятельность предшествовали такие понятия как внеурочная и внеклассная работа, которые раскрываются как «составная часть учебно-воспитательного процесса школы, как одна из форм организации свободного времени учащихся» [5, с. 36]. Данный вид деятельности осуществлялся во время классных часов, на факультативах, а также в кружках и секциях, которые функционировали в школе и были регламентированы лишь частично.

В проекте стандарта второго поколения внеучебная деятельность представлена как – понятие, объединяющее виды деятельности школьников (осуществляемых во второй половине дня), в которых возможно решение задач их воспитания и социализации. Новшеством стандарта является то,

что внеучебной деятельности учащихся отводится в каждом классе по 10 часов в неделю. За счет этих часов общеобразовательное учреждение должно реализовывать дополнительные образовательные программы, программы социализации учащихся, воспитательные программы. Авторами стандарта отмечено, что внеучебная деятельность осуществляется в свободное от аудиторных занятий время и является важнейшей составной частью образовательного процесса [3].

Впервые вводятся конкретные шесть направлений внеучебной деятельности: спортивно-оздоровительное, художественно-эстетическое, научно-познавательное, военно-патриотическое, общественно-полезная деятельность, проектная деятельность. При этом отмечается, что школа вправе самостоятельно выбирать направления внеучебной деятельности и увеличивать количество часов на определенный вид деятельности. Среди видов внеучебной деятельности, доступных для реализации в школе, отмечена и досуговая деятельность.

В последнее время ученые и практики проявляют повышенный интерес к исследованию вопросов воспитательного и образовательного потенциала досуга. Это обусловлено, с одной стороны, процессами, происходящими в российском обществе. К ним относятся: возрастание социальной роли и значения свободного времени как пространства самореализации и саморазвития человека; высокий динамизм свободного времени молодежи, появление новых, подчас неожиданных форм проведения досуга, которые рассматриваются обществом как неадекватные; коммерциализация молодежной досуговой инфраструктуры, сокращение доступных предложений молодым в сфере их свободного времени со стороны культурно-образовательной системы; увеличение доли маргинального досуга подростков и юношества, особенно за пределами влияния традиционных институтов воспитания (школа, учреждения дополнительного образования). А с другой стороны, как для отдельного человека, так и для общества в целом свойственны виды деятельности, реализуемые лишь в сфере досуга. Таковы, в частности, потребности в индивидуальной и коллективной творческой деятельности, в знакомстве с произведениями различных видов искусств, посещениях культурно-досуговых учреждений, чтении художественной литературы, просмотре телевизионных передач, художественных фильмов и др. В связи с этим, в современных социальных условиях все более ощутима общественная потребность в педагогах, специалистах по воспитательной работе с детьми и родителями, с подростками, молодежными группами, способных планировать, организовать и осуществлять досуговую деятельность подрастающего поколения на высоком профессиональном и культурном уровне. Для осуществления культурно-досуговой деятельности современному педагогу необходимо понимать суть данного феномена.

Сфера досуга интересовала философов и мыслителей еще со времен Древней Греции, но обращение к данной проблеме носило фрагментарный характер. По-видимому, первым философом, проявившим интерес к досугу

и его роли в культурной жизни, стал Аристотель, рассматривавший досуг в качестве творческой деятельности, противопоставляемой им однообразному физическому труду. А. Шопенгауэр писал, что великие умы всех времен придавали огромную ценность досугу (Досуг по определению самого Шопенгауэра, является венцом человеческого существования, так как только он делает его полным обладателем своего «я» Особенно он значим, утверждает философ, для «интеллектуального человека», ибо рождает у него «потребность учиться, видеть, образовываться, размышлять» [6, с. 35, с. 39].

Однако, несмотря на проявляемый веками интерес мыслителей к теме досуга, его исследование началось лишь в середине XX в. Одним из основоположников мирового досуговедения считается француз Джофф Дюмазедье. Его основные труды: «На пути к обществу досуга» (1962 г.), «Досуг и город» (Т. 1. – 1966 г.; Т. 2. – 1976 г.). Но настоящую сенсацию в зарубежном досуговедении произвела монография Дж. Дюмазедье «Культурная революция свободного времени» (1988 г.).

Существуют различные интерпретации слова «досуг». Обращаясь к этимологии данного понятия, отметим, что древнеславянское слово «досуг» происходит от глагола «досягать», «достигать», то есть, по сути, добиваться какой-либо цели, а соответственно и действовать. Английское слово досуг «leisure» берет свое начало из латинского языка «ligete», что означает «быть свободным». Из латинского языка во французский пришло «loisir», что означает «быть разрешенным», а в английский слово «license», что означает «быть свободным» (свобода отклонять правило, практику и т. д.) [4]. Все эти слова являются родственными, подразумевая свободу и отсутствие принуждения человека в выборе деятельности.

Характерно, что по своему содержанию и наполнению досуговая деятельность, в оценках современников, является важнейшей разновидностью педагогического труда, в целом и в частности соответствует самым строгим педагогическим критериям. Не случайно позиции многих исследователей, как прошлого, так и настоящего времени основываются на том, что досуговая деятельность – это педагогически организованная свободная деятельность населения с целью развития, рекреации и удовлетворения своих культурных потребностей [1; 2; 7]. Такое понимание позволяет квалифицировать досуговую деятельность как педагогическое явление социальной жизни.

Взаимосвязь социального и культурного в досуговой практике определяется через соотношения: социальное – форма взаимодействия, культурное – результат взаимодействия. Социальное и культурное растворены друг в друге, поскольку в любом социальном явлении всегда присутствует человек как носитель социальных ролей и культурных ценностей.

Таким образом, культурно-досуговая деятельность непосредственно связана со свободным временем человека и выражается в активном отношении личности к окружающей среде, ее преобразовании, а также в получении и передаче культурных ценностей последующим поколениям [1; 7].

К основным специфическим характеристикам культурно-досуговой деятельности можно отнести: процессуальные, предполагающие наличие субъекта и объекта деятельности, ее целей, задач, функций, прогнозируемых результатов; пространственные, достаточно четко фиксирующие ее границы в рамках общего бюджета свободного времени; содержательные, основывающиеся на духовно-эстетических потребностях, интересах, мотивах, психологических установках личности и социума.

Современные исследования педагогических и культурологических концепций досуга отражают взаимосвязь педагогики досуга с общим процессом культурогенеза в стране, характеризуют ключевые понятия досуговой деятельности, определяют аксиологию досуга исходя из того, что культура служит не только отдыху и развлечению, не только восстановлению нормального состояния тела и души, а является целью и средством развития человека, обуславливающими повышение уровня досуговой деятельности и, следовательно, культурного уровня самого человека.

В концептуальных подходах к культурно-досуговой деятельности можно выделить два направления: концепция досуга как такового; и особенности организации досуга. Причем осуществление культурно-досуговой деятельности может происходить дома, в общеобразовательных учреждениях или в специализированных учреждениях культурно-досугового типа: библиотеки, музеи, клубы, дома творчества, спортивные секции, любительские объединения по интересам и др. В условиях домашнего досуга культурная деятельность, являясь противоположностью профессиональной, носит самодеятельный характер. Специализированная культурно-досуговая деятельность носит воспитательно-формирующий, педагогический характер. В общеобразовательной школе педагогическая культурно-досуговая деятельность является составной частью воспитательно-формирующей деятельности учителя, осуществляемой им во внеучебной деятельности.

В современной общеобразовательной школе культурно-досуговая деятельность учителя во внеучебной части может быть подразделена на:

- отдых снимает усталость и восстанавливает силы (пассивный и активный). При пассивном отдыхе напряжение снимается, прежде всего, расслаблением, созерцанием красоты и т. п. Активный отдых представляет собой физическую и культурную деятельность (физкультура, туризм, чтение, слушание и исполнение музыки и т. п.);
- развлечения (посещение театров, концертов, музеев, экскурсии, путешествия и т. п.) имеют компенсационный характер и обеспечивают учащемуся смену впечатлений и новые знания;
- праздники сочетают в себе отдых и развлечения, позволяют учащимся ощущать эмоциональный подъём, а также часто выполняют воспитательную и образовательную функции;
- различные виды творчества (музыкальное, художественное, театральное, литературное и др.).

Учитывая возрастание роли и специфику свободного времени, в последние годы ведется активная разработка проблем подготовки педагогов

к профессиональной деятельности в сфере досуга на основе интеграции психолого-педагогических и культурологических подходов (А. Д. Жарков, Н. В. Киселева, Ю. Д. Красильников, В. А. Воловик, Н. Н. Ярошенко). Осуществляя междисциплинарный подход к огромному по своим масштабам воспитательному и образовательному опыту в сфере досуга, можно определить сам процесс воспитания и образования, как с педагогических, так и с культурологических позиций, выявить сущность этого процесса как вхождение ребенка вместе с педагогом в современную социально-культурную среду, в созданный цивилизацией и природой богатейший мир культуры и культурных ценностей.

Таким образом, культурно-досуговая деятельность, как вид внеучебной работы, обладает огромным образовательным и воспитательным потенциалом, может способствовать процессам социализации современного подрастающего поколения, а также воспитанию гармоничной, духовно развитой личности. Следует отметить, что с введением государственных образовательных стандартов второго поколения формируется социальный заказ системе педагогического образования, выражающийся в требованиях к подготовке нового поколения педагогов, способных квалифицированно осуществлять как учебную, так и внеучебную деятельность учащихся в условиях общеобразовательной школы. Данное обстоятельство в ближайшем будущем потребует уточнения понятия внеучебная деятельность, а также создания комплексной системы подготовки учителей и студентов к осуществлению внеучебной деятельности в общеобразовательной школе.

Библиографический список

1. **Жарков, А. Д.** Культурно-досуговая деятельность как самостоятельная отрасль педагогической науки [Текст] / А. Д. Жарков // Образование и общество. – 2007. – № 2.
2. **Воловик, А. Ф.** Педагогика досуга [Текст]: учебник / А. Ф. Воловик, В. А. Воловик. – Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – М: МПСИ Флинта. – 1998. – 235 с.
3. **Дик, Н. Ф.** Лучшие инновационные формы внеучебной деятельности в начальной школе [Текст] / Н. Ф. Дик. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 285 с.
4. **Досуг** [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru>
5. **Педагогический** энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; Редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
6. **Шопенгауэр, А. А.** Афоризмы житейской мудрости [Текст] / А. А. Шопенгауэр. – М.: Эксмо. – 2005. – 736 с.
7. **Ярошенко, Н. Н.** История и методология теории социально-культурной деятельности [Текст]: учебник / Н. Н. Ярошенко. – М.: МГУКИ, 2007. – 360 с.

Пронина Анжелика Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина, antipi-elena@yandex.ru, Елец

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВА
СОЦИАЛИЗАЦИИ-ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ
ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДЕПРИВАЦИИ**

Pronina Anzhelika Nikolaevna

Master of Pedagogical Science, Reader of Professorship of Age and Pedagogical Psychology, I. A. Bunin Yelets State University, antipi-elena@yandex.ru, Yelets

**DESIGNING SPACE TO SOCIALIZATIONS-
PERSONALIZATIONS TO PERSONALITIES IN CONDITION
DEPRIVACII**

В философии, психологии и конкретных науках неоднократно поднимается идея целостности личности, при этом существует несколько подходов, точек зрения на данную проблему. С позиции системного подхода целостность личности рассматривается как система, включающая различные подсистемы (биохимические, общесоматические, свойства высшей нервной системы, способности, самосознание, потребности, влечения, эмоции и т. д.) и внутренние связи между ними.

Имеются также исследования, согласно которым целостность личности рассматривается в контексте изучения взаимосвязей и взаимодействия процессов социализации и индивидуализации. В философии тема целостности человека непосредственно связана с характером и спецификой взаимоотношения индивидуального и социального бытия (О. Конт, Э. Дюркгейм, М. Вебера, Дж. Мид, Т. Парсонс, Р. Мертон и др.). В психологии выделено несколько принципов взаимодействия социализации-индивидуализации (А. Г. Асмолов, И. С. Кон, В. С. Мухина, В. А. Орлов, А. В. Петровский, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн), изучены психологические закономерности и механизмы процесса социализации-индивидуализации в онтогенезе (Е. Б. Весна). В гуманистической традиции педагогики развитие личности рассматривается как процесс взаимосвязанных изменений в рациональной и эмоциональной сферах, характеризующих уровень гармонии её самости и социумности. Гармония самости и социумности характеризует личность с позиции целостности и всесторонности представлений о её «Я», которое развивается и реализуется во взаимосвязи с внешним социальным миром.

Первичная социализация-индивидуализация личности охватывает дошкольный период, когда ребёнок делает первые шаги в познании окружающего мира, приобретает качества и опыт для жизни в обществе.

«В сущности, всё личностное становление ребёнка заключается в реализации в нём индивидуально-социального (индивидуального освоения социального и индивидуального отторжения и воспроизводства социального) как выражения общего социального, присвоение которого проявляется в определённом уровне самосознания, самоопределения» [3, с. 70].

Целостность социализации-индивидуализации личности в период дошкольного детства обеспечивается наличием соответствующих условий. В психолого-педагогической науке выделяются следующие условия социализации-индивидуализации личности: переживания и эмоции (Ф. Е. Василюк, М. В. Галимзянова, А. М. Щетинина и др.), микросоциум (А. И. Антонов, Бронфенбреннер, А. И. Ковалёв, В. Т. Лисовский, М. С. Мацковский, А. В. Мудрик, А. Г. Харчев и др.), деятельность (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн и др.); самосознание (В. С. Мухина, И. И. Чеснокова и т. д.); пространство (И. В. Колоколова, Э. В. Сайко, Г. М. Щевелёва, В. А. Ясвин и др.) и др.

Многие исследователи рассматривают микросоциум, в частности семью, как важное звено, обеспечивающее взаимосвязь между передачей ребёнку социокультурного опыта (социальных норм, правил, требований, ролей, ожиданий и т. д.) и формированием индивидуальности (самопознания, образа «Я», самооценки, саморегулирования, самостоятельности и т. д.). Отсутствие семьи по разным причинам (смерть, невыполнения родительских обязанностей, алкоголизм, наркомания родителей) приводит к такому явлению как сиротство, при котором функции воспитания и обучения реализовывают специализированные государственные учреждения – детские дома.

В детском доме ограничивается или отсутствует возможность удовлетворения многих жизненных потребностей ребёнка (в любви, в пространстве, в безопасности, в общении, в познании и т. д.), обозначенные термином «депривация» – лишение (Й. Лангмейер, З. Матейчик, В. С. Мухина, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых и др.).

Социальное и индивидуальное развитие ребёнка в условиях депривации значительно искажается как в каждом из компонентов (низкая или наоборот завышенная самооценка, искажённый образ Я, отсутствие сопереживания, конфликтность и агрессивность в общении, нарушения саморегуляции поведения, социальных знаний, норм правил и др.), так и приводит к деформации, отсутствию взаимосвязей между ними (непонимание индивидуальной значимости социальных поступков, наличие низкой самооценки и замкнутость в общении, недостаток знаний о других людях и искажение образа Я) [1; 2].

Причинами нарушений целостности социализации-индивидуализации личности детей дошкольного возраста в условиях детского дома являются: узость социальных контактов, гиперопека со стороны педагогов, недостаток информативности, отсутствие доверия к миру, отсутс-

твие социальных образцов поведения, ограниченность и однообразие развивающего пространства.

Для нашего исследования наиболее важным является работа Д. И. Фельдштейна [3], который ввёл понятие «пространство-время Детства», как неотъемлемого условия целостного процесса социализации-индивидуализации личности ребёнка.

Категория «пространство» активно начала использоваться только в начале 90-х годов и употреблялась первоначально как метафора сохранения федерального единства в образовании. На данном этапе в педагогике и психологии пространство изучено достаточно широко, вариативно и многоаспектно. Наиболее разработаны такие виды пространства: образовательное (З. И. Батюкова, Э. Д. Днепров, Н. Ф. Голованова, В. М. Полонский, В. И. Слободчиков и др), воспитательное (А. В. Гаврилин, Д. В. Григорьев, И. В. Кулешова, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванов и др.), поликультурное (Е. В. Бондаревская, З. А. Малькова, Н. В. Кузьмина, Л. Л. Супрунова, М. Г. Гаичинова, Р. Люсер и др.), жизненное пространство (Л. П. Бueva, К. Левин, Э. К. Сайко и др.) и т. д.

При исследовании специфики развития ребёнка в дошкольном возрасте, наибольший интерес представляют работы авторов, которые рассматривали пространство детства (В. В. Абраменкова, И. Д. Демакова, В. В. Савченко, Д. И. Фельдштейн и др.) как основу развития личности.

Анализ имеющихся определений пространства детства позволяет выделить следующие его смысловые аспекты:

– это целостное пространство жизнедеятельности и развития ребёнка, в котором существуют и взаимопересекаются разнообразные «вертикальные» и «горизонтальные» связи между ребёнком и обществом, культурой, природой, детьми друг с другом;

– это место, где протекает процесс постоянного физического роста, накопления психических новообразований, освоения социального опыта, определения ребёнком в нём себя и других.

Безусловно, пространство детского дома обеспечивает жизнедеятельность, образование, воспитание и развитие ребёнка. Вместе с тем можно выделить его своеобразную специфику: территориальную замкнутость – нахождение ребёнка только в пределах границы группы, помещений и участка; социальную замкнутость – общение ограничено только постоянным составом сверстников группы и персоналом; эмоциональную напряжённость – отсутствие в детском доме возможности эмоционального уединения, разгрузки; ограниченность выбора – отсутствие возможностей для творческого саморазвития, выбора деятельности; статичность – отсутствие возможности обновления социальной информации.

В исследованиях Н. И. Исаевой и Л. П. Нечипоренко, И. В. Ревякиной предприняты попытки проектирования пространства детского дома для развития общих и творческих способностей ребёнка, позволяющие решать только отдельные задачи социального и индивидуального разви-

тия, обучения и воспитания. Вместе с тем в настоящее время отсутствует само понятие «пространство детского дома», его структура, содержание и принципы проектирования. Следует отметить также, что развитие ребёнка в детском доме смещено в сторону социализации, в меньшей степени уделяется решению задач индивидуализации, условиям обеспечения связей между социализацией и индивидуализацией личности ребёнка, возможности пространства детского дома не используются как средство социализации-индивидуализации личности ребёнка.

Проектирование пространства социализации-индивидуализации личности ребёнка в условиях детского дома позволит педагогу использовать возможности пространства для преодоления последствий депривации, обеспечения индивидуального развития ребёнка, взаимосвязей между структурными компонентами социализации и индивидуализации личности ребёнка.

Под пространством социализации-индивидуализации личности в условиях депривации нами понимается трёхкомпонентная система, создающая возможности для стимулирования, организации, реализации функциональных, субъектных и пространственных взаимосвязей между структурными компонентами процессов социализации и индивидуализации, обеспечивающая целостное развитие личности ребёнка.

Нами была разработана модель пространства социализации-индивидуализации личности детей без семьи, которая включает в себя структурные компоненты, содержательное наполнение и требования к их проектированию.

При построении данной модели мы опирались на технологию психологического моделирования образовательных сред В. А. Ясвина [4; 5], который выделяет в образовательной среде предметно-пространственный, социальный, организационно-технологический компоненты. Рассмотрим содержательное наполнение каждого из компонентов и принципы их проектирования применительно к решению задач социализации-индивидуализации личности ребёнка в условиях детского дома.

Пространственно-предметный компонент пространства социализации-индивидуализации личности в условиях детского дома включает оборудование, оснащение, зонирование групп, различные виды игр и игрушек. *Основные принципы его проектирования с целью обеспечения целостности социализации-индивидуализации личности детей без семьи включают:*

1. *сочетание собственности – совместности.* Это означает, что у ребёнка в группе должна быть игрушка, вещь, принадлежащая только ему, наличие которой должно формировать чувство собственности и индивидуализма, с одной стороны. С другой стороны, в группе должны находиться игрушки для использования их в различных видах игр с участием двух и более детей (сюжетно-ролевых, режиссёрских, дидактических и др.), направленных на развитие социальных качеств (дружбы, взаимопомощи, социальной общности и т. д.);

2. *сочетание уединения – объединения.* Этот принцип предполагает наличие в группе детского дома уголков уединения, где ребёнок может использовать возможности для восстановления своих индивидуальных эмоциональных ресурсов, наполненные (с учётом рекомендаций психолога) атрибутами для эмоциональной релаксации. Вместе с тем традиционно остаётся общая игровая зона, где ребёнок объединяется с другими детьми для взаимодействия, общения, игры или какой-либо совместной деятельности, обеспечивающие формирование социальных эмоций ребёнка (сопереживания, сорадости, сотворчества и т. д.);

3. *сочетание творчества – стандартности.* Данный принцип предусматривает наличие возможности для проявления индивидуального творчества, развития способностей ребёнка – уголки творчества (неоформленные, природные материалы, лоскутки, материалы для нетрадиционной техники рисования). В группе необходимо иметь также оборудование и игры (дидактических, настольно-печатных, мозаика и т. д.), которые используются в рамках реализации основной общеобразовательной программы и решают задачи социального развития (коллективное творчество, взаимообучение и т. д.);

4. *сочетание свободы выбора – организованности предполагает наличие игр и игрушек (атрибутов), обеспечивающие ребёнку возможность для самостоятельного, свободного выбора из них тех, которые он считает необходимыми для реализации им той или иной социальной роли.* Вместе с тем необходимо иметь в группе атрибуты для игр, специально организованных педагогом, решающие задачи социализации (атрибуты для сюжетно-ролевых игр с целью ознакомления с различными профессиями, социальными ролями и т. д.).

Социальный компонент пространства социализации-индивидуализации личности в условиях детского дома включает в себя всех субъектов целостного процесса (детей, педагогов), различные виды взаимосвязей, взаимоотношений и взаимодействий в системах «ребёнок – ребёнок», «педагог – ребёнок», «педагог – группа детей». Основными принципами проектирования данного компонента являются:

1. *поддержка – самостоятельность.* В процессе взаимодействия ребёнка с отдельными детьми, группой детей и педагогом, необходима педагогическая поддержка для формирования у детей социальных норм, правил, выполнения социальных требований. Вместе с тем, педагог должен предоставлять ребёнку самостоятельность, возможность выразить собственное мнение, точку зрения (с целью исключения конформизма) и стимулировать инициативу в различных ситуациях взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

2. *взаимодействие – индивидуальные действия.* Данный принцип предполагает разнообразную организацию педагогом типов взаимодействия в системах: ребёнок – взрослый (педагог), ребёнок – ребёнок, ребёнок – группа, педагог – группа детей, которые способствуют фор-

мированию различных видов социальных эмоций (сочувствие, сопереживание, сотворчество, сорадость и т. д.), форм социального поведения (взаимопомощь, сотрудничество). Вместе с тем должны использоваться индивидуальные формы работы, деятельности для конкретного ребёнка.

3. *согласованность – независимость*. Этот принцип предусматривает формирование у ребёнка децентрации, согласованию совместных усилий во взаимодействии между участниками (педагогом и сверстником) совместной деятельности с целью достижения общего результата. Одновременно педагог должен создавать возможности для формирования у ребёнка умения принимать самостоятельные решения, действовать самостоятельно, индивидуально, стимулируя проявления творчества, стремление достичь необходимого результата, упорства в достижении поставленных целей.

Организационно-технологический компонент социализации-индивидуализации личности детей в детском доме включает формы организации образовательного процесса, педагогические методы и приёмы, обеспечения целостности социализации-индивидуализации. *Проектирование этого компонента предполагает учёт следующих принципов:*

1. *коллективность-индивидуальность* предусматривает сочетание групповых форм организации образовательного процесса (занятия, совместная деятельность), направленные на формирование у ребёнка всех характеристик социальной деятельности (децентрации, положительного отношения к общему результату, заинтересованность общей целью, взаимопомощи) и индивидуальной деятельности ребёнка (выполнение индивидуальных заданий, поручений), способствующей проявлению и формированию индивидуальных, творческих возможностей, способностей ребёнка, реализовать потребность в признании его успехов и достижений. Педагогические методы и приёмы руководства совместными (коллективными) и индивидуальными видами деятельности должны выстраиваться в соответствие с их спецификой (постановка общей цели и рекомендации по выполнению коллективной деятельности и указания, адресованные конкретному ребёнку, оценка результатов совместной деятельности и оценка индивидуального результата и т. д.).

2. *инвариантность – вариативность*. Данный принцип предполагает не только выполнение задания (рисунок, изделие, постройку) по образцу, предложенному педагогом, позволяющего решать образовательные задачи, Вместе с тем педагогу необходимо использовать творческие задания, задания по замыслу, направленные на стимулирование у детей творческого подхода к процессу выполнения, индивидуальных способностей ребёнка (различные варианты сюжета, темы, заданий).

3. *обязательность – дифференцированность*. Этот принцип означает реализацию программных задач социализации и индивидуализации и задач по обеспечению их целостности, использование для реализации задач соответствующих педагогических технологий. Вместе с тем при их

реализации педагогу следует учитывать возрастные, индивидуальные, психологические особенности, проблемы протекания процессов социализации и индивидуализации у конкретного ребёнка.

Общие принципы проектирования пространства социализации-индивидуализации личности детей без семьи включают: широту, мобильность, открытость, эмоциональность, активность, когерентность.

Широта – структурно-содержательная характеристика, обозначает включённость в пространство всех субъектов (дети, педагоги, психологи, обслуживающий и административный персонал), процессов (идентификация-обособление, децентрацию – эгоцентризм), объектов (игры, игрушки, природное, материальное окружение), видов деятельности (игра, общение), обеспечивающие полноту содержания социализации-индивидуализации личности.

Мобильность – способность пространства адаптироваться к новым педагогическим установкам, целям, технологиям обеспечения целостности социализации-индивидуализации, внутренним особенностям субъектов (возрастным и индивидуальным особенностям детей, личностным и субъектным свойствам педагога).

Открытость означает возможность внесения в структурные компоненты пространства различных изменений, дополнений (материалов, оборудования, информации, технологий, субъектов, целей, задач и т. д.) для обеспечения целостности социализации-индивидуализации личности.

Эмоциональность – способность пространства вызывать в процессе социализации-индивидуализации различные переживания и эмоциональные состояния всех субъектов (радость, ребёнка от совместного или индивидуального процесса деятельности, сочувствие, сопереживание сверстникам, взрослому, удовлетворение от педагогической деятельности и т. д.).

Активность пространства означает постоянное стимулирование взаимосвязей между структурными компонентами социализации и индивидуализации по «горизонтали» и «вертикали», между субъектами социализации и индивидуализации (педагог – ребёнок, ребёнок – ребёнок, педагог – группа детей, ребёнок – группа детей).

Когерентность показывает способность пространства согласовывать цели, задачи, технологии целостности социализации и индивидуализации.

Нами исследованы некоторые аспекты и возможности пространства детского дома. Дальнейшее изучение пространства детского дома позволит решить многие задачи развития личности ребёнка, лишённого родительского попечительства в период дошкольного детства, и обеспечить ему на выходе из детского дома полноценную, достойную жизнь в социуме.

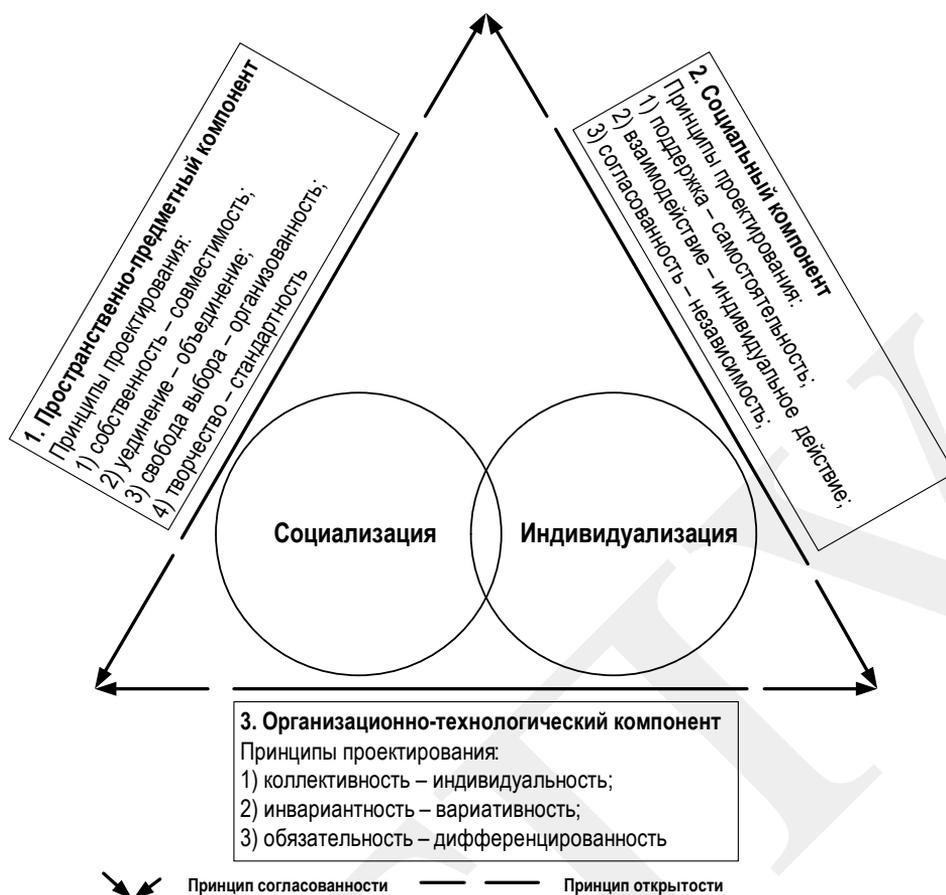


Рисунок 1 – Модель пространства социализации-индивидуализации личности в условиях депривации

Библиографический список

1. **Лангмейер, И.** Типы депривационной личности ребёнка в учреждениях [Текст]/И. Лангмейер, З. Матейчик //Лишённые родительского попечительства. – М.: Просвещение, 1991. – С. 201.
2. **Прихожан, А. М.** Психология сиротства [Текст]/ А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – 2-е изд. – Спб., 2005.– 400 с.
3. **Фельдштейн, Д. И.** Социальное развитие в пространстве-времени детства [Текст]/ Д. И. Фельдштейн – М. Моск. социально-психологический институт ООО «Флинта», 1997.
4. **Ясвин, В. А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст]/ Под ред. В. А. Ясвина. – М.: Смысл, 2001. – 336 с.
5. **Ясвин, В. А.** Психологическое моделирование образовательных сред [Текст]/ В. А. Ясвин // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. № 4. – С. 79–88.

УДК 37.026

Катанаха Светлана Владимировна

Соискатель кафедры педагогики Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д. И. Менделеева, Katanaha@yandex.ru, Тобольск

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ
СЕМИНАРА КАК СРЕДСТВА САМОРЕГУЛЯЦИИ
ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА**

Katanaha Svetlana Vladimirovna

Candidate for a degree on the Pedagogy Department of the D. I. Mendeleev Tobolsk State Social and Pedagogical Academy, Katanaha@yandex.ru, Tobolsk

**DIDACTIC ASPECTS OF A SEMINAR RESEARCH AS A MEAN
OF A SELF-REGULATION OF PERSONALITY OF STUDENT**

В современной вузовской системе обучения, обусловленной переходом к личностно-ориентированной модели образования, главными направлениями признается: закладывание профессиональных основ, сопряженных с задачей «научить умению учиться», а также решение проблемы личностного становления студента будущего профессионала.

В сущности «умения учиться» основоположниками отечественной теории развивающего обучения (П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.), была выделена идея о развитии саморегуляции учащихся, что предполагает такие компоненты в строении учебной деятельности, в процессе которых формируются регуляторные основы субъектности студентов.

Субъектность, как ключевая характеристика личности студента в деятельности и поведении. Её сущность сконцентрирована в позиции А. К. Осницкого: «Субъектность в деятельности и поведении, процессах восприятия, принятия решений и т. п. связана, прежде всего, с индивидуальными особенностями освоенной человеком преобразующей активности: индивидуальными особенностями постановки и решения задач (мыслительных или предметных). И специфика субъектности определяется функциями регуляции активности, которые актуальны в данный момент для человека или актуальны с точки зрения перспективы» [7, с. 10].

В разрешении проблемы личностного становления студента лежат сходные компоненты с решением задачи «научить умению учиться», зависящие от умения ставить реальные цели, принимать оптимальные решения, корректировать собственные действия в их достижении и быть ответственным за свои действия. Это предполагает активную позицию студента по отношению к своей деятельности, начиная со студенческих лет. Активная позиция заключается в том, что человек постоянно в своей деятельности (как учебной, так и профессиональной и жизнедеятельности) проявляет инициативу и осуществляет выбор. И важно, чтобы этот выбор всегда был в пользу роста, развития

и саморазвития. Это достигается средствами саморегуляции, в том смысле, что человек сам исследует ситуацию, программирует свою активность, контролирует и корректирует свои результаты.

«От того, как развивается и формируется у конкретной индивидуальности система саморегуляции, зависит ее личностное становление, успешность учебной деятельности и профессиональное становление» [6, с. 304].

Саморегуляция – это «системно организованный процесс внутренней активности человека по инициации, поддержанию и управлению разными формами произвольной активности по достижению принимаемых человеком целей» [3, с. 6].

Функциональная структура саморегуляции для самых разных видов активности и деятельности включает такие процессы, как: принятая субъектом цель, субъективная модель значимых условий, программа исполнительских действий, система субъективных критериев достижения цели (критериев успешности), контроль и оценка реальных результатов, решение о коррекции системы саморегуляции [3]. Объединение перечисленных процессов в единую систему регуляции, рассмотрение и изучение её как целостной структуры составляет методологию регуляторного подхода в педагогике. В рамках регулятивного подхода процесс развития саморегуляции предполагает становление её целостной системы – развитие необходимых умений, формирование личностных качеств.

Для развития субъективной позиции студентов по отношению к своей деятельности и себе как личности в качестве эффективных и перспективных подходов можно назвать: различные формы сотрудничества, взаимодействие, диалогичность обучения, дискуссии, метод проектов, исследование, подготовка рефератов, выступление с докладами, и т. д.

С одной стороны, обозначенные подходы можно применять в процессе отдельного семинара (вариативность семинара), предусматривающего вариативность учебной деятельности его участников. Вариативная учебная деятельность на семинаре, обязательно должна содержать компоненты: понимание участниками задачи, осуществление действий (мыслительных, эмоциональных, волевых и др.), выполнение действий самоконтроля и самооценки, которые основанные на рефлексии, что способствует развитию компонентов саморегуляции.

С другой стороны, указанные подходы, можно рассматривать как вид семинара в совокупности семинаров (вариативность семинаров) с теми же компонентами учебной деятельности в процессе освоения предмета, курса, дисциплины.

Представляется интересной идея изучения семинара с позиции регулятивного подхода.

Существующий подход к вузовским семинарам устарел, носит нормативный характер. Студент читает и конспектирует указанную преподавателем литературу, готовит доклад, посещает семинар и выступает на нем, потому, что он должен, обязан это сделать, чтобы сдать сессию. При таком формальном

отношении к семинару у многих студентов отсутствует творческий подход к обучению, желание работать с дополнительной литературой, самостоятельная постановка образовательных целей и личная программа их достижения. Это сказывается на активности студента, успешности учебной деятельности, а в будущем на профессиональной деятельности и жизнедеятельности. Для того чтобы семинар соответствовал современным требованиям, предъявляемым к системе обучения в высшей школе необходимо перевести его в новое качество.

В педагогической литературе нет единого подхода к определению термина «семинар». Многие исследователи (В. И. Андреев, В. А. Ситаров, С. Д. Смирнов, Д. В. Чернилевский, и др.) в трактовке семинара предлагают использовать понятие «форма»: «форма обучения», «форма организации обучения». Есть попытки отнести семинар к внешней форме организации обучения. В этом случае внутренняя его форма сводится к занятиям по углублению, обобщению, контролю знаний.

Интерпретация понятия «форма» весьма многолика. Это и внешнее очертание, наружный вид предмета; выражение какого либо содержания; установленный образец чего-либо. Словосочетание «семинар – форма организации обучения» наиболее часто используемое в дидактической литературе, хотя и имеет право на существование, но не выражает сущности «семинара». Формы организации обучения «не имеют в дидактике достаточно четкого определения... Многие ученые просто обходят этот вопрос и ограничиваются обыденным представлением о сущности данной категории» [10, с. 231], следовательно, не правдоподобным будет вводить понятие «семинар» через термин, не имеющий четкого научного толкования.

По мнению Ю. Г. Фокина «семинарские занятия – это системный результат спланированной работы преподавателя, руководителя. Итогом этой целенаправленной работы становятся качества выпускника вуза, обеспечивающие ему успешную деятельность в избранной сфере активности» [9, с. 68]. Рассматривая качества выпускника как цель и результат работы преподавателя, теряется субъект обучения студент – будущий специалист (ибо специалист сегодня – это во многом продукт самого себя). Качества выпускника – результат, которыми обеспокоен не только преподаватель, но и сам студент, который саморегулируя и самоорганизуя свою деятельность в совместной деятельности с преподавателем и студентами в конечном итоге будет ими наделен.

Ряд ученых в выявлении сущности семинара используют такие понятия как: «метод обучения», «коллективная самостоятельная работа», «вид практического занятия», «особое звено процесса обучения».

Учитывая тот факт, что многие исследователи связывают семинар с различными компонентами процесса обучения, заставляет нас проанализировать понятие обучения.

С синергетической точки зрения обучение – «способ связи обучающегося и обучаемого, учителя и ученика – это их взаимная циклическая детерминация и взаимное конструирование, становление и развитие» [2, с. 129]. Обу-

чение предстает как «система воздействий, направленных на внедрение в сознание обучающегося нормативных образцов познания и поведения» [5, с. 7].

По мнению И. Я. Лернера «обучение – акт взаимодействия учителя и ученика с целью усвоения последним некоторого отрезка социального опыта» [4, с. 8]. В процессе обучения происходит изменение качеств ученика, его личностных свойств, что является главной характеристикой данного процесса. И. Я. Лернер главными элементами обучения выделяет деятельности преподавания, учения и содержание образования. В качестве структурной единицы И. Я. Лернер предлагает «акт обучения».

В. И. Загвязинский, утверждает, что «обучение целенаправленный, социально и индивидуально обусловленный и педагогически организованный процесс развития личности обучаемых, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельности, всем богатством духовной и материальной культуры человечества» [1, с. 23].

Ученый, соглашаясь с И. Я. Лернером, в качестве единицы называет учебную задачу в процессе её решения.

Заметим, сквозь обилие терминологии, дублирование смысла различных смежных понятий пробивается нечто общее, что объединяет различные точки зрения на содержание обучения – это взаимосвязанная деятельность преподавателя (руководителя) и студентов (обучающихся) по достижению целей образования. Приоритеты в современном образовании отдаются развитию качеств личности, необходимых ей и обществу для включения в социально значимую деятельность. Обозначенная ориентация образования предполагает рассмотрения обучения как основного и самого эффективного механизма развития саморегуляции и саморазвития личности.

В. А. Ситаров [8], анализируя функции образования и обучения, в их единстве и взаимосвязи, делает вывод, что элементами структуры процесса обучения являются органически соединенные три дидактические категории: преподавание, учение и саморазвитие.

Преподавание (деятельность педагога) – система действий, направленная на организацию и стимулирование условий учебно-познавательной деятельности студентов.

Учение (деятельность ученика) – это целенаправленная, мотивированная, саморегулируемая, преобразующая деятельность по овладению, переработке, хранению и применению системы знаний, в результате которой происходит развитие и воспитание личности.

Саморазвитие участников процесса обучения (педагога и учащихся), рассматривается как активное, последовательное, прогрессивное и необратимое изменение психологического статуса личности на основе потребности в самосовершенствовании.

В. А. Ситаров под процессом обучения понимает «совокупность связанных между собой действий учеников (студентов) и учителя (преподавателя), взаимно обуславливающих друг друга и подчиненных достижению общей цели: осуществлению у учеников и педагогов, определенных сравнительно устойчивых изменений» [8, с. 8].

Реальный эффект обучения, его действительное, а не иллюзорное движение (изучен курс, пройдена тема, сдан экзамен, зачет) в решающей степени будет зависеть от соотношения трех ведущих составляющих учебного процесса: преподавания (деятельность педагога), учения (деятельность студента), саморазвитие участников процесса (педагога и студентов).

Значимость саморазвития личности определяется ее регулирующей функцией. Человек принимает то или иное решение на основе учета своих субъективных отношений к разным сторонам окружающей действительности. В его сферу включается и отношение к себе как к субъекту деятельности и как личности в целом.

Проведенный нами анализ понятия обучения и его структуры позволяет сделать вывод, что, процесс обучения представляется системой, с компонентным составом. Поскольку процесс обучения характеризуется схемой (цели, содержание, методы, средства, формы), то для его анализа выбираем ведущую «четверку»: преподавание – учение – саморегуляция – саморазвитие.

Такое сочетание преподавание – учение – саморегуляция – саморазвитие нельзя признать в качестве единицы (звена), потому что оно не охватывает всех компонентов в их взаимозависимостях. Для выделения единицы (звена) необходим анализ системы, моделирующий процесс обучения в современном его понимании, в котором все компоненты взаимодействуют друг с другом на уровнях методологического анализа, теоретического исследования, реально-го учебного процесса.

Как известно, структурной единицей системы служит такой ее элемент, который способен к самостоятельному функционированию, обладая собственной структурой, и потому может быть представлен как подсистема.

Семинар в вузе есть системное образование, составляемое содержанием обучения, целями преподавателя и студента, их специфическими видами деятельности, поддающиеся самоконтролю и самокоррекции, функционирующее в ограниченных условиях (продолжительность, место и т. д.) под руководством преподавателя (руководителя, фасилитатора) и являющееся средством развития саморегуляции и саморазвития.

Данное представление о семинаре предполагает выделение его структурных компонентов. В качестве таковых мы рассматриваем: личностный, мотивационно-целевой, содержательный, операционно-деятельностный, дидактические условия, контрольно-регулирующий, результативный. Каждому компоненту семинара по содержанию соответствуют определенные этапы семинара: подготовительный (ориентировочный), планирующий, практический, корректирующий, контрольный, оценочный. Этапы семинара соотносятся с функциональными звеньями структуры саморегуляции (принятая субъектом цель деятельности, модель значимых условий, программа, субъективные критерии достижения цели, контроль и оценка, коррекция).

Личностный компонент относится ко всем этапам семинара и всем звеньям саморегуляции. Личность становится и целью и одновременно центром семинара.

Студент и преподаватель, как личности и субъекты деятельности, связанные с познанием самого себя, рефлексией, формированием мотиваций, интересов, потребностей, способности в приобретении знаний, навыков, умений. Их взаимодействие, сотрудничество способствует позитивным изменениям и обоюдным саморегулированием на пути к самосовершенствованию и саморазвитию.

Мотивационно-целевой компонент соответствует подготовительному этапу. В соответствии с личностным компонентом рассматриваются и цели семинара. Цели семинара задаются требованиями к личности студента и деятельности профессионала, которые содержатся в квалификационной характеристике, государственном стандарте. Вместе с тем, их конкретизация осуществляется на основе соотнесения данных требований с реальными возможностями, потребностями и интересами студентов, содержанием учебной дисциплины. На семинаре предлагается несколько заданий (тем), выбрав определенное задание, студент как субъект, принимает цель своей дальнейшей деятельности. Это главное звено в саморегуляции деятельности. Индивидуальный поиск и результаты, полученные студентом в процессе самостоятельной деятельности, требуют подтверждения их достоверности и мнения другого, помимо себя, а это мотивирует желание коллективного обсуждения изучаемых вопросов, что стимулирует сознательное, целенаправленное участие в семинаре. Особо значимой целью семинара является привитие учащимся навыков к самообразованию и самовоспитанию.

Содержательный компонент. Содержание семинара включает то, что подлежит усвоению студентами для реализации заданных целей семинара. При этом, если рассматривать семинар как процесс, направленный на развитие саморегуляции личности, то это означает, что минимум содержания определенного в программе конкретной учебной дисциплины будет изучено, но его изучение будет использовано как пример того, каким образом оставшийся материал будет освоен обучающимся самостоятельно. Таким образом, задается программа деятельности, которая должна быть принята студентом как личная цель деятельности. В содержании семинара изначально должна существовать проблема, для того чтобы учащийся самостоятельно искал пути её разрешения, планируя и составляя программу своих действий, моделируя значимые условия достижения цели, и существовала возможность для студента оценить результаты своей деятельности, поведения и в целом себя.

Операционно-деятельностный компонент относится к практическому этапу. В традиционном семинаре находит выражение односторонняя деятельность преподавателя и одного двух трех студентов и не находит выражение взаимодействие, сотрудничество между всеми субъектами, что по нашему мнению сказывается на процессе саморегуляции и саморазвития всех участников образовательного процесса. Взаимодействие между людьми с предметно-практической деятельностью на семинаре – суть главные факторы саморегуляции человека. Реализация целей и задач семинара осуществляется посредством обучающего взаимодействия, сотрудничества.

Дидактические условия. Семинар не может состояться, если не созданы условия – организационные, материальные, и психологические, – обеспечивающие его эффективное осуществление.

К организационным условиям относятся: временные рамки семинара и его место в системе семинаров, организационная структура (в традиционном семинаре: введение, основная часть и заключительная часть), его пространственная организация (расположение участников в пространстве учебной аудитории и т. д.). Организационные условия определяются не только планом семинара, но и физиологическими особенностями и потребностями обучающихся (смена разнообразных видов деятельности, применение активных методов и т. д.). Наличие коммуникационных и телекоммуникационных средств на семинаре способствует планированию, моделированию, коррекции и контролю студентом своей работы на семинаре.

Материальные условия связаны с обеспечением семинара материальными средствами обучения: наглядных средств, учебно-методического комплекса, пособий и разработок для организации самостоятельной работы. Использование на семинарах технических средств обучения способствует экономии бюджета времени семинара, более эффективному протеканию процесса обучения, развития компьютерной грамотности студентов, а также побуждает их к активной деятельности и саморегуляции.

Психологические условия связаны с психологическим климатом на семинаре: коммуникативными умениями, взаимодействия всех субъектов семинара.

Контрольно-регулирующий компонент. Его назначение определяется обратной связью как важнейшего элемента управления любой системой. В традиционном семинаре контроль усвоения учебного материала каждым студентом не обеспечивается, что снижает его эффективность в обучении. Если же рассматривать семинар в контексте развития саморегуляции студента, то необходимо предусмотреть такие виды деятельности, которые способствовали бы постепенному переходу студента от контроля к взаимоконтролю и в результате самоконтролю, обеспечивающему студенту становления субъективной позиции.

Результативный компонент относится к оценочному этапу. Завершенность и результативность семинара связана с реализацией его целей и достижением соответствующих результатов. Подведение итогов семинара необходимо не только для оценки его результативности, но и для развития рефлексии и самоанализа, как свойств личности студента, так и самого преподавателя, а также формирования потребности в самосовершенствовании, саморазвитии субъектов.

Представление о семинаре как системном образовании обуславливает следующие его функции: мотивационная, ценностно-ориентационная, содержательно-операционная, управляющая, развивающая, интегрирующе-дифференцирующая, контролирующая.

Мотивационная функция включает положительную установку не только на усвоение необходимого материала (познавательные мотивы), на преодо-

ние трудностей, уверенности в своих силах, но и нацеленность на дальнейшую саморегуляцию и профессиональное саморазвитие, подразумевающее, активное отношение к предстоящей деятельности и самому себе как её участнику.

Ценностно-ориентационная функция семинара состоит в научно-исследовательской работе студентов. С одной стороны исследовательская деятельность сопряжена с получением результата – нового знания, характеризующегося актуальностью, практической значимостью, перспективностью. С другой стороны, исследовательская деятельность является эффективным средством развития способности саморегуляции. Исследовательская деятельность направлена на создание качественно новых ценностей, важных для формирования таких качеств личности как творческая активность, самостоятельность, индивидуальность.

Содержательная – операционная функция семинара включает в себя две составляющие. Содержательная составляющая диктует новые подходы к содержанию и педагогической инструментровке проводимых семинаров. Речь идет о переходе к проблемному содержанию, имеющему личную ценность для обучаемого. Операционная составляющая включает овладение способами и приемами саморегуляции учебной деятельности. Овладению всеми звеньями саморегуляции на высоком уровне.

Управляющая функция семинара проявляется в направляемой преподавателем непосредственно или через методические пособия и рекомендации подготовку студентов к семинару: подбор источников информации, выбор методов ее обработки и т. д., а также управление ходом семинара. Основной целью преподавателя с точки зрения гуманистической парадигмы образования является помощь в раскрытии сущностных сил студента, в его личностном становлении.

Развивающая функция семинара выражается в возможности использования многообразия его активных форм: диспуты, дискуссии, «круглые столы», «пресс-конференции», ролевые игры и т. п. Это способствует богатству условий для умственной, трудовой, игровой деятельности, развивающих саморегуляцию, так как включает в работу весь комплекс психических процессов студента.

Интегрирующее-дифференцирующая функция состоит в том, что на семинарах создаются условия для коллективной познавательной деятельности, так и для личного роста и обучения. На семинаре студенты обмениваются информацией, учатся взаимопониманию и взаимопомощи. Между тем известно, что предметная адаптация, заключающаяся в формировании профессионального мышления, приобретение практических навыков, осуществляется легче и быстрее, нежели социальная – вхождение в коллектив, формирование умений взаимодействия, что актуализирует *коммуникативную функцию* семинара и способствует развитию саморегуляции социального поведения.

Контролирующая функция семинара состоит в рефлексии, оценки и коррекции своей деятельности субъектов, что подразумевает получение как ма-

териального, так и духовного продукта деятельности, тех изменений, которые произошли в личности. Контроль заключается в рефлексии и анализе выполненного задания. Саморегуляция выступает в виде самоконтроля. Самоконтроль – это осознание и оценка субъектом собственных действий, психических процессов и состояний, результатов продвижения в саморазвитии.

Семинар в вузе, имеющий свою структуру, функции, этапы является тем педагогическим средством, с помощью которого осуществляется постепенный переход к развитию саморегуляции и саморазвития.

Понимая средство как инструментальное обеспечение пути достижения цели, семинар в нашем исследовании, является тем объектом, который «помещен» между преподавателем и студентами и в процессе их использования при изучении дисциплины, обеспечивает его субъектам развитие саморегуляции, что впоследствии положительно сказывается на решении сложных профессиональных и жизненных вопросов.

Библиографический список

1. **Загвязинский, В. И.** Теория обучения: Современная интерпретация [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. педагогических учебных заведений. / В. И. Загвязинский – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
2. **Князева, Е. Н.** Мыслитель эпохи междисциплинарности. [Текст]/ Е. Н. Князева, Е. С. Куркина, // Вопросы философии. – 2009. – № 9 – С. 116–131.
3. **Конопкин, О. А.** Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурный аспект) [Текст]/ О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–13.
4. **Лернер, И. Я.** Процесс обучения и его закономерности. [Текст]/ И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
5. **Митина, Л. М.** Психология труда и профессионального развития учителя [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений./ Л. М. Митина – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
6. **Моросанова, В. И.** Индивидуальный стиль саморегуляции: Феномен, структура и функции в произвольной активности человека [Текст]/ В. И. Моросанова: Рос. Акад. образования. Психол. ин-т. – М.: Наука, 1991. – 191 с.
7. **Осницкий, А. К.** Проблемы исследования субъектной активности [Текст]/А. К. Осницкий //Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19.
8. **Ситаров, В. А.** Дидактика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений./ В. А. Ситаров. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
9. **Фокин, Ю. Г.** Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений./ Ю. Г. Фокин. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.
10. **Харламов, И. Ф.** Педагогика. [Текст]/ И. Ф. Харламов. – М., 1990. – 576 с.

УДК 37.05

Павлова Лада Иосифовна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков БГПУ им. М. Акмуллы, veron2023@yandex.ru, Уфа

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ИМИДЖА
СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА**

Pavlova Lada Iosifovna

Is a senior teacher of foreign language of Bashkir State Pedagogical University named by M. Akmulla, veron2023@yandex.ru, Ufa

CREATING OF POSITIVE IMAGE OF MODERN TEACHER

Качество образования представляется через показатель профессиональной компетентности, понимаемый как соответствие педагога динамичным требованиям социально-экономической и культурно-профессиональной сфер жизни. Обращение к проблеме формирования позитивного имиджа педагога вызвано повышенными требованиями рынка труда к профессионализму специалиста, а также изменениями внутри рынка образовательных услуг, такими как конкуренция и внедрение новых технологий. Формирование позитивного имиджа педагога имеет важное значение в профессиональной деятельности.

Имидж – определенная система мер, позволяющих учителю (teacher) внешне, визуально самореализовать свои личностные способности. Люди обаятельные успешнее решают свои профессиональные и личностные проблемы.

Постиндустриальное информационное общество ориентирует обучающихся на развитие конкурентоспособных качеств, необходимых педагогу для успешного функционирования на рынке труда. Сегодня, в связи с переходом на двухуровневую систему подготовки специалистов (бакалавр, магистр), требуются специальности нового типа, кроме высоких профессиональных качеств обладающие способностью к установлению деловых контактов, высоким интеллектом и уровнем культуры, компетентностью, склонностью к индивидуальному творчеству и умению жить и работать в новом информационном мире, в глобальной информационной сети, кроме того обществу необходимы специалисты, уверенные в собственных силах, умеющие брать ответственность за результаты своего труда, склонные к преодолению препятствий, устойчивых к синдрому эмоционального выгорания.

В настоящее время проблема формирования позитивного имиджа педагога, компетентного и способного к саморазвитию, достаточно широко представлена в работах таких исследователей, как: Э. Фромма, В. М. Шепеля, В. Липмана, Е. Н. Русской. Ряд ученых (В. Л. Бенин, Л. А. Волович, Л. Б. Соколова) включают имидж в показатель культуры педагогической деятельности; О. А. Абдуллина, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин – в профессиональные качества учителя.

Проблема имиджа педагога на современном этапе развития российского образования чрезвычайно актуальна в науке и образовании возникли принципиально новые социальные явления и проблемы, которые стали следствием коренных перемен, произошедших во всех сферах жизни общества. Все интересы неизбежно отражаются на имидже педагога.

Общество социальных перемен ставит перед современной школой целый ряд усложняющихся задач, определяющих успешность и качество деятельности личности в изменяющемся мире: это интеллектуальная зрелость школьника и взрослого человека; это ее социальная и профессиональная мобильность; это освоение ею основ высокой духовной культуры. От имиджа учителя, проявляющегося в манере общения с учениками, в разработке и реализации условий, в которых протекает эта педагогическая деятельность, зависит процесс инновационных преобразований, что активно затрагивает все уровни общеобразовательной школы.

Имидж (англ. Image, от лат. Imago – образ, вид) целенаправленно формируемый образ (лицо, явления, предмет), призванный оказать эмоционально-психологическое воздействие в целях популяризации, рекламы и т. п. одно из средств пропаганды. Поэтому учитель, создавая свой образ, должен иметь представление о том, что он должен делать, как себя вести, а так же чувствовать что, ждут от него люди, окружающие его, какие черты и манеры поведения оцениваются ими наиболее положительно. Имидж как бы сигнализирует окружающим о внутреннем содержании личности через физический облик учителя, выразительность его движений, мимики в совокупности с его эстетическим оформлением (одеждой, прической, макияж, и прочими атрибутами внешности). Поиск оптимальных педагогических условий и эффективность средств поддержания и развития позитивного имиджа учителя в педагогической деятельности учителей общеобразовательных школ становится актуальным и требующей особого внимания в условиях модернизации образовательных систем, ключевым обновлением, которого является сам учитель [2, с. 118].

Имидж – определенная система мер, позволяющих учителю внешне, визуально самореализовать свои личностные способности. Имидж это сознание внешне привлекательного образа, положительного профессионального лица, это умение «пропитать» окружающих обаянием своей личности. Люди обаятельные успешнее решают свои профессиональные и личностные проблемы.

В России понятие имидж стало предметом общественного внимания и научного анализа лишь в конце XX столетия. Массовый читатель был осведомлен в этой сфере благодаря отдельным популярным публикациям зарубежных практиков-дизайнеров, визажистов, парикмахеров.

Вышедшее в свет в 1994 г. первое издание книги В. М. Шепеля «Имиджология: Секреты личного обаяния», обозначало не только обоснование нового для российского менталитета понятие «имидж», но и формирование новой области научного исследования – имиджологии, а в профессиональной сфере, формирование новой специальности – имиджмейкер [1, с. 8].

Имиджология сегодня ищет и находит наиболее эффективные методы, пути и средства воздействия на свою аудиторию. Есть несколько причин, показыва-

ющих, что формирование позитивного имиджа является важной составляющей для роста карьеры педагога:

- имидж влияет на тех, кто принимает решения в вопросах профессионального роста;
- мы верим тому, что видим;
- мы все занятые люди и часто принимаем решения на основе первого впечатления;
- мы все действуем, осознаем это или нет, как послы своей профессии или организации;
- хорошо выглядеть и уверенно себя чувствовать – это хорошо для вас.

Специалисты по имиджологии нужны везде, а в школе в первую очередь. Необходимо не только теоретически обосновать природу, характеристику и типы имиджей учителя, а создать сам инструментарий формирования его педагогического имиджа, вооружить каждого учителя методиками изучения своего профессионального имиджа. Принимая решения в условиях дефицита информации, а в ряде случаев из-за отсутствия времени, а то и просто нежелания думать, мы заменяем построение сложного и углубленного портрета человека его имиджем – знаковым заменителем, отражающим его основные черты.

Целенаправленный и длительный процесс формирования имиджа преследует цель усиления привлекательности специалиста. В таком понимании имидж выступает как своеобразная характеристика, модель личности, создающая у людей впечатление, в котором нуждается ее создатель.

Составными частями имиджа современного педагога являются:

- визуальная привлекательность (цветовая гамма костюма, правильно выполненный макияж, модная стрижка или укладка и т. д.);
- красноречие (искусство речи – ее гибкость, выразительность, оригинальность);
- невербальный имидж (приятные манеры, жесты, мимика, поза);
- пространство жизнедеятельности (оформление рабочего места, марка машины, ручка, кейс и т. д.);
- образ жизни (отношение с окружающими, домочадцами, моральные принципы, достоинства, поведение, характер);
- привлекательность в глазах окружающих [3, с. 75].

Имидж (англ. image – образ) целенаправленно сформированный образ-представление, который с помощью ассоциаций наделяет объект (лицо, явление, предмет) дополнительными ценностями и благодаря этому способствует более целенаправленному и эмоциональному его восприятию.

Имидж учителя содержит такие компоненты, как индивидуальные и личностные качества, коммуникативные особенности профессиональной деятельности и поведения.

Согласно современным исследованиям, важную роль в формировании имиджа учителя играют стилевые особенности педагогической деятельности, выделяемые на основе личностных качеств. В наиболее общем виде выявлены два основных направления типизации.

Структуру первого типа составляют такие качества, как требовательность, организованность, сильная воля, энергичность.

Второе направление типизации связано с такими личностными параметрами, как общительность, доброта, внешняя привлекательность, высокая нравственность и интеллект.

Вербальные, невербальные средства общения – важные составляющие имиджа. Для улучшения своего профессионализма учителю необходимо обратить внимание на умение представить себя окружающим наиболее выгодным образом.

Доказано, что 35% информации человек получает при словесном (вербальном) общении и 65% при невербальном.

Внутреннее соответствие образа профессии – внутреннее «Я», ведущее из составляющих педагогического имиджа, поскольку умение нравиться и располагать к себе других людей выступает необходимым качеством в профессиональных и личностных контактах.

Имидж педагога – система большого количества умений, позволяющих использовать свое тело как воздействие: голосом, пластикой, мимикой, риторикой, лексикой, костюмом, создавать образ личностного «Я», рисовать реальный и честный образ отношений переживаемых педагогом и воспринимаемых детьми в силу того, что этот образ ярок и пленителен.

Имидж педагога, который любит детей, безупречен. Он для ребенка, как духовный пастырь, надежный старший друг, доверительный собеседник. Он чарует и магнетически притягивает детей. Его образ надолго, а нередко на всю жизнь, остается в их памяти как вечный пример для подражания.

Часто под имиджем понимают исключительно его внешнюю сторону – манеру одеваться, прическу и т. п. Притом, что внешность действительно определяет имидж человека, понятие имиджа значительно шире. Туда входит: внешний вид, волосы, ногти, зубы, покрой одежды, материал, цвет, уместность, осанки и языка тела, голос и речь, темп речи и паузы, четкость речи, произношение [4, с. 84].

Как показывает опыт нашей работы из всего огромного количества материала по созданию имиджа люди берут то, что использовать легче всего: улыбаться всем и везде, демонстрировать искренность и внимание, следить за обувью и прической, и вы успешны и привлекательны, все просто счастливы, иметь с вами дело. Можно изображать искренность сколько угодно, но фальшь рано или поздно будет обнаружена «невидимыми чувствительными волосками», как говорил Ш. Холмс. Имидж – всегда единство внутреннего и внешнего.

Таким образом, основу развития позитивного имиджа учителя составляют педагогические ценности, выступающие в качестве ориентиров определенного общества.

Педагогические ценности формируются исторически в ходе развития общества, образования и фиксируются в педагогической науке, как форме общественного сознания в виде специфических условий, образцов и представлений. По мере изменения потребностей общества, школы, личности изменяются, переосмысливаются и педагогические ценности.

Профессиональные же мастерство преподавателя, формирование позитивного имиджа характеризуется уровнем профессиональных умений и навыков в деле управления обучением, воспитанием и развитием формирующейся личности.

В образе конкретного учителя соединяется индивидуальный, профессиональный и возрастной имиджи. Окружающие выносят суждения как о личностных, возрастных, половых, так и о «чисто» профессиональных качествах педагога.

В общественном сознании существует, в первую очередь, имидж профессии учителя, который обобщает наиболее общие характеристики, свойственные разным педагогам и закрепляет их в виде образа-стереотипа. Общество, порождая требования к профессиональному имиджу учителя, влияет на его содержание. Но из поколения в поколение неизменными остаются такие качества «идеального учителя» как любовь к детям, доброжелательность, искренность и умение общаться.

В зарубежной практике не существует каких-либо сомнений в обязательности имиджа делового человека, который просматривается как основная часть культуры делового общения.

К сожалению, у нас далеко не все учителя озабочены личным имиджем, но учитель не только источник информации, сколько духовная опора ребенка, его реальный идеал. Поэтому учитель через свой имидж может стать нравственной основой созидательной человеческой деятельности в экономике, политике, искусстве.

Профессия учителя требует набора способностей, проявления чувств и мыслей, профессионального имиджа, которому должны соответствовать, формировать в педагогическом вузе и в школе, стремиться к идеальному проявлению. Секрет успеха профессионального имиджа педагога напрямую зависит от того, насколько педагог создает свой облик, соответствующий ожиданиям других людей. Наиболее ценным и перспективным направлением дальнейшего исследования является отслеживание динамически формирования позитивного имиджа педагога, а также совершенствование и разнообразие использования форм и методов [5, с. 68].

Библиографический список

1. **Шепель, В.** Имидж [Текст]/ В. Шепель// Воспитание школьников.– 1996. – № 24. – С. 8–13.
2. **Марзоева, Э.** Имидж педагога [Текст]/ Э. Марзоева, // Воспитательная работа в школе. – 2004. – С. 118–120.
3. **Маркуша, А. М.** Если вы учитель.[Текст]/ А. М. Маркуша. – М.: Просвещение, 1989. – С. 3–80.
4. **Попова, Л. Н.** К вопросу об имидже современного педагога [Текст]/ Л. Н. Попова. // Завуч начальной школы.– 2003. – № 23. – С. 83–86.
5. **Шелихова, Н. И.** Техника педагогического общения.[Текст]/ Н. И. Шелихова. – М. – Воронеж, 1998. – 282 с.

УДК 159.9; 39; 60.53

Мищенко Владимир Александрович

Декан гуманитарного факультета, заведующий кафедрой педагогики и психологии Югорского государственного университета, к.п.н., доцент, vam@ugrasu.ru, Ханты-Мансийск

**НАЦИОНАЛЬНЫЙ МЕНТАЛИТЕТ КАК ОСОБЫЙ ФАКТОР
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ**

Mischenko Vladimir Aleksandrovich

Doctor of Science (candidate), associate professor, head of the pedagogic and psychology chair, dean of humanitarian faculty, Yugra State University, vam@ugrasu.ru, Khanty-Mansiysk

**NATIONAL MENTALITY AS A SPECIAL FACTOR
TO FORM PROFESSIONAL MOBILITY**

В последние годы все большее значение для социально-экономического развития Российской Федерации в различных ее регионах приобретает профессиональная мобильность ее граждан. Формирование этого качества у каждого человека, особенно в годы его молодости, обусловлено целым комплексом самых разнообразных взаимодействующих между собой факторов: экономических, политических, культурных, личностных и др. Не последнюю роль между ними играют и этнические факторы, хотя в отечественной научной литературе им до сих пор уделялось сравнительно мало внимания. Каким же образом этническая принадлежность жителей различных регионов нашей страны влияет на формирование и реализацию у них профессиональной мобильности?

Для проведения подобного исследования нами в качестве методологического инструмента будет использовано явление национальной ментальности. Само понятие «ментальность» появилось в науке только в начале XX в. в работах французского ученого Л. Леви-Брюля. Но сам этот феномен, хотя нередко и без употребления термина ментальность, рассматривался многими известными социологами и социальными психологами (Г. Лебон, М. Вебер, Л. Февр, М. Блок, Э. Фромм, Н. Смелзер, К. Клахон и др.). В отечественной науке различным аспектам ментальности человека, в том числе и его национальной ментальности, посвящены работы Б. С. Гершунского, Л. Н. Гумилева, А. Я. Гуревича, И. Г. Дубова, А. Б. Зайцева, А. В. Сонины и др.

Само понятие «менталитет» трактуется учеными по-разному. Оно восходит к латинскому и производится от понятия «умственный», «мыслительный». На русский язык оно переводится обычно в нескольких смыслах: склад ума, способность мышления, умонастроение. Одно из наиболее пространных определений этого понятия было предложено И. Г. Дубовым. Автор считает, что «менталитет как специфика психологической жизни людей раскрывается через систему взглядов, оценок, норм и умо-

настроений, основывающихся на имеющихся в данном обществе знаниях и верованиях и задающую вместе с доминирующими потребностями и архетипами коллективного бессознательного иерархию ценностей, а значит, и характерные для представителей данной общности убеждения, идеалы, склонности, интересы и другие социальные установки, отличающие указанную общность от других» [3, с. 21].

Существуют и более краткие определения понятия «менталитет». Так, например, А. В. Мудрик понимает по ним «глубинный духовный склад, совокупность коллективных представлений на неосознанном уровне, присущий этносу как большой группе людей, сформировавшийся в определенных природно-климатических и историко-культурных условиях» [6, с. 35]. В свою очередь, Б. С. Гершунский, называет менталитетом «критериальные основания мировосприятия и поведения личности, группы, общества или социума в целом» [2, с. 11].

Используются и иные определения. В большинстве из них прямо или косвенно подразумевается, что менталитет отражает, в том числе, и некоторые национальные особенности характера и мышления человека, основанные на культурно-исторических традициях его народа.

Некоторые авторы для описания этого явления применяют специальное частное понятие – «национальный менталитет» (И. Г. Дубин, А. Б. Зайцев, А. В. Сонин и др.) или вообще считают оба понятия, – «менталитет» и «национальный менталитет», – практически тождественными друг другу (Л. Н. Гумилев, А. В. Мудрик). Оно же будет использовано и в нашей работе.

Отдельные авторы считают само существование национального менталитета в современных условиях глобализации, демократизации и гуманизации явлением крайне негативным. Так, например, А. В. Сонин утверждает, что национальный менталитет «закреплен в националистической мифологии, в предрассудках, в примате собственного Я и национального Эго над другими» [8, с. 16]. Но даже они вынуждены признавать само существование этого феномена.

Для определения влияния этнической принадлежности (т. е. национального менталитета) на профессиональную мобильность личности необходимо провести сравнительный анализ их психологических и социокультурных составляющих. Разные авторы по-разному трактуют содержание понятия «национальный менталитет» и факторов, влияющих на его становление. Так, американский исследователь К. Клакхон сводил его исключительно к культуре конкретного общества: «(однотипное) поведение, особенности которого усвоены всей группой, которое передается от старших поколений потомкам или в какой-то мере воспринимается от другой группы называется культурой» [7, с. 42]. В свою очередь, известный психолог и философ Э. Фромм больше внимания уделял социально-экономической составляющей менталитета. Сам термин «менталитет» он, правда, не использовал, заменяя его весьма близким понятием «социаль-

ный характер». Социальный характер, по Э. Фромму, это – «взаимосвязь индивидуальной психической сферы (человека, принадлежащего к конкретному обществу – В. М.) и социоэкономической структуры». И далее: «Социокультурная структура общества формирует социальный характер своих членов таким образом, что им хочется делать то, что они должны делать. Вместе с тем социальный характер оказывает влияние на социоэкономическую структуру общества» [10, с. 138–139].

Некоторые выдающиеся исследователи начала XX в. важное место в формировании национальной психологии отводили религиозной или конфессиональной принадлежности большинства ее представителей. Так, известный французский социальный психолог Г. Лебон [5], которого иногда называют «отцом социальной психологии», хотя само понятие «менталитет» им не использовалось, значительное место в формировании этнической психологии отводил религиозной традиции. Его германский современник, не менее известный социолог М. Вебер [1], пытался объяснить особенности мировосприятия и поведения (т. е. фактически ту же ментальность) индивидов и социальных групп уже не с психолого-социологических, а с чисто социологических позиций. Рассматривая поведение человека, входящего в состав конкретной социальной группы (включая этническую), М. Вебер полагал, что в его жизни преобладают так называемые «целерациональные» действия, основывающиеся на неких идеальных моделях. А они, в свою очередь, во многом определяются принадлежностью к этой группе, ее историческими традициями, конфессиональной принадлежностью и т. п.

Среди современных отечественных авторов достаточно полно и подробно факторы, влияющие на формирование национального менталитета и, в свою очередь, его влияние на социализацию человека, проанализированы А. В. Мудриком. При этом автор отмечает, что «менталитет этноса во многом определяет отношение его представителей к труду и специфические традиции, связанные с трудовой деятельностью [6, с. 36]. А. В. Мудрик полагает, что существует две основные группы таких факторов: природно-климатические и историко-культурные.

Базируясь на подобной модели, выделим ведущие факторы выработки этнического менталитета применительно к современной этно-социальной ситуации в российских регионах и рассмотрим их влияние на формирование профессиональной мобильности у представителей этих этносов.

К подобным факторам представляется возможным отнести, природно-климатические, социально-экономические и социально-культурные. Необходимо подчеркнуть, что многие из этих факторов оказывают друг на друга взаимное влияние.

Природно-климатические факторы включают в себя:

- природный ландшафт региона, где проживает этнос или этническая диаспора;
- климат региона;
- традиционный для региона и этноса рацион питания.

К социально-экономическим факторам относятся:

- традиционные для этноса виды труда, практикуемые в регионе;
- уровень жизни отдельных этнических групп.

Социокультурные факторы состоят из:

- особенностей национального воспитания;
- традиционных для отдельных этносов религиозных верований.

Рассмотрим воздействие этих формирующих национальный менталитет факторов на формирование профессиональной мобильности подробнее.

Природный ландшафт региона, где проживает этнос или этническая диаспора.

Влияние подобного фактора на формирование национального характера отмечали многие ученые, начиная еще со второй половины XIX – начала XX вв. (А. Тойнби, О. Шпенглер и др.). Среди российских авторов того периода, занимавшихся этой проблемой можно, в первую очередь, назвать В. О. Ключевского. В одной из своих работ он достаточно подробно перечислил воздействие ландшафтных особенностей Верхнего Поволжья на становление многих характерных черт национального русского характера [4, с. 55]. В XX столетии в нашей стране этой проблемой прямо или опосредованно занимались такие известные ученые, как В. И. Вернадский, Л. С. Берг, Л. Н. Гумилев, И. И. Конрад и др.

Не рассматривая подробно все эти теории, отметим лишь те особенности ландшафта региона, которые через формирование этнического менталитета прямо или косвенно влияют на выработку у автохтонного населения этого региона элементов профессиональной мобильности. В первую очередь, это:

– приспособление к особенностям окружающей среды, предусматривающее преодоление ландшафтных трудностей (например, гористая или болотистая местность) в процессе жизнедеятельности этноса. По мнению В. О. Ключевского, «Великороссия ... со своими топями, лесами и болотами ... приучала великороссов ходить оглядываясь, не соваться в воду, не зная броду ...» [4]. Подобная осторожность, как реакция на непредсказуемость возникавших опасностей, по всей вероятности и породила определенную осторожность и консервативность при потенциально возможных изменениях жизненного уклада, в том числе, и при выборе новой профессии. Подобные аналогии, хотя и с определенной осторожностью можно привести и в отношении менталитета коренных народов российских регионов со степным и горным ландшафтом. Впрочем, необходимо еще раз подчеркнуть, что ландшафтный фактор играл далеко не основную роль в формировании национального менталитета, в том числе и в отношении возможной смены профессиональной деятельности.

– основные традиционные виды профессиональной, в первую очередь, сельскохозяйственной деятельности, обусловленные ландшафтом региона. Не рассматривая эту проблему подробнее, можно лишь отметить,

что лесостепь способствовала, в первую очередь, занятиям земледелием, обычная степь – кочевому скотоводству, а близость моря – рыболовству и мореплаванию: торговому и пиратскому. А различие в национальной ментальности и мобильности народа земледельцев, народа пастухов-кочевников и народа, занимающегося рыболовством и мореплаванием, представляется очевидной.

Очень близкое влияние на формирование элементов национальной ментальности, способствующих или препятствующих развитию социальной и профессиональной мобильности, оказывает климат региона, в которой проживает тот или иной народ. Подобную зависимость отмечали еще античные писатели (Аристотель и Геродот) и европейские ученые Нового Времени (М. Монтень) и эпохи Просвещения (Ш. Монтескье). В позапрошлом и прошлом веках на это явление обратили внимание исследователи, перечисленные в предыдущих абзацах. Разумеется, ландшафт и климат региона играют достаточно близкую роль в формировании национального менталитета. Но воздействие климата на этот феномен имеет ряд специфических особенностей. К ним, можно, в первую очередь, отнести:

– эффективность сельскохозяйственной деятельности в регионах с более и менее благоприятным для нее климатом. В этом отношении можно привести очень характерный пример, сравнивая социальную активность жителей Центральной России XIX–XX вв., с одной стороны, и населения Южной России и Украины в тот же исторический период, – с другой. Хорошо известно, что низкоурожайные земли «холодной» Северной и Центральной России с ее сравнительно коротким и дождливым летом, еще с начала позапрошлого столетия заставляли многих крестьян оставлять земледелие и заниматься различными видами отхожего промысла в городах, т. е. демонстрировать определенную профессиональную мобильность. На Юге же с его теплым благодатным климатом и, соответственно, высокой урожайностью, земледелие приносило значительные доходы и крестьяне, особенно в Центральной Украине, предпочитали оставаться в своих селах, а не идти в города и становиться ремесленниками и рабочими. Равным образом, в крупные промышленные русифицированные города Юго-Востока Украины не хотела перебираться и большая часть украинской национальной интеллигенции. Индустриализацией этого региона в конце XIX и на протяжении первых десятилетий XX в. пришлось заниматься, в значительной степени, рабочим и техническому персоналу, приехавшим из России, что отмечается многими современными историками и социологами. Так, к 1917 г. этнические украинцы составляли не более четверти промышленных рабочих на Украине. [9, с. 348]. Таким образом, различие в климате прямо повлияло на национальную ментальность и профессиональную мобильность двух очень близких народов. Последствия этого явления ощущаются до сих пор в определенных противоречиях между русифицированным промышленно развитым, но засушливым степным Юго-Востоком Украины и её традиционно аграрными центральными и западными регионами.

– психолого-физиологические особенности народов, проживающих в различных климатических зонах, также определенным образом повлияли на их национальную ментальность и географически-профессиональную мобильность. Не останавливаясь подробно на этой проблеме, отметим только, что резкая перемена климата, при переезде в другие регионы, связанной с изменением профессиональной деятельности, физически легче переносится уроженцами областей с умеренным климатом, чем представителями этносов, живущих на крайнем Севере и крайнем Юге.

Традиционный для региона и этноса рацион питания, как это не покажется странным, также оказывает определенное воздействие на перспективы профессиональной мобильности представителей этого народа. Разумеется, в последнее время, когда традиционная народная кухня заметным образом дополняется, а иногда и вытесняется кухнями других самых разных народов, подобное влияние серьезно ослабевает. Тем не менее, оно продолжает проявляться преимущественно в двух направлениях. Во-первых, резкая смена рациона питания при переезде в другой регион (географическая профессиональная мобильность) может заметным образом понизить тонус и снизить работоспособность человека. Во-вторых, отсутствие для сбалансированного набора продуктов в рационе некоторых этносов (например, фруктов у народов Крайнего Севера), необходимых для поддержания высоко работоспособного физического и психического состояния, снижает возможности их потенциальной профессиональной мобильности в отношении определенных профессий, требующих особого физического и психического напряжения.

