

# Вестник Педагогических Инноваций



**ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ**  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

УЧРЕДИТЕЛЬ:  
ГОУ ВПО «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:  
ГЕРАСЁВ Д.А. – главный редактор, доктор биологических наук, профессор;  
БАРАХТЕНОВА Л.А. – зам. главного редактора, доктор биологических наук, профессор;  
ЛЕПИН П.В. – доктор педагогических наук, профессор;  
СИНЕНКО В.Я. – доктор педагогических наук, профессор;  
БЕРЕЗИНА Т.И. – доктор педагогических наук, профессор

**УДК 37.0(05)**

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Лиханова Н.Н.</b> Технология дифференцированного обучения как фактор преемственности.....	7
<b>Шмулев Г.А., Радькова Н.О.</b> Исследование рынка послевузовского (второго высшего) образования.....	14
<b>Филимонова Н.В., Шляпкин А.В.</b> Педагогические технологии – оценка качества.....	23
<b>Казакова С.Л., Козырева О.А.</b> Особенности организации, направления и принципы воспитания детей (кадетов) в условиях детского дома.....	32
<b>Филимонова Н.В., Шляпкин А.В.</b> Влияние информационных технологий на качество профессиональной подготовки в вузе.....	46
<b>Свиридова И.А.</b> Развитие эмоциональной зрелости педагогов школ интернатного типа для детей с отклонениями в развитии.....	51
<b>Добровольская Е.В.</b> Рекомендации разработчикам основных образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС ВПО.....	57
<b>Газизова А.И.</b> Стратегия повышения качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей в Турции.....	69
<b>Шульга А.А., Шульга И.И.</b> Статус детского оздоровительного лагеря и нормативно-правовые отношения в его коллективе.....	81
<b>Никульников А.Н.</b> Сущность понятия профессионально-педагогической компетентности педагога-организатора детского оздоровительного лагеря.....	102
<b>Чанова М.В.</b> Компетентностный подход в рамках реализации инновационных образовательных технологий в ходе социально-политической практики студентов вуза.....	110

<b>Гуляева Н.В.</b> Роль учебно-исследовательских практик в формировании профессиональной компетентности.....	124
<b>Кошман Н.В.</b> Психолого-педагогические основы подготовки студентов к педагогической практике .....	128
<b>Мжельская Т.В., Дураков И.А.</b> Археологическая практика: взгляд в прошлое, перспективы будущего.....	132
<b>Кравцов Ю.В.</b> Использование учебных полевых практик в исследовательской работе преподавателя.....	138
<b>Малашенко Ю.М.</b> Организация и проведение педагогических практик (Из опыта работы) .....	150
<b>Кузнецова Е.Б., Барахтенова Л.А.</b> Проектирование основной образовательной программы в вузе в соответствии с требованиями ФГОС.....	158
<b>Наши авторы</b> .....	174

## GONTENTS

<b>Likhanova N.N.</b> Technology of differentiated education as a succession factor .....	7
<b>Shmulev G.A., Radkova N.O.</b> Investigation of postgraduate (the second higher) education market .....	14
<b>Filimonova N.V., Shliapkin A.V.</b> Pedagogical technologies – quality rating .....	23
<b>Kazakova S.L., Kozyreva O.A.</b> Organization features, trends, and principles of education of children (cadets) in children’s home conditions .....	32
<b>Filimonova N.V., Shliapkin A.V.</b> Effect of information technologies on the quality of professional training in an institution of higher education .....	46
<b>Sviridova I.A.</b> Emotional maturity development of pedagogues in boarding schools for children with development deviations .....	51
<b>Dobrovolskaya E.V.</b> Recommendations for developers of the main educational programs according to the requirements of federal state educational standard of higher professional training .....	57
<b>Gazizova A.I.</b> Quality improvement strategy for professional hedagogical activity of teachers in Turkey .....	69
<b>Shulga A.A., Shulga I.I.</b> Status of children’s recreation camp and regulatory relations in its collective .....	81
<b>Nikulnikov A.N.</b> The essence of a concept of the professional pedagogical competency of a pedagogue-organizer of a children’s recreation camp .....	102

<b>Chanova M.V.</b> Competence-based approach within the limits of realization of innovative educational technologies in the course of social and political practice of students of institutions of higher education .....	110
<b>Guliaeva N.V.</b> The role of research practical training in forming professional competency.....	124
<b>Koshman N.V.</b> Psychological and pedagogical basics of student's training for pedagogical practice .....	128
<b>Mzhetskaya T.V., Durakov I.A.</b> Archaeological practice: sight to the past, prospects for the future.....	132
<b>Kravtsov Yu.V.</b> Using field practical trainings in research work of teacher.....	138
<b>Malashchenko Yu.M.</b> Organization and carrying out of pedagogical practices (From work experience) .....	150
<b>Kuznetsova E.B., Barakhtenova L.A.</b> Projecting basic education program in an institution of higher education in conformity with requirements of the federal state education standard.....	158
<b>Our afters</b> .....	174

# ТЕХНОЛОГИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР ПРЕЕМСТВЕННОСТИ

**Н.Н. Лиханова**

*(Читинский государственный университет)*

В статье рассматривается один из подходов к организации учебной деятельности – технология дифференцированного обучения: ее теоретические основы, анализ как фактора преемственности с разных точек зрения. Также раскрываются особенности важнейшего вида дифференцированного обучения в вузе – уровневой дифференциации.

*Ключевые слова и выражения:* технология дифференцированного обучения, дифференцированная организация учебной деятельности, уровневая дифференциация, дифференцированный подход в обучении.

## TECHNOLOGY OF DIFFERENTIATED EDUCATION AS A SUCCESSION FACTOR

**N.N. Likhanova**

The paper considers one of approaches to the organization of educational activities – the differentiated education technology (its theoretical basics, analysis as a succession factor from different points of view). Features of the most important kind of the differentiated education in an institution of higher education – a level differentiation – are disclosed as well.

*Key words:* differentiated education technology, differentiated organization of educational activities, level differentiation, differentiated approach in education.

Изменения, происходящие в системе школьного образования, его усиливающаяся дифференциация, а также переход на многоуровневую структуру высшего образования открывают новые возможности взаимодействия средних и высших образовательных уч-

реждений, способствуют совершенствованию и развитию системы непрерывного образования.

Среди достаточно широкого спектра классических и новых педагогических технологий, таких как: обучение в сотрудничестве, модульное обучение, разноуровневое обучение, проблемное обучение, деловая игра, групповая дискуссия, индивидуальное и дифференцированное обучение, метод динамических пар, метод проектов и т.д., выделяются педагогические технологии, которые входят как в систему инновационных информационных технологий образования, так и педагогических технологий. Существующие в настоящее время общедидактические технологии (около 50, по подсчетам Г. Селевко [5]) отличаются друг от друга принципами, особенностями средств и способов организации учебного материала и учебного процесса, а также акцентом на определенных компонентах методической системы обучения. Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает технология дифференцированного обучения.

Ведущее место в формировании теоретических основ дифференциации обучения занимают психолого-педагогические исследования. Среди них прежде всего следует назвать работы Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, Г.И. Щукиной и других по проблемам мотивации деятельности, исследование вопросов дифференциации обучаемых по характеру мотивации (А.А. Бодальёв, А.Н. Леонтьев), по качественным характеристикам внешних и внутренних позиций (Л.И. Божович, Т.Н. Мальковская, К.Д. Радина, Л.С. Славинова), по индивидуально-личностным характеристикам деятельности (К.М. Гуревич, С.Л. Рубинштейн), по возможностям восприятия учебного материала (Д.Н. Богоявленский, И.В. Дубровина, З.А. Калмыкова, В.А. Крутецкий, Н.А. Менчинская) и т.д.