Обратимся теперь к группе социально-экономических факторов.

Традиционные для этноса виды труда, практикуемые в регионе его проживания, в значительной степени формируют его национальный менталитет и, соответственно, профессиональную мобильность. Этническая составляющая этого явления нашла отображение в следующих элементах:

Во-первых, как правило, большинство представителей коренного населения какого-либо российского региона более консервативны в отношении возможной смены своей профессиональной деятельности. Это вызвано определенной замкнутостью их внутренней жизни, а также стремлением соблюдать национальные традиции и опасениями успешной адаптации в крупных многонациональных городах, особенно если большая часть этого этноса проживает в сельской местности. Вместе с тем, представители некоренных национальных диаспор в том же регионе, особенно если они уже долго здесь проживают и их связи с исторической родиной ослаблены, обладают большей профессиональной мобильностью. Подобные диаспоры размещаются, как правило, в крупных интернациональных городах, их молодежь адаптирована к жизни в поликультурном социуме и имеет возможность получить хорошее образование. Кроме того, при смене профессии она может рассчитывать на всестороннюю поддержку своей диаспоры.

Во-вторых, повышению профессиональной мобильности автохтонного населения региона могут способствовать следующие факторы:

– развитие среднего образования в сельских регионах и предоставление квот на поступление в высшие учебные заведения представителям «малых народов» (главным образом, на Севере и в Сибири);

– изменение социально-экономической ситуации в регионе, когда для большинства коренного населения занятия традиционными видами профессиональной деятельности становится экономически очень невыгодным;

– появление новых крупных производств с соответствующей инфраструктурой, которые не могут обеспечить себя полностью рабочей силой.

Уровень жизни отдельных этнических групп, населяющих регион, так же прямо влияет на формирование их профессиональной мобильности. Этот процесс протекает достаточно сложно и неоднозначно. Отметим лишь некоторые, на наш взгляд, наиболее важные его аспекты.

Во-первых, снижение уровня жизни коренных народов, населяющих регион, в периоды экономических кризисов может активизировать их профессиональную мобильность. Однако она будет реализовываться в своем или других регионах в поисках не социально-престижной, а любой временной регулярно оплачиваемой работы. При этом его этническая принадлежность при устройстве на работу, особенно в других регионах, будет способствовать предложению более низкой оплаты и условий труда, чем в отношении жителей этого населенного пункта или региона. Такая профессиональная мобильность может носить временный характер и реализовываться только в периоды кризисов.

Во-вторых, традиционно низкий уровень жизни отдельных небольших этнических групп, связанных, главным образом с узко направленными видами земледелия, животноводства, рыболовства и т. п. может показаться крайне непривлекательным молодежи, которая получила определенное образование и имеет более широкий кругозор, чем старшее поколение, привыкшее к своему традиционному образу жизни. Таким образом, у молодежи появляется серьезный стимул перебраться в крупные города и получить какие-либо новые «городские» профессии, как правило, не самые престижные. Третьему же поколению, уже родившемуся в городах и получившему соответствующее образование, представляется возможность получения новых, более престижных и высокооплачиваемых профессий по сравнению со своими родителями.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что за последние десятилетия у различных этносов, населяющих Российскую Федерацию, наблюдается определенное снижение воздействия национального менталитета на формирование профессиональной мобильности, особенно в молодежной среде. Вместе с тем, само это явление еще продолжает оказывать определенное воздействие на готовность и способность к смене профессии у представителей разных народов и отказаться от его учета и изучения в наши дни представляется нецелесообразным.

Библиографический список

1. **Вебер, М.** Протестантская этика и дух капитализма [Текст]/М. Вебер // Избранные произведения. – М., 1990. – С. 23–198.
2. **Гершунский, Б. С.** Менталитет в структуре образовательно-педагогической аксиологии. // Национальные ценности образования: история и современность. [Текст]/ Б. С. Гершунский. – М.: РАО, 1996. – С. 11–17.
3. **Дубов, И. Г.** Феномен менталитета: психологический анализ. [Текст]/ И. Г. Дубов, // Вопросы философии. – 1993. – № 5. – С. 20–29.
4. **Ключевский, В. О.** Этнографические следствия колонизации Верхнего Поволжья. [Текст]/ Ключевский В. О. Исторические портреты. – М.: «Правда», 1990. – С. 52–68.
5. **Лебон, Г.** Психология народов и масс.[Текст]/ Г. Лебон. – СПб., 1995. – 212 с.
6. **Мудрик, А. В.** Введение в социальную педагогику. [Текст]/ А. В. Мудрик. – М.: Ин-т практической психологии, 1997. – 365 с.
7. **Смелзер, Н.** Социология. [Текст]/ Н. Смелзер. – М.: Просвещение, 1994. – 492 с.
8. **Сонин, В. А.** Психолого-педагогический анализ профессионального менталитета учителя.[Текст]: автореферат дисс. ... д. пед. н./ В. А. Сонин. – М., 1998.
9. **Субтельный, О.** Украина: история. [Текст]/ О. Субтельный. – Киев: «Лыбедь», 1994. – 736 с.
10. **Фромм, Э.** Иметь или не иметь? [Текст]/Э. Фромм. – М.: Знание, 1993. – 330 с.

УДК 378.147

Смирная Анастасия Андреевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики гуманитарного факультета Сибирского государственного технологического университета, sultanis@yandex.ru, Красноярск

Игнатова Валентина Владимировна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии и педагогики гуманитарного факультета Сибирского государственного технологического университета, sultanis@yandex.ru, Красноярск

Нургалеев Владимир Султанович

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессиональной деятельности ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», sultanis@yandex.ru, Красноярск

**ПРИБЛИЖЕНИЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА
СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ К СОЦИАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ЦЕННОСТЯМ В ПРОЦЕССЕ
ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН
И АКТИВИЗАЦИИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Smirnaya Anastasia Andreevna

Associate professor candidate of pedagogical sciences Siberian State Technological University, Humanity Faculty, Psychology and Pedagogic Department, sultanis@yandex.ru, Krasnoyarsk

Ignatova Valentina Vladimirovna

Doctor of pedagogical sciences, professo, Director of the Psychology and Pedagogic Department Siberian State Technological University, Humanity Faculty, Psychology and Pedagogic Department, sultanis@yandex.ru, Krasnoyarsk

Nurgaleev Vladimir Sultanovich

Doctor of Psychology, Head of Pedagogics and Professional Field Psychology Department of Federal Educational Establishment of Higher Education "Siberian State Technology University", sultanis@yandex.ru, Krasnoyarsk

**FUTURE SOCIAL WORK SPECIALIST FAMILIARIZATION
WITH THE SOCIO-PEDAGOGICAL VALUES IN THE PROCESS
OF STUDYING GENERAL PROFESSIONAL SUBJECTS
AND PROMOTING VOLUNTEER ACTIVITY**

В настоящее время в нашей стране происходит становление новой профессиональной общности – специалистов в области социальной работы. Профессионально-ценностные ориентации данных специалистов являются основанием их деятельности, определяют ее смысл и желаемый результат. Это обусловлено рядом объективных условий и субъективных факторов. Во-первых, по многим специальностям и специализациям, особенно ориен-

тированным на оказание помощи и поддержки людям и различным группам населения, нуждающимся в них, происходят заметные изменения в предмете профессиональной деятельности. Она становится более вариативной, творческой и многоаспектной.

Во-вторых, уровень профессионализма специалистов социальной работы во многом зависит от качества их подготовки в учебных заведениях с учетом основных профессиональных функций, определяющих специфику их деятельности в современных условиях. Одной из таких функций является социально-педагогическая, которая задает соответствующее пространство смысловых значений деятельности данного специалиста. В этом контексте своевременной и актуальной является проблема исследования, состоящая в реализации организационно-педагогических условий приобщения будущего специалиста социальной работы к социально-педагогическим ценностям.

В психолого-педагогической литературе заложены теоретические предпосылки решения указанной проблемы. Особое значение в осмыслении аксиологического аспекта подготовки будущего специалиста социальной работы имеют исторически сложившиеся общефилософские концепции, раскрывающие проблему ценностей (С. Ф. Анисимов, Л. П. Буева, Н. Гартман, М. С. Каган, В. Н. Сагатовский, М. Шелер и другие). В гуманитарных науках обращается внимание на сущность ценностей и их классификацию (В. А. Василенко, О.Г.Дробницкий, Э.Дюркгейм, А. Г. Здравомыслов, В. А. Караковский, В. П. Тугаринов, В. Франкл, Э. Фромм, В. А. Ядов и другие).

Сложная и неоднородная структура ценности определяет наличие множества ее классификаций. В философских концепциях ценности разделяются на: абсолютные и относительные (И. Кант, Н. О. Лосский), идеальные и реальные (Н. Гартман), индивидуальные и социальные (В. П. Тугаринов, Э. Дюркгейм), внутренние и внешние (Конфуций), объективные и субъективные (М. Вебер, М. Шелер). В психологических теориях различают ценности: позитивные и негативные, конкретные и абстрактные (К. А. Абульханова-Славская), материальные и духовные (Б. Г. Ананьев), терминальные и инструментальные (У. Билски, М. Рокич, Ш. Шварц).

В психолого-педагогических исследованиях ценностной проблематики условно можно выделить три основных направления: структурно-функциональное (В. А. Василенко, М. С. Каган, В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова, Е. Н. Шиянов и другие), культурно-антропологическое (А. Г. Здравомыслов, Д. А. Леонтьев, Е. А. Подольская, Н. С. Розов, И. А. Сурина, Ю. А. Шрейдер, В. А. Ядов, М. С. Яницкий и другие), религиозное (И. С. Нарский). Наше исследование выполняется в рамках культурно-антропологического направления, связанного с пониманием ценности как общечеловеческого, культурного феномена, функционирующего в качестве критерия, оценки и ориентации личности и общества, позволяющее более точно отразить смысл приоритетных ценностей профессии сферы «человек-человек», к которой относится социальная работа.

Анализ характеристик ценностей, представленных различными учеными, позволяет эксплицитировать понятие «социально-педагогические ценности» будущего специалиста социальной работы и представить их в систематизированном виде. Данные ценности отражаются в духовных, творческих, организационных и праксиологических ориентирах будущего специалиста социальной работы. Приоритетными ценностями, отражающими сущность наиболее общих характеристик социальной работы, являются базовые социально-педагогические ценности данной профессии: Человек как самоценность во всей полноте своего потенциального и актуального бытия, Педагогическая культура (В. П. Тугаринов, Ю. А. Шрейдер, И. А. Сурина и другие).

Базовая ценность – Человек как самоценность во всей полноте своего потенциального и актуального бытия – в социально-педагогическом смысле отражает ценностные ориентации на клиента и ценностные ориентации будущего специалиста социальной работы на себя как субъекта профессиональной деятельности.

Базовая ценность – Педагогическая культура – связывается с культуротворческой деятельностью будущего специалиста социальной работы и выражается в овладении культурными педагогическими практиками, требующими актуализации духовной, творческой, организационной и праксиологической аксиосфер данного специалиста.

Анализируя проблему приобщения будущего специалиста социальной работы к социально-педагогическим ценностям, целесообразно обратиться к понятию «приобщение» и охарактеризовать приобщение к социально-педагогическим ценностям как педагогическую стратегию.

В психолого-педагогическом контексте приобщение – овладение способами мышления и способностями (А. Г. Асмолов), принятие основных ценностей развития общества (И. С. Якиманская), образовательная стратегия, предполагающая реализацию совокупности организационно-педагогических условий, обеспечивающих ознакомление, ориентацию и сознательное участие личности в различных видах деятельности (В. В. Игнатова). Последний контекст приобщения отвечает педагогическому смыслу рассматриваемого нами явления. Приобщение будущего специалиста социальной работы к социально-педагогическим ценностям – образовательная стратегия, которая предполагает реализацию в единстве и взаимосвязи организационно-педагогических условий, регламентирующих ознакомление данного специалиста с совокупностью социально-педагогических ценностей, ориентацию на них как профессионально-значимых, сознательное участие в деятельности инициативного и духовно-творческого характера.

В соответствии с сущностным пониманием приобщения будущего специалиста социальной работы к социально-педагогическим ценностям конкретизированы организационно-педагогические условия: включение будущего специалиста социальной работы в разработку информационно-познавательной модели приобщения к социально-педагогическим ценностям;

содействие будущему специалисту социальной работы в создании ситуаций ролевого экспериментирования; активизация волонтерской деятельности будущего специалиста социальной работы. Представленные организационно-педагогические условия осуществляются последовательно в три этапа: на первом складывается представление о данных ценностях; на втором происходит их осознание будущим специалистом как профессионально значимых; третий характеризуется их принятием (или непринятием), что проявляется в соответствующей деятельности.

Содержание учебных дисциплин специальности 040101 Социальная работа, реализуемых в процессе профессиональной подготовки выступает как система научных знаний, нашедшая свое воплощение в различных учебных предметах, где знания предстают как результат интеграции информации с социально-педагогическими ценностями и смыслами обучающегося человека. В этой связи предметной областью реализации выделенных условий являются дисциплины, обладающие достаточным аксиологическим потенциалом, к которым в полной мере относятся дисциплины общепрофессионального цикла.

Первым условием приобщения будущего специалиста социальной работы к социально-педагогическим ценностям является включение его в разработку информационно-познавательной модели социально-педагогических ценностей. В рамках реализации данного условия необходимо помочь будущему специалисту социальной работы систематизировать знания о социально-педагогических ценностях (понять их сущность). В этой связи совместно со студентами конструируется информационно-познавательная модель «Приобщение будущего специалиста социальной работы к социально-педагогическим ценностям», именуемая далее как «модель». Логика реализации данного условия связана с последовательной реализацией этапов включения студентов в моделирование: уяснение сущности социально-педагогических ценностей; осмысление профессиональной значимости социально-педагогических ценностей; конструирование модели.

Первый этап «уяснения» связан с постижением сущности понятий «ценность», «профессиональные ценности», «социально-педагогические ценности»; основных характеристик базовых социально-педагогических ценностей специалиста социальной работы. С этой целью студентам предлагается: написать сочинение-рассуждение на темы «Человек как самоценность во всей полноте своего потенциального и актуального бытия» и «Педагогическая культура».

На втором этапе – «осмысление» профессиональной значимости социально-педагогических ценностей – студентам предлагаются задания, которые предполагают их самостоятельную работу с качествами, характеризующими базовые ценности. Проводимая работа позволяет осмыслить социально-педагогические ценности, выраженные в качествах, систематизировать их в четыре группы: духовные, творческие, организационные, праксиологические, осознать их место и роль в системе профессиональных ценностей.

Третий этап – «конструирование» информационно-познавательной модели – осуществляется с применением эвристических методов и организации групповой работы (метод рецензий, метод проектов, прямая коллективная «мозговая атака», «мозговой штурм» – диалог с деструктивной отнесенной оценкой, метод сравнения и другие).

В результате проводимой работы студентами конструируется информационно-познавательная модель, представленная социально-педагогической аксиосферой специалиста социальной работы. В ней выделяются две базовые ценности: Человек как самоценность во всей полноте своего потенциального и актуального бытия и Педагогическая культура, представленные ценностными ориентирами: духовным, творческим, организационным и праксиологическим, каждый из которых выражен ценностями-качествами. В центре модели – субъект усвоения социально-педагогических ценностей – специалист социальной работы. Анализируя модель, студенты понимают, что ориентиры в единстве и взаимосвязи задают вектор развертывания социально-педагогической функции их будущей профессиональной деятельности и наполняют ее смысловым значением.

Таким образом, создание первого организационно-педагогического условия – включение будущего специалиста социальной работы в разработку информационно-познавательной модели приобщения к социально-педагогическим ценностям – характеризуется ознакомлением данного специалиста с совокупностью социально-педагогических ценностей, что способствует формированию у него представлений о данных ценностях. Формами и методами организации данного условия являются лекции, лабораторные занятия с использованием: сочинения-рассуждения, дискуссии, специальных заданий, диагностических методик; эвристических методов при разработке модели.

Второе условие приобщения будущего специалиста социальной работы к социально-педагогическим ценностям – содействие созданию будущим специалистом социальной работы ситуаций ролевого экспериментирования. Данный этап направлен на осознание социально-педагогических ценностей как профессионально-значимых. Содействие будущему специалисту социальной работы в создании ситуаций ролевого экспериментирования рассматривается как особая осознанная педагогическая деятельность, направленная на оказание ему помощи и поддержки в процессе преодоления трудностей при проигрывании ситуаций ролевого экспериментирования.

Будущим специалистам социальной работы предлагается алгоритм конструирования ситуаций ролевого экспериментирования. Данный алгоритм состоит из трех шагов. Первый шаг – «подготовка» – начинается с разработки сценария – условного отображения ситуации и субъектов, посвящение в игру. Второй шаг – «проведение» – развертывается по трем возможным вариантам, что предусмотрено сценарием. Первый вариант – «соблюдение логики действий», согласно которому персонажи ведут себя по заданной схеме, результат ожидаем. Второй вариант – «неожиданность

действий» – нет строгих предписаний действий, возможен выход за рамки предписанной роли. Третий вариант – «соотношение действий» – развитие сюжетной линии осуществляется от завязки к попытке решения проблемы. Третий шаг – «анализ-обобщение» – подразумевает обсуждение и оценку результатов сконструированной ситуации ролевого экспериментирования (выступление экспертов, обмен мнениями, защита студентами своих решений и выводов).

Все ситуации разделены на две группы. Первая группа ситуаций – «предметно-ориентированные» – направлена на освоение педагогических методов, приемов, средств оказания помощи клиенту в решении его проблемы. К данной группе отнесены ситуации-ритуалы, социальной несостоятельности, активизации предметной деятельности. Суть этих ситуаций состоит в том, что клиент не может разрешить возникшую проблему за счет актуализации личностных возможностей, и специалист оказывает ему помощь и поддержку. Вторая группа ситуаций – «субъектно-ориентированные» – представлена ситуациями творчества, духовных состояний, интерперсонального опыта, которые требуют от клиента развертывания личностного потенциала для успешного разрешения проблемы, с которой он обратился за помощью. Выбор ситуаций связывается с направленностью дисциплин на социально-педагогический аспект профессиональной деятельности – понимание клиента, взаимодействие с ним, постижение педагогической культуры.

На практических занятиях, например, дисциплины «Педагогика и психология детства» конструируются: ситуации-ритуалы («Интервью», «Письмо»), ситуации творчества («Специалисты-новаторы»), ситуации духовных состояний («Эффект присутствия»), ситуации интерперсонального опыта («Горячая линия», «В мире детства»).

На занятиях по «Педагогике» конструируются ситуации-ритуалы («Вертушка»), ситуации активизации предметной деятельности («Инициатива», «Проба пера», «Заморочки»), ситуации творчества («Хорошее впечатление»), ситуации духовных состояний («Анимация»).

На занятиях по «Психологии социальной работы» конструируются ситуации, затрагивающие вопросы взаимодействия специалиста социальной работы с клиентом, отношения к социально-педагогическим ценностям. Это ситуации социальной несостоятельности («Потерянные души», «Патронаж», «Люди-хамелеоны»); ситуации интерперсонального опыта («Безоценочное принятие»); ситуации творчества («Байки»), ситуации духовных состояний («Инсайт») и другие. Конструирование ситуаций ролевого экспериментирования организуется последовательно: от ситуаций «предметно-ориентированного» к ситуациям «субъектно-ориентированного» характера.

Таким образом, второе организационно-педагогическое условие – содействие будущему специалисту социальной работы в создании ситуаций ролевого экспериментирования – связано с педагогическими действиями, ориентирующими студента на непосредственное участие в конструировании ситуаций, стимулирующими их деятельность по конструированию си-

туаций ролевого экспериментирования и их критический анализ, что способствует успешному проигрыванию ролевого социально-педагогического репертуара специалиста социальной работы, и как следствие – осознанию студентами социально-педагогических ценностей как профессионально значимых. Формами и методами организации данного условия являются лабораторные занятия с использованием бесед, диспутов, дискуссий, ситуаций ролевого экспериментирования, реферативных заданий, диагностических методик.

Третьим организационно-педагогическим условием приобщения будущего специалиста социальной работы к социально-педагогическим ценностям выступает активизация волонтерской деятельности будущего специалиста социальной работы, направленная на принятие социально-педагогических ценностей профессиональной деятельности будущим специалистом и проявление ценностного отношения к социально-педагогической деятельности.

Данное условие осуществляется в процессе внеучебной деятельности студентов, в форме добровольного их участия в деятельности на благо детей и взрослых людей, нуждающихся в социально-педагогической поддержке. Данная деятельность в научно-педагогической литературе определяется как волонтерская.

Включение студентов в волонтерскую деятельность осуществляется поэтапно. На первом этапе – ориентировочном, студенты изучают потребности социальных учреждений города в волонтерах, мировой и отечественный опыт, особенности и направления деятельности, знакомятся с ее технологиями и основными организационными формами.

На втором этапе – самоопределения, будущими специалистами осуществляется выбор места и характера волонтерской деятельности. С этой целью до студентов доводится информация о волонтерских вакансиях (презентация, раздача информационных листов, оформление стенда о волонтерских вакансиях). На этом этапе вся информация о волонтерской деятельности систематизируется в портфолио «Волонтерская деятельность будущих специалистов социальной работы». Именно на данном этапе начинается работа с портфолио.

Портфолио есть систематический и специально организованный сбор доказательств, который служит способом системной рефлексии на собственную деятельность и представления ее результатов в одной или более областях. Это – одна из аутентичных, то есть наиболее приближенных к реальному состоянию, форм оценивания, которая ориентирована на процесс самооценивания, что позволяет использовать его в процессе волонтерской деятельности студентов. В нашем случае данная форма оформления всей информации о волонтерской деятельности является достаточно гибкой и позволяет дополнять, конкретизировать, фиксировать факты волонтерской деятельности и объективно оценивать ее результаты.

При использовании портфолио «Волонтерская деятельность будущих специалистов социальной работы» студенты наиболее полно привлекаются

к самостоятельному осмыслению волонтерской деятельности и принятию социально-педагогических ценностей в процессе данной работы. Студенты умело компонуют информацию о волонтерской деятельности, собранную в библиотеке и в различных социальных учреждениях. Поэтому портфолио совмещает представление теоретической информации и анализ практических знаний о волонтерской деятельности.

Портфолио «Волонтерская деятельность будущих специалистов социальной работы» включает следующие разделы: «Общие сведения о разработчиках (студентах)»; «Информация о современном понимании волонтерской деятельности и ее правовых основаниях в РФ»; «Волонтерские вакансии, имеющиеся в социальных учреждениях»; «Буклет студента-волонтера»: информация о международных, всероссийских, краевых и городских мероприятиях, посвященных вопросам волонтерской деятельности; «Результаты волонтерской деятельности».

Третий этап – пробный, предполагает создание волонтерских рабочих мест в учреждениях, подготовку студентов к волонтерской деятельности. При этом студенты включаются в волонтерскую деятельность по желанию: либо группами (по 6–7 человек), либо индивидуально. На данном этапе организуются следующие формы подготовки волонтеров: информирование, инструктаж, обучение и консультирование.

Четвертый этап – деятельностный, ориентирован на непосредственно волонтерскую деятельность и самоконтроль за данной деятельностью.

В процессе волонтерской деятельности происходит приобщение будущего специалиста к социально-педагогическим ценностям за счет оказания помощи различным категориям граждан (клиентам), оказавшимся в трудной жизненной ситуации: преодоления смыслового и эмоционального напряжения в отношениях с клиентами, актуализации личностного потенциала, профессиональной рефлексии, необходимых для осознания им собственных проблем, оказания клиенту первичной социально-педагогической и психологической поддержки.

Волонтерство осуществляется в социальных учреждениях города Красноярска, таких как МУ «Городской социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Забота», МУ «Городской центр социальной помощи населению «Родник», МУ «Городской реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Радуга», Красноярский геронтологический центр «Уют», МУ «Центры социального обслуживания населения», МУ «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Парус», МУ «Центры социальной помощи семье и детям «Качинский», «Первомайский», «Эдельвейс», «Ветлужанка», МУ «Социальный приют для детей «Надежда», МУ «Центр социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями и их семей «Ласточка» и других.

Пятый этап – оценочный, предполагает оценку результативности волонтерской деятельности, удовлетворенности ею. На данном этапе проводится заключительная беседа с волонтерами и презентация их деятельности на

конференции. Презентация включает индивидуальные доклады, которые состоят из теоретических и практические аспектов волонтерской деятельности, положительные и отрицательные моменты работы с клиентами, рекомендации по совершенствованию данной деятельности. Во время свободной дискуссии после презентации обсуждается характер взаимодействия волонтеров с различными категориями населения, формируются оценочные суждения по поводу работы, проделанной каждым волонтером, разворачиваются различные аспекты его работы, в частности индивидуальные особенности совместной деятельности (если была) с клиентами, степень его активности, характер отношений с клиентами, способы противостояния большим эмоциональным нагрузкам, вариативность возможных решений.

Таким образом, волонтерская деятельность будущего специалиста социальной работы как деятельность инициативного и духовно-творческого характера в социально-педагогическом контексте связана с информированием, разъяснением, активизацией возможностей клиента, умением выслушать его или обеспечить диалог с ним, с оказанием бескорыстной профессиональной помощи, что определяет необходимость проявлять во взаимосвязи ценностные ориентиры: духовный, творческий, организационный, прагматический. Это способствует принятию данным специалистом базовых социально-педагогических ценностей профессиональной деятельности: Человек как самоценность во всей полноте своего актуального бытия, Педагогическая культура. Формами и методами организации данного условия являются практическая деятельность в социальных учреждениях, создание портфолио «Волонтерская деятельность будущего специалиста социальной работы», консультации, презентация портфолио, конференция.

Реализация организационно-педагогических условий приобщения будущего специалиста социальной работы к социально-педагогическим ценностям расширяет знания данного специалиста о сущности и содержании базовых социально-педагогических ценностей как ориентиров профессиональной деятельности, обогащает аксиологические основы профессиональной подготовки специалиста социальной работы в высшей школе в виде ситуаций ролевого экспериментирования, рекомендаций по поэтапному конструированию информационно-познавательной модели приобщения будущего специалиста социальной работы к социально-педагогическим ценностям и методике организации волонтерской деятельности.

Библиографический список

1. **Асмолов, А. Г.** Психология индивидуальности. [Текст]/ А. Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 96 с.
2. **Игнатова, В. В.** Духовно-творческое становление личности [Текст]: монография. / В. В. Игнатова. – Красноярск: СибГТУ, 2007. – 272 с.
3. **Сурина, И. А.** Ценности. Ценностные ориентации. Ценностное пространство: Вопросы теории и методологии. [Текст]/ И. А. Сурина. – М.: Социум, 1999. – 183 с.

4. **Тугаринов, В. П.** О ценностях жизни и культуры [Текст]/ В. П. Тугаринов. – Л.: ЛГУ, 1960. – 156 с.
5. **Шрейдер, Ю. А.** Ценности, которые мы выбираем: смысл и предпосылки ценностного выбора.[Текст]/ Ю. А. Шрейдер. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – 206 с.
6. **Якиманская, И. С.** Технология личностно-ориентированного образования. [Текст]/ И. С. Якиманская. – М.: Издательская фирма «Сентябрь», 2000. – 175 с.

УДК 37.048.45:37.033.4

Лаптева Ирина Дмитриевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Кузбасской государственной педагогической академии, lapteva_id@mail.ru, Новокузнецк

**РЕФЛЕКСИВНО-АНАЛИТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ
КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ
КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Lapteva Irina Dmitrievna

K.p.n., an associate professor of Kuzbass State Pedagogical Academy, lapteva_id@mail.ru, Novokuznetsk

**IS REFLECTIVE-ANALYTICAL TECHNOLOGIES
AS A CONDITION OF FORMATION OF CIVIL CULTURE
OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL**

Задачи построения гражданского общества неотъемлемо связаны с необходимостью утверждения правового государства. И роль гражданского образования здесь невозможно переоценить.

Повышение экономической и культурной зрелости общества закономерно сопровождается совершенствованием всех социальных институтов и систем, в том числе системы образования. Жизнь объективно требует искать, находить и приводить в движение резервы, обеспечивающие всестороннее повышение качества профессиональной подготовки учителя.

Формирование гражданской культуры учителя становится приоритетной задачей педагогического вуза. Будучи сложно-структурированным содержательным образованием интегрального характера, гражданская культура учителя включает в себя ряд компонентов, одним из которых является интроспективно-рефлексивный компонент.

Многоаспектность и многокомпонентность педагогической рефлексии обуславливает необходимость анализа рефлексивных механизмов педагогической деятельности и рассмотрения рефлексии как способа осознания деятельности, как механизма, присущего современному образовательному процессу, требующего изучения и трансляции.

Процесс профессионального становления будущего учителя должен, по возможности, моделировать задачную структуру педагогической деятельности, вооружать его первоначальным опытом практических отношений в условиях демократически организованного обучения и воспитания. Поиск способа решения задачи (в том числе и педагогической) всегда есть акт мышления. Наиболее интересным нам представляются исследования феномена «мышления о мышлении», то есть рефлексии, которая направляет мышление человека на критический анализ содержания и методов деятельности, на раскрытие внутреннего строения и специфики духовного мира человека [5; 6].

Рефлексия в общем плане – это переосмысление. Создание рефлексивной среды позволяет моделировать особые, уникальные по отношению к будущему учителю условия, в которых его личностный и интеллектуальный опыт не только оказывается недостаточным, но и служит своеобразным препятствием к достижению цели [9, с. 441]. Рефлексивные механизмы лежат и в основе саморегуляции деятельности личности. Как было показано Ж. Пиаже и Л. С. Выготским, человек в процессе своего развития интериоризирует те отношения, которые первоначально даны ему внешне как отношения между людьми. Вступая в социально-психологические отношения с другими, будущий учитель общается и взаимодействует с ними, его действия регулируются и оцениваются со стороны других участников педагогического процесса; но он и сам пытается направлять, регулировать и оценивать действия других; по мере приобретения опыта социального взаимодействия будущий учитель начинает осваивать эти управляющие функции и применять их по отношению к самому себе. У будущего педагога развиваются процессы самоориентации, саморегуляции и самооценки как внутренние (интериоризированные) процессы, позволяющие личности управлять собой и своим поведением.

Будущий учитель осмысливает и анализирует свою деятельность, вырабатывая к ней рефлексивное отношение по формуле Д. Познера: «Опыт + рефлексия = развитие». Эта формула справедлива и для студента, и для ученика, и для учителя, так как направлена на осознание человеком способов своего действия и стремление их усовершенствовать [11, с. 5]. Рефлексия, переосмысление личностных стереотипов представляет собой способ осуществления «Я». При таком способе выхода из проблемно-конфликтной ситуации переживание конфликтности не подавляется, не игнорируется и не служит толчком к «уходу», а, наоборот, обостряется, поскольку педагогу приходится искать решение вопреки очевидной его невозможности. В силу этого стремление решить проблему выражается в осмыслении ситуации как жизненно важной, от решения которой зависит личностная самооценка как способного или не способного к творческой деятельности (творчески относиться к себе, к своему труду, к детям, к решению различных проблем и к жизни в целом) [9, с. 442].

Определяя рефлексия как системообразующий фактор профессионализма учителя, В. А. Сластенин структурирует ее на составляющие, среди которых наиболее значимы способности, способы, стратегии осознания и пере-

осмысления личного опыта, профессиональной деятельности, решения профессиональных задач и преодоления проблемно-конфликтных ситуаций:

– сознательный анализ профессиональной деятельности на основе мотивов и диспозиций; проблематизация действительности; критическое отношение к нормативам;

– рефлексия и построение системы смыслов (смыслотворчество); открытость среде и профессиональным новшествам; творчески преобразующее отношение к миру, выход за пределы нормативной заданности; стремление к самореализации, к воплощению в профессиональной деятельности своих намерений и образа жизни; субъективирование элементов содержания в личностно-смысловое содержание, т. е. наделение личностным смыслом.

По мнению Ю. Н. Кулюткина рефлексивные умения относятся к «метакогнитивным умениям» и состоят в том, что студент должен уметь: диагностировать то, что уже знает, и то, что еще не знает; ставить перед собой определенную задачу и продумывать программу ее осуществления; реализовывать намеченные планы (определять содержание деятельности); регулировать и контролировать успешность своих действий; анализировать и осмысливать результаты своих действий, сопоставлять их с намеченными целями; определять направления дальнейшей работы над собой [4].

С общепедагогических и психологических позиций рефлексивные процессы в педагогических системах в профессиональной деятельности учителя проявляются:

– в процессе взаимодействия учителя с окружающими, когда он стремится адекватно понимать и целенаправленно регулировать мысли, чувства и поступки других людей;

– в процессе проектирования социально значимой деятельности, когда будущий учитель разрабатывает цели проектов и конструктивные схемы их достижения;

– в процессе самоанализа и самооценки собственной деятельности и самого себя как субъекта.

Самопознание совершается путем анализа результатов собственной деятельности, своего поведения, сопоставления этих результатов с общепринятыми нормами.

Осознание отношения других людей к себе, их оценки отдельных качеств личности, ее поведения, деятельности составляют основу самопознания. Основным методом исследования в самопознании является наблюдение своих состояний, мыслей, чувств. Самонаблюдение может происходить не только по ходу деятельности, переживания, но и ретроспективно, путем восстановления по памяти прошедших событий, ситуаций, актов поведения, поступков и анализа установления причинной связи между отдельными поступками.

Интроспекция является основой для установления самооценки, для развития постоянного самоконтроля и саморегуляции своего психического состояния. Поэтому, будущий учитель становится не только объектом, но

и субъектом воспитания, он воспитывает себя собственными усилиями, совершенствуясь как личность [11, с. 7]. Чтобы процесс формирования гражданской культуры был сориентирован на мотивационно-смысловое развитие будущего учителя, необходимо вывести методы взаимодействия со студентами на уровень иницирующих смыслообразование, максимально приблизив знания к реальной жизни. Важная роль в решении данной проблемы принадлежит интроспекции. Исторически основным структурным компонентом различных модификаций понятия интроспекция у разных психологов является категория личностный опыт. При различных психологических подходах он включает такие компоненты, как «структура», «акт», «функция», «процесс», «феномен» и «понимание», которые определяют содержание понятия. Интроспекция может быть направлена на:

- выделение содержаний опыта (у В. Вундта и Э. Титчинера), а также фиксацию интенциональных актов (у Ф. Brentano) и актов вчувствования (у Т. Липпса) (структурный подход);

- рассмотрение сознания, как «функции души» (у У. Джемса) (функциональный подход);

- выделение феноменов сознания личности (Э. Гуссерль) (феноменологический подход);

- выделение категории понимания (герменевтический подход), используемый у В. Дильтея, Г.-Х. Гадамера, М. М. Бахтина, М. Бубера;

- выделение опосредованного опыта (материалистический подход), используемого в понимании предмета интроспекции в трудах К. Маркса, К. Н. Корнилова, Б. М. Теплова;

- выделение личностного опыта, интенционально направленного на значимый объект, получая при этом личностный смысл (деятельностный и личностный подходы). Данные подходы в применении к личностному опыту использовались у Д. А. Леонтьева, А. А. Смирнова, С. Л. Рубинштейна, К. Роджерса, А. Маслоу.

В российской психологической школе основные взгляды на понятие интроспекции были раскрыты через культурно-исторический подход Л. С. Выготского, деятельностный подход С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева. Исследуя строение сознания, Л. С. Выготский пришел к выводу, что системное строение сознания определяется в целом развитием речи, которая играет центральную роль в формировании сознания и регуляции поведения человека.

Л. С. Рубинштейн отмечал: «Формируясь в деятельности, психика, сознание в деятельности, в поведении и проявляется. Деятельность и сознание образуют органическое целое – не тождество, но единство. Сам факт осознания своей деятельности изменяет условия ее протекания, а тем самым ее течение и характер; деятельность перестает быть простой совокупностью ответных реакций на внешние раздражители среды; она по-иному регулируется. С другой стороны, анализ человеческой деятельности показывает, что самая осознанность или неосознанность того или иного действия за-

висит от отношений, которые складываются в ходе самой деятельности. Будучи предпосылкой деятельности, сознание вместе с тем и ее результат. Сознание и деятельность человека образуют подлинное единство» [7].

Говоря о структуре сознания, А. Н. Леонтьев одной из составляющих сознания называет личностный смысл. В отличие от значений личностные смыслы не имеют своего «непсихологического» существования. Если внешняя чувственность вызывает в сознании субъекта значения с реальностью объективного мира, то личностный смысл связывает их с реальностью самой его жизни в этом мире, с ее мотивами. Личностный смысл и создает пристрастность человеческого сознания. Психологически, т. е. в системе сознания субъекта, а не в качестве его предмета или продукта, значения вообще не существуют иначе как, реализуя те или иные смыслы, так же как его действия и операции не существуют иначе, как реализуя ту или иную деятельность, побуждаемую мотивом, потребностью [5]. Таким образом, личностный смысл является важнейшей категорией в российской психологической школе. Интроспекция как психологический феномен – это «внутренняя интенция человека, осмысляющего жизненную действительность, основанную на непосредственном личном опыте [3, с. 41].

Исследование его смыслообразующего потенциала невозможно осуществить без погружения в сущность интроспекции как психологического феномена и выделения его качественных признаков. В качестве реального психического феномена интроспекция выражает такое свойство сознательного акта как рефлексивность. Понятие интроспекции толкуется как «наблюдение за собственными психическими состояниями и действиями. Интроспекция как «слежение» за собственными субъективными состояниями есть форма самонаблюдения и самоконтроля личности». Феномен интроспекции представляет собой внутреннюю интенцию личности, осмысляющую жизненную действительность, основанную на непосредственном личном опыте. По мнению Н. А. Ейст, свойства этого явления в применении их к педагогике способны не только улучшить учебный процесс и качество обучения, но и личность обучаемого, обогатив его интроспективными, рефлексивными и эмфатическими способностями.

Метод интроспекции в своих формах, например: самонаблюдение и ретроспекция, центрирован на актуальном сознании обучаемого. «Актуальный опыт – тот, который имеет для ученика особое значение и к которому он не безразличен. Именно эта часть опыта – основа и предпосылка использования смысловых образований в качестве дидактического фактора» [8]. По мнению К. Роджерса, «именно личностный опыт каждого человека, является для него самоценным и заслуживающим доверия, поскольку он выступает, в конечном счете, как единственный критерий оценки жизненных событий». Иными словами, все явления действительности человеком осмысливаются, оцениваются.

Развитие личности будущего учителя осуществляется путем сравнения собственной системы ценностей с тем, что накоплено в культуре. Постоянно сравнивая, студент учится выбирать ценности, а значение выбора состо-

ит в том, чтобы брать на себя ответственность и нести бремя своего выбора через всю жизнь. Таким образом, процесс развития гражданской культуры будущего учителя на собственном опыте предполагает в идеале расширение личностных смыслов и, значит, «горизонтов собственного бытия». На наш взгляд, такой сплав личного опыта, личностных смыслов и ценностей является главным условием формирования гражданской культуры будущего учителя.

Понятия личностный опыт обучаемого, личностный смысл, придаваемый явлениям действительности, ценностные ориентации и ценности, а также эмоционально-чувственное удовлетворение, получаемое в результате реализации потребностей в самопознании и самораскрытии субъектов процесса формирования гражданской культуры, являются значимыми признаками интроспективно-рефлексивного компонента в структуре данного психического новообразования. «Смысл – это сопряжение фундаментальных основ миропорядка и мировоззрения конкретного человека или группы людей. Смысл существует всегда и для любого человека, но не всегда им осознаваем. Он может быть более или менее понятен, определен для человека. Инструментом выявления смыслов, а также смыслополагания, является рефлексия» [4, с. 14]. Личностный смысл студент может обрести лишь сам на основе своеобразного исследования ситуации, ее связей с потребностями. Личностное исследование ситуации выступает одновременно и как высшее проявление познавательной функции интеллекта, поскольку в момент личностной рефлексии происходит более полное отражение связей и отношений с окружающим миром. Личность полнее реализует себя, если предлагаемое содержание способно поколебать целостность личностного мировосприятия, социальный и профессиональный статус. Говорить о технологиях воздействия на личность можно лишь с определенной степенью условности, подразумевая, что личность всегда выступает действующим лицом, соучастником, а то и инициатором процесса своего образования. Подлинно личностное порождается личностью, создается путем субъективирования, смыслотворчества. Цели, содержание и методы обучения – косвенные стимулы этого процесса. С другой стороны, то, что было скрытым, выявляется в обучении с использованием аналитико-рефлексивных технологий: борьба мотивов, столкновение смыслов и ценностей как бы выходят вовне и становятся осязаемыми [9].

Рефлексия обеспечивает актуализацию смыслов через общение с другими людьми и диалога с культурой в целом. В этом случае происходит переосмысление себя, своей позиции, своего жизненного опыта при «встрече» с иной точкой зрения на одни и те же способы педагогической деятельности.

Как в теоретическом и практическом плане овладеть рефлексивными механизмами? Как можно задействовать в процессе профессиональной подготовки механизмы рефлексии, способствующие развитию важнейших навыков мышления учителя и становлению и развитию интроспективно-рефлексивного компонента гражданской культуры будущего учителя? По

мнению И. В. Муштавинской, способы обучения рефлексии можно условно разделить на три большие группы.

К первой группе автор относит те, которые касаются целенаправленной смены мировоззренческих и психологических установок будущего учителя, атмосферы, в которой происходит обучение. Для того чтобы студент начал рефлексировать, необходимо создать такие условия, когда всячески поощряется и стимулируется его выход в рефлексию, обращение его к своему внутреннему миру, своему опыту. Суть выхода в рефлексивную позицию заключается в следующем: студент прекращает привычный способ деятельности (мыследеятельности) и как бы «отходит в сторону», выходит за пределы «пространства» этой деятельности. Он начинает смотреть на нее со стороны, делает ее объектом рассмотрения, что позволяет ее увидеть по-новому и начать анализировать.

Вторая группа объединяет более частные дидактические приемы, направленные как на выведение студента в рефлексивную позицию, так и на ее активизацию. Особое место в арсенале педагогических средств занимают образовательные технологии, миссия которых заключается в формировании культуры мышления, его самостоятельности.

Третья группа – технологии определенного характера, построенные на рефлексии и технологически ее обеспечивающие. На наш взгляд, четкую границу между этими группами провести затруднительно, поэтому рассмотрим технологию, которая, с точки зрения ряда исследователей (И. В. Богатенкова, Т. А. Галактионова, И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек, Ю. Н. Кулюткин, И. В. Муштавинская), может усиливать рефлексивные механизмы, обучать рефлексии, технологически ее обеспечивать – это технология развития критического мышления.

Технология развития критического мышления – условное название, созданное авторами проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления» Ч. Темплом, К. Мередитом, Д. Стилл, С. Уолтером. Она представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией. Это совокупность разнообразных приемов, направленных на то, чтобы сначала заинтересовать студента (пробудить в нем исследовательскую, творческую активность), затем предоставить ему условия для осмысления материала и, наконец, помочь ему обобщить приобретенные знания.

По поводу определения понятия «критическое мышление» существует большое разнообразие мнений и оценок. Если проследить этимологию слова «критика» (от греч. «kritike» – искусство разбирать, судить), то критическое мышление можно определить как «разбор, обсуждение чего-либо с целью дать оценку, выявить недостатки». По мнению Ю. Н. Кулюткина, критическое мышление можно определить как рефлексивное мышление, поскольку процессы, которые заключаются во всякой рефлексивной деятельности, таковы: а) состояние нерешимости, колебания, сомнения и б) процесс поиска, или исследования, направленный на то, чтобы ос-

ветить дальнейшие факты, служащие для подтверждения или отрицания вызванного мнения [4, с. 19].

Разворачивая эту идею далее, можно говорить о критическом мышлении как о «мониторинге мышления и деятельности, в частности предназначенном для выяснения того, что надо делать и во что надо верить» [1]. При этом одним из базовых умений, которые входят в состав интроспективно-рефлексивного компонента гражданской культуры будущего учителя, является оценивание соответствия целей и средств, сообразности форм и содержания – оценивание, основанное на рефлексии. Принятие информации будущим учителем происходит в процессе кропотливого осмысления. Однако важно осмысление не только самой информации, но и собственных действий, их соотнесение с ценностями гражданского общества и принятие на этой основе решения.

Категория «активно сконструированное знание», являющееся итогом рефлексивного поиска, имеет важное значение для процесса формирования гражданской культуры будущего учителя. Как отмечает Х. Гарднер, информация, которую студенты запоминают механически, не связывая ее с собственными интересами и ранее полученными знаниями, зачастую становится «мертвой глыбой», зависшей вдали от базовых понятий, на которые ориентируется человек, решая реальные проблемы собственной жизни.

Наибольший интерес для нашего исследования представляют дидактические условия формирования критического мышления. Автор Д. М. Шакирова к ним относит следующие: разработка спецкурса/или включение в содержание учебной дисциплины заданий, проблем, упражнений, направленных на отработку мыслительных умений и критичности ума; наличие диагностических методик определения уровня критического мышления; разработанность междисциплинарной технологии формирования критического мышления.

Наиболее эффективным, на наш взгляд, является учебный курс (спец. курс), который включает все три условия. В течение трех лет (2007–2010 гг.) на факультете иностранных языков КузГПА студенты имеют возможность прослушать курс «Гражданская культура учителя». Этот курс является метапредметным и построен как основа для овладения социальными компетенциями, необходимыми в современной социокультурной ситуации. Он носит сугубо социально-гуманитарный характер. Одной из основных задач курса являлось создание демократически организованной образовательной среды. На наш взгляд, в результате создания особой творческой среды происходит не только обмен информацией, опытом по данной проблеме, но также, благодаря созданию особой атмосферы сотворчества, объективирование нового смысла, который в дальнейшем и будет положен в основу педагогической деятельности. Нами были разработаны следующие этапы технологического процесса построения учебных занятий.

На первом этапе (evocation-вызов, побуждение) ставится задача не только активизировать, заинтересовать студента, мотивировать его на дальнейшую работу, но и «вызвать» уже имеющиеся знания, либо создать ассоциации по

изучаемому вопросу, что само по себе станет серьезным активизирующим и мотивирующим фактором для дальнейшей работы [6, с. 14]. На данном этапе преподаватель проводит отбор информации, т. е. основополагающих знаний по определенной теме. Отбор базы знаний ведется с учетом их дальнейшего использования в практической деятельности. Часто у студентов нет первоначальных знаний по изучаемому вопросу, тогда мы используем такие приемы, как: таблица «вопросительные слова», вопросы до изучения нового материала («толстые» и «тонкие» вопросы, «Ромашка Блума»), прием «Кластеры».

Второй этап (realization-осмысление новой информации) предполагает воспроизведение знаний, что обеспечивает усвоение информации на репродуктивном уровне. Студент занимает рефлексивную позицию, которая проявляется в следующих показателях: критичность мышления, аргументированность и доказательность своей позиции, рефлексивное восприятие новой информации, способность к оценочным действиям. На этом этапе используются приемы: «Инсерт», «бортовой журнал», «дневник».

Третий этап (reflection-рефлексия) предполагает обсуждение пройденного таким образом, чтобы студент смог оценить и продемонстрировать, как изменилось его знание от первого этапа к третьему. На данном этапе важно осознание своего «мыслительного пути», своих действий, оценки своей работы в команде. Особенностью данного этапа является перенос знаний и умений в новую педагогическую ситуацию. Решая новую проблему, будущий учитель проявляет способность использовать уже усвоенные знания и образцы действий, происходит видение новой проблемы в знакомой ситуации, что стимулирует познавательную и социальную активность студента. Рефлексивная активность студентов на данном этапе проявляется в следующих показателях: способность к переносу знаний, способность занимать определенную позицию в общении, способность вести дискуссию. Для развития рефлексии студентам предлагались технологии, связанные с дискуссионными методами: прием «Двухрядный круглый стол», перекрестная дискуссия, синквейн, прием «общее-уникальное», тогис. В ситуации диалога часто возникают критические моменты, которые могут разрушить сложившиеся представления, смыслы личности. Открытость диалогу с другими людьми, допускающая возможность изменения самого себя, позволяет формировать как смысловые структуры личности, так и основы гражданской и профессиональной позиции.

В профессиональной деятельности учителя сегодня имеются большие возможности, которые связаны с изменениями, происходящими в жизни и отражающимися в мышлении человека. Главное среди них – снятие ограничений в профессиональной деятельности, что позволяет воспринимать более широкий круг внешних явлений. Уменьшение предвзятых и навязываемых мнений и суждений, увеличение потока информации обеспечивают необходимую свободу действий, своевременное реагирование на внешние изменения. Как следствие этого учитель приобретает такие важные способности, как готовность к реагированию на неожиданности, к принятию са-

мостоятельных решений, требующих риска нести за них ответственность, критичность в оценке своих и чужих действий [9, с. 434].

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» обозначено, что развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные люди, которые могут самостоятельно принимать решения, прогнозируя их возможные последствия, люди, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, способные неординарно мыслить, самостоятельно принимать решения и творчески их реализовывать, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны. Подобная задача может быть решена при создании в педагогическом вузе благоприятных условий для формирования гражданской культуры будущего учителя. При этом формирование гражданских качеств будущего учителя призвано воздействовать на подрастающее поколение с целью передачи им определенных общественно-политических знаний и выработки позиций и норм поведения, определяющих отношение личности к явлениям общественной жизни.

Библиографический список

1. **Гражданское образование** – путь к демократическому обществу. Материалы международной конференции. [Текст] – СПб., 1999.
2. **Гражданское образование: технологии, интерактивные формы работы** [Текст]/ авт.-сост. О. А. Северина. – Волгоград: Учитель, 2009. – 319 с.
3. **Ейст, Н. А.** Феномен интроспекции и его свойства. [Текст]/ Н. А. Ейст.// Развитие творческого наследия С. Я. Батышева в системе непрерывного профессионального образования: материалы I Всерос. науч.-практ. конф., 14 ноября 2007. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2007. Т. 4. – с. 40–43.
4. **Инновации в образовании: человекосообразный ракурс** [Текст]: сб. науч. тр. /под ред. А. В. Хуторского. –М.: ЦДО «Эйдос», 2009. – 220 с.
5. **Леонтьев, А. Н.** Философия психологии: Из научного наследия [Текст]/ Под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева. – М.: Изд-во Моск. ун-та. – 1994. – 228 с.
6. **Муштавинская, И. В.** Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя [Текст]: учеб.-метод. пособие. / И. В. Муштавинская. – СПб.: КАРО, 2009. – 144 с.
7. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии [Текст]/ С. Л. Рубинштейн: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1989. – 485 с.
8. **Рудакова, И. А.** Методы обучения в педагогической теории и практике. [Текст]/ И. А. Рудакова. – Ростов н /Д: Изд-во Рост. гос. пед. ун-та, 2001. – 228 с.
9. **Сластенин** [Текст] – М: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.
10. **Сморгунова, В. Ю.** Человеческое измерение права [Текст]: монография./ В. Ю. Сморгунова. – СПб.: Изд-во РГПУ им А. И. Герцена, 2008. – 300 с.
11. **Чепляева, Л. А.** Интроспекция в педагогической практике студента в школе [Текст]: методические рекомендации./ Л. А. Чепляева. – Балашов: Изд-во БГПИ, 1993. – 28 с.

РАЗДЕЛ VI
**ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

УДК 37.013.44

Бондарчук Александр Иванович

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии
Белгородского государственного университета, bondarchuk@live.ru, Белгород*

**НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА
ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Bondarchuk Alexander Ivanovich

*The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of preschool pedagogies
and psychology of the Belgorod state university, bondarchuk@live.ru, Belgorod*

**FORMATION OF SPIRITUALLY-MORAL EDUCATION
OF STUDENTS IN MODERN SOCIALLY CULTURAL
CONDITIONS**

В настоящее время мы являемся свидетелями острейшего противоречия между стремительным раскрепощением общественного сознания и не менее стремительной девальвацией гуманитарного знания, призванного сыграть нравственно-стабилизирующую роль в обществе. Одним из ключевых направлений выхода из этого кризиса должно стать повышение профессионализма педагога. В решении этой проблемы значительная роль принадлежит образовательным учреждениям, которые призваны восстановить этнокультурные и этносоциальные функции. Наверное, пришло то время, когда педагог снова должен нести культуру в массы, но не массовую, а народную, так как на этапе переоценки общемировых ценностей и роста национального самосознания народа большое практическое значение приобретает проблема воспитания подрастающего поколения на традициях народной педагогики. Выполнение задач профессиональной деятельности требует соответственно высокой подготовленности, которая даёт возможность достигать значительных качественных и количественных результатов труда при меньших затратах времени, умственных и физических сил на основе использования рациональных приёмов выполнения работы.

Как показывает опыт теоретических и практических исследований, в становлении профессионализма педагога существенную роль выполняют знания о народной общей и педагогической культуре в целом и народной педагогики в частности. Так как жизнеспособность народной педагогики исходит из общественной потребности развития и совершенствования данной формы знания, имеющего тенденцию прогрессирующего движения.

Профессионализм педагога дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) зависит во многом от его умения увидеть внутреннюю закономерность противоречивого единства народной и научной педагогики, как единой педагогической системы. Изучение различных форм взаимодействия народной и научной педагогики обогащает педагогическое знание, поскольку способствует развитию общей педагогической культуры.

Проведённое нами исследование позволяет говорить о том, что народная педагогика становится одной из наиболее актуальных проблем современной педагогической науки, так как без знания её основ подготовка современных специалистов ДОУ становится односторонней и неполноценной.

Народная педагогика, содержащая в себе надёжно проверенные временем и историческим отбором традиции человечества, представляет сегодня предмет социальной вос-требованности и актуальности. Осознанию этого факта способствует то, что начиная с 50-х годов прошлого века, происходит повышение интереса к теоретической разработке вопросов народной педагогики. Это связано в первую очередь с тем, что ведущие теоретики педагогики того периода, рассматривая проблемы истории педагогики, в своих трудах затрагивали вопросы народной педагогики. Так, **Н. К. Гончаров** в своих «Очерках по истории советской педагогики» отмечал, что советская педагогика возникла не на голом месте, а является законной наследницей и преемницей всего прогрессивного, что было в развитии педагогической мысли прошлого, так как соблюдение принципа преемственности – общее требование культурной революции. Успешное решение проблем воспитания и развитие педагогики невозможно без учёта национальных особенностей каждого народа [1; 24; 25; 28]. При рассмотрении педагогических взглядов С. Т. Шацкого, Н. К. Гончаров в своей статье заострял внимание на разработке в советской педагогике вопросов педагогики среды. Тем самым раскрывались некоторые из возможных в то время путей проникновения народной педагогической культуры в советскую педагогическую науку.

В осмысление проблемы народной педагогики внесла свой вклад известный учёный-педагог **М. Ф. Шабаетва**. Выступая на «Проблемном историко-педагогическом симпозиуме» (1971 г.) в своём докладе «К вопросу об изучении истории народной педагогики», она отметила недоработки и недостатки в изучении народной педагогики и наметила ряд перспективных направлений дальнейших исследований. Она считала одной из главных проблему разработки теоретико-методологических основ исследования вопросов народной педагогики. Выделила вопросы истории народной педагогики, что по её мнению важно для умелого руководства механизмом преемственности народной и научной педагогики в целях решения современных педагогических задач стоявших перед советской школой [2, с. 337–351]. Обобщая материалы I-ой научно-теоретической конференции, посвящённой вопросам изучения народной педагогики, в 1971 г. вышла в свет книга «Единство национального и интернационального в коммунистическом воспитании». В работах, представленных в книге, поставлены вопросы

важные для выяснения преемственности народной и научной педагогики в развитии советской школы. Рассматривались соотношения национально-го и интернационального в воспитании, преемственность основных идей, форм, средств народной педагогики в развитии теории и практики воспитания на различных этапах исторического развития. Роль народных педагогических традиций в воспитании, национальные особенности педагогических традиций, народные педагогические традиции в педагогическом наследии Я. А. Коменского и В. А. Сухомлинского, важность сравнительной народной педагогики как инструмента познания закономерностей воспитания.

Важность и актуальность исследований по народной педагогике, значение народных педагогических традиций в нравственном воспитании подрастающего поколения были акцентированы в статьях **В. Н. Столетова**, которые были опубликованы в «Учительской газете» и «Советской педагогике». Главная идея: «Задача советской педагогики взять народную мудрость на вооружение в интересах решения современных педагогических задач» [3, с. 18–33]. Продолжая линию теоретического изучения народной педагогики, В. Н. Столетов в статье «Некоторые проблемы развития педагогической науки в СССР» опубликованной в журнале «Советская педагогика» [4, с. 226] подводил итог научным исследованиям в области педагогики. В частности он отмечал, что с исторической точки зрения существует преемственность народной и научной педагогики, которая просматривается в работах советских теоретиков педагогики, её актуализация в современных условиях воспитания. В. Н. Столетов характеризует народную педагогику как незаменимый источник педагогических идей, считает, что педагогам необходимо использовать накопленную народом мудрость в вопросах обучения и воспитания в интересах решения современных педагогических задач.

В связи отмечаемым юбилеем **К. Д. Ушинского** значительно активизировалась работа по изучению его научного наследия. Появилось много работ, в которых рассматривалась его идея о народности воспитания. Особое внимание среди этих работ заслуживает исследование **Н. К. Гончарова** «Педагогическая система К. Д. Ушинского», где подробно проанализированы взгляды К. Д. Ушинского на необходимость преемственности народной и научной педагогики. Раскрыта действенность влияния народной педагогики на развитие его педагогических взглядов. Исследование Н. К. Гончарова стимулировало научную педагогическую мысль на более углубленное изучение проблемы преемственности народной и научной педагогики. Что в свою очередь привело к тому, что в исследованиях других учёных, посвящённых памяти К. Д. Ушинского, имелись работы, в которых изучалось творческое развитие его педагогических идей советскими педагогами – А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинским и др. [5, с. 98].

Заслуживает интереса с точки зрения изучаемой проблемы исследование **М. Л. Рыбаковой** «К. Д. Ушинский и педагогическая мысль на Украине» выполненная в 1981 г. на уровне кандидатской работы. В своей рабо-

те М. Л. Рыбакова аргументировано доказывает, что педагогические идеи К. Д. Ушинского о народности воспитания оказали влияние на прогрессивных деятелей просвещения Украины второй половины XIX–XX вв. и явились одним из источников новой советской педагогики.

Усиление внимания к педагогическому наследию К. Д. Ушинского сказалось на тематике исследований по народной педагогике. В 70–80 гг. появляется ряд работ, в которых рассматриваются идеи народной педагогики и пути их использования в педагогическом наследии педагогов прошлого и настоящего. В педагогической среде формировался устойчивый интерес к проблемам народной педагогики, преемственности народной и научной педагогики.

В эти годы вопросы народной педагогики рассматривались учёными всего Советского Союза. В 1970 г. была защищена докторская диссертация **Б. М. Митюровым** «Развитие школы и педагогической мысли на Украине и Белоруссии (XVI–XVII вв.)». В ней автор выделяет проблемы, которые нуждаются в дополнительных исследованиях, к ним он относит вопросы о влиянии традиционного опыта народного воспитания на формирование педагогических взглядов в школах Украины и Белоруссии, а также влияние деятельности просветителей того периода на последующее развитие отечественной школы и педагогики. Важным в исследовании Б. М. Митюрова является то, что ставится вопрос о взаимном обогащении братских народов в области развития школьного дела и педагогики.

Вопросы народной педагогики получили освещение в историко-педагогических исследованиях, рассматривавших развитие школы и педагогической мысли народов СССР. Наиболее типичным примером может служить монография **Я. И. Анспак** «Марксистско-ленинская педагогическая мысль в Латвии: 1893–1917», в которой автор выделяет специальный параграф «Прогрессивные элементы латышской народной педагогической мудрости». Автор прямо указывает на вклад народной педагогики и преемственность народной и научной педагогики: «Идеи и традиции воспитания, созданные на протяжении многих столетий творческим гением народных масс, являются существенным вкладом в педагогическую культуру, на которую следует опираться в деле воспитания нового человека» [6, с. 14].

В фундаментальных исследованиях исторического характера народная педагогика всё чаще становится предметом рассмотрения и изучения. В докторской диссертации **С. Д. Бабищева** «Основные тенденции развития школы и просвещения в Древней Руси (X– первая половина XIII вв.)» (1985), значительное место отводится вопросам народной педагогики. Автор раскрывает сущность народной педагогики, выделяет основные методы и средства народного традиционного воспитания, пути и механизмы осуществления преемственности народной и научной педагогики. Особо следует отметить, что С. Д. Бабищев пишет о преемственности народной педагогики русских, украинцев и белорусов, имеющих общую основу – древнерусскую народную педагогику. Обобщая проделанную исследовательскую

работу, он приходит к выводу, что к основным факторам, обуславливающим развитие научной педагогики, относятся, прежде всего, многовековой опыт народной педагогики, творческие силы народа. Таким образом, исследование С. Д. Бабищева выступает как качественно новое осмысление проблемы преемственности народной и научной педагогики и преемственности народной педагогики, основывающиеся на глубоком историческом анализе и обобщении педагогических явлений и процессов.

В научно-педагогической среде вырабатывается новый подход к пониманию проблем народной педагогики и преемственности народной и научной педагогики. В сознании теоретиков педагогики советского периода утверждается линия на признание народной педагогики в качестве неиссякаемого источника педагогических идей, основы научной педагогики, предопределила место народной педагогики в изданной многотомной «Антологии педагогической мысли народов СССР». Таким образом, советские педагоги ищут подходы к решению проблемы преемственности народной и научной педагогики, стараются найти истоки выделенной преемственности, пути её вхождения в советскую педагогику и школу в целях совершенствования советской педагогики и улучшения воспитания и обучения.

При анализе учебных пособий по педагогике и истории педагогики того периода отмечается неоднозначный подход авторов к проблемам народной педагогики. Это связано с существовавшими идеологическими установками в то время и недостаточным уровнем научной разработанности народной педагогики, отсутствием чётких теоретико-методологических основ исследования указанной проблемы. Вышедшая в 1973 г. в Киеве под редакцией М. С. Грищенко «История педагогики», рассматривала вопросы народной педагогики только лишь в связи с воспитанием у восточных славян в период с древнейших времен и в феодальный период. Хотя в разделе, посвященном К. Д. Ушинскому, рассматривались отдельные аспекты народной педагогики и вопросы преемственности народной и научной педагогики. В учебнике рассматривалась деятельность украинских просветителей XIX–начала XX века, которые предлагали использовать и использовали отдельные воспитательные средства народной педагогики в своей педагогической и просветительской деятельности. Но к большому сожалению в учебнике не нашло отражение роли народной педагогики в создании советской педагогики. Слабо раскрыто в содержании роль В. А. Сухомлинского в пропаганде идей народной педагогики, его использовании её в своей практической педагогической деятельности. В четвёртом издании «Истории педагогики» вышедшей в 1974 г., в отличие от трёх предыдущих изданий (1955, 1959, 1966), отсутствовал термин «народная педагогика», хотя в содержании разделов учебника отдельные аспекты народной педагогики рассматривались. В то же время в учебном пособии по «Дошкольной педагогике», вышедшем в 1978 г. под редакцией В. Я. Ядэшко, Ф. А. Сохина, народная педагогика рассматривалась как один из источников формирования основ педагогики советского общества.

Обобщающий опыт сравнительно-сопоставительного анализа педагогических идей и воспитательного опыта различных народов СССР был

сформулирован **Г. Н. Волковым** в его учебном пособии «Этнопедагогика» вышедшем в 1974 году. Эта научная работа стала образцом для последующих исследований в области народной педагогики, хотя определение «этнопедагогика» сформулированное Г. Н. Волковым, нуждается в корректировке. Для работников народного образования были выпущены в 1983 г. К. Пирлиевым методические указания – «Народная педагогика и современность». В них на анализе положительного и отрицательного опыта туркменской народной педагогики автор приходит к выводу о необходимости сочетания традиций народной педагогики с достижениями научной педагогики, старых положительных традиций с новыми традициями, с перспективами развития педагогической науки и практики.

Изучение народной педагогики активизирует идею преемственной связи народной и научной педагогики. Это находит подтверждение в выпущенных в 1985 г. рекомендации НИИ национальных школ – «Методические рекомендации по использованию прогрессивных идей и опыта народной педагогики в нравственном воспитании школьников». В них раскрываются педагогические идеи и опыт народностей Севера (эвенков, чукчей, ненцев), даются практические советы по использованию народной педагогики в воспитании детей младшего возраста и школьников [7].

Исследования проблем народной педагогики в это время выходит на междисциплинарный уровень и привлекает внимание представителей различных направлений науки. Так, в 1976 г. выходит философская работа **И. В. Суханова** «Обычаи, традиции и преемственность поколений, в которой в отдельной главе рассматриваются вопросы возникновения простых норм морали и народных нравственных традиций, народный опыт семейного воспитания. Автор выделяет обычаи, традиции и обряды как социальные механизмы духовной преемственности поколений. В 1985 г. в продолжение изучения вопросов народной педагогики был опубликован сборник трудов под названием «Социально-этические основы интернационального воспитания». Обращает внимание работа **А. П. Сидельковского** «О диалектике народной и научной педагогики». В ней народная и научная педагогика рассматриваются как синтез, их единство как целостную общепедагогическую систему, состоящую из двух подсистем – народной и научной педагогики.

Необходимо отметить, что в рассматриваемый период происходит качественно новый этап в разработке вопросов народной педагогики, расширяется диапазон региональных исследований, появляются научные работы, в которых разрабатываются основы методологии преемственности народной и научной педагогики. Внимание исследователей акцентируется на изучение различных аспектов нравственного, трудового, физического, патриотического и эстетического воспитания заключённых в народной педагогике народов СССР, наблюдается качественно новый этап в разработке проблем народной педагогики.

Проблемы народной педагогики нашли освещение на XII сессии Научного Совета РАО по проблемам истории образования и педагогической

науки (1992 г.). Аксиологические проблемы народной педагогики рассматривались на XV сессии того же Совета (1994 г.). Большое внимание дальнейшему развитию этнопедагогики уделила XVII сессия Научного Совета РАО, посвященная национальным ценностям образования (1996 г.). Исторический опыт реализации идей народной педагогики явился предметом обсуждения на XIX сессии названного Совета (1998 г.), где рассматривался генезис гуманистической парадигмы образования и воспитания в России, а затем на XX сессии того же Совета (2000 г.), посвященной проблеме духовности в педагогической теории и практике.

Народная педагогика как основа формирования профессионализма воспитателя дошкольного образовательного учреждения выступает как знание основ народной педагогической культуры. Сами педагогические знания представляют собой синтез народной и научной педагогики. Целостная педагогическая система являет собой противоречивое единство народной и научной педагогики, которая состоит из двух взаимодополняющих, взаимосвязанных и взаимодействующих подсистем – народной и научной. Сегодня воспитатель ДОО испытывает большую потребность в постоянном обновлении теоретических знаний, поэтому формируя профессионализм воспитателя, мы обращаемся, прежде всего, к научной педагогике, несущей систематизированное знание. Однако гуманизация и гуманитаризация образования ставит задачу поиска нравственного стержня, который мог бы стать опорой оздоровления современного российского общества. Мы считаем, что именно народная педагогика может и должна стать этим источником нравственности. Поэтому соотношение народной и научной педагогики в формировании профессионализма воспитателя ДОО должно быть тщательно взвешенным и деликатным, так как в программе вуза главной является научная педагогика. В дошкольном образовательном учреждении основной должна стать народная педагогика, как более доступная, жизненная, мобильная и апробированная в многовековой практике.

В ходе опытно-экспериментальной работы проводившейся в разных учебных заведениях на протяжении достаточно долгого периода времени выявилось, что народная педагогика служит основой становления профессионализма педагога ДОО. У студентов, которые участвовали в экспериментальной работе мера соответствия знаний, умений и опыта была выше, чем у тех студентов, которые не участвовали в эксперименте. Помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию, у них вырабатывались такие качества как, инициативность, сотрудничество, способность работать в группе, умение учиться, оценивать результаты своего труда, коммуникативные навыки, отбирать и использовать информацию. На первом этапе решались следующие основные задачи: знания и представления студентов о народной педагогической культуре и народной педагогике; анализ состояния профессиональной подготовки будущего педагога к использованию народной педагогики в работе ДОО; изучение и обобщение опыта реализации народной педагогики в курсе преподавания

педагогических дисциплин в учебном заведении; обоснование необходимости совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов по проблеме народной педагогики; определение путей формирования профессионализма педагога в области народной педагогики.

В процессе исследования применялись разнообразные методы: анализ литературы, анкетирование студентов и преподавателей, беседы, изучение и обобщение существовавшего педагогического опыта и опыта собственного преподавания, анализ и обобщение полученных результатов исследования. В ходе опытно-экспериментальной работы нами было установлено, что за период обучения студента в вузе, к большому сожалению, не осуществляется необходимая для решения задач современной подготовки специалистов работа по проблеме народной педагогики. Знания многих выпускников носят формальный характер, недостаточно профессионально ориентированы. Современные студенты имеют слабое представление о народной педагогической культуре, у них нет точного понимания сущности народной педагогики, её роли в развитии научной педагогики. Имеются слабые знания, умения и навыки в области использования средств и методов народной педагогики в учебно-воспитательной работе. Студенты испытывают трудности в поиске материалов по народной педагогике, так как очень мало учебных и методических пособий по использованию средств и методов народной педагогики в практике работы. Компетентность в вопросах народной педагогики у студентов выпускников не соответствует требованиям, которые предъявляет сегодня общество к педагогу. Поэтому для решения противоречия между потребностью овладения педагогом профессионализмом в области народной педагогики и готовностью будущих специалистов решать актуальные задачи воспитания и обучения детей необходима специальная подготовка студентов к использованию народной педагогики в целостном педагогическом процессе.

В ходе анализа как собственного опыта преподавания дисциплин педагогического блока, так и анализа вузовской работы выяснилось, что систематическое внедрение знаний народной педагогики в процесс подготовки педагогов, в том числе введение в учебный план спецкурсов «Народознание» и «Основы русской народной педагогики», способствуют совершенствованию качества профессиональной подготовки будущего педагога. В то же время, учитывались и личностные особенности субъектов деятельности, в нашем случае – студентов вуза.

Известно, что оценка личностных особенностей – необходимое условие и продуктивное направление изучения индивидуальных стратегий психической регуляции деятельности, а также эффективное средство выявления лиц, которые по особенностям своих познавательных процессов, характера, темперамента, по доминирующим психическим состояниям наиболее или наименее пригодны к конкретной профессиональной деятельности. Изучение роли познавательных процессов в регуляции деятельности (когнитивные стили) помогали находить отличия между студентами в характере и

индивидуальном своеобразии преобразования информации и такой важной психологической категории, как профессиональная ответственность личности. Кроме того проводился учёт психофизиологических механизмов регуляции состояния профессиональной деятельности, в данном случае подготовка студентов к занятиям. Это в первую очередь, обусловлено возрастающим значением этой проблемы в связи с усложнением учебного труда и увеличения частоты возникновения и значимости таких состояний, как психическая напряженность и стресс, утомление и переутомление, неврозы и т. п. Что в свою очередь помогло оказать помощь студентам в саморегуляции функциональных состояний. Существующие подходы и направления в исследованиях проблем управления психическими состояниями позволили определить основания и принципы систематизации способов, приёмов и методов саморегуляции: принципы целостности, системности, активности, осознаваемости представления о структуре психической деятельности, о компонентах функциональных состояний и механизмах регуляции активизационных систем мозга. Опыт взаимодействия со студентами показал, что лица с хорошо развитой волевой регуляцией успешно снижают уровень эмоциональной напряжённости, они более продуктивны, активны и вследствие этого быстро исчерпывают свои резервы. Как показал опыт, наиболее устойчивыми к воздействию неблагоприятных факторов и надёжными в профессиональной деятельности оказались студенты с развитой волевой саморегуляцией и сформированными приемами саморегуляции, направленными на восстановление психофизиологических ресурсов.

Своеобразие динамики психических состояний человека, включённого в конкретную деятельность, определяется его личностными характеристиками. Особенно велика роль таких свойств личности, как тревожность, нейротизм, а также тип и направленность реакций во фрустрирующих ситуациях, что проявляется в доминировании в факторной модели психического состояния на конкретных периодах адаптации либо показателей состояний, либо показателей, относящихся к психологическому и социально-психологическому уровню анализа. Это помогает определять, какие регулятивные системы используются более активно, то есть какая активность «предшествует» состояниям стресса и напряжённости, а какая их сопровождает. Так у студентов с преобладанием мотивов избегания неудачи (большинство) активность падает, они выбирают стратегию экономии физиологических ресурсов, в результате чего эффективность его деятельности снижается, что в свою очередь сказывается на качестве знаний. У студентов с преобладанием мотивов стремления к успеху, наоборот, происходит активизация энергетических ресурсов – они выбирают рациональные стратегии распределения своих ресурсов и активации резервов, то есть они более успешны в учебной деятельности.

На втором этапе исследования мы выявляли оптимальные условия организации подготовки будущих педагогов к использованию народной педагогики в работе в ДОУ и начальной школе, которые обеспечивали формирование профессионализма педагога. Была разработана модель формирования

готовности будущего специалиста ДООУ к осуществлению воспитания детей с использованием русской народной педагогики. В процессе исследования осуществлялся поиск наиболее оптимального сочетания форм учебно-познавательной деятельности студентов на курсах педагогических дисциплин. При этом использовались созидающие приёмы педагогического воздействия такие как – убеждение, поощрение, внимание, забота, просьба, активизация сокровенных чувств студента, моральная поддержка и укрепление веры в собственные силы, организация успеха в собственные силы, организация успеха в учении, вовлечение в интересную деятельность и другие. Также проводилось оказание помощи в рациональной организации самостоятельной подготовки студентов, условий обеспечения действенного контроля усвоения знаний народной педагогики.

На третьем этапе проводилась работа по проверке эффективности разработанной модели формирования готовности будущего специалиста к осуществлению воспитания детей с использованием средств народной педагогики. Эффективность модели проверялась в соответствии с определёнными в модели критериями: мотивационном, познавательном, эмоционально-волевым и деятельностно-творческом. При организации учебной деятельности мы активно вовлекали студентов в соревновательную деятельность, что в свою очередь, помогало воспитывать уважение к ценностям партнёров, взаимную дополняемость позиций участников, формировало умение критически относиться к своим и чужим высказываниям, адекватно оценивать своё мнение и развивало коммуникативные навыки. Дух творчества, соревнования, когда студент сначала вынужден выполнить предварительную работу, затем сумеет самостоятельно разобраться в проблеме и, наконец, захочет напряжённо думать, отстаивать своё мнение, проявлять инициативу – привлекает его больше, чем пассивное слушание и запоминание. Поэтому необходимо использовать разнообразные организационные формы проведения занятий.

Для оценки качества усвоения студентами экспериментального материала использовался устный опрос, написание рефератов, контрольные работы, тестирование и анкетирование. При определении качества знаний студентов использовались качественные характеристики полноценного знания личности, выделенные И. Я. Лернером [8, с. 208] на основе анализа содержания образования и видов знаний: полнота, глубина, оперативность, гибкость, конкретность и обобщённость, свёрнутость и развёрнутость, систематичность, системность, осознанность, прочность. Полученные данные позволили проверить правильность выдвинутой гипотезы. Результаты анкетирования и письменного опроса студентов показали, что у 94% студентов контрольных групп не сформировано целостное представление о народной педагогической культуре и народной педагогике. В экспериментальной группе 100% студентов в целом удовлетворены результатом подготовки к использованию народной педагогики в работе ДООУ, видят в народной педагогике неиссякаемый источник идей, который обогащает научное

педагогическое знание. Увеличилось количественное и качественное участие студентов в научно-исследовательской работе по проблеме народной педагогики, расширились направления изучения её содержания. Подводя итоги третьего этапа исследования, мы отмечаем, что в результате работы по изучению и освоению основ народной педагогики у студентов появилось стремление к её дальнейшему углубленному изучению, максимальной устойчивости в работе, что повышает профессионализм будущего педагога.

Результаты проведённого исследования показали, что разработка спецкурсов «Народознание» и «Основы народной педагогики» способствуют формированию педагога, ответственного за целостное развитие личности ребёнка, готового к постоянному профессиональному росту, формированию профессионального самосознания и профессиональной компетентности. Существенное место в повышении профессионализма будущего педагога дошкольного образования должно принадлежать специальной подготовке студентов к использованию народной педагогики в работе дошкольного образовательного учреждения.

Библиографический список

1. **Гончаров, Н. К.** Очерки по истории советской педагогики. [Текст]/ Н. К. Гончаров. – Киев: Радянська школа, 1970. – с. 24, 25, 28.
2. **Шабаева, М. Ф.** К вопросу об изучении истории народной педагогики // Трудовое воспитание и политехническое образование в советской педагогике и школе [Текст]: Материалы 1-го проблемного историко-педагогического симпозиума. / М. Ф. Шабаева. – Череповец, 1971, с. 337–351.
3. **Столетов, В. Н.** Некоторые проблемы развития педагогической науки в СССР [Текст]/ В. Н. Столетов. // Советская педагогика. – 1972, № 12, с. 18–33.
4. **Столетов, В. Н.** Некоторые проблемы развития педагогической науки в СССР [Текст]/ В. Н. Столетов. // Советская педагогика. – 1972, № 12. С. 226.
5. **Педагогические** идеи К. Д. Ушинского [Текст]: Сб. статей/ Под общ. ред. В. И. Войтко и др. – Киев: Высшая школа, 1974. – С. 339. Педагогическое наследие К. Д. Ушинского в современной практике воспитания и обучения: Сб. статей/ Под общ. ред. В. Б. Петровича. – Киев – Одесса: Выща школа, 1980. – С. 98.
6. **Анспак, Я. И.** Марксистско-ленинская педагогическая мысль в Латвии: 1893 – 1917. [Текст]/ Я. И. Анспак. – Рига. 1981. – С. 14.
7. **Методические** рекомендации по использованию прогрессивных идей и опыта народной педагогики в нравственном воспитании школьников. [Текст] – М.: Минпрос РСФСР, НИИ нац. школ, 1985. – С. 59.
8. **Лернер, И. Я.** Качество знания учащихся и пути его совершенствования [Текст]/ И. Я. Лернер, Л. Я. Зорина, Г. И. Батурина и др./ Под ред. М. Н. Скаткина, В. Б. Краевского. – М.: Педагогика, 1978. – С. 208.

РАЗДЕЛ VII
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 001(091)+37.015

Баринов Владимир Анатольевич

Начальник отдела организационного обеспечения заседаний Законодательного Собрания и его комитетов организационного управления аппарата Законодательного Собрания Омской области, barinov@zs.omskportal.ru, Омск

Баринова Кристина Владимировна

Архивист Государственного учреждения «Исторический архив Омской области», Омск

**Д. И. МЕНДЕЛЕЕВ: ОТ УЧИТЕЛЯ ГИМНАЗИИ
ДО УЧЕНОГО С МИРОВЫМ ИМЕНЕМ¹**

Barinov Vladimir Anatolievich

The Chief of the Department of organizational support of sessions of the Legislative Assembly and its committees of organizational administration of the Office of the Legislative Assembly of the Omsk Region, barinov@zs.omskportal.ru, Omsk

Barinova Kristina Vladimirovna

The archivist of the public institution «The Historical Archive of the Omsk Region», Omsk

**D. I. MENDELEYEV: FROM SCHOOL TEACHER TO A WORLD-
FAMOUS SCIENTIST¹**

Веха шестая – личная (домашняя) библиотека Д. И. Менделеева. Дмитрий Иванович, работая в библиотеках Главного педагогического института, Санкт-Петербургского университета, Императорской Санкт-Петербургской Академии наук и Императорской Публичной библиотеке в Санкт-Петербурге ясно ощущал необходимость иметь достаточно полное личное собрание книг. Однако для приобретения книг и серьезного формирования личной библиотеки необходим был целый ряд чисто материальных условий. Эти условия в жизни ученого появились в конце 50-х годов.

Разносторонность интересов Д. И. Менделеева, умение проявить свой талант – нашло отражение и в его библиотеке. Процесс формирования библиотеки, которую он собирал всю жизнь, состоял из нескольких этапов, тесно связанных с развитием его творчества и важнейшими событиями личной жизни. Р. Б. Добротин и Н. Г. Карпило, отечественные исследователи творческого наследия Д. И. Менделеева, в этом процессе выделяют следующие этапы. Начальный этап, длившийся с 50-х до конца 60-х гг.. В это период молодой ученый приобретает самые необходимые для работы книги и журналы, создавая тем самым основу своей библиотеки, в которой уже в

¹ Окончание

это время нашли отражение как его научные, так и культурные интересы. В конце 60-х– начале 70-х годов, в период работы над монументальным учебником «Основы химии», окончательно сложился метод работы ученого с литературой, который, в свою очередь, определил форму хранения материалов растущей библиотеки – тома-конволюты. В середине 80-х годов Д. И. Менделеев начинает составлять первые каталоги и описи. В конце 80-х – начале 90-х годов библиотека заметно увеличивается за счет книг, присылаемых в дар и на рецензии. Последний период может быть датирован концом 90-х годов XIX в. – началом XX в. Ученый вновь пересматривает весь основной фонд библиотеки, включает в него большое количество книг, не систематизированных ранее, и составляет новые, более усовершенствованные описи [4, с. 27–28]. Выделим особенности библиотеки Д. И. Менделеева.

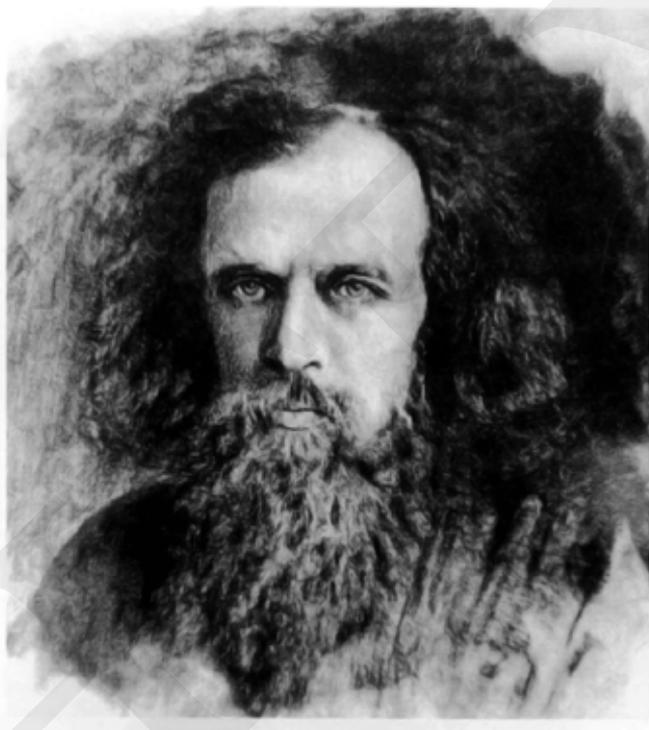


Фото 1. В. В. Матэ. Портрет Д. И. Менделеева (офорт)

Первая особенность. Библиотека свидетельствует о широте и глубине научных и литературных интересов великого русского ученого, она – источник его огромной эрудиции, энциклопедичности ума, гражданской позиции. Это собрание книг отличает строго продуманная система расстановки и хранения книг, оттисков, статей, газетных вырезок, изобразительных материалов, которая неоднократно пересматривалась и совершенствовалась Дмитрием Ивановичем.

К концу жизни Д. И. Менделеева его библиотека насчитывала около 20 тысяч названий книг, брошюр, оттисков статей и других материалов, среди которых письма и рукописные заметки. Много это или мало? Приведем для

сравнения примеры. Библиотека поэта В. А. Жуковского считалась очень крупной и насчитывала свыше 4500 изданий. Огромную библиотеку собрал в Ясной поляне Л. Н. Толстой: 25 шкафов, 10 000 названий, 22 000 томов, которые открывают нам мир Толстого-читателя. Одно из крупнейших книжных собраний принадлежало М. Горькому. Его библиотека, хранящаяся в Москве на его последней квартире, насчитывала свыше 10 000 томов [5, с. 52, 54, 57]. Принимая это во внимание, мы должны констатировать, что библиотека Дмитрия Ивановича была уникальной для своего времени!

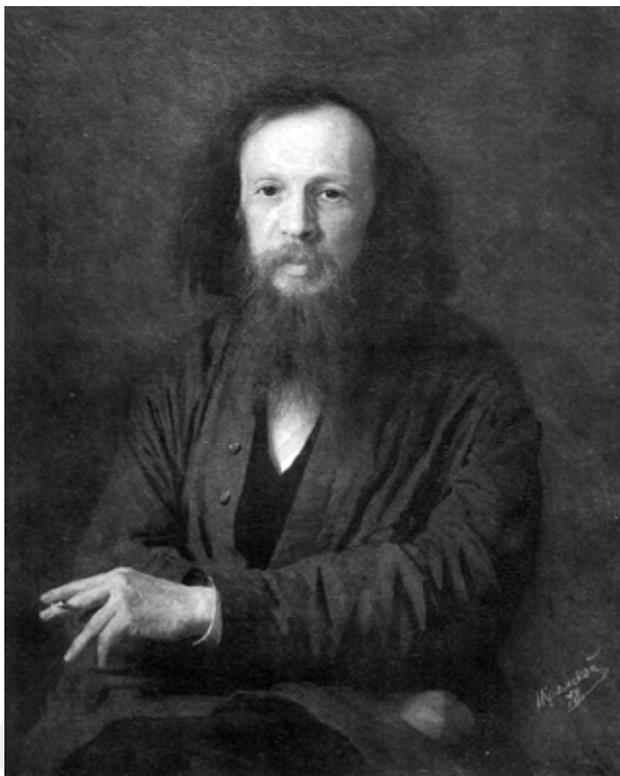


Фото 2. И. Н. Крамской. Портрет Д. И. Менделеева. 1878 г.

Вторая особенность. Библиотека Д. И. Менделеева формировалась как книжная коллекция активно работающего ученого. Книга была частью его творческой лаборатории, наиболее ярким и быстрым возбудителем мысли. Библиотека пополнялась новыми книгами, прежде всего в связи с развитием научных исследований Дмитрия Ивановича, и каждому новому этапу его научной работы отвечает новый раздел (разряд) библиотеки. Общее число дарственных книг и статей составляет около 1300 единиц, которые присланы ученому более 600 авторами. Периодические издания составляли 40% всего фонда его библиотеки. Д. И. Менделеев во все годы очень серьезно относился к приобретению литературы. Сохранившиеся в его архиве и библиотеке проспекты и каталоги русских и иностранных изданий говорят о том, что он постоянно был в курсе всех важнейших новинок книжного рынка.

Третья особенность. Одной из отличительных черт библиотеки Д. И. Менделеева являются его каталоги, составленные самим ученым. Не являясь в обычном смысле описанием библиотеки, они прекрасно отражают отношение ученого к каждому отдельному изданию. Составляя каталоги, Дмитрий Иванович стремился не только создать ключ, облегчающий пользование библиотекой, но и обобщить весь материал и в компактной форме зафиксировать основные направления, по которым шло накопление книг и других материалов. Первоначально ученый классифицировал свою библиотеку по 14 разделам (разрядам), последний вариант классификации состоял из 6: по физике, по общей химии и элементам, по органической химии, по промышленности, по разным наукам, по предметам, не вошедшим в I–V разряды. По мнению Р. Б. Добротина и Н. Г. Карпило, целостное единство, которое представляет собой библиотека ученого, в наиболее полной и совершенной форме выражается именно в его каталогах [4, с. 6].

Каталоги, составленные Д. И. Менделеевым для своей библиотеки, многообразны и оригинальны. Великий систематизатор химии, создатель периодической системы элементов и при работе над своей библиотекой проявил себя в полной мере свой талант человека, способного и к кропотливому собиранию огромного числа мелких фактов, и к сопоставлению их между собой с целью создания классификации, проникнутой общими принципами.

Четвертая особенность. Заметную часть библиотеки Д. И. Менделеева составляют тома-конволюты, имеющие однообразные по виду переплеты и создающие колорит библиотеки. В конволютах проявился наиболее зримо общий принцип создания библиотеки – стремление сохранить и сделать доступной необходимую и наиболее интересную информацию, создать своеобразную «резервную память».

Пятая особенность. Своеобразным венцом библиотеки Д. И. Менделеева служат комплекты общих энциклопедий и словарей на основных европейских языках. Русский универсальный энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона (Петербург, 1890–1907, 82 основных и 4 дополнительных тома) занимает особое место в библиотеке и широко использовался ученым в качестве справочника. Дмитрий Иванович принимает активное участие в создании этой энциклопедии, редактируя статьи по вопросам химии и фабрично-заводского производства. Ряд статей он написал сам. Именно в данной энциклопедии впервые увидели свет ряд его замечательных трудов, в том числе одно из лучших изложений периодического закона. Статьи, отредактированные Д. И. Менделеевым, встречаются в томах с 4-го по 41-й. При этом в ряде случаев работа по редактированию оказывается столь значительной, что превращается в соавторство. Многие статьи сопровождаются его примечаниями. Общее число статей, в создании которых Д. И. Менделеев принял то или иное участие, – около 200 [4, с. 65–66].

Подчеркнем, что домашняя библиотека Д. И. Менделеева – это "портрет" его собирателя, или, вернее, "семейный портрет в интерьере", так как большей частью, как правило, домашняя библиотека – семейная. И. Д. Менделеев, стар-

ший сын ученого от второго брака, метролог, профессор Всесоюзного научно-исследовательского института метрологии (с 1945 г. – им. Д. И. Менделеева), позднее вспоминал: "Моим настоящим университетом был кабинет и библиотека отца с богатым подбором книг по всем отраслям знаний – от революционно-политических подпольных и заграничных изданий, которые тщательно собирались и хранились отцом, до серий научных журналов и основных энциклопедий на всех языках. Классики науки и философии – все это было там. Богатый подбор путешествий. Тут же роскошные коллекции альбомов по истории искусства, с любовью собранные отцом. Я богато и всесторонне мог пользоваться этими сокровищами – отец предоставил мне с самых ранних лет полную свободу. В этой серьезной атмосфере я не знал "запретных" или "неподходящих" тем..." [3, с. 210]. Эти воспоминания сына ученого свидетельствуют о том, что Д. И. Менделеев в своей семье использовал те же методы педагогического воспитания, что и его родители. Использовал их потому, что они были эффективны.

Вывод: личная (домашняя) библиотека Д. И. Менделеева является точным индикатором, который отражал его интенсивную интеллектуальную и духовную жизнь. Мысль же о том, что не только человек собирает книги, но и книги "собирают" человека, получила блестящее подтверждение на примере библиотеки нашего знаменитого соотечественника.

В 1890 г., после 33 лет преподавания, Д. И. Менделеев вследствие конфликта с министром народного просвещения графом И. Д. Деляновым вынужден был покинуть любимый им Санкт-Петербургский университет. Зная об обширных научных познаниях Д. И. Менделеева во многих отраслях науки, видные государственные деятели России нередко обращались к нему за советом и помощью. Так, 19 ноября 1892 г. Дмитрий Иванович по приглашению министра финансов И. А. Вышнеградского возглавил метрологическое учреждение России – Депо образцовых мер и весов (с 1893 г. – Главная палата мер и весов, в настоящее время – Всероссийский научно-исследовательский институт метрологии им. Д. И. Менделеева) и руководил им до конца своей жизни. Его назначение на пост ученого-хранителя Депо совпало с началом промышленного подъема, невиданного до тех пор в России. Это требовало создания эффективно действующей инфраструктуры в области метрологии, обеспечивающей единство измерений, их достоверности и точности [2, с. 35]. Д. И. Менделеев разработал метрологическую реформу, которая занимала важное место среди реформ, проведенных под руководством Министерства финансов и направленных на развитие промышленности, науки, торговли в Российском государстве. В ходе ее реализации были заложены основы государственной системы обеспечения единства измерений в России и создана база для ее развития на многие десятилетия вперед – на перспективу.

В архиве Д. И. Менделеева имеется следующая запись: "Тот, кто будет писать мою биографию, скажет мне спасибо" [1, с. 5]. И, несмотря на то, что мы не пишем биографию Дмитрия Ивановича в полном смысле этого

слова, тем не менее, мы говорим ему спасибо. За что? За то, что наш знаменитый соотечественник о себе сказал главное. Сказал без пафоса и позы, честно и просто. Сказал как великий гражданин России: "Начав (1855 г.) с учительства в Симферопольской гимназии, я выслужил 48 лет Родине и Науке. Плоды моих трудов – прежде всего – в научной известности, составляющей гордость – не одну мою личную, но и общую русскую, так как главные научные академии, начиная с Лондонской, Римской, Бельгийской, Парижской, Берлинской и Бостонской избрали меня своим сочленом, как и многие ученые общества России, Западной Европы и Америки, всего более 50-ти обществ и учреждений. Лучшее время жизни и ее главную силу взяло преподавательство во 2-м Кадетском корпусе, в Инженерной академии, в институте путей сообщения, в Технологическом институте и в университете. Из тысяч моих учеников много теперь повсюду видных деятелей, профессоров, администраторов, и встречая их, всегда слышал, что доброе в них семя полагал, а не просто отбывал повинность.

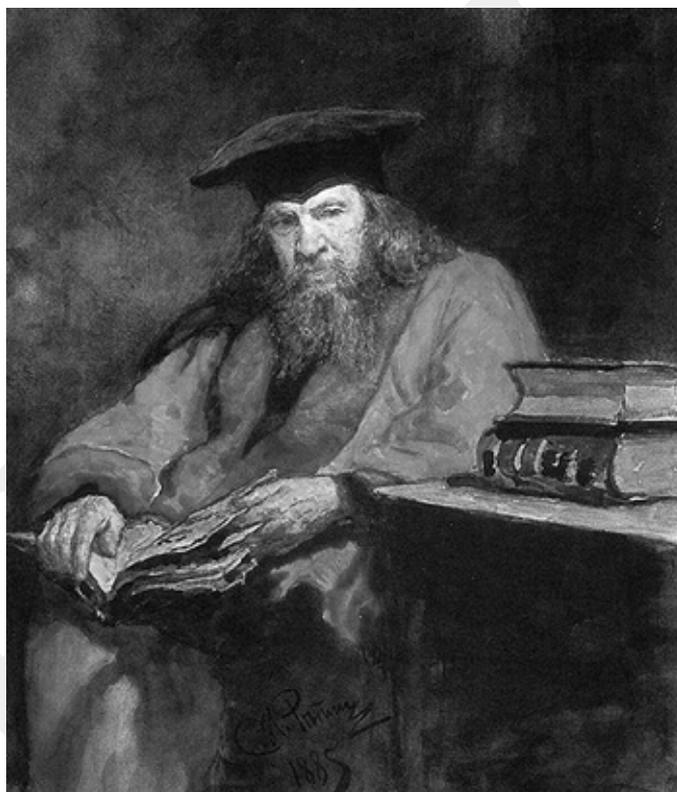


Фото 3. И. Е. Репин. Портрет Д. И. Менделеева в мантии доктора прав Эдинбургского университета. 1885 г.

Третья служба моя Родине наименее видна, хотя заботила меня с юных лет до сих пор. Это служба по мере сил и возможности на пользу роста русской промышленности, начиная с сельскохозяйственной, в которой лично действовал, показав на деле возможности и выгодность, еще в 60-х годах,

интенсивного хозяйства и организовав первые у нас опытные исследования по разведению хлебов. Личные усилия убедили меня, однако, очень скоро в том, что с одним земледелием Россия не двинется к надобным ей прогрессу, богатству и силе, останется страной бедною, что настоятельнее всего рост других видов промышленности: горного дела, фабрик, заводов, путей сообщения и торговли" [1, с. 31–32].

Д. И. Менделеев как великий гражданин России в начале XX столетия формулирует первоочередную задачу для Российского государства: "Пусть тут меня судят, как и кто хочет, мне не в чем каяться, ибо ни капиталу, ни грубой силе, ни своему достатку я ни на йоту при этом не служил, а только старался и пока могу буду стараться – дать плодотворное, промышленно-реальное дело своей стране, в уверенности, что политика, устройство, образование и даже оборона страны ныне без развития промышленности не мыслимы и весь венец желаемых по мне преобразований, вся "свобода", нам нужная – тут сосредоточены. Науки и промышленность – вот мои мечты, они все тут, да в детях" [1, с. 35–36].



Фото 4. Н. А. Ярошенко. Портрет Д. И. Менделеева. 1886 г.

На склоне лет Д. И. Менделеев принимает решение поделиться с соотечественниками своим сокровенным, идущим от самого сердца. Итогом его раздумий явились три книги. Первая – "Заветные мысли", которая по существу является духовным завещанием Дмитрия Ивановича грядущим поколе-

ниям России, – выходила четырьмя отдельными выпусками в 1903–1905 гг. в Петербурге в типолитографии М. П. Фроловой. Вторая – "К познанию России" – была опубликована в 1906 г. издателем А. С. Сувориным. Она быстро разошлась, и автор подготовил ее переиздание – редчайший случай, когда в течение года выходят в свет четыре (!) издания подряд. На следующий год, уже после кончины Менделеева, появились 5-е и 6-е, а в 1912 г. последнее, 7-е издание. Судьба третьей книги – "Дополнение к познанию России" – сложилась более драматично. Работу над книгой Менделеев начал в 1906 г. Вступление и первую главу он еще успел отослать в типографию. Рукопись второй главы позже была обнаружена на его рабочем столе. Книгу выпустил в свет в 1907 г. в том же издательстве сын великого химика И. Д. Менделеев. Это были главные и, увы, последние биографические факты и важнейшие события в жизни Дмитрия Ивановича.

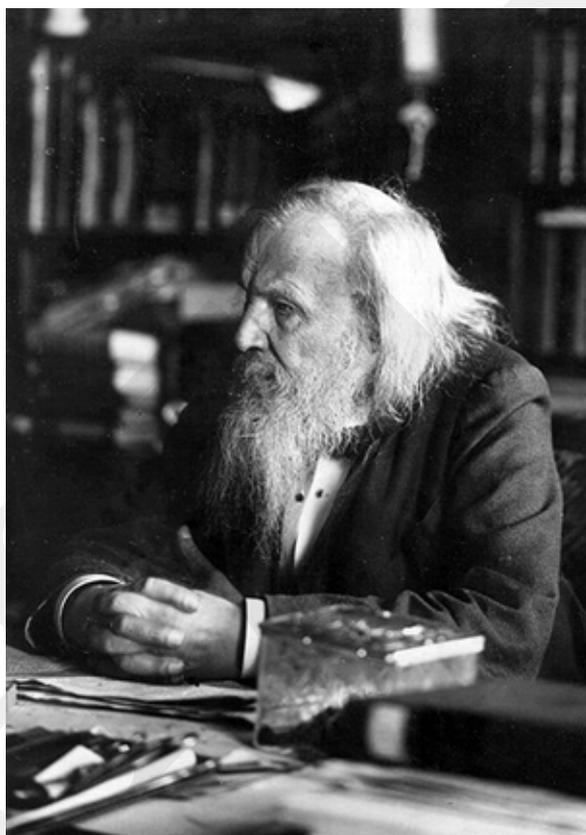


Фото 5. Д. И. Менделеев в своем кабинете (Главная палата мер и весов, Санкт-Петербург, 1904 г.)

Системно излагая свои главные социально-философские и политические идеи, глубоко анализируя вопросы образования, промышленности, сельского хозяйства, внешней торговли и народонаселения, Д. И. Менделеев в этих книгах стремится выстроить стратегическое развитие России и привлечь к осмыслению судеб страны широкий круг граждан. В этом, в частности, проявилось заложенное со студенческой скамьи у Дмитрия Ивановича по-

нимание того, что масштабы России веками учили думать глобально и перспективно.

Более столетия назад Д. И. Менделеев в своих "Заветных мыслях" написал слова, которые актуальны и по сей день: "Чем проще, откровеннее и сознательнее станут русские речи, тем бодрее будут наши шаги вперед, тем дольше будут длиться мирные промежутки между оборонительными войнами, нам предстоящими, тем меньше на западе, востоке и юге будут кичиться перед нами и тем более выиграет наше внутреннее единство... Наша сила в единстве, воинстве, благодушной семейственности, умножающей прирост народа, да в естественном росте нашего внутреннего богатства и миролюбия" [7, с. 217–218].

Д. И. Менделеев скончался 20 января 1907 г. в Санкт-Петербурге и похоронен на "Литераторских мостках" Волковского кладбища недалеко от могил матери и старшего сына Владимира от первого брака. В 1932 г. перед зданием Всесоюзного научно-исследовательского института метрологии был установлен бронзовый памятник Дмитрию Ивановичу (скульптор И. Я. Гинцбург). А в 1934 г., в год столетия со дня его рождения, рядом с памятником на стене соседнего здания установлено грандиозное мозаичное панно "Периодическая система элементов Д. И. Менделеева" (художник В. А. Фролов, архитектор Д. Л. Кричевский). Бесспорно, это дань уважения и благодарности отечественного научного сообщества великому русскому ученому за его служение Отечеству.

Общепризнанно, что Д. И. Менделеев занимает достойное место среди выдающихся ученых с мировым именем и является одним из самых знаменитых наших соотечественников. Достаточно сказать, что в 1955 г. американские ученые под руководством лауреата Нобелевской премии Г. Сиборга искусственно получили элемент № 101 и назвали его менделевием, в знак признания величайших заслуг русского ученого. По этим же основаниям ЮНЕСКО 1984 год, год 150-летия со дня рождения Дмитрия Ивановича, объявил "Годом Менделеева"!

В 1962 г. АН СССР учредила премию и Золотую медаль им. Д. И. Менделеева за лучшие работы по химии и химической технологии, а в 1998 г. Российская академия наук по отделению общей и технической химии учредила премию и Золотую медаль им. Д. И. Менделеева за выдающиеся работы в области химической науки и технологии. В 2008 г. из 500 выдающихся соотечественников разных эпох, претендовавших на победу в проекте "Имя России", шедшего на телеканале "Россия", Д. И. Менделеев занял почетное девятое место! Можно предположить, что Дмитрий Иванович, имея в виду это почетное место и свое фундаментальное открытие в области естествознания – закон периодической зависимости химических элементов от атомных масс, – мог бы с удовлетворением произнести пушкинские строки: "Я памятник себе воздвиг нерукотворный, // К нему не зарастет народная тропа <...> // Слух обо мне пройдет по всей Руси великой, // И назовет меня всяк сущий в ней язык, // И гордый внук славян, и финн, и ныне дикий // Тунгус, и друг степей калмык" [8, с. 586].



Фото 6. **Бронзовый памятник Д. И. Менделееву (скульптор И. Я. Гинцбург) на фоне мозаичного панно «Периодическая система элементов Д. И. Менделеева» (художник В. А. Фролов, архитектор Д. Л. Кричевский) на территории Всероссийского научно-исследовательского института метрологии им. Д. И. Менделеева. Санкт-Петербург**

Крупнейший русский историк академик С. М. Соловьев справедливо утверждал: "Великая Россия требует великого труда" [6, с. 5]. Жизнь, деятельность и творческое наследие Д. И. Менделеева есть пример великого труда на благо Великой России. И празднование в 2009 г. 175-летия со дня рождения нашего знаменитого соотечественника – свидетельство государственного признания заслуг Дмитрия Ивановича Менделеева перед Россией.

Библиографический список

1. **Архив Д. И. Менделеева.** Автобиографические материалы. Сборник документов. [Текст] – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1951. – 207 с.
2. **Гинак, Е. Б.** Метрологическая реформа Д. И. Менделеева [Текст]/ Е. Б. Гинак // Вопросы истории и естествознания и техники. – 2008. – № 1. – С. 35–50.
3. **Д. И. Менделеев** в воспоминаниях современников. – изд. второе, переработанное и дополненное. [Текст]– М.: Атомиздат, 1973. – 271 с.

4. **Добротин, Р. Б.** Библиотека Д. И. Менделеева [Текст]/ Р. Б. Добротин, Н. Г. Карпило. – Л.: Наука, 1980. – 222 с.
5. **Домашняя** библиотека [Текст]/ Крейденко В. С. Гордукалова Г. Ф., Петрицкий В. А. и др.; Под общ. научн. ред. проф. А. Н. Ванеева. – СПб.: «Профессия», 2002. – 320 с.
6. **К. Д. Ушинский** и русская школа: Беседы о великом педагоге. [Текст] – М.: «Роман-газета», 1994. – 192 с.
7. **Менделеев, Д. И.** Познание России. Заветные мысли (впервые после 1905 года)[Текст]/ Д. И. Менделеев. – М.: Эксмо, 2008. – 688 с.
8. **Пушкин, А. С.** Сочинения. В 3-х т. Т. 1. Стихотворения; Сказки; Руслан и Людмила: Поэма [Текст]/ А. С. Пушкин. – М.: Худож. лит., 1985. – 735 с.

УДК 32

Санакина Татьяна Анатольевна

*Начальник отдела публикации и использования документов Государственного архива
Архангельской области, tas@atknet.ru, Архангельск*

**ДУХОВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АРХАНГЕЛЬСКОЙ
ЕПАРХИИ В XVIII– НАЧАЛЕ XX ВЕКА:
ГЕНЕЗИС, РАЗВИТИЕ, ЛИКВИДАЦИЯ**

Sanakina Tatiana Anatolievna

*Head of Documents publication department State Archives of Archangel Region, tas@atknet.
ru Archangelsk*

**CLERICAL EDUCATION IN ARKHANGELSK EPARCHY
AT XVIII– XX C.: GENESIS, DEVELOPMENT, ELIMINATION**

В постсоветский период рост количества приходов Русской православной церкви в стране и за рубежом вызывает потребность в кадрах священнослужителей, что в свою очередь ведет к организации все новых духовно-учебных заведений. Возрождаются многие традиции и формы, существовавшие ранее в системе профессиональной подготовки священнослужителей. Там было немало как положительного, что необходимо изучать и использовать в сегодняшней жизни, так и отрицательного, чего следует избегать при организации как духовного, так и светского образования.

Понятие духовное образование используется в научной литературе, как в узком, так и в широком смысле слова.

В узко-профессиональном смысле духовное образование представляет собой процесс подготовки юношества к занятию священнослужительских должностей в епархиальных приходах, а также и учительских

должностей в духовных и светских учебных заведениях по богословским предметам.

В более широком, нравственно-этическом понимании духовное образование – это воспитание любви к Церкви, воспитание христианской нравственности, это подготовка пастырей, готовых бороться за души своей паствы. Результатом такого образования должно стать не только приобретение профессиональных знаний и навыков у воспитанников, но и, в первую очередь, формирование нравственных качеств.

Система православного духовного образования сложилась не сразу и прошла несколько этапов в своем развитии. Долгое время она состояла из двух звеньев – архиерейских школ, а в дальнейшем семинарий, и духовных академий. С 1809 г. она стала состоять из трех уровней: низшего, среднего и высшего. На высшем уровне общероссийская система духовного образования была представлена академиями, на среднем семинариями, на низшем – училищами, которые, также подразделялись на приходские и уездные. Но все вместе они представляли нечто целое, представляющее собой единство закономерно расположенных и находящихся во взаимной связи частей – систему духовного образования.

Как для Архангельской, так и для других российских губерний были характерны общие черты в организации духовного образования, определяемые политикой государства и Церкви – это структура духовно-учебных заведений, их финансирование, руководство, кадровая политика. Однако географическое положение Архангельской губернии предопределило ряд отличительных характеристик в подготовке священно- и церковнослужителей.

Во-первых, удаленность от центра страны, обширность территории и малонаселенность придавали священнослужителям особенный статус в общинной жизни северного крестьянина. Слово пастыря имело огромное значение в судьбах местного населения, начиная с момента рождения и кончая последним напутствием, поэтому в духовных учебных заведениях нравственному облику будущего служителя церкви уделялось большое внимание.

Во-вторых, большое распространение старообрядчества на Севере, требовало от будущих священников глубоких знаний в богословских науках, умение полемизировать, чтобы противостоять староверам в их активной пропагандистской деятельности. Помимо этого в конце XIX– начале XX в. появление новых политических движений и партий, а также как следствие, – большого количества политических ссыльных в Архангельской губернии, потребовало от местных священнослужителей специальной подготовки к борьбе с революционной агитацией.

В-третьих, проживание на территории Архангельской губернии иноязычных народностей: ненцев, зырян, карел – требовало от выпускников семинарий не только умения общаться с ними на их родном языке, но и навыков миссионерской деятельности.

В-четвертых, отсутствие до 1917 г. земства в Архангельской губернии, когда священнослужители долгое время оставались, фактически, единственно грамотными людьми в глухих уголках епархии, являясь для местного населения и учителями, и врачами, и агрономами, что также требовало от них специальных знаний. Обобщая, можно сказать, что в Архангельской епархии происходили общие процессы становления и развития системы духовного образования, характерные для всей России, но были и свои особенности, связанные с нуждами и потребностями региона.

XV–XVII вв. – это время зарождения духовного образования, хотя церковный и государственный институт духовной школы еще не сложился. Первоначально профессиональные навыки будущие священнослужители приобретали в монастырских школах, но чаще всего непосредственно перенимали их у родителей в ходе церковных служб. Первые духовные учебные заведения, Киевская и Московская духовные академии, созданные в XVI–XVII вв., сыграли положительную роль в дальнейшей судьбе духовного образования в России: они заложили основу российской духовной школы и предоставили кадры преподавателей для епархиальных духовных учебных заведений. Выпускники академий составили интеллектуальный потенциал государства, многие из них стали сподвижниками Петра в его преобразовательной деятельности.

В 1720 г. был заложен еще один кирпич в фундамент российской духовной школы, выработан её программный документ – Духовный регламент. Именно после этого в большинстве епархий, в т. ч. Холмогорской и Важской, стали открываться архиерейские школы, ставшие одним из звеньев системы духовного образования в России. В 1723 г. в Холмогорах была открыта словено-российская школа. Эти духовно-учебные заведения отличала полная зависимость от воли епархиального архиерея. На Архангельском Севере, как и в других епархиях, открытие духовных школ не встретило поддержки в среде приходского духовенства, которое всячески сопротивлялось необходимости посылать детей в далекие Холмогоры. Помимо этого, постоянно возникавшие проблемы с кадрами и финансированием школ, отсутствие единых методик, учебников отрицательно сказывались на состоянии обучения в архиерейской школе.

Все эти недостатки точно подметила Екатерина II. С приходом её на престол начинается новый период в становлении и развитии системы духовного образования в России, имевшей своей целью создать посредством воспитания «новую породу людей». Чтобы поднять уровень духовного образования, необходимо было улучшить благосостояние духовной школы и расширить семинарский курс до изучения новых общеобразовательных наук – математики, истории, географии и т. д. По указу императрицы от 28 ноября 1762 г. архиерейские школы официально стали называться духовными семинариями, поэтому многие российские семинарии, в т. ч. и Архангельская, годом своего официального преобразования считали – 1762 г. После секуляризации монастырских земель в 1764 г. материальное обеспечение

семинарий стало осуществляться от центральной, а не от местной духовной власти [1, с. 492]. Ещё одна характерная черта этого периода – строительство и размещение семинарий в своих собственных зданиях. Архангельский архиепископ Иоасаф, прибывший в епархию в марте 1762 г., распорядился о переселении архиерейского дома из Холмогор в Архангельск, куда он также перевел духовную семинарию, разместившуюся на территории Михайло-Архангельского монастыря в деревянных корпусах.

Но общий уровень духовного образования в конце XVIII в. оставался низкий. Формализм и схоластика царили на уроках. Недостаток в учебниках вынуждал учащихся механически переписывать имевшиеся тексты. Постепенно вводятся новые штаты и программы обучения, где помимо богословских предметов значатся и общеобразовательные – история, физика, география и др. Для воспитания «новой породы людей» необходимы были разносторонние знания, поэтому семинаристы стали изучать рисование и медицину. Но единых методик обучения не существовало, каждый преподаватель использовал свой метод обучения.

Жизнь в семинарии была замкнутой, оторванной от внешнего мира, поэтому атмосфера в коллективе во многом зависела от административного и педагогического персонала. Штат преподавателей семинарии в этот период был небольшой. Во главе стоял ректор, преподававший один из высших предметов, чаще всего богословие, и имевший оклад 150 рублей в год. Оклады преподавателей зависели от сложности и значимости предмета. Отношения между учениками и воспитателями, иногда складывались настолько напряженно, что переходили в грубость, с одной стороны, и телесные наказания воспитанников, с другой.

Как в начале, так и в конце XVIII в. Россия испытывала большой недостаток в грамотных и квалифицированных кадрах, как в светских, так и духовных заведениях. Оценивая вклад выпускников духовных учебных заведений, историк Е. М. Прилежаев говорил, что «Российскому духовенству отечество наше много одолжено со стороны просвещения; науки первое пристанище в России нашли в духовном звании; в нем они имели первых своих любимцев» [2]. Еще во времена Петра представители духовной молодежи посылались за границу, вербовались в медико-хирургические училища. С 1754 г. правительственный запрос на воспитанников духовных училищ увеличился, и они стали поступать не только из Московской академии, но и из Киевской, а также из семинарий. Можно назвать много имен бывших воспитанников духовно-учебных заведений, которые прославили российскую науку: это путешественники Крашенинников и Озерецковский, астрономы Никита Попов и Румовский, переводчики В. Лебедев и И. Голубцов, историк М. Ломоносов, математик Софронов и др.

Выпускники Архангельской духовной семинарии также высоко ценились. Они приглашались на должности учителей в светские учебные заведения и служащими в государственные учреждения не только в Архангельской губернии, но и в Олонецкую [3]. Большая часть учителей в преобразо-

ванной Архангельской гимназии были выпускниками духовной семинарии. В 1794 г. на должность учителя Главного народного училища в Петрозаводске был направлен ученик класса риторики Архангельской семинарии Степан Золотников [4]. Духовная школа в этот период доминировала над светской и открывала перед выпускниками духовных учебных заведений широкие перспективы.

К концу XVIII в. духовная школа становится общегосударственной и общецерковной, но одновременно приобретает узко-сословный характер. Духовно-учебные заведения приобретают единую образовательную структуру и классическое оформление, архиерейские школы преобразовываются в семинарии. Большую роль в становлении духовного образования в епархиях сыграли местные архиереи. Архангельские архиереи в XVIII в., в большинстве своем, были людьми творческими, высокообразованными, прилагавшими немало усилий для повышения грамотности и профессионализма среди духовенства.

В 1804 г. в Российской империи насчитывалось четыре духовные академии (Киевская, Московская, Александро-Невская и Казанская), 36 епархиальных семинарий и 115 малых училищ, с общим числом учащихся до 29 тысяч [5, с. 293]. Но, несмотря на отдельные успехи духовного образования, уже в 1798 г. сведения, поступавшие из епархий, говорили о крайнем разнообразии в числе и объеме преподаваемых наук, о нехватке хороших и доступных учебников и методических руководств, о бессистемности в распределении предметов по классам и в методике обучения. Все духовные учебные заведения испытывали крайнюю нужду в опытных учителях и нехватку средств для организации учебного процесса.

Наличие в епархии только одного духовно-учебного заведения – семинарии, которая чаще всего находилась в губернском центре, приводило к тому, что дети священников, жившие на удаленных от него окраинах, чаще всего не получали семинарского образования, или получали его в очень сокращенном виде. В отдаленном Кемском уезде Архангельской губернии в 1808 г. более половины из священно- и церковнослужителей семинарского образования не получили, а петь, читать и писать учились у своих отцов и старших братьев или в местной школе грамоте. Одна из самых распространенных характеристик священника: «состояния хорошего, окружность церковного пения и чтения знает навечно, устав церковный понимает памятно» [6]. Такая же картина была характерна и для других епархий. Так в Вельском уезде Вологодской епархии в 1798 из 248 священно-, церковнослужителей 56% «в семинариях не обучались» [7]. В епархиях до конца XVIII в. приходилось поневоле ограничиваться самым низшим образовательным цензом: прохождением курса элементарного духовного училища или просто домашним образованием [8]. К началу XIX в. стало очевидно, что духовная школа нуждается в основательном реформировании.

Новый этап в развитии системы профессиональной подготовки священно- и церковнослужителей в России начинается с 1808 г. и связан с создани-

ем системы многоуровневого обучения. Духовные академии должны были занять пространство, свойственное высшему духовному образованию. Для семинарий (средняя ступень) в области учения ставились три задачи: готовить для академий воспитанников, во-вторых, доставлять Церкви служителей, имеющих достаточные познания, и, сверх того, направлять ежегодно определенное число учеников для медицинских академий. Училища уездные (низшая ступень) должны были сблизиться с домашним обучением, чтобы дать родителям возможность наставлять детей в познаниях. Наконец, училища приходские (низшая ступень) должны были в самих селах распространять «единообразное и методическое учение». Таким образом, новые правила предполагали возможность каждому возрасту получить свойственное ему образование, а отличникам открывали большие перспективы [9].

Важным шагом в деле организации духовного образования, сделанным Комиссией духовных училищ, была организация духовно-учебных округов: Московского, Киевского, Казанского и Санкт-Петербургского, куда вошла и Архангельская епархия. В течение сентября–ноября 1809 г. в Архангельской епархии один за другим открылись десять приходских и одно уездное духовные училища [10]. В более населенной Вологодской губернии, несмотря на меньшую, чем в Архангельской губернии территорию, количество священно- и церковнослужителей было значительно больше. Так, если в каждом уезде Архангельской губернии в 1808 г. средняя численность священно- церковнослужителей равнялась приблизительно 80, то в одном только Вельском уезде Вологодской губернии в 1798 г. она составляла 252 чел. [11]. Соответственно и детей духовенства было намного больше, что позволило организовать в большинстве уездов Вологодской губернии не только приходские, но и уездные духовные училища. В Архангельской же епархии, из-за малочисленности духовенства, обширности расстояний, нехватки педагогических кадров, в уездах было только по 1 (изредка – 2) приходскому духовному училищу.

В 1814 г., после преобразований, в Архангельской духовной семинарии обучалось 43 воспитанника: в высшем классе богословия – 9, в классе философии – 15, в риторическом – 19 [12]. Завершение строительства нового собственного здания в 1812 году позволило руководству Архангельской семинарии решить одну из самых больших проблем – это содержание воспитанников за казенный счет в общежитии при семинарии.

Анализируя преобразования, произошедшие в области духовного образования в начале XIX в., приходишь к выводу, что в результате реформы Александра I (1808–1814) духовные учебные заведения выстраиваются в стройную систему, организовывающую их не только «по горизонтали» (уезд-епархия-центр), но и «по вертикали» (уездные и приходские училища – семинария – академия). Централизация духовных учебных заведений, обусловленная нехваткой научно-педагогических кадров в средней духовной школе, привела к формированию системы духовно-учебных округов во главе с духовными академиями. Последние стали богословскими, научно-

методическими и культурно-образовательными центрами округа, в который входили духовные семинарии и училища епархий. Между учебными заведениями по вертикали устанавливалась строгая преемственность. Духовные семинарии соответственно становились не только образовательными, но и социо-культурными центрами епархий.

К середине XIX в. реформа духовного образования, начатая правительством в 1808 г., исчерпала себя и стала давать сбои. Комиссия духовных училищ была упразднена Указом императора Николая I от 1 марта 1839 г. [5]. Вскоре был опубликован «Устав духовно-учебного управления Святейшего Синода» [14, с. 149]. Этим указом предписывалось сосредоточить в Священном Синоде заведование духовно-учебной частью, которой ранее занималась Комиссия духовных училищ. С этой целью учреждалось особое Духовно-учебное Управление. Руководство Управлением и надзор за исполнением постановлений и указаний по духовно-учебному ведомству передавались обер-прокурору Св. Синода, а контроль по духовно-учебным суммам – Хозяйственному управлению.

Нельзя отрицать, что приходские духовные училища, предназначенные для первоначального образования детей духовенства и распространению духовного просвещения как можно в более удаленных местах, в какой-то мере сыграли свою роль. Дети, успешно окончившие их, могли поступать в уездные училища, а затем в семинарию. Они приобретали образование вполне достаточное для исполнения обязанностей причетника. В тоже время реформа показала и недостатки организации духовного образования в низших школах. Это, во-первых, занятость смотрителей и учителей-священников помимо учительского дела своими священническими обязанностями. Во-вторых, тяжелые условия жизни учеников в приходских училищах: отсутствие возможности содержать учеников на казенном обеспечении. И, в-третьих, неподготовленность и частая сменяемость учителей в этих училищах, отсутствие кадров преподавателей. Все это привело к ликвидации приходских духовных училищ, как самостоятельных духовно-учебных заведений. К 1844 г. в Архангельской губернии существовали только Архангельское и Шенкурское духовные приходские училища.

В 1852–1855 гг. уездные и приходские духовные училища были объединены под одним общим названием уездных духовных училищ (хотя, старое название «уездное и приходские духовные училища» еще довольно долго сохранялось). С этого времени все приходские духовные училища в Архангельской епархии перестали существовать, как самостоятельные учебные заведения и вошли в состав уездных на правах отделений. В 1854 г. в Архангельской губернии были сформированы два уездных духовных училища: Архангельское и Шенкурское, подведомственные правлению Архангельской духовной семинарии. Состояли вновь образованные уездные духовные училища из трех отделений: низшего, среднего и высшего, с назначением для каждого из них двухгодичного курса [14].

Главной причиной последовавших изменений в программах духовно-учебных заведений было желание Николая I привести духовное образо-

вание к его истинной цели – подготовке пастырей для народа. Наставник духовно-учебного заведения должен был воспитать человека, который мог правильно, свободно, вразумительно и убедительно беседовать с простым народом об истинах веры и нравственности. Поэтому нововведения 1840–1850-х гг. состояли из трех основных направлений: 1) введение в учебные программы новых богословских и некоторых других предметов: усиливается преподавание патристики, логики, психологии, канонического права, современных языков (французского, немецкого и английского), вводится учение о вероисповедных ересь и расколе, в академиях вводится преподавание исторического учения об отцах церкви, богословской энциклопедии, открываются классы иконописания и рисования; 2) введение практических предметов, полезных, по мнению авторов преобразований, для будущих сельских батюшек (медицина, геодезия, сельское хозяйство) в учебные курсы семинарий и училищ; 3) введение предметов и целых отделений миссионерского направления, причем как «восточных» – противомусульманских, так и исконно русских, против раскола.

Система православного духовного образования, процесс становления которой начался в XVIII в., окончательно оформилась в первой половине XIX в. [15]. В этот период изменения церковной и духовно-образовательной политики подвергали духовную школу частому реформированию. Уставы 1808–1814 гг. были заменены Николаем I (1840), взгляды которого на задачи образования определялись практическими соображениями государственной пользы. В тоже время в ходе исследования установлен ряд черт, позитивно повлиявших на развитие системы духовного образования в середине XIX в., а именно было увеличено казенное финансирование духовно-учебных заведений, перестроены учебные здания, улучшен быт учащихся, получило развитие женское духовное образование.

Модернизационные процессы, начавшиеся в результате либеральных реформ Александра II в 1860–1870-х гг. значительно повлияли на социо-культурную ситуацию в стране, в том числе и на систему духовного образования. К середине 1860-х годов большинство епархиальных архиереев и высшее духовенство стали понимать, что Духовно-учебное управление Синода подходит к делам управления духовно-учебными заведениями слишком формально, без учета общего мнения. Поэтому даже его полезные преобразования в сфере духовного образования стали встречать сопротивление среди профессорско-преподавательского состава. В результате, указом Александра II от 14 мая 1867 г. Духовно-учебное управление было упразднено. Этим же указом для обсуждения важнейших учебно-педагогических дел и для наблюдения посредством ревизий за состоянием учебных заведений при Святейшем Синоде учреждался Учебный Комитет [16]. 14 мая 1867 г. одновременно с учреждением Учебного Комитета при Св. Синоде были утверждены новые уставы духовных семинарий и духовных училищ [17].

В уставе семинарии подтверждалась цель духовного образования – это приготовления юношества к служению Православной Церкви. Одним из

передовых нововведений семинарского устава являлось то, что отменялась сословность духовного образования. В семинарию разрешено было принимать молодых людей православного исповедания из всех сословий. Для оценки успехов и поведения была введена балльная система. Целью нравственного воспитания в семинарии провозглашалось формирование характера ученика, соответственно будущему его предназначению. Для осуществления этой цели Устав предписывал развивать и укреплять в учащих любовь к православной Церкви, ее уставам, прививать им добрые христианские навыки. Ученики, окончившие полный курс учения в семинарии по первому разряду получали звание студента и пользовались преимуществом при поступлении на духовно-училищную службу, в случае поступления на гражданскую службу – определялись в 14 класс.

Преобразования духовно-учебных заведений во всех епархиях, в том числе и в Архангельской, были рассчитаны на несколько лет – с 1867 по 1871 гг. В первую очередь, Архангельская духовная семинария в 1867 г. была выведена из-под контроля Санкт-Петербургского академического правления и передана в ведение Учебного Комитета при Св. Синоде. Соответственно духовные училища в Архангельской епархии в административном плане перестали подчиняться семинарскому правлению и находились под контролем местного духовенства, которое на своих съездах рассматривало вопросы финансирования духовных учебных заведений епархии. В соответствии с новым уставом в Архангельской епархии, насчитывавшей два духовных училища, было образовано два учебных округа: Архангельский и Шенкурский.

К 1 июля 1870 г., в соответствии со сроками, определенными правительством для реформирования духовных училищ, семинария и духовное училище в Архангельской епархии были полностью преобразованы по новым уставам и штатам. Вместо трех двухгодичных отделений Архангельского духовного уездного училища оставили два – среднее и высшее, при этом распределили их на четыре класса с одногодичным курсом. Низшее отделение было ликвидировано. Временно в Архангельском духовном училище вместо низшего отделения был введен приготовительный класс. В ходе реформы 1867 г. была сокращена учебная программа, ликвидирована многопредметность. Для расширения круга светских знаний, вводятся словесность и история русской литературы, что должно было способствовать сокращению появившейся дистанции между выпускниками духовных и светских учебных заведений. В ходе реформы были упразднены духовно-учебные округа, ликвидирована административная власть академий над семинариями и семинарий над училищами. Введено выборное начало для всех должностных лиц. Духовным учебным заведениям предоставлялась независимость. Особое внимание стало уделяться гигиеническим условиям содержания учащихся. Ликвидация сословной замкнутости и расширение прав духовенства – это самые главные положительные результаты преобразований 1867–1871 гг. В то же время осталось много незавершенного. В частности, остались нерешенными проблемы материального обеспечения.

Но наибольшая опасность подстерегала духовную школу там, где никто не ожидал. В 1869 г. вышел указ, по которому детям духовенства предоставляется право выбора рода деятельности, при сохранении возможности получения образования в духовно-учебных заведениях. Поэтому уже в 1870 г. наблюдается недостаток абитуриентов в духовных академиях, и, соответственно, большой наплыв детей духовенства в светские учебные заведения. К 1880 г. выходцы из духовного сословия составляли существенный процент преподавательского состава светских учебных заведений. За счет этого становится хронической острой нехватка наставников в духовных учебных заведениях. К 1880 г. только в академиях не хватало 22% преподавателей, что, несомненно, отразилось на качестве полученных воспитанниками знаний.

Это указывает на то, что дети священников не хотели идти в духовное сословие, семинаристы предпочитали поступать в высшие светские заведения. При этом это были лучшие семинаристы. Выход из создавшейся ситуации виделся в привлечении крестьянского сословия в пастырские школы и уничтожении рудиментов сословности на деле [18].

Период правления императора Александра III, пришедшего на российский престол в 1881 г. и управлявшего страной в течение 13 лет, вызывает у современных историков противоречивые оценки. С одной стороны принято называть этот период временем застоя, периодом контрреформ, последовавших после царя-реформатора Александра II. С другой – при Александре III была сделана первая попытка «гуманной модернизации», т. е. модернизации с наименьшими людскими потерями [19]. В то же время, политика Александра III была тесно связана с ограничением ряда прав и свобод. Поэтому называть происходившие в этот период процессы модернизацией, вряд ли возможно. Скорее, это только создание условий для модернизации.

Первыми жертвами политики Александра III в области культуры стали печать и школа. Повороты правительственного курса оказали воздействие и на духовное образование. Переход от либеральных Уставов 1867–1869 к консервативным Уставам 1884–1886 гг. характеризуется упрощением и разграничением порядка управления духовными школами, упразднением самоуправления и выборного начала, расширением полномочий епархиальных архиереев. Реформа 1884 г. восстановила функцию наблюдения семинарией за духовными училищами, а академических правлений – за семинарскими. Духовная школа вступила в следующий период своего существования, который выразился в стремлении правительства поставить функционирование системы духовного образования на службу ее главной задаче – обеспечить подготовленными кадрами духовное ведомство. На это проецировалась тенденция упростить управление жизнью школы путем его бюрократической централизации. В Уставах 1884 г. проявился отход от демократических принципов: было покончено с выборным началом, влияние духовенства на жизнь духовно-учебных заведений было ограничено хозяйственной сферой. В программе снизился удельный вес классических языков, и возросла доля общеобразовательных предметов и специальных церковно-богословских.

Революционные волнения не обошли стороной и семинарии. Анализируя отчеты епархиальных архиереев о состоянии духовных семинарий и училищ за 1906–1907 учебный год, Учебный комитет при Св. Синоде пришел к выводу, что успехи воспитанников и их умственное развитие значительно снизились, интерес к изучению богословских предметов среди учащихся заметно ослаб, в связи с чем во многих семинариях эти предметы стали изучаться с сокращениями, а воспитательная работа пришла в состояние упадка. Св. Синод приказал усилить воспитательный надзор за учениками и принять меры к искоренению и предотвращению таких нетерпимых в духовно-учебных заведениях проступков, как дерзость в отношении руководства и преподавателей и грубость во взаимных отношениях [20]. Проекты новых уставов разрабатывались один за другим, но практических изменений не происходило.

В 1915 г. была сделана еще одна попытка вывести духовную школу из кризиса – был разработан новый устав духовных семинарий и училищ. Обер-прокурор Св. Синода В. К. Саблер разослал его проект на заключение ведомств. В приложенной к проекту объяснительной записке В. К. Саблер указал, что новый устав взамен 4-х классов училищ и 6-ти классов семинарий вводит 6-ти классовые училища и 4-х классовые семинарии. Объяснялось это тем, что откладывать для воспитанников духовно-учебных заведений выбор дальнейшего образования до 4 класса семинарии стало невозможно. Двух лет, 5-го и 6-го классов прежних семинарий, было слишком мало для специального пастырского образования, да и выбор для молодых людей между двухлетним богословским курсом в средней школе и затем священством в деревне и четырехлетним курсом университета и затем привилегированным положением чиновника с перспективой высших должностей в государстве был слишком соблазнительным и, конечно, решался бы большинством в пользу последнего. А богословские классы пустовали бы еще более чем в период 70-х годов, когда нередко 2–3 и даже 3–4 учеников 4-го класса семинарии уходили в университеты и другие высшие школы. Иное дело, когда выпускник, окончивший 6-ти классовое духовное училище, начал бы выбирать свой дальнейший путь. Здесь ему пришлось бы выбирать не между средней духовной школой и высшей светской, а между средней духовной и средней светской, и соблазн предпочтения светского образования был бы уже не так заманчив. Поэтому новый устав духовно-учебных заведений устанавливал 6-ти классовое обучение в духовных училищах и 4-х классовое в духовных семинариях.

Помимо этого в уставе сохранялись льготы для детей духовенства, в частности, то, что «их дети обучаются бесплатно. Они же, разумеется, будут преимущественными кандидатами на епархиальные стипендии».

События 1917–1920 гг. в России привели к ликвидации системы духовного образования. В марте 1920 г. состоялось закрытие духовно-учебных заведений в Архангельской губернии. История духовной школы в России была прервана на долгие десятилетия, и только в 1943 г. продолжилась.

Таким образом, духовная школа в своем развитии прошла несколько этапов. Анализируя процесс организации и развития духовного образования в XV– начале XX вв., автор предлагает следующую периодизацию: 1-й период (XV–XVII вв.) – первоначального внесословного образования и подготовки священников, организация первых духовных академий; 2-й период (1700–1764 гг.) – петровских реформ по организации сословных духовно-учебных заведений, принятие Духовного Регламента; зарождение двухзвенной системы духовного образования; 3-й период (1764–1808) – изменение условий финансирования духовной школы, преобразование учебных и воспитательных программ, развитие профессионально-сословных духовных учебных заведений; 4-й период (1808–1867) – создания трехуровневой системы духовного образования, утверждение уставов низших, средних и высших духовно-учебных заведений; 5-й период (1867–1884) – ликвидация сословности духовной школы, либерализация учебного процесса и внеклассной работы; 6-й период (1884–1918) – ликвидация выборного начала в духовно-учебных заведениях, кризисные явления и попытки выйти из него, насильственная ликвидация духовной школы.

Эта периодизация, по мнению автора, соответствует тем социальным и экономическим процессам, которые происходили в России на протяжении XVIII – начала XX вв. Изменения в области духовного образования были вызваны потребностями государства и Церкви.

Библиографический список

1. **Знаменский, П.** Духовные школы в России до реформы 1808 г. [Текст]/ П. Знаменский. – Казань, 1881. – С. 492, 501.
2. **Прилежаев, Е. М.** Духовная школа и семинаристы в истории русской науки и образования.[Текст]/ Е. М. Прилежаев. – СПб., 1879.
3. **ГААО.Ф.1367.Оп.2.Д.525.**
4. **ГААО.Ф.29.Оп.2.Т.1.Д.144.**
5. **Сухова, Н. Ю.** История центральных органов управления духовно-учебными заведениями в России 1807–1918 гг./Вестник архивиста. [Текст]/ Н. Ю. Сухова. – 2001. – № 6 (66). – С. 293.
6. **ГААО. Ф. 1025. Оп.5. Д.1236.**
7. **ГААО.Ф. 174. Оп.2. Д. 9; Ф.1373.Оп.1.Д.38; Ф.1373.Оп.2.Д.46.**
8. **Никольский, Н. М.** История русской церкви.[Текст]/ Н. М. Никольский. – М., 1930.
9. **ПСЗРИ.1830. Т.XXX.1808-1809.Ст. 23.122.Стр.368-374.**
10. **ГААО.Ф.73.Оп.1.Д.19.Л.299-об.**
11. **ГААО.Ф.174.Оп.2.Д.9; Ф.1025.Оп.5.Д.1236а.**
12. **ГААО.Ф.73.Оп.1.Д.48.Л.250.**
13. **Михащенко, А. Л.** Духовное образование в Российской империи[Текст]: учебное пособие для студентов университета. / А. Л. Михащенко. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. – С. 149.
14. **ГААО.Ф.29.Оп.2.Т4.Д. 219.**

15. **Налетова, Н. Ю.** Становление и развитие духовного образования на территории Смоленской епархии в 18–19 вв. [Текст]: автореферат дисс. на соиск. уч. ст. кандидата пед. наук./ Н. Ю. Налетова. – Смоленск, 2006.

16. **ПСЗРИ.** Собрание второе. Том XLII. Отделение первое. 1867. СПб. 1871. С. 496–498. Ст. 44570.

17. **ПСЗРИ.** Собрание второе. Том XLII. Отделение первое. 1867. СПб. 1871. С. 498–511. Ст. 44571, 44572.

18. **Елисеев, Г. З.** Бегство семинаристов (Извлечено из № 12 Отечественных записок за 1875 год) [Текст]/ Г. З. Елисеев. – Спб., 1876.

19. **Пономарев, И.** Модернизация России как построение нового государства. Независимый экспертный доклад.[Текст]/ И. Пономарев, М. Ремизов, Р. Карев, К. Бакулев. – М., 2009.

20. **ГААО.Ф.73.Оп.1.Д.869.Л.73.**

УДК 37.0.

Кондратенко Елена Валентиновна

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики Марийского государственного университета, kondratenko12@rambler.ru, Йошкар-Ола

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ФОРМЫ ИНТЕГРАЦИИ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧИТЕЛЕЙ НА РУБЕЖЕ XIX–XX ВВ.**

Kondratenko Elena Valentinovna

Candidate of Pedagogic Sciences, Professor of Pedagogy Department at Mari State University, kondratenko12@rambler.ru, Yoshkar-Ola

**DIDACTIC FORMS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
KNOWLEDGE INTEGRATION WITHIN THE SYSTEM
OF TEACHER TRAINING IN RUSSIA AT THE TURN
OF THE XIX–XX CENTURIES**

Исследование генезиса интеграции психолого-педагогических дисциплин в системе профессиональной подготовки отечественного педагога на рубеже XIX–XX вв. представляется нам значимым по ряду причин, непосредственно связанных с современным состоянием педагогического образования. С позиций компетентностного подхода научно-обоснованный синтез знаний о человеке как о субъекте педагогического процесса признается важнейшим условием совершенствования педагогического образования, направленного на развитие системного педагогического мышления будущих учителей и становление их профессионального самосознания как значимых составляющих профессиональной компетентности современного педагога.

Несмотря на пристальное внимание к процессу педагогической интеграции в ряде специальных научных исследований по педагогике (В. С. Безрукова, М. Н. Берулава, Н. И. Вьюнова, А. Я. Данилюк, Л. В. Ишкова, Л. П. Качалова, В. А. Монахова, И. П. Раченко, В. К. Сидоренко, Н. К. Чапаев), феномен интеграции как системообразующего фактора процесса формирования педагогической культуры современного учителя не получил однозначного определения.

В приложении к педагогическому образованию интеграция психолого-педагогических дисциплин определяется нами как процесс и результат сближения и связи антропологических наук, как признак системности педагогических знаний, их непротиворечивости, т. е. признак подлинной научности содержания педагогического образования, обеспечивающий целостность знаний и умений педагога.

Ретроспективный анализ литературы по вопросам педагогического образования позволяет утверждать, что интеграция психолого-педагогических дисциплин – явление в системе профессиональной подготовки отнюдь не инновационное, имеющее длительную историю существования, каждый из этапов которой характеризуется различным соотношением психолого-педагогических знаний, умений и навыков, составляющих педагогическую культуру учителя, в зависимости от социокультурных особенностей развития педагогического образования и уровня развития той или иной области антропологического знания.

В практике организации отечественного педагогического образования на рубеже XIX–XX вв. интеграция психолого-педагогических дисциплин нашла свое отражение не только на содержательном, но и технологическом уровне. Как показывает анализ исторически сложившейся практики подготовки педагогических кадров, наиболее эффективным уровнем интеграционного взаимодействия в системе педагогического образования является уровень процессуального синтеза, который проявляется в возникновении и функционировании различных дидактических технологий интеграции. Технология интеграции психолого-педагогических дисциплин может быть определена как система методов, средств и приемов синтеза психологических и педагогических знаний в практике профессиональной подготовки учителя. С позиций современного научного знания возникновение технологий интегративного характера в практике педагогического образования связано с реализацией принципа построения интегративного знания на основе различных видов деятельности в их взаимосвязи с учетом их исторического характера [5, с. 44].

Анализ первоисточников, связанных с практикой подготовки педагогов во второй половине XIX в., позволяет утверждать, что в данный период интеграция психолого-педагогических дисциплин в системе университетского образования была реализована в рамках курсовой модели организации учебного процесса. Отличительными особенностями этой модели был экстенсивный характер обучения, ориентированность на стандартизацию его содержания,

методов, форм и результатов для всего контингента обучающихся. Подготовка учителя рассматривалась как обучение с особым содержанием, которое было отчуждено от личности учителя и ставило целью образовать его в различных областях знания. При этом подходе педагогика и психология стояли в одном ряду с прочими общеобразовательными дисциплинами, а основной формой обучения психологии и педагогике являлась лекция. Традиционно ее содержание составляли «существенные основания науки, взгляд на них, указание на источники и книги, по которым должны ее изучать с их оценкой, объяснение правильной методы и точки зрения на науку» [2].

Немаловажным представляется и тот факт, что поскольку лекции по психологии и педагогике в университетах читались профессорами кафедры философии (П. Д. Юркевичем, М. М. Троицким, М. Владиславлевым и др.), они отличались той «образовательной силой гуманизма», постижение которой должно было, по мнению Н. И. Пирогова, предшествовать овладению любой специальностью [9, с. 188]. В определенной мере философские основы психолого-педагогического знания в анализируемый период и составляли инвариант, ядро психолого-педагогической подготовки, являясь сквозным для всего содержания университетской подготовки учителя, выступая его методологическим и теоретическим фундаментом.

В 1870-е гг. в практику подготовки педагогов как в университетах, так и на Высших педагогических курсах, все больше входят «примерные» или публичные лекции, «коллективные уроки», которые проводились самими слушателями по отдельным учебным предметам гимназического курса, прежде всего, по литературе, истории, физике, математике. Подготовка этих лекций требовала от будущего учителя комплексного применения знаний не только по методике преподавания отдельного предмета и его научному содержанию, но и по дидактике и педагогической психологии.

В учительских институтах, которые были открыты в 1872 г., преподавание психологии и педагогике велось определенным инструкцией 1876 г. катехизическим способом, т. е. «наглядным, приучающим воспитанников ставить вопросы и давать правильные устные и письменные ответы». Существенным позитивным отличием в подготовке педагогов в учительских семинариях и институтах являлось значительное число часов, отводимых на педагогическую практику. Она проводилась в одноклассном начальном училище, которое имелось при каждой учительской семинарии и складывалась из наблюдений за уроками, которые давали учителя училища, разбора этих уроков методистом – преподавателем данного предмета в семинарии, а также из самостоятельных пробных уроков будущих педагогов под руководством преподавателей семинарии и учителей народных училищ. Параллельно проводились дополнительные занятия с отдельными неуспевающими учащимися. В ходе педагогической практики интеграция психолого-педагогических знаний учащихся учительских семинарий осуществлялась на междисциплинарном уровне, носила комплексующий и конструктивно-деятельностный характер.

На рубеже XIX–XX вв. интеграционный потенциал профессиональной подготовки отечественных учителей был существенно повышен за счет разработки методических основ педагогики профессиональной школы трудами таких известных преподавателей, как Р. Ю. Виппера, М. И. Демкова, В. Н. Ивановского, П.Ф. Каптерева, Л. И. Петражицкого, Л. Д. Синицкого, Д. И. Тихомирова и др.

К одному из важнейших достижений в организации учебного процесса образовательных учреждений, осуществляющих педагогическую подготовку, относится возникновение и развитие в этот период предметной системы обучения как альтернативы традиционной курсовой системы. Предметная система обучения отличалась от курсовой тем, что соотносила цели и содержание обучения, а также формы учебного процесса с потребностями личности преподавателя и студента. Специальная подготовка учителя расширялась за счет значительного сокращения числа обязательных научных дисциплин. Как указывает Е. А. Князев, профессиональное становление личности педагога рассматривалось «не как результат освоения всех дисциплин учебного плана, а связывалась с постижением существа науки» [6, с. 232]. Четкое деление циклов дисциплин на обязательные и вариативные способствовало переходу от экстенсивного построения учебного процесса к интенсивному, порождало атмосферу научного поиска, педагогического сотрудничества, позволяло студентам усваивать не набор эклектичных сведений из разных областей знания, а осваивать методологию науки, интегрируя знания из разных областей педагогики и психологии.

В определенной мере предметная система профессиональной подготовки педагогов в анализируемый период отражала процесс дифференциации психолого-педагогических знаний. Это отмечал и В. Н. Ивановский, один из первых исследователей и сторонников предметной системы обучения: «...Только такая комбинация научных знаний с подготовкой к практической работой может удовлетворить как потребностям служебной деятельности, так и личным интересам и современным требованиям дифференцировавшегося и усложнившегося научного образования» [3, с. 7]. Однако именно многообразие психолого-педагогических дисциплин, которые в этот период возникали на грани взаимопроникновения педагогического и психологического знания (педагогическая психология, экспериментальная педагогика, педагогическая патопсихология и т. д.), стимулировали поиск форм интеграции этого знания в практике подготовки отечественного учителя. В. Н. Ивановский являлся автором оригинальной концепции интегральной подготовки будущих учителей в стенах университетов. По его мнению, в университете «нужно иметь штат преподавателей педагогику, но не особую ее кафедру. В этот штат будут входить ученые, подготовленные другими кафедрами (врачи, психологи, физиологи, историки), но приложившие каждые свои специальные методы и познания к вопросам воспитания и образования» [3, с. 25]. Важнейшими принципами построения профессиональной подготовки современного ему учителя В. Н. Ивановский считал принципы

свободы преподавания и учения, утверждение самостоятельного, творческого и научно-исследовательского характера подготовки учителя через выбор учебных предметов и разработку личного учебного плана.

С возникновением предметной системы подготовки происходит переход к личностно-развивающей модели профессиональной подготовки отечественного учителя, в основу которой была положена технология тематической междисциплинарной интеграции. Данная модель расширяла возможности реализации личностного и профессионального потенциала будущих педагогов, в большей мере обеспечивала их саморазвитие и самореализацию, предоставляла реальные условия для формирования их профессиональной компетентности.

Изменение модели обучения с учетом принципа интегративного подхода к отбору его содержания не могло не сказаться на соотношении методов и форм обучения в профессиональной подготовке отечественных учителей. Возникновение вариативности в психолого-педагогической подготовке педагога сопровождалось изменением ряда существенных характеристик педагогического процесса: увеличения гибкости его конструирования, придания ему инновационной направленности, открытости к изменениям как в самих антропологических науках, так и в их методологии.

В связи с этими особенностями конструирования педагогического образования существенно возросла роль исследовательской деятельности будущих педагогов, которая определялась в этот период как важнейшее условие их профессионального становления. В частности, профессор Петербургского университета и Высших женских Бестужевских курсов Л. И. Петражицкий, выступая сторонником автодидактического принципа построения учебного процесса в высших учебных заведениях, утверждал, что главной целью деятельности студентов должны являться «научные исследования в тесном и высшем смысле слова, деятельность, направленная на добывание и разработку научного света» [8, с. 63]. С позиций сторонников автодидактики, университет является «начальной подготовительной ступенью к дальнейшему занятию самообразованием» [8, с. 388].

В первую очередь обозначенные изменения коснулись подготовки педагогов в негосударственных образовательных учреждениях: Педагогической академии, Педагогическом институте им. П. Г. Шелапутина, Московском городском университете им. А. Л. Шанявского и т. д., где образовательный процесс строился на основе предметной модели обучения и отличался большей вариативностью и гибкостью. Определяя важнейшие цели теоретической подготовки будущих педагогов в университете им. А. Л. Шанявского П. П. Блонский, который преподавал там педагогику и психологию, писал: «Мы должны возбудить внутреннее стремление учителя к самообразованию, точнее, воскресить или поддержать его, так как такое стремление есть у каждого человека, живущего человеческой жизнью» [1, с. 618].

Модернизация форм педагогического процесса с учетом интегративных тенденций произошла в этот период и в государственной системе подготов-

ки педагогов. Прежде всего, эти изменения были связаны с трансформацией такой классической формы обучения как лекция, которая на рубеже веков начинает утверждаться в системе профессиональной подготовки педагогов как развивающий способ обучения. Лекции выдающихся отечественных педагогов и психологов (П. Ф. Лесгафта, П. Ф. Каптерева, В. М. Бехтерева, А. П. Нечаева, Г. И. Челпанова, В.В. Зеньковского, П. П. Блонского и др.), несущие на себе отпечаток нравственного совершенства и высокой культуры русской научной интеллигенции, были наполнены демократическими идеалами, духом свободомыслия, любви к ребенку, преклонением перед общечеловеческими и духовными ценностями в воспитании.

Среди прочих форм организации учебных занятий по педагогике, сложившихся в дореволюционной практике теоретической подготовки будущих учителей, следует отметить следующие, основанные на активизации самостоятельного мышления студентов и направленные на формирование у них целостного педагогического мировоззрения: просеминары, семинары, педагогические отчеты, защита рефератов, педагогические конференции и дискуссии, работа справочного педагогического бюро и т. п.

Практика организации «совещательных» бесед и семинариев по педагогике и психологии получила свое распространение в 1890-е гг. «Беседы» со студентами были введены в учебный процесс историко-филологического факультета Санкт-Петербургского университета по теории психологии одновременно с чтением лекций по этому предмету в 1894 г. В Московском Императорском университете в этот период действовали три семинария в секции (отделении) психологии историко-филологического факультета, на которых студенты отчитывались о самостоятельном изучении рекомендованных преподавателем книг и разбирали наиболее сложные вопросы: по психологии, педагогике и экспериментальной психологии.

На семинары по экспериментальной психологии, которые проводились Г. И. Челпановым, студенты проходили строгий отбор, связанный с умением работать с современной философской и психологической литературой. Участник психологического семинара Г. И. Челпанова еще в период его работы в Киевском университете П. П. Блонский вспоминал: «Член психологического семинара» звучало гордо и было как бы патентом на принадлежность к умственной аристократии студенчества».

Если семинарии существовали для того, чтобы приобщить студентов к самостоятельной научной работе, то просеминарии, которые были распространены во многих педагогических учебных заведениях того времени, – с целью ввести студентов в изучение какого-либо предмета, ознакомить с материалом по первоисточникам и методам его разработки.

В педагогическом институте им. П. Г. Шелапутина семинары использовались для углубления научных познаний слушателей в избранной специальности, а с другой стороны – ознакомить с теоретической методикой изучаемых предметов, с методической и учебной литературой. Регулярно проводились педагогические собрания для разбора уроков слушателей, об-

суждения рефератов и отчетов. Основы педагогического мастерства совершенствовались посещением уроков опытных учителей, составлением конспектов уроков и отчетов о посещаемых уроках, разбором уроков и т. д. Одной из форм контроля знаний учащихся и уровня сформированности их исследовательских умений были курсовые зачетные сочинения, основанные на изучении слушателем литературы по избранному им вопросу, причем отзыв о сочинении обсуждался на педагогическом совете.

Практические занятия по психологии появились в процессе подготовки отечественных педагогов одновременно с введением в число изучаемых предметов педагогической и экспериментальной психологии. В Санкт-Петербургском университете практические занятия по педагогической (экспериментальной) психологии начал первым проводить А. П. Нечаев в 1900/1901 учебном году. Занятия проходили в созданных им лаборатории и психологическом кабинете. Позже практические занятия по читаемым А. П. Нечаевым курсам «Воспитание человека» и «Техника педагогического эксперимента» проводились в созданной им лаборатории экспериментальной педагогической психологии при Педологическом отделе К. Д. Ушинского в Педагогическом музее. В Московском Императорском университете в этот же период на практических занятиях студенты под руководством Г. И. Челпанова знакомились с различными лабораторными приборами – кардиографом, маятником Вундта, размыкателем Ремера, изучали звуковые, зрительные и осязательные ощущения, бинокулярное и монокулярное зрение, проводили психофизические исследования, а также исследования памяти с использованием различных методик [13, л. 1].

В ряде университетов возникали в этот период студенческие научно-педагогические кружки, организация которых была направлена на углубление психолого-педагогической подготовки выпускников университетов, на основе интеграции полученных ими знаний о сущности процессов воспитания, образования и развития личности ребенка. В 1907 г. такой кружок возник в Казанском университете. Его цели были определены Уставом и состояли в разработке как теоретических, так и практических вопросов педагогики, а также в содействии подготовки членов кружка к предстоящей им педагогической деятельности в семье и школе. В Петербургском психоневрологическом институте В. М. Бехтерева научно-педагогический кружок являлся организационной формой обучения, в рамках которой осуществлялась взаимосвязь с практической составной научного комплекса. Обычно программа кружков включала в себя изучение дополнительных курсов по педагогике и психологии, заслушивание рефератов членов кружка и их дискуссионное обсуждение, проведение отдельных видов экспериментальной работы.

Педагогическое консультирование являлось еще одной распространенной интегративной технологией профессионального совершенствования отечественных педагогов. В частности, педагогический институт им. П. Г. Шелапутина создавался не только как учебное, но и как консультативное заведение по вопросам воспитания и обучения [7].

Существенные изменения претерпели формы и методы подготовки учителей начальной школы в учительских институтах и семинариях, где до начала XX в. преобладал катехизический метод преподавания, который только в начале XX в. был в ряде институтов (Петербургском, Московском, Казанском) заменен лекционным и сопровождался «периодическими репетициями», на которых проводились регулярные опросы всех учащихся по пройденным темам. Слушателям учительских институтов предлагались различные темы для сочинений по педагогике и педагогической психологии.

В Казанском учительском институте директором А. И. Анастасиевым в качестве самостоятельных практических занятий для учащихся были введены «упражнения по педагогике». В 1897/1898 г. учащиеся I класса в качестве такого упражнения писали воспоминания о школьных годах, в которых анализировали собственный опыт проживания школьной жизни. II классу были предложены темы: «Представление и понятие, описание и определение», «Опыт разъяснения понятий: анализ и синтез», «Цели объяснительного чтения», при написании которых будущие учителя должны были творчески использовать свои знания по педагогике, психологии и логике, а также показать знания методики обучения. Слушатели третьего года обучения должны были представить работы на темы «Преподавание истории в городских училищах», «Наглядность преподавания», «Разбор методики арифметики Евтушевского» [12, л. 94], т. е. продемонстрировать умение самостоятельно анализировать существующую образовательную практику. Таким образом, подбор педагогических упражнений носил интегративный развивающий характер, отражал рост профессиональных знаний, умений и навыков слушателей учительского института.

На рубеже XIX–XX вв. резко возросло значение педагогической практики как отдельного вида учебной деятельности. Наибольший положительный опыт в организации педагогической практики был накоплен в работе учительских семинарий и институтов, которые изначально были должны давать своим выпускникам «образование не ученое, а элементарное и практическое».