В настоящее время в педагогической и психологической литературе не существует единого общепринятого определения понятия «дифференциация обучения». В трудах Ю.К. Бабанского, М.А. Мельникова, Н.М. Шахмаева, И.С. Якиманской и других дифференциация трактуется, в основном, как особая форма организации обучения с учетом типологических индивидуально-психологических особенностей учащихся и особой организации коммуникации «учитель – ученики». Дифференциация связывается с такой орга-



низацией учебного процесса, которая характеризуется вариативностью содержания, методов и интенсивности обучения (С.И. Зубов, Л.Н. Калашникова, Т.П. Михиевич, А.А. Попова и др.).

В методическом аспекте проблема дифференциации обучения рассматривается в работах И.Э. Унт, Ю.И. Дика, В.М. Монахова, А.А. Кузнецова, М.В. Рыжакова, С.А. Бешенкова, Г.В. Дорофеева, Н.Н. Петровой, В.В. Фирсова, В.А. Орлова, С.Б. Суворовой, Л.В. Кузнецовой и др. Дифференциация обучения в этих исследованиях понимается как организация и методика обучения, при которой каждый ученик, овладевая некоторым минимумом общеобразовательной подготовки, являющейся общезначимой и обеспечивающей возможность адаптации в постоянно изменяющихся жизненных условиях, получает право и гарантированную возможность уделять преимущественное внимание тем направлениям, которые в наибольшей степени отвечают его склонностям [6].

Рассматривая вопрос применения технологии дифференцированного обучения как фактора преемственности, необходимо взглянуть на него с разных позиций.

С психолого-педагогической точки зрения цель дифференциации – индивидуализация обучения, основанная на создании оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей каждого школьника, учитывающая своеобразные различия для наилучшей реализации единых для всех обучаемых целей обучения и направленная на сохранение индивидуальности с целью противодействия нивелирования личности. Важнейшим условием сохранения индивидуальности является предоставление учащимся возможности выбора.

С социальной точки зрения цель дифференциации – целенаправленное сохранение и развитие творческого, интеллектуального и профессионального потенциала общества, что обусловлено стремлением наиболее полной и рациональной реализации возможностей каждого члена общества в его взаимоотношениях с социумом.

С дидактической точки зрения цель дифференциации – решение назревших школьных проблем путем создания новой методической системы дифференцированного обучения учащихся, основанной на принципиально иной – мотивационной основе.

Дифференциация обучения является в настоящее время одним из ключевых направлений обновления школы. Это определяется той ролью, которую играет дифференциация в реализации многообразных образовательных систем, развития индивидуализации обучения, способностей, познавательной активности школьников, нормализации их учебной нагрузки и т.д. Дифференциация содержания образования и образовательного процесса становится «...определяющим фактором... демократизации и гуманизации, средством установления оптимальных соотношений между потребностями общества в образовательном потенциале его членов и личностной ориентацией каждого отдельного человека» [7, с. 453].

Дидактические функции и свойства современных средств реализации технологии дифференцированного обучения позволяют обеспечить интеллектуальное и нравственное развитие обучающегося путем включения его в самостоятельную рациональную деятельность в конкретных предметных областях знания. Тем самым определяется приоритет данной технологии как наиболее адекватного инструментария для реализации целей образования в новых социальных и экономических условиях и как фактора преемственности.

Принцип дифференциации образовательного процесса актуализирует проблему развития личности в рамках единого образовательного пространства. Такое широкое использование различных форм, методов обучения и организации учебной деятельности на основе результатов психолого-педагогической диагностики учебных возможностей, склонностей, способностей учащихся основывается на их индивидуальных особенностях, тем самым создаются благоприятные условия для развития в личностно ориентированном образовательном процессе.

Отсюда:

– построение дифференцированного процесса обучения невозможно без учета индивидуальности каждого ученика как личности и присущих только ему своеобразных особенностей;

– обучение, основанное на уровневой дифференциации, не является целью, это средство развития индивидуальности учащегося;

– только раскрывая индивидуальные особенности каждого в процессе обучения, можно обеспечить подлинный личностно ориентированный процесс обучения.

Преимственность при реализации принципа дифференцированного обучения, на наш взгляд, прослеживается в организованном взаимодействии учителей средних образовательных учреждений и преподавателей вузов, осуществляющих обучение по предметам на основе единых требований.

Необходимо отчетливо представлять, в чем состоит развитие личности в условиях дифференцированного обучения, какие движущие силы определяют качественные изменения в ее структуре, когда эти изменения происходят наиболее интенсивно и, разумеется, под влиянием каких внешних, социальных, педагогических и внутренних факторов. Понимание этих вопросов позволяет выявить как общие, так и индивидуальные тенденции в формировании личности, нарастание возрастных внутренних противоречий и избрать наиболее эффективные способы помощи обучаемым.

Согласно теории дифференцированного обучения, дифференцированная организация учебной деятельности создает благоприятные условия для взаимодействия и взаимообогащения ее различных, порой противоположных, направлений, поднимает на качественно новый уровень процесс интеграции содержания образовательного процесса. Кроме этого, в практике образования периодически появляются различные инновации, которые, несомненно, несут в себе рациональную идею, в том числе и технологическую. Эту идею учителям и преподавателям необходимо увидеть, понять и творчески реализовать в своей работе для улучшения качества обучения, которое, в свою очередь, оценивается успешностью дальнейшего обучения выпускников школ и профессиональной деятельности выпускников вузов. Естественно, что эта непростая задача требует от педагогов как широкого педагогического мировоззрения, так и достаточного опыта практической деятельности.

Важнейшим видом дифференцированного обучения в вузе является уровневая дифференциация. Ее основная особенность состоит в разграничении требований к знаниям и умениям студентов. Выделяется уровень обязательной подготовки, который задает достаточную нижнюю границу усвоения учебного материала. Этот уровень,

безусловно, доступен и посилен всем студентам. Они получают право и возможность, обучаясь в одной группе и по одной программе, выбирать тот уровень усвоения, который соответствует их потребностям, интересам, способностям.

Все уровни, и прежде всего уровень обязательной подготовки, должны быть открытыми, т.е. известны студентам и понятны им. Только в этом случае можно рассчитывать на познавательную активность, заинтересованность в результатах своего труда. Ведь если цели известны и посильны, а их достижение поощряется, то нет ничего естественнее, чем стремиться к их осуществлению. Следовательно, открытость уровней подготовки является механизмом формирования положительных мотивов учения, сознательного отношения к учебной работе, позволяет опереться на самооценку студента в выборе индивидуального пути его развития. И наконец, необходимо признать, что каждый обучающийся имеет право сам, добровольно выбирать для себя уровень усвоения и отчетности в результатах своего учебного труда.

Именно такой подход способствует психологическому комфорту студента в вузе, формирует у него чувство уважения к себе и окружающим, вырабатывает ответственность и способность к принятию решений. Практическое осуществление уровневой дифференциации не должно означать, что одним предлагается больший объем материала, а другим меньший. Каждый должен пройти весь полноценный учебный процесс, который ни для кого не может быть ограничен требованиями минимума. Иначе и уровень обязательной подготовки не будет достигнут, и потенциал обучающихся не реализован. Иными словами, уровень обучения, в целом, должен превышать уровень обязательных требований. Каждому студенту необходимо в полном объеме прослушать учебный материал, увидеть, в определенном смысле, идеальные образцы деятельности. В этом случае одни студенты воспримут эти образцы полностью, присвоят их, сделают своим знанием и опытом, другие – не потеряются в обилии информации, а усвоят из нее то, что предусматривается минимальным стандартом высшего образования.