В университетах педагогическая практика по решению комиссии по преобразованию высших учебных заведений от 30 октября 1902 г. не проводилась, т. к. «она во время прохождения университетского курса невозможна и требует особой организации» [11, с. 217]. Разрыв между практической и теоретической подготовкой выпускников университетов был очевиден и существенно снижал уровень их готовности к педагогической деятельности. Неслучайно, что многие из них, столкнувшись с реалиями педагогической практики, испытывали острейший дефицит в специальных психолого-педагогических знаниях, умениях и навыках и для повышения своей профессиональной компетентности углубляли свою профессиональную подготовку в различных специализированных негосударственных учебных заведениях, созданных в начале XX в.: в Педагогической Академии Лиги

образования, Московском педагогическом институте им. П. Г. Шеллапутина и т. д. В этих учебных заведениях вопрос об организации педагогической практики решался иначе. Так, сочетание учебной и практической деятельности – учебный комплекс средних учебных заведений и высших специальных, готовящих учителей с высшим образованием составляло основу оригинальной концепции института им. П. Г. Шеллапутина. По мнению преподавателей этого института, «главнейшее требование, предъявляемое к учителю, – любовь к детям, любовь к педагогическому делу – не может быть удовлетворено учреждением особых институтов, ... будущему педагогу должно сообщить знакомство с приемами, научить наблюдать духовную жизнь учащихся и сообразовать с этими наблюдениями приемы обучения и воспитания, ознакомить его с теми педагогическими учениями, которые даны лучшими философами и педагогами, показать ему образцы классного преподавания и научить его пользоваться всеми приобретенными знаниями при самостоятельном преподавании» [4, с. 14]. Педагогическую практику слушатели данного учебного заведения проходили в московских гимназиях и реальных училищах, что позволяло им непосредственно знакомиться с особенностями предстоящей педагогической деятельности.

В Петербургском женском педагогическом институте, который был создан в 1903 г. на базе Женских педагогических курсов при женской гимназии, в рамках учебно-практического комплекса «педагогический институт – женская гимназия – детский сад – детский приют» успешно решалась проблема сочетания теоретической и практической подготовки будущих преподавательниц женских гимназий как высокопрофессиональных педагогов.

Таким образом, в 1890–1917 гг. практика подготовки отечественных учителей была существенно обогащена за счет введения в педагогический процесс новых видов учебной деятельности (практические и лабораторные занятия по педагогике и психологии, научно-педагогические кружки) и качественного изменения традиционных форм обучения (лекции, семинары, педагогическая практика). Происходят значительные изменения и в количественном соотношении использования этих форм: в университетах увеличивается число часов на практическую и научно-исследовательскую подготовку педагогов, в средних педагогических учебных заведениях значительно улучшается теоретическая подготовка выпускников за счет увеличения числа часов, отводимых на блок психолого-педагогических и методических дисциплин. В негосударственных учебных заведениях активно формируется новая предметная модель подготовки педагога-профессионала, основой которой является осознанный выбор учебных курсов, необходимых ему для успешного осуществления педагогической деятельности и самостоятельного решения педагогических задач.

Библиографический список

1. **Блонский, П. П.** Избранные педагогические произведения [Текст]/ П. П. Блонский. – М.: АПН РСФСР ИТ и ИП, 1961. – 695 с.

2. **Журнал** Министерства Народного Просвещения. – 1865. – № 3. – С. 322–332.
3. **Ивановский, В. Н.** Предметная система в наших университетах и ее применение к философским наукам [Текст]/ В. Н. Ивановский. – СПб.: Сенатская типография, 1907. – 56 с.
4. **Известия** Педагогического института им. П. Г. Шелапутина в Москве. – Кн. 1. – 125 с.
5. **Ишкова, Л. В.** Структурно-интегративная модель образования [Текст]/Л. В. Ишкова. – Новокузнецк: ИПК, 2000. – 286 с.
6. **Князев, Е. А.** Генезис высшего педагогического образования в России XVIII – начала XX века: смена парадигм [Текст]/ Е. А. Князев. – М.: Сентябрь, 2001. – 240 с.
7. **Князев, Е. А.** Посильный дар Родине [Текст]/ Е. А. Князев // Директор школы. – 1996. – № 4. – С. 14–22.
8. **Петражицкий, Л. И.** Университет и наука: в 2 т./ Л. И. Петражицкий. – СПб, 1907.
9. **Пирогов, Н. И.** Чего мы желаем? // Избранные педагогические сочинения [Текст]/ Н. И. Пирогов. – М., 1952. – С. 188–212.
10. **Труды** высочайше утвержденной комиссии по преобразованию высших учебных заведений. – СПб., 1903. – Вв. 1–4.
11. **Труды** Санкт-Петербургской Педагогической Академии. Вып. 1: Начало дела. Возникновение Педагогической Академии, общие основы ее организации и первые работы слушателей. – СПб., 1910. – 261 с.
12. **Национальный** архив Республики Татарстан. – Ф. 150. – Казанский учительский институт. – Оп. 1. – Д. 363. – Л. 94.
13. **Отдел** рукописей Российской Государственной библиотеки – Ф. 326 – Личный фонд Челпанова Г. И. – Оп. 9. – Д. 1. – Л. 1.

УДК 377(47+57) «18/19»(091)

Ковешникова Наталья Алексеевна

Кандидат культурологии, доцент кафедры «Дизайн» Орловского государственного технического университета, rodoris@yandex.ru, Орел

**ПРОМЫШЛЕННОЕ РАЗВИТИЕ И ХУДОЖЕСТВЕННО-
ПРОМЫШЛЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В РОССИИ В XIX– НАЧ. XX ВЕКА¹**

Koveshnikova Natalia Alekseevna

The candidate of cultural science, the senior lecturer of chair «Design» of the Orel State Technical University, rodoris@yandex.ru, Orel

**INDUSTRIAL DEVELOPMENT AND ARTISTIC
INDUSTRIAL EDUCATION IN RUSSIA
OF XIX– OF BEGINNING XX CENTURY¹**

В 1825 г. в Москве попечитель Московского учебного округа С. Г. Строганов открыл на свои средства первую рисовальную школу. Основная часть учеников состояла из мальчиков, работавших в качестве подмастерьев и учеников в мастерских и на фабриках. Курс обучения был рассчитан на 6 лет. Помимо рисовальной выучки, в мастерских школы будущие рисовальщики получали хорошую практическую подготовку. Согласно Положению 1849 г., Строгановская рисовальная школа имела целью готовить: а) рисовальщиков для ремесел и фабрик, как-то: комнатной и вывесочной живописи, резьбы по дереву и металлу, золотых и серебряных дел мастеров, каретного и столярного производств и других ремесел; б) рисовальщиков по машинной, обоевой и ситцевой частям и лепщиков и в) в особо учреждаемом классе – учителей рисования, черчения и чистописания уездных училищ [Цит. по: 5, с. 97]. В 1860 г. школа была преобразована в Строгановское центральное училище технического рисования. В 1876 г. в Петербурге на средства, пожертвованные А. Л. Штиглицем, было открыто Центральное училище технического рисования. В «Положении Петербургского центрального училища технического рисования» 1888 г. говорилось, что училище «имеет целью образование рисовальщиков, живописцев и скульпторов для надобностей художественно-промышленных производств и приготовления учителей и учительниц рисования и черчения для средних и низших учебных заведений» [Цит. по: 5, с. 98].

К концу XIX в. художественно-промышленные учебные заведения были открыты во многих городах России, что, несомненно, способствовало распространению художественных вкусов и конкретных прикладных знаний и умений, так необходимых для эстетического оформления промышленной продукции. Однако количество специалистов в этой области было настолько мало, что заметного влияния на повышение эстетической культуры предме-

¹ Окончание.

тов промышленного и кустарного производства оказать не могло. В одном из документов Министерства торговли и промышленности говорилось, что «потребность нашей промышленности в искусных художественно-подготовленных рисовальщиках и мастерах не только не может считаться удовлетворенной, но проявляется все сильнее и резче. Необычное усиление мирового соперничества в области промышленности выдвигает на первый план художественную сторону изделий, так как технические усовершенствования быстро делаются всеобщим достоянием; в отношении же художественном мы еще больше отстали от наших соперников, чем в каком-либо другом. При таких условиях 7 – 8 школ на всю Россию, разумеется, не могут быть достаточны» [Цит. по: 5, с. 102].

Кроме того, надо учесть, что многие выпускники художественно-промышленных училищ шли работать учителями рисования и черчения. По сохранившимся статистическим данным, с 1863 по 1895 г. только 10% выпускников Строгановского училища работали на предприятиях в качестве «ученых рисовальщиков». Из выпускников 1895 г. «ни один не пожелал заняться работой на фабрике, они взяли учительские должности или их ожидают». Причиной тому были, в первую очередь, крайне тяжелые условия работы на фабриках, где рабочий день продолжался 10–12 часов. Кроме того, надо признать, что учебная программа Строгановки была далека от совершенства. Так называемые «ученые рисовальщики», которых выпускало училище, не имели специальных знаний конкретного производства, на которых они должны были работать. Поэтому возможности применить свои познания в рисовании на том или ином предприятии были весьма ограничены, что не могло удовлетворить ни самих выпускников, ни предпринимателей.

Начиная с 1895 г., в Строгановском училище осуществляются крупные нововведения. Они коснулись как организации учебного процесса, так и содержания образования. Серьезным изменениям подверглись учебный план и программы по научным и художественным предметам, были открыты новые мастерские. В начале XX в. Строгановское училище стало, несомненно, самым заметным учебным заведением художественно-промышленного профиля в России, чему способствовала сложившаяся там передовая методика преподавания. В отчете училища за 1913–1916 гг. было сказано: «В основу преподавания творческого рисования положено возможно раннее развитие у учащихся индивидуальных творческих способностей» [8, с. 276]. Вместо сухого педантично срисовывания скучных образцов учащимся предлагалось создавать предметы по собственному замыслу, находя для хорошо знакомых вещей новые формы. Важнейшей художественной дисциплиной в Училище считалась «Композиция». Задание по композиции включало в себя выполнение проекта какого-либо объекта (часовни, дома, ресторана и т. д.). Выполнения в материале не предполагалось, однако особое внимание обращалось на «исполнимость в натуре проектируемых предметов». Знания техники производства проектируемых изделий и объектов учащиеся получали в мастерских Училища.

Такого количества мастерских и такого серьезного и длительного обучения в них не было ни в одном из тогдашних художественно-промышленных

учебных заведений в России. Даже в училище Штиглица, соперничавшем со Строгановским, не было мастерских, и учащиеся могли демонстрировать свои творческие достижения только в рисунках. В 1910-х гг. в Строгановском училище было 20 мастерских. Работа в них начиналась со знакомством с технологическими особенностями производства, затем учащиеся выполняли конкретные изделия по собственным проектам. При оценке работы учитывалось и техническое совершенство исполнения. Насколько большое значение придавалось в училище практической работе, говорит тот факт, что в 1907–1912 гг. в программе было сокращено количество часов по «академическому рисованию» и общеобразовательным дисциплинам в пользу занятий в мастерских. Изделия, выполненные в стенах этого учебного заведения, отличались таким высоким качеством исполнения, что принимались «вне конкурса» на многие выставки.

Визитной карточкой Строгановского училища на многочисленных отечественных и зарубежных выставках был так называемый «русский стиль». Стремясь противопоставить копированию иностранных образцов развитие самобытного национального стиля, в Училище уже в 1860-х гг. серьезно занялись изучением памятников древнерусского искусства. Особая заслуга в развитии национального декоративно-прикладного искусства принадлежит В. И. Бутовскому, возглавлявшему Училище в 1860–1881 гг. Бутовский считал, что первостепенной задачей, стоящей перед отечественной художественной промышленностью, является именно разработка самобытного стиля: «Наши фабрики и ремесла не могут поддерживаться только чужими моделями и рисунками да копиями с чужих произведений; это вечное заимствование составляет нашу слабость и являет резкую противоположность с нашими техническими успехами; оно не согласно с условиями быта молодого и могучего народа, стремящегося снискать себе полную и всестороннюю самостоятельность», – писал он [1, с. 19].

Под его непосредственным руководством на протяжении многих лет в Строгановском училище проводилась работа по собиранию старинных русских орнаментов. В 1870 г. Бутовским был издан альбом «История русского орнамента с X– по XV столетие по древним рукописям», содержащий 100 таблиц. В предисловии автор подчеркивал: «Цель настоящего издания – представить образцы орнаментов самобытного национального стиля русским мастерам и художникам по мануфактурам и ремеслам. Они предлагаются как подручный архив идей и материалов для всякого рода орнаментирования <...> вещей, требующих изящества формы и украшения» [4, с. 9]. В самом училище в 1860-х–1870-х гг. многочисленные рисунки и образцы тканей, посуды, чаш, подсвечников, декоративных панно, печных изразцов, узоров для вышивки и церковной утвари выполнялись исключительно на основе древних орнаментов.

Конечно, ни в коем случае нельзя утверждать, что «ученые рисовальщики», выпускаемые художественно-промышленными школами на рубеже XIX–XX вв. могут считаться дизайнерами в современном смысле. Однако, по мнению авторов сборника «Дизайн в высшей школе», тогда уже были заложены все основные направления и тенденции современного этапа професси-

ональной подготовки дизайнеров [3, с. 12]. В. Г. Власов также рассматривает русскую школу декоративно-прикладного искусства как один из источников системы современного дизайнерского образования [2]. В любом случае, несомненно, что профессиональная подготовка «ученых рисовальщиков» полностью соответствовала тогдашнему уровню развития отечественной художественной промышленности. Кроме того, надо учитывать, что массовый вкус и эстетические взгляды рубежа XIX–XX вв. шли никак ни дальше представлений о том, что художник, работающий в промышленности, должен лишь придумывать украшения, то есть декорировать фабричную продукцию.

Однако уже во второй половине XIX в. потребность в грамотных рисовальщиках была довольно велика, а художественному оформлению фабричной продукции придавалось большое значение. Так, в России фабричные рисунки и модели были защищены авторским правом. Закон о фабричных рисунках и моделях был принят в 1864 г. В нем, в частности, говорилось: «Фабричным рисунком называется изображение на поверхности изделия сочетания цветов и узоров, например, для материй, ковров, платков. Моделью же называется изображение формы изготавливаемых изделий, как, например, ваз, подсвечников, чернильниц и других вещей, в которых форма, удовлетворяя вкусу потребителей, приобретает особенную ценность». Право на рисунок или модель могло быть получено лишь при условии их новизны. Далее следовала довольно примечательная статья: «Для изготовления рисунков и моделей, – говорилось в ней, – на некоторых фабриках имеются особые рабочие – художники, которые называются рисовальщиками, орнаментовщиками. Хотя это они изобретают новые рисунки и модели, но, в виду договора, которым они предоставляют фабриканту свой труд, состоящий именно в этом изобретении, субъектами исключительного права становятся фабриканты» [7, с. 22].

Особенно много «ученых рисовальщиков» требовалось в тех производствах, где традиционно работали художники: текстильном, фарфоровом, ювелирном. К. Фаберже лично отбирал лучших выпускников Училища Штиглица для работы в своей всемирно известной ювелирной фирме и щедро платил им за эскизы. В 1900-х гг. выпускники ЦУТР определяли направление поиска новых форм и декора изделий в мастерских Императорских фарфорового и стекольных заводов. Несколько иная ситуация сложилась в то время в области производства мебели. В дореволюционной России оно было сосредоточено в основном в небольших кустарных мастерских. Кустари, впрочем, отличались от ремесленников тем, что производили свою продукцию не для конкретного заказчика, а сбывали оптом на рынок. Для реализации кустарных изделий во многих российских городах создавались Кустарные склады и музеи, организованные земством. Одной из их задач было приобретение образцов мебели и других изделий для их тиражирования местными кустарями. Очевидно, что наибольшей популярностью у столяров и резчиков пользовались образцы, выполненные в «русском стиле». Во-первых, этой мебели был обеспечен сбыт, а во-вторых, ее изготовление было доступно многим кустарям, поскольку они хорошо владели навыками народной резьбы по дереву. Ученики Строганов-

ского училища были постоянными участниками Всероссийских мануфактурных и художественно-промышленных выставок, а экспонируемые ими проекты и изделия декоративно-прикладного искусства, несомненно, служили образцами для кустарной промышленности. Выпускники Строгановки работали и на московских мебельных предприятиях, в частности, на фабрике художественной мебели П. А. Шмита на Пресне. Эта фирма существовала с 1817 г. Сам П. А. Шмит учился в Строгановском училище, и впоследствии ученики Строгановки проходили практику на его предприятии.

В последнее десятилетие XIX в. количество мебельных предприятий в России заметно увеличилось. Производство постепенно совершенствовалось, появлялись новые технологии с применением паровых машин. Так, основанная в 1887 г. в Петербурге мебельная мастерская С. П. Зимины к началу XX в. превратилось в крупное мебельное производство. Фабрика Ф. Ф. Тарасова, возникшая в 1891 г. как небольшая обойная мастерская, стала в 1910-х гг. одним из крупнейших столичных производителей мебели. Тарасов выписывал из Германии современные инструменты, заказывал французскую фурнитуру и ткани, получал новейшие фотоальбомы и проекты. Фабрика А. Г. Васильева была оборудована новейшими машинами, «действующими большей частью электрической тягой». Все владельцы мебельных производств приглашали к сотрудничеству художников [6].

Крупнейшим мебельным предприятием Петербурга была знаменитая фирма «Ф. Мельцер и К^о». Рисовальной мастерской заведовал сын основателя фирмы, Р. Ф. Мельцер, получивший архитектурное образование в Академии художеств. В этой мастерской изготавливались проекты, рисунки и шаблоны для мебели и оформления интерьеров, выполняемые на фабрике. Имея почетный титул «Поставщика Двора Его Императорского Величества», владельцы фабрики обязаны были считаться со вкусами царской фамилии, надо сказать, весьма консервативными. Для столичной аристократии Мельцеры изготавливали довольно эклектичную мебель в стиле неоготики, второго рококо, «буль», «чиппендейл» и т. д.

На более смелые эксперименты шел знаменитый петербургский мебельщик Н. Ф. Свирский, владелец крупной мебельной, паркетной и столярной фабрики, не раз удостоенной медалей на российских и международных выставках за «мебель с инкрустацией». Именно в его мастерских были выполнены экспонаты для выставки «Современное искусство». Идея организовать постоянно действующую выставку картин, мебели и предметов декоративного искусства в «новом стиле», выполненных по эскизам известных художников, принадлежала И. Грабарю. Предполагалось, что выставленные экспонаты будут раскупаться, а художники – получать заказы на оформление интерьеров и изготовление отдельных предметов. Эта выставка была открыта в Петербурге в январе 1903 г. В ней приняли участие А. Головин, К. Коровин, А. Бенуа, Л. Бакст и Е. Лансере – виднейшие представители русского модерна.

Нам представляется, что именно модерн подвел черту под очередным этапом развития художественно-промышленного образования в России. В нач.

XX в. стало очевидно, что старые методы подготовки художников для промышленности не соответствуют ни уровню развития этой самой промышленности, ни современным эстетическим запросам публики. «Русский стиль», пик популярности которого пришелся на 1870-е гг., к началу XX в. изжил себя. Применение фольклорного материала в декоративно-прикладном искусстве тех лет не всегда стояло на должной высоте. Главной заботой художников «русского стиля» была этнографическая достоверность изображения. Так, для оформления и украшения бытовых предметов довольно поверхностно использовались отдельные элементы крестьянского творчества: кровельки, коньки, столбики-кубышки, полотенца и т. д. Чернильницы в виде колодцев с журавлями, разные мелочи в форме саней, избушек, подков и пр. выглядели довольно курьезно. На фабрике Морана изготавливали бронзовые самовары с петушиной головой на кране и на курьих ножках.

Следующий этап в возрождении национального искусства связан с деятельностью членов Абрамцевского кружка и художников, работавших в имении кн. М. К. Тенишевой Талашкино. Известно, что центральной идеей художников неорусского стиля было обращение к национальным традициям, однако ни в Абрамцево, ни в Талашкино не занимались копированием и комбинированием устоявшихся приемов народного творчества, как это практиковалось, например, в Строгановском училище. Формы и декор кустарных изделий были лишь источником вдохновения для самобытных произведений художников модерна. И для них источником был народный орнамент, однако они использовали его весьма свободно, опираясь больше на свою фантазию. Тяготевшие к европейскому ар нуво художники «Мира искусства» культивировали в своем творчестве черты элитарности и декаданса. Представители этого направления русского модерна беспощадно критиковали «подражательную гостинодворщину», царившую в отечественной художественной промышленности. Однако сами они всегда оставались в области «чистого искусства», гораздо успешнее работая в театре и в области книжной графики. Из интерьеров, представленных на выставке «Современное искусство», петербургские «декаденты» создали пространство скорее сценическое, театральное, нежели рассчитанное на реального человека и его обыденные нужды. Дягилев иронизировал по поводу столовой, выполненной по проекту Бенуа, говоря, что обыкновенному человеку вряд ли придет в голову съесть там свиную отбивную или выпить бокал вина.

Просчеты иного рода, но не менее серьезные были в деятельности абрамцевского кружка. По словам С. Мамонтова, они надеялись «приучить глаз народа к красивому», но вкусы художников и вкусы простых людей имели мало общего. Стандартные фабричные изделия, приводившие в отчаяние людей с утонченным вкусом, нисколько не смущали их потенциальных покупателей. Более того, в глазах недавно приехавшего из деревни рабочего такая продукция имела более высокий статус, нежели произведенная кустарным способом, так как была атрибутом той самой городской жизни, к которой он так стремился. К тому же вещи, выходявшие из абрамцевских мастерских, сделанные

по эскизам известных художников, стоили несоизмеримо больше фабричных, и были доступны только очень состоятельным ценителям. Для массового производства эти изделия не годились, так как были слишком сложны. Владельцы предприятий пытались приспособить старые методы декоративного оформления к промышленному способу производства мебели. На фабрике Мельцера мебель в стиле «буль» украшали латунными накладками, имитирующими ручную резьбу. Традиционную народную резьбу теперь также пытались выполнять машинным способом.

Таким образом, в первое десятилетие XX в. особую актуальность в России приобрели вопросы, связанные с формированием принципиально нового подхода к оформлению промышленной продукции. В первую очередь необходимо было переосмыслить роль художника в производственном процессе. Промышленности требовался теперь не «ученый рисовальщик», а дизайнер, досконально знающий производственные процессы и свободно использующий новейшие материалы и технологии. Кроме того, дизайнер должен был перейти от изобретения узоров в том или ином историческом стиле к формированию принципиально новой эстетики промышленных форм. Однако эти проблемы в России предстояло разрешить следующему поколению деятелей отечественной культуры, представителей левых художественных течений и теоретиков «производственного искусства».

Библиографический список

1. **Бутовский, В. И.** О приложении эстетического образования к промышленности в Европе и в России в особенности [Текст]/ В. И. Бутовский. – СПб.: Печ. В. Головина, 1870. – 55 с.
2. **Власов, В. Г.** Русская школа декоративно-прикладного искусства как один из источников системы современного дизайнерского образования // Архитектон: известия вузов. – 2009. – № 26. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://archvuz.ru/magazine/Numbers/2009_2/template_article?ar=IZO/izo1 – Загл. с экрана.
3. **Дизайн** в высшей школе [Текст]/ Гл. ред. Л. А. Кузьмичев – М.: ВНИИТЭ, 1994. – 184 с. (Серия ВНИИТЭ. Библиотека дизайнера)
4. **История** русского орнамента X–XVI веков по древним рукописям. [Текст] – М.: Арт-Родник, 1997. – 132 с.
5. **Кузьмин, Н. Н.** Низшее и среднее специальное образование в дореволюционной России [Текст]/ Н. Н. Кузьмин. – Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 1971. – 280 с.
6. **Тарасова, Н.** История мебельного производства в Санкт-Петербурге [Текст]/ Н. Тарасова, С. Стрижак // Дизайн и строительство. – 1999. – № 2 (8).
7. **Шершеневич, Г. Ф.** Курс торгового права. Том 2. Товар. Торговые сделки [Текст]/ Г. Ф. Шершеневич. – СПб.: Издание братьев Башмаковых, 1908. – 629 с.
8. **Шульгина, Е. Н.** История Строгановского училища. 1825 – 1918 [Текст]/ Е. Н. Шульгина, И. А. Пронина. – М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2002. – 336 с.

РАЗДЕЛ VIII
**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ**

УДК 378.091:005.6

Ягудина Лилия Равилевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента филиала Казанского (Приволжского) федерального университета в г. Набережные Челны, yagudinalr@yandex.ru, Набережные Челны

**УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ
КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

Yagudina Liliya Ravilevna

Ph. D. Professor, the branch of Kazan (Volga region) federal university in the city Naberezhniye Chelny, yagudinalr@yandex.ru, Naberezhniye Chelny

**CUSTOMER SATISFACTION AS AN INDICATOR
OF EDUCATION QUALITY**

Новые реалии развития отечественной образовательной системы в целом и учреждений высшего профессионального образования в частности неизбежно приводят к необходимости пересмотра механизмов гарантий качества образования.

Качество образования как феномен педагогической теории и практики рассматривается с различных позиций, однако в условиях привлечения в систему образования всеобщих принципов управления качеством почти инвариантным становится его понимание как способности образования удовлетворить требования множества его потребителей – личности, общества, государства и т. д.

Иллюстрацией к сущности данного подхода к качеству образования может послужить модель «отзывчивого университета» (a model for a Responsive University), предложенная Б. Тёрнеем и описанная Г. Шрикантаном и Джон Ф. Далримплом [8, с. 218]. Эта модель основана на предположении, что для того, чтобы выжить и процветать, университеты должны быть «отзывчивыми» и ориентированными на требования потребителей.

Обеспечение такого качественного состояния образования требует сочетания внутренней и внешней оценки качества образовательных процессов и результатов, одним из основных условий этой интеграции является реализация института общественной оценки.

При первом приближении общественная оценка качества образования рассматривается, прежде всего, как оценка, отличная от государственной, осуществляемая остальными группами потребителей образования. В это понимание заложен мультистандартный подход к оценке качества образо-

вания, который предполагает, что при общественной форме оценки оценивается соответствие образовательных услуг и результатов не стандартам и эталонам, выраженным в нормативно-правовых актах единственного потребителя – государства, а происходит оценка их соответствия требованиям и ожиданиям других потребителей, в большинстве случаев, к сожалению, до настоящего времени не подвергшихся формализации. Однозначно, что при неоднородности требований различных групп потребителей критерии, показатели и результаты оценки будут существенно различаться.

Существует точка зрения, согласно которой показатели государственной оценки лишь свидетельствуют о наличии в вузе минимума условий, без которых образовательное учреждение просто не может функционировать, и поэтому они не являются показателями качества образовательных услуг и не представляют интерес для потребителей [1, с. 58]. Процесс оценки, инициированный общественными структурами, призван определить уровень качества образования выше минимального и таким образом удовлетворить ожидания потребителей в открытой и объективной информации.

Общественная оценка качества образования – деятельность (и результат этой деятельности) субъектов общественной природы по определению соответствия образовательных процессов и результатов своим требованиям.

Методики оценки, используемые существующими в Российской Федерации общественными структурами, еще не обладают достаточным разнообразием и в некоторых случаях дублируют технологию государственной аккредитации. Существенным недостатком при применении данных методов другими общественными институтами является их обоснованность на результатах самооценки университетов и работе экспертных комиссий. Этот факт вызывает сомнения в объективности оценок и недовольство необходимостью привлечения значительных финансовых и человеческих ресурсов. В содержательном плане существенным является тот факт, что, несмотря на сведение всех споров вокруг определения качества образования к его толкованию как способности образования удовлетворить требования потребителей, и к признанию удовлетворенности потребителей ключевым условием менеджмента качества образования, удовлетворенность потребителей не включается в состав критериев оценки качества образования.

Термин «удовлетворенность» является объектом достаточно пристального внимания исследователей и употребляется в научной литературе в зависимости от сферы применения в самых разных значениях: удовлетворенность трудом, удовлетворенность жизнью, семейно-супружескими отношениями, удовлетворенность услугами и т. д. В педагогической литературе данное понятие встречается в исследованиях удовлетворенности педагогов трудовой деятельностью, при выявлении педагогических условий повышения удовлетворенности обучаемых как фактора их мотивации к усвоению знаний и т. д.

В основе всех этих значений лежит понимание удовлетворенности как некой психологической категории, однако до сих пор нет единой теории,

объясняющей этот феномен. В «Большом психологическом словаре» удовлетворенность трактуется как субъективная оценка качества тех или иных объектов, условий жизни и деятельности, жизни в целом, отношений с людьми, самих людей, в т. ч. и самого себя (самооценка). «Большая психологическая энциклопедия» представляет удовлетворенность как положительно-эмоциональное состояние (души) человека вследствие произведенных духовных, творческих, материально-производственных действий, в результате чего были удовлетворены его желания или потребности.

Удовлетворенность часто подменяется другими понятиями, такими, как удовлетворение, удовольствие и тому подобное. Стоит отметить, что в англоязычной литературе также имеется некоторое расхождение в понимании данного термина. Согласно популярным двуязычным словарям, «satisfaction» одновременно переводится как «удовлетворение» и как «удовлетворенность», хотя психологи считают, что имеется ряд оснований для различения этих понятий. В отличие от удовлетворения, удовлетворенность характеризует долгосрочные события, происходящие с человеком, возникает только после многократного достижения цели, является социально обусловленным явлением, а удовлетворение имеет безусловнорефлекторный характер, полиэкспрессивно и длится достаточно продолжительное время [4].

В целом удовлетворенность как психическое явление в методологическом плане рассматривалась разными авторами как:

- *состояние, мотив;*
- *оценка, отношение и установка;*
- *показатель степени соответствия результатов взаимодействия со средой;*
- *психическое явление, отражающее устранение нужды и др.*

Проанализировав сущностные характеристики и различные трактовки понятия «удовлетворенность», но, принимая во внимание включенность объекта нашего исследования в понятийную базу управления качеством, как основное для дальнейшей работы мы решили использовать следующее определение стандарта ИСО 9000:2000: удовлетворенность потребителей (customer satisfaction) – это восприятие потребителями того, в какой степени выполняются их требования.

В сфере бизнеса измерение исследования удовлетворенности потребителей признано важным механизмом повышения качества продукции и услуг, в сфере государственного управления показатель удовлетворенности граждан принят как показатель качества и доступности государственных услуг и, безусловно, степень удовлетворенности потребителей может рассматриваться как показатель качества образования.

Исследование уровня удовлетворенности потребителей значительная часть отечественных образовательных учреждений внедряет во внутривузовские системы менеджмента качества в соответствии с предписаниями стандарта ИСО 9004-2000: «Высшему руководству следует обеспечивать эффективное измерение, сбор и валидацию данных, чтобы убедиться в ре-

зультативной работе организации и удовлетворенности заинтересованных сторон» [3]. Актуализируют данные задачи рекомендации, изложенные в Руководящих указаниях по применению ГОСТ Р ИСО 9001-2001 в сфере образования: «Образовательное учреждение должно применять надежные методы для мониторинга и измерения удовлетворенности потребителей. Тенденции показателей удовлетворенности потребителей, основанные на фактах (объективных свидетельствах), должны быть зарегистрированы. Образовательное учреждение должно сообщать результаты анализа удовлетворенности потребителей заинтересованным сторонам через запланированные промежутки времени» [5].

Применение уровня удовлетворенности потребителей как показателя качества образования, на наш взгляд, уместно и при общественной оценке качества деятельности образовательных учреждений, так как позволяет провести процедуру оценивания с минимумом затрат ресурсов всех видов.

Используемые в мировой практике в качестве средств для объективного выявления тенденций удовлетворенности потребителей маркетинговые исследования методологически делятся на две крупные категории:

1. Исследования на микроуровне, направленные на определение уровня удовлетворенности потребителей отдельной организации с целью выявления зон несоответствия и зон улучшения. На этом уровне применяются Customer Satisfaction Index (CSI: Индекс удовлетворенности потребителей), модель потребительской удовлетворенности Н.Кано, модель SERVQUAL, и др.).

2. Исследования на макроуровне, направленные на установление степени удовлетворенности потребителей в отрасли или отдельном сегменте потребительского рынка. На этом уровне определяются национальные индексы удовлетворенности, в том числе и с помощью модель EPSI. Национальные индексы представляют собой многоотраслевые количественные оценки удовлетворенности клиентов и основных факторов успеха компаний, получаемые путем регулярного сбора данных по стране, проводимого независимой организацией.

Несмотря на расхождения в целях применения, рассмотренные выше модели определения степени удовлетворенности потребителей основываются на одних и тех же инструментах.

Классические методы исследования удовлетворенности потребителей предполагают наличие двух основных составляющих оценки: определение критериев оценки и определение значимости критериев для потребителей. При этом работы по оценке удовлетворенности потребителей проводятся в следующей последовательности:

1. *Определение состава групп потребителей.* В этой, на первый взгляд, достаточно простой по исполнению процедуре, важно правильно идентифицировать группы потребителей и определить их ценность для организации. Маркетологи при этом рекомендуют применять стратифицированную по степени ценности потребителей случайную выборку.

2. *Определение критериев*, по которым будет проводиться оценка удовлетворенности конкретных групп потребителей и их показателей. Выяснение того, кто конкретно является потребителем и каковы его запросы, осуществляется одним из следующих методов: поисковым исследованием фокус-групп, экспертным методом, методом контент-анализа.

3. *Определение значимости критериев оценки, их весовых коэффициентов*. Обычно осуществляется с помощью группы экспертов посредством проведения процедур ранжирования, оценивания, парного сравнения и т. д.

4. *Разработка инструментов определения степени удовлетворенности потребителей по каждому критерию*. Специалисты в области маркетинга считают, что единственный путь для надежного измерения восприятия потребителей, за исключением организаций с очень малой потребительской базой, – это объективное количественное исследование, основанное на хорошей выборке [7]. Данные для этих исследований могут собираться путем персонального интервью, телефонного интервью, анкетирования потребителей и т. д. Получившие в последнее время популярность исследования с помощью веб-сайта при всех своих достоинствах имеют существенный недостаток – отсутствие гарантии объективности полученных результатов. Данный факт особенно важен, если проводятся исследования на макроуровне и предполагается сравнительный анализ удовлетворенности потребителей конкурирующих организаций.

В большинстве опросов потребителей, проводимых с целью определения уровня их удовлетворенности, респондентам предлагают оценить продукцию или услуги компании по определенному набору критериев, каждому из которых должна быть поставлена некоторая оценка в соответствии с оценочной шкалой. В основном применяются шкала Лайкерта, словесная и цифровая шкалы.

5. *Проведение оценки удовлетворенности по отдельным критериям конкретной группы потребителей*.

Самый распространенный способ расчета удовлетворенности потребителей по отдельному критерию (CS_i) основан на нахождении средних значений и определяется по формуле:

$$CS_i = U_i \times K_i \quad (1)$$

где K_i – коэффициент значимости i -критерия, а U_i – среднее значение (среднее арифметическое) оценки i -критерия, содержащегося в анкете, в соответствии со шкалой оценок.

По этой же логике вычислений определяются и индексы удовлетворенности отдельных групп потребителей и, в целом, индекс удовлетворенности потребителей данной организации.

Описанная нами технология оценки активно применяется на микроуровне вузами в рамках внутривузовских систем качества, и, безусловно, данный подход оправдан при выявлении удовлетворенности потребителей

отдельного университета, а его результаты являются основанием для принятия управленческих решений на уровне вуза и проведения корректирующих процедур.

Изыскания на макроуровне, использующие данную технологию, проводятся функциональными структурами (например, Институтом экономики и социальной политики, РейтОР и др.) и предоставляют заинтересованным лицам значимую для них информацию о системных проблемах в социальной сфере, определяя конкретные области неудовлетворенности потребителей критериями качества, выделенными в опросных материалах.

Однако этот путь исследования оказывается труднодоступным для большинства общественных организаций, особенно для действующих на местном уровне, которые не могут позволить себе финансовые затраты на проведение масштабных опросов и не имеют специалистов, способных обрабатывать результаты. *Методика общественной оценки качества образования должна в максимально возможной степени соответствовать таким принципам, как:*

- *универсальность показателей:* необходимы показатели, которые можно применить к любой отрасли профессионального образования;
- *доступность:* методы сбора и обработки информации должны быть понятны неспециалистам и применимы общественной организацией любой формы и уровня деятельности;
- *простота:* показатели должны быть восприняты и однозначно интерпретируемы всеми заинтересованными лицами;
- *независимость:* процедуры оценивания не должны требовать участия экспертов из числа работников вузов и представителей органов управления образованием;
- *объективность:* показатели должны быть основаны на неформальной, внешней по отношению к руководству вузов информации, не провоцирующей ОУ «к оппортунистическому поведению в форме «работы на показатель» [6, с. 9];
- *экономичность:* получение данных должно производиться с минимально возможными затратами всех видов.

Не исключая возможности обращения общественных институтов к исследованиям на микроуровне (допустим, при оценке инвестором, попечительским советом), позволим себе заметить, что предметом исследований общественной оценки является преимущественно удовлетворенность потребителей на макроуровне. Начиная с этого уровня и заканчивая глобальным или гиперуровнем традиционно разрабатывается такой вид общественной оценки, как рейтинг вузов.

На наш взгляд, для создания методологической базы общественной оценки качества образования в полной мере может послужить основой концептуальная идея национальных индексов удовлетворенности. Тем более, что исследователи подчеркивают, что в отличие от измерения степени удовлетворенности потребностей клиентов на уровне предприятия, «цели

национального индекса удовлетворенности клиентов, ориентированные на *общественный интерес*, рассчитаны на более широкую перспективу. В этом плане индекс нацелен на то, чтобы дополнить количественные народнохозяйственные расчеты качественными параметрами. Он помогает также выяснить тенденции развития и возможности роста отдельных сегментов или отраслей путем их сопоставления» [2, с. 103].

Таким образом, мы считаем, что индекс удовлетворенности потребителей может служить критериальным показателем качества образования при его общественной оценке. В зависимости от уровня оценки можно определить муниципальный индекс удовлетворенности, региональный индекс удовлетворенности потребителей образования и т. д.

Основой предлагаемой нами методики является исследование удовлетворенности потребителей образования, которая измеряется как ответ на вопрос: «Насколько Вы удовлетворены качеством продукта/услуги, процесса/результата?».

В зависимости от потребителя определяются объекты его требований, которые могут не совпадать: например, качество образовательного процесса не представляет для работодателей такой же ценности, как для студентов. Поэтому чрезвычайно важно при составлении опросных материалов правильно идентифицировать потребителей профессионального образования и их интересы.

Включение в опросные листы всей совокупности множества запросов потребителей к образованию не представляется возможным, так как будут нарушены все установленные нами принципы разработки материалов. *В качестве критериев оценки мы предлагаем рассматривать:*

- для студентов – удовлетворенность качеством процесса обучения и удовлетворенность качеством подготовки специалистов в вузе, в котором они обучаются;
- для персонала вуза (исключая ППС) □ удовлетворенность вузом как местом работы;
- для профессорско-преподавательского состава □ удовлетворенность вузом как местом работы и удовлетворенность качеством подготовки специалистов в вузе, в котором они работают;
- для выпускников – удовлетворенность качеством процесса обучения во время обучения в вузе и удовлетворенность качеством подготовки специалистов в вузе, который они закончили;
- для работодателей – удовлетворенность качеством подготовки специалистов – выпускников вузов данной территории;
- для абитуриентов – удовлетворенность рекламно-информационной деятельностью вузов города и удовлетворенность услугами вуза по подготовке к поступлению в вуз/сдачи ЕГЭ в вузах данной территории.

Выбор шкалы оценок является критическим моментом при подготовке анкет, так как необходимо, чтобы она содержала ясные и понятные респондентам измеряемые параметры и градацию оценок. На наш взгляд, этим

требованиям удовлетворяет словесная шкала с семью переменными: абсолютно не удовлетворен; не удовлетворен; скорее не удовлетворен; частично удовлетворен и частично не удовлетворен; скорее удовлетворен; удовлетворен; абсолютно удовлетворен. Шкалы с меньшим числом пунктов обладают меньшей различительной способностью и в результате обработки могут привести к незначительным различиям индексов удовлетворенности.

Оценка степени удовлетворенности (S_{uc}) каждой группы потребителей качеством образования в каждом вузе, являющимся объектом оценки, определяется с помощью следующей формулы:

$$S_{uc} = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n s_{uj} \quad (2)$$

где s_{uj} – оценка удовлетворенности, в виде условного обозначения соответствующего значения вербальной шкалы проставленная j -ым потребителем для вуза u ; n – число респондентов из этой группы потребителей.

На основе оценки удовлетворенности каждой группы потребителей вычисляется интегрированный индекс удовлетворенности ($S_u I$) потребителей образовательных результатов и процессов каждого вуза.

$$S_u I = \frac{1}{q} \sum_{c=1}^q S_{uc} \quad (3)$$

где S_{uc} – оценка удовлетворенности c -ой группой потребителей для вуза u , вычисляемое по формуле (2); q – количество групп потребителей.

Сравнительный анализ полученных индексов удовлетворенности потребителей образования позволит определить, насколько тот или иной вуз удовлетворяет требования своих потребителей и, следовательно, в какой степени обеспечивает требуемое ими качество образования.

Библиографический список

1. **Анализ** мировых тенденций развития научно-образовательной деятельности: аналит. обзор [Текст]/Е. В. Вашурина, Н. В. Дрантусова, Я. Ш. Евдокимова, А. К. Клюев, И. А. Майбуров. Екатеринбург: Изд-во Уралун-та, 2006. 136 с. (Библиотека журнала «Университетское управление: практика и анализ»).
2. **Брун, М.** Национальный индекс удовлетворенности клиентов: построение и использование [Текст]/ М. Браун // Проблемы теории и практики управления. 1999. № 4. С. 103–108.
3. **ГОСТ Р ИСО 9004:2001.** Системы менеджмента качества. Рекомендации по улучшению деятельности [Электронный ресурс]: утв. постановлением Госстандарта РФ от 15.08.2001 № 334-ст.: ред. от 07.07.2003. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
4. **Лозовая, Г. В.** Удовлетворенность тренеров спортивных школ своей профессиональной деятельностью [Текст]: дис. ... канд. псих. наук./ Г. В. Лозовая. – Санкт-Петербург, – 2002. – 168 с.
5. **ГОСТ Р 52614.2-2006.** Системы менеджмента качества. Руководящие указания по применению ГОСТ Р ИСО 9001-2001 в сфере образования [Электронный

ресурс]: введен в действие с 1 июня 2007 года Приказом Ростехрегулирования от 15.12.2006г. № 309-ст. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

6. **Тамбовцев, В. Л.** Конечные результаты отрасли образования и проблемы их измерения. [Текст]/ В. Л. Тамбовцев // Вопросы образования. 2006. – № 1. – С. 5–24.

7. **Хилл, Н.** Измерение удовлетворенности потребителя по стандарту ИСО 9000:2000 [Текст]/ Н. Хилл, Б. Сельф, Г. М. Роше. М.: Издательский дом «Технология», 2004. – 192 с.

8. **Srikanthan G., Dalrymple John F.** Developing a Holistic Model for Quality in Higher Education / G. Srikanthan // Quality in Higher Education. 2002. Vol. 8. № 3. P. 215-224.

УДК 37.036.5

Залуцкая Светлана Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова, zs-saha@mail.ru, Якутск

Панина Светлана Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова, zs-saha@mail.ru, Якутск

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ
ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

Zalutskaya Svetlana Yuryevna

Post-graduate student North-Eastern Federal University, zs-saha@mail.ru, Yakutsk

Panina Svetlana Victorovna

Post-graduate student North-Eastern Federal University, psv1148@rambler.ru, Yakutsk

**THE HIGH-SCHOOL TEACHER PROFESSIONAL
FORMATION IN A CONTEXT OF A PERSON CREATIVE
SELF-DEVELOPMENT**

Преобразования современного мира актуализировали одну из самых сложных в науке проблем саморазвития личности как важнейшей структурообразующей онтогенеза, обеспечивающей непрерывное совершенствование индивида, который в созидательной деятельности преобразовывает не только объекты, но и самого себя. «Позитивно ориентированное саморазвитие <...> делает человека субъектом собственного становления» [1, с. 46].

Требования нового, изменяемого самим человеком исторического пространства определили цель современного образовательного процесса, которая должна включать не только передачу и усвоение знаний, культурных норм и образцов, выработанных человечеством, «не простое наследование

сотворенного, а создание, сотворение нового в окружающем мире и в самом себе» [2, с. 18], что является основным смыслом человеческого существования.

Конструировать содержание, организовывать и направлять процесс, обеспечивающий формирование творческой личности, призван педагог, в профессиональные характеристики которого входит готовность к созданию, развитию и реализации собственного творческого потенциала. Поэтому претерпевшая различные трансформации современная модель компетентности преподавателя вуза наряду с профессиональной и аутопсихологической, общекультурной и гуманистической, коммуникативной и социально-психологической компетенциями включает креативную, инновационную, акмеологическую компетенции, предполагающие сформированность нестандартного мышления, владение инновационными педагогическими стратегиями, адаптацию к изменениям содержания, средств и методов, условий педагогической деятельности. Такое понимание профессионализации педагога как его творческое самосовершенствование в процессе профессиональной деятельности актуализирует педагогическую деятельность в новых условиях развития общества.

Реализация социального заказа на саморазвивающуюся личность преподавателя возможна при условии, что образовательную деятельность в вузе осуществляют научно-педагогические кадры, способные становиться субъектом творческого процесса, обладающие творческой индивидуальностью и отвечающие следующим требованиям:

- осознание, что преподаватель является определяющим фактором в системе обучения и творческого развития студентов;
- обладание такими качествами, как зрелость, успешный опыт педагогической работы, эмоциональная стабильность, целеустремленность; «креативность – наивысший уровень творческой инициативы, умение творчески решать профессиональные задачи, новаторство» [3, с. 57]; способность создавать развивающую образовательную среду для творческого становления обучающихся;
- наличие специальной подготовки по теории творчества, тесно связанной с опытом практической деятельности, как фактора профессиональной компетенции педагога;
- готовность преподавателя к работе с различными сегментами обучаемых, дифференцируемых по уровню обученности, уровню интеллектуального и творческого развития, имеющимся общим и специальным способностям, склонностям и интересам, качествам личности и др.;
- знание и умение применять в образовательном процессе соответствующие концептуальные модели совершенствования творческой личности обучаемого и обучающего;
- готовность к реализации принципа преемственности между различными ступенями довузовского и послевузовского образования, также ответственного за формирование и развитие творческих способностей личности;

– наличие инновационных способностей: способность к нововведениям, разработка инновационных моделей обучения и др.

Соответствие научно-педагогических кадров вуза предложенным требованиям позволит повысить уровень их профессиональной компетенции и решить задачу создания инновационной образовательной среды, способствующей максимальному раскрытию внутреннего потенциала как обучаемых, так и обучающихся как субъектов образовательного процесса.

Однако анализ педагогической практики высшей школы позволяет выявить ряд недостатков, препятствующих профессиональному становлению педагога как саморазвивающейся творческой личности:

- ориентация педагога на репродуктивные методы обучения;
- несформированность навыков творческого саморазвития и самореализации в научно-образовательной деятельности;
- отсутствие в вузах необходимой среды и системы стимулирования непрерывного повышения уровня творческого развития научно-педагогических кадров;
- активизация процесса стандартизации образовательной деятельности вузов в связи с введением системы менеджмента качества подготовки специалистов и обязательной ориентацией на государственные образовательные стандарты ВПО второго/ третьего поколения, зачастую несовершенные в части требований к творческим компетенциям специалиста и предполагающие доминанту воспроизводящей деятельности преподавателя, деятельности по шаблону, стандартному набору правил и требований.

Вышесказанное обуславливает необходимость разработки целостного представления о сущности, структуре, условиях, этапах, технологии формирования навыков профессионально ориентированного творческого саморазвития преподавателя высшего учебного заведения.

Особое значение в творческом саморазвитии педагога имеет начальный этап его педагогической деятельности в вузе, рассматриваемый как время делового становления, самоопределения, связанного с выявлением и развитием целого комплекса профессионально необходимых качеств, включая творческие способности, умения и навыки, важные для успешной работы по избранной специальности.

На данном этапе карьерного роста педагога наиболее интенсивно протекают процессы регулирования, накопления, сохранения, логической структуризации приобретенных в период обучения знаний, имеющегося практического опыта, их проецирования на педагогическую деятельность, в которой изменяются смыслы, ценностные установки, мотивация. Начало преподавательской карьеры в вузе характеризуется профессионализацией интересов, развитием самостоятельности, творчества, активности, углублением и обогащением отношений, стабилизацией характера и мировоззрения, потребностью в дальнейшем развитии. Успешность профессионального становления педагога в этот период во многом определяется пониманием значимости творческого саморазвития как сознательного процесса само-

стоятельной деятельности личности по совершенствованию ранее приобретенных творческих способностей и качеств, «связанных с самоидентификацией, самостимулированием, самоопределением, самоактуализацией» [4, с. 39]; как интегративной личностной характеристики педагога, обеспечивающей ему «успешность деятельности в типовых и неординарных педагогических ситуациях, в структуру которой входят психолого-педагогические знания, общекультурная эрудиция, профессиональное педагогическое мышление; специальные способности и умения; творческая готовность, образуемая комплексом творчески значимых личностных качеств» [5, с. 22].

Важнейшей составляющей творческого саморазвития являются способности человека к творческой деятельности, то есть творческие способности, которые формируются постепенно, в процессе деятельности, характеризуются как сложные общие способности личности и включают в себя «память; гибкое мышление; творческое воображение и интуицию; способность быстро схватывать суть проблемной ситуации, выдвигать проблему, видеть взаимосвязи, присущие проблеме; способность обнаружить возможность реорганизовать элементы деятельности для нового функционирования, для решения новых проблем; способность ясно видеть несколько способов решения проблемы и выбрать из них наиболее рациональный; способность распознавать, перегруппировывать, изолировать и комбинировать элементы деятельности и распределять их в последовательности; способность к быстрому и широкому обобщению объектов, отношений, действий; способность выдвигать новые гипотезы решения проблемы и видеть альтернативу известному способу решения творческой задачи; способность видеть новые функции объекта; способность действовать в «уме» [6, с. 63] и другие.

Структура творческих способностей предопределяет вывод, что профессиональный рост педагога зависит не только от психолого-педагогической осведомленности о творческом процессе, от усвоения неких эталонов, стандартов как основы воспроизводящей деятельности, а от мобильности и гибкости мышления при принятии оптимальных творческих решений в условиях многогранного педагогического процесса. Педагог, решая бесчисленные образовательные задачи, работает в постоянно меняющихся обстоятельствах, требующих поиск и реализацию нестандартных подходов, опосредованных особенностями «объективно-субъективного созидания» в процессе педагогического взаимодействия с обучающимися.

Личностно-процессуальные аспекты творчества предполагают также наличие у личности и определенных качеств: соответствующего уровня интеллекта, притязаний и смыслов, творческой направленности, ее ориентации на саморазвитие, которая выражается в выборе преимущественно продуктивных средств и методов разных видов деятельности, осуществлении рефлексии в процессе деятельности, развитии способности к самоуправлению. В эмоционально-волевой сфере личности становятся важными способность концентрировать творческие усилия, упорство, смелость и независимость суждений, импровизационность, диалектичность, интегратив-

ность, мобильность, оригинальность, продуктивность, конструктивность, склонность к разумному риску и игре, оптимизм, юмор, достаточно высокий уровень самооценки личности, позитивное, в целом, самовосприятие и другие.

Осознание, выявление, мониторинг этих основных для конкретной личности составляющих творческого потенциала происходят на первоначальном этапе профессиональной деятельности. Их обогащение, развитие и реализация будут осуществляться в процессе всей профессиональной жизни педагога в соответствии с его индивидуальной траекторией самосовершенствования.

Следующим этапом профессионально ориентированного творческого саморазвития преподавателя вуза можно считать этап целенаправленного моделирования научно-инновационной и педагогической деятельности, характеризующегося корреляцией стратегии карьерного роста с критериями и показателями творческого саморазвития педагога, такими как «гносеологическая активность, технологическая активность, творческая готовность.

1. Гносеологическая активность как критерий компонента творческого саморазвития. Показателями являются: методологическая, интеллектуальная, исследовательская, психологическая, педагогическая компетенции.

2. Технологическая активность как критерий деятельностно-развивающего компонента творческого саморазвития. Показатели: эврологическая, организаторская, образовательная, методическая, технологическая компетенции.

3. Творческая готовность как критерий личностно-развивающего компонента профессионально-творческого саморазвития. Показатели: направленность на творческий характер деятельности; эмпатийность, креативность, рефлексивность, проницательность, коммуникативность, импровизационность» [7, с. 107].

Технологический компонент процесса актуализации личностных творческих возможностей педагога на данном этапе профессионализации представлен технологиями, по целевым установкам и результату имеющими гуманитарную, личностно-ориентированную направленность и деятельностно-развивающий характер; обеспечивающими благоприятный психологический климат; стимулирующими готовность личности к самостоятельному творчеству. Указанным требованиям в частности соответствуют проектная деятельность, в т. ч. педагогическое, научное, социальное проектирование; технология решения изобретательских задач (ТРИЗ); игровая деятельность; кейс-технологии; групповые технологии решения творческих задач; диалогичность педагогической деятельности.

С целью выяснить, насколько педагоги высшей профессиональной школы имеют готовность к применению технологий творческого саморазвития, а значит, владеют инновационными образовательными технологиями, актуальными для создания развивающей образовательной среды вуза, нами проведено пилотажное исследование 93 преподавателей с опытом работы

в вузе свыше 5 лет с помощью анкетирования, включающего в себя следующие вопросы:

1. Владете ли вы новыми образовательными технологиями?
2. Созданы условия в вашем вузе для введения инноваций в преподавании?
3. Насколько Вы готовы к созданию инноваций?
4. Чему Вы отдаете предпочтение в достижении личностных целей?

Результаты анкетирования показали, только 17% преподавателей считают, что владеют инновационными образовательными технологиями и используют их в обучении. По второму вопросу лишь 36% респондентов характеризуют среду учреждения высшего профессионального образования как творческую, развивающую личность обучаемого и обучающего, то есть среду, в которой создана соответствующая потребностям самосовершенствующейся личности материально-техническая платформа и уделяется достаточное внимание повышению уровня развития инновационных способностей, креативности вузовского преподавателя через систему дополнительного профессионального образования.

На третий вопрос о своей готовности к инновациям заявили 47% преподавателей, которые отмечают, что ориентируются в структуре и психологии личности, обладают нестандартным мышлением. В ответах на четвертый вопрос педагоги в большинстве своем (88%) отдают предпочтение физическому и психическому здоровью, а также общекультурному и профессиональному саморазвитию, изобретательности и сотворению своего «Я».

Исследование наглядно демонстрирует потребность, возможность и желание большинства педагогического сообщества высшей школы обладать творческой инициативой, высоким уровнем профессиональной мобильности, решать профессиональные задачи по-новому, в соответствии с усложняющимися требованиями современности, реализуя модели опережающего образования, в основе которых лежит идея развития личности, влияющей на основные общественные процессы. Отсюда становятся очевидными тенденции отечественного высшего профессионального образования: ориентация вузов на создание развивающей образовательной среды; изменение целевой ориентации системы профессионального образования на формирование компетенций; переход от массовых, коллективных форм обучения студентов к индивидуальным, к развитию творческих способностей на основе самообразования, саморазвития, самосовершенствования; выдвижение в качестве приоритетной гуманистической направленности современного профессионального образования; обращение к научным стратегиям креативной психологии и инновационной педагогики, – тенденции, формирующие необходимые условия для воспитания личности, создающей будущее.

Библиографический список

1. **Гинсбург, М. Р.** Психологическое содержание личностного самоопределения [Текст]/ М. Р. Гинсбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. С. 45–49.
2. **Бердяев, Н. А.** Смысл творчества [Текст]/ Н. А. Бердяев. – М., 1959. – 133 с.
3. **Кликунов, Н. Д.** Институциональные изменения как способ адаптации системы высшего образования к современным социально-экономическим условиям [Текст]/ Н. Д. Кликунов. – Орел: Изд-во ОрелГАУ, 2003. – 123 с.
4. **Куликова, Л. Н.** Проблемы саморазвития личности [Текст]/ Л. Н. Куликова. – Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2001. – 342 с.
5. **Макарова, Л. Н.** Технологии профессионально-творческого саморазвития учащихся [Текст]/ Л. Н. Макарова, И. А. Шаршов. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 96 с.
6. **Панина, С. В.** Содержание профессионально-личностных компетенций обучающегося: творческие способности и социальная активность личности [Текст]/ С. В. Панина, С. Ю. Залуцкая // Вестник Якутского государственного университета. – Якутск : Изд-во ЯГУ. – 2009. – Том 6, № 1. – С. 61–66.
7. **Туголмин, А. В.** Становление профессионально-творческой компетентности педагога начального образования национальной школы: теория и практика [Текст]: монография / А. В. Туголмин. – М : МГОПУ им. Шолохова. 2006. – 112 с.

УДК 377:1

Семенихина Алла Викторовна

Соискатель кафедры педагогики и психологии профессионального образования Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, bmipk-asp@mail.ru, Уфа

**ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ
СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Semenikhina Alla Viktorovna

Competitor of chair of pedagogics and psychology of vocational training of the Bashkir state pedagogical university of a name of Miftahutdina Akmully, bmipk-asp@mail.ru, Ufa

**INDIVIDUALIZATION OF VOCATIONAL TRAINING
OF EXPERTS IN SYSTEM OF ADDITIONAL VOCATIONAL
TRAINING**

Социально-экономические преобразования в современном обществе, структурная перестройка народного хозяйства обуславливают изменения, происходящие в системе дополнительного профессионального образования. Рынок труда ставит новые задачи по подготовке социально активного, инициативно мыслящего и профессионально мобильного квалифицированного специалиста. «Развивающемуся обществу нужны современно

образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивизмом, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны» («Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», одобрена Правительством РФ 29.12.2001 г.).

Концепция определяет развитие основных принципов государственной политики в области образования в России, которые также, определены в Законе РФ «Об образовании» (1996 г.) и которые сформулированы исходя из базового определения образования как «целенаправленного процесса воспитания и обучения в интересах личности, общества, государства». Следствием новой трактовки понятия «образование» являются приоритеты социального воспитания и приоритеты личностных интересов человека в образовании, что усиливает «весовые коэффициенты» факторов социализации-индивидуализации и придает системам общего и профессионального образования статус индивидуализированно ориентированных систем.

Концепция взаимосвязана с «Основными направлениями социально-экономической политики Правительства РФ на долгосрочную перспективу» (2000 г.), где приоритетами для образования личности становятся: 1) способность к самоорганизации; умение отстаивать свои права; участвовать в деятельности и создании общественных объединений; 2) толерантность, терпимость к чужому мнению; умение вести диалог; искать и находить содержательные компромиссы; 3) правовая культура: знание основополагающих правовых норм и умение использовать возможности правовой системы государства.

Согласно Национальной доктрине образования в Российской Федерации (одобрена постановлением Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751) система образования призвана обеспечить «многообразие типов и видов образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, обеспечивающих индивидуализацию образования, личностно ориентированное обучение и воспитание».

Существующая система дополнительного профессионального образования специалистов характеризуется устойчивым сохранением традиционных подходов к подготовке по готовым учебным планам и программам. Различные ее модификации отличаются друг от друга, в основном, формами и методами проведения учебных занятий. Эта система ориентирована на информационно-иллюстративное построение образовательного процесса, на передачу готовых знаний и умений без учета индивидуальных особенностей слушателей, их возраста, образования, опыта работы и уровня профессионализма.

Деятельность человека – та основа, на которой и благодаря которой происходит развитие личности и выполнение ею различных социальных ролей в обществе. Только в деятельности индивид выступает и самоутверждается как личность [1, с. 537–538].

В личности выделяются: а) социальная сторона, социальная характеристика человека как феномена общественного развития; б) конкретный человек, представитель определенной социальной общности (нация, класс, коллектив и др.), занимающийся определенными видами деятельности, осознающий свое отношение к окружающей среде и имеющий свои индивидуальные особенности [2].

По теории немецкого философа Г. В. Лейбница, индивидуальность связана с деятельной сущностью тел, в силу которой каждая вещь выступает как целостная духовная сущность – монада. Именно монады и есть подлинные индивидуальности, образующие многообразие мира. Монады имеют внутренний источник своей деятельности, благодаря которому обретают собственное бытие, самостоятельность и независимость индивидуального существования [3, с. 239].

Формирование и проявление индивидуальности связывается, прежде всего, с практической деятельностью человека и представляет индивидуализацию как общественный способ существования человека.

В современном философском понимании индивидуальность – это «своеобразие, совокупность качеств и отличительных свойств, выражающих сущность особенного, отдельного индивида» [3, с. 176].

По мнению М. С. Кагана, человек – самое общее понятие, которое означает вид в биологической классификации. В нем фиксируются общие родовые признаки, то есть дается самая общая и абстрактная характеристика индивида. Понятие «индивид» обозначает человека как единичного представителя человеческого рода, принадлежащего одновременно и природе и человеческому обществу. Так, по мнению Р. С. Немова, индивид – это «отдельно взятый человек в совокупности всех присущих ему качеств: биологических, физических, социальных, психологических и других, а «индивидуальность» характеризует «своеобразное сочетание индивидуальных свойств человека, отличий его от других людей» [4, с. 660].

В отличие от индивида личность определяется как конкретный человек, являющийся представителем определенного государства, общества и группы (социальной, этнической, религиозной, политической, половозрастной), осознающий свое отношение к окружающим его людям и социальной действительности, включенный во все отношения последней и занимающийся своеобразным видом деятельности и наделенный специфическими индивидуальными и социально-психологическими особенностями. Личность всегда является субъектом (участником, исполнителем) исторического и общественного процесса в целом, субъектом конкретной деятельности, в частности, источником познания и преобразования объективной действительности. Сама же деятельность при этом выступает формой активности человека, позволяющей ему совершенствовать окружающий мир и самого себя [2].

При объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия.

Личность – это не только социальный индивид, это и активный субъект социального развития, активный субъект саморазвития [5, с. 120–124].

Таким образом, человек – это, прежде всего, живое, природное существо, обладающее сравнительно устойчивым генотипом. Индивид – это отдельный живой организм, человек как вид. Личность – это общественное существо, носитель общественного сознания. Помимо этого, личность – это человек как субъект активной деятельности, следовательно, носитель сознания и самосознания. Свойства личности включают в себя и общее, и особенное, и единичное.

Индивидуальность – это особенности характера, психического склада, совокупность характерных признаков, отличающих одну личность от другой.

Основоположником теоретического уровня разработки индивидуального подхода к учащимся в обучении является К. Д. Ушинский [6]. Он не только утверждал, что основное условие успешного обучения ребенка – учет его возрастных, психологических особенностей, призывал педагогов глубоко и всесторонне изучать индивидуальные особенности обучаемых, но и дал психолого-дидактическое обоснование сочетания коллективных и индивидуальных форм работы учащихся.

Важное значение для решения проблемы индивидуализации обучения имеет концепция Л. С. Выготского о путях воздействия обучения на развитие, которое раскрывается благодаря введенному им различию уровней развития (актуального и потенциального). Актуальное развитие складывается в результате уже завершившихся циклов развития и находит выражение в самостоятельном решении обучающимся интеллектуальных задач. Потенциальное развитие опирается не на имеющиеся интеллектуальные особенности, а на те, которые еще отсутствуют, но для их развития имеются необходимые предпосылки. Обучение ведет к развитию, если создаются определенные условия для появления нового в психике, находящегося в стадии созревания, лежащего в «зоне ближайшего развития» [7].

Бударный А. А. [8; 9] рассматривает возможности индивидуализации обучения на различных этапах учебного процесса. В. И. Гладских [10] раскрывает некоторые пути индивидуализации в процессе фронтальной работы и показывает зависимость эффективности обучения не только от уровня подготовленности, но и от индивидуальных особенностей учащихся, проявляющихся в эмоционально-волевой сфере. В. И. Загвязинский [11] исследует индивидуализацию с точки зрения организационных форм обучения. А. А. Кирсанов [12] рассматривает индивидуализацию как средство развития познавательной активности и самостоятельности учащихся.

На основании изучения степени восприятия и понимания учебного материала учащимися А. А. Бударным были выявлены их индивидуально-психологические особенности, под которыми автор понимает существенные, относительно устойчивые особенности психической деятельности, отличающие одного учащегося от другого [8, с. 71]. А. А. Бударный также дает

определение индивидуального подхода в обучении, считая, что он «направлен на то, чтобы все ученики постепенно получали задания, соответствующие их учебным возможностям, то есть работали в полную меру сил и способностей, в результате чего создаются оптимальные условия обучения для каждого» [8, с. 74].

Весомый вклад в разработку проблемы индивидуализации обучения внесли исследования Е. С. Рабунского, который рассматривает индивидуальный подход как один из важнейших принципов обучения, означающий действительное внимание к личности каждого учащегося, а дифференцированный подход как необходимое условие успешной реализации индивидуального подхода. Индивидуализацию обучения автор понимает как «особую организацию учебного процесса в коллективе группы, которая направлена на осуществление требований индивидуального подхода» [13, с. 18].

Наиболее значимы в теоретическом аспекте исследуемой нами проблемы труды А. А. Кирсанова [14; 15], который рассматривает принцип индивидуального подхода к учащимся как принцип индивидуализации учебной деятельности, указывая, что это «система воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных учеников и групп учащихся, позволяющих обеспечить учебную деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей с учетом целей обучения» [13, с. 6].

Автор вводит системное и целостное определение индивидуализации учебной деятельности, представляя ее как «совокупность приемов, способов индивидуального подхода к учащимся, осуществляемом на этапах целеполагания, мотивации, определения учебных задач, способов действия, контроля и самоконтроля, то есть цельный механизм со своей технологией, организацией и управлением» [12, с. 118].

В понимании Н. Л. Древницкой индивидуализация обучения – это «особая форма организации учебного процесса в условиях классно-урочной системы, предусматривающая выбор форм, методов и средств обучения в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся, направленными на достижение положительного результата учебной деятельности конкретного учащегося» [16].

Н. Э. Унт рассматривает индивидуализацию в широком смысле этого слова, как «учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются». Индивидуализация обучения представляется как «учет индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения» [17].

Непрерывное образование призвано развивать личностно ориентированное образование специалиста, содействовать его активному включению в профессиональную деятельность, компенсировать недостатки в подготовке. В то же время личностно ориентированное образование способствует

развитию только одной – социальной стороны человека. Согласно теории ведущих тенденций и лежащей в ее основе типологии индивидуально-личностных свойств, личность рассматривается как единство биологического, психологического и социального факторов. Ведущие индивидуально-типологические тенденции пронизывают все уровни целостной личности и проявляются на всех уровнях ее развития. Именно этим обусловлена индивидуальная избирательность человека в выборе профессиональной деятельности, сферы интересов, круга общения и вида социальной активности. Личностные свойства не столько прививаются, сколько развиваются, уходя корнями в генетически переданные индивидуальные свойства.

В последнее время большое значение приобретает профессиональное обучение специалистов в области охраны труда, промышленной, энергетической и экологической безопасности. Первостепенным критерием к образованию сформировавшейся личности является индивидуализация учебных программ, её связь с практическими задачами и каждым рабочим местом. Необходимо брать в расчет индивидуальные потребности взрослого человека, их специальной направленности, возможности в полной мере применить полученные знания при появлении критических ситуациях встающих перед специалистом.

Библиографический список

1. **Философия:** Учебник для вузов [Текст]/ Под ред. проф. В. Н. Лаврененко, проф. В. П. Ратникова. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 584 с.
2. **Словарь-справочник** по социальной психологии [Текст]/ В. Крысько. – СПб.: Питер, 2003. – 416 с.
3. **Краткая философская энциклопедия.** [Текст] – М.: АО Издательская группа «Прогресс», 1994. – 576 с.
4. **Немов, Р. С.** Психология [Текст]: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. / Р. С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
5. **Реан, А. А.** Психология и педагогика [Текст]/ А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб.: Питер, 2001. – 432 с: ил. – (Серия «Учебник нового века»). – С. 120–124.
6. **Ушинский, К. Д.** Собрание сочинений [Текст]/ К. Д. Ушинский. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. – Т. 2. – 638 с.
7. **Выготский, Л. С.** Собр. соч.: в 6 т. [Текст]/ Л. С. Выготский. – М., 1992. – Т. 2.
8. **Бударный, А. А.** Индивидуальный подход в обучении [Текст]/ А. А. Бударный // Советская педагогика, 1965. – № 7. – С. 70–83.
9. **Бударный, А. А.** Преодолеть неуспеваемость [Текст]/ А. А. Бударный // Приложение к журналу «Народное образование». – 1963. – № 10. – С. 31–33.
10. **Гладских, В. И.** Об индивидуальном подходе к учащимся в школе и семье [Текст]/ В. И. Гладских. – Пенза, 1958. – 57 с.
11. **Загвязинский, В. И.** Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М.: Просвещение, 1982. – 160 с.
12. **Кирсанов, А. А.** Педагогические основы индивидуализации учебной деятельности [Текст]/ А. А. Кирсанов: дисс....д-ра пед наук. – Казань, 1982. – 434 с.

13. **Рабунский, Е. С.** Индивидуальный подход в процессе обучения школьников [Текст]/ Е. С. Рабунский. – М.: Педагогика, 1975. – 180 с.

14. **Индивидуализация** обучения учащихся средних профтехучилищ: Сб. науч. тр. [Текст]/ Под ред. А. А. Кирсанова, О. С. Гребенюка и др. – М.: изд. АПН СССР, 1987. – 96 с.

15. **Кирсанов, А. А.** Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. А. Кирсанов. – Казань: НИИ КГО, 1982. – 49 с.

16. **Древницкая, Н. Л.** Педагогические условия индивидуализации обучения учащихся профильных классов общеобразовательного лицея [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук. / Н. Л. Древницкая. – Магнитогорск, 2003. – 178 с.

17. **Унт, И. Э.** Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст]/ И. Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

УДК 75

Осетрова Ольга Вениаминовна

Кандидат педагогических наук, заведующая отделом аспирантуры и докторантуры, доцент кафедры педагогики, психологии и психолингвистики Самарского государственного медицинского университета, osetrova_ov@mail.ru, Самара

**ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА
В ПОСОБИИ ДЛЯ НАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ
АСПИРАНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ
МОДУЛЬНОГО ПОСТРОЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ**

Osetrova Olga Veniaminovna

Candidate of pedagogical sciences, head of post-graduate department of Samara state Medical University, osetrova_ov@mail.ru, Samara

**THE ORGANIZATION OF THE TEACHING MATERIAL FOR
SCIENTIFIC PREPARATION OF POST-GRADUATE STUDENTS
OF MEDICAL HIGH SCHOOL ON THE BASIS OF MODULAR
CONSTRUCTION OF TRAINING**

Разрабатывая содержание учебного материала и выполняя его отбор для обучения аспирантов научной работе, мы рассматривали пособие как элемент образовательного процесса, предусматривающий его педагогическое воздействие на обучающихся [1].

Структура пособия подчинена основным принципам обучения:

– общедидактические, позволяющие достичь соответствия содержания научной подготовки современным и перспективным тенденциям развития медицинской науки, и ориентирующие обучение на развитие творческой личности будущего преподавателя;

– общеметодические, предоставляющие возможность оптимального сочетания общих, групповых и индивидуальных форм обучения;

– частнометодические, отражающие соответствие результатов научной подготовки аспиранта требованиям, предъявляемым к качеству научной квалификационной работы – диссертации на соискание ученой степени кандидата медицинских наук.

Внутренняя организация пособия соответствует направлениям научной подготовки аспиранта, отраженным в его индивидуальном плане на период работы над диссертацией. Содержание включает логически завершенные разделы и темы, соотнесенные к процессу обучения, с использованием лекций, семинаров, контрольных испытаний. В пособии также отражены направления самостоятельной работы исследователя: учебные материалы для анализа, вопросы для самоконтроля. Вводная часть состоит из общей характеристики курса с описанием его значения для исследовательской деятельности преподавателя при выполнении медицинской диссертации, указания места курса в системе подготовки преподавателя-исследователя, рекомендаций к освоению курса, тематического плана и программы. Основная часть содержит 12 разделов с модульным построением обучения на основе программы курса.

Текст учебного материала структурирован по вопросам учебных тем и параграфам с выделением ключевых понятий. Каждый раздел предваряется целевыми установками по усвоению знаний, умений и навыков в исследовательской работе. Учебное пособие снабжено приложениями, содержащими федеральные нормативные документы, регламентирующие подготовку научно-педагогических кадров в высшей школе, порядок проведения защит в диссертационных советах и присуждения ученых званий. В приложение включены паспорта научных специальностей по медико-биологическим, фармацевтическим и психологическим отраслям наук и перечень ведущих рецензируемых научных журналов по медицинским специальностям, в которых публикуются основные научные результаты диссертации.

Пособие содержит аудиторные упражнения и задания для индивидуальной, парной и групповой работы с фиксированием уровня подготовленности обучаемых.

Организация учебного материала предусматривает усвоение следующих видов знаний:

– основные термины и понятия, характеризующие особенности избранной обучающимся научной медицинской специальности;

– научные факты, знания которых необходимо для формирования убеждений в правильности выбора направления исследования или доказательства идеи проведения эксперимента;

– закономерности развития медицинской науки, раскрывающие связи и отношения между объектами и явлениями исследования;

– теории, содержащие систему научных знаний о методах объяснения и предсказания явлений в медицине;

– информация о методах познания и способах исследовательской деятельности;

– оценочные знания для разбора полученных результатов, формирования теоретических и практических выводов;

– сведения о нормах отношения к различным медико-биологическим явлениям и процессам.

Упражнения основаны на репродуктивном варианте обучения, включающем:

– восприятие и осмысление теоретических знаний для выделения главной научной информации и установления связей;

– понимание, позволяющее достичь умения формулировать главный тезис и аргументировать правомерность сделанных выводов;

– усвоение, приводящее к удержанию в памяти и запоминанию материала, требуемого для выполнения исследования.

Результаты приобретенных знаний выражаются как в виде изученного теоретического материала, так и в виде способностей, отражающих конкретный уровень развития личности обучающегося как исследователя, который служит основой для дальнейшего усвоения углубленного учебного материала. Например, результаты усвоения знаний, характеризующих общую структуру медицинской диссертации, позволяют обучающимся перейти к изучению более глубоких знаний о структуре отдельных глав медицинской диссертации, раскрывающих:

– содержание современного состояния научной разработки исследуемой темы, изложенное в обзоре литературы;

– клиничко-экспериментальный материал и избранные методы исследования;

– результаты выполнения собственных клинических испытаний;

– анализ достигнутых результатов и их сопоставление с достижениями, описанными в научной литературе и применяемыми в современной медицинской практике.

Контроль и оценка результатов обучения выполняется в четыре этапа: диагностика исходного уровня исследовательской подготовки, текущий, промежуточный, итоговый. Содержание учебного материала направлено на творческий (продуктивный) уровень обучения. На продуктивном уровне по результатам усвоения материала выполняются задания для систематизации и обобщения теоретического материала, формирования исследовательских умений и овладения навыками научной работы.

В основе организации учебного материала заложен критерий модульного обучения. Содержание учебного материала излагается с учетом цельности и завершенности в виде самостоятельных законченных блоков, включающих комплекс учебных элементов. Каждый блок отражает отдельную тему программы и включает элементы в следующей последовательности: учебные вопросы, ключевые понятия, содержание учебного материала, перечень практических занятий, вопросы для контроля по усвоению знаний и умений, рекомендуемая литература. Показателями модульного построения пособия являются: структурирование содержания учебного материала на логически завершенные блоки, включающие познавательную (теоретическую) и учебно-профессиональную (практическую) части; выстраи-

вание темы блока из взаимосвязанных элементов; рейтинговый контроль усвоения модуля. При построении учебно-методического материала учитывался критерий контроля обучения с использованием модульно-зачетной системы. Показателями критерия выступают: уровень выполнения познавательных и практических заданий; оценка результатов изучения конкретной темы; включение заданий, ориентированных на выбор варианта ответа, поиск альтернативы и анализ результатов исследования.

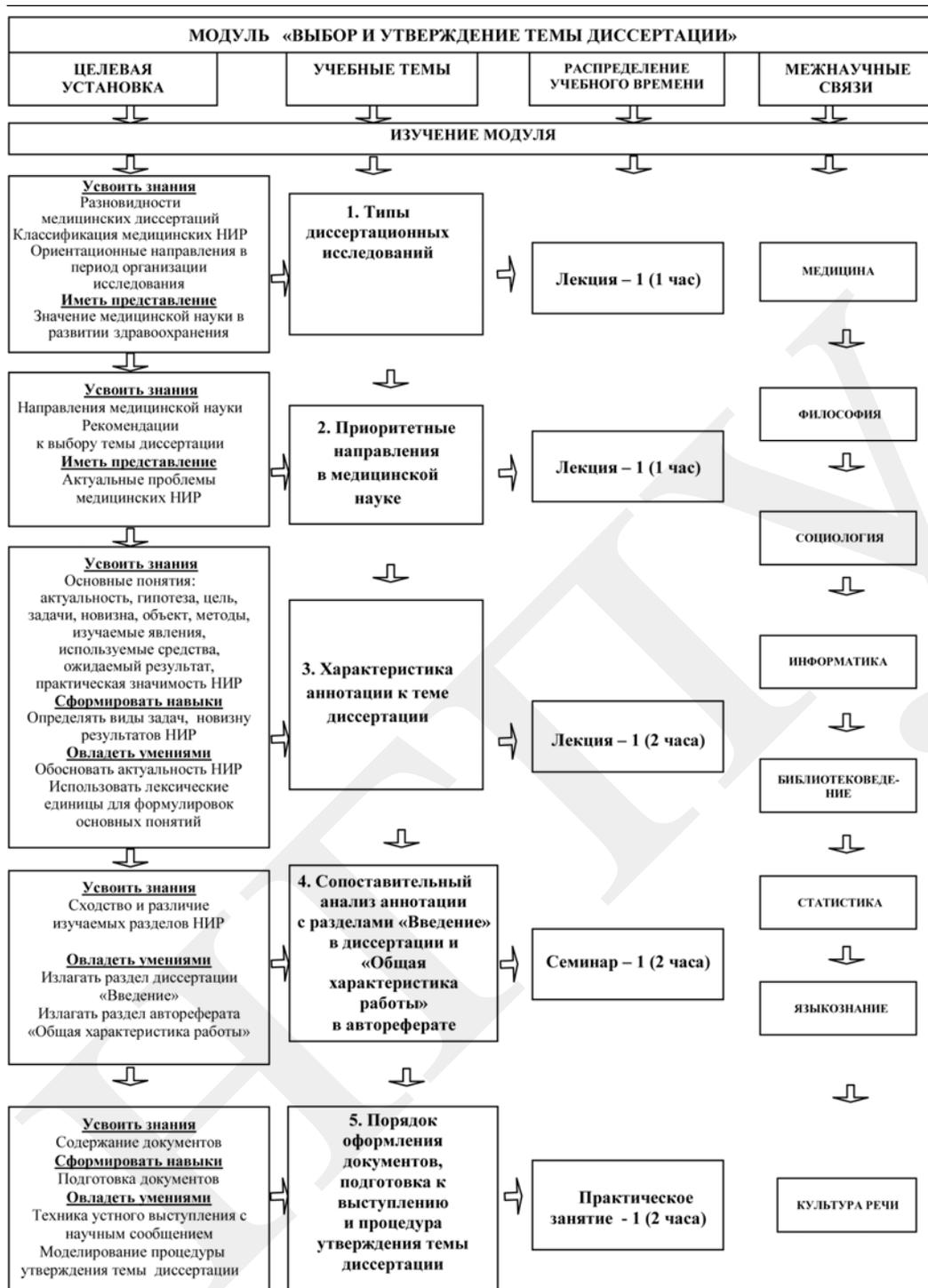
Для изучения содержания модуля составляется технологическая карта, пример которой проиллюстрирован схемой к учебному материалу конкретного модуля из программы авторского учебного курса (рисунок).

При отборе учебного материала для пособия мы исходили из тезиса о том, что модули в своей совокупности должны обеспечивать, как требования обучаемого к получаемым знаниям, так и общие требования к содержанию и процессу обучения. Выполнение заданий модуля осуществляется через организацию индивидуальной самостоятельной работы аспиранта, консультирование преподавателем, коллективное обсуждение и обучение в паре. В ходе всех этапов работы над модулем поддерживается обратная связь, и формулируются материалы для самоконтроля. Модуль характеризуется интеграцией материалов из нескольких научных отраслей и ориентирован на усложнение заданий в учебной работе аспиранта.

Построение модулей основано на тематической программе и учебном плане курса. Структура учебного модуля включает: название; распределение учебного времени и план; цель и задачи усвоения; базовые понятия и ключевые термины; изложение учебного материала; методическое и информационное обеспечение; тренинговые материалы и методические указания для самостоятельного изучения; задания для самоконтроля; формы контроля по усвоению учебного материала (текущий, рубежный, итоговый); критерии усвоения учебного материала.

Таким образом, содержание предметной области каждого модуля представляет собой отобранные в установленном объеме и адаптированные в соответствии с читательским адресом знания, включающие методические основы усвоения учебного материала и практической деятельности. Вместе с тем предметная область пособия содержит также информацию, оказывающую воспитательное воздействие на обучающихся. Например, при изучении модуля о методах научного исследования, включена информация об ответственности исследователя за достоверность полученных результатов. Такая информация позволяет исследователю формировать и критически оценивать собственные научные результаты, что усиливает личную мотивацию к приобретению специальных методических знаний.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ПОСОБИИ...



Технологическая карта изучения модуля

Библиографический список

1. **Осетрова О. В.** Основы подготовки медицинской диссертации: учебное пособие [Текст]/ О. В. Осетрова // Самара, 2009. – 295 с.

УДК 378.14:004:334012

Жуков Андрей Викторович

Кандидат физико-математических наук, заместитель проректора – начальник управления научных исследований Ульяновского государственного университета, Zhukov@ulsu.ru, Ульяновск

Ковардакова Маргарита Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального образования и социальной деятельности Ульяновского государственного университета, kovardakova@mail.ru, Ульяновск

Новиков Сергей Геннадьевич

Доцент кафедры радиофизики и электроники Ульяновского государственного университета, novikovsg@ulsu.ru, Ульяновск

Савхалов Георгий Борисович

Начальник отдела разработки электронных изданий Ульяновского государственного университета, sgb@ulsu.ru, Ульяновск

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
И ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНИЧЕСКОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СФЕРЕ КОММЕРЦИАЛИЗАЦИИ ВЫСОКИХ
ТЕХНОЛОГИЙ НА БАЗЕ СЕТЕВОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ
И ПРОГРАММНО-АППАРАТНОГО КОМПЛЕКСА**

Zhukov Andrej Viktorovich

Candidate of physico-mathematical science, deputy prorector – director of scientific research department of Ulyanovsk State University, Zhukov@ulsu.ru, Ulyanovsk

Kovardakova Margarita Anatoljevna

Candidate of pedagogical science, associate professor pedagogic professional education and social activity of (sub)department of Ulyanovsk State University, kovardakova@mail.ru, Ulyanovsk

Novikov Sergej Gennadjevich

Candidate of technical science, associate professor radio physics and electronics of (sub) department Ulyanovsk State University, novikovsg@ulsu.ru, Ulyanovsk

Savhalov Georgij Borisovich

Head of department project electronic textbooks of Ulyanovsk State University, sgb@ulsu.ru, Ulyanovsk

**ORGANIZATIONAL, PEDAGOGICAL, INFORMATIONAL
AND TECHNICAL SUPPORT FOR THE TRAINING
OF SPECIALISTS IN THE SPHERE OF HIGH TECHNOLOGIES'
COMMERCIALIZATION ON THE BASIS OF NETWORK
INFRASTRUCTURE AND FIRMWARE COMPLEX**

На рубеже 80–90 годов XX в. динамичное развитие экономики ведущих стран мира определялось масштабными инновационными процессами, разработками в области информационных и компьютерных технологий, новых материалов, телекоммуникационных систем и средств связи, биотехнологий и ряда других направлений, которые были отнесены к числу приоритетных. На этом этапе технологии заняли особое положение в экономике и производстве, стали важным фактором проводимых преобразований и структурных изменений в ведущих индустриальных странах мира.

В России коммерциализация инноваций является в настоящее время актуальной и сложной задачей [1]. Отсутствие хорошо подготовленных, обладающих опытом специалистов, способных эффективно управлять созданием, защитой, продвижением и внедрением новых знаний и новых идей в реальные сферы экономики во многом сдерживает продвижение инноваций на отечественные и зарубежные рынки. Проблема подготовки такого рода специалистов сопряжена с решением, задач модернизации учебного процесса, внедрения новых образовательных и информационных технологий, а также задач, связанных с повышением уровня заинтересованности, как со стороны образовательных учреждений, так и со стороны реального бизнеса.

На сегодняшний день, в высших учебных заведениях преподавание инноватики, инновационного менеджмента останавливается на теоретической подготовке, не проверяя такого рода знания на практике. Как правило, для практической проверки этих знаний необходимо сначала полностью закончить обучение в ВУЗе. Кроме того, научные исследования, выполняемые в учебных заведениях, в большинстве своем остаются на уровне теоретических работ. С другой стороны, реальный бизнес, основанный на практических навыках продвижения товаров и услуг, не готов обучать специалистов-менеджеров в отрыве от производства. Таким образом, недостаточно четкое понимание и видение рыночной ориентированности научных исследований и изобретений, нехватка навыков презентации, продажи и грамотного оформления изобретения или исследования, «замкнутость» российских предприятий и предпринимателей, отсутствие высококвалифицированных специалистов играют негативную роль в процессе коммерциализации инноваций в России.

В современной ситуации подготовка специалистов для коммерциализации наукоемких технологий должна строиться в рамках концепции непрерывного образования. Исходя из этой концепции, участникам рынка труда необходима непрерывная актуализация знаний, навыков, профессиональных компетенций, что возможно в рамках системы дополнительного образования с помощью технологий дистанционного обучения [10]. *Обучение должно строиться в соответствии с принципами непрерывного образования, такими как:*

– *открытость* образовательного процесса, позволяющая обучаемому самостоятельно формировать образовательную траекторию в соответствии со своими образовательными потребностями и уровнем профессионализма;

– *гибкость, технологичность, практикоориентированность* учебного процесса, предполагающие быстрое реагирование на изменение образовательной ситуации, запросы обучающихся, практики профессионального образования;

– *активность*, предполагающая активную позицию обучающегося, его взаимодействие с преподавателем в учебном процессе, опору на личный опыт, стимулирование его самостоятельности и креативности;

– *модульность* – на основе целостного представления о разделах программы возможность выбора самостоятельных блоков и ступеней обучения.

Анализ исследований в области дистанционного образования (Е. Л. Гаврилова, Ю. Л. Деражне, Е. С. Комраков, Т. В. Лютова, Е. С. Полат, Т. А. Сергеева, А. Г. Теслинов, А. Г. Чернявская, С. А. Щенников и др.), существующего опыта проектирования учебно-методического комплекса (УМК) для открытого дистанционного профессионального образования (ОДПО) позволил сделать выводы о том, что авторы-разработчики испытывают трудности при создании учебных программ, пособий, руководств по изучению дисциплин и т. д. для этой сферы образования [4; 8; 9]. Так, в УМК часто отсутствуют обязательные структурные компоненты (введение, цели, рекомендации и комментарии, система заданий и т. д.), сопровождающие самостоятельную познавательную деятельность обучающихся; преобладает монологическая форма изложения материала, что придает процессу обучения не деятельностную, а только предметно-ориентированную направленность; слабая ориентированность на профессиональный опыт обучающихся; существует отставание в темпах обновления материалов в соответствии с изменениями запросов профессиональной среды. Вместе с тем современная профессиональная среда, для которой проектируются образовательные программы дистанционного обучения, подвержена быстрым изменениям, в том числе и в вопросах, связанных с требованиями к уровню подготовки специалистов. В связи с этим наблюдается несоответствие между уровнем компетентности, который обеспечивается существующими образовательными программами, и востребованным профессиональной средой качеством подготовки специалистов. В практике все чаще возникает необходимость доработки и корректировки уже созданных УМК под изменяющиеся требования заказчиков. Все это является следствием отсутствия обоснованной конструктивной технологии проектирования учебно-методических материалов для системы ОДПО.

Следует отметить, что за последнее время защищен ряд диссертаций по проблемам дистанционного образования (А. А. Андреев, Е. Л. Гаврилова, Н. И. Булаев, А. В. Густырь, Ю. Л. Деражне, В. А. Либин-Левачев, Л. В. Бендова, Е. С. Комраков, С. А. Щенников), в которых раскрываются его различные аспекты. Однако в данных исследованиях вопросы технологии проектирования УМК для образовательных программ ОДПО специально не рассматривались. И в контексте проблемы обеспечения качества образования в условиях повышающихся требований к уровню подготовки специалистов в

области коммерциализации высоких технологий исследование, посвященное разработке системы, реализующей в комплексе технологии дистанционного обучения, проектирования УМК, управления учебного процесса и контроля его результатов, является актуальным.

Острый вопрос подготовки специалистов в области коммерциализации высоких технологий требует, на первом этапе, построения модели образовательного процесса и на следующем – ее внедрения и апробации на уровне построения информационной системы поддержки учебного процесса.

Начальным этапом построения системы подготовки специалистов в области коммерциализации высоких технологий должен быть мониторинг потребностей предприятий в специалистах, готовых к инновационной деятельности. Далее важно изменить методы разработки и содержание образовательной программы, так как она должна соответствовать запросам рынка наукоемких технологий и рынка труда и даже опережать эти запросы. Далее важно актуализировать содержание конкретных учебных дисциплин, на базе которых и будут разрабатываться новые модели образовательных курсов, адаптированных к современным методам обучения.

В целях совершенствования образовательных программ и технологий подготовки специалистов для инновационной деятельности, а также разработки научно-методического обеспечения образовательных модулей в системе дополнительно профессионального образования в Ульяновском государственном университете разработана методика обучения с использованием средств новых информационных технологий, принципы и структура информационно-образовательной среды, а также комплект дополнительных образовательных программ и учебных планов переподготовки специалистов в области коммерциализации высоких технологий по направлениям информационных (ИПИ/CALS)-технологий, атомной энергетики и радиационного материаловедения, нанотехнологий, автомобилестроения и технического сервиса, в области метрологии, стандартизации и сертификации [1]. Кроме того, подготовлены комплекты учебных материалов и тестов по всем направлениям и дисциплинам. Данные материалы использованы в качестве информационно-методической основы при разработке программно-аппаратного комплекса для организации среды обучения с использованием новых информационных и телекоммуникационных технологий.

Программно-аппаратный комплекс для организации и поддержки среды обучения и переподготовки специалистов в области коммерциализации высоких технологий, включает в себя:

– модуль управления учебным процессом – распределение слушателей по группам и изучающим дисциплинам в соответствии с учебными программами;

– модуль обеспечения проведения тестирования в соответствии с расписанием с возможностью управления тестовой выборкой из большого количества вопросов (в частности, тесты для итоговой и промежуточной оценки знаний представляют собой набор вопросов, как правило, не менее

300 по каждой дисциплине с вариантами ответов не менее 4); модуль обеспечивает два варианта тестовых вопросов – «выбор одного из многих» и «выбор нескольких из многих»;

– модуль обеспечения доступа слушателей к учебным и справочным материалам;

– модуль подготовки учебно-методических комплексов.

В состав учебно-методического комплекса входят рабочая программа дисциплины, текст учебного пособия, руководство по изучению дисциплины, тестовые вопросы с вариантами ответов.

При подготовке материалов следует обращать внимание на то, чтобы текст учебного пособия имел четкую логическую разбивку на следующие основные разделы: «Введение»; «Содержание учебной дисциплины»; «Рекомендации по проведению семинарских занятий»; «Словарь»; «Библиографический список». Все материалы готовятся в виде документов в формате pdf небольшого объема, позволяющем создавать структуры учебного материала с гиперссылками. Все материалы, кроме тестов предназначены для загрузки слушателями и просмотра вне среды, что обеспечивает большее количество возможностей изучения учебных материалов. В первой версии учебно-методические комплексы загружаются в систему в готовом виде. В последующих вариантах планируется реализация подготовки учебных материалов непосредственно в режиме on-line с помощью специализированного браузерного редактора.

Сам программный комплекс представляет собой набор программных модулей, написанных на языке программирования PHP, использующих систему управления базами данных MySQL и компилирующий обработчик шаблонов Smarty. Подобная структура комплекса позволяет надстраивать дополнительные модули с разделением прав доступа к ним, независимо редактировать и обновлять программные части, шаблоны пользовательского интерфейса и данные. Кроме того, адресация страниц происходит посредством интуитивно-понятными статичными путями, что позволяет делать закладки и ссылки на страницы извне системы. При этом, данный программный комплекс может быть установлен в некоторую отдельную папку на сервере, отличающуюся от корневой.

Для функционирования данного комплекса необходимо наличие выделенного web-сервера с доступом к нему с компьютеров клиентов посредством протокола HTTP – в частности, таким может выступать web-сервер любого хостинг-провайдера в сети Интернет. На выбранном сервере требуется наличие интерпретатора языка PHP версии не ниже 4 с подключенным интерфейсом к системе управления базами данных MySQL.

Для установки данного комплекса необходимо выбрать папку на web-сервере, публично доступную, распаковать в нее файлы из дистрибутива системы и запустить скрипт настройки новой копии (настройку так же можно производить вручную, пользуясь документацией по установке), кроме того, необходимо обеспечить права на запись скриптам системы для папок, содержащих загружаемые файлы и файлы тестов.

Базовый вариант данного программного комплекса размещен в сети Интернет по адресу <http://hitech-edu.ru>. Так же он может быть представлен в виде установочного комплекта на отдельном носителе для самостоятельной установки.

Таким образом, в качестве основных целей, реализуемых разработанной средой обучения с использованием новых информационных и телекоммуникационных технологий являются следующие:

1. организация информационно-коммуникационной среды обучения слушателей программ подготовки специалистов в сфере коммерциализации высоких технологий;
2. обеспечение доступа слушателям и преподавателям к учебным и справочным материалам;
3. проведение промежуточной и итоговой аттестации слушателей;
4. управление, учет и сопровождение процесса обучения слушателей по избранным программам;
5. сопровождение процесса создания электронных учебно-методических курсов.

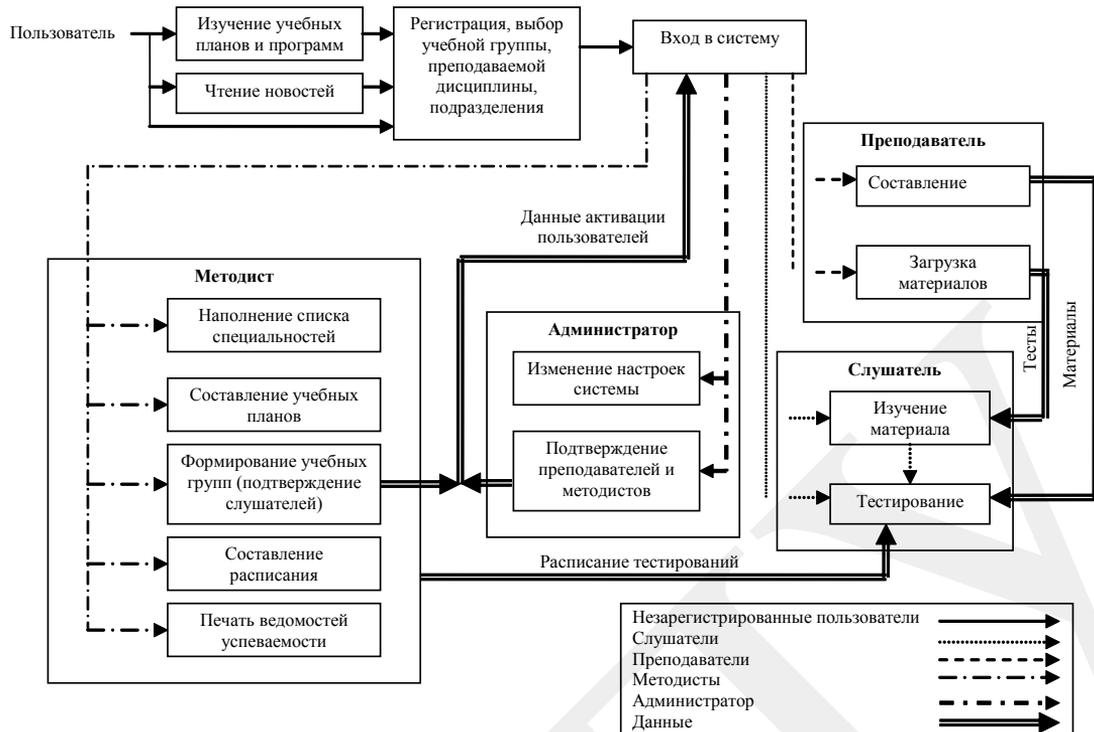
Для достижения указанных целей в информационно-образовательной среде реализованы необходимые функции, позволяющие:

6. проводить регистрацию пользователей системы и разграничивать права доступа к компонентам в зависимости от ролей пользователя;
7. предоставлять возможность преподавателям и слушателям ознакомиться с учебными планами и учебными программами выбранных дисциплин;
8. предоставлять доступ слушателям и преподавателям к активным тестам;
9. предоставлять слушателям и преподавателям доступ к учебным материалам;
10. предоставлять информацию о результатах тестирования в виде печатного документа по запросу преподавателя или методиста;
11. оповещать студентов и преподавателей о новостях (объявлениях, изменениях в учебном процессе, переводе студентов и пр.);
12. обеспечивать преподавателей, не обладающих знаниями и навыками в области разработки web-приложений, возможностью создания тестов.

В качестве основных пользователей среды могут выступать следующие категории пользователей: методисты – менеджеры учебного процесса, преподаватели – авторы учебных курсов и тестов, слушатели – слушатели курсов, редакторы – сотрудники, осуществляющие редакторскую обработку материалов для электронных учебных курсов.

Кроме того, в системе существует выделенный пользователь – Администратор.

Пользователи системы могут выступать в одной или одновременно в нескольких ролях. Среда имеет следующую структуру (рисунок).



Структура системы

Система имеет две стороны – открытая часть – доступна для всех пользователей и отображается без ввода каких-либо регистрационных данных, для доступа в закрытую часть необходимо пройти аутентификацию.

На главной странице в открытой части размещается информация о системе, новости, имеющие общий характер и не относящиеся к персональным новостям и объявлениям отдельной группы слушателей или коллектива преподавателей.

Также, в открытой части имеется возможность просматривать учебные планы дисциплин, учебные программы специальностей обучения, а также общественные темы форума.

Чтобы получить полноценный доступ к компонентам системы, пользователю необходимо пройти регистрацию, выбрать какие роли он будет выполнять – слушатель, преподаватель или методист учебного процесса. Каждый пользователь может выполнять одновременно как несколько однотипных ролей (например, быть слушателем курсов по различным специальностям), так и совмещать в себе несколько различных ролей – например, слушать курсы по некоторой специальности, и в то же время, преподавать занятия на другой. После регистрации необходимо подтверждение пользователя для выбранных ролей – слушателей – методистом по выбранной специальности, методистов и преподавателей – администратором системы. После регистрации и подтверждения возможен доступ к закрытой части информационной среды.

Слушатель курсов, получает доступ к учебным материалам – учебным пособиям, руководствам по изучению дисциплин выбранного учебного

плана и программ дисциплин. При регистрации пользователь являющийся слушателем указывает, по какой программе (на какой специальности) он обучается. Так же, слушатель имеет возможность проходить активные тесты в соответствии с установленным расписанием или просматривать результаты пройденных ранее тестов. Как все зарегистрированные пользователи, слушатель имеет возможность создавать темы и сообщения в соответствующих разделах форума.

Преподаватели после подтверждения их администратором, получают доступ к следующим компонентам системы: редактор тестов, и модуль подготовки учебно-методических комплексов.

Редактор тестов позволяет преподавателю, не имеющему навыков программирования и разработки web-приложений, самостоятельно составлять тесты по имеющимся учебным дисциплинам. Каждый тест состоит из набора вопросов. Для конструирования вопросов возможны варианты тестов с одним верным ответом либо с выбором нескольких ответов среди предложенных. Если преподаватель в процессе составления тестов для какого-то вопроса отмечает несколько ответов верными – получается вопрос типа «выбор нескольких из многих», иначе – «выбор одного из многих». Каждый вопрос должен содержать хотя бы один верный ответ. После составления вопросов и ответов, составитель указывает, как должна производиться выборка вопросов для проведения теста – случайно или последовательно, сколько вопросов должно выбираться из всех предложенных. После завершения работы над тестом, он сохраняется и готов к использованию.

Кроме составления тестовых заданий, преподаватель получает возможность загрузить учебное пособие по преподаваемой дисциплине, дополнительные справочные материалы для изучения предмета. В последующих версиях появится возможность создавать учебно-методические комплексы в on-line режиме.

Преподаватели так же имеют возможность создавать темы и сообщения на форуме. Список доступных преподавателям тем и подфорумов обширнее, нежели у слушателей за счет разделов, посвященных коммуникациям между преподавателями или между преподавателем и администратором системы.

Методисты учебного процесса выполняют следующие функции в системе:

1. Подтверждение слушателей (производится только при личном подтверждении факта регистрации с данным именем пользователя системы).
2. Наполнение списка специальностей, по которым ведется обучение, построение планов изучения дисциплин по каждой специальности.
3. Формирование учебных групп, подтверждение пользователей, обучающихся в этих группах и зарегистрированных в системе. Во избежание недоразумений методистам следует проводить подтверждение слушателей только после личного подтверждения слушателем факта регистрации в системе под данным именем.

4. Формирование учебных дисциплин преподаваемых на введенной в базу данных специальности, указание их объема, даты начала обучения и проведения контрольного проверочного тестирования. Дата и время начала и окончания тестирования назначается индивидуально для каждой сформированной группы слушателей. По истечению срока активности тестов методист имеет возможность распечатать отчет о результатах тестирования – ведомость успеваемости.

5. Распределение преподавателей по преподаваемым дисциплинам, тем самым обеспечивая их возможностью загрузки учебных материалов и созданию тестов по данным дисциплинам.

Методисты так же имеют возможность выставления объявлений и новостей, каждая новость может включать краткое описание, полный текст и иллюстративное изображение.

Администратор системы является ключевой фигурой в функционировании системы. Он обладает наибольшим количеством привилегий и имеет доступ ко всем компонентам системы.

Каждый методист и преподаватель после личного согласования подтверждается администратором и получает доступ к управлению учебным процессом. Администратор так же имеет возможность подтверждения пользователей, являющихся преподавателями или слушателями, но данная возможность предусмотрена лишь как экстренная мера. Администратор системы так же может изменять системные установки.

Администратор может создавать любые темы и сообщения на форуме, удалять, править, перемещать имеющиеся сообщения и/или темы самостоятельно либо назначать ответственных за некоторый раздел форума – модераторов. В качестве модератора может выступать любой зарегистрированный пользователь после личного согласования с ним. Администратор может размещать объявления или новости на сайте, добавлять в каталог ссылок ресурсы полезные для образовательного процесса.

Процесс взаимодействия методиста, преподавателя и слушателя состоит из следующих стадий (рисунок):

1. *Планирование учебного процесса, которое заключается в наборе групп слушателей, планировании сроков самостоятельной подготовки, консультаций с преподавателем, групповых консультаций, сроков проведения промежуточного тестирования и очных встреч с преподавателем для сдачи итоговых зачетов и экзаменов.*

2. *Самостоятельное изучение учебного материала слушателями, подготовка и сдача выполненных заданий, консультирование с преподавателем посредством электронной почты, форума и мгновенных сообщений.*

3. *Выполнение промежуточного тестирования, по результатам которого определяются слушатели, допущенные к очной сдаче экзаменов и зачетов.*

4. *Итоговая очная аттестация.*

Рекомендуется форма последовательного изучения дисциплин выбранного учебного плана, что обеспечивает более высокие результаты обучения без отрыва от работы.

Уникальность описанного программно-аппаратного комплекса заключается в том, что в нем совмещены в единую систему такие компоненты, как средства подготовки электронных учебных и методических пособий (имеется встроенный визуальный редактор и конвертер в формат PDF), подсистема тестирования и редактор тестов, а так же средства управления учебным процессом и проведения аттестации, что позволяет организовать единую среду подготовки учебно-тестовых материалов, проведения занятий и получить отчеты о результатах обучения. В свою очередь, эти отчеты могут послужить средством анализа качества учебной и контрольно-тестирующей базы.

Разработанная методика повышения квалификации специалистов в области коммерциализации наукоемких технологий и образовательная среда для ее реализации позволяют существенно повысить степень подготовленности специалистов для решения задач инновационного менеджмента. При этом простота программного обеспечения для поддержки образовательной среды в сфере коммерциализации высоких технологий позволяет разворачивать данный вид деятельности непосредственно внутри самого предприятия или сети предприятий, объединять образовательные ресурсы, тем самым создавать распределенную, не привязанную к определенным территориям и учебным заведениям инновационную образовательную сеть.

Библиографический список

1. **Белый, Е. М.** Методология формирования дополнительных образовательных программ подготовки и переподготовки специалистов в области коммерциализации высоких технологий и новые методы организации учебного процесса в вузе [Текст] / Е. М. Белый, Т. Ю. Иванова, Я. А. Чернышев, Н. Б. Шмельёва, М. А. Ковардакова, С. Б. Бакланов, С. Г. Новиков. – М., Ульяновск: УлГУ, 2006. – 180 с.
2. **Бендова, Л. В.** Особенности педагогической деятельности тьютора в сети открытого дистанционного образования [Текст] / Л. В. Бендова // Система обеспечения качества в дистанционном образовании: Сборник научных трудов МИМ ЛИНК, выпуск 15. – М.: МИМ ЛИНК, 2006. – С. 21–26.
3. **Бендова, Л. В.** Ролевая модель деятельности тьютора в системе ОДО [Текст] / Л. В. Бендова // Качество дистанционного образования (концепции, проблемы, решения): Материалы международной научно-практической конференции. – М.: МГИУ, 2005. – С. 40–44.
4. **Курсакова, А. В.** Особенности создания методического обеспечения для системы ОДО [Текст] / А. В. Курсакова // Качество дистанционного образования. Концепции, проблемы, решения: материалы международной научно-практической конференции. М.МГИУ, 2004. С. 168–171.
5. **Лютова, Т. В.** Контроль учебной деятельности обучающихся в системе открытого дистанционного профессионального образования менеджеров [Текст] /Т. В. Лютова, Т. А. Сергеева // «Открытое образование» – Москва, МЭСИ, МАОО, № 2, 2007. – С. 36–52.

6. **Лютова, Т. В.** Условия реализации модели контроля учебной деятельности в системе ОДПО [Текст] / Т. В. Лютова // Экономический вестник Ростовского государственного университета. Том 5, № 1, часть 3. 2007. – С. 199–205.

7. **Лютова, Т. В.** Контроль и оценка компетентностных характеристик обучающихся взрослых. Реализация компетентностного подхода в системе бизнес-образования [Текст] / Т. В. Лютова // Научные труды: Вып. 20, Научн. ред. И. П. Башкатов, А. Г. Чернявская. – Жуковский: МИМ ЛИНК, 2008. – С. 77–85.

8. **Михаэлис, В. В.** Создание информационно-образовательной среды начального профессионального образования как педагогическая проблема [Текст] / В. В. Михаэлис // Вестник Бурятского государственного университета. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2008. Вып. 1. С. 33–34.

9. **Михаэлис, В. В.** Дидактические условия внедрения информационных технологий в образовательный процесс учреждения начального профессионального образования [Текст] / В. В. Михаэлис, В. С. Самсонов // Фундаментальные и прикладные исследования в системе образования: Сборник научных трудов по материалам 5-й Международной научной конференции. – Тамбов: Изд-во В. Р. Першина, 2007. – С. 212–213.

10. **Преподавание** в сети Интернет: учебное пособие [Текст] / Отв. ред. В. И. Солдаткин. – М.: Высш. шк., 2003. – 792 с.

11. **Суслова, И. А.** Перспективы интеллектуализации адаптивных методических систем в дистанционных образовательных технологиях [Текст] / И. А. Суслова // Образование и наука: изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. – 2008. – № 1. – С. 95–103.

12. **Суслова, И. А.** Автоматизация процесса управления познавательной деятельностью студентов [Текст] / И. А. Суслова // Инновации в системе непрерывного профессионального образования: материалы VIII Междунар. науч.-метод. конф. преподавателей вузов, ученых и специалистов: в 2 т. Т. 1. – Н. Новгород, 2007. – С. 106–109.

УДК 37

Никитин Михаил Валентинович

Доктор педагогических наук, профессор, директор НИИ развития профессионального образования Департамента образования города Москвы, niirpo@mail.ru, niki53@bk.ru, Москва

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕХАНИЗМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
АУТСОРСИНГА АУТНОМНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Nikitin Mihail Valentinovich

Doctor of pedagogical science, professor, director of the scientifically-research institute development vocational education of the Moscow Department Education, niirpo@mail.ru, niki53@bk.ru, Moscow

**FORMATION OF MECHANISM EDUCATIONAL
OUTSOURCING THERE ARE AUTONOMIC INSTITUTIONS
OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION**

Аутсорсинг как эффективная стратегия экономики знаний

В буквальном смысле аутсорсинг (от англ. – *outsourcing*) означает «использование внешних источников». Среди объективных причин перехода на аутсорсинг такие известные зарубежные фирмы, как Бенетон, Найк, Рибок и российские компании ЗАО «Микояновский мясокомбинат», ООО «Дарья» называют следующие: а) достижение конкурентных преимуществ за счет сокращения затрат на вспомогательный персонал, а это самая большая статья расходов в деятельности высокотехнологичных, особенно информационных компаний; б) сокращение своего времени, финансовых затрат на собственные маркетинговые и рекламные исследования и акции за счет передачи заказов в специализированные агентства; в) сосредоточение высококвалифицированного персонала на ключевых вопросах бизнеса – управления финансовыми потоками, торговыми марками и инновациями. Модель аутсорсинга позволяет делегировать выполнение ряда обеспечивающих функций сторонним организациям (аутсорсерам), которые в отличие от подрядчика могут использовать, как ресурсы заказчика, так и собственные. Аутсорсеры, как организационно независимые поставщики, постоянно воспроизводят конкурентные отношения по времени, товарам, ресурсам и функциям, что позволяет обеспечивать качество продуктов и услуг. Бизнес меняет фокус своего внимания. Концентрация на оптимизации внутренних процессов уступает место построению эффективных каналов взаимодействия с заказчиками, поставщиками и другими контрагентами предприятия. Проектируются **три вектора** интеграции организации в бизнес-пространстве:

– монополия, когда организация стремится самостоятельно выполнять максимальное количество функций;

– интеграция аутсорсингового типа, когда бизнес-структура ориентирована на рациональную передачу функций партнерам при сохранении за собой только тех функций, выполняя которые, она реализует свои главные конкурентные преимущества;

– интеграция виртуального типа – сетевые организации.

Формирование аутсорсинговых фирм в обществе и экономике, основанной на знаниях, предполагает стратегию автономных учреждений НПО на освоение новых ценностных ориентаций, связанных с формированием культуры интеллектуального предпринимательства. Оно, по нашему мнению, не связано только с получением финансовой прибыли. Определим интеллектуальное предпринимательство как способность применять, полученные в образовательном учреждении СПО компетенции и квалификации, для поиска простых решений актуальных социальных и экономических задач. Где и как учить интеллектуальному предпринимательству? К сожалению, традиционная система начального и среднего профессионального образования плохо приспособлена для освоения этой культуры, что требует включения элементов аутсорсинга в различные виды образовательной деятельности на примере АУ СПО.

Специфика образовательного аутсорсинга

Введение новых понятий («образовательный аутсорсинг автономного учреждения», «конкурентоспособность автономного учреждения», «интеллектуальное предпринимательство автономного учреждения» и др.) есть доказательство существенного продвижения теории конкурентоспособности (М. Портер, Г. Хамел, К. К. Прахалад, А. Ю. Юданов, Р. А. Фатхутдинов и др.) и экономики, основанной на знаниях (С. А. Дятлов, В. Л. Иноземцев, В. В. Глухов, С. Б. Коробко, Т. В. Маринина, Б. З. Мильнер, Г. Пробет, Н. Крмар, Й. Рехойзер, И. Нонака, Х. Такеучи, У. Букович, Р. Уильямс, Л. Эдвинссон и др.). Концепция управления знаниями предполагает изменение взглядов руководителей и персонала на источники конкурентоспособности. Потенциал стоимости бизнеса смещается от материальных активов компаний в сторону не вещественных, интеллектуальных, неосязаемых источников конкурентоспособности: управленческих инноваций, мотиваций персонала, организационных знаний. Доказательством такого смещения являются данные о том, что в экономике знания лишь 50% событий поддается прогнозированию, а 50% – неопределенность, которая мотивирует руководителей и персонал находиться в постоянном поиске инноваций для достижения конкурентоспособности. Достаточно сказать, что в развитых странах динамика удвоения знаний осуществляется каждые 72 часа, что заставляет серьезно пересмотреть нормативы, например, на повышение квалификации и переподготовку персонала. Если персонал российских предприятий проходит переподготовку и повышение квалификации не более 5% в год, то в развитых странах 55% работоспособного населения ежегодно повышают свою квалификацию или проходят переподготовку. Управленческие инновации (а образовательный аутсорсинг является такой инновацией)

позволяют разрабатывать механизмы конвертации знаний в доходы организации и каждого сотрудника. Обмен знаниями с партнерами, заказчиками, исследовательскими научными организациями может создать сетевое сообщество образования с бизнес-структурами, которое позволит расширить границы инновационных процессов, откроет доступ к новым знаниям и позволит привлечь в сектор профессионального образования материальные и интеллектуальные ресурсы. Как показывает наш анализ теоретических положений, аутсорсинг, как организационный механизм обмена формальными и неформальными знаниями между коммерческими структурами и автономными образовательными учреждениями, обеспечивает достижение следующих **результатов**:

- а) понижает бюрократизацию управления, сокращает количество уровней управления;
- б) способствует командной работе сотрудников;
- в) выявляет лидеров, готовых взять на себя ответственность за риск;
- г) интенсифицирует внутреннюю и внешнюю конкуренцию;
- д) создает партнерские структуры управления на основе диверсификации функций и ресурсов;
- е) преобразовывает формальные знания в прикладные компетенции (квалификации);
- ж) обеспечивает прозрачность перетекания инновационных потоков между организациями.

Как было показано выше, на мировом и российском рынке труда эффективным механизмом обеспечения конкурентоспособности признан аутсорсинг. Для формирования адекватной реакции системы профессионального образования на потребности экономики, основанной на знаниях, целесообразно разрабатывать сопряженные (партнерские) механизмы обеспечения качества и конкурентоспособности. По мнению ряда российских исследований (А. Н. Лейбович, Ю. Б. Рубин, Т. В. Юрьева, С. В. Шишкин, Н. Н. Петров, В. М. Гаськов, Т. Л. Клячко и др.) механизмом усиления связи с миром труда может стать образовательный аутсорсинг.

Необходимо готовить выпускников АУ СПО не только к роли соискателей, но и создателей рабочих мест, когда воспитание предпринимательства воспринимается как реальная профессиональная перспектива. На этой основе возможно возникновение противоречия между традиционными функциями образовательного учреждения реализующего общественно-значимые потребности и автономного учреждения, которое должно быть ориентировано на реальные рыночные отношения. Поиск баланса между этими функциями позволяет сделать выбор в пользу образовательного аутсорсинга.

Объектами интересов аутсорсеров становится весьма значительная часть функций, которые ранее выполнялись либо самими образовательными учреждениями, либо другими структурами, по находящимися внутри образовательной сферы. В настоящее время Министерство образования

и науки РФ разрабатывает большой пакет законопроектов и экономических механизмов по делегированию управленческих полномочий внешним структурам (аутсорсерам). Складываются следующие стратегические направления образовательного аутсорсинга (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Стратегические направления образовательного аутсорсинга АУ СПО

Функции	Субъект аутсорсинга	Полномочия
1. Участие в разработке государственных образовательных стандартов профессионального образования	Отраслевые ассоциации работодателей [Российский союз промышленников и предпринимателей (РСПП), Торгово-промышленная палата (ТПП)]	Согласование изменений государственных образовательных стандартов профессионального образования (ГОС ПО)
2. Участие в прогнозировании, мониторинге рынков труда, формировании перечней подготовки специалистов	Региональные отделения отраслевых ассоциаций, союзов работодателей	Формирование регионального кадрового заказа, создание эндаумент-фонда, стажировка на рабочих местах
3. Разработка процедур оценивания итогового качества подготовки специалистов в УПО, в т. ч. финансовый аудит	Отраслевые ассоциации работодателей, аудиторские фирмы	Общественно-профессиональная аттестация на уровне квалификации, выдача своего документа
4. Формирование общественного мнения о качестве образования и воспитания	Попечительские, ветеранские организации, рейтинговые агентства	Влияние на СМИ, общественно-профессиональное рейтингование УПО и профессий
5. Участие в разработке и реализации социально-воспитательных проектов	Родительские общественные объединения, ассоциации выпускников УПО	Формирование имиджа образовательного учреждения
6. Участие в разработке целевых программ обучения инвалидов, (инклюзивное, неформальное обучение)	Органы социального обеспечения, Ассоциации инвалидов	Софинансирование и трудоустройство инвалидов, в т. ч., создание рабочих мест в УПО
7. Участие в разработке программ развития образовательных организаций, в т. ч., подготовка лидеров	Студенческие, профсоюзные, спортивные и др. некоммерческие организации	Творческие проекты, конкурсы, соревнования
8. Разработка программ экспериментальной деятельности	Научные учреждения, аспирантура, Диссертационный совет	Научное сопровождение исследовательской и экспериментальной деятельности УСПО

Организационная модель образовательного аутсорсинга АУ СПО: функции, структуры, риски

Слово «организация» происходит от латинского *organiso* – «делать обща», «сообщаю стройный вид». С точки зрения менеджмента образова-

тельная организация должна обладать следующими признаками: а) относительной самостоятельностью; б) множеством составляющих ее элементов; в) единством главной цели для всех элементов; г) наличием связи между элементами; д) наличием организационной структуры и иерархичности; е) наличием механизма управления этими элементами и организацией, в целом.

Относительная самостоятельность автономных УСПО и отрасли, в целом, определяется ее специализацией на предоставлении услуг по профессиональному образованию и обучению в соответствии с ФГОС и международной стандартной классификацией занятий (МСКЗ) (ISCO-88). В МСКЗ (ISCO-88) применяются четыре уровня квалификации, на обеспечение которых ориентируется профессиональное образование:

первый уровень – неквалифицированные работники всех видов трудовой деятельности;

второй уровень – квалифицированные рабочие, квалифицированные работники сферы обслуживания;

третий уровень – высококвалифицированные, дипломированные рабочие и специалисты;

четвертый уровень – дипломированные специалисты-профессионалы.

Ни одно УСПО не имеет возможности самостоятельно, без участия бизнес-сообщества, дать обучающимся качественные квалификации и компетенции в рамках основной программы. Более того, интеграция внутри одного УПО традиционных образовательных программ с различными центрами дополнительного профессионального образования, центрами по трудоустройству, маркетинговыми организациями и т. п. приводит к появлению серьезных финансовых, юридических, кадровых, психологических и др. проблем. Например, деятельность структурного подразделения УПО по дополнительному профессиональному образованию (повышение квалификации) требует оперативного решения финансовых вопросов и прохождения платежей, в тоже время, неразделенность финансовых счетов внутри УПО и задержка прохождения счетов органами Федерального казначейства, приводит к потерям уже заработанных средств.

Организационная модель образовательного аутсорсинга должна обеспечивать координацию как между государственными органами управления образования и образовательными учреждениями (УПО), так и между УПО и региональными рынками квалификаций (компетенций).

Под организационной моделью аутсорсинга мы понимаем проектирование организационных структур на основе диверсификации функций между сферой профессионального образования и общественными институтами. Логика проектирования представляется следующей: задача → функция → структура → ресурсы → результат. Эволюция организационных структур профессионального образования от базовой линейной к сетевой идет по спирали. При этом, главными координационными механизмами считаются контроль и взаимное согласование функций. В большинстве случаев получается своеобразный гибрид из основных форм организационных структур (рисунки).

Оргструктура		Механизмы взаимодействия	Образовательный аутсорсинг
1. линейная	⇒	прямой контроль	Перераспределение функций и делегирование полномочий общественным институтам: • ассоциациям работодателей • образовательным организациям • профессиональным сообществам • армии • домохозяйствам (семье) • церкви, СМИ • научным организациям
2. линейно-функциональная	⇒	разделение функций	
3. дивизиональная	⇒	взаимное согласование	
4. матричная, проектная	⇒	нормативное регулирование	
5. сетевая	⇒	конкретно-договорные	

Типология организационных структур образовательного аутсорсинга

Важным показателем перехода к образовательному аутсорсингу может стать «договорная децентрализация» – передача полномочий по выполнению ряда функций от государственных органов управления и образовательных организаций к независимым организациям (общественным институтам) на договорной основе. Например, реализация экономического механизма нормативного бюджетного подушевого финансирования образовательных программ общего, начального и среднего профессионального образования будет стимулировать подписание договоров с различными общественными институтами (родителями, работодателями, институтами повышения квалификации и т. п.) на финансирование целевых проектов (например, по трудоустройству, гражданскому воспитанию и т. п.). Норматив бюджетного финансирования всегда минимальный, а требования общественных институтов всегда максимальны, что постоянно воспроизводит противоречие, которое снижается на основе образовательного аутсорсинга.

Рассмотрим основные организационные модели образовательного аутсорсинга в системе среднего профессионального образования.

Первая модель – это структурное подразделение АУ СПО (например, по повышению квалификации), которое пользуется помещениями, образовательной лицензией, и имеет субсчет в составе финансового счета АУ СПО. Оно самостоятельно организует учебный процесс, свободно в выборе программ, преподавателей, имеет своего руководителя и живет на проценты от дохода в соответствии с положением о хозрасчетной деятельности. Компонентами образовательного аутсорсинга в этой модели являются: а) обособление одной из образовательных функций; б) проектирование организационной структуры управления; в) разработка и реализация инновационных программ и технологий; г) стимулирование конкурентных отношений между преподавателями на основе анкетирования слушателей.

Вторая модель – создание образовательной инфраструктуры на основе горизонтальной кооперации между автономным учреждением СПО и отраслевыми предприятиями. Субъекты инфраструктуры создаются на базе УПО, так и на базе отраслевого предприятия. К ним относятся: а) отдельные рабочие места (посты); б) мастерские, лаборатории, полигоны, фили-

алы, учебные хозяйства; в) учебные фирмы, бизнес-инкубаторы. Правовой основой отношений между сторонами становится договор (возмездного оказания услуг, безвозмездного пользования имуществом и т. п.).

Компонентами образовательного аутсорсинга в этой модели являются:

1. Повышение качества профессионального обучения за счет его адаптации к потребностям рынка квалификации (компетенций) и предоставления мест для практик.

2. Стимулирование мобильности студентов и преподавателей по инфраструктурным подразделениям для совершенствования квалификации.

3. Усиление вклада профессионального образования в социально-экономическое и культурное развитие региона.

4. Снижение барьеров между формальным, неформальным и спонтанным образованием.

5. Сокращение сроков обучения и экономия финансовых затрат при кооперации ресурсов.

Третья модель – соучредительство новых юридических лиц, например, различных Центров. Такие центры будут иметь собственную лицензию на образовательную деятельность, штатное расписание, самостоятельный расчетный счет. Институционализация новых моделей и механизмов управления профессиональным образованием с участием общественных институтов предполагает экспериментальную апробацию следующих моделей соучредительства (см. таблицу 2).

Таблица 2 – Специализация соучредительства
АУ СПО с внешними аутсорсерами

№ п/п	Название модели	Предметы учредительства	Категория учредителей
1	2	3	4
1.	Аграрно-ориентированная модель	– сельский межмуниципальный ресурсный центр по подготовке молодых фермеров;	– ассоциация фермерских хозяйств; – администрация муниципального образования
2.	Промышленно-ориентированная модель	– учебное предприятие (фирма), венчурная лаборатория, мастерская по подготовке отраслевых специалистов;	– ТПП; акционерное общество
3.	Инклюзивная модель	– центр профессионального обучения инвалидов, лиц имеющих ограниченные возможности здоровья и предоставляющий комплекс образовательно-реабилитационных услуг. Центр ведет подготовку по системе дополнительных квалификаций инвалидов (эколог-маркетолог; страховой агент-оператор ЭВМ и т. п.).	– служба социального обеспечения; – комитет физической культуры и спорта; благотворительный фонд поддержки образования и здравоохранения

1	2	3	4
4.	Интернациональная модель	– центр национальных ремесел и искусств на базе педагогического колледжа на основе диалога культур	– союз ремесленников; – ассоциация национальных меньшинств; – совместные предприятия
5.	Сетевая модель	– образовательный комплекс, объединяющий группу разноуровневых образовательных учреждений (общего, начального, среднего и дополнительного профессионального образования), систему внутрифирменного обучения для отраслевой группы предприятий	– администрация города; – администрация муниципального образования; – акционерное общество; – тренинговая компания
6.	Сержантская модель	– отделение (сержантская кафедра) по подготовке младших командиров (ефрейтор, мл. сержант, сержант) на базе крупных региональных колледжей. Реализуется принцип согласования гражданской и военной специальностей, что позволит рассматривать (с 2008 г.) службу в армии как форму стажировки по профессии	– служба занятости; – горвоенкомат; – ассоциация воинов-афганцев; – ДОСААФ;
7.	Модель учебного округа	– региональный учебный округ при региональном университете в форме «ассоциации» с участием разноуровневых образовательных учреждений и государственных унитарных предприятий, выпускающих учебно-технологическое оборудование для системы образования	– государственное унитарное предприятие (ГУП); – ВУЗ; – ТПП; – ассоциация малого и среднего бизнеса
8.	Модель государственной кадровой корпорации	– инфраструктура, включающая бизнес-инкубаторы, венчурные фонды, студенческие научные общества, службу кадрового резерва, профсоюз и др. Наличие инфраструктурных звеньев между НПО/СПО и бизнес-сообществом позволит повысить качество управления	– ТПП; – РСПП; – орган управления образованием

Рассмотрим формирование механизма образовательного аутсорсинга на примере создания сержантской кафедры в АУ СПО.

Сержантская кафедра АУ СПО как пример образовательного аутсорсинга

Стало совершенно очевидным, что характер традиционных взаимоотношений между УСПО и военкоматами по призыву выпускников в российскую армию исчерпал потенциал неинновационного развития. Центральной

является проблема неадекватной кооперации сферы среднего профессионального образования, где ведется подготовка специалистов по гражданским специальностям, и высокотехнологичными военными подразделениями российской армии. Данные подразделения следует признать внешними аутсорсерами, которые выступают традиционными заказчиками и стратегическими партнерами системы СПО. Инновационная сущность этой кооперации в сращивании двух логик – логики компетентностно-ориентированного профессионального образования и логики оптимального использования квалификационного потенциала выпускников УСПО в высокотехнологичных военных подразделениях российской армии. На основе этого подхода необходимо рассматривать годичную службу в российской армии как период **профессиональной стажировки** специалиста на новом рабочем месте по полученной гражданской специальности.

В связи с переходом на годичный срок военной службы и контрактно-профессиональный принцип комплектования воинских частей существенно сокращены временные возможности учебных подразделений по подготовке младших командиров. Подчеркнем, что все выступления руководителей Министерства обороны РФ подтверждали особую важность военной и моральной подготовки именно сержантского состава. В полном объеме за шесть месяцев обучения (при годичном сроке службы) подготовить таких сержантов, по мнению известных специалистов, не представляется возможным.

Сержантская кафедра – структурное подразделение АУ СПО, действующее на основании положения и обеспечивающая следующие **целевые функции**:

- а) согласование гражданской и военно-учетных специальностей с привлечением ресурсов образовательных, научных и военных организаций;
- б) мотивация студентов к военной службе на условиях соблюдения взаимных обязательств: «высокое качество обучения – быстрое продвижение по военной службе»;
- г) самостоятельное освоение студентами в период обучения в УСПО дополнительных компетенций и квалификаций с привлечением ресурсов ДОСААФ, участия в военных сборах и спортивно-патриотических объединениях;
- д) поддержание коммуникаций с выпускниками УСПО, проходящими службу по призыву, создание банка данных;
- е) разработка индивидуальной программы повышения квалификации и профессиональной реабилитации демобилизованных военнослужащих на базе АУ СПО, в т. ч., разработка схемы финансирования обучения и трудоустройства.

Библиографический список

1. **Волохин, А. В.** Региональная модель среднего профессионального образования в условиях государственно-частного партнерства [Текст]: автореф. дис. ... канд. пд наук. / А. В. Волохин. – М.: Изд. НИИРПО, 2010. – 28 с.
2. **Никитин, М. В.** Ресурсный центр как функциональная модель непрерывного профессионального образования [Текст]/ М. В. Никитин. – М.: Издательский отдел НОУ ИСОМ, 2004.
3. **Новиков, Д. А.** Модели и механизмы управления образовательными сетями и комплексами [Текст]/ Д. А. Новиков, Н. П. Глотова. – М.: Институт управления образованием РАО, 2004. – 142 с.
4. **Мальцев, В. А.** Методологические основы нравственного воспитания в довузовском профессиональном образовании. Курс лекций [Текст]: учебное пособие для системы дополнительного профессионального образования. / В. А. Мальцев. /Под науч. ред. д.п.н., проф. М. В. Никитина. – М.: Научно-исследовательский институт развития профессионального образования г. Москвы, 2010. – 355 с.
5. **Павлов, И. С.** Содержание профессионального образования в условиях информационной среды [Текст]/ И. С. Павлов, и др. – 2-ое изд., доп. и переработ. М.: ГОУ «Колледж предпринимательства», 2008. – 213 с.
6. **Формирование** теоретико-методической системы профессионального обучения и адаптации мигрантов и беженцев в учреждениях довузовского профессионального образования [Текст]: практикоориентированная монография/ Под научн. ред. проф., д. п. н. М. В. Никитина, М.: Изд. ФИРО, 2008. – 347 с.
7. **Формирование** экономического механизма автономного учреждения довузовского профессионального образования [Текст]: организационно-методические рекомендации /Под научн. ред. проф. М. В. Никитина. – М.: Федеральный институт развития образования, 2008. – 260 с.

Макарова Тамара Петровна

Доцент кафедры прикладной химии Альметьевского государственного нефтяного института, tamarapetrovna-10@mail.ru, Альметьевск

**РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННОЙ СРЕДЫ
В ПРОЦЕССЕ МОДЕРНИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ
УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ**

Makarova Tamara Petrovna

Almetyevsk State Petroleum Institute, Chair of Applied Chemistry, senior lecturer, tamarapetrovna-10@mail.ru, Almetyevsk

**DEVELOPMENT OF INNOVATIVE ENVIRONMENT
IN THE PROCESS OF MODERNIZATION OF EDUCATIONAL
INSTITUTIONS MANAGEMENT**

Программно-целевое управление – это управление, ориентирующееся на достижение конкретного результата в решении определенной проблемы, развития той или иной отрасли или отдельного предприятия в заранее установленные сроки [1]

В настоящее время программно-целевой подход превращается в технологическую основу современного управления, а его применение – в решающее условие повышения эффективности руководящей деятельности.

Программно-целевой подход к управлению школой предполагает изменение содержания теоретической и методической работы. *Программно-целевое планирование работы школы предусматривает:*

– конкретное планирование конечных результатов работы школы (конкретно определяется уровень воспитанности, развития, знаний, умений, навыков школьников и т. д.);

– определение средств достижения этих конечных результатов (уровень профессиональной компетентности, педагогического мастерства учителей, классных руководителей, воспитателей и т. д.);

– определение организационно-педагогических средств достижения конечных результатов (содержание, формы, методы организации научно-методической работы с учителями и т. д.).

Как показывает анализ образовательной практики, в организации управления образовательными учреждениями нового типа можно воспользоваться программами различного способа построения, в основе которых лежат соответствующие методы их создания.

Теоретический анализ проблемы использования в инновационном процессе методов программирования должен быть дополнен – важным с точки зрения подготовки учителей к реализации инновационных форм организации обучения учащихся новых типов образовательных учреждений – рассмотрением методов программированного обучения.

Осуществленный нами анализ научно-теоретических работ и сложившегося опыта применения идей и принципов программированного обучения показывает, что в исследовании вопроса сложилось несколько направлений: дидактическое, кибернетическое, логическое, техническое, психолого-кибернетическое, алгоритмическое [2].

В таблице 1 приведена классификация методов программированного обучения, составленная нами на основе анализа и систематизации данных различных педагогических источников.

Таблица 1 – Общая классификация методов программированного обучения

Основания классификаций методов	Имитируемые методы программированного обучения			
По уровню активности	Репродуктивные	Проблемные	Активные	Творческие
По источнику информации	Наглядные (образные, словесно-образные, динамические)	Символические (буквенные, схематически, формулоцифровые)	Динамические имитации	Комбинированные
По виду мотивации	Эмоционального стимулирования интереса	Логического стимулирования интереса	Практического стимулирования интереса	Общественно-личностного стимулирования интереса
По типу ведущего контроля	Линейного контроля	Разветвленного контроля	Центра-банковского контроля	Логического контроля
По уровню самостоятельности	Работа под руководством преподавателя и обучающих средств			Самостоятельная работа с компьютером
По уровню сотрудничества	Индивидуальные, групповые, коллективные, диалогические и монологические			
	Служебные методы программированного обучения			
По уровню адаптации программ	Неадаптивные	Частично адаптивные	Адаптивные	Трансформационные

По аспектам адаптации	1. К уровню способностей обучающихся. 2. По степени возможности внесения изменений и дополнений в программы.			
По полноте содержания программ	Выборочного содержания	Основного содержания	Вариативного содержания	С доступом к сетевым ресурсам
По степени вмешательства педагога	Подавляющего	Равноценного	Дополняющего	Организационного
По уровню реалистичности виртуальных объектов	Абстрактно-символической реалистичности	Двумерно-статической	Двумерно-динамической	Трёхмерно-динамической
По видам умений и навыков, необходимых для работы с программами	Моторные	Операционально-ориентировочные	Программно-ориентировочные	Конструкторские
По средствам представления	1. Дикционно-стендовые программы; 2. Письменные программы; 3. Компьютеры			
По структуре дозирования материала	Порциальные	Разветвленные	Смешанные	Блочные

У школы как организации обучающей есть все, чтобы стать и организацией обучающейся. Этот термин, широко распространившийся в Европе и США в 1990-е гг., в России стал применяться недавно. Одна из раскрывающих его концепций – Питера Зенге – базируется на пяти умениях организации:

- 1) постоянно уточнять и углублять личностный и профессиональный потенциал каждого работника;
- 2) соотносить управленческие идеи со стереотипами в отношении различных производственных и бытовых ситуаций;
- 3) выстраивать общее видение будущего организации;

4) обучать команду: речь идет не только о тренингах или семинарах, но и о свободном обмене мнениями в группах;

5) развивать системное мышление, позволяющее разглядеть не отдельные события, а глубокие взаимосвязи [3].

Отбор содержания обучения, формирующего управленческую культуру педагога, заключается в выделении знаний о самоуправлении (на довузовском этапе), управлении классом (на вузовском этапе), соуправлении (на послевузовском этапе) и отвечает критериям целостности, преемственности, взаимодополняемости.

Особенности технологий формирования управленческой культуры педагога в целевом блоке определяются: приоритетом целей формирования знаний, умений и ценностных ориентации доминирующего уровня управления; опорой на предыдущий управленческий опыт обучающихся и включением в цели содержания пропедевтического уровня управления, доминирующего на следующем этапе; последовательностью достижения целей для обеспечения становления педагога-руководителя. Особенности содержательного блока определяются для каждого этапа непрерывной профессиональной подготовки реализацией содержания доминирующего уровня управления (самоуправления, управления, соуправления) и преемственного комплекса учебно-методических материалов. В процессуальном блоке акцент делается на организацию доминирующей управленческой деятельности и исчерпывающее использование интерактивных форм и методов обучения [4]. В теории менеджмента образовательных инноваций, по мнению ряда авторов (Л. И. Даниленко, В. И. Маслов и др.), на первый план выходят функции, направляющие образовательное учреждение на постоянное развитие. Помочь руководителям учебных заведений реализовать эти функции, призваны методическая служба учебного заведения, городской методический центр. Особенно важна их роль в прогнозировании развития школы и каждого участника образовательного процесса, перспективном и оперативном планировании работы каждого подразделения учреждения образования, принятии управленческих решений, имеющих стратегическое значение, мониторинге образовательного процесса, мотивации и управлении персоналом, внутренней и внешней коммуникации [5].

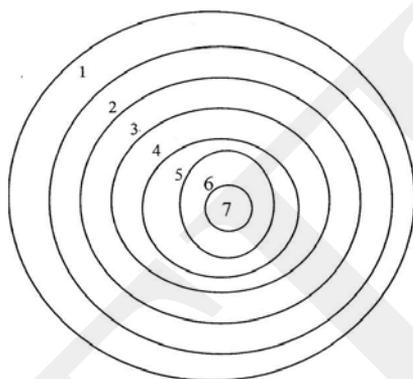
Нами предложена адаптивная модель взаимодействия с учреждениями образования, которая ориентирует методистов, психологов, социальных педагогов, педагогических работников, работающих с инновациями, на принципы последовательности, поэтапной реализации нововведений, определение приоритетных форм и методов научно-методической деятельности на каждом этапе, на разработку комплексов информационно-методических материалов, отражающих промежуточные и конечные результаты. В данной модели учитывается методическое обеспечение реализации единой проблемы в виде научно-методической деятельности учреждений образования, что дает возможность выявить проблему и разработать адресные рекомендации, а значит, способствовать переходу с одного уровня на другой.

В данной схеме отражены некоторые тенденции в управлении учреждениями образования, которые актуальны на современном этапе развития системы общего среднего образования и обеспечивают переход от классического управления к менеджменту образовательных инноваций, в котором действуют новые закономерности:

– любая образовательная инновация, которая внедряется в учреждении образования, вносит значительные изменения в конечный результат его деятельности;

– любая инновация при введении в учреждении образования требует дополнительных интеллектуальных, материальных, временных затрат от всех участников учебно-воспитательного и управленческого процессов.

Руководитель, занимающийся внедрением педагогических инноваций на различном уровне, становится менеджером инноваций. Базовая модель инновационного менеджера приведена на рисунке.



Базовая модель инновационного менеджера:

- 1 – знание научных подходов управления;
- 2 – знание приоритетных принципов управления;
- 3 – умение эффективно реализовывать содержание управления;
- 4 – умение применять современные информационные технологии управления;
- 5 – владение современными формами и методами управления;
- 6 – мотивация эффективного управления;
- 7 – личностные качества руководителя-творца.

Новое содержание образования, новые педагогические и управленческие технологии, развитие педагогического творчества требуют совершенствования работы методического центра по максимальному удовлетворению социального спроса на педагогические и методические услуги на основе маркетинговых исследований и консалтинга; ответственности за возможность выбора учителем содержания, форм и методов методической работы, способствующих его профессиональному росту; организации рекламы социально-педагогических инициатив, новаций и реальных достижений учителей, педагогических коллективов и их руководителей.

Внедрение любой педагогической инновации в учебный процесс невозможно без предварительной переподготовки учителей по конкретным эле-

ментам внедряемой инновации в области управления образовательными учреждениями нового типа. Основная цель такой переподготовки заключается в том, чтобы преподаватели приняли главную идею инновации, осознали ее полезность для учебного процесса и, в идеальном варианте, стали единомышленниками и активными участниками процесса внедрения инновации. В целом, путь движения главной идеи педагогической инновации от ее возникновения и до внедрения в учебный процесс, можно представить следующим образом: сначала формулируется философия инновации, затем она конкретизируется в основных категориях (компонентах) учебного процесса – целевом, содержательном, технологическом и оценочном, далее – материализация инновации в форме учебно-методического комплекса (учебный план и программа, учебное пособие, комплекс дидактических средств), переподготовка преподавателей и, наконец, внедрение инновации в процесс обучения.

Раскроем основные этапы работы по внедрению педагогических инноваций, в частности – новых педагогических технологий.

На первом этапе целесообразно создание проблемной комиссии по педагогическим технологиям, включающей учителей из различных учебных центров. Основные цели деятельности комиссии:

1. координация деятельности учебных центров по изучению, обобщению и внедрению новых педагогических технологий и передового опыта в учебный процесс;
2. переподготовка преподавателей колледжа по новым педагогическим технологиям;
3. формирование у преподавателей колледжа творческого отношения к своей работе;
4. повышение уровня подготовки студентов колледжа посредством внедрения инноваций в учебный процесс.

Главные задачи комиссии:

1. анализ, обобщение и систематизация различных педагогических технологий, применяемых в нашей стране и за рубежом;
2. организация постоянно действующего семинара для преподавателей колледжа по новым педагогическим технологиям;
3. выбор и экспертная оценка педагогических технологий, предлагаемых для внедрения в колледже;
4. научно-методическое обеспечение новых педагогических технологий, создание библиотеки данных, фондов, картотек;
5. консультирование преподавателей по вопросам педагогической технологии;
6. организация конкурсов методических идей и выделение грантов для преподавателей колледжа.

На втором этапе разрабатываются конкретные действия по решению каждой из перечисленных задач.

Решение второй задачи заключается в составлении тематики семинара по узловым педагогическим инновациям, предлагаемым для внедрения

(технология проблемно-модульного обучения, компьютерная технология обучения, а также отдельные аспекты технологии: рейтинговая система контроля и оценки, разработка дидактических материалов и т. д.).

Третья задача комиссии является естественным продолжением второй задачи: на основании обсуждения педагогических инноваций на заседаниях постоянно действующего семинара осуществляется выбор педагогических инноваций для внедрения, организация экспертной оценки учебно-методического обеспечения (учебных планов и программ, методических и учебных пособий, дидактических материалов, педагогических программных средств и т. д.) внедряемых технологий.

Немаловажной задачей является информационное обеспечение педагогических инноваций и создание, с этой целью, специальных информационно-педагогических модулей (библиотеки данных) по следующим основным направлениям:

- новые педагогические технологии;
- психолого-педагогические закономерности;
- активные методы и формы обучения;
- приемы структурирования и визуализации учебного материала;
- обучающие интеллектуальные игры;
- эвристические приемы решения задач.

Информационно-педагогический фрейм по каждому из указанных направлений может иметь следующие слоты: наименование позиции и ее входные данные; определение позиции; описание позиции; преимущества позиции; недостатки позиции; иллюстрация; рекомендуемая литература.

Эта работа настолько же трудоемка, насколько полезна и практически значима для каждого учителя, внедряющего ту или иную инновацию. Более того, в информационно-педагогические модули можно и нужно отбирать оригинальные позиции непосредственно из опыта работы конкретных учителей.

Задача индивидуального консультирования учителей по различным аспектам педагогических инноваций в области управления образовательными учреждениями нового типа напрямую связана с наличием высококвалифицированных педагогов-технологов, владеющих глубокими знаниями и практическим опытом по широкому кругу вопросов: начиная от разработки образовательных программ и кончая приемами составления опорных конспектов. Практическая необходимость решения этой задачи состоит в, своего рода, ликвидации функциональной неграмотности, прежде всего, у начинающих учителей.

Библиографический список

1. **Низамутдинов, В. Я.** Программно-целевой подход к управлению школой в условиях гуманизации образования [Текст]/ В. Я. Низамутдинов // Программно-целевое управление системой образования. Казань: РИЦ «Школа», 2006. – С. 127–131.

2. **Харьковская В. Ф.** Использование деловой дидактической игры в системе методической работы в школе / В. Ф. Харьковская // Содержание и формы методической работы в школе по оптимизации учебно-воспитательного процесса в условиях реформы. – М.: Изд-во АПН СССР. – 1988. – С. 91–96.

3. **Кирхлер, Э.** Психологические теории организации [Текст]/ Э. Кирхлер, К. Майер-Пести, Е. Хофман // Психология труда и организационная психология, т. 5. – Харьков: Гуманитарный центр, 2005. – С. 39–41.

4. **Тамарская, Н. В.** Формирование управленческой культуры педагога в процессе непрерывной педагогической подготовки [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук./ Н. В. Тамарская. – Казань. 2004. – 37 с.

5. **Пулина, А. А.** Менеджмент образовательных инноваций как одно из основных инноваций деятельности городского методического центра [Текст]/ А. А. Пулина // Инновации в образовании. 2007 – № 3, – С. 31–35.

РАЗДЕЛ IX
ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.9

Найн Марина Валерьевна

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета, Olga@cheldiplom.ru, Челябинск

**ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ НАРУШЕНИЙ
ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Nine Maryna Valeryevna

Candidate of Pedagogy, senior lecturer of the department of Special Pedagogy, Psychology and Subject methods of Chelyabinsk State Pedagogical University, Olga@cheldiplom.ru, Chelyabinsk

**THEORY AND PRACTICE OF THE PREVENTION OF WRITING
DISTURBANCES IN SCHOOL AGE CHILDREN**

В настоящее время в общеобразовательных школах встречается значительная по численности группа учащихся с неявно выраженными, а, следовательно, трудно выявляемыми отклонениями в развитии двигательной, сенсорной или интеллектуальной сферы. Эти минимальные нарушения долгое время остаются без внимания учителей, психологов, логопедов, родителей. Однако младшие школьники с подобными проблемами часто испытывают затруднения в овладении знаниями по предметам цикла родного языка, навыками письменной речи. Это отмечено в исследованиях А. Н. Корнева [1], Л. Г. Парамоновой [3], Е. Н. Российской [4] и др.

Проблеме профилактики нарушений письменной речи необходимо уделять особое внимание, так как именно пропедевтика является приоритетной задачей предупреждения данных отклонений у детей в начальном звене общеобразовательной школы.

Проблемами профилактики нарушений письменной речи у младших школьников занимались Л. Г. Парамонова, А. Н. Корнев. Вопросы преодоления нарушений письменной речи раскрыты в исследованиях многих логопедов (А. Н. Корнева, Л. В. Лопатиной, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, Е. А. Логиновой, Е. Н. Российской, М. Е. Хватцева, Г. В. Чиркиной); нейропсихологов Т. В. Ахутиной, Н. М. Пылаевой, А. В. Семенович, А. Л. Сиротюк, Л. С. Цветковой.

Письменная речь, по мнению Л. С. Выготского, Н. С. Жинкина, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконина, это сложная форма психической деятельности человека, необходимая ему в повседневной жизни, которая включает в себя активное выражение своих мыслей средствами той

или иной письменности, с другой стороны, восприятие и понимание написанного средствами чтения.

Письмо и чтение, как отмечается в учебном пособии, являются комплексными когнитивными навыками, которые можно развивать при условии, когда взаимодействие функциональных систем, лежащих в основе восприятия, протекает без препятствий. Для овладения письменной речью большое значение имеет взаимодействие слуховой, зрительной, вестибулярной и кинестетической областей восприятия [5, с. 90–91].

Перевод устной речи в письменную большую роль играют память, моторные функции, особенности внимания. Овладение навыками устной речи, умение младших школьников последовательно и грамотно излагать свои мысли в письменной форме в системе общего образования является одной из главных задач обучения. Этому вопросу в нашем изыскании уделяется значительное внимание [2, с. 43].

Письменная речь включает в себя такие виды работ как изложение и сочинение. В письменных работах такого вида учащемуся приходится решать как орфографические задачи, так и связно, логически выстраивать собственные высказывания. Так, например, Е. Н. Российская в своем исследовании представляет классификацию видов письменной речи: по источнику, степени самостоятельности, по жанру, по стилю деятельности.

Письменные сочинения, как показывает анализ многих публикаций, классифицируются по источникам, основанным:

– на материале непосредственного опыта учащихся – сочинения о пережитом, виденном самими учениками. К данному виду относятся сочинения о прогулках, походах, экскурсиях, на материале труда, наблюдений и т. д.;

– на книжном материале или по рассказам учителя, а также по просмотренному спектаклю, кинофильму, отзывы о прочитанных книгах и т. д.;

– на воображении учащихся – сочинение по одной картине и серии картин. К этому же виду относят и сочинения по опорным словам, по данному началу или концу;

– на материале разных источников – например, сочинение, в котором ученик объединяет результаты своих наблюдений со сведениями, почерпнутыми из книги.

По степени самостоятельности и методам подготовки младших школьников к письму нами апробированы и используются следующие виды сочинений:

– сочинения коллективные, проводимые на общую для всего класса тему и требующие общеклассной подготовки;

– сочинения индивидуальные, самостоятельные.

По жанру или типам текста сочинения детей подразделяются следующим образом: сочинения-повествования, сочинения-описания, сочинения-рассуждения.

По стилю изложения текста Е. Н. Российская различает [4, с. 79]:

– **эмоционально-образные, напоминающие художественные произведения: это, в основном, сочинения о различных событиях, описания природы;**

– **сочинения типа деловой статьи, в которых преобладает стиль, близкий к научному или деловому: планы, отчеты о проделанной работе, объявления и т. д.**

Данные, приведенные в ряде публикаций, говорят о том, что у учащихся массовых школ отмечается недостаточная сформированность операций письма, что в последствии ведет к нарушению письменной речи. По мнению исследователей, более подготовленными специалистами для осуществления профилактики нарушений письменной речи являются логопеды, главная задача которых – преодоление нарушений речи, совершенствование речевого развития, языковых способностей.

Становится очевидным, что проблему профилактики нарушений письменной речи у младших школьников не удастся решить только силами логопедов. Трудности овладения навыками самостоятельной письменной речи не во всех случаях связаны с неполноценной устной речью и языковых способностей.

Часть учащихся начального звена общеобразовательных школ, как показывает практика, нуждается в восполнении пробелов в развитии какой-либо функции, имеющей важное значение в формировании навыка самостоятельной письменной речи. В систему профилактической работы нами вовлекаются прежде всего учителя начальной школы, воспитатели группы продленного дня, психологи, логопеды, врачи и, конечно же, родители, так как именно они заинтересованы в успешности детей.

Успешность овладения письменной речью во многом определяется активностью познавательной деятельности ребенка, его интересом к письменному языку. Все более развивается их познавательная инициатива и любознательство в отношении письма. Поддержать желание ребенка научиться правильно писать и развивать мотивацию к учению. Однако, не редко учителя общеобразовательных школ не готовы осуществлять профилактику нарушений письменной речи.

Постепенно у детей вырабатывается двигательная формула букв, умение записывать слова в соответствии с правилами правописания. Учащиеся осваивают орфографию, учат правила, овладевают навыками применения правил. Некоторые дети проходят описанные фазы практически без затруднений, у других возникают серьезные затруднения трудности.

Отсутствие своевременной профилактической работы может привести к школьной дезадаптации. Этим термином обозначаются отклонения в учебной деятельности учащегося, проявляющиеся в затруднениях в учении, нарушении дисциплины и конфликтах со сверстниками. Симптомы школьной дезадаптации могут и не сказываться отрицательно на успеваемости и дисциплине учащихся, проявляясь либо в субъективных переживаниях, либо в форме психогенных нарушений.

Одним из средств профилактики нарушений письменной речи, по нашему мнению, выступает развитие познавательной активности младших школьников, формирование познавательных интересов. Познавательная активность проявляется в направленности и устойчивости познавательных интересов, стремлении к эффективному овладению знаниями и способами деятельности. Формируя познавательный интерес к усвоению закономерностей русского языка, в комплексе развиваются интеллектуальные, эмоциональные и нравственно-волевые процессы [2, с. 44].

Работая совместно с учителем, у учащихся открываются большие возможности для развития познавательной активности в процессе овладения навыками письменной речи, когнитивных процессов (слухо-речевой, зрительной памяти, пространственных представлений, наглядно-действенного, наглядно-образного и предметно-логического мышления), устной и письменной речи. В процессе совместного взаимодействия в среде «учитель-ученик» формируется направленность личности ребенка в сторону предметов цикла родного языка, что является основой профилактики нарушений письменной речи.

Известно, что формирование познавательных интересов зависит от условий обучения. В последние годы развития образования существенно изменились условия обучения в связи с созданием новых образовательных учреждений (лицей, гимназии) и переходом на новые программы.

В нашем изыскании мы пришли к выводу о том, что практика обучения письменной речи в условиях общего образования сводится к овладению образом букв (печатных и прописных), правописанию и пунктуации. При этом младшие школьники не умеют самостоятельно выстроить письменное высказывание после окончания начальной школы.

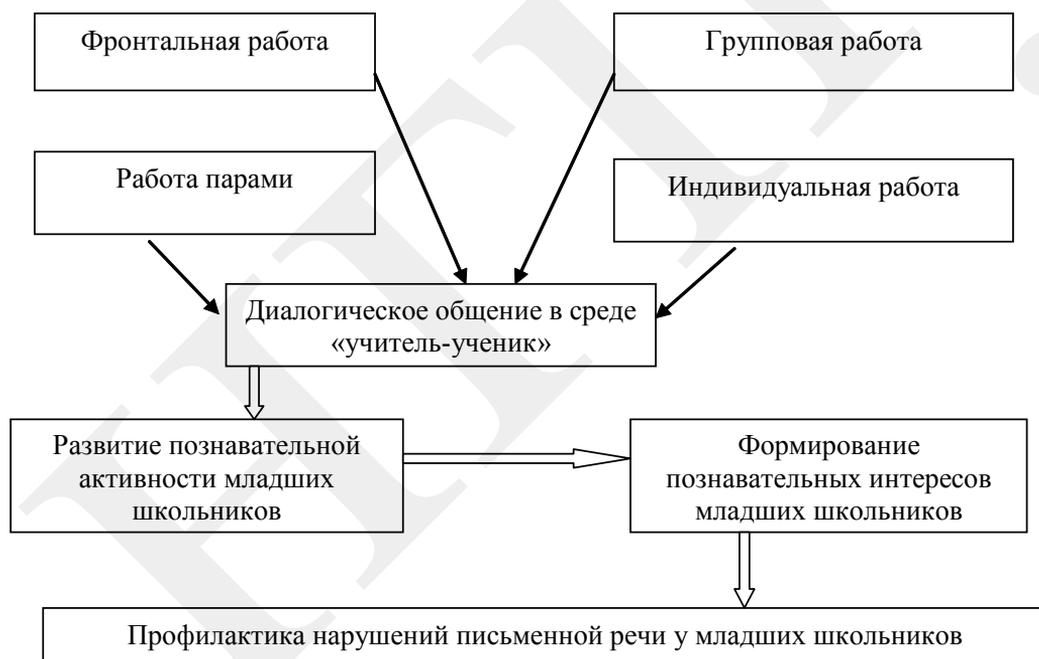
Понятие «формирование познавательных интересов» психологами А. А. Бодалевым, Л. А. Венгер, Н. А. Менчинской, А. В. Петровским, У. В. Ульенковой и педагогами Н. Г. Морозовой, Т. И. Шамовой, Г. И. Щукиной трактуется по-разному. Нам в большей мере импонирует мнение Г. И. Щукиной, которая под «формированием познавательных интересов» понимает «состояние мобилизации всех психофизиологических систем обучающегося, обеспечивающих эффективное восприятие и выполнение определенных учебно-познавательных действий» [7, с. 89].