Таким образом, для создания необходимых социально-психологических условий взаимодействия школьного и вузовского образования должны быть решены следующие задачи:

- обеспечение достаточного уровня знаний в общеобразовательных учреждениях;
- привитие школьникам навыков самообразования для дальнейшего успешного обучения в вузе;
- повышение мотивации на получение образования;
- обеспечение бесплатного качественного образования.

Надо отметить и то, что учебные планы вузов недостаточно своевременно реагируют на модернизацию содержания и методов школьного образования, а новое содержание высшего образования не всегда учитывает специфические особенности обучения в школе. В настоящее время идет работа по пересмотру школьных программ и учебников, с тем чтобы разгрузить их от чрезмерно усложненного и второстепенного материала и сконцентрировать внимание на основополагающих понятиях. При этом имеется в виду не снижение научно-теоретического уровня подготовки школьников, а его усиление. Не подлежит сомнению, что аналогичную работу по совершенствованию содержания высшего образования следует проводить одновременно и параллельно.

#### *Библиографический список*

1. *Гузев В.В.* Планирование результатов образования и образовательная технология. – М.: Народное образование, 2000.
2. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. – М.: Академия, 2007.
3. *Колеченко А.К.* Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. – СПб.: КАРО, 2002.
4. *Осмоловская И.М.* Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Ин-т практической психологии: НПО «МОДЭК», 1998.
5. *Селевко Г.К.* Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005.
6. *Унт И.Э.* Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990.
7. *Якиманская И.С.* Технология личностно-ориентированного образования. – М.: Сентябрь, 2000.

# **ИССЛЕДОВАНИЕ РЫНКА ПОСЛЕВУЗОВСКОГО (ВТОРОГО ВЫСШЕГО) ОБРАЗОВАНИЯ**

**Г.А. Шмулев, Н.О. Радькова**

*(Брянский государственный технический университет)*

В статье обозначены основные тенденции изменения конъюнктуры на рынке послевузовского (второго высшего) образования, а также факторы, оказывающие влияние на развитие этого рынка. Показано, насколько актуально второе высшее образование, какие категории людей стремятся его получить и с какой целью.

*Ключевые слова и выражения:* конъюнктура рынка послевузовского образования, качество образовательных услуг, факторы, влияющие на развитие рынка послевузовского образования, спрос на образовательные услуги.

## **INVESTIGATION OF POSTGRADUATE (THE SECOND HIGHER) EDUCATION MARKET**

**G.A. Shmulev, N.O. Radkova**

The paper accentuates the main trends of changes in the postgraduate (the second higher) education market opportunities as well as factors influencing this market development. The growth of need in a second higher education is shown; categories of people aiming to the second higher education as well as their goals are named.

*Key words:* opportunities of postgraduate education market, quality of education services, factors affecting the quality of education services, demand for education services.

Несмотря на то, что доля послевузовского (второго высшего) образования, по оценкам экспертов Минобрнауки РФ, уже составляет около 15% в системе высшего образования, до сих пор в стране отсутствует глубокие как теоретические разработки, так и практические рекомендации по данному вопросу. Следует заметить, иссле-

дование конъюнктуры рынка образовательных услуг имеет важное значение для выработки маркетинговой стратегии образовательного учреждения.

При исследовании рынка послевузовского (второго высшего) образования мы преследовали следующие основные цели:

- дать общую характеристику данного рынка и выявить тенденции изменений на нем;
- оценить состояние конкуренции на рынке;
- дать характеристику основных потребителей услуг этой сферы образования;
- определить систему продвижения услуг послевузовского образования;
- выявить тенденции развития внешней среды, влияющие на деятельность высших образовательных учреждений.

Объектами исследования рынка послевузовского образования являются:

- участники рынка: лица, получившие высшее образование, высшие образовательные учреждения и их конкуренты;
- объем, структура и динамика производства и потребления образовательных услуг;
- уровень резервов: возможности высших образовательных учреждений по расширению номенклатуры образовательных услуг, их специализации и дифференциации с учетом запросов потребителей;
- динамика цен на образовательные услуги (у конкурентов и среднерыночный уровень в регионе);
- особенности производственной, сбытовой и рекламной деятельности в структуре рынка.

Задачи исследования:

- обобщение тенденций развития современной мировой экономики, построенной на знаниях и интеллектуальной собственности;
- анализ влияния знаний, интеллектуального труда на экономическое развитие мировой и национальной экономики;
- разработка концептуальной (структурно-логической) модели развития послевузовского (второго высшего) образования;
- обоснование методики оценки эффективности инвестиций в послевузовское (второе высшее) образование;

– практическое использование разработанных теоретических и методических рекомендаций по развитию послевузовского образования на региональном уровне (на примере Брянской области).

Методология исследования включает, помимо общенаучных методов (анализ и синтез, переход от общего к частному, количества в качество и др.), целый ряд конкретных частных методов в частности, расчетно-аналитический, маржинализма, маркетинговый и др.

Знание конъюнктуры и прогноз развития рынка послевузовского (второго высшего) образования позволяют оценить возможности и негативные воздействия и на этой основе дать объективную оценку сильных и слабых сторон образовательных учреждений (SWOT-анализ). При проведении SWOT-анализа учитываются как внутренние (внутривузовские), так и внешние факторы.

К внешним факторам относятся: экономика региона, научно-технический прогресс, политическая среда, демография, культурная и природная (экологическая) среда.<sup>1</sup>

Такие экономические факторы, как динамика валового регионального продукта, уровень инфляции, безработица в регионе, динамика и уровень доходов, оказывают серьезное влияние на покупательскую способность населения, в том числе на более качественные дифференцированные образовательные услуги.

Политическая среда, в частности, политическая стабильность в регионе, а также законодательная база, деятельность правительственных органов, регулирующих работу сферы высшего образования, оказывают существенное влияние на развитие образовательных услуг.

Конкурентообразующими факторами также являются такие демографические тренды, как динамика численности населения в трудоспособном возрасте, его возрастная структура и деление на группы по возрасту и полу, роду занятий и другим статистическим признакам.

Культурная среда оказывает весьма значительное влияние на систему ценностей, повышение образовательного уровня, изменение поведенческих установок.

---

<sup>1</sup> Герчикова И.Н. Маркетинг и международная коммерческая деятельность. – М.: Внешторгиздат, 1991.



Спрос на образовательные услуги является ключевым фактором развития рынка послевузовского образования. От этого показателя всецело зависят расходы на расширение этого рынка, рекламу, планирование инвестиций и т.д. Не менее важным является и приведение предложения в соответствие спросу на специалистов со вторым высшим образованием. И здесь велика роль качества (достоверности) прогнозируемого спроса.

Реальный спрос на специалистов с послевузовским (вторым высшим) образованием измеряется такими показателями, как: количество заявок на таких специалистов; структура этих заявок по специальностям (сферам экономики); средние расходы на подготовку одного специалиста.

Численность тех, кто желает получить второе высшее образование либо стремится систематически повышать свой образовательный уровень, зависит от ряда факторов, поощряющих (стимулирующих) или ограничивающих эту потребность в данный период времени и в данном регионе. К стимулирующим факторам относятся: достаточный уровень личных доходов, близкое расположение образовательных учреждений, их рейтинг, сравнительно низкая стоимость образовательных услуг и др. К сдерживающим факторам относятся: высокая стоимость образовательных услуг, низкий рейтинг образовательного учреждения и его удаленность, политическая нестабильность в регионе и др.

В прогнозировании спроса на получение второго высшего образования (на средне- и долгосрочный периоды) используется количественный и качественный подходы. Количественный подход основан на статистической информации за предшествующий период. При отсутствии или недостаточности статистической отчетности используется качественный подход: суждения и мнения потребителей данных услуг либо экспертов, основанные на их собственном восприятии и опыте. Качественные модели, кроме того, могут быть особенно полезны при создании нового образовательного центра в регионе.

С учетом сказанного рекомендуется параллельное использование количественных и качественных моделей. В этом случае данные, полученные в результате количественного анализа, корректируются

по качественным характеристикам, таким как ожидаемые изменения в потребительском поведении, политика правительства, необычные (форс-мажорные) события и др. Окончательные прогнозы представляют собой наиболее вероятные показатели с учетом всех факторов.

Одним из наиболее целесообразных подходов к изучению спроса на рынке послевузовского образования может стать его сегментация по отдельным, наиболее перспективным специальностям (направлениям): экономическое (для технических специальностей), техническое (для гуманитарных), юридическое (для экономических и технических специальностей) и т.п. Другими сегментами могут выступать: уровень доходов потребителей; география – регион, город; социально-экономические и психографические особенности (ценностные ориентации, мотивация). Одним из методов сегментации рынка является определение выгод, которые интересуют отдельные группы слушателей послевузовского образования.

При исследовании рынка послевузовского (второго высшего) образования нами был использован метод анкетного опроса.

### **Вопросы анкеты**

*1. Ваш возраст:*

- младше 25 лет;
- 25–30 лет;
- 30–40 лет;
- старше 40 лет.

*2. Какой вуз Вы окончили (заканчиваете) и Ваша специальность (в скобках нужное подчеркнуть)?*

- технический (инженер, экономист);
- экономический;
- педагогический (педагог, экономист);
- другой.

*3. Работаете ли Вы по специальности?*

- да;
- нет.

4. *Что побудило Вас получить второе высшее образование?*

- поднять свой престиж;
- карьерный рост;
- улучшение материального положения;
- получение новых знаний;
- другие варианты (указать).

5. *Насколько важно для Вас получение второго высшего образования?*

- исключительно важно;
- очень важно;
- важно;
- не очень важно;
- совсем не важно.

6. *Оцените по 5-балльной шкале качество предоставляемых образовательных услуг:*

- 5 – отличное;
- 4 – хорошее;
- 3 – удовлетворительное;
- 2 – плохое;
- 1 – неудовлетворительное.

7. *Оцените свои возможности карьерного роста:*

- высокие;
- средние;
- низкие;
- другие варианты (указать).

8. *Как складываются отношения в Вашем коллективе?*

- хорошо;
- нормально;
- по-разному;
- затрудняюсь ответить.

9. Ваши ожидания после получения второго высшего образования?

- повышение в должности;
- повышение зарплаты;
- уверенность в себе;
- затрудняюсь ответить.

Было опрошено 95 слушателей, получающих второе высшее образование в вузах г. Брянска: 70 человек из Брянского государственного технического университета и 25 человек из Брянской государственной инженерно-технологической академии.

Анкетный опрос показал, что второе высшее образование стремятся получить, как правило, молодые люди в возрасте до 25 лет (52%) либо от 25 до 30 лет (39%). Они уже получили высшее образование или заканчивают вуз и нацелены расширить полученные знания. Группа респондентов с высшим образованием в возрасте от 30 до 40 лет (9%) также имеет целью получение второго высшего образования.

Проведенное исследование также показало, что второе высшее образование (в частности экономическое) получают респонденты, окончившие, в основном, технический, экономический и педагогический вузы (рис. 1).

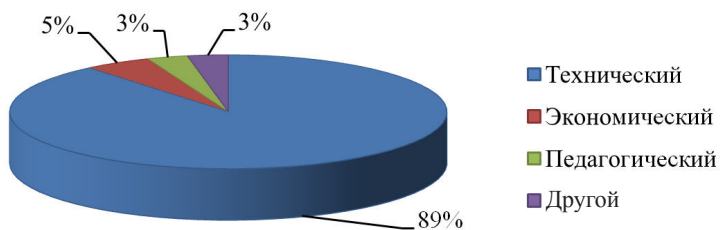


Рис. 1

При ответе на вопрос «Работаете ли Вы по специальности?» респонденты распределились на две равные группы. Не работающие по специальности (50%) стремятся получить второе высшее образование с целью поменять специализацию и в дальнейшем найти

работу по новой специальности. Респонденты, работающие по специальности (50%), надеются подняться по карьерной лестнице.

На вопрос о том, что побудило слушателей получить второе высшее образование, ответы распределились следующим образом (рис. 2).

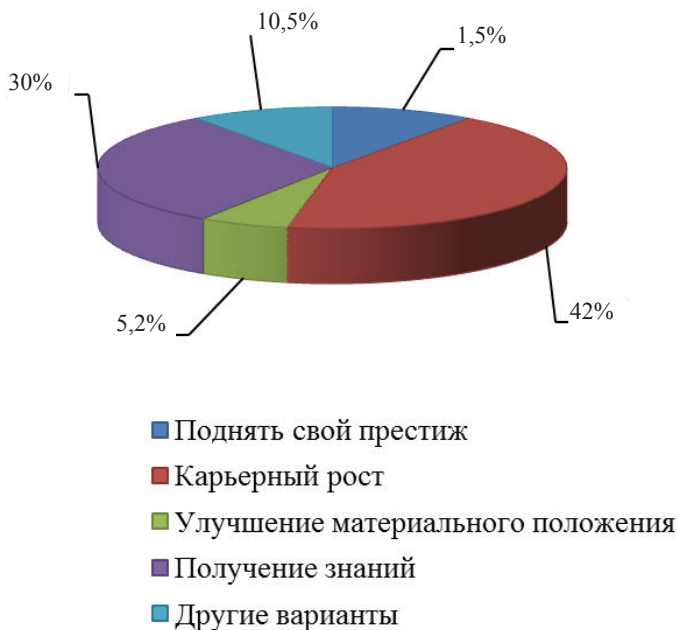


Рис. 2

Следует заметить, что большинство опрошенных (82%) считают важным для себя получение второго высшего образования.

В целом, слушателей удовлетворяет качество образовательных услуг, при этом они дали следующие оценки: «отличное» – 23%, «хорошее» – 51%, «удовлетворительное» – 25%.

Несмотря на то, что основным мотивом получения второго высшего образования большинство респондентов назвали карьерный рост, свои возможности в этом отношении они оценивают как средние (56%) (рис. 3).

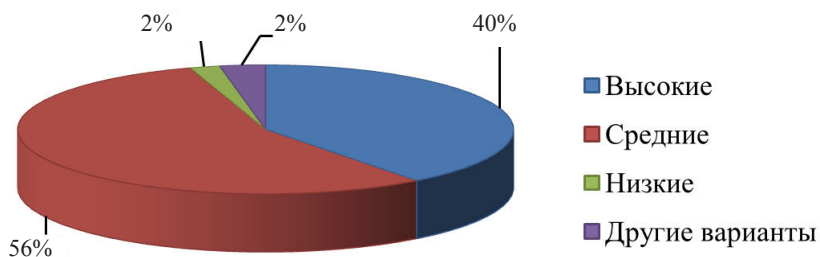


Рис. 3

Практически все опрошиваемые (76%) констатировали, что производственные отношения в коллективе складываются хорошо. Были отмечены и другие варианты (рис. 4). 42%

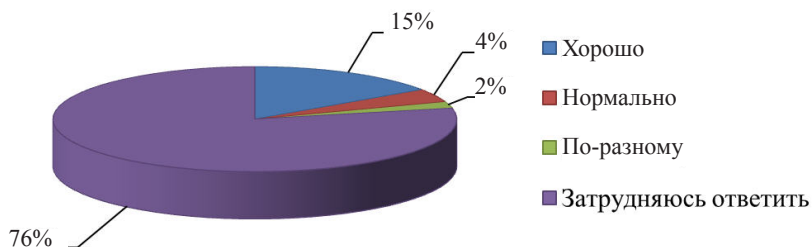


Рис. 4

На вопрос об ожиданиях от получения второго высшего образования ответы респондентов распределились так: 51% – уверенность в себе, 39% – повышение в должности, 17% – повышение зарплаты, 9% – затрудняюсь ответить.