Активизация познавательного интереса, как пишет Г. И. Щукина, возникает в процессе эффективного взаимодействия учащихся. В свою очередь, взаимодействие младших школьников возникает в процессе решения какой-либо задачи. С методической точки зрения это особенно важно, так как заставляет организовывать ситуации как деятельность, состоящую из ряда задач общения [7, с. 54].

Постановка познавательной задачи рождает стремление найти ответ у детей на поставленный вопрос. У учащихся возникает положительное отношение к изучаемому материалу и процессу его усвоения по циклу предметов родного языка.

В настоящей работе нами было сформулировано предположение о том, что учебный диалог наиболее эффективно способствует формированию познавательных интересов младших школьников при создании следующих условий:

- вопросы, вынесенные учителем на рассмотрение, подобраны с учетом готовности учащихся класса к диалогу и степени сформированности у них толерантности как качества личности, с учетом опыта диалогического общения, адекватной реакции на неожиданные и неоднозначные суждения;
- учебный процесс включает элементы театрализации, воплощения художественных образов в динамическом действии игровых ситуаций художественно-ролевого типа;
- проблемное диалогическое общение представляет собой целостную систему знаний, вопросов, ситуаций, предполагающую постепенное, последовательное восхождение к большей самостоятельности учащихся;
- учитель ведет систематическое диагностирование готовности учащихся к диалогу, степени их самовыражения, используя наблюдение, анкетирование, создание преднамеренных ситуаций и другие методы исследования (рисунок).



Формы работы в процессе профилактики нарушений письменной речи у младших школьников

Письменная речь младших школьников лучше всего актуализируется и функционирует в условиях словесного творчества (сочинение сказок и историй). Ситуация диалога порождает внутреннюю мотивацию усвоения действий и операций письменной речи, учащийся стремится совершенствовать сочинения как по содержанию, так и по форме [3, с. 58].

Познавательная активность как качество учебно-познавательной деятельности младшего школьника является неотъемлемой ее характеристикой, а поиск путей повышения активности школьников в учении выступает как важная задача педагогической науки и практики [6, с. 23].

Таким образом, профилактика нарушений письменной речи должна осуществляться силами учителей младших классов, логопедами, психологами, родителями уже на первом году обучения по следующим направлениям:

1. Овладение навыками чтения и письма в соответствии с требованиями программы, приобретение определенного объема знаний по циклу предметов родного языка.

2. Расширение кругозора, развитие познавательной активности, формирование познавательных интересов.

3. Развитие внимания, памяти, сукцессивных функций.

4. Формирование учебной направленности, ответственного отношения к учебе, высокие общественные мотивы учения.

Библиографический список

1. **Корнев, А. Н.** Нарушения чтения и письма у детей [Текст]/ А. Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с.

2. **Найн, М. В.** Продуктивное взаимодействие учителя и ученика на уроке как основа формирования познавательных интересов [Текст]/ М. В. Найн / УралГУФК, 2008. – С. 40–45.

3. **Парамонова, Л. Г.** Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция [Текст]/ Л. Г. Парамонова. – СПб.: ДЕТСТВО–ПРЕСС, 2006. – 128 с.

4. **Российская, Е. Н.** Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей [Текст]/ Е. Н. Российская. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.

5. **Трудности** в обучении: раннее предупреждение [Текст]: учеб. пособие / Карлхайнц Барт; пер. с нем. Н. А. Горловой, А. А. Михлина; науч. ред. рус. текста Н. М. Назарова. – М.: Издательство центр «Академия», 2006. – 208 с.

6. **Шамова, Т. И.** Активизация учения школьников [Текст]/ Т. И. Шамова // Новое в жизни, науке и технике. – № 7. – М.: Знание, – 96 с.

7. **Щукина, Г. И.** Познавательный интерес в учебной деятельности школьника [Текст]/ Г. И. Щукина. – М.: Просвещение, 1972. – 176 с.

УДК 377.5

Тимошенко Александр Иванович

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры технологии и предпринимательства
Восточно-Сибирской Государственной Академии Образования, Иркутск*

Ишкова Алла Эдуардовна

Директор Братского политехнического колледжа, Ishkova-A@mail.ru, Братск

К ВОПРОСУ ОБ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Timoshenko Alexander Ivanovich

The doctor of pedagogical sciences, professor of Siberian Academy

Ishkova Alla Eduardovna

Bratsk Polytechnical college, director Ishkova-A@mail.ru, Bratsk

TO A QUESTION OF RESEARCH COMPETENCE

В последнее десятилетие в профессиональном образовании, и в частности в системе начального профессионального образования, происходит переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «профессионализм» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. Конкурентная производственная среда обязывает повысить требования не только к специальной подготовке выпускников учреждений профессионального образования, но и к уровню их общего развития. Актуализируется потребность в подготовке рабочих кадров, обладающих как набором профессиональных компетенций, так и способностью к активной деятельности в интеллектуальной, коммуникационной и других областях. В требованиях к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы начального профессионального образования (ОПОП НПО), представленных в проектах Федеральных государственных образовательных стандартов НПО указано, что выпускник, освоивший ОПОП НПО, должен обладать общими компетенциями, включающими в себя способность анализировать рабочую ситуацию, осуществлять текущий и итоговый контроль и коррекцию собственной деятельности; осуществлять поиск информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач [2].

Одной из важнейших задач профессионального образования является создание педагогических условий для развития креативных способностей и качеств творческой личности учащегося, которые нужны ему для творческой деятельности, независимо от будущей конкретной профессии. Многие ученые (А. А. Степанов, М. М. Зиновкина и др.) к способностям, обеспечивающим успешное решение сложных профессиональных задач, относят способность критического осмысления производственной ситуации, техно-

логии, способности анализа и синтеза, выявления недостатков и достоинств предметов, выдвижения гипотез, т. е. предвосхищение возможных решений или путей этих решений [1].

Нами выявлено, что перечисленные способности успешнее реализуются у обучающихся в процессе исследовательского обучения. Стоит признать, что исследовательская деятельность учащихся является достаточно новым направлением в системе НПО, поскольку длительное время считалась прерогативой среднего и высшего профессионального образования. Если же исследовательская деятельность осуществляется, то она рассматривается как одна из форм организации образовательного процесса, а не как способ саморазвития и самореализации сущностных сил будущего специалиста. Особое значение исследовательская деятельность приобретает в контексте развития навыков самостоятельного поиска информации, самопознания, овладения знаниями и их творческого применения. Это актуализирует использование компетентностного подхода к организации исследовательской деятельности учащихся.

Под исследовательской компетентностью учащихся понимается совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности, позволяющая человеку быть в позиции исследователя и направленная на разрешение проблемы в любой ситуации, на творческий подход к принятию решений, на получение новой информации.

В структуре исследовательской компетентности можно выделить следующие функциональные компоненты: мотивационный, когнитивный, деятельностный, креативный, рефлексивный.

Мотивационный компонент определяется потребностью в познании действительности и самого себя и в совокупности с когнитивным, деятельностным компонентами обуславливает эмоционально-ценностное отношение к процессу исследования.

Когнитивный компонент – система знаний об обществе, технике, будущей профессии, способах деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании учащихся научной картины мира и вооружает их диалектическим подходом к познавательной и практической деятельности.

Деятельностный компонент включает совокупность исследовательских умений, опыт творчества (на основе мыслительных операций продуктивного и эвристического типов) и рассматривается как системообразующее качество. Именно оно призвано обеспечить процессуальную готовность к решению проблем, к творческому преобразованию действительности.

Креативный компонент характеризуется исследовательской активностью, умениями понимать ценности научного творчества, оригинальностью, навыками адаптации научного творчества к своему исследовательскому опыту, самостоятельно находить и преобразовывать информацию.

К рефлексивному компоненту относим умение анализировать свою деятельность, осуществлять самооценку и самоанализ результатов исследовательской деятельности и личностных качеств, обеспечивающих успех в развитии исследовательской компетентности.

Процесс развития исследовательской компетентности – многофакторный процесс, на который влияет система объективных и субъективных факторов.

Нами выделен следующий комплекс педагогических условий развития исследовательской компетентности учащихся: 1) стимулирование обучающихся к исследовательской деятельности, способствующей становлению ценностных установок учащихся, гуманизации субъект-субъектных отношений; 2) создание творческо-исследовательской среды, включающей: использование технологий проблемного обучения, учебного проектирования, творческих мастерских; включение в содержание учебных дисциплин творческо-исследовательских заданий; 3) реализация интегративного курса «Организация исследовательской деятельности и саморазвитие личности».

Стимулирование обучающихся к исследовательской деятельности обосновано поддержкой и мотивацией исследовательской инициативы, исследовательских действий у обучающихся, созданием благоприятного психологического климата в процессе совместной деятельности педагога и обучающихся, признании самооценности обучающегося, осознании смысла активной исследовательской позиции учащегося.

Создание творческо-исследовательской среды обосновано исследовательской направленностью технологий, направленных на развитие исследовательской компетентности учащихся, формированием у обучающихся познавательной активности и творческой самостоятельности.

Реализация интегративного курса «Организация исследовательской деятельности и саморазвитие личности» обосновано тем, что данный курс является совокупностью действий, средств и методов, необходимых для получения положительного результата по развитию исследовательской компетентности учащихся.

В условиях начального профессионального образования были выявлены особенности организации исследовательской деятельности:

- продукт исследования должен быть профессионально ориентирован;
- исследовательские задания, предлагаемые учащимся, должны быть направлены на усвоение знаний, умений продуктивно-творческого уровня;
- актуально для учащихся не только усвоение знаний и умений, но и презентация собственной позиции окружающим;
- исследовательская деятельность является формой мотивации к профессиональному определению.

Проверка эффективности комплекса выделенных педагогических условий осуществлялась опытно-экспериментальным путем на базе учреждений начального профессионального образования. Для изучения состояния готовности к исследовательской деятельности у учащихся был проведен предварительный констатирующий эксперимент. Обобщенные статистические данные были получены методом анкетирования. Результаты диагностики были дифференцированы по трем основным интервалам значений: низкий, средний и высокий уровень.

Количественный анализ этого аспекта исследования показал, что большинство учащихся имеют низкий и средний уровень исследовательской компетентности. В учебной практике преобладает предъявление знаний, фактов в готовом виде и деятельность учащихся «по образцу». Такой подход формирует у учащихся репродуктивное мышление, исследовательскую пассивность, безынициативность. Респонденты не стремятся максимально реализовать свои возможности и способности в традиционных условиях.

Качественный анализ ответов респондентов показал, что полученные показатели изменяются в зависимости от курса обучения. Так, наивысшие проявления активности в исследовательской деятельности получены у учащихся 1 курсов. Далее процент низкого уровня активности увеличивается у учащихся 2 и 3 курсов. На 2 курсе учащиеся включаются в процесс обучения по общетехническим и общепрофессиональным дисциплинам, на 3 курсе – специальным дисциплинам по конкретным профессиям. Можно предположить, что, не найдя целенаправленного выхода мотивационного компонента исследовательской компетентности, у обучающихся 2 и 3 курсов снижается интерес к исследовательской деятельности (таблица).

На основании полученных данных на констатирующем этапе эксперимента нами были сделаны следующие выводы:

- 1) процесс развития исследовательской компетентности учащихся в традиционных условиях является малоэффективным;
- 2) уровень сформированности исследовательской компетентности учащихся достаточно низкий;
- 3) для повышения эффективности развития исследовательской компетентности учащихся необходима целенаправленная реализация комплекса педагогических условий.

Экспериментальная группа была создана с ориентацией на реализацию педагогических условий эффективного развития исследовательской компетентности учащихся. В контрольной группе развитие исследовательской компетентности учащихся не предусматривало целенаправленной работы педагога. Для получения достоверных результатов опытно-экспериментальной работы осуществлялась диагностика развития исследовательской компетентности учащихся.

В процессе исследовательской деятельности в качестве внутренних мотивов выступал как непосредственный интерес к решению проблем, поиску в процессе учения, так и осознание важности получаемых знаний, стремлению к получению новой информации, потребность в саморазвитии, испытание и проявление своих способностей. Осуществлялась интеграция исследований в урочной и внеурочной деятельности. Выделенные уроки теоретического и практического обучения имели целью развитие у обучающихся творческого мышления, исследовательских умений и навыков, способности к анализу.

На основании полученных результатов нами сделан вывод о наиболее эффективном формировании исследовательской компетентности учащихся

в экспериментальных группах Э (в этих группах значение среднего показателя возросло со значения 1,44 до 1,91; по сравнению с контрольной группой К, в которой этот же показатель изменился с 1,48 до 1,56).

Таблица – Уровни исследовательской компетентности

Этапы	Группы	Уровни исследовательской компетентности						Ср
		низкий		средний		высокий		
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	
Констатирующий	К	15	55,6	11	40,7	1	3,7	1,48
	Э	13	56,5	10	43,5	0	0,0	1,44
Формирующий	К	12	44,4	14	51,9	1	3,7	1,59
	Э	9	39,1	12	52,2	2	8,7	1,69
Контролирующий	К	13	48,3	13	48,3	1	3,7	1,56
	Э	6	26,1	13	56,5	4	17,4	1,91

Таким образом, анализ результатов экспериментальной работы позволил сделать вывод об эффективности педагогических условий развития исследовательской компетентности учащихся по сравнению с традиционным обучением.

Библиографический список

1. **Профессиональная педагогика** [Текст]: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997.
2. **Проект** федерального государственного образовательного стандарта начального профессионального образования по профессии 270802.09 Мастер общестроительных работ.

Анет Юлия Васильевна

Ассистент кафедры педагогического мастерства Магнитогорского государственного университета, apetaa@mail.ru, Магнитогорск

**К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО
ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Apet Julia Vasilievna

An assistant at the department of teaching skills at Magnitogorsk State University, apetaa@mail.ru, Magnitogorsk

**TO THE ISSUE OF THE ORGANIZATION OF THE PROFILE
EDUCATION FOR THE MIDDLE SCHOOL PUPILS**

Сложившаяся в настоящее время ситуация на российском рынке труда может быть охарактеризована резким изменением структуры спроса на многие профессии. Все более востребованы рабочие специальности и профессии, не требующие длительной образовательной подготовки. Эта тенденция находится в явном противоречии с намерениями выпускников школ, которые в массе своей ориентируются на получение профессий, предполагающих средний и высший уровень профессионального образования.

Согласно образовательной структуре запросов работодателей Урала, востребованы специалисты: 29,7% – с высшим образованием, 21,7% – со средне-специальным образованием, 42,3% – с начальным профессиональным образованием [5, с. 5].

По данным службы занятости г. Магнитогорска, работодатели наиболее заинтересованы в специалистах рабочих профессий – это 70% из числа имеющихся вакансий, из них 60% – мужские, 10% – женские. 30% составляют административно-управленческие вакансии, причем необходимы специалисты с опытом работы.

Рыночные отношения с жесткой конкуренцией требуют от работника высокого профессионализма, предприимчивости, творческой активности, умения быстро приспосабливаться к меняющимся условиям труда.

Для успешной социализации, перспективного трудоустройства и адаптации к новым условиям труда российской молодежи необходимо осознать, что образование, специальность, квалификация – это капитал для инвестирования, и поэтому стремиться сознательно выбирать свой индивидуальный образовательный путь в соответствии с профессиональными интересами, способностями и возможностями. Этому способствует введение в современное школьное образование профильного обучения, создающего реальные условия подготовки школьников к актуальным и перспективным потребностям рынка труда, к их ориентации на конкретные «меню профессиональных карьер».

В «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» под профильным обучением понимается «средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования» [3, с. 6].

В нашем исследовании под профильным обучением понимается форма дифференцированного обучения по интересам, соответствующего проектируемой профессии, склонностям и способностям учащихся. Это звено системы непрерывного образования, позволяющее обеспечить объективное самоопределение выпускников, а также соответствующую подготовку, необходимую для продолжения выбранного профессионального образования.

Эксперимент по профилированию школ, начавшийся в 2002 г., к настоящему времени принес ряд положительных результатов: разработаны возможные направления профильного обучения, примерные учебные планы для основных профилей (естественно-математического, гуманитарного и др.), определены структура и содержание предпрофильной подготовки, апробированы возможные формы организации профильного обучения и др.

В процессе проведения опытно-экспериментальной работы по организации профильного обучения учащихся средней общеобразовательной школы нами учитывались:

- потребности рынка труда, профессиональные интересы, возможности и способности учащихся при выборе школой профиля обучения;
- достаточный уровень ресурсного обеспечения (кадрового, нормативно-правового, организационно-методического) профильного обучения;
- сопровождение процесса профильного обучения старшеклассников эффективной психолого-педагогической поддержкой.

Остановимся на рассмотрении указанных выше положений.

Школа, как и любая другая организация, представляет собой открытую социальную систему. Это означает, что на ее функционирование и конечный продукт влияют разнообразные факторы.

К числу таких факторов можно отнести региональный и городской рынок труда, учреждения начального, среднего и высшего профессионального образования, учащихся и их родителей.

В настоящее время одним из приоритетных направлений развития системы образования является ориентация деятельности образовательных учреждений всех уровней на прогнозируемые и ситуационные потребности рынка труда.

Задача современной школы в условиях внедрения профильного обучения – дать базовые знания и навыки (компетенции), необходимые работнику определенной сферы профессиональной деятельности, осуществляя при этом подготовку старшеклассников к продолжению образования по интересующей специальности.

С этой точки зрения учреждению среднего общего образования необходимо: производить исследование рынка труда для определения наиболее востребованных и перспективных профессий; формировать образовательные профили в соответствии с потребностями рынка; привлекать к социальному партнерству потенциальных потребителей образовательных услуг; вести активную профориентационную работу, организовывать профессиональные пробы для учащихся; активно взаимодействовать с учреждениями дополнительного и профессионального образования; осуществлять ориентацию системы образовательного учреждения на максимальное удовлетворение запросов потребителей образовательных услуг.

Исходя из того, что профильное обучение по содержанию, структуре и организации учебного процесса должно максимально учитывать интересы, способности и дальнейшие жизненные планы учащихся (в первую очередь будущие профессиональные намерения и намерения продолжения образования), школа, моделируя структуру и содержание профильного образования должна исходить из потребностей учащихся. Эта задача может быть решена через организацию предпрофильной подготовки, которая должна базироваться на комплексной диагностике учащихся.

Необходимо акцентировать внимание на том, чтобы выбор учащимся направления дальнейшего обучения и, как следствие, сферы профессиональной деятельности, был объективен. Поскольку в противном случае это может привести к потере у подростка интереса к изучаемым дисциплинам, переутомлению, снижению успеваемости и т. д. Подобная задача может быть решена через организацию своевременной профильной и профессиональной ориентации.

При организации профильного обучения необходимо учитывать и немаловажное мнение родителей, являющихся одним из участников образовательного процесса. Согласно исследованию С. А. Писаревой, представление об «идеальной» школе у родителей сформулировано под влиянием современной социальной ситуации и основывается на их мнениях о предполагаемых результатах ее деятельности («самое главное – высокий результат») и условиях обучения детей («главное, чтобы ребенку было хорошо в школе») [4, с. 11].

Профильная школа может обеспечить выполнение поставленных требований при условии тесного взаимодействия родителей со школой. Для этого образовательному учреждению необходимо: проводить информационно-разъяснительную работу о целях, задачах и преимуществах введения профильного обучения; изучать образовательные потребности учащихся и их родителей с целью формирования профиля обучения; мотивировать родителей к оказанию помощи детям при выборе профиля обучения в соответствии с психологическими и психо-физиологическими особенностями; организовывать дни открытых дверей, родительские конференции, ярмарки-презентации образовательных услуг и т. д. с целью приобщения родителей к жизни школы, включения их в систему профильного обучения.

Важным аспектом при выборе школой профиля обучения являются ее образовательные возможности. Другими словами, школа должна осознавать, насколько готовы к инновационной деятельности педагоги, учащиеся, родители; насколько соответствует учебно-методическое оснащение и кадровая подготовка предъявляемым требованиям; существует ли возможность взаимодействия с учреждениями дополнительного, начального, среднего и высшего профессионального образования и т. д.

Профилизация обучения предполагает изменение роли учителя с наставника на консультанта, тьютора, сопровождающего ученика на пути социального, профессионального и культурного самоопределения в целом.

Как следует из Концепции профильного обучения, «педагог, работающий в профильных классах, должен не просто быть специалистом высокого уровня, соответствующим профилю и специальности своей деятельности, но и соблюдать вариативность содержания образования, уметь проектировать индивидуальные образовательные траектории обучающихся; формировать компетенции, необходимые для продолжения образования в соответствующей сфере будущей профессиональной деятельности; обладать способностью и готовностью вводить в образовательный процесс интерактивные, деятельностные компоненты» [3, с. 11].

Сейчас на преподавателя профильной школы возлагаются такие функции как консультирование индивидуальных учебных планов, координирование базовых, профильных, элективных курсов, коррекция преподаваемого курса, руководство учебными, исследовательскими проектами, разработка элективных программ и методических материалов.

Кроме того, перед учителем встает задача – ключевая, с нашей точки зрения, – оказания учащимся психолого-педагогической поддержки в принятии решения о выборе профиля обучения, направления дальнейшего образования и возможного трудоустройства с учетом ситуации на рынке труда.

Кадровая политика в школах должна быть направлена на создание условий, при которых возможна учебно-методическая помощь школе преподавателями дополнительного и высшего профессионального образования. Привлечение последних к проведению учебных занятий обеспечит повышенную подготовку по базисному компоненту образования и профильную подготовку по специальностям университета. К тому же, сотрудники вуза и сферы дополнительного образования могут участвовать и в разработке школьной учебно-методической документации профильного обучения (индивидуального учебного плана, программ, учебных пособий, дидактических и методических материалов для учителей и учащихся), а также в совместной научной и научно-методической работе, направленной на повышение качества образовательного процесса.

Необходимость проведения подобных мероприятий подтверждают данные, полученные в результате проведенного нами исследования: 47% опрошенных учителей отмечают недостаток учебной литературы по профильному обучению. Более 60% испытывают затруднения при разработке элективных курсов.

Под организационно-методическим обеспечением профильного обучения мы понимаем обеспечение образовательного процесса достаточным уровнем учебно-методических разработок, внедрение разнообразных форм и методов организации профильного обучения, расширение набора учебных курсов по выбору в соответствии с реальными образовательными потребностями учащихся.

Под нормативно-правовым обеспечением профильного обучения мы понимаем формирование единого правового пространства в реализации целей и задач профильного обучения, обеспечивающего защиту и взаимодействие прав и ответственности участников образовательного процесса в системе профильного обучения.

Нормативно-правовое обеспечение представляет собой набор нормативно-правовой документации, регламентирующей требования и условия осуществления образовательной деятельности в школе, принятые учебным заведением в качестве официальных документов и согласованные с вышестоящими органами управления образованием, а также с организациями, участвующими в этой деятельности на паритетных началах.

Е. Л. Болотова, опираясь на исследования О. Г. Хомерики, М. М. Поташника, А. В. Лоренсова, выделяет примерный перечень нормативно-правового обеспечения школы с профильным обучением. В него включены: концепция и программа развития профильного обучения в школе; учредительный договор; устав; справка о состоянии, традициях, кадровом, творческом потенциале школы; протокол согласования вопросов организации профильного обучения с муниципальными органами управления образованием; договоры о сотрудничестве школы с вузом, спонсорами, научными учреждениями, различными организациями, родителями; индивидуальный учебный план; положения по программам профильного обучения, программа осуществления научно-методического управления профильным обучением старшеклассников в процессе взаимодействия школы и вуза; документы о финансовой самостоятельности школы; данные социологических исследований о наличии социальной потребности в школе данного профиля обучения [1, с. 105].

Таким образом, выбор конкретного профиля обучения школа делает под воздействием ряда взаимосвязанных факторов, которые в совокупности формируют образовательный заказ на модель личности выпускника.

С введением профильного обучения в школе учащиеся достаточно рано сталкиваются с проблемой выбора образовательного маршрута, предполагающего и определенный профессиональный выбор.

Возраст ранней юности (15–17 лет) – именно тот период жизни, когда ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная, благодаря которой у юношей и девушек развиваются профессиональные интересы, формируются элементы исследовательских умений, способность строить жизненные планы. Центральным компонентом социальной ситуации, в которой оказываются старшеклассники, является профессиональное самоопределение (Л. И. Божович, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин).

Однако, как показывают исследования Н. В. Гафуровой и В. И. Лях, личность старшего подростка находится в той степени развития, которая еще не дает ему возможности совершить оптимальный выбор профиля обучения и первичный профессиональный выбор (не сформированы важнейшие личностные качества, плохо осознаются мотивы) [2, с. 95].

В связи с этим, основная задача школы должна заключаться в оказании квалифицированной психолого-педагогической поддержки для сопровождения всего учебно-воспитательного процесса, в том числе, для формирования у подростка потребности во взвешенном выборе направления продолжения образования, готовности к последующей профессиональной и личностной самореализации.

В своем исследовании под психолого-педагогическим сопровождением мы понимаем целостную, системно организованную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в школьной среде.

Психолого-педагогическое сопровождение на этапе среднего (полного) общего образования (старшая школа) сводится к помощи в профильном и профессиональном самоопределении, поддержке в решении экзистенциальных проблем (самопознание, поиск смысла жизни, достижение личной идентичности), развитии временной перспективы, способности к целеполаганию, развитию психосоциальной компетентности, профилактике девиантного поведения, наркозависимости.

Профильное самоопределение – самоопределение учащихся в отношении продолжения образования на этапе перехода от унифицированного к вариативному (профильному) образованию, оно реализуется на этапе предпрофильной подготовки учащихся основной ступени школы средствами информационной работы, профильной ориентации, элективных курсов и др.

Психолого-педагогическое сопровождение учащихся профильных классов может заключаться в исследовании эмоционального состояния в начале обучения, диагностике социально-психологического климата в классах, диагностике уровня удовлетворенности организацией учебного процесса. Некоторым учащимся может потребоваться психологическая помощь в ситуации неопределенности или переосмысления выбора, несоответствия выбранного профиля собственным ожиданиям.

С нашей точки зрения, необходимо осуществлять интеграцию образовательных и предметных областей с внеучебной практикой социально-профессионального самоопределения; разрабатывать и внедрять программы профессиональной ориентации, такие как «Твоя будущая карьера», «Основы самопрезентации», «Введение в профессию» и др.; консультировать учащихся и родителей о наиболее востребованных в регионе профессиях, об учреждениях профессионального образования, организовывать экскурсии по ним.

При этом профориентационную работу следует направить на развитие личностной активности учащегося, переработку некритично усвоенных от

взрослых профессиональных планов и оценок. При условии проведения такой работы профильное обучение сможет не просто поддержать старшеклассника в его профессиональном выборе, но обеспечить формирование самой способности к сознательному самоопределению.

Библиографический список

1. **Болотова, Е. Л.** Управление профильным обучением старшеклассников в процессе взаимодействия школы и педвуза [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е. Л. Болотова; МПГУ. – М, 1999. – 185 с.
2. **Гафурова, Н. В.** Разработка и реализация предпрофильного образования в рамках сетевой модели «школа-вуз» [Текст]/ Н. В. Гафурова, В. И. Лях// Школьные технологии, – 2004. – № 5, С. 95–97.
3. **Концепция** профильного обучения на старшей ступени общего образования [Текст]// Образование в современной школе. – 2003. – № 2. – С. 6–21.
4. **Писарева, С. А.** Профильное обучение как фактор обеспечения доступности образования: российское видение: Рекомендации по результатам научных исследований [Текст]/ С. А. Писарева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – 89 с.
5. **Ческидова, Л.** Образование: выбор работодателей [Текст]/ Л. Ческидова. // Работа Урал. – 2008. – № 38. – С. 5–6.

УДК 371.016:811.511.152

Десяева Наталья Дмитриевна

Доктор педагогических наук, профессор, декан факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Мордовского Государственного университета им. Н. П. Огарёва, заведующая кафедрой управления системой образования факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 481795@mail.ru, Саранск

Дмитриева Светлана Юрьевна

Заведующая лабораторией этнокультурного образования Государственного учреждения «Мордовский республиканский институт образования», eko-ds@mail.ru, Саранск

**ПРИНЦИПЫ ОТБОРА МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ
РОДНОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Desyayeva Natalya Dmitriyevna

Doctor of pedagogical sciences, professor, dean of faculty training and retraining of educators Mordovia State University Ogarev, head of the department of education management department of training and retraining of educators, 481795@mail.ru, Saransk

Dmitriyeva Svetlana Yuryevna

Head of the Laboratory of ethno-cultural education public institution with «Mordovia Republican Institute of Education», eko-ds@mail.ru, Saransk

**PRINCIPLES FOR SELECTION OF MATERIALS FOR PRIMARY
SCHOOL CHILDREN EDUCATION OF THEIR MOTHER-
TONGUE**

Этнокультурное направление в современном начальном образовании обеспечивается прежде всего включением в учебные планы программы по изучению родных языков народов Российской Федерации. Так, в Мордовии для реализации данного направления в начальном звене обучения написана программа по эрзянскому языку, а также учебно-методический комплект.

Учебно-методический комплект для начального звена обучения построен на основе коммуникативной методики обучения второму языку, и предполагает обучение разговорному эрзянскому языку в контексте ценностей национальной культуры. основополагающая цель данного учебно-методического комплекта: обучение родному эрзянскому языку через национальную культуру, приобщение к национальным ценностям, традициям через освоение языка.

В условиях обучения учащихся начальных классов эрзянскому языку нужно учить детей, во-первых, пониманию эрзянской речи, во-вторых, выражению своих мыслей средствами эрзянского языка, в-третьих, воспроизведению и передаче мыслей других в устной и письменной речи на эрзянском языке. Перечисленные коммуникативные умения формируются на основе знаний о компонентах речевой ситуации: предмете речи, авторе и адресате, условиях общения.

В основу обучения эрзянскому языку были положены следующие принципы:

- 1) принцип текстоцентрического обучения;*
- 2) принцип ценностноцентрического обучения;*
- 3) принцип тематического обучения;*
- 4) принцип интегрированного обучения.*

Принцип текстоцентрического обучения предполагает, что школьники обучаются на материале целостных текстов. При этом текст понимается как речевое произведение, реализующее определённый замысел, обладающее темой, структурой, грамматической и смысловой связанностью компонентов. Текст рассматривается нами как единица языка, речи и общения. При этом в учебники включены материалы, позволяющие работать над разными формами речи: диалогом и монологом.

При формировании коммуникативных навыков актуальнее обучение школьников диалогической речи. При включении диалогической речи необходимо учитывать её признаки. Для диалогической речи характерны краткие реплики, незаконченные предложения, речевые штампы и т. д.

Учебник с первых уроков обучения эрзянскому языку включает диалоги. Перевод диалогов, их инсценировка поможет детям понять, что эрзянский язык отличается от русского по своему строю. Дети предполагают, что каждому слову русского языка соответствует определённое слово эрзянского языка и для того, чтобы правильно высказать мысль по-эрзянски, достаточно употребить в том же порядке эрзянские слова, которые соответствуют словам русского языка. Но особенности синтаксиса эрзянского языка требуют специальной работы над репликами диалога.

Принцип ценностноцентрического обучения предполагает отбор материала, отражающего ценностное отношение авторов текстов к родной культуре.

На занятиях дети, знакомясь с пословицами и поговорками уясняют семейные ценности: что в этнической культуре мордвы жизнь вне семьи не мыслится («Пока живёшь в семье – сыт бываешь, а уйдёшь – проголодаешься»).

Раскрытию ценности языка, речи, слова посвящён урок «Эрзянский язык, родной язык» («Эрзянь кель, тиринь кель»). На уроке рассматривается «Песня об эрзянском языке» («Моро эрзянь кельде») Марины Тикшайкиной [3, с. 92], пословицы «Доброе слово дороже денег» («Паро валось ярмакто питней»), «Языком море перейдёт, а на деле лужи боится» («Кельсэ моря кели, а тевсэ начкодо пели») [3, с. 93].

Ценность хлеба, труда хлебороба рассматриваются на уроках по темам «Выращивание хлеба» («Кшинь катомась») [3, с. 113–114], «Весенние заботы» («Тундонь мелявкст») [4, с. 134–135], «Хлеб – наше богатство» («Кшись – минек сюпавчинек») [4, с. 136–137]. О ценности труда, хлеба рассказывают учащимся мордовские народные сказки «Зимняя жатва» («Телень нуема») [4, с. 28–29], «Собачка и Кошечка» («Кискине ды псакине») [4, с. 58].

Ценность дружбы между людьми, между разными народами проходит тонкой нитью через весь учебно-методический комплект. Фотография девушек в различных национальных костюмах (мокшанском, эрзянском, русском, татарском) на первом уроке учебника для 2 класса говорит о том, что в нашей республике издревле представители разных народов живут в дружбе и согласии. Пословицы: «Одно дерево, какое большое бы оно ни было, – не лес» («Ве чувтось, кодамо покш илязо уле, – а вирь») [2, с. 72], «Не бойся усталости, бойся друзей забвения» («Иля пеле сиземадо, пельть ялгань стувтомадо») [3, с. 123]. Сказки: «Как собака друга искала» («Кода кискась ялга вешнесь») [4, с. 79] и т. д.

О ценности красоты говорит весь национальный женский костюм, мордовская вышивка, искусству которой девочки-мордовки приучались с раннего возраста. Считалось, что вышивка также служит оберегом от болезней. Ознакомление с национальным женским костюмом предлагается в учебнике. Этому посвящён не один урок. В третьем классе дети знакомятся с названиями составляющих национальной одежды, узнают, как красиво выглядит на женщине эта одежда, прочитав стихотворение Т. Байгушкиной «Эрзянка» («Эрзянь ава») [3, с. 105].

О ценности любви между ребёнком и матерью говорят такие задания, предлагаемые в учебнике: Прочитай колыбельную песню, которую поёт мама своей дочке Ляне, и послушай её перевод. В «Колыбельной песне» («Лавсень моро») А. Доронина [2, с. 6] мама называет своего ребёнка ласково ребёночком, частичкой своего сердца. Вместе с тем, она даёт ему наказ, чтобы он поднимался вверх к достижению своей цели. В учебнике рассматривается песня «Самая красивая» («Весемедэ мазыйнем») (музыка Н. Кошелевой, слова С. Кинякина, перевод на эрзянский язык Маризь Кемаль). Задание к данному тексту предлагает учащимся обратить внимание на то, как дети называют маму цветочком, солнышком [3, с. 102].

Ценность бережного отношения к природе рассматривается в пословицах: добрые традиции не забывай – осенью и весной дерево сажай (паро коенть иляк стувто – сёксня, тунда озавт чувто) [2, с. 18].

О том, как традиционно мордва встречала праздники, рассказывают иллюстрации учебника и тексты к ним [4, с. 76], литературные произведения мордовских писателей: стихотворение М. Втулкина «На лошади» («Алаша-со») [4, с. 77].

Ознакомление со знаменитыми людьми, уроженцами республики, с их творчеством также будет способствовать формированию уважительного отношения к этнической культуре.

В числе выдающихся людей – выходцев из Мордовии, своими научными и творческими успехами прославивших республику и страну: С. Д. Эрзя [4, с. 88], Ф. В. Сычков [4, с. 94], М. Е. Евсеев [4, с. 112], Адмирал флота российского Ф. Ф. Ушаков [4, с. 111]. Приводятся примеры самоотверженности и героизма сынов Мордовии, защищавших в годы Великой Отечественной и других войн свою общую Родину: герои Советского Союза,

участники войны 1941–1945 гг.: М. А. Пуркаев [4, с. 132], М. П. Девятаев [4, с. 133] и др.

Со страниц учебника учащиеся знакомятся с формами выражения любви к родной земле, к родному дому, родной стране, которые используют художники, музыканты, поэты. Ценность Родины отражается на первых страницах учебника «Эрзянский язык» 2 класс. Здесь, например, содержится стихотворение П. Гайни «Чачома край» («Край родной») [2, с. 3]. В стихотворении автор говорит о своей любви к родному краю. Завершающий урок эрзянского языка во втором классе предполагает ознакомление с произведением А. Кадоркина [2, с. 90]. Проникновенные строки стихотворения «Родная земля» («Чачи мастор») рассказывают о ценности Родины, Отчизны, Родной земли. Автор рассказывает читателю о том, что эти слова всегда в его сердце: и в процессе работе, и в праздники, и в здравии, и в болезни. В течение года ученикам предлагаются тексты, посвящённые Родине: стихотворение Е. Пятаева «Каждый любит своё село» («Эрвась вецксы эсь велензэ») [4, с. 109], поможет детям составить свой рассказ о том, за что ребёнок любит своё село, свой город; стихотворение А. Сульдиной «Родная сторона» («Тиринаь ёнкс») [4, с. 110].

Ряд тем учебника рассказывают детям о необходимости бережного отношения к природе родного края, животному и растительному миру. О том, как надо беречь и охранять птиц [2, с. 63], делать скворечники [3, с. 107–108], не вредить нашим пернатым друзьям [4, с. 31–32]. О бережном отношении к лесу и его жителям посвящён урок по теме «В лесу» («Вирсэ») [3, с. 130–132]. Включено задание на составление рассказа по рисунку, на котором изображено как дети помогают животным зимой: подкармливают оленей, устраивают кормушки для птиц и т. д. [4, с. 66].

Ценность красоты природы во всех её проявлениях, формирование художественного вкуса, чувства прекрасного предполагает текст о том, как времена года рисовали картину [4, с. 92].

Ценность семьи, взаимоотношений в семье посвящены темы учебно-методического комплекта «Моя семья» («Монь кудораськем»). На уроках детям прививается навык взаимопомощи между членами семьи [2, с. 46, с. 49]. Формируется понятие, что в семье люди связаны родственными узами [4, с. 41]. Ценность семьи, встречи праздников в семье рассматривается на уроках в 3 классе [3, с. 103]. О проведении свободного времени вместе [4, с. 42–43].

Принцип тематического обучения предполагает отбор материала, позволяющего детям усваивать средства обиходного общения. Предлагается материал, сгруппированный по темам «Труд», «Спорт», «Времена года» и т. д.

Диалог детей о том, как дети занимаются спортом, посещают спортивный комплекс «Мордовия», прочитанные по-эрзянски, переведённые на русский язык, дают возможность ещё раз повторить правила сохранения здоровья. Текст о спортивных сооружениях нашей республики, о спортив-

ных звёздах (П. Болотников, А. Мишин, И. Станкина и др.) способствует привитию гордости за Республику Мордовия, за наших спортсменов, а также потребности в занятиях спортом. Рассматривание рисунков и ответы на вопрос «Почему заболели дети?» («Мекс кармасть сэредеме эйкакштнэ?») [3, с. 86] предполагают сделать выводы о том, что легкомысленное отношение к здоровью приводит к различного рода заболеваниям.

Тематика программы расположена в учебнике таким образом, что времена года, изменения происходящие в природе рассматриваются в соответствии с временем года.

О необходимости профессионального самоопределения в 4 классе сообщается на уроках «Работа» («Важодема») [4, с. 56], «Кем быть?» («Мезекс улемс?») [4, с. 61]. Необходимость труда раскрывается при знакомстве с пословицами «Весной не посеешь – осенью ничего не сваришь» («Тунда а видят – сёксня мезеяк а пидят») [2, с. 70–72], «Не спеши языком, спеши делом» («Иля капша кельсэ, капшак тевсэ»).

Знакомство с названиями городов Республики Мордовия происходит на уроках эрзянского языка, начиная со второго класса. Например: Запиши названия городов Мордовии в алфавитном порядке (Инсар, Саранск, Темников, Рузаевка, Ардатов, Краснослободск, Ковылкино) [2, с. 22], в третьем классе дети знакомятся с городом Саранск [3, с. 96] и другими городами [3, с. 94] более подробно, разгадывают кроссворд о городах [3, с. 95].

В занимательной форме дети знакомятся с названиями крупных рек нашей республики [2, с. 26]. Например, во втором классе предлагается задание такого вида: запиши названия рек Мордовии в алфавитном порядке (Сура, Мокша, Выша, Пьяна, Сивинь, Алатырь, Исса, Парца, Инсар, Вад). В третьем классе дети разгадывают названия крупных рек Мордовии, представленных в виде ребусов [3, с. 95].

Наиболее наглядно принадлежность к своему народу выражена у великого скульптора с мировым именем С. Д. Эрзи (Нефёдова) в его фамилии, в качестве которой он взял себе название народа, к которому он принадлежит. В его творчестве также неоднократно находит выражение национальная культура, те идеалы человека, сложившиеся в этнической культуре мордвы.

Принцип интегрированного обучения актуален в связи с тем, что интеграция музыкального, изобразительного и декоративно-прикладного искусства в уроки обучения эрзянскому языку способствует наиболее эффективному усвоению лексического материала, более глубокому осмыслению осмыслению культуры, традиций мордовского народа.

Например, ребёнок узнаёт из текста о том, что в вышивке мордва использовала изображения животных, растений. По описанию или по образцу он изображает орнамент вышивки и раскрашивает его в соответствующие цвета. Учитель на эрзянском языке комментирует действия учеников «Тон парсте артат» («Ты хорошо рисуешь»), «Кодамо мазый артовксот» («Какой красивый у тебя рисунок»), «Мазый викшневоксэсь» («Красивый узор») и т. д. Или побуждает учеников рассказывать о том, что они изображают «Те

мезе?» («Это что?»), «Кодамо тюссо артсак рисункат?» («Каким цветом раскрасишь рисунок?») и т. д.

Работа по приобщению школьников к произведениям декоративно-прикладного искусства на уроках эрзянского языка является эффективным средством формирования у школьников коммуникативного умения, позволяет организовать обучение в культурологическом аспекте. Учебник предлагает детям ознакомиться с лучшими произведениями изобразительного искусства мордовских художников такими как «Ледоход» Ф. Сычкова [4, с. 93], «Возвращение из школы» Ф. Сычкова [4, с. 95], «Встреча А. В. Суворова с Ф. Ф. Ушаковым в Севастополе» В. Илюхина [4, с. 111], «Беление холстов» В. Беднова [4, с. 91].

Традиции национальной культуры отражены в произведениях мордовских художников. Учебник предлагает детям ознакомиться с мордовскими художниками и особенностями их творчества в тексте «Художники Мордовии» («Мордовиянь художниктне») [4, с. 90].

Рассмотренные принципы способствуют реализации комплексного подхода к отбору дидактического материала к учебникам родных языков. Обучение с помощью целостных текстов позволяет дать детям образцы высказываний.

Актуализация в текстах ценностей родной культуры способствует этнокультурному воспитанию школьников, тематический отбор текстов обеспечивает обогащение словарного запаса школьников. Отбор текстов на основе принципа интегрированного обучения позволяет включать учащихся в различные виды социокультурной деятельности.

Библиографический список

1. **Вальчук, Е. В.** Программы по изучению эрзянского языка в начальных классах школ с русским или смешанным по национальному составу контингентом обучающихся (первый, второй и третий годы обучения); МО Республики Мордовия. [Текст]/ Вальчук, Е. В., Дмитриева, С. Ю. – Саранск, Ковылк. тип, 2006. – 68 с.
2. **Вальчук, Е. В.** Эрзянский язык. 2 класс: учеб. для школ с русским или смешан. по нац. составу контингентом обучающихся [Текст]/ Е. В. Вальчук, С. Ю. Дмитриева. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 2007. – 96 с.
3. **Дмитриева, С. Ю.** Эрзянский язык. 3 класс: учебник для русскоязычных учащихся [Текст]/ С. Ю. Дмитриева, О. В. Кочеваткина, Л. Ф. Ломакина. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 2008. – 144 с.
4. **Дмитриева, С. Ю.** Эрзянский язык. 4 класс: учебник для русскоязычных учащихся [Текст]/ С. Ю. Дмитриева, О. В. Кочеваткина. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 2009. – 144 с.
5. **Дмитриева, С. Ю.** Рабочая тетрадь к учебнику «Эрзянский язык» для 2 класса русскоязычных учащихся (первый год обучения) [Текст]/ С. Ю. Дмитриева, О. В. Кочеваткина. – Саранск: Мордовское кн. изд-во, 2009. – 40 с.

УДК 37.031

Лазарева Ирина Николаевна

Старший преподаватель английского языка кафедры английского языка Дальневосточного государственного университета, lazar_irina@mail.ru, Владивосток

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИЙ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Lazareva Irina Nikolayevna

Senior lecturer, English Language Chair, Far Eastern State University, lazar_irina@mail.ru, Vladivostok

INTELLECTUAL POTENTIAL OF ACTIVE LEARNING TECHNIQUES

Современная культурно-образовательная ситуация обусловила новое понимание качества образования и, как следствие, смещение приоритетных позиций в сторону личностно-ориентированного подхода, в котором обучаемый рассматривается как активный участник учебного процесса, приобретающий образование в форме личностного знания. Технологии активного обучения считаются действенным средством развития личности в ходе этого созидательного процесса.

Согласно основополагающему тезису когнитивной науки, предметом которой является область ментальной деятельности, знание не передаётся в чистом виде от преподавателя учащемуся, но конструируется самим субъектом обучения. Необходимые для этого процессы использования имеющейся базы знаний, мыслительных способностей и индивидуального опыта присоединения новой информации к существующей системе знаний предполагают активное вовлечение учащихся в учебный процесс.

Особенность технологий активного обучения (дискуссия, ролевое моделирование, ситуационный анализ, осмысленное чтение, учебная картография и т. д.) состоит в том, что они направлены не на трансляцию знания, а на процесс конструирования знания при помощи учебной деятельности, приближенной к условиям реальности, а также исследование и осмысление учащимися системы своих взглядов и ценностей. Перечисленные преимущества говорят о способности данного способа обучения создать и поддерживать высокий уровень познавательного интереса у учащихся.

Вместе с тем, с усилением процессов становления образовательного общества и стремительным изменением структуры рабочей силы, когда возросла необходимость в специалистах, которые умеют конструктивно мыслить и отличаются активной творческой позицией к порученному делу, в требованиях к образовательным технологиям появились новые оттенки.

В ходе международной конференции «Образование для 2020 года» был разработан перечень характеристик «образовательных стратегий завтраш-

него дня», совокупность которых имеет место в активных методах: широкое применение различных видов совместного обучения, построение личностного знания, разнообразная учебная деятельность, основанная на процессах интерпретации информации и исследования проблемных ситуаций, активное использование рефлексивного мышления и развитие критической грамотности учащихся [1].

Привлекает внимание чёткая ориентация современных образовательных стратегий на интеллектуальное развитие студентов, что означает формирование у них умения и потребности продуктивно мыслить и поддерживать процесс непрерывного образования в течение всей жизни. Это проявляется в акцентировании возможностей применения мышления высшего порядка в ходе технологических этапов. Например, в интеллектуально развивающем образовательном процессе технологии совместного обучения рассматриваются не просто как ещё одна форма коммуникативной деятельности, но как «средство совершенствования диалогического и рефлексивно-критического мышления через процессы коллективно-распределённого мышления» [4, с. 15].

Необходимость свободного развёртывания мыслительных процессов создаёт наибольший развивающий эффект активных методов. Будучи вовлечёнными в процессы естественного речевого самовыражения, учащиеся вынуждены «размышлять, собираться с мыслями, обдумывать определения, значения и альтернативные варианты, внимательно слушать и, в целом, выполнять значительный объём умственной работы, которая не была бы востребована, не будь данной ситуации» [6, с. 51].

Однако этот класс современных технологий, предполагающих, с одной стороны, комплексное применение мыслительных действий, а, с другой, педагогического знания об особенностях организации образовательного процесса подобного рода, остаётся сложным участком учебной работы, которая зачастую, к сожалению, не приносит ожидаемого эффекта.

Специалисты [3; 6; 7] объясняют это тем, что обучение самостоятельному мышлению при помощи технологий активного обучения, как правило, имеет недетерминированный характер, который проявляется в том, что в ходе занятия естественным образом возникают вопросы, неожиданные ситуации, которые могут вызвать стихийный беспорядок, что, несомненно, является причиной отказа части преподавателей от данного вида «сопряжённой с риском» практики. Чаще всего проблемы подобного рода возникают в случае применения технологий познавательной активности в качестве «украшательства» традиционного учебного процесса, что никак не соотносится с идеей целенаправленного развития интеллектуальной сферы учащихся.

Во-вторых, не все учащиеся обладают достаточным уровнем общеинтеллектуальной и профильной подготовки, чтобы активно и успешно участвовать в предлагаемых видах деятельности, а технологии данного класса «рассчитаны» на умение учащихся учиться самостоятельно. Традиционная

дидактика не ставит задачи научить учащихся учиться и использует элементы деятельностного подхода для решения лишь частных задач обучения. Исследования и педагогическая практика [7] показали, что неосознанного применения интеллектуальных операций для достижения функциональных учебных целей применительно к узкому контексту одной предметной дисциплины явно недостаточно для расширения учебно-стратегического репертуара учащихся и достижения ими должного уровня интеллектуальной компетентности. Кроме этого, если в последующем не заострять внимание на освоенном способе мышления и не применять его в контексте других заданий, то он легко утрачивается.

На данном этапе вопрос состоит в том, как сделать этот способ обучения и познания на основе активизации деятельности учащихся доступным и эффективным инструментом построения интеллектуально развивающего учебного процесса. Для этого, считают американские эксперты в области педагогических инноваций, необходимо «смягчить» чрезмерно завышенное внимание к индуктивному подходу и акцентировать интеллектуально развивающий компонент [3; 7; 8]. Исследование данного вопроса показывает, что необходимо особым образом выделить интеллектуально развивающий компонент и представить его в виде заданий, в основе которых лежит определённое умственное действие или деятельность (сбор информации, её понимание, анализ, синтез, производство идей, оценка результатов). Система этих умственных действий есть ничто иное, как система обобщённых способов умственных действий, представленных в общем виде в таксономии Б. Блума. Эта классическая шкала, отражающая иерархический порядок целей обучения в когнитивной области, широко используется в зарубежной педагогике как методологический инструмент применения интеллектуальных операций, с помощью которых осуществляется перенос образовательной информации в систему когнитивных структур.

Перечисленные интеллектуальные операции соотносятся со следующей типологией когнитивных заданий.

- Поиск и получение информации (выявление, наблюдение, установление).
- Обработка информации (классификация, кодирование, перечисление, установление соответствий).
- Решение проблемных заданий (изложение информации, анализ, оценка).
- Принятие решений (исследование, сравнение, выбор, оценка).
- Передача сообщений (совет, ответ, указание, просьба, сообщение).
- Сенсорно-моторные процессы (активизация, коррекция, установление смысловых связей, регуляция) [5].

В технологиях активного обучения, формирование мыслительных умений учащихся будет обеспечиваться перечисленными видами деятельности. В композиционной структуре технологии, которая, как правило, включает четыре этапа, организующих мыслительную активность учащихся, интел-

лектуально развивающие задания занимают определённое место, хотя возможен и автономный характер их применения.

На подготовительном этапе, где имеет место актуализация имеющихся знаний, используется мыслительная операция *перечисление*, т. е. составления списка идей или имеющихся сведений в контексте конкретной ситуации.

На этапе активизации мыслительной деятельности, когда учащиеся осмысливают поступающую информацию, в центре внимания будут задания на составление серии данных, которые систематизируются согласно определённым критериям – это задания на *систематизацию и классифицирование*, которые, в свою очередь, включают ранжирование; категоризацию; установление последовательности. Ещё одним видом заданий, способствующих осмыслению информации, является «*поиск соответствий*», т. е. соотнесение имеющихся данных. Дополнительными стимулами, активизации мышления будут установка на обоснование своего решения или объяснение хода своих действий.

На этапе реализации используются задания на *сравнение и сопоставление, решение проблем, обмен личным опытом, изложение своего мнения*. Результат обычно представлен созданием продукта с функциональной направленностью (в письменной или устной форме), который ориентирован на оценку широкой аудитории. Это задания на создание *новой информации*, требующие творческого мышления.

На аналитико-практическом этапе проводится критический анализ проделанной работы с использованием когнитивных и метакогнитивных стратегий. Отрабатываются метакогнитивные умения подачи информации, оценки, рефлексивного рассуждения. Внимание учащихся сосредоточено не только на том, что сделано, но и как это было сделано, чтобы впоследствии, используя полученный опыт, продуктивно изучать предметные дисциплины и расширять запас общеинтеллектуальных знаний.

Обобщённые приёмы мыслительной деятельности, которые предлагаются в качестве интеллектуально развивающих заданий, являются одинаково важными для целого ряда дисциплин. Чем больше мыслительных умений требуется для выполнения задания, тем более сложным становится оно для учащегося.

В качестве примера рассмотрим систему интеллектуальных операций, выступающих в виде технологических приёмов ролевой игры.

Технология ролевой игры имеет ряд разновидностей: психодрамма, ситуационный анализ, сценарий, воображаемая проблемная ситуация и т. п. В привычном смысле данный вид интерактивной деятельности считается способом развития таких коммуникативных умений, как компенсаторные стратегии, навыки работы в команде, получение культурологических и профессиональных знаний, применение дисциплинарного знания в ситуациях, приближенных по форме к действующим моделям социума. С усилением интеллектуально развивающего компонента технология ролевой игры не

теряет своей коммуникативной направленности, но приближается к более высоким уровням интеллектуальной практики.

На ориентирующем этапе вырабатывается установка на решение поставленной проблемы.

Подготовительный этап охватывает определение проблемы в общем виде, неоднозначность информации, создаётся необходимость коммуникации, передачи собеседнику новых идей.

На этапе активизации мыслительной деятельности происходит осмысление и выработка мнений, знакомство с содержанием конкурирующих позиций.

Аналитический этап определения приоритетов включает исследование различных точек зрения, сопоставление идей и осуществление решения.

На завершающем этапе оценивается процесс (умение правильно отвечать на вопросы, использовать приёмы доказательства и опровержения, применение стратегий) и результат (качество полученного интеллектуального продукта).

Как можно убедиться, на каждом этапе у учащихся имеется возможность и стимул выразить свою мысль. Метакогнитивное размышление присутствует на каждом этапе технологии, мобилизуя, поддерживая и направляя мыслительный процесс. С усилением интеллектуально развивающего компонента эффективность ролевой игры как средства профессионально-личностного развития студентов заметно возрастает. В новом формате этот вид учебной практики способствует развитию навыков мыслительной деятельности, которые необходимы, чтобы разумно действовать в новых, непривычных ситуациях, т. е. воспитанию самостоятельного мышления, которое предполагает творческое применение имеющегося опыта. Кроме этого, применение приёмов познания в контексте жизненно-практических заданий помогает понять условность знания наряду с необходимостью соблюдения определённого порядка в предпринимаемых действиях, создаёт возможности получения опыта выстраивания и оценки доказательств различных точек зрения и действий, рассмотрения морально-нравственного аспекта той или иной ситуации.

Обобщённая схема интеллектуально развивающей версии технологии ролевой игры включает последовательность заданий и вопросы для размышления, способствующие формированию механизма интеллектуальной саморегуляции (таблица):

Интеллектуально развивающий компонент технологии ролевой игры

Этапы технологического процесса	Содержание этапа	Осмысление познавательных операций	Виды деятельности по освоению интеллектуальной операции
Подготовительный	Сбор информации	Почему существует эта проблема? Какие мнения существуют по данной проблеме?	Обмен личным опытом
Активное мышление	Осмысление	Каковы основные неточности, создающие почву для расхождения во мнениях? Почему ни одно из решений не является всецело правильным?	Классификация
	Анализ информации	Каковы их сильные и слабые стороны? Какова степень объективности в рассмотрении различных точек зрения на проблему? Какие ценности и приоритеты наиболее важны?	Генерирование вариантов решения Выбор оптимального варианта (ранжирование) Формулирование суждения
	Синтезация	Каким образом отвечать сторонникам других точек зрения?	Представление результатов (изложение своего мнения)
Завершающий	Оценка	Какие стратегии можно было бы использовать чтобы контролировать результаты решения? Что можно было сделать лучше? Как это можно использовать ?	– Обобщение решения, процесса и вариантов решения для использования в других контекстах – Высказывание суждения о результате и возможных изменениях процесса получения результата
	Рефлексивный анализ		

Процедуры, формирующие способы мышления различной когнитивной сложности, составляют важную часть технологий активного обучения, что даёт основания рассматривать их как «технологии активного мышления». В контексте современных процессов интеллектуализации образования это является ещё одним шагом к качественно новому уровню образования, соответствующего стандартам мирового класса.

Библиографический список

1. **Дмитриев, Г. Д.** Конструктивистский дискурс в теории содержания образования США [Текст] / Г. Д. Дмитриев // Школьные технологии. – 2007. – № 3. – С. 3–9.
2. **Biggs, B.** Contemporary Approaches to Teaching and Learning : The Role of Vocational Teacher Education in HRD / B. Biggs. – Taipei, Taiwan : R.O.C., 2002. – 154 p.
3. **Cross, D.** A Practical Handbook of Language Teaching / D. Cross. – New Jersey: Prentice Hall, 1992. – 296 p.
4. **Cunningham, D. J.** Assessing constructions and constructing assessments: A dialogue. / D. J Cunningham, // Educational Technology. 1991. – № 5. – P. 13–17.
5. **Kearsley, G.** Online learning: personal reflections on the transformation of education / G. Kearsley – New Jersey : Englewood Cliffs, 2005. – 417 p.
6. **Lipman, M.** Promoting Better Classroom Thinking / M. Lipman // Educational Psychology. – 1993. – Vol. 13. (3–4). – 302 p.
7. **Willingham, D.** Critical thinking. Why is it so hard to teach? / D.Willingham // American Educator. – 2007. – № 3. – P. 8–19
8. **Young, A. C.** Higher–Order Learning and Thinking : What Is It and How Is It Taught? // Educational technology. – 1997. – № 4.– P. 38–41.

УДК 32.06

Жанысова Арай Бошановна

Магистр математики, соискательница Московского государственного гуманитарного университета имени Шолохова, didok05@mail.ru, Москва

**КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ
ИНЖЕНЕРОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «МАТЕМАТИКА»**

Zhanyssova Aray Boshanovna

Master of Mathematics, soiskatelnitsa Moscow State Humanitarian University named after Sholokhov, didok05@mail.ru, Moscow

**COMPETENCIES FOR THE DISCIPLINE OF MATHEMATICS
TO STUDENTS ENGINEERS**

Основное требование к современному специалисту – не объем усвоения информации, а умение находить ее самостоятельно, анализировать и использовать на практике во время профессиональной деятельности. Это не усвоение фиксированных учебных предметов, а умение мыслить, правильно применять математические данные. Концепция развития системы российского образования рекомендует перенести акцент на компетентность обучаемых. К примеру для выпускника технического вуза это обладание инженерными компетенциями.

Выпускник при компетентностном обучении должен быть активным участником учебного процесса.

Обучение основано на приобретении знаний обучающимся, причем при постепенном переходе к самоуправляемому изучению теории и практики, умении интегрировать знания.

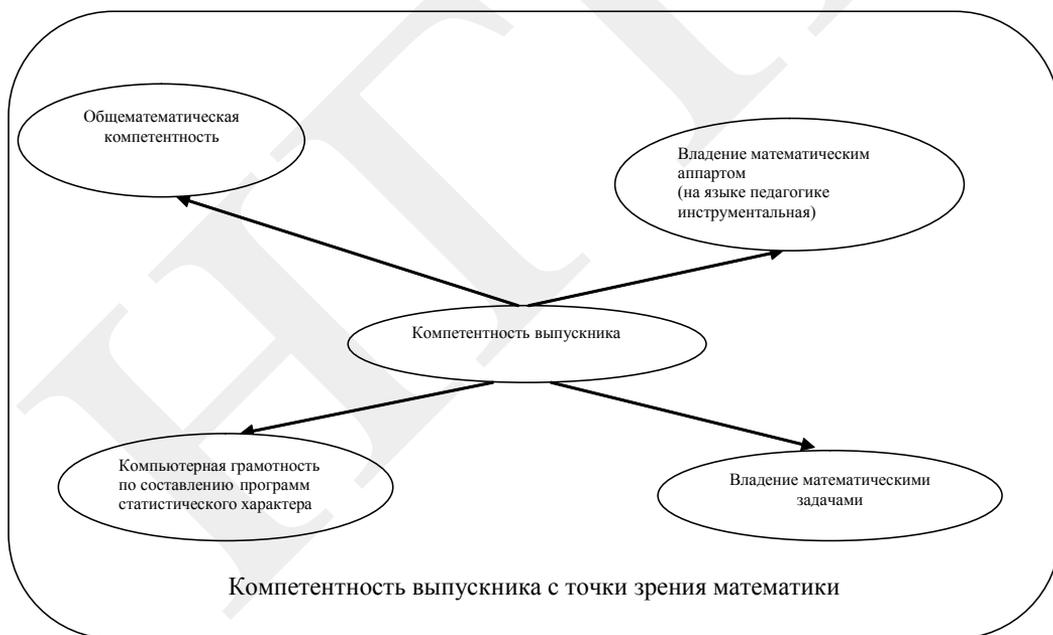
Согласно Стратегии модернизации общего образования [6] понятие «компетентность» шире понятия «знания, умения, навыки», так как включает не только когнитивную, операционную, также технологические, этические, социальные, поведенческие составляющие.

Компетенции, которыми должен обладать студент технического университета, принято классифицировать по четырем основным определениям:

- владение математическим аппаратом;
- общематематическая;
- компьютерная грамотность по составлению программ статистического характера;
- решение математических задач.

При обучении математике студентов инженерного вуза основное значение имеют вышеобозначенные компетенции.

Предложенное выше рассмотрение компетентности свидетельствует о сложности их измерения и оценивания. В то же время существующие решения, сопоставления оценки компетентности с оценкой общей культуры человека, его воспитанности позволяют решать проблему, связанную с повышением качества образования.



При обучении математике студентов технического университета (первый-второй курсы обучения) основное значение, по нашему мнению, имеют познавательные и творческие компетенции, то есть изучаемый учебный материал необходимо знать, относиться критически к изучаемому и научиться самостоятельному приобретению знаний – это познавательные компетен-

ции, а также осуществлять самостоятельный поиск причинно-следственных связей (при конструировании условий задач и упражнений и неверно полученном ответе в упражнении или задаче), формулировать новые задачи и проблемы – это креативные способности, т. е. владение математическим аппаратом.

Организация учебного процесса, основанная на самостоятельном конструировании условий задач и упражнений при последующем решении и проверке правильности решения придает образовательному процессу характер исследовательского-рефлексивной деятельности и позволяет связать любой этап профессиональной подготовки с развитием когнитивного стиля- стиля профессионального мышления, позволяющего личности осознать собственную компетентность или некомпетентность при принятии решения.

Система образования, основанная на компетентностном обучении, предполагает изменение психологических, общепедагогических и дидактических процедур взаимодействия преподавателя и студента, что объясняется различием целей и функций традиционного и компетентностного подходов.

Основная функция компетентностного подхода – не подготовка к жизни, а непосредственное включение в сам жизненный процесс [8]. Ориентированность обучения на получение компетенций обучающимся требует в первую очередь изменения психологии преподавателя и студента. Изменение психологии преподавателя должно состоять в том, что преподаватель перестает учить студентов тому, чему они могут научиться самостоятельно; изменение психологии студента выражается в осознании необходимости непосредственного включения в процесс «самоуправляемого обучения». Изменение методики и технологии обучения должно состоять в том, что преподаватель контролирует условия задачи и упражнений по любому изучаемому разделу математики, организует учебный процесс таким образом, что студенты также контролируют условия задачи и упражнений вначале на аудиторных занятиях под руководством преподавателя, а затем самостоятельно при выполнении внеаудиторных работ и контроле знаний (тематическом либо рубежном). Преимущества предложенной технологии организации учебного процесса при обучении математике обусловлены необходимостью саморазвития интеллектуальной сферы студентов на основе самостоятельной деятельности по освоению теоретическим и практическим объемом знаний и приобретению в результате этой деятельности профессиональной компетентности. Выпускник вуза должен обладать сочетанием фундаментальных и практических знаний, навыков и умений, а также набором компетенций, позволяющих ему реализовать результаты своего труда. Осуществляя компетентностный подход при обучении, высшая школа должна научить выпускника гибко ориентироваться в различных ситуациях и быть готовым к продолжению образования, готовым к переквалификации, самообразованию и саморазвитию.

Библиографический список

1. **Алексеева, Л. П.** Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности. [Текст]/ Л. П. Алексеева, Н. С. Шаблыгина. – М.: НИИВО, 1994.
2. **Байденко, В. И.** Джерри ван Зантворт. Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования. [Текст]/ В. И. Байденко. – М., 2003.
3. **Бездухов, В. П.** Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя. [Текст]/ В. П. Бездухов, С. Е. Мишина, О. В. Правдина. – Самара, 2001.
4. **Белицкая, Г. Э.** Социальная компетенция личности//Сознание личности в кризисном обществе. [Текст]/ Г. Э. Белицкая. – М., 1995.
5. **Берестова, Л. И.** Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя. Автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд психол. наук. – М., 1994.
6. **Взаимосвязь** общей и профессиональной культуры педагога как фактор повышения педагогической квалификации [Текст]// Сб. науч. трудов. – Санкт-Петербург, 1992.
7. **Гейхман, Л. К.** Интерактивное обучение общению [Текст]: автореф. дис. ... на соиск. уч. степени д-ра пед. наук./ Л. К. Гейхман. – Екатеринбург, 2003.
8. **Глоссарий** терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования. ЕФО, 1997.
9. **Гришанова, Н. А.** Развитие компетентности специальностей как важнейшее направление реформирования профессионального образования. Десятый симпозиум. Квалиметрия в образовании: методология и практика [Текст]/ Н. А. Гришанова. /Под науч. ред. Н. А. Селезнева и А. И. Субетто. Кн. 6. – М., 2002.

УДК 31.002

Петрова Ирина Владимировна

Старший преподаватель кафедры строительного производства, заместитель декана строительного факультета Чебоксарского политехнического института (филиала) ГОУ ВПО Московского государственного открытого университета, tanjana1@yandex.ru, Чебоксары

**ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ
КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ
СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Petrova Irina Vladimirovna

The senior lecturer of the dept of building production, Vice Dean of the building faculty of the Cheboksary Polytechnic Institute (branch) Moscow State Open University, tanjana1@yandex.ru, Cheboksary

**PRACTICE-ORIENTED TRAINING AS A TOOL FOR
PROFESSIONAL COMPETENCIES BUILDING OF STUDENTS
OF CONSTRUCTION SPECIALTIES**

Повышение качества высшего профессионального образования в настоящее время является одной из актуальных проблем не только для России, но для всего мирового сообщества. Решение этой проблемы связано с модернизацией образования, осмысления специфики и оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса.

Полноценная профессиональная подготовка будущих строителей невозможна без обеспечения компетентностного и практико-ориентированного подходов в обучении, которые возможно реализовать в условиях разумного сочетания фундаментального образования и профессионально-прикладной подготовки. В рамках Болонского процесса европейские университеты в разной мере и с различающимися степенями энтузиазма осваивают компетентностный подход, который рассматривается как своего рода инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда, средством углубления их сотрудничества и восстановления в новых условиях взаимного доверия

Компетентностный подход предполагает, что основной акцент делается не просто на получении студентами строительных специальностей некоторой суммы знаний, умений и навыков, но и на формировании системного набора профессиональных компетенций. Источником формирования такого подхода являются объективные требования современной «экономики знания» (И. Фрумин), в которой более значимыми для успешной профессиональной деятельности являются не разрозненные знания, но обобщенные умения решать жизненные и профессиональные проблемы.

57-я сессия Генеральной Ассамблеи ООН, выполняя положения «Повестки 21-го века», объявила десятилетие (2005–2014 гг.) декадой *Образования для устойчивого развития*. Образование для устойчивого развития – это процесс и результат прогнозирования и формирования человеческих качеств – знаний, умений и навыков, отношений, стиля деятельности людей и сообществ, черт личности, компетентностей, обеспечивающих постоянное повышение качества жизни. Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г. предусмотрено создание механизма устойчивого развития. Ставится задача обновления профессионального образования на компетентностной основе путем усиления практической направленности профессионального образования при сохранении его фундаментальности (В. Байденко, В. А. Болотов, В. П. Борисенков, В. В. Сериков).

Практико-ориентированное образование предполагает изучение традиционных для российского образования фундаментальных дисциплин в сочетании с прикладными дисциплинами технологической или социальной направленности. Обновленное образование должно сыграть ключевую роль в сохранении фундаментальной науки, развитии прикладных наук, необходимых для устойчивого развития российского общества.

В системе высшего образования существует несколько подходов к практико-ориентированному образованию. *Одни авторы (Ю. Ветров, Н. Клушина)* практико-ориентированное образование связывают с организацией учебной, производственной и преддипломной практики студента с целью его погружения в профессиональную среду, соотнесения своего представления о профессии с требованиями, предъявляемыми реальным бизнесом, осознания собственной роли в социальной работе. *Другие авторы (П. Образцов, Т. Дмитриенко)* считают наиболее эффективным внедрение профессионально-ориентированных технологий обучения, способствующих формированию у студентов значимых для будущей профессиональной деятельности качеств личности, а также знаний, умений и навыков, обеспечивающих качественное выполнение функциональных обязанностей по избранной специальности. *Некоторые авторы (А. Вербицкий, Е. Плотникова, В. Шершнева и др.)* становление практико-ориентированного образования связывают с использованием возможностей контекстного (профессионально направленного) изучения профильных и непрофильных дисциплин.

Для построения практико-ориентированного образования необходим новый *компетентностный подход*, исходя из того, что в отличие от традиционного образования, ориентированного на усвоение знаний, практико-ориентированное образование направлено на приобретение кроме знаний, умений, навыков, опыта практической деятельности. Образование не может быть практико-ориентированным без приобретения опыта деятельности, уровень которого более точно определяется методами компетентностного подхода. Вектор общеизвестного в дидактике деятельностного подхода направлен к организации процесса обучения, технологиям практико-ориентированного образования, где весь процесс обучения приобретает деятель-

ностный характер. А компетентностный подход ориентирован, прежде всего, на достижение определенных результатов, приобретение значимых компетенций. Овладение же компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности, т. е. *компетенции* и *деятельность* неразрывно связаны между собой. Компетенции формируются в процессе деятельности и ради будущей профессиональной деятельности. В этих условиях процесс обучения приобретает новый смысл, он превращается в процесс *учения/научения*, т. е. в процесс приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей.

В докладе международной комиссии по образованию для XXI в. «Образование: скрытое сокровище» в качестве глобальных компетенций Жак Делор назвал четырежды глагол «научиться»: *научиться познавать, научиться жить вместе, научиться делать, научиться быть*. Поэтому, именно деятельностно-компетентностный подход может стать эффективной методологией построения практико-ориентированного образования в XXI в.

Сегодня в работах отечественных исследователей понятия «компетентность»/«компетенция» трактуются по-разному. **В. И. Байденко** определяет компетенцию: «1. Способность делать что-то хорошо, эффективно в широком формате контекстов с высокой степенью саморегулирования, саморефлексии, самооценки, быстрой, гибкой и адаптивной реакцией на динамику обстоятельств и среды. 2. Соответствие квалификационным характеристикам с учетом требований локальных и региональных (федеральных) потребностей (запросов) рынков труда. 3. Способность выполнить особые виды деятельности и работ в зависимости от поставленных задач, проблемных ситуаций и т. п.» [1, с. 5]. При этом он отмечает, что компетенции могут быть встроены в различные элементы образовательного процесса, как-то: в результаты обучения, достижение которых ожидается от студентов; в процесс обучения, в течение которого они получают необходимые компетенции; а также в процесс оценки, призванный подтвердить то, что они овладели необходимыми компетенциями [2].

Поставив цель описать результат подготовки специалиста с высшим образованием с помощью компетентностного подхода, **Ю. Г. Татур** приходит к выводу о том, что «компетентность специалиста с высшим образованием это проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной *творческой* (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая ее социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования» [3, с. 9].

Н. А. Гришахова подчеркивает такие существенные характеристики компетенции, как «эффективное использование способностей, позволяющее плодотворно осуществлять профессиональную деятельность согласно требованиям рабочего места; овладение знаниями, умениями и способностями,

необходимыми для работы по специальности при одновременной автономности и гибкости в части решения профессиональных проблем; развитое сотрудничество с коллегами и профессиональной межличностной средой; интегрированное сочетание знаний, способностей и установок, оптимальных для выполнения трудовой деятельности в современной производственной среде [4].

Как следует из приведенных определений, понятия «компетенция» и «компетентность» часто используются синонимически. Однако, целесообразнее разделить эти термины. Словарь русского языка С. И. Ожегова дает такие определения: «*компетентность*, и. мн. нет, ж. отвлеч. сущ. к компетентный. К. суждения. || Осведомленность, авторитетность, К. в вопросах политики»; «*компетенция*, и. мн. нет, ж. (латин. *competentia*) (книжн.) 1. Круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом. Не будем говорить о том, что не входит в нашу компетенцию. 2. Круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений» [7].

В педагогическом контексте принимаются следующие определения: *компетенция* – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности, отношению к ним; *компетентность* – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Таким образом, под *компетенцией* будем понимать некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке студента, под *компетентностью* – уже состоявшееся его личностное качество [2].

В проекте государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения [8] выделяются два типа компетенций: *общие (ключевые, базовые, универсальные, личностные)* компетенции, являющиеся широкими, «метапрофессиональными» концепциями в образовании; а также компетенции *определенной предметной области*, ориентированные на предмет (знания, навыки, соответствующие методы и технические приемы, свойственные различным предметным областям). При этом отмечается, что предметоспециализированные компетенции в большой степени оказываются под влиянием общих компетенций и определяются ими. Вторые могут служить инструментом освоения первых. Акцентирование тех или иных компетенций является основанием для определения целей, которые будут устанавливаться для каждой образовательной программы. В системе инновационного инженерного образования компетентностный подход реализуется в комплексной подготовке будущих инженеров к профессиональной деятельности, которая предполагает ориентацию на международные стандарты качества подготовки специалистов в области техники и технологии. Изучение российских и международных требований к подготовке квалифицированного специалиста инженера [8, с. 11] показы-

вает, что профессиональная компетентность инженеров в настоящее время определяется не только высоким уровнем профессиональных знаний, но и развитием таких *общих (личностных, надпредметных)* компетенций, как:

- понимание сущности профессии инженера, обязанности служить обществу, профессии и осознание ответственности за инженерные решения, в том числе в социальном и экологическом контексте;
- способность эффективно работать индивидуально и как член команды;
- умение использовать различные методы эффективной коммуникации в профессиональной среде и социуме (написание отчетов, презентация материалов, выдача и прием ясных и понятных инструкций);
- владение иностранным языком;
- осведомленность в вопросах проектной деятельности;
- творческий поиск в рамках профессии, осознание необходимости и способность самостоятельного обучения в течение всей жизни.

Компетенции обуславливают использование *лично-деятельностного подхода* в образовании, поскольку относятся исключительно к личности и проявляются, а также проверяются только в процессе выполнения обучаемым определенным образом составленного комплекса действий. Цель «обучения действием» – преодолеть разрыв между тем, что человек знает и тем, что он «делает». Поэтому важной задачей является *определение деятельностных технологий формирования каждой компетенции* из заявленного перечня.

К современным деятельностным технологиям и методам обучения относятся:

- проектные методы и технологии исследовательской деятельности;
- имитационные, ролевые и экспертные игры;
- тренинги, лабораторные практикумы;
- различного рода практики;
- групповые дискуссии, презентации, междисциплинарные семинары и т. п.

Как традиционные технологии учебной деятельности, так и инновационные, должны по возможности использовать современные информационно-коммуникационные технологии, позволяющие усилить практическую ориентированность образовательного процесса, а также учесть индивидуальные особенности обучаемых.