Наряду с анкетным опросом нами был проведен корреляционный анализ влияния на спрос послевузовского образования таких факторов, как стоимость второго высшего образования, оценка качества образовательных услуг, престиж вуза. Анализ показал, что на спрос оказывают влияние, в основном, два из них: престиж вуза и качество предоставляемых образовательных услуг.

Таким образом, исследование рынка послевузовского (второго высшего) образования актуально и необходимо для улучшения качества предоставляемых образовательных услуг и расширения данного рынка.

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ – ОЦЕНКА КАЧЕСТВА

**Н.В. Филимонова, А.В. Шляпкин**

*(Поволжский государственный университет сервиса, г. Тольятти)*

В статье рассмотрены задачи и элементы дидактики высшей школы, направления оценки аудиторных занятий, система оценки качества знаний студентов. Приведены достоинства рейтинговой системы оценки качества знаний студентов и понятие качества обучения в рамках одной дисциплины. Обозначены уровни формирования содержания образования и различие между технологией и методикой обучения в сфере образования. Приведен вариант моделирования факторов, влияющих на структуру и баланс времени для усвоения знаний, приобретения умения и навыков в виде матрицы оценки профессиональной деятельности студента (формы обучения – первичные действия), и обозначена важность внедрения в педагогические процессы формализованных математических моделей педагогических явлений, а также необходимость педагогической квалиметрии.

*Ключевые слова и выражения:* качество обучения, качество знаний, технология обучения, педагогическая квалиметрия.

# PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES – QUALITY RATING

**N.V. Filimonova, A.V. Shliapkin**

The paper considers problems and elements of higher school didactics, trends in estimation of lecture studies, and the quality rating system of students' knowledge. Advantages of the rating system for quality assessment of students' knowledge as well as the conception of education quality within the limits of one discipline are presented. Both education content formation levels and differences between technology and methodology in education area are identified. A variant of modeling factors influencing the structure and balance of time needed for knowledge mastering, acquirement of abilities and skills in the form of an assessment

matrix of student professional activity is presented (mode of study – initial activities). Importance of introducing formalized mathematical models of pedagogical phenomena into pedagogical processes as well as necessity in pedagogical qualimetry are accentuated.

*Key words:* education quality, knowledge quality, teaching technology, pedagogical qualimetry.

Основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Задача коренного улучшения системы профессионального образования, качества подготовки специалистов имеет фундаментальное значение и требует совместных усилий многих сообществ (академического и педагогического, государства, предпринимательских кругов). Не случайно последнее десятилетие характеризуется интенсивным развитием дидактики высшего образования.

Объектом дидактики как науки является обучение во всем его объеме и во всех аспектах, а предметом для высшей школы – система следующих отношений:

- преподаватель – студент;
- студент – учебный материал;
- студент – другие студенты.

Аудиторные занятия являются частью этой системы отношений.

Задача дидактики состоит в том, чтобы описывать и объяснять процесс обучения и условия его реализации; разрабатывать более совершенную организацию процесса обучения, новые обучающие системы, новые технологии обучения.

Сегодня из высшей школы постепенно вытесняются суждения о том, что обучение в вузе есть лишь грамотное изложение преподавателем учебного материала. Как он будет усвоен – дело студента, а результат покажет экзамен, который этот студент будет сдавать до тех пор, пока все не усвоит хотя бы на «удовлетворительно».



В настоящее время преподаватели вузов применяют различные формы проведения аудиторных занятий (что способствует повышению активности и заинтересованности студентов), в частности, лекций:

- лекции-диалоги;
- лекции с опорными конспектами;
- лекции-дискуссии;
- лекции с элементами тьюторства и др.

Кроме того, практические и семинарские занятия в форме:

- ролевых и деловых игр;
- имитационного моделирования;
- построения логических схем;
- круглого стола;
- открытой защиты курсовых работ и др.

Оценка аудиторных занятий в настоящее время проводится по следующим направлениям: квалификация преподавателя; методическое обеспечение учебного процесса; посещаемость занятий; преподаватель глазами студентов (через впечатление от учебного процесса); уровень знаний студентов (оценивается в несколько этапов и в различных формах).

В процессе анализа лекционных занятий акцентируется внимание на следующих критериях:

- соответствие темы программе дисциплины;
- способ изложения материала (диктовка, свободная манера, сочетание записи и слухового восприятия, дискуссия и т.п.);
- логическая последовательность и стройность изложения;
- глубина, научность и современность лекционного материала;
- расстановка акцентов по ходу изложения материала;
- используемые вспомогательные средства и материалы (раздаточный материал, ТСО, наглядные пособия и т.п.);
- контакт с аудиторией;
- наличие воспитывающего аспекта;
- посещаемость и др.

В оценке лабораторных занятий важными представляются следующие критерии:

- четкая постановка целей;
- ориентация на закрепление теоретического материала;

- профессиональная направленность выполняемых работ;
- материально-техническое обеспечение;
- уровень сложности материала;
- творческий характер работ;
- обновляемость содержания работ на учебный год и др.

Качество результатов деятельности преподавателей находит отражение в оценках качества образования, т.е. в оценках качества знаний студентов. Система этих оценок в нашем вузе включает в себя следующие элементы: проведение межсессионной аттестации два раза в год по всем изучаемым предметам; проведение контроля остаточных знаний студентов 2–4-х курсов по основным предметам, характеризующим студента как будущего специалиста; проведение зачетно-экзаменационных сессий 2 раза в год; проведение итоговой аттестации.

Введенная и действующая в нашем вузе с 2003/04 учебного года рейтинговая система оценки знаний студентов призвана обеспечить мониторинговую оценку их знаний, стимулировать постоянное и равномерное приложение усилий по освоению учебного материала. Рейтинговая система заинтересовывает студентов в максимально возможной для них рейтинговой оценке, настраивает на добросовестную работу в процессе подготовки к занятию. На первый взгляд может показаться, что студенты, набравшие определенную сумму баллов, обеспечивающую подходящую оценку, могут перестать заниматься. Но чаще всего срабатывает механизм соревновательности в обучении. Студент, занявший определенное место в групповом табель-рейтинге, не хочет перемещаться вниз, так как это воспринимается им как личная неудача.

Таким образом, использование рейтинговой системы существенно повышает стремление к приобретению знаний, вносит элемент состязательности в процесс обучения, что, в свою очередь, приводит к повышению качества обучения и, в конечном счете, качества знаний студентов.

Проблема оценки качества аудиторных занятий напрямую связана с оценкой качества обучения, которое в рамках одной дисциплины, в свою очередь, является слагаемым будущей качественной оценки специалиста. Данные занятия – это лишь одна из составляю-

щих, хотя и основная, качественного освоения студентом определенной дисциплины. Свою лепту должны внести также и организация его самостоятельной работы, и отношение самого студента к учебе, и многое другое.

Тем не менее, планируя каждое занятие, преподаватель ставит перед собой одну и ту же цель: получить максимальный эффект, который выражается в качестве знаний студента. Удел неравнодушно-го преподавателя быть в постоянном поиске методик и технологий обучения, обеспечивающих это качество.

Каково же место аудиторных занятий в системе образования?

Основным, системообразующим звеном здесь выступает содержание образования, которое должны усвоить студенты в единстве образовательного и воспитательного аспектов. Именно оно является ядром, вокруг которого «нарастают» методы его освоения, формы организации учебной деятельности и весь процесс обучения. Следовательно, пути повышения качества и критерии его оценки необходимо искать через осмысление направлений формирования содержания обучения.

Содержание образования формируется на разных уровнях. В образовательной практике таких уровней три. Каждому соответствуют свои элементы средств обучения.

Первым и ближайшим к преподавателю является уровень учебного занятия. Преподаватель, опираясь на тему и объем материала, сам выстраивает лекцию, семинар или практическое занятие, пытается наиболее полно изложить содержание по теме, предлагает набор заданий.

Второй уровень – уровень учебного предмета. Его содержание обычно формируется, исходя из объема выделенных часов и значимости разделов и блоков, выбранных в качестве учебного материала. Если содержание материала, определяемого педагогом на уровне занятия, в значительной степени зависит от субъективных факторов (подготовленность студентов, квалификация преподавателя, сложившаяся в ходе обучения ситуация, возможность вторичного прохождения материала и т.п.), то содержание материала на уровне предмета, в основном определяется Государственными образовательными стандартами.

В разработке содержания третьего уровня (учебный план специальности) преподаватель участия не принимает.

Каждый уровень формирования содержания располагает своими специфическими средствами обучения и, соответственно, имеет свою технологию обучения, а именно:

- технологию занятия или завершенного цикла занятий;
- технологию предмета;
- технологию полного обучения.

Под технологией обучения в высшей школе подразумевается определенный способ обучения, в котором основную нагрузку по реализации функции обучения выполняет средство обучения под управлением человека.

Различие между технологией и методикой в сфере образования сродни различию между технологией и ремесленничеством в производственной сфере: высокопроизводительное машинное производство и ручной труд.

По сути, высокая производительность средств обучения и особенности их использования создают иной способ обучения, иную культуру образовательного процесса. Методика и технология выступают как два принципиально различных способа обучения. Каждый из них имеет свои сильные и слабые стороны.

Наиболее сильная сторона методики обучения заключается в личностном влиянии преподавателя и возможности организации деятельности творческого характера. Технология позволяет значительно повысить эффективность обучения, однако по вышеуказанным параметрам уступает методике.

Важнейшую и ведущую роль в технологии обучения играет средство обучения. Специфика нашего вуза подвигает нас к формированию именно технологий обучения. Организация большинства занятий на факультете прикладной математики и информатики традиционна и полностью строится на деятельности преподавателя, т.е. такую форму обучения нельзя назвать технологией. При этом на некоторых занятиях используются только отдельные технологические фрагменты – звенья. Так, к частично-технологическим можно отнести:

- занятия с контролем качества усвоения заданий на базе использования компьютерных программ;

– занятия, основу которых составляют формирующие отдельные понятия учебные видеокурсы, как, например, при использовании мультимедийных технологий кафедрами прикладной математики и информатики и прикладной информатики в экономике, т.е. звено технологий по формированию новых знаний;

– лабораторные и практические работы, проводимые студентами самостоятельно с использованием разработок для каждого занятия, т.е. звено практической работы в технологии.

Таким образом, ориентация на технологичность учебных заведений способна обеспечить планируемые результаты, а также такие качества в системе обучения дисциплине, как надежность, эффективность и тиражируемость.

Для объективного моделирования факторов, влияющих на структуру и баланс времени, для усвоения студентами знаний, приобретения ими определенных умений и навыков может быть использована матрица оценки профессиональной деятельности студента (формы обучения – первичные действия).

Анализ литературы и практики организации образовательного процесса позволяет идентифицировать пять форм обучения, используемых в нашем вузе (лекции, практические и лабораторные занятия, семинары, научно-исследовательская работа и дипломное проектирование, самостоятельная работа) и шесть первичных действий в соответствующих системах отношений, в которые вовлекаются студенты:

– информационный базис – все то, что обычно называется учебно-методическим комплексом дисциплины;

– отношения «студент – преподаватель», часто упоминаемые как наставничество;

– взаимодействие «студент – студент», иногда происходящее в форме репетиций (малая групповая дискуссия на семинаре) либо совместной подготовки вне аудитории;

– исследовательская база студента, которая состоит из работы в библиотеке, других информационных системах;

– взаимодействие студента и вуза: дополнительное платное обучение, покупка спецлитературы, другие формы взаимодействия;

– студент сам по себе – домашняя или самоконтролируемая работа.

При использовании матрицы оценки профессиональной деятельности студента ее элементам назначаются значения в часах каждому из видов деятельности, основываясь на нормативах учебного плана и опыте.

Данная расстановка полезна для объективного моделирования обозначенных факторов, а также для дифференцированной оценки возможностей студента по конкретной дисциплине и нормативных параметров образовательного процесса.

Активное внедрение в педагогические процессы формализованных математических моделей педагогических явлений, а также тяготение и необходимость к педагогической квалиметрии позволяют нам предложить упрощенную модель В.В. Майера, в основе которой лежит определение количества факторов, которыми владеет студент, по формуле:

$$Z = \sum_{k=1}^3 \frac{\sum_{i=1}^n P_i k}{V_k},$$

$P_i k$  –  $i$ -й факт знаний в существующей  $k$  категории ( $k = 1, 2, 3$ );

$V_k$  – общий объем фактов в  $k$  категории;

$n$  – количество фактов в  $k$  категории.

Проведение такой оценки, безусловно, потребует от преподавателя подготовительной работы в распределении материала курса по категориям важности (1, 2, 3), что, в свою очередь, будет способствовать осмыслению им самой структуры своей дисциплины. Кроме того, данная оценка отразит фактическую полную оценку качества знаний студентов в отличие от тестирования по случайному набору вопросов. Ее можно проводить с использованием компьютерной программы как непосредственно после изучения дисциплины, так и для контроля остаточных знаний, в ходе которых при сравнении результатов могут быть вычислены коэффициенты забывания.

По результатам анализа остаточных знаний могут быть намечены пути повышения прочности усвоения знаний.

Может быть использовано и множество других оценок как затрат преподавателя и студента на реализацию технологического процесса обучения, так и его качественных характеристик.

Дальнейшее развитие как самой педагогической сферы, так и моделей ее оценки зависит от двух факторов: настойчивости поиска и творческой активности педагогов, ученых, а также интенсивного развития общего уровня экономико-материальной сферы общества.

### ***Библиографический список***

*Беспалько В.П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 2005.

*Борисова Н.В.* Образовательные технологии как объект педагогического выбора. – М., 2000.

*Вавилова Л.Н., Панина Т.С.* Современные способы активизации обучения. – М., 2006.

Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А. Смирнова. – М., 2006.

*Солнцев В.И., Татур Ю.Г.* Образовательный процесс в вузе. Методология и опыт проектирования: Учеб. пособие. – М., 2005.

*Чернилевский Д.В.* Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.

# **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ, НАПРАВЛЕНИЯ И ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ (КАДЕТОВ) В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА**

**С.Л. Казакова**

*(Детский дом-школа № 95, дом детства, г. Новокузнецк)*

**О.А. Козырева**

*(Кузбасская государственная педагогическая  
академия, г. Новокузнецк)*

В статье раскрываются особенности организации воспитания детей (кадетов) в условиях детского дома, направления работы и принципы социально-педагогического взаимодействия, фасилитирующие включение личности воспитанников в микро-, мезо-, макро- и мегасреду.

*Ключевые слова и выражения:* воспитание в условиях детского дома, принципы и направления воспитания кадетов в условиях детского дома.