Формирование компетенции является процессом, а уровень ее сформированности является характеристикой, изменяющейся во времени. Освоение составляющих (компонент) отдельной компетенции обычно происходит постепенно. Например, на младших курсах обучения в вузе происходит приобретение студентом знаний и умений, а затем навыков в области изучаемых дисциплин гуманитарного и естественно-научного циклов. На старших курсах они становятся востребованными в ходе изучения общепрофессиональных и специальных дисциплин, прохождения учебных и производственных практик, выполнения курсовых и дипломных проектов. Процесс формирования компетенции представлен на рисунке 1.



Рисунок – Процесс формирования компетенций

Практико-ориентированное обучение является одним из эффективных инструментов формирования профессиональных компетенций и личностно-деятельностной подготовки студентов строительных специальностей. Оно оказывает систематизирующее воздействие на процесс обучения и позволяет комплексно реализовать задачи теоретической и практической подготовки, творческого развития и воспитания специалиста, приобретения студентами навыков профессиональной работы.

Стратегические задачи развития высшего профессионального образования, изложенные в утвержденной Правительством РФ 03.09.05. Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг., формулируются как:

- Совершенствование содержания и технологий образования, развитие фундаментальности и практической направленности образовательных программ.
- Развитие системы обеспечения качества образовательных услуг в соответствии с запросами граждан, общества и рынка труда.
- Повышение эффективности управления и создание новых институциональных механизмов регулирования в сфере образования.

Приоритетный национальный проект «Образование» в части государственной поддержки вузов, реализующих инновационные образовательные программы, основными задачами считает кадровое обеспечение инновационного развития предприятий, отраслей и регионов, повышение качества естественнонаучного и инженерного образования и обеспечение его соответствия запросам рынка труда и технологий.

Основываясь на перечисленных концептуальных документах федерального уровня, решением ученого совета Чебоксарского политехнического института (ф) ГОУ ВПО Московского государственного открытого университета с 2005 г. утверждена и внедрена система практико-ориентированного обучения (ПОО) студентов дневной формы обучения и определены основные задачи развития взаимодействия с работодателями как:

- 1) Усиление практической направленности образовательных программ на основе интеграции научной и образовательной деятельности и стратегического партнерства.

2) Создание системы взаимодействия с работодателями.

3) Обеспечение деятельности регионального совета по вопросам взаимодействия вузов и предприятий строительства.

4) Участие в создании и работе совместных ассоциативных структур с профессиональным бизнес-сообществом и органами власти.

Участие работодателей предполагается в следующих направлениях совместной деятельности:

1) Мониторинг и прогнозирование потребностей рынка труда, планирование регионально-отраслевого заказа на специалистов.

2) Совместная разработка образовательных программ и профессиональных требований к выпускникам.

3) Совместная реализация образовательных программ (финансовое, материально-техническое, технологическое и кадровое обеспечение).

4) Общественно-профессиональная аккредитация и оценка качества содержания образовательных программ.

5) Оценка качества и сертификация выпускников, оценка качества образовательной среды вуза, включая научные исследования и подготовку кадров высшей квалификации.

Решение перечисленных задач должно обеспечить качественную и востребованную целевую подготовку и повышение квалификации специалистов, повышение конкурентоспособности вуза на рынке труда и образовательных услуг, повышение качества профессиональной подготовки и конкурентоспособности выпускников.

Суть практико-ориентированного обучения – освоение студентами образовательной программы не в аудитории, а в реальном деле, формирование у студентов профессиональных компетенций (как общепрофессиональных, так и специальных) за счет выполнения ими реальных практических задач в учебное время в ведущих строительных организациях города Чебоксары. Для этого студенту выделяется целая неделя после месячного обучения в аудиториях института в течение всего учебного года. С наиболее крупными строительными организациями заключены трехсторонние договора (между институтом, предприятием и студентом), в которых студент в соответствии с индивидуальным заданием обязуется изучить некоторые теоретические вопросы непосредственно на строительном объекте. За каждым студентом закрепляется наставник от предприятия и института.

Задача вузовской среды должна заключаться, прежде всего, в оказании помощи студентам в индивидуальном самовыражении, поэтому необходимо предоставить определенные возможности для раскрытия склонностей, способностей, удовлетворения интересов студентов. Необходима система знаний, способствующая развитию интереса к поиску того индивидуального, что впоследствии сформирует высококлассного компетентного специалиста, способного решать любые задачи, связанные с его профессиональной деятельностью.

Специфика выпускников строительных специальностей заключается в том, что после окончания вуза они могут выбрать два направления своей

дальнейшей деятельности: работа на «линии» в качестве производителей работ и деятельность в проектных и научно-исследовательских организациях. Причем соотношений этих специализаций примерно 1:1.

Весь учебный процесс можно разбить на несколько этапов, связанных с постепенным накоплением студентом профессиональных компетенций и личностных качеств.

Первый этап (1 курс) – адаптационный, предусматривает знакомство с основами будущей профессии, спецификой учебного процесса. Наиболее эффективным на данном этапе является прохождение студентами летней учебно-ознакомительной практики, в ходе которой проводятся индивидуальные собеседования со студентами с целью выявить способности студента и оказать помощь в выборе направления самостоятельной работы.

Второй этап (2 курс) – этап овладения основами будущей профессии, на котором происходит профессиональная адаптация, накопление учебно-дидактических и нормативных знаний. К концу второго курса студенты должны подготовить небольшие учебные проекты и сформировать круг своих интересов в будущей профессиональной деятельности. На втором курсе студенты проходят дополнительные курсы, по окончании которых получают удостоверения о присвоении им разряда по рабочей строительной специальности (штукатур-маляр-облицовщик, каменщик, и т. д.). Это наиболее важно на данном этапе становления специалиста, так как, в будущем полученные знания помогут ему свободно адаптироваться в новой среде и профессионально исполнять свои обязанности.

Третий этап (3, 4 курсы) – этап формирования профессиональных компетенций, овладения строительными технологиями, на котором студент приобретает все вышеназванные знания и навыки, которыми должен обладать инженер-строитель. Это можно наблюдать во время прохождения студентами практико-ориентированного обучения в течение всего учебного года и производственных технологических практик в летнее время. На этом этапе важным становится элемент творчества, проявляемый при разработке проектов, создании новых конструкций, научных исследований, существенным также является проявление навыка, полученного в результате прохождения практико-ориентированного обучения – умение работать в команде, своевременно и грамотно принимать технологические решения.

Четвертый этап (5, 6 курс) – инновационный. Это обоснование и реализация идей, накопленных за время прохождения вышеназванных этапов обучения. Закономерным окончанием всей работы является защита дипломного проекта по технологической тематике с применением современных технологий и элементов научно-исследовательского характера.

Таким образом, процесс формирования профессиональных компетенций, становления студентов как будущих специалистов является целенаправленным, системным и поэтапным. Важную роль в нем играет практико-ориентированное обучение, так как оно в значительной мере способствует более раннему выбору места будущей работы.

Основными задачами практико-ориентированного обучения являются:

1. Социальная и трудовая адаптация молодежи;
2. Изучение принципов работы предприятий, учреждений, организаций и передового опыта их специалистов через передачу «из рук в руки» эффективных навыков, технологий и схем, отработанных ими на практике;
3. Углубление и закрепление знаний, полученных в процессе плановых учебных занятий через выполнение практических заданий, составленных преподавателями выпускающей кафедры;
4. Выработка студентами-практикантами навыков подготовки, принятия и реализации решений в практической деятельности;
5. Стремление добиться признания в работе через интеграцию учебной и практической деятельности;
6. Определение работодателями потенциала будущих сотрудников.

Главный путь совершенствования процесса обучения в техническом вузе – не увеличение количества передаваемых знаний, а выработка навыков их научного, профессионального осмысления. Именно это способствует формированию и развитию профессиональной компетентности студентов строительных специальностей.

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 специалистов: науч.-метод. сб. – М., 2002.
2. **Байденко, В. И.** Компетенции: к освоению компетентностного подхода: лекция в слайдах : автор. версия [Текст]/ В. И. Байденко. – М. : ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 30 с.
3. **Байденко, В. И.** Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) [Текст]: метод. пособие / В. И. Байденко. – М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
4. **Гришахова, Н. А.** Компетентностный подход в обучении взрослых [Текст]/ Н. А. Гришахова // Материалы к 3-му заседанию метод. семинара, 28 сент. 2004 г. / Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов. – М., 2004. – С. 16.
5. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст]/ И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
6. **Компетентностный** подход как способ достижения нового качества образования [Текст]: материалы для опыт.-эксперим. работы в рамках Концепции модернизации рос. образования на период до 2010г. – М., 2002.
7. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка [Текст]/ С. И. Ожегов. – М.: Совет. энцикл., 1964. – 900 с.
8. **Проектирование** государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения [Текст]: метод. рекомендации для рук. УМО вузов Рос. Федерации: проект / авт.–сост. В. И. Байденко, Е. Б. Белов [и др.]. – М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2005.

9. **Похолков, Ю. П.** Основные принципы национальной доктрины инженерного образования [Электронный ресурс] / Ю. П. Похолков., Б. Л. Агранович. – Режим доступа: <http://aeer.cctpu.edu.ru/index.phtml>.

10. **Татур, Ю. Г.** Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования [Текст]: материалы ко 2-му заседанию метод. семинара: автор. версия / Ю. Г. Татур. – М. : ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.

11. **Чучалин, А. И.** Качество инженерного образования: баланс интересов на основе компетенций [Электронный ресурс] / А. И. Чучалин, О. В. Боев, А. А. Криушова // Качество высшего образования и подготовки специалистов к профессиональной деятельности : материалы Междунар. симп. (Москва, 11 нояб. 2005 г.). – Режим доступа: http://aeer.cctpu.edu.ru/winn/conf05_nov/simp_05nov.phtml

УДК 378.0

Терехова Ольга Павловна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры материаловедения и экологии Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова, tanjanal@yandex.ru, Чебоксары

РАЗВИТИЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ОХРАНОЙ ПРИРОДЫ В ИСТОРИИ ЧУВАШИИ

Terehova Olga Pavlovna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of faculty of materiology and ecology of the Chuvash state university it. I. N. Ulyanov, tanjanal@yandex.ru, Cheboksary

DEVELOPMENT OF THE GOVERNMENT BY WILDLIFE MANAGEMENT IN THE HISTORY OF CHUVASHIYA

Природоохранная деятельность нашего государства, в том числе и чувашского, имеет длительную историю. Сохранились знаменитые приволжские дубравы благодаря учреждению заповедных лесов военного назначения в XIV–XVII вв. по природоохранным указам Петра 1. В соответствии с указами не разрешалось рубить деревья по берегам рек на расстоянии до 25–50 верст от них. Помещикам запрещалось рубить дубовые леса на своих землях, при нарушении данного указа их сурово наказывали. В соответствии с царским указом леса, принадлежащие заводам, нужно было разделить на 25–30 лесосек, из которых ежегодно разрешалось вырубать только одну, чтобы не нарушалось лесовозобновление.

В Чувашском крае известным лесоводом Б. И. Гузовским и его последователями были заложены хорошие традиции лесовосстановления. Чувашские крестьяне принимали активное участие в посадке лесов и уходе за ними [4, с. 12].

«Государственное управление природопользованием и охраной природы усилилось в советский период, хотя специальные государственные органы по охране природы были учреждены лишь в конце 80-х годов», – отмечает Ф. А. Карягин. По его мнению, важными законодательными актами государственной природоохранной политики советского государства, касающимися Чувашской Республики, были: «Основной закон о лесах», подписанный 27 мая 1918 г.; «Декрет об охоте» (подписан 20 мая 1920 г.), предусматривающий охрану животных, учреждение заповедников, охотничьих хозяйств и т. д.; «Декрет об охране памятников природы, садов и парков» от 16 сентября 1921 г., декларирующий неприкосновенность участков природы, изъятых из хозяйственного пользования в научных целях, сохранения разных объектов живой и неживой природы [3, с. 104]. В 1924 г. в России было создано общество охраны природы. До создания государственных органов вопросами экологии занималось Всероссийское общество охраны природы (ВООП), которое имело в союзных и автономных республиках свои организации. Чувашская республиканская организация общества охраны природы также входила в состав ВООП. Первичные организации этого общества были на каждом предприятии, в школе и т. п.

Организации общества охраны природы вели пропагандистскую работу среди населения, школьников и проводили массовые мероприятия по озеленению, а также противозерозионную борьбу. Успехи в работе Чувашской республиканской организации охраны природы Ф. А. Карягин объясняет активной работой руководителей, а также умелым использованием сложившихся традиций чувашского народа по отношению к природе. «Чувашская организация ВООП в середине 30-х годов под руководством партийных и советских органов организовала массовую посадку деревьев вдоль строящейся автомагистрали Чебоксары – Канаш, а в послевоенные годы, участвуя в реализации сталинского плана преобразования природы, – в создании полезащитных лесных полос», – отмечает Ф. А. Карягин [3, с. 106]. В 1935 г. Чувашская Республика была удостоена ордена Ленина за большие успехи, достигнутые в сельском хозяйстве и дорожном строительстве.

В период индустриализации страны, сплошной коллективизации сельского хозяйства, а также в период Великой Отечественной войны и послевоенного восстановления народного хозяйства были приняты законодательные акты по регулированию эксплуатации природных ресурсов и охране природы. В 60-е г. в республике усилились эрозионные проблемы. Причинами этого процесса ученые считают облесение, высокую степень распаханности земель, большую плотность населения, результаты интенсивного дорожного строительства в 30-е г. (так как для строительства использовали местный камень со дна оврагов, рек), что также отрицательно отразилось на состоянии оврагов. Нужно отметить большую работу Чувашской республиканской организации ВООП по борьбе с эрозией почв.

В 1972 г. состоялась Стокгольмская конференция ООН по охране окружающей среды, которая способствовала активизации природоохранной

работы во всем мире. Наше государство также активно включилось в эту работу. В сентябре 1972 г. Верховный Совет страны принял постановление «О мерах по дальнейшему улучшению охраны природы и рациональному использованию природных ресурсов». Министерством и ведомствам страны, союзных и автономных республик было поручено разработать программу по охране природы, создавать специальные отделы, службы и подразделения.

Ученые заметили ухудшение экологической обстановки в стране с середины 80-х г., которое вызвало значительную тревогу населения. Обеспокоенность населения усилилась вследствие крупных техногенных аварий и катастроф, особенно после аварии на Чернобыльской АЭС, которые нанесли значительный урон окружающей среде и здоровью людей. В результате были созданы специальные государственные органы по охране природы [2, с. 277]. Архивные документы свидетельствуют, что в конце 80-х гг. в Чувашской Республике было более 2500 первичных организаций ВООП, более 100 советов охраны природы заводов, фабрик, колхозов, совхозов, общеобразовательных и высших учебных заведений. Первичные организации ВООП проводили природоохранительную работу совместно с партийными, профсоюзными и комсомольскими организациями. Так, в 60–80 года они ежегодно проводили операции «Родник», «Живая вода», «Муравей» и т. д. В конце 80-х годов по предложению органов охраны природы весной и осенью проводились «экологические» субботники по озеленению и благоустройству территорий предприятий, организаций и учреждений, прилегающих улиц, скверов и парков.

В школах Чувашской Республики велась активная работа по организации природоохранительной работы, разведению садов, выращиванию саженцев и т.п. Министерство просвещения, обком комсомола, республиканская пионерская организация поддерживали экологическую работу молодежи. В каждой школе были организованы кружки юных натуралистов, цветоводов, велись опытно-экспериментальные работы на пришкольных участках, работали «голубые» и «зеленые» патрули, в некоторых школах были организованы школьные лесничества. Особой активностью отличались Кошноруйская основная общеобразовательная школа Канашского района, Большеяльчикская средняя школа Яльчикского района, Большеяушская средняя школа Вурнарского района, Шоршелская средняя школа Марпосадского района, Ибресинская средняя школа № 2, Тойсинская средняя школа Батыревского района и др.

Как свидетельствуют документы, в начале 90-х г. работа Чувашской республиканской организации охраны природы была прекращена из-за отсутствия поддержки со стороны государственных органов. Но общественное движение по охране окружающей среды стало более активным. В период выборов в государственные органы всех уровней кандидаты в депутаты в свою предвыборную программу стали включать экологические вопросы. Ф. А. Карягин отмечает, что в 1989 г. победу одержали те канди-

даты, у которых в программе было указано решение наиболее важных экологических программ. Поэтому считается вполне закономерным введение в состав Верховного Совета Чувашской Республики постоянного комитета (комиссии) по экологии. Первым председателем данного комитета был избран доцент Чувашского государственного пединститута им. И. Я. Яковлева Н. М. Матвеев. Комитет готовил материалы по экологии на рассмотрение на сессии Верховного Совета, в результате были приняты законы «О порядке пользования природной средой и природными ресурсами», «О лесе», «Об особо охраняемых природных территориях и объектах», «О питьевой воде» [3, с. 111]. Комитет поддерживал тесную связь с депутатами других регионов. Был создан Экологический парламент Волжского бассейна и Северного Каспия, который проводил выездные заседания по вопросам охраны природы в Ульяновске (1992), Йошкар-Оле (1991), Волгограде (1992), Нижнем Новгороде (1995, 1996), Саратове (1995), Чебоксарах (1995) и др.

До 1993 г. государственные органы охраны природы автономных республик финансировали общесоюзные организации. В дальнейшем в связи с сокращением финансирования центральными органами местные органы охраны природы должны были перейти на самофинансирование, что отразилось на их работе и форме: изменились названия этих органов. Так, в Чувашской Республике до февраля 1992 г. функционировал Государственный комитет Чувашской ССР по охране природы, с февраля 1992 по январь 1994 г. – Министерство экологии и природных ресурсов Чувашской Республики, с января 1994 по июнь 1997 г. – Министерство природных ресурсов и охраны окружающей среды Чувашской Республики, с июня 1997 по январь 1998 г. – Министерство охраны окружающей среды Чувашской Республики, в настоящее время – Государственный комитет Чувашской Республики по охране окружающей среды. Сократилась штатная численность специалистов Министерства (Госкомитета), сузились функциональные обязанности. [3, с. 165].

Несмотря на эти изменения, Министерство экологии проводит серьезную работу по охране природы. Так, составлен перечень особо охраняемых природных территорий, организованы национальный парк «Важной функцией Министерства экологии является пропаганда экологических знаний, природоохранительное просвещение населения. В этом деле большую помощь оказывает выпускаемый с 1993 г. «Экологический вестник Чувашии». Научно-технический совет (НТС) при коллегии Министерства экологии проводит серьезную работу по изучению экологических проблем в республике, проведению научно-исследовательских работ, изданию монографий, учебников по экологии. Членами НТС составлены и изданы учебники: «Экология Чувашской Республики» (автор А. Д. Дмитриев), «Окружающая среда и здоровье человека» (авторы А. Д. Дмитриев и Г. П. Чернова), (авторы А. Д. Дмитриев и З. Н. Плечова) и др.

На базе Министерства экологии Чувашской Республики проводятся республиканские, международные, всероссийские семинары и научно-практические конференции по вопросам охраны природы.

Большое значение для активизации работы по охране природы, пропаганде природоохранительных знаний, проведению исследований природной среды имеет учреждение специальной премии и звания «Лауреата премии Министерства экологии Чувашской Республики». Премии и звания удостоены: А. П. Айдак – председатель колхоза «Ленинская искра» Ядринского района, С. Г. Герасимов – учитель из Чебоксарского района, А. Д. Дмитриев – профессор Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева и др.

В 1990 г. создана партия «зеленых», цель которой – помочь решению проблемы улучшения среды обитания населения республики. Имеется отделение Всемирной организации «Гринпис», которое ведет «пропагандистскую работу по экологии среди учащихся школ, организовало экологический лагерь совместно со станцией юных натуралистов».

В середине 90-х г. Министерство экологии, Министерство образования совместно с природо-исследовательскими клубами «Эткер», «Кари учеными Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева были организованы летние экологические лагеря школьников. На ежегодных научно-практических конференциях учащиеся и студенты выступают с сообщениями, докладами о проведенных ими под руководством учителей и ученых научных исследованиях. С 1991 г. в состав экологических структур входит природоохранная прокуратура, которая ведет надзор за выполнением законов об охране природы и природных ресурсов.

Средства массовой информации вносят большой вклад в пропаганду экологических знаний. Газеты «Хыпар», «Советская Чувашия», «Молодой коммунист» имеют специальную экологическую рубрику. Выпускались газеты «Последний шанс» (1989–1990) и «Кладовая природы» (1994–2006), игравшие большую роль в распространении природоохранительных знаний и воспитании экологического поведения населения. Чувашское телевидение и радио также оказывают большую помощь в пропаганде экологических знаний, распространении положительного опыта природоохранительной деятельности школ, предприятий.

Творческое сотрудничество Министерства экологии и высших учебных заведений республики способствовало появлению в марте 1997 г. молодежной экологической дружины (МЭД). МЭД имеет разветвленную структуру, объединяет студентов географического и химического факультетов Чувашского госуниверситета им. И. Н. Ульянова, биолого-химического факультета Чувашского государственного педуниверситета им. И. Я. Яковлева. Молодежная экологическая дружина проводит различную работу: контроль за природопользователями; очистку территории города Чебоксары и прибрежной зоны Чебоксарского водохранилища; охрану заповедника «Присурский»; проводит научно-исследовательскую работу на особо охраняемых природных территориях; исследование малых рек Чувашии; принимает участие в операциях «Нерест», «Первоцвет», «Борьба с лесными пожарами» [3, с. 117–118].

В республике имеется немало примеров активной природоохранительной работы экологов. Интересный опыт такой работы накоплен в колхозе «Ленинская искра» Ядринского района Чувашской Республики. В природоохранительной работе наравне со взрослыми активное участие принимают школьники. А. П. Айдак по специальности учитель-филолог, часто бывает в школе, рассказывает учащимся о роли природы в жизни человека и о предстоящих работах по охране окружающей среды. Опыт работы А. П. Айдака известен не только в Чувашской Республике, но и в Российской Федерации.

Таким образом, работа по охране природы в Чувашском крае имеет давнюю историю, она развивается, совершенствуется. Без формирования экологической культуры населения и воспитания природоохранительного сознания и поведения невозможно решить экологические проблемы. Как утверждают исследователи, на современном этапе природоохранительная работа нуждается в поддержке со стороны государственных органов.

Библиографический список

1. **Айдак, А. П.** Об опыте работы колхоза «Ленинская искра» Ядринского района Чувашской Республики по оздоровлению экологической обстановки [Текст] / А. П. Айдак. // Экологический вестник Чувашии. – Чебоксары, 1993. – Вып. 2. – С. 38–42.
2. **Галкин, Ю. Ю.** Экологическое движение в России: формирование экологической культуры населения [Текст] / Ю. Ю. Галкин. // Экологическая культура и образование. – М., 1998. – С. 277.
3. **Карягин, Ф. А.** Роль хозяйственной деятельности в изменении природной среды Чувашской Республики [Текст] / Ф. А. Карягин. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – С. 118–119.
4. **Удачин, А. И.** Русский лесничий Б. И. Гузовский и его культуры в Среднем Поволжье [Текст] / А. И. Удачин. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1965. – С. 12.

Крылов Дмитрий Александрович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики технологии и предпринимательства Марийского государственного университета, krilda@mail.ru, Йошкар-Ола

Коротков Сергей Геннадьевич

Аспирант кафедры методики технологии и предпринимательства Марийского государственного университета, krilda@mail.ru, Йошкар-Ола

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА КОНСТРУКТОРСКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

Krillov Dmitri Aleksandrovich

The candidate of Pedagogic Science, docent of the chair of methods of technology and business undertakings at Mari State University, krilda@mail.ru, Yoshkar-Ola

Korotkov Sergei Gennadievich

The post-graduate of the chair of methods of technology and business undertakings at Mari State University, krilda@mail.ru, Yoshkar-Ola

THE CONTENT AND THE STPUCTURE OF DESIGN AND TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY AND BUSINESS UNDERTAKINGS

Проблема повышения уровня профессиональной компетентности будущего учителя, способного свободно и активно мыслить, моделировать воспитательно-образовательный процесс, самостоятельно генерировать и воплощать новые идеи и технологии обучения и воспитания является актуальной в современных социально-экономических условиях.

В настоящее время именно компетентностный подход является тем приоритетным направлением, который ориентирует на цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые образовательные конструкты: компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества.

Следует отметить, что в настоящее время отсутствует однозначное определение понятия профессиональной компетентности. Обзор психолого – педагогической литературы и других источников, посвященных данной проблеме, показывает, что можно выделить несколько подходов к определению понятия «профессиональная компетентность». Так, например, зарубежными исследователями данное понятие зачастую рассматривается как «углубленное знание», «состояние адекватного выполнения задачи», «способность к актуальному выполнению деятельности», «эффективность действий» и др.

В педагогическом словаре под профессиональной компетентностью учителя понимается «владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определённых ценностей, идеалов и педагогического сознания» [3].

Б. С. Гершунский определяет профессиональную компетентность как уровень профессионального образования, опыта и индивидуальных способностей человека, его мотивированное стремление к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческое и ответственное отношение к делу. Именно от уровня профессиональной компетентности педагога, по мнению автора, зависит результативность образования [2].

Следует отметить что, в одних определениях акцент делается на деятельности учителя: владении знаниями, умениями и навыками профессиональной деятельности; в других на его личностных качествах. Тем не менее, сущность термина «профессиональная компетентность» во всех определениях одна и заключается в том, что это понятие является системной характеристикой учителя, оно отражает его теоретический уровень, образовательную практику и личностную гуманистическую позицию.

Профессиональная подготовка будущих учителей технологии и предпринимательства в вузе наиболее эффективна, если она предусматривает формирование профессиональной компетентности студентов, состоящей в совокупности профессиональных знаний, умений, навыков, способностей, а также мотивационно-ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности, проявления самостоятельности, творческой активности и рефлексии в оценке результатов своего труда обучения.

Профессиональная компетентность будущего учителя технологии и предпринимательства предполагает готовность решать специфические для данной профессии задачи, определенные действия для их выполнения, доведенные до уровня умений, основанных на системном и глубоком освоении знаний. Выделение профессиональных задач основывается на предварительном моделировании соответствующей профессиональной деятельности, реализуемой совокупностью профессиональных, наиболее частотных ситуаций, требующих постановки, решения и рефлексии профессиональных задач.

В связи с этим на первый план в процессе подготовке студентов факультета технологии выступает конструкторско-технологическая составляющая профессиональной компетентности, под которой понимается интегративное качество учителя технологии и предпринимательства, определяющее готовность и способность решать профессиональные задачи, возникающие в профессиональной педагогической деятельности, с использованием специальных конструкторско-технологических знаний, умений, навыков, профессионального опыта и личностных качеств.

Содержание конструкторско-технологической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства составляют следующие блоки знаний и умений:

– теоретические знания в виде необходимых для реализации принципа политехнизма общенаучных, технических и экономических сведений складывающихся в процессе изучения общей физики, высшей математики, теоретической механики, начертательной геометрии и черчения, технических дисциплин прикладного характера (теории механизмов и машин; детали машин; сопротивления материалов), экономических курсов и др.;

– знания современных научно-технических основ производства, научной организации производственных процессов, основ производства на предприятиях промышленности, специфики производств, знания по организации и экономике конкретных производств, организации производительного труда студентов и др.;

– конструкторско-технологические и методические умения по: решению задач с производственно-техническим содержанием, выбору и использованию подручного материала, соотнесению характеристик сконструированного (изготовленного) устройства с реально функционирующим в производстве, выбору из нескольких вариантов оптимального, выбору технологической схемы обработки отдельных деталей, проведению анализа технического объекта, формулированию технических задач по совершенствованию или созданию нового объекта техники, осуществлению межпредметных связей и др.

На основе анализа критериев эффективности профессионального обучения, предложенных С. Я. Батышевым [1], нами были выделены такие компоненты конструкторско-технологической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства, как: ценностно-смысловой, когнитивный, операционно-деятельностный, личностно-творческий.

Ценностно-смысловой компонент включает в себя систему мотивов, побуждающих учителя к работе, совокупность всех психических моментов, которыми определяется поведение человека в целом. Характеризуя готовность учителя технологии и предпринимательства к реализации педагогических ценностей, он проявляется в социальной ответственности за результаты и последствия своей деятельности, общественно-ценностной мотивации деятельности, потребности в творчестве, стремлении к самовоспитанию и саморазвитию. Степень сформированности данного компонента определяется тем, насколько прочную основу представляет он для дальнейшего развития, в какой мере данный компонент создает оптимальные условия для формирования конструкторско-технологических знаний и умений будущих учителей технологии и предпринимательства.

Когнитивный компонент отражает уровень усвоения технических, технологических и конструкторских знаний, которые характеризуются глубиной, полнотой, осознанностью и системностью. Данный компонент проявляется в знании основных видов, способов, средств и путей преобразовательной деятельности человека; знании основ творческо - конструкторской деятельности; знании технологии основных форм жизнедеятельности человека; знании основных применяемых и перспективных технологий и др.

Операционно-деятельностный компонент проявляется в готовности к конструкторско-технологической деятельности и характеризуется сформированностью технологических умений и навыков, опытом их использования в конкретной преобразовательной деятельности, способности самостоятельно решать творческие и конструкторские задачи. Операционно-деятельностный компонент конструкторско-технологической компетентности направлен на формирование проективных, конструкторских, аналитических, технологических и некоторых других умений.

Личностно-творческий компонент обуславливает необходимость развития творческих сил и способностей личности педагога; формирования технологического и экономического мышления и интуиции, политехнического кругозора; стремление к техническому творчеству; умение принимать оперативные решения; знание общих принципов технического и художественного конструирования; знание о конструировании и дизайне; умения проектирования, прогнозирования, аналитические, рефлексивные умения; умения систематически повышать свою квалификацию др.

Взаимосвязь, взаимообусловленность содержательных компонентов конструкторско-технологической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства: когнитивного, операционно-деятельностного, ценностно-смыслового и личностно-творческого, – характеризует системный, целостный характер исследуемого феномена. Проявление операционно-деятельностного компонента обусловлено признаками когнитивного компонента конструкторско-технологической компетентности: сформированностью технологических знаний и умений, умений рациональной организации деятельности. В то же время процесс конструкторской, проектно-технологической деятельности, в которой формируется и проявляется операционно-деятельностный компонент, активизирует мыслительную деятельность студентов, они осознают ценность знаний и умений. В результате повышается их познавательная активность, что способствует формированию когнитивного компонента конструкторско-технологической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства.

Ту же взаимосвязь можно проследить между ценностно-смысловым и другими компонентами конструкторско-технологической компетентности. Заинтересованное отношение к деятельности повышает ее продуктивность, сформированность нравственно-волевых качеств способствует овладению навыками самоконтроля, облегчает преодоление трудностей. Вместе с тем именно операционно-деятельностный компонент, то есть достаточный опыт конкретной деятельности и сотрудничества, оказывает положительное влияние на развитие нравственно-волевых качеств; успешность труда вызывает положительное эмоциональное отношение к нему.

Компоненты конструкторско-технологической компетентности, с одной стороны, выступают как относительно самостоятельные системы, обладающие своей структурой, логикой, совокупностью элементов, внутренней организацией, а с другой стороны, это деление условно. Уровень интеллек-

туального развития может быть использован для характеристики творческого потенциала личности, а отношение к конструкторско-технологической деятельности и ее результатам можно анализировать и в структуре операционно-деятельностного компонента, и как личностное качество будущего педагога.

Перечисленные компоненты конструкторско-технологической компетентности можно рассматривать как нормативно необходимые для успешной деятельности учителя в современных условиях. При этом, как отмечалось выше, все они тесно взаимосвязаны. Каждый последующий продуктивен лишь при наличии предыдущего, сформированного в необходимой и достаточной степени. Каждый компонент выполняет свои праксеологические функции, которые можно сформулировать в обобщенном виде следующим образом:

1) Проявление гуманно-личностной ориентации (Ш. А. Амонашвили) как базового компонента структуры профессиональной компетентности в целом, и конструкторско-технологической компетентности, в частности. Отвечает принципу сообразности деятельности природе человека, помогает корректировать цели, содержание и результативность профессиональных действий в пределах общечеловеческих ценностей;

2) Системное восприятие педагогической реальности как целостного образа профессиональной картины мира, в которой квалифицированный учитель способен выделять те или иные структуры, что позволяет осуществлять правильное построение и конструирование методик, грамотное применение технологий;

3) Технологичность гарантирует продуктивность действий и ориентацию на достижение запланированного результата;

4) Способность взаимодействовать со своим и чужим опытом профессиональной деятельности, умение интегрироваться с «другим» опытом становится источником для формулирования собственной критериальной базы о правильности и неправильности собственных действий;

5) Проявление креативности («творческой») и рефлексивности педагога оказывает влияние на его профессиональное поведение; это нормативные профессионально необходимые умения, которые являются своеобразным выражением способности педагога адаптироваться к постоянно меняющейся педагогической действительности, отражают его умения «пользоваться профессиональной свободой на индивидуально-личностном уровне предупреждают формирование стереотипов мышления и поведения».

Являясь компонентом целостной профессиональной компетентности, конструкторско-технологической компетентности не дается однажды и на всю жизнь. При переменах в образовательной политике государства, преобразовании и модернизации содержания образования в целом (внешние факторы), а в частности при изменении контингента учеников, выборе другого учебно-методического комплекса обучения предмету, переориентации профессиональной деятельности и интересов, например, на другой

предмет и т. п. (внутренние факторы) педагогу необходимо как бы заново формировать отдельные компоненты конструкторско-технологической компетентности, связанные с новыми видами творческой преобразовательной деятельности: изучать теорию и содержание в аспектах современных достижений наук; определять смыслы для себя, находить свое место и конкретизировать мотивы участия в происходящих переменах; осваивать другие способы и приемы деятельности, учиться осуществлять целенаправленные действия; определять поле своих возможностей и перспектив в измененных условиях.

Таким образом, в условиях изменения приоритета ценностно-целевых установок, отказа от преимущественной ориентации образования на знания и перехода содержания образования на компетентностную основу актуальным является формирование конструкторско-технологической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства.

Конструкторско-технологическая компетентность, являясь компонентом целостной профессионально-личностной структуры, определяется как комплекс когнитивного, операционно-деятельностного и личностно-творческого компонентов опосредованных ценностно-смысловыми установками и мотивами осуществления профессиональной деятельности учителя технологии и предпринимательства.

Библиографический список

1. **Батышев, С. Я.** Профессиональная педагогика [Текст]/ С. Я. Батышев, М. В. Яковлева, В. А. Скандии, О. Б. Ховов, В. О. Кутьев, Н. В. Замосковная. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997.
2. **Гершунский, Б. С.** Философия образования для XXI века. [Текст]/ Б. С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
3. **Педагогический** энциклопедический словарь. [Текст]. – М.: «Большая Российская Энциклопедия», 2003.

Кошкин Андрей Геннадиевич

Старший преподаватель кафедры технологии и предпринимательства Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, tanjanal@yandex.ru, Чебоксары

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ТРУДООХРАННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

Koshkin Andrey Gennadievich

Senior teacher of the Technology and Enterprise Chair of the Chuvash State Pedagogical University after I. Y. Yakovlev, tanjanal@yandex.ru, Cheboksary

**PEDAGOGICAL METHODS OF LABOUR-SAVING CULTURE
FORMATION FOR FUTURE TEACHERS**

Обучение и инструктаж по безопасности труда носит непрерывный многоуровневый характер и проводится на предприятиях промышленности, транспорта, связи, строительства, в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях, во внешкольных учреждениях, а также при совершенствовании знаний в процессе трудовой деятельности.

Изучение вопросов безопасности труда и других видов деятельности организуется и проводится на всех стадиях образования в учебно-воспитательных учреждениях и учебных заведениях страны с целью формирования у подрастающего поколения сознательного и ответственного отношения к вопросам личной безопасности и безопасности окружающих [1, с. 81].

Студенты технических, строительных, сельскохозяйственных, экономических и педагогических вузов изучают вопросы обеспечения безопасности труда при прохождении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», включающей курс «Охрана труда», а также специальных дисциплин, содержащих соответствующие разделы. В остальных вузах, где курс «Охрана труда» не изучают, обучение студентов проводят в рамках изучения учебных дисциплин.

При организации любого коллективного вида трудовой деятельности учащейся молодежи вне учебных занятий (студенческие отряды, лагеря труда и отдыха, производственные ученические бригады и другие трудовые школьные объединения, сельскохозяйственные, строительные и др. работы) проводят занятия со студентами и учащимися в учебных заведениях по основам трудового законодательства, нормам и правилам безопасности труда.

Однако, несмотря на то, что эти вопросы касаются каждого из студентов, отношение к вопросам личной безопасности и безопасности окружающих, рассматриваемым в курсе «Охрана труда», отмечается неоправданно пренебрежительным. По данным анкетирования, проведенного нами (опрошено 75 студентов), почти 68% опрошенных считают этот предмет лишним в вузе – «придем на работу, нам все объяснят», 58% – неинтересным, 52% –

«слишком юридическим» (действительно, перечень нормативных документов по охране труда в образовательных учреждениях содержит 62 пункта). Таким образом, существуют противоречия между потребностью общества в снижении количества случаев производственного травматизма и профессиональных заболеваний и нежеланием работников (в данном случае будущих специалистов сферы образования) овладеть знаниями по вопросам личной безопасности и безопасности окружающих, создания безопасных условий обучения, воспитания и досуга детей; между требуемым и реально существующим отношением будущих педагогов к охране труда; между необходимым и существующим уровнем сформированности трудоохранной культуры будущих педагогов. Все эти противоречия необходимо решать в процессе подготовки будущих учителей в вузе.

В предисловии к своей книге Л. Е. Плескач и Г. М. Шамис отметили актуальную идею, ориентированную на образование XXI в.: «Мы не мыслим себе педагогический процесс, если он не имеет под собой технологической основы» [3, с. 11].

Современные требования к качеству подготовки специалистов в высшей школе весьма высоки. С ними можно соглашаться, не соглашаться, критиковать. Но одно неоспоримо: будущих педагогов, которые сейчас сами находятся в состоянии ученичества, ждут весьма требовательные ученики и их родители. Именно они в первую очередь диктуют, каков должен быть уровень мастерства их учителя – и педагогического, и предметного. Это мастерство проявляется в овладении искусством педагогической техники, способами взаимодействия с обучающимися, средствами обучения, в том, как ежеминутно владеет ситуацией урока.

«Педагогической техникой» зачастую обозначаются составные элементы педагогического мастерства, которые усиливают те или иные способности и умения педагога, например, «техника речи», «поведенческая техника», что отрицает как целостность, технологичность в этом явлении. Педагогическая энциклопедия в 30-е г. XX столетия понятие «педагогическая техника» определяла как «совокупность приемов и средств, направленных на четкую и эффективную организацию учебных занятий». Педагогическая техника включала умение оперировать учебным и лабораторным оборудованием, использовать наглядные пособия, дидактические материалы и т. п.

Одним из главных компонентов педагогической техники мы рассматриваем педагогический прием. Педагогический прием – это целенаправленное действие педагога для повышения продуктивности обучения. На наш взгляд, у педагогического приема есть еще одно предназначение, которое хорошо передают слова, авторство которых приписывают писателю А. Франсу: «Учиться надо весело. Чтобы переваривать знания, надо поглощать их с аппетитом». Педагогический прием позволяет разбудить «аппетит к обучению».

Педагогическая теория не содержит в настоящий момент окончательно сформулированного определения «приема педагогической техники», «пе-

дагогический прием». Словарное толкование слова «прием» имеет двойственное значение, причем каждое из значений акцентирует внимание на двух важных аспекта, а именно: 1 – «отдельное действие, движение» и 2 – «способ в осуществлении чего-нибудь» [2, с. 478]. Таким образом, мы можем предложить следующее определение понятия «педагогический прием»: способ достижения конкретного отдельного учебного результата, конкретное законченное действие (взаимодействие) участников образовательного процесса.

Традиционные подходы к преподаванию курса «Охрана труда» не отвечают современным требованиям не только потому, что не вызывают должного внимания к этому важному предмету. Эти подходы не соответствуют и требованиям компетентностного подхода, а также не позволяют формировать все компоненты – слагаемые трудоохранной культуры специалиста.

С целью повышения результативности обучения студентов по курсу «Охрана труда» нами апробирован ряд педагогических приемов.

Прием «Найди 10 отличий». Студентам предлагается найти 10 (количество отличий определяется конкретным заданием) отличий на двух фотографиях, рисунках и т. п. Когда отличия определены, проводится их анализ и устанавливается степень опасности, уровень риска для человека.

Прием «Я знаю 5 имен мальчиков...». Название приема взято из известной детской игры. Например, для того, чтобы назвать факты нарушения техники безопасности, отмеченные на фотографии, надо назвать нормативные документы, которые подтверждают эти нарушения.

Прием «Сойдет и так». Данный прием акцентирует внимание на пренебрежительном отношении к предписаниям техники безопасности. Здесь, например, можно обыграть небрежность при производстве каких-либо работ. Мы используем два варианта: вариант «эмоциональный» (торопливость, конфликтная ситуация, несогласованность действий и т. п.) и вариант «технический» (самовольный умышленный отказ от исполнения каких-либо требований).

Прием «Стоп-кадр». Данный прием применяется не только в преподавании курса «Охрана труда», но и на практических занятиях по технологии. В этом приеме мы применяем две вариации. 1 – перед занятием из 2–3-х студентов назначается комиссия. Комиссия, заранее договорившись, в какой-то момент занятия начинает «рейд» – проверку выполнения правил техники безопасности. Для обозначения момента, когда комиссия, приступила к выполнению карательной миссии, служат яркие банданы. Преподаватель оценивает как правильность придинок комиссии, так и соблюдение правил техники безопасности студентами в группе. 2 вариация заключается в том, что по договоренности один из студентов в какой-то момент занятия начинает нарушать требования охраны труда. При этом анализируется реакция других студентов группы на это нарушение.

Прием «Почтальон Печкин». Всей России известна фраза почтальона Печкина, что злой он был, потому что у него не было велосипеда. Этот при-

ем предназначен для формирования умения обращаться в официальные инстанции в случае нарушений безопасных условий труда. Каждому студенту задается соответствующая ситуация. За ограниченное время требуется написать официальное заявление в соответствующую инстанцию, в котором необходимо со ссылкой на нормативные документы выразить претензию по поводу нарушения требований охраны труда.

Прием «Incredible machine». Идея приема взята из известной одноименной компьютерной игры, где нужно объединить в один слаженный механизм множество совершенно разнородных компонентов. Суть приема заключается в том, что нужно составить цепочку событий из предложенного набора. Это может быть набор комиксовых картинок, который нужно завершить вербально. Либо это описание ситуации. На выполнение этого задания дается ограниченное время. Задание может быть как групповое, так и индивидуальное. Задание считается выполненным, если уложились в отведенное время, смогли обосновать ход событий, либо обосновать, как можно изменить ход событий.

Прием «Спасение рядового Райана». Как бывает, немногих попавших в беду людей спасает гораздо большее количество человек. Этот прием имитирует спасение потерпевшего, например, когда в результате его действий возникло возгорание, отключилось электричество, он оказался в труднодоступном месте и т. п. Причем, потерпевший бывает «бестолковый пофигист», «пьяный», «просто молодой и неопытный».

Прием «Жизнь до и после». Суть данного приема состоит в имитации жизни человека, получившего какое-либо повреждение на производстве. В данном приеме мы применяем реальное ограничение возможностей человека. Например, можно взять вариант «триллер» – человек остался без руки/ноги: студенту реально фиксируется одна рука/нога; человек потерял возможность самостоятельно ходить и т. п. Можно взять вариант «драма»: человеку в глаз попала мелкая металлическая стружка, что вызвало повреждение роговицы и раннюю катаракту – завязывается один глаз на все занятие. Важным моментом в данном приеме является описание возникших ощущений у каждого из студентов.

Прием «Отсроченный риск». Данный прием предназначен для акцентирования внимания на культуре сохранения собственного здоровья, профилактику профзаболеваний. Проводится как имитационная игра, прототипом является игра, применяемая в тренингах по профилактике СПИД. Каждый студент имеет на руках карточки, на которых пишут по 4: первый блок – близких человека, второй блок – любимых занятия, третий блок – любимых блюд. В первом круге игры, наличие заболевания приводит к отказу от привычного круга общения, занятий, поэтому играющие отдают по 1 карточке из каждого блока., во втором круге это повторяется, так как болезнь «требует свое», в третьем круге: заболевание в сильной степени вошло в жизнь человека, поэтому оно само забирает (руками ведущего) по карточке из каждого блока. Этот прием имеет очень сильное эмоциональ-

ное воздействие, заставляет всерьез задуматься об отношении к собственному здоровью.

Каждый из этих приемов завершается обсуждением, рефлексией.

Ряд приемов мы относим к разряду творческих. Среди них прием «Пластелиновая ворона». Заключительные строчки из песенки к этому мультфильму – идеальная инструкция по технике безопасности: «Не стойте и не прыгайте, не пойте, не пляшите, там, где идет строительство или подвешен груз». Мы предлагаем изложить правила техники безопасности в коротких стихах. В силу ограниченности объема данной статьи, приведем один пример: «Если мокрый, не бери / Провод электрический./ Ты живой и из белка, / А не синтетический!».

К разряду творческих мы относим и прием «Вредные советы» (по Григорию Остеру). Этот прием применяется нами недавно, как оказалось, он достаточно сложен для студентов. Для примера: «Если хочешь быть красивой / Косы распусти свои / и увидишь, как прелестно / кудри выются на станке / Ну и что, что стала тоньше / раза в 3 коса твоя».

Добавление данных приемов к традиционным формам обучения по курсу «Охрана труда» привело к изменению отношения студентов к данному предмету.

Библиографический список

1. **Маренго, А. К.** К вопросу обучения студентов правовым основам охраны труда в РФ [Текст]/ А. К. Маренго // Актуальные проблемы юридической науки и их отражение в учебном процессе. – М.: Изд-во МИП, 2003. – 233 с.
2. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка [Текст]/ С. И. Ожегов. – М.: Оникс, 2008. – 1200 с.
3. **Плескач, Л. Е.** Технология педагогики, или Наука об искусстве становления целостного сознания [Текст]/ Л. Е. Плескач, Г. М. Шамис. – Краснодар: Перспективы образования, 1999. – 224 с.

УДК 372.8

Комелина Валентина Александровна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методики технологии и предпринимательства Марийского государственного университета, chupr@mail.ru, Йошкар-Ола

Чупряков Иван Сергеевич

Аспирант кафедры методики технологии и предпринимательства Марийского государственного университета, chupr@mail.ru, Йошкар-Ола

**СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ТВОРЧЕСКО-
КОНСТРУКТОРСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА**

Komelina Valentina Aleksandrovna

The Doctor of Pedagogic Science, professor, chief of the chair of methods of technology and business undertakings at Mari State University, chupr@mail.ru, Yoshkar-Ola

Chupriakov Ivan Sergeevich

The post-graduate of the chair of methods of technology and business undertakings at Mari State University, chupr@mail.ru, Yoshkar-Ola

**THE CONTENT OF CREATIVE AND DESIGN TRAINING
OF A FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY AND BUSINESS
UNDERTAKINGS**

Исследование роли науки в современном образовательном процессе, выявление важнейших функций педагогического образования, анализ взаимосвязи инженерных и педагогических знаний студентов обучающихся на факультете технологии и профессионального образования, позволяют определить требования к содержанию педагогического образования будущего учителя технологии и предпринимательства, принципы его структурирования.

Академик С. Я. Батышев в системе высшего профессионального образования выделяет блочно-модульный принцип построения содержания обучения как достаточно простой и эффективный. Блочно - модульный подход позволяет выделить конкретный «носитель» содержания обучения, с помощью которого обеспечивается гибкость системы профессионального образования, настраиваемость ее на адаптивность к изменяющимся социально-экономическим условиям. Блоки и модули дисциплин реализуют одну или несколько целей обучения. Формирование блоков содержания обучения по профессии широкого профиля при отраслевой и межотраслевой интеграции профессий может быть следующим:

1. Общеобразовательная подготовка: гуманитарный блок, естественно-научный блок.
2. Профессиональная подготовка: общетехнический, общепрофессиональный, профессиональный блоки (профессия, специальности).

3. Специальные блоки подготовки.

В общем виде содержание профессионального образования включает общеобразовательную и профессиональную подготовку.

Содержание блоков профессиональной подготовки: общетехнический блок, отраслевой блок, общепрофессиональный блок (для группы родственных профессий), профессиональный блок (учебный материал освоения соответствующих видов профессиональной деятельности на требуемом уровне) [1].

Специальный блок содержит теоретический и практический учебный материал, необходимый для освоения специальности, относящейся к профессии, с выходом на требуемый заказчиком уровень квалификации.

Разновидностью специального блока может быть общепрофессиональный блок. Этот блок выделяется в том случае, если профессия (учитель) включает разветвленную сеть специальностей (технология и предпринимательство, профессиональное обучение, экономика и т. д.), охватывающих широкое технико-технологическое поле, и значительно различающихся по содержанию труда (технология обработки конструкционных материалов и техническое творчество, технология обработки тканей, технология обработки пищевых продуктов, технология сельскохозяйственного производства). Но для нескольких специальностей профессии и специализаций можно выделить общее содержание обучения, которое оформляется в виде общеспециального блока.

Анализ дисциплин специальной подготовки показывает, что их содержание и объем охватывает очень широкий спектр разделов разнообразных технических наук, зачастую собранных искусственно, а не связанных логической цепью, что, без сомнения, вносит существенные трудности в образовательный процесс. Например, федеральный компонент дисциплин специальной подготовки включает 8 наименований. Причем, прикладная механика, машиноведение и технологические дисциплины являются сборочными единицами (учебными дисциплинами их назвать нельзя, т. к. они состоят из весьма отличающихся, как по содержанию, так и по назначению, предметов и курсов). Только эти три предмета охватывают более 15 самостоятельных технических и инженерных дисциплин. Преподавать такие объединенные курсы достаточно сложно и проблематично по причинам методического и содержательного характера.

Соответственно задачи, стоящие перед вузами и факультетами и, требующие неотложного решения, связаны, со следующими основными проблемами.

Недостаток квалифицированных преподавательских кадров с базовым техническим, инженерным, инженерно-педагогическим образованием, имеющими ученые степени и звания. Преподаватели, учебные мастера, методисты и лаборанты должны обладать широкой эрудицией в областях техники, инженерии, информатики и экономики, владеть знаниями о современных производственных и информационных технологиях, быть культур-

ными и разносторонне образованными, внедрять в образовательный процесс прогрессивные и эффективные педагогические технологии.

Существующие вузы, а это, в основном, педагогические, в которых ведется подготовка учителей технологии и предпринимательства, не имеют, а, если и имеют, то очень слабую материально-техническую и учебно-лабораторную базу, не способную обеспечить качественную практическую подготовку специалистов.

Почти отсутствует учебно-методическая литература ряда дисциплин, дидактические материалы и технические средства обучения как для студентов, так и для преподавателей.

В силу перечисленных проблем и наряду с другими, вузы вынуждены «дробить» дисциплины специальной подготовки, что, с одной стороны, конкретизирует цели, задачи и содержание курсов, а также упрощает планирование и управление учебным процессом, но, с другой стороны, приводит к увеличению предметной загруженности преподавателей и, связанное с этим, увеличение числа читаемых курсов и увеличение количества учебно-методических разработок. В результате студенты хорошо осваивают отдельные курсы, но плохо разбираются в содержании комплекса дисциплин специальной подготовки и, порой, не понимают их роли и значения в системе образования по данной специальности. Отсюда молодые специалисты, как правило, достаточно хорошо вооружены теоретическими знаниями по психологии и педагогике, гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам, но, как было отмечено выше, имеют слабую специальную, особенно творческо-конструкторскую подготовку как в теоретической ее части, так и в приобретенных практических умениях и навыках. Причин такого явления много, и одна из них кроется в требованиях к содержанию основной образовательной программы.

Блочно-модульный характер содержания творческо-конструкторской подготовки предусматривает автономность каждого блока, замены или модернизации, присоединение новых блоков и модулей. Личностно и социально ориентированное содержание данного вида подготовки предоставляет выбор дидактически автономных учебно-профессиональных блоков и комплексов, то есть самостоятельного проектирования содержания своего профессионального образования, ориентируясь на разные варианты моделей учебно-программной документации. Роль педагога трансформируется в роль консультанта, наставника.

На специальной стадии творческо-конструкторской подготовки осуществляется дифференцированная специализация студентов с учетом избранной профессии. При этом студенты вооружаются такими знаниями, которые отвечают требованиям конструирования, освоения техники и технологии данной отрасли производства. Однако разрабатываемые в централизованном порядке учебные программы не могут в одинаковой степени удовлетворять все требования даже одной отрасли. Поэтому творческо-конструкторская подготовка студентов по одним и тем же профессиям и по различным от-

раслям промышленности имеет свои общие и специфические особенности. На специальной стадии творческо-конструкторской подготовки студенты опираются на те знания, которые они приобрели на основной стадии обучения. Продвигаясь от основной стадии обучения к специальной, студенты постепенно обогащают свою память новыми знаниями, у них возникает потребность в пополнении своих знаний, что в конечном итоге облегчает им решение конечной цели – овладение профессией.

Как известно, цели профессиональной подготовки воплощены в содержание образования, которое в свою очередь определяет формы, методы и средства образовательного процесса.

Основными принципами разработки содержания творческо-конструкторской подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства являются: отражение в программах современных достижений науки, техники и передовых технологий; отражение политехнического принципа; отражение взаимосвязи общего и профессионального технологического образования; определение основных идей учебных предметов применительно к учебной творческо-конструкторской деятельности (специфические для каждого предмета, сопоставив с другими предметами); отражение опыта новаторов; ориентация на дальнейший рост квалификации; отражение развития технического мышления; отражение в программах федерального компонента (основного и специального) содержания технологического образования [5].

Содержание творческо-конструкторской подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства оценивается следующими критериями: качественные – целостность отражения в содержании данного вида подготовки задач технологического образования, воспитания и развития; структурное соответствие содержания творческо-конструкторской подготовки принятой психолого-педагогической концепции усвоения (поэтапной и проблемной творческо-конструкторской подготовки); отражение в содержании творческо-конструкторской подготовки современного уровня развития науки, техники, технологии и производств; гносеологически верное соотношение эмпирического и теоретического, образного и понятийного, конкретного и абстрактного.

Содержание базовой творческо-конструкторской подготовки студентов инвариантно и включает определенные Государственным образовательным стандартом общетехнические и технологические дисциплины: «Технология конструкционных материалов», «Основы взаимозаменяемости», «Резание материалов, станки и инструменты», «Основы производства», а также творческо-конструкторские, электрорадиотехнические и графические дисциплины, практикум в учебных мастерских, технологическую практику и др.

Содержание специальной творческо-конструкторской подготовки представляет собой основную часть содержания специализации учителя и характеризуется освоением определенного блока (набора) дисциплин и курсов теоретической и практической подготовки по специальности учителя,

связанной с разделением труда и выходом на требуемый уровень квалификации. Она представляет дифференцированную первичную специализацию студента с учетом избранной профессии. Это содержание специальной, углубленной, опережающей, вариативной, конгруэнтной творческо-конструкторской подготовки.

Специальная творческо-конструкторская подготовка формируется по базовым технологическим, творческо-конструкторским, электрорадиотехническим, графическим дисциплинам и методике обучения технологии, по дисциплинам специализации (например, технический труд), факультативной подготовкой, вариативной самоподготовкой; зависит от региональных и других особенностей и отличается содержанием, методами, средствами и формами. В связи с этим, содержание специальной творческо-конструкторской подготовки различно в различных вузах России и определяется в зависимости от многих факторов.

Таким образом, специальная творческо-конструкторская подготовка будущих учителей технологии и предпринимательства в вузе рассматривается как прогнозирование, как процесс и результат освоения студентом в рамках специализации углубленных и опережающих технико-технологических знаний, умений, навыков и формирование профессионально важных качеств.

Специальная творческо-конструкторская подготовка учителя технологии и предпринимательства в соответствии с содержанием учебников «Технология» означает его углубленную, опережающую, контекстную, конгруэнтную подготовку к предстоящей учебной преобразовательной деятельности совместно с учащимися. Способ преобразовательной деятельности – это совокупность методов, средств и приемов преобразования материалов, сырья, энергии и информации [6]. Среди способов преобразовательной деятельности различают: вербальные и невербальные, мыслительные и проектные, орудийные, механические, химические, биологические, энергетические, информационные.

В технологии обработки конструкционных материалов, техническом творчестве, изготовлении изделий и в выполнении творческих учебных проектов выделяются следующие наиболее применяемые способы преобразовательной деятельности: орудийные (станки, инструменты, приспособления и др.), механические (резание, рубка, прессование и др.), мыслительные и проектные (гипотеза, переработка информации, конструирование и изготовление изделия и др.), информационные (банк данных и др.).

В соответствии с блочно-модульной системой обучения академика С. Я. Батышева выделенная специальная творческо-конструкторская подготовка будущих учителей технологии и предпринимательства может включать блоки:

- повышенной профессиональной творческо-конструкторской подготовки;
- опережающей профессиональной творческо-конструкторской подготовки в новейших достижениях науки, техники и технологий;

- компьютеризации творческо-конструкторской подготовки;
- экономической и экологической грамотности в системе творческо – конструкторской деятельности.

В структурном отношении содержание теоретического обучения характеризуется, прежде всего, системой учебных курсов и их взаимосвязями. Уровень его организации рассматривается как основной, или генеральный, а соответствующий «структурный срез» (набор курсов в их взаимосвязи) – основной, или генеральной, структурой [3].

Объем теоретических знаний и практических навыков по разносторонним дисциплинам специальной подготовки, которые вуз должен передать, а студент приобрести, весьма велик. Подготовка учителей технологии и предпринимательства на базе педагогических вузов обязывает специализированные кафедры и факультеты существенно повысить уровень преподавания технических дисциплин. Преподавание курсов традиционными методами не приносит положительных результатов. Решение видится в следующем:

- преподавание сложных для понимания разделов следует осуществлять по прогрессивным педагогическим и информационным технологиям с использованием компьютерной техники, мультимедийными, аудио- и видеоматериалами. Темы дисциплин, доступные для простого восприятия, целесообразно изучать с использованием ТАСО и наглядных пособий (схем, макетов, натуральных объектов, моделей, плакатов), при этом расчеты следует проводить существующими графическими и аналитическими методами, позволяющими наглядно оценить качественные характеристики объекта;
- использование математического, физического и компьютерного моделирования для решения технических задач и объяснения сложных технологических процессов. При этом модель должна быть максимально простая, математически разрешимая, физически доступная и адекватна реальному объекту (процессу) по критериям подобия. Резкое расширение возможностей моделирования процессов, связанное с применением ЭВМ, требует особенно взвешенного подхода к этим вопросам в учебном курсе;
- рациональное и эффективное применение ЭВМ при изучении технических дисциплин наиболее полно проявляется при выполнении самостоятельных работ. Например, в курсовом проектировании по деталям машин, использование ЭВМ для расчета передач на прочность позволяет студенту более глубоко познакомиться с особенностями и возможностями проектного расчета передач. Применение ЭВМ позволяет осуществить проектирование редуктора или привода в целом по заданным критериям качества: стоимости, массе, габаритам и эксплуатационным свойствам (температура, КПД) и др. Использование компьютера дает возможность оценить влияние отдельных факторов на характеристики передачи и позволяет студентам проследить как изменяются конструктивные и эксплуатационные показатели проектируемой передачи в зависимости от изменения значений исходных параметров. Рассчитанные на ЭВМ варианты передач позволяют студенту выполнить оптимизацию редуктора или привода по заданным критериям

качества. Расчет валов и подшипников на ЭВМ значительно снижает временные затраты. Освободившееся время студенты используют на качественный анализ проектного задания, а также на выявление наиболее благоприятных комбинаций внешних нагрузок, оптимального расположения опор и зубчатых колес на валах и др.

Таким образом, применение ЭВМ и ТАСО при изучении дисциплин специальной подготовки увеличивает долю творческого труда в общем объеме трудозатрат на выполнение лабораторных работ, практических заданий и курсовых проектов, что, безусловно, повышает качество как творческо-конструкторской подготовки так и специальной подготовки студентов в целом.

Все вышеизложенное необходимо отражать в разработке содержания теории и методики творческо-конструкторской подготовки будущих учителей технологии, при этом содержание методических рекомендаций, учебных пособий для студентов необходимо строить с учетом условий и средств определения содержания данного вида подготовки:

- установление объема (уровня) достаточно стабильных фундаментальных конструкторско-технологических знаний;
- выявление основных направлений развития науки, техники, технологии;
- предъявление определенных требований к уровням общего и научно-го развития студентов [4].

Отличительной особенностью учебно-методических пособий, учебников и книг для творческо-конструкторской подготовки студентов должно являться то, что в них учебный материал в значительной степени дополняет и расширяет материал имеющихся учебников новейшими сведениями и компьютеризацией образовательного процесса. Существенную помощь содержание инновационной литературы оказывает освоению вариативных форм обучения, второй специальности и специализации, например, предпринимательства, экономики, информатики, графики.

Инновацией в творческо-конструкторской подготовке является создание версий электронных учебников как компьютерных (интерактивных) оперативных носителей информации, имеющих возможность выхода в «Интернет». Их можно записать на лазерный диск для освоения студентами, а преподавателю легко корректировать. Таким образом, можно составить электронные версии учебных пособий с системой практических заданий и контрольно-обучающими программами на ЭВМ, которые могут быть особенно эффективными в системах дистанционного и заочного обучения студентов.

Таким образом, проведенные теоретические исследования позволили дифференцировать творческо-конструкторскую подготовку (соответственно и ее содержание) будущих учителей технологии на общую, базовую и специальную.

Общая и базовая творческо-конструкторская подготовка будущих учителей технологии в педагогических вузах России осуществляется в соответс-

твии с Государственным образовательным стандартом подготовки учителя по специальности 05.05.02 «Технология и предпринимательство» и включает освоение в специальном цикле технологических, творческо-конструкторских и графических дисциплин, методики обучения технологии, практикума в учебных мастерских, технологической практики и завершается выполнением проектно-технологической части курсовой и дипломной работы.

Специальная творческо-конструкторская подготовка будущих учителей технологии является частью углубленной, опережающей, конгруэнтной и проблеморешающей подготовки в рамках специализации студентов по дисциплинам специализации в предметном цикле и отличается в основном региональными особенностями ее проявления в каждом педагогическом вузе.

Библиографический список

1. **Батышев, С. Я.** Профессиональная педагогика [Текст]/ С. Я. Батышев, М. В. Яковлева, В. А. Скандии, О. Б. Ховов, В. О. Кутьев, Н. В. Замосковная. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 904 с.
2. **Беспалько, В. П.** Теория учебника. Дидактический аспект [Текст]/ В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
3. **Леднев, В. С.** Содержание образования: сущность, структура, перспективы [Текст]/ В. С. Леднев. – М.: Высш. Шк., 1991. – 224 с.
4. **Ляудис, В. Я.** Инновационное обучение и наука [Текст]/ В. Я. Ляудис. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
5. **Самородский, П. С.** Творческое проектирование [Текст]/ П. С. Самородский. – Брянск: БГУ, 2002. – 62 с.
6. **Симоненко, В. Д.** Основы технологической культуры [Текст]/ В. Д. Симоненко. – Брянск: БГПУ, 1999. – 268 с.

УДК 371

Таньков Николай Николаевич

Преподаватель кафедры романо-германской филологии Пензенского государственного университета, hisshadow85@mail.ru, Пенза

**О ВЛИЯНИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ СЕЛЬСКИХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

Tankov Nikolai Nikolayevich

Is a teacher of the department of Romance and Germanic philology at Penza State University, hisshadow85@mail.ru, Penza

**ON THE INFLUENCE OF PROFILE EDUCATION ON VILLAGE
SENIOR PUPILS' VOCATIONAL PERSONALITY TREND
DEVELOPMENT**

Развитие Российского общества, появление новых технологий, усиление конкуренции на рынке труда и, как следствие, возрастание требований к специалисту обуславливают необходимость формирования личностно-профессиональных компетенций уже на старшей ступени общего образования в процессе профильного обучения, возникновение которого является ответом на изменившийся социальный заказ к системе образования, когда от школы требуется создать условия для эффективного формирования профессиональной направленности старшеклассников. Поэтому уже в 9-х классах школы в рамках предпрофильной подготовки осуществляется профориентационная работа, направленная на формирование готовности учащихся 9-х классов к выбору профиля обучения. Однако, практика показывает, что даже в 10–11-х классах на этапе уже профильного обучения профориентационная работа часто носит случайный характер, что, на наш взгляд, обусловлено отсутствием учебно-методических пособий, целью которых являлось бы продолжение профориентационной работы, начатой в 9-м классе. Это приводит к тому, что старшеклассники, не определившиеся в отношении своего профессионального будущего, и, следовательно, нуждающиеся в профориентационной помощи, оказываются в ситуации, когда на их выбор, как правило, влияют родители, а в школе лишь изредка осуществляются разрозненные педагогические действия, оказывающие внешнее влияние на личность ученика. Всё это снижает эффективность формирования профессиональной направленности старшеклассников.

Формируемая в процессе профильного обучения профессиональная направленность старшеклассника рассматривается как одна из личностных характеристик школьника, выражающаяся в интересах, склонностях, мотивах выбора профессии и устойчивых намерениях на будущее, обуславливающая целенаправленную деятельность по подготовке к выбору профес-

сиональной сферы деятельности или пути получения дальнейшего образования [16] и характеризующаяся наличием у учащегося определённых знаний, умений и навыков.

Возможности профильного обучения для формирования профессиональной направленности сельских старшеклассников выявляются при анализе структуры профильного обучения и различных подходов к его организации.

Согласно Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования и федеральному базисному учебному плану – 2004 [5, с. 17], структура профильного обучения представлена тремя типами учебных предметов: базовыми общеобразовательными, профильными общеобразовательными, элективными курсами.

Анализ ряда работ, посвящённых исследованию проблем профильного обучения [2; 3; 6 и др.], а также особенностей каждого компонента структуры профильного обучения, позволяет сделать следующие выводы:

– предметы базового уровня предоставляют возможность формирования у учащихся ценностных ориентаций и стремления к самостоятельному добыванию и углублению знаний; обеспечивают широту восприятия учащимися различных направлений трудовой деятельности человека, способствуют формированию личностных качеств, необходимых для успешного профессионального обучения и дальнейшей трудовой деятельности;

– предметы профильного уровня и элективные курсы предоставляют возможность формирования у старшеклассников углубленных знаний и связанных с ними навыков и умений, необходимых для овладения желаемыми специальностями определенной профессиональной сферы; устойчивого интереса к профессии; стремления к самостоятельному добыванию и углублению знаний по интересующим предметам. Кроме того, они позволяют развить познавательные способности учащихся; познакомить их с профессиями современного производства, на которые ориентирован профиль обучения; способствуют удовлетворению их интересов и осознанию возможностей и способов реализации выбранного жизненного пути. Таким образом, они позволяют сформировать индивидуальную траекторию развития школьников, учитывающую их личностные особенности, интересы и склонности, уточнить выбор сферы профессиональной деятельности;

– для успешной реализации возможностей профильных предметов и элективных курсов необходимо в содержание каждого профильного предмета и элективного курса ввести информацию о мире труда и профессий, особенностях профессиональной деятельности в определённой профессиональной сфере [3].

В результате принятия Правительством РФ Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования перед сельскими малокомплектными школами встаёт проблема полноценной профильной подготовки учащихся, что обуславливает необходимость разработки новых подходов к организации профильного обучения сельских школьников.

Результаты эксперимента по разработке и апробации моделей средних сельских школ (проводимого в соответствии с Концепцией реструктуриза-

ции сети школ, расположенных в сельской местности) свидетельствуют о том, что многие регионы, как правило, стремятся к осуществлению сетевой организации профильного обучения, предложенной в Концепции профильного обучения [7; 8; 9; 10; 15]. Однако сдерживающим фактором для данного варианта организации профильного обучения может стать специфика дорожно-транспортной сети, которая во многом определяет стратегию профилизации образования в сельской местности.

Учитывая реалии современного села, некоторые исследователи предлагают варианты обеспечения процесса профильного обучения в сельских малочисленных школах на основе:

- обучения каждого учащегося по индивидуальной образовательной программе с использованием индивидуального учебного плана;
- создания в классе профильных групп;
- открытия в школе профильного класса;
- самостоятельной работы (дифференцированной учебной деятельности учащихся на уроках, а также в домашних условиях, без непосредственного участия, но под руководством педагогов);
- очно-заочных или заочных форм обучения с использованием Интернета и соответствующих профилю компьютерных программ [1; 11; 18].

При наличии необходимых условий и возможностей в сельской школе могут быть реализованы любые из перечисленных вариантов организации профильного обучения. Организовать профильное обучение на основе последнего варианта, на наш взгляд, возможно посредством заключения договора с интернет-школами типа ПРОСВЕЩЕНИЕ.RU (<http://www.internet-school.ru/>).

Однако анализ практики показывает, что наиболее приемлемой для сельского района, где нет школы-ресурсного центра или невозможно осуществлять подвоз учащихся, является организация профильного обучения на основе создания в классе профильных групп. Этот вариант организации профильного обучения сочетает возможности внешней дифференциации (создание профильных классов и элективных курсов) и внутренней дифференциации (учёт индивидуальных особенностей; использование индивидуальных учебных планов; изучение дополнительного учебного материала из профильного компонента учебного предмета).

Сущность рассматриваемого подхода, выделенная И. В. Фроловым [18], заключается в том, что в старших классах сельской школы выделяются профильные группы учащихся. Обучение в каждой из групп происходит по учебным планам и программам соответствующего профиля. При проектировании процесса обучения в таком классе для каждого учебного предмета предусматривается учебное время для отдельных занятий в профильных группах (в данном случае с учащимися каждой профильной группы проводится отдельный урок) и учебное время для совместных занятий (для этого профильные группы объединяются, и с ними проводится урок). На совместных занятиях в профильных группах применяется внутренняя диф-

ференциация, и в разные моменты урока одна из профильных групп (или несколько групп) изучает дополнительный учебный материал из профильного компонента учебного предмета.

Объединение возможностей внешней и внутренней дифференциации, по нашему мнению, может создать условия, способствующие формированию профессиональной направленности сельских старшеклассников.

Эффективность этого подхода к организации профильного обучения подтверждают результаты эксперимента по формированию профессиональной направленности старшеклассников в процессе профильного обучения в общеобразовательных сельских школах Пензенской области и мониторинга сформированности профессиональной направленности учащихся 10-х классов, проведённого в рамках эксперимента.

Целью констатирующего этапа эксперимента являлось определение исходного уровня сформированности профессиональной направленности сельских старшеклассников у учащихся в контрольной группе (далее – КГ) и экспериментальной группе (далее – ЭГ).

Проведённое на этом этапе комплексное диагностическое исследование позволило сделать ряд выводов необходимых для дальнейшей организации формирующего этапа исследования (в процессе диагностики использовались методики А. Г. Грецова [4] (семь качеств личности), Е. А. Климова (ДДО-20) [14], Г. В. Резапкиной (опросник профессиональных склонностей; опросник типа мышления) [13], Л. Ф. Шеховцовой (анкетирование) [19]).

1. Число неопределившихся с выбором профессии было незначительным (15,6% в КГ и 12,5% в ЭГ). В то же время среди определившихся существовало достаточное число учащихся, у которых не было запасного варианта выбора (25,9% в КГ и 20% в ЭГ), а среди определившихся и имевших запасной вариант выбора, лишь у 30% в КГ и 40,1% в ЭГ он соотносился с основным, что свидетельствовало о недостаточном уровне информированности учащихся об альтернативных вариантах выбора профессии.

2. В ЭГ у большинства учащихся отмечался средний и высокий уровни сформированности интереса к предметным областям: «человек-техника» (20% и 52% соответственно), «человек-человек» (64% и 20% соответственно), «человек-знаковая система» (52% и 32% соответственно).

3. В ЭГ у большинства учащихся отмечались слабо выраженные и выраженные склонности к: работе с людьми (52,2% и 21,7% соответственно), работе на производстве (52,2% и 17,4% соответственно), экстремальным видам деятельности (30,4% и 34,8% соответственно) и планово-экономическим видам деятельности (52,2% и 4,3% соответственно).

4. У большинства учащихся отмечался средний уровень сформированности профессиональных интересов (42,1% в КГ и 45,6% в ЭГ) и не выраженные профессиональные склонности (46,1% в КГ и 46,4% в ЭГ соответственно).

5. У учащихся в ЭГ в основном преобладает предметно-действенное (95,8%), словесно-логическое (66,7%) и наглядно-образное (79,2%) мышление; также им присуща креативность мышления (87,5%).

6. 57,1% испытуемых в ЭГ успешно реализовали бы себя в профессиях, подразумевающих как работу в одиночестве, так и интенсивные межличностные контакты, работу в команде. 85,7% респондентов могли бы продуктивно работать как в ситуациях внешнего управления, так и в условиях повышенного риска. 84% тестируемых могли бы работать и там, где работник должен быть всегда вежлив, невозмутим, беспристрастен, и там, где потребуются творчество. 85,7% учащихся смогли бы комфортно чувствовать себя как в ситуациях, связанных с повышенной ответственностью, так и на более спокойной работе, где не требуется незамедлительно принимать решения.

7. К сожалению, 95% старшеклассников не связывают профессиональную карьеру, профессиональную успешность с жизнью на селе. Среди выбранных ребятами специальностей сельскохозяйственные профессии практически отсутствовали.

8. Типичными психологическими проблемами, связанными с профессиональным самоопределением, у сельских школьников, являются: рассогласование идеального и реального образа выбираемой профессии; несоответствие представлений о своих личностных качествах качествам и ценностям, обеспечивающим успех в конкретной профессиональной деятельности.

Обозначенные проблемы связаны с:

- незнанием школьниками своих способностей, возможностей, интересов и склонностей;
- отсутствием готовности к самостоятельному осознанному выбору профессии и планированию своей жизни;
- недостатком мотивации к профессиональной деятельности;
- отсутствием информации об альтернативных путях выбора профессии или продолжения образования;
- отсутствием информации о региональных потребностях в кадрах.

Исследование выявило необходимость проведения профориентационной работы в 9–11-х классах сельской школы не только в процессе предпрофильной подготовки (9 класс), но и в ходе профильного обучения (10–11 класс).

Выводы, сделанные в результате диагностики на констатирующем этапе эксперимента, свидетельствовали о недостаточном уровне сформированности профессиональной направленности старшеклассников сельских школ и поставили исследовательскую задачу – определить комплекс педагогических средств, способствующих формированию профессиональной направленности старшеклассников в процессе профильного обучения в общеобразовательной сельской школе.

На формирующем этапе эксперимента контрольная группа десятиклассников обучалась в соответствии с учебным планом информационно-технологического профиля [17]. В экспериментальной группе было организовано профильное обучение с выделением профильных групп.

В отличие от КГ, в ЭГ на основании выводов, сделанных в ходе констатирующего этапа эксперимента, были выделены следующие профильные группы учащихся:

– профильная группа 1, обучающаяся в соответствии с учебным планом социально-гуманитарного профиля (базовые учебные предметы: иностранный язык – 3 часа в неделю (далее – ч), математика – 5 ч, естествознание – 3 ч, обществознание – 2 ч, мировая художественная культура (МХК) – 1 ч, история – 2 ч, география – 1 ч, основы безопасности жизнедеятельности (ОБЖ) – 1 ч, физическая культура – 3 ч; профильные учебные предметы: русский язык – 3 ч, литература – 5 ч, обществоведение – 3 ч);

– профильная группа 2, обучающаяся в соответствии с учебным планом информационно-технологического профиля (базовые учебные предметы: русский язык – 1 ч, литература – 3 ч, иностранный язык – 3 ч, история – 2 ч, обществознание – 2 ч, естествознание – 3 ч, физика – 2 ч, ОБЖ – 1 ч, география – 1 ч, физическая культура – 3 ч; профильные учебные предметы: математика – 6 ч, информатика и информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – 4 ч);

– профильная группа испытуемых 3, обучавшихся по индивидуальным образовательным программам. Для каждого учащегося данной группы при активном его участии был составлен индивидуальный учебный план (ИУП) профильного обучения (базовые учебные предметы: русский язык – 1 ч, литература – 3 ч, иностранный язык – 3 ч, естествознание – 3 ч, обществознание – 2 ч, история – 2 ч, география – 1 ч; профильные учебные предметы: математика – 6 ч, обществоведение – 3 ч).

При изучении предметов, содержание которых и количество отводимых на их изучение часов оказались одинаковыми для всех профильных групп, класс объединялся (иностранный язык, история, обществознание, естествознание, география, физическая культура, ОБЖ).

При изучении предметов, на изучение которых был выделен различный как минимум для 2-х групп объём учебных часов (русский язык, литература, обществоведение, математика, информатика и ИКТ, физика, МХК), группы обучались либо совместно (в одном учебном помещении), либо отдельно (в различных учебных помещениях). На совместных уроках профильных групп 1, 2 и 3 изучалось содержание учебных предметов, являющееся общим для данных групп (русский язык, литература, математика). На совместных уроках профильных групп 2 и 3 изучалось содержание учебного предмета «математика» на профильном уровне. На совместных уроках профильных групп 1 и 3 изучалось содержание учебного предмета «обществоведение». На отдельных уроках профильные группы 1 и 2 осваивали содержание учебных предметов, являющееся различным для учащихся, входящих в их состав (профильная группа 1: русский язык, литература, МХК; профильная группа 2: информатика и ИКТ, физика).