## **ORGANIZATION FEATURES, TRENDS, AND PRINCIPLES OF EDUCATION OF CHILDREN (CADETS) IN CHILDREN'S HOME CONDITIONS**

**S.L. Kazakova, O.A. Kozyreva**

Organization features of cadet's education in conditions of a children's home, working trends and principles of social and pedagogical interaction facilitating inclusion of a pupil in micro-, meso-, macro-, and megaenvironment.

*Key words:* education of cadets in children's home conditions, principles and trends of cadets' education in children's home conditions.

Муниципальное образовательное учреждение для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, «Детский дом-школа № 95, дом детства» – особое учреждение, не сравнимое ни с одним



учреждением образовательной сферы. В нем воспитываются и обучаются дети в возрасте от рождения до совершеннолетия. Педагогическая деятельность в таких учреждениях имеет свою специфику, обусловленную особенностями социального развития их воспитанников. Ни для кого не секрет, что дети детского дома составляют особую группу – группу риска, так как более 80% из них имеют психотравмы различной степени тяжести и определенный асоциальный жизненный опыт, девиантное поведение. С одной стороны, это обыкновенные дети, но с другой стороны, они имеют ряд особенностей развития [13].

Воспитанники детского дома – это особая категория детей, воспитывающаяся в замкнутом пространстве образовательного учреждения, в условиях нетрадиционной семьи. Помочь детям успешно адаптироваться после выхода из детского дома в современном обществе, отличном от того, к какому они привыкли, – основная задача, которую постоянно решает педагогический коллектив. Однако образовательная среда не всегда может успешно решить все проблемы детей-сирот, которые, выйдя из дома детства, остаются один на один с собой, своей совестью, своим внутренним миром. И им, привыкшим к коллективному мышлению, приходится уже самостоятельно выстраивать перспективы своего продвижения к индивидуальному счастью: правильно выбранной профессии, здоровому, полноценному общению, благополучной и устроенной жизни. У воспитанников детского дома отсутствует влияние важнейшего социального института – семьи. Для них это временное место пребывания, и после окончания обучения они выпускаются в самостоятельную жизнь в открытый социум. От того, насколько сумеет подготовить детский дом воспитанников к этой самостоятельной жизни, и будет зависеть успешность их дальнейшего жизненного пути [3]. Таким образом, социальная и психолого-педагогическая поддержка воспитанников – главная задача, стоящая перед педагогическим коллективом нашего детского дома.

В связи с ограничением социальных контактов детей-сирот процесс их социализации затруднен. Существенным образом он зависит от тех норм, принятых в социальном окружении ребенка, которые регулируют требования к нему и обеспечивают формирование его

личности. Воспитанник детского дома воспринимает складывающиеся внутри учреждения отношения между детьми и взрослыми как эталонные, при этом в качестве нормы выступает особое положение детей-сирот в обществе, что в какой-то степени деформирует восприятие этими детьми других социальных норм и создает трудности для адекватного социального развития [7].

Если дети в семье идентифицируют себя с родителями, близкими родственниками и со сверстниками, то дети, лишенные родительского попечительства, отождествляют себя прежде всего со своими сверстниками, т.е. с мальчиками и девочками из группы. Мальчики в детских домах лишены подчас возможности идентификации по полу, потому что большинство сотрудников составляют женщины, отсутствуют примеры мужского поведения [2].

Смутное представление о будущей половой роли в семье, отсутствие знаний о различиях полов, равнодушное отношение к своему внешнему виду затрудняют формирование эталонов, полоролевых нормативных ориентаций и стереотипов поведения мальчиков, воспитывающихся в детском доме. Искаженная и неполная идентификация с образом тела нарушает эмоционально-оценочное отношение к телу, создает одновременно гипертрофированную фиксацию на гениталиях и психологическую напряженность, связанную с этой фиксацией, что в дальнейшем может привести к неадекватному психосексуальному развитию и способствовать психологической незащищенности личности в целом [4].

В то же время современному обществу нужны здоровые, мужественные, смелые, инициативные, грамотные люди, которые могли бы внести значимый вклад в его развитие и в случае необходимости встать на защиту, в особенности это касается мужского населения [2]. С этой целью на базе детского дома-школы № 95 созданы и успешно действуют классы с углубленным изучением военных дисциплин (кадетские классы). Их создание, по нашему глубокому убеждению, необходимо для формирования у подростков чувства ответственности за судьбу России, своего родного края и готовности к самоотверженной защите Отечества [11].

Воспитание мальчиков рассматривается как целенаправленная деятельность, ориентированная на создание условий для развития

духовности на основе общечеловеческих и отечественных ценностей, оказание помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении, а также создание условий для самореализации личности.

Все вышесказанное реализуется посредством воспитательной программы, разработанной специалистами детского дома-школы. Цель программы: воспитание гражданственности, патриотизма как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей, формирование у воспитанников (кадетов) профессионально значимых качеств, умений и готовности к защите Отечества.

Суть комплексного подхода к половому воспитанию выражается во взаимосвязи всех сторон воспитания мальчиков: нравственного, физического, эстетического, умственного и трудового. Эта связь нацелена на формирование чувств, сознания и навыков мужского поведения [9]. Например, в процессе трудового воспитания мы создаем представление у детей о том, что труд людей разного пола имеет свою специфику, которая связана с физиологическими особенностями и историческим аспектом развития человека: труд мужчин традиционно предполагает более тяжелую физическую нагрузку, чем труд женщин.

В труде высокоэффективным является партнерский стиль общения взрослого с детьми, особенно это важно для воспитанников детских домов. Для этих детей взрослый становится не сторонним наблюдателем, указывающим, что и как надо делать, а товарищем, участвующим в выполнении общего дела. Одновременно здесь реализуется его педагогическая функция стать образцом для подражания, эталоном, а также организатором общения, обеспечивающего эмоционально насыщенную обстановку, что важно для воспитанников детского дома.

Формирование положительного отношения к труду возможно только в условиях, обеспечивающих систематическое включение в трудовую деятельность. Так как дети находятся круглосуточно в условиях детского дома, то трудовые навыки на уровне самообслуживания, помощи младшим становятся неотъемлемой частью воспитания.

С целью воспитания позитивного отношения к труду, развития психологической и практической готовности к трудовой деятель-

ности совместно с центром занятости организованы трудовые бригады: ребята осваивают несложные операции рабочих специальностей, выполняют ремонт своих комнат, игровых, учебных классов, мебели, оборудования. На уроках правовых и экономических знаний проводится анализ развития рынка труда. С нового 2010/11 учебного года надеемся на реализацию совместного проекта с предприятием по трудоустройству и обучению подростков «Молодость Запсиба» для решения проблемы подростков, возраст которых не соотносится с классом, в котором они сегодня вынуждены учиться.

Связь полового воспитания с физическим аналогична: на физкультурных занятиях необходим учет нагрузки для девочек и мальчиков, а также выбор упражнений, развивающих разные физические качества и формирующие определенное отношение к стилю поведения (фигура, походка, динамика движений).

Специфику имеет содержательная сторона двигательной деятельности, что объясняется различными интересами детей разного пола. В частности, в процессе игр у мальчиков большее место занимают движения скоростно-силового характера (бег, метание предметов в цель и на дальность, лазанье, борьба, спортивные игры); девочки предпочитают игры с мячом, со скакалкой, упражнения на равновесие (ходьба по бревну, скамейке и пр.).

Таким образом, уроки физической культуры для мальчиков должны включать следующие виды движений: бег с преодолением препятствий, акробатические элементы (кувырки, стойка на лопатках, переворот в бок и т.д.), разные виды прыжков, упражнения на перекладине, скамейке и гимнастической стенке, элементы борьбы, различные игры, соревнования.