В процессе преподавания профильных предметов и элективных курсов в ЭГ применялись различные формы организации учебного процесса (уроки-лекции, уроки-семинары, лабораторно-практические работы, творческие домашние задания) и методы обучения (исследовательский метод, метод проектов, учебные игры, дискуссии). Все перечисленные формы и методы

применялись с учётом включения в содержание профильных предметов и элективных курсов информации о мире труда и профессий, особенностях профессиональной деятельности в определённой профессиональной сфере, что позволило сделать процесс формирования профессиональной направленности более эффективным.

Эффективному формированию профессиональной направленности десятиклассников, входящих в ЭГ, также способствовала реализация элективного профориентационного курса «Основы выбора профессии», целью которого было формирование ценностно-мотивационной сферы личности сельских старшеклассников. На занятиях по данному курсу использовались различные профориентационные методы [12]: информационно-справочные, методы профессиональной психодиагностики, методы оказания помощи в конкретном выборе и принятии решения, методы морально-эмоциональной поддержки.

На основе анализа динамики формирования интересов, склонностей и намерений учащихся, входящих в КГ и ЭГ, был сделан ряд выводов (в процессе мониторинга использовались методики Е. А. Климова (ДДО-20) [14], Г. В. Резапкиной (опросник профессиональных склонностей) [13], Л. Ф. Шеховцовой [19] и М. П. Гурьяновой (анкетирование) [11]).

1. В ЭГ вырос процент учащихся со средним и высоким уровнями сформированности интереса к различным предметным областям (с 45,6% и 27,2% до 53,8% и 36,2% соответственно), и снизился процент учащихся с низким уровнем сформированности интереса (с 27,2% до 10%). Вместе с тем, в КГ незначительно увеличился процент испытуемых с низким и средним уровнями сформированности интереса (с 27,9% и 42,1% до 29,6% и 44,3% соответственно), и уменьшился процент учащихся с высоким уровнем сформированности интереса (с 30% до 26,1%).

2. На заключительном этапе эксперимента в ЭГ увеличился процент учащихся с выраженными склонностями (с 14,5% до 23,1%), а в КГ данный показатель изменился незначительно (с 15% до 12,9%). При этом, и в КГ, и в ЭГ увеличился процент учащихся со слабой степенью выраженности склонностей (с 37,8% и 37,7% до 43,9% и 52,7% соответственно).

3. На конец эксперимента в ЭГ увеличился процент учащихся, определившихся с выбором профессии (с 87,5% до 93%). При этом в процентном отношении в КГ по данному показателю учащихся меньше чем в ЭГ (61,1% и 93% соответственно). И в КГ и в ЭГ вырос процент учащихся, имеющих запасной вариант выбора профессии (с 74,1% и 80% до 81,8% и 88,9% соответственно). В ЭГ значительно увеличился процент учащихся, у которых запасной вариант выбора соотносится с основным (с 40,1% до 75%), а в КГ данный показатель изменился незначительно (с 30% до 33,3%).

Результаты формирующего этапа эксперимента позволили сделать вывод о том, что уровень сформированности профессиональной направленности сельских старшеклассников повышается, если:

– осуществляется организация профильного обучения на основе выделения профильных групп;

– в процессе преподавания профильных предметов и элективных курсов проводится работа по ознакомлению учащихся с информацией о мире труда и профессий, особенностях профессиональной деятельности в определённой профессиональной сфере;

– организована реализация элективного профориентационного курса, нацеленного на формирование ценностно-мотивационной сферы личности сельских старшеклассников.

Библиографический список

1. **Афони́на, М. В.** Формирование готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности при профильном обучении [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Афони́на Мария Владимировна. – Ижевск, 2006. – 170 с. – Библиогр.: с. 129–148.

2. **Вербичева, Е. А.** Организационно-педагогические условия перехода сельских школ на профильное дифференцированное обучение [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Вербичева Елена Александровна. – Новокузнецк, 2004. – 237 с. ил. – Библиогр.: С. 117–128.

3. **Гапоненко, А. В.** Педагогические условия профессионального самоопределения старшеклассников в профильном обучении [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гапоненко Альбина Вячеславовна. – Москва, 2003. – 203 с. ил. – Библиогр.: с. 145–159.

4. **Грецов, А. Г.** Выбираем профессию: Советы практического психолога [Текст] / А. Г. Грецов. – М.: Питер, 2007. – 224 с.

5. **Концепция** профильного обучения на старшей ступени общего образования. (Приложение к приказу Минобразования России от 18.07.2002 № 2783) [Текст] // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 27. – С. 13–33.

6. **Кравцов, С. С.** Профильное обучение в современной России: Теория и практика [Текст] / С. С. Кравцов. – М.: Готика, 2007. – 296 с.

7. **Модель «Ассоциация образовательных учреждений»** (опыт работы Управления образованием администрации Красноярского края). [Текст] – М.: АПКИПРО, 2004. – 68 с. – (Эксперимент по реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности).

8. **Модель «Базовая опорная школа с сетью филиалов»** (опыт работы Главного управления образованием администрации Псковской области). [Текст] – М.: АПКИПРО, 2004. – 67 с. – (Эксперимент по реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности).

9. **Модель «Сельская профильная школа»** (опыт работы Управления образованием администрации Новосибирской области). [Текст] – М.: АПКИПРО, 2004. – 32 с. – (Эксперимент по реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности).

10. **Опыт работы** Чувашской республики по апробации модели реструктуризации сети сельских школ. [Текст] – М.: АПКИПРО, 2004. – 36 с. – (Эксперимент по реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности).

11. **Профильное обучение в сельской школе России** [Текст]: методическое пособие / Под ред. М. П. Гурьяновой. – М.: ИСПС РАО, 2005. – 240 с.

12. **Пряжникова, Е. Ю.** Профориентация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст]/ Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 496 с.

13. **Резапкина, Г. В.** Секреты выбора профессии, или Путеводитель выпускника. – 2-е издание [Текст]/ Г. В. Резапкина. – М.: Генезис, 2007. – 140 с. – (Психология для жизни).

14. **Савченко, М. Ю.** Профориентация. Личностное развитие. Тренинг готовности к экзаменам: 9–11 классы [Текст]/ М. Ю. Савченко. – М.: ВАКО, 2008. – 240 с. – (Педагогика. Психология. Управление).

15. **Сельская** школа как социокультурный центр села: нижегородский опыт реструктуризации сельской школы [Текст]/ М-во образования и науки Нижегородской обл., Нижегород. Ин-т развития образования. – Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2004. – 232 с.

16. **Темербекова, А. А.** Формирование профессиональной направленности личности школьника в условиях дифференцированного обучения: Пособие для учителей [Текст]/ А. А. Темербекова. – Барнаул: Изд-во АГУ, 2001. – 165 с.

17. **Федеральный** базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования (приложение к приказу Минобразования России от 09.03.2004 г. № 1312) [Текст]// Официальные документы в образовании. – 2004. – № 16. – С. 3–38.

18. **Фролов, И. В.** Профильное обучение в сельской школе: Монография [Текст]/ И. В. Фролов. – Н. Новгород: НГПУ, 2006. – 297 с.

19. **Шеховцова, Л. Ф.** Психологическое сопровождение выбора профессии в школе [Текст]: учебное пособие / Л. Ф. Шеховцова, О. В. Шеховцов. – СПб.: ООО Издательство «Северо-Запад»; Ростов н/Д.: Издательство «Феникс», 2006. – 176 с.

УДК 372.21

Фунтусова Оксана Михайловна

Аспирант Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета, funtusova_chita@mail.ru, Чита

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ
КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Funtusova Oksana Mikhailovna

Applicant Zabaikalsky State Humanitarian – Pedagogical University, funtusova_chita@mail.ru, Chita

**FORMATION OF INFORMATIVE CULTURE OF PARENTS
IN PRESCHOOL EDUCATION**

Изменения, происшедшие в последние годы в системе дошкольного образования, направленные на демократизацию и гуманизацию образования, ориентируют образовательные учреждения на создание необходимых условий, обеспечивающих полноценное развитие ребёнка и раскрытие его личностного потенциала. Полноценное развитие и самореализация ребёнка возможны при условии совместного взаимодействия все социальных институтов – семьи, образовательных учреждений, общества, что нашло своё отражение в нормативных документах.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. подчеркивается исключительная роль семьи в решении задач воспитания. В разделе «Дошкольное воспитание» в плане действий указывается на развитие форм педагогического просвещения родителей, оказания им помощи в воспитании детей [1, с. 327]. Зачастую родители не могут выбрать определённый «образовательный маршрут» развития собственного ребёнка, помочь ему в обучении и воспитании, так как не обладают достаточной информацией о формах, средствах, методах воспитания детей. В дальнейшем эта идея нашла своё отражение в письме Минобразования РФ «Об организации родительского всеобуча в образовательных учреждениях», где подчёркивается значимость проведения систематической работы по просвещению родителей в вопросах воспитания...» [2, с. 72].

Анализ нормативных документов, раскрывающих направления деятельности ДООУ с родителями, актуализирует проблему повышения информационной культуры родителей.

Проблема формирования информационной культуры исследовалась О. В. Артюшкиным, С. М. Коношенко, Н. Б. Зиновьевой, Т. А. Поляковой, А. Атаяном, С. М. Оленевым, В. Г. Силаевой, С. Д. Каракозовым и другими учёными. По мнению О. И. Соколовой, информационная культура личности включает грамотность и компетентность в понимании

природы информационных процессов и отношений; гуманистически ориентированную информационную ценностно-смысловую сферу (стремления, интересы, мировоззрение, ценностные ориентации); развитую информационную рефлексию, а также творчество в информационном поведении и социально-информационной активности [3].

Анализ структуры информационной культуры даёт нам возможность выделить структурные компоненты формирования информационной культуры родителей:

- грамотность и компетентность родителей в понимании смысла информации (преемственность и единство требований ДООУ и семьи в процессе воспитания детей);

- интересы и ценностные ориентации (проявление познавательной потребности родителей в решении детских проблем, нахождении совместных путей воспитания их значимости для формирования личности ребёнка);

- активность (включенность семьи в процессы ДООУ (степень интегрированности): следует акцентировать внимание на характере и результатах взаимодействия субъектов воспитателя и родителя;

- информационная рефлексия (умение родителей анализировать собственную воспитательную деятельность, критически её оценивать, находить причины своих педагогических ошибок, осуществлять выбор методов воздействия на ребёнка, адекватных его особенностям и конкретной ситуации;

- социальная активность (степень удовлетворенности родителей характером взаимоотношений с детьми и личностные достижения ребёнка);

Исследования, проведённые нами на базе детских садов № 4, 71 и 75 города Читы, в аспекте рассматриваемой проблемы подтверждают, что уровень информационной культуры родителей по вопросам воспитания детей весьма низкий. Было заполнено 167 анкет. Отвечая на вопрос анкеты: «Какие проблемы воспитания остаются для Вас менее изученными?» – большинство родителей (70%) ответили: «Взаимоотношения между детьми и родителями». Это указывает на недостаточную осведомлённость в вопросах воспитания дошкольников.

Выявляя поле информационного поиска, мы предложили родителям ответить на следующие вопросы: «Читаете ли Вы педагогическую литературу?», «Читаете ли Вы газеты и журналы, посвященные проблемам воспитания дошкольников?» Анализ ответов на поставленные вопросы показал:

- 47% родителей не читают педагогическую литературу;

- 39% родителей не читают периодические издания, посвященные проблемам воспитания дошкольников;

- 14% родителей читают регулярно.

Полученные результаты показывают, что родители не уделяют достаточного внимания изучению литературы по проблемам воспитания детей.

Частота участия родителей в совместных с ДООУ мероприятиях определялась следующим образом:

– 32% родителей хотели бы получать информацию о воспитании своих детей лишь на родительских собраниях и в других формах общения;

– 68% родителей не хотели участвовать в работе с детьми в детском саду, мотивируя это нехваткой свободного времени и тем, что данным вопросом должны заниматься только работники ДОУ.

Итак, анализ полученных данных свидетельствуют о том, что подавляющее большинство родителей занимают пассивную позицию в вопросе взаимодействия с дошкольным учреждением.

Результаты изучения вопроса о проблемах воспитания, связанных с ребёнком и обсуждение их с воспитателем показали, что 80% родителей хотели бы найти совместное решение проблем, но по каким – то причинам этого не сделали. Рассматривая взаимодействие родителей с воспитателем мы увидели, что только 40% родителей считают воспитателя своим помощником в деле воспитания своего ребёнка.

В процессе теоретического и практического исследования нами выявлены противоречия между:

– признанием приоритета семьи в воспитании и социализации ребёнка дошкольного возраста и низким уровнем информационной культуры родителей современной семьи о формах, средствах, методах воспитания дошкольника.

– потребностью общества в повышении информационной культуры родителей и существующей системой совместной работы дошкольного учреждения и семьи, не обеспечивающей должного уровня информационной культуры родителей.

Разрешению данных противоречий может способствовать система информационного сопровождения родителей по вопросам воспитания детей в семье.

Под сопровождением в педагогике понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

Раскрывая сущность сопровождения учёные Е. И. Казакова и А. П. Тряпицына выделяют основные принципы сопровождения:

– ответственность за принятие решения лежит на субъекте развития, сопровождающий обладает только совещательными правами;

– приоритет интересов сопровождаемого;

– непрерывность сопровождения;

– комплексный подход сопровождения.

В нашем исследовании сопровождение представляет собой систему деятельности, направленной на создание условий для успешного взаимодействия сопровождающего (педагога) и сопровождаемого (родителя), направленное на разрешение жизненных проблем развития сопровождаемого.

Для создания целостной системы информационного сопровождения образовательного процесса администрации и педагогическому коллективу дошкольного учреждения необходимо:

- определить источники и содержание информации;
- сформировать информационные потоки и вывести их на соответствующие уровни пользователей, т. е. потоки, идущие из внешней среды: из федеральных, городских органов управления образованием; из научно – методических центров; из средств массовой информации; от родителей воспитанников;
- определить, в какой форме и где эта информация будет храниться, и использоваться в деятельности дошкольного образовательного учреждения.

Систему информационного сопровождения в ДОО можно представить через информационные потоки, идущие из внешней среды:

- сбор информации: нормативные документы, методические рекомендации, СМИ;

- создание информационного банка данных (хранение информации);
- работа психолога – педагогических медико – социальных центров;
- исследования различных научных центров города;
- реализация городских программ Городским Попечительским советом.

Информационные потоки, идущие из внутренней среды:

- банк диагностических методик, позволяющих получить необходимую информацию о возникшей проблеме;
- всеобуч для родителей, который позволит повысить информационную культуру родителей;
- индивидуальное консультирование разносторонних специалистов (психолога, эколога, инструктора по физ. воспитанию, музыкального руководителя, медицинских работников, логопеда), работающих в ДОО;
- реализация в инновационном проекте ДОО новых форм работы с родителями.

Построенные определённым образом отношения с родителями дают успешные результаты по формированию информационной культуры родителей в вопросах воспитания детей. Одним из основных условий успешности взаимодействия муниципального дошкольного учреждения Центра развития ребёнка детского сада № 71 г. Читы и родителей в информационном поле являются инновационные формы работы педагогов:

Экспресс-почта. В приёмной каждой группы находится «почтовый ящик» с аннотацией как им воспользоваться. Родители, желающие узнать о физическом, речевом, музыкальном или психическом развитии своего ребёнка могут задать вопрос специалистам детского сада. На «почтовом ящике» закреплена шариковая ручка, имеется карман с листочками бумаги для записи и отверстие, куда можно сбросить записку со своим вопросом. Еженедельно специалисты детского сада просматривают адресованные им вопросы, по которым можно определиться с тематикой проблемно-деловой игры, занятия – панорамы или индивидуальной консультации.

Особое место в системе формирования информационной культуры по экологическому воспитанию во взаимодействии взрослый – ребёнок, занимает **сотрудничество ДОО с Краеведческим музеем г. Читы.** Плановые

занятия в музее стали неотъемлемой частью педагогического процесса. Дети с радостью посещают краеведческий музей, узнают много нового, интересного, делятся своими впечатлениями с родителями и даже стали подключать их к посещению музея. Ребятам хотелось показать своим мамам и папам, что нового они узнали и увидели. Так, вскоре плановые занятия в музее переросли в **Клуб выходного дня**.

Привлекает к осмыслению проблем по здоровью дошкольников **экран заболеваемости детей** для родителей. Экран вывешивается в родительском уголке. В нем разноцветными значками отмечаются случаи заболеваний (красным – простудные и т. д.). По этому экрану легко судить о том, имело ли место распространение инфекции, сколько детей болело по причине недосмотра взрослых (травмы, больные зубы и пр.), были ли обострения хронических заболеваний. Если в целом картина нормальная, а один ребёнок постоянно болеет, то вина родителей значительна, и они начинают беспокоиться и прислушиваться к советам специалистов. Для ребёнка разрабатывается индивидуальная оздоровительная программа с привлечением к ее реализации самих родителей.

Педагогический коллектив детского сада № 39, например, создали **радиогазету**. Цель, которой: получение родителями исчерпывающей информации о деятельности детского сада по всем направлениям. В рамках подготовки к педсоветам и семинарам были выпущены тематические радиогазеты: «Советы родителям по закаливанию детей дома», «Рекомендации по приобретению игрушек для детей», «Значение искусства для эстетического и экологического развития ребенка и формирование творческой личности». Так же радиогазета используется в целях осведомления родителей полезными советами и объявлениями. Данная форма работы помогает воспитателю, не отвлекаясь от образовательно-воспитательного процесса доносить до родителей необходимую информацию. Творческой группе поручается собрать информацию, переработать ее и отредактировать текст. Затем назначается ответственный педагог за запись на аудио-кассету. В назначенный срок, согласно составленного расписания, педагог включает в утренние и вечерние часы, для прослушивания родителями.

В данной статье мы рассмотрели проблему формирования информационной культуры родителей в процессе реализации информационного сопровождения родителей по вопросам воспитания детей в семье. Можно отметить, что оптимизация взаимодействия ДОО с семьёй ориентирована на гуманистический подход и изменяет традиционное педагогическое мировоззрение: главным действующим лицом становится ребёнок, его развитие, раскрытие личностного потенциала, а дошкольное учреждение является посредником между ребенком и родителем, помогает гармонизировать их отношения. Информационная культура родителей органически входит в реальную ткань общественной жизни, придавая ей новое качество. Она приводит к изменению многих сложившихся социально-экономических, политических и духовных представлений, вносит качественно новые черты в образ жизни современных родителей.

Библиографический список

1. **Дошкольное** образование в России в документах и материалах 2004 года [Текст]: Сборник действующих документов и программно-методических материалов. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2004. – 640 с., С. 216, С. 24, С. 327.
2. **Письмо** Минобразования от 22 июля 2002 г. № 30 – 51-547/16 Об организации родительского всеобуча в образовательных учреждениях [Текст]// Управление дошкольным образовательным учреждением. 2006. № 4, с. 59–75.
3. **Соколова, О. И.** Информационная культура преподавателя как необходимый компонент современного образования. Электронный журнал «Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты» ВЫПУСК 1-2003.

УДК 37

Кочеткова Ирина Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, естествознания и методик их преподавания факультета начального образования ПГСГА, fnokafm@mail.ru, Самара

**ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИКЕ**

Kochetkova Irina Aleksandrovna

Docent of the chair of mathematics, sciences and methods of their teaching, The Volga Region State Academy of Social Sciences and Humanities, fnokafm@mail.ru, Samara

**CONSTRUCTIVE APPROACH IN AIMS SOLUTION
IN TEACHING MATHEMATICS TO PRIMARY SCHOOL
TEACHER**

Новый социальный заказ общества, отражающий переход от формального поля знаний к информационному, основанному на высоком инновационном потенциале, определил иные цели начального общего образования. Актуальной стала проблема построения модели обучения, эффективных не только в плане формирования у школьников знаний, умений, навыков, но и в плане их психического развития. Разработка таких моделей осуществляется на различных уровнях: психологическом, педагогическом, методическом. Объектом исследования психологической науки является процесс психического развития ребенка, выявление его общих и специфических закономерностей, а также разработка рекомендаций по организации учебной деятельности школьников и критериев, которыми следует руководствоваться для диагностики их психического развития.

Специфика исследований на методическом уровне заключается в том, что в качестве их объекта выступает процесс обучения школьников опреде-

ленному содержанию (математике) структурными компонентами которого являются цель, содержание, деятельность учителя и деятельность учащихся. Очевидно, что успех решений методических проблем, во многом зависит от того, насколько плодотворно учителя и методисты смогут использовать результаты тех психологических исследований, в которых изучаются особенности психической деятельности учащихся: мышления, памяти, закономерности усвоения содержания, способы формирования новообразований и интеллектуальных умений.

Особого внимания, с точки зрения развивающего потенциала процесса обучения, заслуживает изучение двух взаимосвязанных структурных компонентов этого процесса: деятельности учителя и деятельности учащихся. Деятельность учащихся в таком процессе приобретает приоритетное значение, она специально организуется и управляется учителем. Такое согласованное взаимодействие осуществляется при условии построения методики обучения, специально сориентированной на развитие учащихся. Она строится с учетом закономерностей функционирования психики ученика в обучении и важнейших фактов о ней, обеспечивает формирование обобщенных интеллектуальных умений на запланированном уровне, ориентирует учащихся на включение их в творческую деятельность с целью усвоения обобщенного способа действия и самостоятельного использования его на новом математическом материале.

Структурное содержание такой методики составляет система задач, в которой фундаментальным «ядром-инвариантом» являются учебные задачи, а «вариативной оболочкой» – формы, способы и средства организации учебной деятельности учащихся, которые выражаются в виде математических, методико-математических и методико-процессуальных задач. Каждая направлена на формирование компонентов учебной деятельности и выполняет важные функции в самом процессе обучения. Организация процесса обучения по такой методике строится на основе своей «от ученика», но деятельность учащихся (учение) предопределяется деятельностью учителя (преподаванием).

Предметом деятельности учителя, (т. е. то, на что она направлена) является деятельность учащихся, организация и управление ею для достижения запланированных целей обучения. Вместе с тем, на процесс обучения оказывает влияние и личность учителя. Все это дает основание говорить о компетенции личности учителя, которая проявляется субъективно в его деятельности (например, овладение новым способом деятельности). Под компетенцией понимается готовность субъекта эффективно организовывать внутренние и внешние ресурсы для достижения цели. Внутренними ресурсами являются знания, умения, навыки, психологические свойства личности, опыт профессиональной деятельности учителя. Внешними – информация, материальные объекты (технологии и их использование), социальное окружение (школьная организация, учащиеся, учителя).

Основой компетенции учителя являются ключевые профессиональные компетентности, которые выражаются в овладении определенными спосо-

бами его профессиональной деятельности: использование методов обучения, приемов организации учебной деятельности учащихся, конструирования структуры учебного материала, выбора средств обучения для определения и достижения его цели.

Ключевые профессиональные компетенции (КПК) определяют состав методической деятельности учителя, его мастерства как высшего уровня методической деятельности в осуществлении процесса обучения.

Мастерство обеспечивает достижение лучших результатов в обучении при наименьших затратах и позволяет более рационально организовать процесс обучения, иными словами, оптимизировать его.

Методическое мастерство всегда проявляется в конкретных условиях обучения, отражает специфику учебного материала, личностные качества учителя, подготовленность учащихся, условия обучения. Его осуществляет конкретный учитель, на конкретном содержании (математическом материале), в конкретных условиях обучения.

Методическое мастерство включает в себя два основных блока: методические знания и умения, профессиональные компетентности (освоенные новые способы деятельности) и личностные качества учителя.

Методическое мастерство учителя проявляется в таких профессиональных компетентностях как умении видеть, выделять и решать разнообразные методические задачи.

Методическая задача включает в себя подбор учебных заданий, обеспечивающих включение учащихся в активную деятельность с целью уяснения ими нового знания, уточнения усваиваемых способов деятельности, включения их в ситуацию, где требуется сравнивать, сопоставлять – это методико-математические задачи. Методическая задача так или иначе подчинена решению вопроса о том, как построить обучение конкретному учебному материалу, чтобы учащиеся уяснили его именно так, а не иначе – это методико-процессуальные задачи.

Отметим, что каждую методическую задачу учитель может понимать как задачу объяснить учащимся, что-то новое из математики. В принципе это допустимо. Однако следует иметь в виду, что в развивающем обучении математике учитель, как правило, не объясняет, т. е. не сообщает знания в готовом виде, а направляет деятельность учащихся на их открытие. В противном случае резко снижается развивающий потенциал обучения математике.

В настоящее время принято фиксировать цели обучения, т. е. предвосхищаемый результат деятельности учащихся под руководством учителя. Возникает вопрос: какой подход имеет преимущества: задачный или целевой? При фиксации только целей обучения, т. е. овладение им обобщенным знанием, выполняющим функцию метода учения, отодвигается на второй план во многих случаях обучения и тем самым ученик может быть лишен овладения обобщенным приемом выполнения деятельности. Если же акцентировать внимание на учебной задаче, то одновременно фиксируется и

цель обучения, так как последняя является структурным компонентом этой задачи (задача – это единство цели и условия); акцент в методике учения, т. е. соответствующим инструментарием самостоятельного выполнения своей деятельности, что требует более определенной, а иногда иной методике обучения; таким образом, учебная задача в большей мере соответствует организации учебного процесса, чем указание только одной цели обучения, вносит большую упорядоченность в методику обучения и позволяет осуществить в ней более общий подход к решению методических задач.

Так как в задаче в единстве находятся цель и условие, то необходимо уточнить, что представляют собой последние в составе учебной задачи. Ее целью, исходя из понятия учебной задачи, является формирование у учащихся общего метода решения некоторой совокупности конкретных предметных задач. Учебную задачу под руководством учителя решает ученик, и именно он овладевает результатом ее решения. Поэтому условие такой задачи следует характеризовать с позиции деятельности учащихся. Таким условием выступает наличие у них и степень владения ими совокупностью тех действий и операций, выполнение которых позволяет им достичь цели учебной задачи. Следовательно, в обучении необходимо позаботиться о создании таких условий.

Отсюда видно, что опора на понятие учебной задачи имеет значительные преимущества перед указанием только целей обучения, так как ориентирует на анализ состава того обобщенного умения, которое должно быть сформировано у учащихся, и создание условий для его формирования. Т. е. задачный подход требует четкой фиксации тех обобщенных действий и операций, которые должны быть сформированы у учащихся при изучении конкретной темы. При целевой характеристике обучения такая ориентация менее определена или же отсутствует.

Методическая задача – это модель решения соответствующей учебной задачи. Условием методической задачи составляет совокупность приемов и средств обучения, используемых учителем для достижения целей последнего, т. е. для решения соответствующих учебных задач. Здесь необходимо обратить внимание на слово «обучение», которое понимается как синтез деятельности учителя и учащихся, имеет бинарное содержание. Это требует при решении той или иной методической задачи опираться на закономерности процесса обучения, иметь в виду не только методы и приемы преподавания, но и методы, и приемы учения школьников.

В методической задаче следует выделять *два этапа*: ее составление и реализацию в конкретных условиях обучения.

- Первый этап позволяет составить условие этой задачи.
- Второй этап отражает процесс её решения.

Методическая деятельность учителя проявляется в его умении выявлять, ставить и решать методические задачи. Вариативный, разноаспектный подход к их решению – ядро методической деятельности учителя.

Одна и та же учебная задача может быть решена на основе решения раз-

ных методических задач. Мастерство учителя проявляется в выборе оптимального варианта в зависимости от целей и условий обучения.

Решение математических, учебных и методических задач взаимосвязано между собой и проявляется в единстве. Одним из компонентов методической деятельности учителя является умение выделять такие задачи и решать их в оптимальном варианте.

Методическая задача имеет сложный состав: для ее решения необходимо осуществить логический анализ изучаемой темы, выделить понятия, которые должны быть использованы в обучении или сформированы у учащихся вновь, спланировать последовательность осуществления деятельности учителя и учащихся, подобрать необходимое средство обучения, определить способы их использования, спрогнозировать результат изучения данной учебной темы, предусмотреть корректирующие воздействия при затруднениях и ошибках учащихся и т. д. Все это определит условие такой задачи, а ее цель, напомним, составляет решение соответствующей учебной задачи.

В рамках задачного подхода методическая деятельность учителя – есть процесс управления деятельностью учащихся, направленный на решение различных видов учебных задач.

В процессе решения названных задач формируются ключевые профессиональные компетенции, которые определяют состав методической деятельности:

Педагогическая деятельность рассматривается как совокупность деятельностей, имеющих в своей основе учебно-познавательную деятельность. Известно, что учебная деятельность реализуется с помощью определенных учебно-познавательных действий. Учебно-познавательные действия в своей основе интеллектуальные, и в этом их существенная особенность. Вторая существенная особенность учебно-познавательных действий – их двоякая основа. С одной стороны, есть действия, идущие непосредственно от изучаемого объекта. Например, написание цифры 7, построение треугольника, выполнение алгоритма действия и т. д. Такие действия часто называют специфико-математическими. С другой стороны, есть действия общеинтеллектуальные, которые не связаны непосредственно с изучением того или иного учебного материала, однако они должны формироваться в определенной мере и использоваться при изучении конкретного предметного содержания. К таким действиям, относят логические приемы мышления: анализ через синтез, сравнение, классификация, аналогия, планирование, исследование, абстрагирование, обобщение и др. Например, при усвоении знаний осуществляется анализ происхождения знаний, раскрывается их структура, происходит моделирование знаний на более удобном языке, кодирование и перекодирование, обобщение и конкретизация. Интеллектуальные операции: например, операции при выборе знаний для доказательства свойств арифметических действий, операции при планировании учебного материала, операции для обоснования выбора алгоритма выполнения арифметического действия и т. д. Названные действия, формируемые в процессе

профессиональной деятельности, имеют свое выражение в виде ключевых профессиональных компетенций:

– Специфико-математические (логико-математический и логико-дидактический анализ учебного материала, действия по отбору средств и методов обучения, действия контроля и оценки и др.).

– Общеинтеллектуальные (анализ и синтез, обобщение и конкретизация, сравнение и классификация и др.).

Содержание деятельности учителя – опирается на определенные профессиональные знания:

– знание о различных аспектах вопроса постановки целей обучения математике (цели изучения тем, разделов, методов, решения задач и др.);

– знание о приемах принятия целей изучения учебного материала;

– **знания о специфике учебных, математических и методических задач** и приемов их формулировки и постановки;

– знание о действиях и соответствующих им операциях для решения определенных классов математических, учебных и методических задач;

– знание о средствах обучения, способах их реализации при обучении различным вопросам в соответствии с целями и методами обучения;

– знание о приемах организации деятельности учащихся и управления этой деятельностью;

– знание о различных формах контроля и приемах оценки деятельности учащихся и формирования самооценки у учащихся.

Ключевые профессиональные компетенции имеют несколько уровней:

Первый уровень сводится к осознанию цели выполнения того или иного специфико-математического и общеинтеллектуального действия, осмыслению его операционного состава, поиску способов выполнения действия на основе образца, предложенного в инструкции.

Второй уровень – перенос отдельных сформированных методических умений на новые содержание материала, иногда и на более крупные блоки учебного материала. Перенос этот чаще всего осуществляется на основе осознания цели и путем использования общих рекомендаций.

Третий уровень – обобщенные методические умения, которые определяются осознанием не только цели, но и выбором способов деятельности. Этому уровню характерно использование различных средств и методических умений в соответствии с конкретной педагогической ситуацией.

В соответствии с уровнями формирования методических умений и спецификой их применения в педагогической деятельности их можно разделить на несколько групп.

Первая группа ключевых профессиональных компетенций в значительной мере связана с первым уровнем их формирования:

– умение выполнять логико-математический анализ определений математических понятий, математических суждений, правил, алгоритмов, сюжетных математических задач;

– умение выполнять логико-дидактический анализ конкретного, содержания определенного раздела учебного материала учебника;

- умение организовывать поиск решения математической задачи, доказательства математического утверждения;
- умение подбирать задачи для формирования понятия, правила, алгоритма;
- умение работать учебным материалом и обучать этой работе учащихся;
- умение подбирать литературу для изучения конкретного материала и составлять соответствующую картотеку;
- умение **составлять систему вопросов** для проверки усвоения определенного конкретного знания (понятия, отношения, правила и т. п.), составлять самостоятельную работу для проверки определенных математических или учебных умений учащихся, составлять контрольную работу для проверки конкретных знаний и умений учащихся;
- умение оценивать письменную обучающую или контрольную работу и анализировать ее результаты.

Вторая группа ключевых профессиональных компетенций предполагает второй уровень их формирования с учетом педагогической специфики изучения учебного материала:

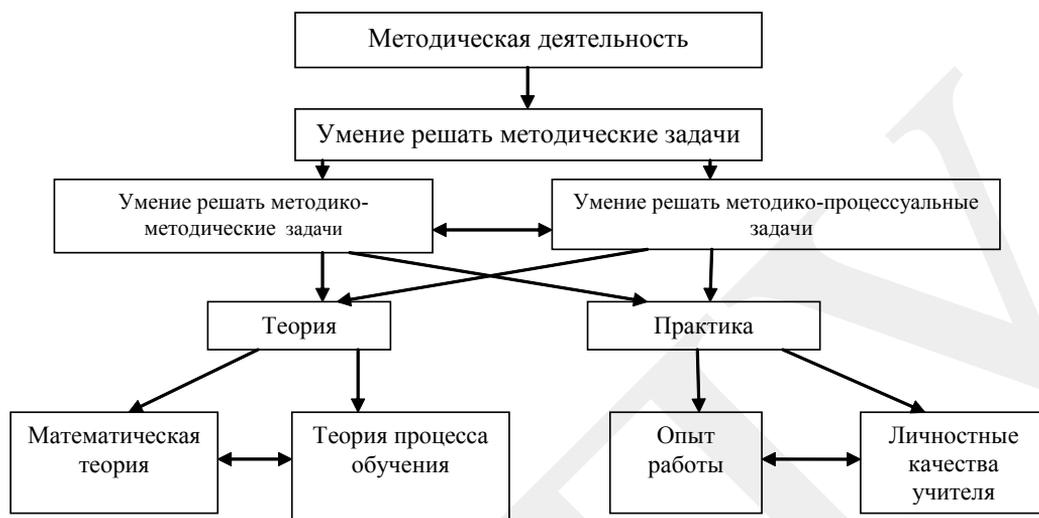
- умение определять цели и задачи изучения конкретного учебного материала;
- умение на основе поставленных учебных задач выполнять его логико-дидактический анализ (выделять «ядро-инвариант» и «оболочку» – вариативную составляющую в учебном материале);
- умение мотивировать изучение конкретного учебного материала (темы, математической задачи и др.);
- умение четко ставить учебную задачу и отбирать соответствующие ей учебные действия и операции;
- умение организовывать деятельность учащихся и управлять ею в процессе решения учебной задачи (приемы постановки системы вопросов, подбор средств для решения учебной задачи и др.);
- умение планировать свою деятельность на основе ее логико-дидактического анализа;
- умение анализировать урок с учетом решения учебных задач, устанавливать связь между целью действия и условиями ее достижения;
- умение анализировать ответ учащегося, давать ему оценку;
- умение реферировать и рецензировать статьи дидактического, педагогического и психологического содержания;

Третья группа ключевых профессиональных компетенций синтезирует все ранее сформированные умения и реализуется на любом учебном материале:

- умение выполнять логико-дидактический анализ содержание учебника математики, а также анализ реализации в нем определенной математической идеи, линии;
- умение определять иерархию учебных задач, конкретной темы, предмета, и конструировать систему ее реализации;

– умение создавать вариативную методику обучения в зависимости от решения учебных задач в реальных условиях обучения.

Формирование ключевых профессиональных компетенций обеспечивается посредством целостной системы взаимосвязанных задач в контексте названного задачного подхода к обучению.



Структура методической деятельности учителя

Структура методической деятельности включает такие ключевые профессиональные компетенции как умение решать методико-математические задачи и методико-процессуальные, которые в свою очередь опираются на знание теоретических положений и практику. Теоретические положения делятся на два вида: положение математической теории и положения теории процесса обучения математике (процессуальной теории). Они взаимосвязаны между собой.

РАЗДЕЛ X ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

УДК 616.346.2-002.1-079.4:616.839

Смарж Татьяна Михайловна

Клинический интерн кафедры хирургических болезней педиатрического факультета НГМУ, STM86@yandex.ru, Новосибирск

Кузнецов Алексей Владимирович

Кандидат медицинских наук, ассистент кафедры хирургических болезней педиатрического факультета НГМУ, hirurg.kuznetsov@mail.ru, Новосибирск

Сорокин Олег Викторович

Кандидат медицинских наук, доцент кафедры нормальной физиологии НГМУ, biokvant@mail.ru, Новосибирск

Добряков Борис Семенович

Профессор кафедры хирургических болезней педиатрического факультета НГМУ, доктор медицинских наук, STM86@yandex.ru, Новосибирск

Алексеев Борис Викторович

Доцент кафедры хирургических болезней педиатрического факультета НГМУ, кандидат медицинских наук, STM86@yandex.ru, Новосибирск

Шестаков Вячеслав Васильевич

Кандидат медицинских наук, доцент кафедры хирургических болезней педиатрического факультета НГМУ, STM86@yandex.ru, Новосибирск

Федин Евгений Николаевич

Заведующий первым хирургическим отделением МУЗГКБ № 2, кандидат медицинских наук, STM86@yandex.ru, Новосибирск

ВОЗМОЖНОСТИ ОЦЕНКИ НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ В ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКЕ ХИРУРГИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ БРЮШНОЙ ПОЛОСТИ НА ПРИМЕРЕ ОСТРОГО АППЕНДИЦИТА

Smarz Tatyana Mechailovna

Clinical intern Department of surgical diseases of pediatric faculty NGMU, STM86@yandex.ru, Novosibirsk

Kuznetsov Aleksey Vladimirovich

Assistant surgical diseases of pediatric faculty, candidate of medical sciences, hirurg.kuznetsov@mail.ru, Novosibirsk

Sorokin Oleg Viktorovich

Normal physiology NGMU, candidate of medical sciences, biokvant@mail.ru, Novosibirsk

Dobrakov Boris Semenovich

Professor, Department of surgical diseases of pediatric faculty NGMU, doctor of medical sciences, STM86@yandex.ru, Novosibirsk

Alexeev Boris Viktorovich

Surgical diseases of pediatric faculty NGMU, candidate of medical sciences, STM86@yandex.ru, Novosibirsk

Shestakov Vyacheslav Vasilyevich

Surgical diseases of pediatric faculty NGMU, candidate of medical sciences, STM86@yandex.ru, Novosibirsk

Fedin Evgeny Nikolaevich

Head first surgical Office MUZGKB №. 2, candidate of medical sciences, STM86@yandex.ru, Novosibirsk

POSSIBLE EVALUATION OF NEURO-PHYSIOLOGICAL INDICATORS IN THE DIFFERENTIAL DIAGNOSIS OF ABDOMINAL SURGICAL DISEASES AT PREMERE OF ACUTE APPENDICITIS

Введение:

Просто и эффективно оценивать состояние симпатического и парасимпатического отделов вегетативной нервной системы, регулирующих, в том числе и ритм сердца, позволяет метод – исследование вариабельности ритма сердца (ВРС). У здоровых людей интервал времени сердечного сокращения не является одинаковым, он постоянно меняется [1]. При любом изменении состояния организма частота сердечных сокращений, посредством вегетативной нервной системы начинает подстраиваться под новый функциональный уровень [3; 4]. Этот период «подстройки» является своеобразным переходным периодом, в котором включаются другие, не связанные с регуляцией ВРС механизмы, обеспечивающие достижение средней ЧСС, оптимальной уже для нового функционального состояния [5; 6].

Кардиоинтервалография была разработана в 60-е г. прошлого века группой советских ученых, работавших на космическую медицину под руководством профессора Романа Марковича Баевского. За полвека существования метод получил мировое признание и с успехом применяется в различных сферах медицины, метод является одним из методов оценки ритма сердца. [5]. Однако до сих пор данный метод не находил своего применения в ургентной хирургии.

Острый аппендицит самая часто встречающаяся патология ургентной хирургии [7]. Аппендэктомия составляет около 30% в общем объеме экстренных хирургических операций. При четко установленном диагнозе, лечение этого заболевания не вызывает сложностей. Все осложнения, как правило, происходят при несвоевременном распознавании острого аппендицита, и запоздалой операции. Летальность составляет 0,2% раневые осложнения 25%, развитие и прогрессирование перитонита 2% [7; 8]. До сих пор не существует неинвазивного и достоверного метода диагностики острого аппендицита, а главная роль в диагностике принадлежит опыту и квалификации врача. Всему причиной – разнообразие клиники, и поли-

морфизм расположения аппендикса. Червеобразный отросток, как мезоперитонеально расположенный орган, четко контролируется вегетативной нервной системой, изменяющей свою деятельность, в зависимости от его состояния [8]. Доступ к этой информации и ее оценка, представляют исключительный интерес в плане диагностики и дифференциальной диагностики острого аппендицита.

Материалы и методы: Обследованы пациенты, поступившие в хирургическое отделение с подозрением на острый аппендицит. Методы исследования: электрокардиограф компьютерный для исследования variability ритма сердца (вегетотестер) «ВНС-Микро» (ООО «Нейрософт», Россия, г. Иваново). Исследование проводилось при поступлении в стационар. Проводилась запись в положении лежа в покое и ортостатическая проба в положении стоя в течение 300 с. Анализ проводился с помощью стандартной программы «Полиспектр» (ООО «Нейрософт», Россия, г. Иваново). Группа пациентов – мужчины и женщины в возрасте 18–65 лет, без тяжелой сопутствующей патологии. Окончательный диагноз устанавливался после операции, наблюдения или лапароскопии. Анализ проводился ретроспективно, после окончания лечения. Разбивка по группам: Группа № 1 – здоровые люди, проходившие плановую диспансеризацию (n=40), группа № 2 пациенты со сходной клинической картиной, у которых в процессе наблюдения либо диагностической лапароскопии диагноз острый аппендицит не подтвердился – (n=40). Группа № 3 оперированные с диагнозом острый катаральный аппендицит (n=40). Группа №4 оперированные по поводу острого деструктивного аппендицита (n=40). Аппаратным способом оценивалось преобладание симпатической либо парасимпатической нервной системы. Индекс напряжения по Баевскому Р. М. Прирост ЧСС при проведении ортостатической пробы. Результаты приведены в виде средних значений с указанием стандартного отклонения. Статистическую обработку проводили с использованием критерия Манна-Уитни для непараметрического распределения.

Результаты и обсуждения: У здоровых людей, в 95% случаев имелась эутонация 2, спектров в диапазоне низких и высоких частот, (49,6±3,1/49,6±3,1). График № 1. При проведении ортостатической пробы соотношение спектров в диапазоне низких и высоких частот (53,3±3,4 / 46,7±3,4). График № 2. Прирост ЧСС составлял (10,05%±1,95). График № 4. Индекс напряжения по Р. М. Баевскому (115,5±14,5). График № 3. При проведении ортостатической пробы индекс напряжения регуляторных систем составил (125,5±24,5). График № 3.

У пациентов с похожей (на острый аппендицит) клинической картиной, но не подтвердившимся диагнозом острый аппендицит, наблюдается снижение мощности спектра в высокочастотном диапазоне, связанном с парасимпатическими влияниями (47,5±7,5/52,5±7,5 соответственно). График № 1. При проведении ортостатической пробы видим активацию симпатического отдела нервной системы (59,4±12,5/ 40,6±12,5). График № 2. При-

рост ЧСС при проведении ортостатической пробы составлял $(13,8\% \pm 2,2)$. График № 4. Индекс напряжения по Р. М. Баевскому составил (50 ± 10) График № 3, при проведении ортостатической пробы индекс напряжения регуляторных систем составил $(60,5 \pm 9,5)$. График № 3.

У пациентов с диагнозом катаральный аппендицит, наблюдается увеличение мощности спектра в высокочастотном диапазоне, связанном с парасимпатическими, преимущественно вагусными влияниями $(68,5 \pm 8,1 / 31,5 \pm 8,1)$. График № 1. При проведении ортостатической пробы видно еще большее увеличение мощности спектра в высокочастотном диапазоне связанном с парасимпатическим влиянием $(76,9 \pm 6,6 / 23,1 \pm 6,6)$. График № 2. Прирост ЧСС при проведении ортостатической пробы составлял $(22,3\% \pm 7,7)$. График № 4. Индекс напряжения по Р. М. Баевскому в покое составил (300 ± 50) график № 3, при проведении ортостатической пробы (475 ± 75) . График № 3.

При деструктивном аппендиците структура кардиоинтервалограммы указывала на патологическую стабилизацию модуляции ритма сердца с переходом его регуляции с рефлекторного, вегетативного уровня руководства на более низкий гуморально-метаболический, который не способен быстро обеспечивать гомеостазис. Наблюдается достоверное повышение мощности спектра в низкочастотном диапазоне, что указывает на преобладание активности симпатического отдела $(75,2 \pm 8,9 / 24,8 \pm 8,9)$. График № 1. При проведении ортостатической пробы также наблюдается достоверное повышение мощности спектра в низкочастотном диапазоне, что указывает на преобладание активности симпатического отдела $(85 \pm 8,1 / 15 \pm 8,1)$. График № 2. Прирост ЧСС при проведении ортостатической пробы составлял $(30,9\% \pm 5)$. График № 4. Индекс напряженности по Р. М. Баевскому (470 ± 80) график № 3, при проведении ортостатической пробы (825 ± 75) . График № 3.

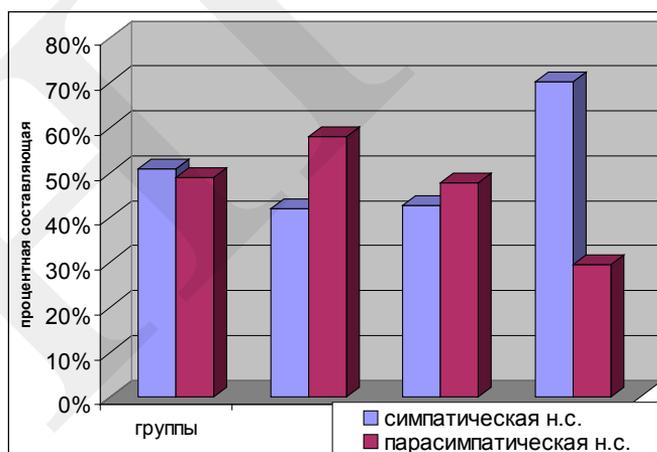


График 1 – Результаты исследования фоновая проба

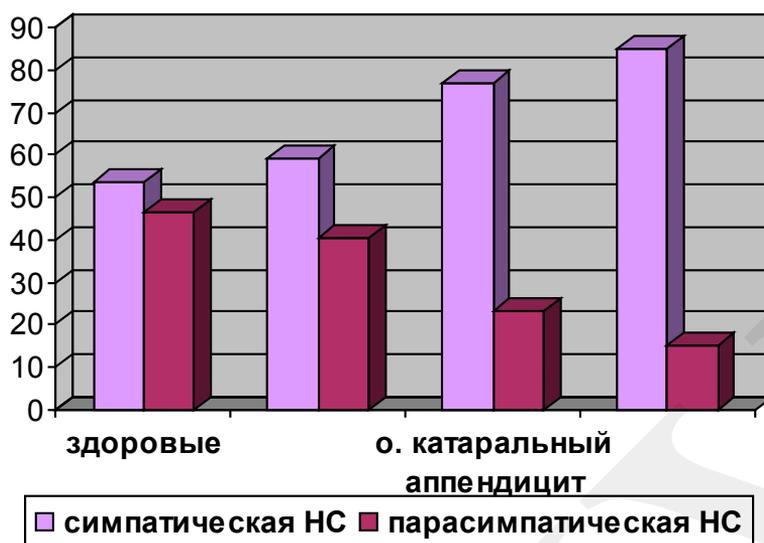


График 2 – Ортостатическая проба

Группа № 1 – здоровые пациенты, группа № 2 – пациенты с диагнозом кишечная колика, группа № 3 – пациенты с диагнозом острый катаральный аппендицит, группа № 4 – пациенты с диагнозом острый деструктивный аппендицит.

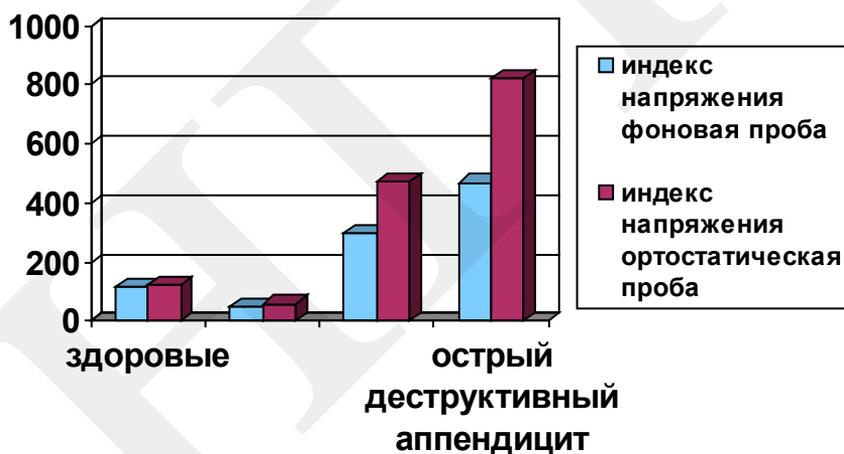


График 3 – Соотношение индексов напряжения (по Р. М. Баевскому)

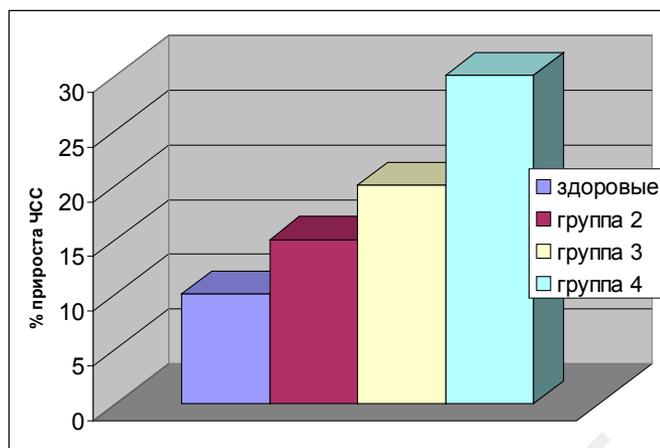


График 4 – Прирост ЧСС при проведении ортостатической пробы

Целостное представление о протекании процессов в организме пациентов разных групп представлено в таблице № 1. При относительно равной давности заболевания, болевой синдром по ВАШ нарастал параллельно с явлениями воспаления в аппендиксе. Однако лейкоциты крови и ЛИИ достоверно в группах с предполагаемым и подтвердившимся острым аппендицитом достоверно не различались. Также убедительно в диагностике нельзя было положиться и на температурную реакцию организма – она четко отличалась от других групп только в группе № 4.

Данные полученные при помощи вегетотестера представили более контрастную информацию. Такие показатели как прирост ЧСС, индекс напряженности и данные ортостатической пробы демонстрируют неуклонное нарастание показателя параллельно с нарастанием морфологических изменений в аппендиксе.

Сводная таблица изучаемых параметров:

Статистическую обработку проводили с использованием критерия Манна-Уитни для непараметрического распределения.

	Группа № 1	Группа № 2	Группа № 3	Группа № 4
Оцениваемые показатели	Здоровые проходившие диспансеризацию	С диагнозом «кишечная колика»	С диагнозом острый аппендицит катаральная форма	С диагнозом острый аппендицит деструктивная форма
1	2	3	4	5
Боль по ВАШ	0	4 \pm 2	5 \pm 3	8 \pm 1
Давность заболевания	–	7 \pm 1 час	7 \pm 1 час	7 \pm 1 час
Лейкоциты крови	5,5 \pm 2	8,3 \pm 1,9	9,1 \pm 1,3*	11,7 \pm 2,8*
ЛИИ (по Кальф-Калифу)	2,1 \pm 0,5	3,13 \pm 0,5	4,15 \pm 0,5*	4,75 \pm 0,5*
Температура тела	36,6 \pm 0,3	36,8 \pm 0,2	37,1 \pm 0,5	37,8 \pm 0,5*#

1	2	3	4	5
Соотношение СН и ПС фоновая проба	49,6±3,1/49,6±3,1	47,5±7,5/52,5±7,5	68,5±8,1/ 31,5±8,1*#	75,2±8,9/ 24,8±8,9*#
Соотношение СН и ПС ортостатическая проба	53,3±3,4/ 46,7±3,4	59,4±12,5/ 40,6±12,5	76,9±6,6/23,1±6,6*#	85±8,1/15±8,1*#
Прирост ЧСС	10,05±1,95	13,8±2,2	22,3±7,7*#	30,9%±5*#
Индекс напряжения по Р. М. Бавескому фоновая проба	115,5±14,5	50±10	300±50*#	470±80*#
Индекс напряжения по Р. М. Бавескому ортостатическая проба	125,5±24,5	60,5±9,5	475±75*#	825±75*#

СН – симпатическая нервная система ПС – парасимпатическая нервная система

Примечание:

* достоверность к группе № 1 (p<0,05).

достоверность к группе № 2 (p<0,05).

Выводы:

Показано достоверное соответствие патоморфологических и нейрофизиологических показателей во всех группах. Доказана достоверная чувствительность метода ВРС как дополнительного способа диагностики воспалительного процесса в брюшной полости при остром аппендиците. Показана более тонкая чувствительность метода по сравнению с клиническими анализами в определении степени воспаления червеобразного отростка. Получены четко разделяющиеся преобладания разных отделов вегетативной нервной системы в зависимости от наличия и степени воспалительного процесса в брюшной полости. Использование данной методики не заменяет стандартных методов диагностики, но может быть дополнительным аргументом в дифференциальной диагностике и принятии решения вопроса о показаниях к хирургическому лечению. Считаем, что применение описанного метода в экстренной хирургии заслуживает дальнейшего изучения с последующим внедрением в клиническую практику.

Библиографический список

1. **Бондаренко, В. А.** Острый аппендицит [Текст]/ В. А. Бондаренко, В. И. Лупальцев. – К.: Здоров? я, 1993. – С. 145.
2. **Вейн, А. М.** Заболевание вегетативной нервной системы.[Текст]/ А. М. Вейн. – М.: Медицина, 1991. – С. 340.

3. **Гринберг, А. А.** Диагностика трудных случаев острого аппендицита. [Текст]/ А. А. Гринберг, С. В. Михайлусов, Р. Ю. Тронин, Г. Э. Дроздов. – М.: Триада-Х, 1998 г. – С. 160.

4. **Марпл, С. Л.** Цифровой спектральный анализ и его приложения [Текст]/ С. Л. Марпл. // Пер. с англ. О. И. Хабарова, Г. А. Сидоровой; Под ред. И. С. Рыжака. – М.: Мир, 1990. – 584 с.

5. **Баевский, Р. М.** Проблема оценки и прогнозирования функционального организма и ее развитие в космической медицине [Текст]/ Р. М. Баевский // Успехи физиологических наук. – 2006. – Т. 37. – № 3. – С. 42–57.

6. **Машин, В. А.** Микроструктурный анализ variability сердечного ритма при моделировании деятельности оператора в процессе психофизиологических обследований. Человеческий фактор и ядерная безопасность/ Human factors and nuclear safety [Текст]: сб. Мат. Междун. научн.-практ. конф. 24–26 окт. 2000./ В. А. Машин. – Обнинск, Изд-во ОНИЦ “Прогноз”, 2001, с. 147–148.

7. **Ноздрачев, А. Д.** Аксон-рефлекс. Новые взгляды в старой области [Текст]/ А. Д. Ноздрачев, // Физиологический журнал. – 1995. – Т. 81, № 11. – С. 136–144.

8. **Одинак, М. М.** Использование спектрального анализа ритма сердца в неврологической практике // Современные подходы к диагностике и лечению нервных и психических заболеваний [Текст]: материалы конференции./ М. М. Одинак, С. А. Котельников, К. М. Наумов, Е. А. Мантонин. – СПб, 2000. – С. 470–471.

9. **Окнин, В. Ю.** Сравнительный анализ состояния вегетативной нервной системы у больных тиреотоксикозом и с вегетативными кризами [Текст]/ В. Ю. Окнин, С. Л. Внотченко, Р. К. Садеков. // Терапевтический архив – 1994. – Т. 66, № 10. – С. 29–32.

10. **Шевченко, Ю. Л.** Частная хирургия. в 2-х томах, том 2. [Текст]/ Ю. Л. Шевченко. – Санкт-Петербург, 1998 г. – С. 346.

11. **Журнал, Вестник аритмологии «АНАЛИЗ ВАРИАбельности Сердечного ритма при использовании различных электрокардиографических систем»** [Текст]/ Р. М. Баевский, Г. Г. Иванов, Л. В. Чирейкин, А. П. Гаврилушкин, П. Я. Довгалевский, Ю. А. Кукушкин, Т. Ф. Миронова, Д. А. Прилуцкий, А. В. Семенов, В. Ф. Федоров, А. Н. Флейшман, М. М. Медведев, ВА-N24 от 02/03/2002, стр. 65.

РАЗДЕЛ XI РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 378.02:[378.016:502/504]

Дробчик Татьяна Юрьевна

Кандидат химических наук, доцент кафедры современного естествознания Кемеровского государственного университета, belayad@ngs.ru, Кемерово

Невзоров Борис Павлович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой современного естествознания Кемеровского государственного университета, nevzorov@kemsu.ru, Кемерово

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТЕРМИНА «КЕНТАВРОВОЕ ЗНАНИЕ» В СИНЕРГЕТИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Drobchik Tatyana Yurjevna

Candidate of chemical science, associate professor of the modern natural science chair, of the Kemerovo State University, belayad@ngs.ru, Kemerovo

Nevzorov Boris Pavlovich

Doctor of pedagogy, professor, head of the chair of the modern natural science of the Kemerovo State University, nevzorov@kemsu.ru, Kemerovo

THE DEFINITION OF THE TERM “CENTAUR KNOWLEDGE” IN THE SYNERGETIC APPROACH TO EDUCATIONAL PROCESS ORGANIZATION

Главной задачей естественнонаучных дисциплин, преподавание которых простирается от дошкольного уровня образования к вузовскому, является становление личности как системного объекта, являющегося частью природы, включенного в глубинные взаимоотношения с многочисленными и многообразными другими ее объектами. Особое внимание уделяется возможностям познающего объекта не только усвоить в процессе занятий конструкцию единой картины мира, но и самостоятельно мотивированно доформировывать ее в дальнейшей деятельности доказательствами взаимосвязей (становиться в данном подходе на позиции науки, но не догмы), изучением прикладных аспектов естествознания и др.

В программах особо выделена задача изучения естествознания – преподавание знаний, необходимых для избежания экологических угроз, как на уровне отдельной личности, так и в общегосударственном, общемировом масштабе.

Логическое многообразие возможных естествоведческих программ для школы и вуза может предоставить преподавателю возможность создать наиболее приемлемую методику работы. Вместе с тем, педагогу-практику, бывает нелегко определиться в многообразии методических разработок.

На протяжении тринадцати лет научно и философски настроенное преподавательское сообщество страны порождало совершенно разнонаправленные концепции курса «Концепции современного естествознания», выраженные в рекомендованных программах и учебных пособиях. Можно восхищаться смелостью авторов, поскольку курс чрезвычайно информационно насыщен, а количество часов, отпущенных на его преподавание, в течение всех лет неуклонно сокращается. Хотя дисциплина и входит в структуру Федерального компонента. Наши студенты уже несколько лет неуклонно привлекаются к процессам аттестации и самоаттестации вуза, проходя пресловутые Интернет-тестирования ФЭПО. В конце концов, оказалось, что дисциплина наша (в рассмотрении составителей Интернет-тестов) скорее философская, чем естественнонаучная – это первый «спор», который прослеживается на всем пути эволюции преподавания курса, в котором, к сожалению, выиграли философы.

Нам ничего не остается, как перекраивать курсы, благо, опыт есть, адаптируя их к концепциям «философии науки», которые и легли в основу нынешних (не современных, именно, нынешних) требований к усвоению дисциплины. Хотелось бы когда-нибудь узнать, какие теперь цели ставятся перед курсом, ведь когда мы начинали нашу работу, цели эти были следующими – через систему знаний о закономерностях природы расширить представления студентов:

- о месте человека в эволюции Земли и Вселенной;
- о направлениях и путях развития в научно-технической и организационно-экономической сферах деятельности человека;
- об использовании новых подходов к достижению более высокого уровня выживания человечества в условиях надвигающейся экологической катастрофы (как минимум, седьмого антропического экологического кризиса).

Мы не смеем умолять достоинства избранных ФЭПО философских подходов (методологического, метафизического, диалектического и др.), но искренне считаем, что основа естествознания – математика, и, если уж дисциплину и лишили требования математических выкладок (времени нет), то речь может идти о логике (тоже философской науке).

Ныне мы получили набор разрозненных философских идей в историческом, эволюционном (Т. Кун) и экологическом (И. Лакатос) контекстах. Но вся эта разрозненность – уже пройденный этап. Мы начинали курс с преподавания концепций отдельных научных дисциплин, мы прошли метания от сложно-подробно изложенного материала отдельных концепций (например, добротная компиляция Т. Я. Дубнищевой) до причесанных под деление «микро-макро-мега» учебных пособий в 300 страниц крупного петита. По нашему мнению есть очень хорошие попытки концептуально «объять необъятное». Это учебные пособия В. М. Найдыша, Т. Г. Грушевицкой и А. П. Садохина, С. Г. Хорошавиной, некоторые другие. К сожалению, авторы Интернет-аттестации очень мало взяли у них, много из вузовского курса философии.

Мы, ради интереса, посмотрели репетиционные тесты по курсам «Концепции современного естествознания» и «Философия» – вопросы в значительной мере пересекаются, а ведь это разные курсы. Первый изначально создавался с ударением на «современные», а не «концепции». А что составители взяли из современной астрофизики, генетики, эволюционной теории – лидеров современного естествознания?

В работах, проводимых на кафедре современного естествознания КемГУ, делаются попытки выработки наиболее эффективных подходов к преподаванию курса «Концепции современного естествознания» в надежде научить увидеть самое интересное в разнородных потоках информации, отделить научное от псевдонаучного, помочь сформироваться цельной, моральной, готовой к переменам личности.

В предлагаемой в статье рассматриваются проблемы определения и применения кентаврового знания в современных условиях ориентации образовательного процесса на индивидуально-творческое развитие личности.

Столкнувшись с проблемой определения понятия «кентавровое знание» мы обратились к аппарату структурной методологии целостного подхода, разрабатываемой в последние десятилетия в рамках теории открытых (обменивающихся с окружающей средой информацией, энергией и веществом) систем – синергетики.

Синергетика (греч. «совместное действие»), или теория самоорганизации, в настоящее время представляется одним из наиболее популярных и перспективных междисциплинарных подходов. Введя его, Герман Хакен вкладывал в него два смысла.

Первый – теория возникновения новых свойств у целого, состоящего из взаимодействующих объектов.

Второй – подход, требующий для своей разработки сотрудничества специалистов из разных областей.

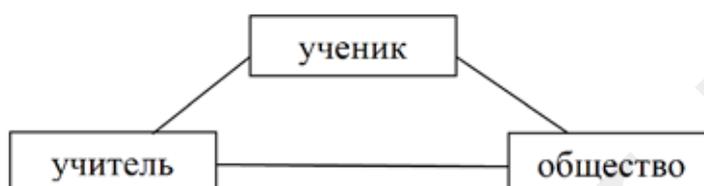
В наши дни синергетика начала оказывать все большее влияние на разные сферы деятельности и вызывать все больший интерес. Сейчас это учение используется в обсуждении и интерпретации результатов исследований во всех областях культуры – науки, философии, религии и др.

Тридцать лет назад физики-теоретики, увидев сходство в описании многих нелинейных явлений, начали разрабатывать аппарат синергетики. Двадцать лет назад, благодаря ее концепциям, методам, представлениям в физике, химии, биологии, гидродинамике и др. были экспериментально обнаружены многие явления совместного действия систем, приводящего или к упорядочению (самоорганизации), или к поддержанию порядка, или к катастрофам различного масштаба. В настоящее время этот междисциплинарный подход все шире используется в стратегическом планировании развития любых систем, при анализе исторических альтернатив, в поиске путей решения глобальных проблем, вставших перед человечеством.

Логика создания синергетических описаний предполагает отказ от бинарного стереотипа – в описании системы присутствуют не две, а три составляющие, логически несводимые друг к другу. Мы считаем, что именно

это обстоятельство позволит обособить *любой* термин в рамках семантического поля того или иного исследования.

Формирующаяся новая образовательная парадигма [3] предполагает отход от детерминизма и абсолютизации во всех взаимодействиях в социально-образовательной системе, структуру которой синергетика и педагогика представляют следующим образом [2] (рисунок).



Структура социально-образовательной системы

Это заставляет относиться к определениям системно, придавая каждому понятию статус устоявшегося термина, словарного слова, наделяя каждое слово глубинным смыслом.

Для выявления взаимосвязей в каждой из трех пар системы долгое время исследователи обращались к двум возможным подходам. Условно обозначим их «обратная связь» и «кентавровое взаимодействие», причем первый подход используется в подавляющем числе работ. Предложим следующее определение «кентаврового взаимодействия»:

«Кентавровое взаимодействие (в образовании) – специфическая форма взаимодействия, представляющая собой единство качественно разнородных, часто противоречащих в некоторых отношениях элементов образовательного процесса».

Кентавровое взаимодействие в образовательном процессе может существовать в виде как кентаврового знания (о котором речь пойдет ниже), так и рассмотрения каждой пары взаимодействующих объектов на рисунке.

Так, в кентавровой связке свойств «доброжелательность – строгость» первое должно обязательно принадлежать ученику, а второе – учителю, и никак не наоборот. Нарушается процесс передачи знания, теряется авторитет учителя, у учащегося складывается неправильное убеждение, что доброжелательный учитель закрывает глаза на невыученный урок, трудности возникают и у учителя, и у учащегося.

В применении к дисциплине «Концепции современного естествознания» синергетический подход позволяет не только связать теории и картины мира в историческом контексте, проследить смену парадигм через «кризисные эксперименты», но и рассмотреть конкуренцию понятий внутри парадигмы. Так как в игре противники антисимметричны, то и в преподавании удобно применять так называемое кентавровое знание.

«Кентавровое знание (в науке) – специфическая форма научного знания, представляющая собой единство качественно разнородных, часто противоречащих в некоторых отношениях элементов научного знания. Кентавровое знание существует в виде кентавровых научных понятий («волна-частица», «пространство-время», «мыслящая машина» и т. д.), кентавровых высказываний («планеты Солнечной системы – материальные точки», «человек – это микрокосм», «элементарные частицы имеют аромат» и т. д.), кентавровых теорий (философия науки, религиозная философия, искусствознание, социальная физика и т. д.). Наличие в науке кентаврового знания говорит о необходимости ее рассмотрения в более широком гносеологическом контексте, нежели тот, о котором обычно идет речь в логике и методологии науки, где научное знание рассматривается только как гомогенное, логически-организованное, доказательное» [1].

Безусловно, естественнонаучное знание фрактально, поверхностно в вышеуказанном контексте отнести к развитию естествознания на современном этапе не получится, она чрезвычайно дифференцирована, мир идей сейчас диссипативен (чем и пользуются иные формы знания, псевдонаука).

Наш опыт показывает, что сложности в понимании идей курса «Концепции современного естествознания» кроется не в обилии теорий, а в их сопоставлении, не во множестве понятий теории, а в их систематизации, а, главное, в незаинтересованности студентов в «игре» с понятиями и концепциями.

Незаинтересованность кроется вообще в потребительской позиции детей и родителей, деканатов и выше – раз дисциплина не специальная, так сказать общеразвивающая, в школе естественные науки проходили, то: или, «нам это не нужно для дальнейшей жизни»; или, «мы все и так знаем». На эти «идеи» накладывается общий курс дилетантизма и инфантилизма в средствах массовой информации, вхождение культурного развития по спирали в эпоху мистики... Сложно становится удержать авторитет дисциплины и преподавателя.

Мы предлагаем подходить к объяснению явлений природы и жизни через кентавровые структуры. Дисциплина «Концепции современного естествознания» читается, как правило, на первом курсе. Период самосознания на новом витке, период перепрограммирования обыденной картины мира каждого из студентов, период выработки новых принципов, период начала поисков сути вещей. Именно здесь сталкиваются, обретают исключительную значимость кентавровые позиции молодой жизни «любовь» – «ненависть», «правда» – «ложь», «традиционный, старый» – «новый» в том или ином аспекте и др.

Нужно, на наш взгляд, излагать теории одной научной эпохи или описывать рождение новых взглядов, следуя логике самосознания: дать множество определений, выбрать критерии ранжирования по степени важности, создать определенный участок картины мира.

Ведь не сложно, как и для понятий «любовь» – «ненависть» выработать определения пары «волна» – «частица», критерии научности как то верифи-

цируемость и фальсифицируемость близки молодым людям (высочайшие требования *справедливости* в кентавровой связке с детским «я не виноват, я как все, а он так же поступил»; стремление оспорить любое решение преподавателя или даже идею ученого и при этом полная невозможность взять ответственность на себя).

Кентавровая модель изложения позволит нам решить главную задачу – сформировать мировоззрение в следующем определении этого понятия:

«*Мировоззрение* – система обобщенных взглядов на объективный мир и место человека в нем, на отношение человека к окружающей действительности и самому себе».

Мы с болью отмечаем наличие неосознанной обществом вообще, молодым поколением как следствие, кентавровой структуры «честь» – «репутация». Мы разделяем трактовку писательницы Л.-М. Буджолд: «Репутация – это то, что о тебе думают другие, честь – это то, что ты думаешь о себе сам».

В истории общества и науки существование кентавровых понятий можно рассматривать как существование рычажных весов во времени – то одна чаша перевешивает, то другая. То мир увлечен корпускулярной программой, то волновой, то абсолютизирует что-либо, то делает это что-либо относительным. Наука как способ познания мира дает нам критерии этого «раскачивания», выработки того, что должно перевесить в индивидуальной картине мира.

Открываются грандиозные возможности воспитательной деятельности. Поколение свободных молодых людей вполне наслаждалось всеми соответствующими ощущениями, накопило значительный опыт выживания в условиях конкуренции... К восемнадцати годам молодые люди устают представлять из себя условные «разбалансированные весы», колеблемые любым дуновением новых идей и изобретений (науки и техники, между прочим). Эта усталость и приводит, на наш взгляд к потребительской структуре личности – за тебя думают, тебя обеспечивают, твоя задача – добыть (не заработать в качественном понимании этого слова) много денег, остальные меня не касаются, но, чтобы избежать одиночества, нужно блюсти репутацию...

Мы можем обратиться к другой цели дисциплины – выживанию в быстро меняющихся условиях. «Концепции современного естествознания» дают достаточно информации об индикаторах глобального экологического кризиса. Мы с лекционных трибун говорим о невозможности справиться с кризисом технологическими методами, активно утверждая важность изменения каждого из нас, так называемая «любовно-творческая структура личности», «энвайронментальная культура личности». Никто и ничто не изменится, пока мы, педагоги, не начнем выполнять главную задачу – учить стремлению миропонимать, «учить учиться», а не «натаскивать» на верные решения Интернет (раньше – ЕГЭ) – тестов [3].

Чем мы можем похвалиться на этом пути? Некоторые примеры. Тема «Эволюция звезд». Кентавровую диаду можно обозначить «спокойное, никому не мешающее, сиюминутно оберегающее развитие» – «взрыв, толчок к

созданию качественно нового, обеспечение самоорганизации на длительную перспективу». Как это хорошо укладывается в кентавровую структуру песни А. Макаревича «Костер», где есть слова: «ты был неправ, ты все спалил за час, но через час большой костер угас, но в этот час стало всем теплей». Как удачно здесь упомянуть Галилея, Джордано Бруно.

«Мир элементарных частиц». Осознание каждой из них как «любовь, ненависть, связывающие, разъединяющие людей» (кванты полей) и собственно самых разных «людей» (частицы вещества) позволяет лучше систематизировать информацию об устройстве микромира.

Мы глубоко уверены, что не должны следовать тенденции профанизации общества, знание без применения, кроме как в написании тестов и в отгадывании кроссвордов, не имеет никакого смысла для социогенеза, это тупик.

Только сделав знание актуальным для личности, ответив на вопросы о самом главном (мировоззренческие вопросы) мы можем говорить об успехе в нашей работе.

Синергетический подход в рассмотрении функционирования социально-образовательной системы позволяет реализовать еще одну цель курса «Концепции современного естествознания» – осознание современных технологий. На этом пути в нашей работе важно пробудить «ребенка» в очень рано взрослеющих молодых людях. Любопытство – скальпель, которым миллионы лет человечество препарировало природу. Труднейшая задача – показать большую значимость целеполагания естествознания – достижение истины по сравнению с целеполаганием деятельности человека в капиталистическом обществе – материальным обогащением. И успехов мы добились в описании процесса: любопытство является постоянным спутником и условием работы, приносящей удовольствие, любимой работы, в процессе материального обогащения работа становится ругательством. Опять мы имеем дело с кентаврической диадой «удовольствие от деятельности, которой человек занимается половину жизни» – «стремление побыстрее преодолеть половину жизни, обеспечив максимальные возможности получения удовольствий вне работы». Нас в нашем стремлении «перевесить» первое, рассказывая о проблемах, стоящих перед современным естествознанием, о современных открытиях, поддержит опыт родителей наших студентов.

Таким образом, кентавровое знание выступает серьезным подспорьем к решению проблем преподавания нашего курса в условиях социально-образовательной системы современной России. Это, безусловно, упрощенный подход к самоорганизации естественнонаучного знания в индивидуальной картине мира.

Мы считаем, что развитие различных черт личности студента эффективно в тех обстоятельствах, когда деятельность преподавателя носит полифункциональный характер.

Библиографический список

1. **Лебедев, С. А.** Философия науки: словарь основных терминов [Текст]/ С. А. Лебедев. – М.: Академический проект, 2006.
2. **Баранцев, Р. Г.** Синергетика в современном естествознании [Текст]/ Р. Г. Баранцев. – М.: УРСС, 2003. – 144 с.
3. **Филиппов, В. М.** Место фундаментального естественнонаучного образования в новой образовательной парадигме [Текст]/ В. М. Филиппов // Вестник РУДН. Сер.: Фундаментальное естественнонаучное образование. – 1995. – № 1. – С. 5–16.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; все поля – 2,0 см.; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для списка литературы – 12 кегль, начертание шрифта – Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф. И. О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в Интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! в случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

3. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

а) УДК;

б) название (полностью прописными буквами);

в) имя, отчество, фамилия автора;

г) аннотация статьи (3–4 строчки), ключевые слова обязательны с переводом на английский язык;

д) сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность, организация, E-mail, город. Обязательно с переводом на английский язык.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, journal.nspru@mail.ru, Новосибирск

4. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии – либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

5. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

6. В конце каждой статьи приводится «Библиографический список». Все работы, помещенные в библиографический список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список с текстом. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13; 14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления библиографического списка различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои [Текст] / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера [Текст] / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15.

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения [Текст] / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

RULES OF REGISTRATION OF PAPERS IN THE «SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL»

For acceleration of work with authors' materials the «Siberian pedagogical journal» asks to send a copy of the text, printed on paper with the following requirements:

- A4 format;
- 1,5 interval;
- Main font size – 14;
- Font size in Bibliography – 12;
- Font – Times New Roman;
- Floppy disk with the text (MS Word or RTF document File);
- Brief items of information about the author:
- First name, middle name, last name (completely);
- Scientific degree and post;
- Place of work;
- Contact phone or the Internet address.

The disk should be checked up for computer viruses! In case of their detection the file will be deleted and the text may be rejected.

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

научно-практическое издание

8/2010

Главный редактор: В. А. Беловолов

Ведущий редактор: С. П. Беловолова

Ответственный секретарь: Н. В. Кергилова

Оператор электронной верстки: С. В. Беляев

Программисты: Е. В. Ильенко, Н. Н. Касенова

Технический секретарь: Н. В. Алексеева

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел/факс: 8 (383) 244-12-95, 244-11-55. <http://www.sp-journal.ru>

E-mail: journal.nspu@mail.ru; vabelovolov@mail.ru

Формат 70x108/16. Печать офсет. Бумага офсетная.

Усл.-печ. л. 32,20. Уч.-изд. л. 27,24.

Подписано в печать: 04.08.2010. Тираж 1000 экз. Заказ № 511.

ООО «Немо Пресс», 630001, г. Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 202.

Тел.: (383) 236-13-43, 292-12-68.

E-mail: nemopress@mail.ru