Занятия в спортивных секциях способствуют формированию у воспитанников таких качеств, как сила воли, стремление к успеху, настойчивость, упорство в достижении поставленной цели, а также укреплению физического здоровья. Воспитанники детского дома принимают участие во всероссийских, областных, городских и районных спортивных соревнованиях, где показывают стабильно хорошие результаты. Занятия ОФП – это разнообразные игры и эстафеты, возможность проявить лучшие качества своего характера. На тренировках спортивного объединения «Олимпиец» ребята со-

вершат свое мастерство игры в футбол, баскетбол, волейбол, гандбол, настольный теннис, занимаются легкой атлетикой, плаванием [5].

В процессе занятий физической культурой и спортом происходит формирование готовности воспитанников детского дома к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите Родины.

Стало доброй традицией проведение совместных мероприятий военно-спортивного направления, также способствующих формированию активной гражданской позиции, здорового образа жизни воспитанников. Молодые люди подготовлены физически, здоровы и выносливы. При составлении учебной программы по физкультуре педагоги стремятся не только укрепить их здоровье, но и обеспечить физическую подготовку к армейской службе в соответствии с требованиями Министерства обороны России. Ребята выполняют упражнения по гимнастике, легкой атлетике, преодолевают полосу препятствий, учатся рукопашному бою. А физическая закалка – гарантия успешной сдачи вступительных экзаменов по физкультуре в военных вузах.

Половое воспитание связано и с эстетическим, например, в организации досуга, где учитываются предпочтения детей в зависимости от половых различий. Эта связь проявляется в знакомстве детей с этикетом, нормами поведения, понятиями о красоте.

В процессе формирования системы знаний обнаруживается связь полового воспитания с умственным: учет особенностей мышления детей разного пола при усвоении детьми правил родного и иностранного языка.

Связь полового воспитания с нравственным обнаруживается в знакомстве детей с элементарными понятиями о морали, ролью в обществе людей разного пола, ориентации на предстоящую социальную функцию. Данная связь не может быть реализована в полном объеме без физического и гражданско-патриотического воспитания.

Целью туристско-краеведческого направления системы дополнительного образования детского дома-школы является экологическое воспитание. Этому способствуют занятия в секции туризма и «Школе юного краеведа».

Основными задачами деятельности секции являются формирование у воспитанников чувства любви к родному краю, родной природе, а также навыков ориентирования на местности, работы с топографическими картами. За время существования секции ребята совершили многочисленные походы по родному краю.

Занятия в «Школе юного краеведа» способствуют познавательной активности по изучению истории и культуры родного края и ориентированы на формирование историко-гражданского самосознания детей, развитие у них чувства патриотизма, любви к своему городу и краю. С этой целью помимо теоретического курса проводятся экскурсии, игры, праздники, встречи с интересными людьми и т.д. На занятиях воспитанники получают необходимые краеведческие знания, которые затем применяют на соревнованиях, туристических слетах, краеведческих олимпиадах.

Одним из приоритетных направлений системы воспитания детского дома является военно-патриотическое воспитание, так как одна из важнейших задач российского общества сегодня – это воспитание гражданина и патриота. Решение данной практической задачи связано с включением подрастающего поколения в общественно значимую деятельность. В доме детства работает музей боевой и трудовой славы им. В.И. Полосухина, где воспитанники изучают историю нашей славной армии, победившей фашизм, подвиги нашего народа в Великой Отечественной войне, а также жизнь замечательных людей, посвятивших себя Отечеству, нашему дому детства. Музей проводит огромную работу по приобщению детей к истории родного края через поисковую и просветительскую работу.

Плодотворно работает в доме детства и музей истории. Совместный поиск материалов об истории школы на различных этапах ее жизни, общение с выпускниками и участниками различных исторических событий, работа с источниками, хранящимися в архивах, формируют у воспитанников чувство гражданственности и патриотизма, а следовательно, социализации их не путем усвоения теоретических положений, а в активной деятельности. Таким способом воспитанник усваивает опыт общественной жизни, культуру человеческих отношений, необходимых для сотрудничества с другими людьми. В данной деятельности создаются условия для эмоци-

онального восприятия ценностей, способствующих формированию гражданственности.

В рамках военно-патриотического направления, а также в целях реализации предпрофильной программы на базе детского дома работают кадетские классы. В целом процесс образования в них базируется на военизированном воспитании и системе внутреннего распорядка. Жизнь воспитанников строится на выполнении заветов, присяге, кодексе чести кадетов, их правах и обязанностях, уставе школы и положении о кадетских классах.

В кадетских классах реализуются общеобразовательные программы основного и среднего полного образования, а также программы дополнительного образования, направленные на расширение знаний по истории, культуре, обычаям, истории кадетских корпусов и Российской армии, подготовку учеников к службе в армии. Обучение основным общеобразовательным предметам осуществляется педагогами детского дома-школы. Для ведения отдельных учебных предметов (включая спецкурсы) привлекаются специалисты системы МВД.

Среди учебных курсов, составляющих школьный компонент учебного плана, можно назвать строевую и огневую подготовку, сборку и разборку оружия, рукопашный бой, спортивный часы, психологические тренинги, уроки нравственности и духовности.

Успешно идет подготовка учащихся по военно-прикладным учебным дисциплинам. В программе начальной военной подготовки выделено значительное время на изучение основ военной службы, а также правил безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях природного, военного, техногенного и социального характера. Уроки по НВП проводят опытные педагоги-офицеры.

Каждый учебный день в школе начинается с построения и развода на занятия. Они организованы в одну смену. После окончания плановых занятий с кадетами проводится внеурочная работа – индивидуальные дополнительные занятия, воспитательные и спортивные мероприятия.

На специальных занятиях будущие защитники Отечества постигают основы военной службы, государства и права, криминалистики, военной топографии, ориентирования на местности, мин-

но-взрывного дела, маскировки, а также занимаются рукопашным боем, горно-высотной, огневой и пожарно-спасательной подготовкой. С целью укрепления нравственного и физического здоровья кадетов, формирования основы для служения Отечеству на гражданском и военном поприще в дальнейшем помимо военно-технических дисциплин изучается курс «Военная история Отечества». Кадетские классы помогли найти свое призвание выпускникам, которые сегодня успешно учатся в высших учебных заведениях МВД и МЧС России [1].

Проблема духовно-нравственного воспитания в доме детства особенно актуальна, так как речь идет о детях, с ранних лет видевших падение нравственности – проявление жестокости и насилия со стороны родителей, распад семьи, алкоголизм, наркоманию, бродяжничество. Практически полное отсутствие самоконтроля и самооценки у таких детей приводит к незрелости чувства личной независимости, самозащиты, способности к самореализации. Это проявления утраты семейной функции передачи детям значимых культурных, нравственных и жизненных ценностей. Мы считаем, что духовно-нравственная составляющая в условиях дома детства является чрезвычайно значимой для нравственного здоровья воспитанников. Причем духовно-нравственное воспитание не мыслимо, на наш взгляд, без православия. Это необходимое условие возрождения и процветания России [6].

При доме детства существует церковь Владимирской иконы Божьей Матери, в которой исполняются все таинства и обряды православной церкви. Приобщение детей к церкви начинается с проведения обряда таинства крещения. В дальнейшем у детей формируются представления о древнерусской живописи – иконе, прививается почтительное отношение к святым образам России.

Сейчас, когда в нашей стране происходят коренные изменения в общественной и государственной системе, необходима продуманная подготовка молодежи к жизни в новых сложных условиях. Поэтому укрепление психического и физического здоровья детей и забота о нем одна из главных задач педагогического коллектива детского дома-школы № 95.

Сегодня наблюдается устойчивая тенденция к ухудшению здоровья детей, увеличению у них хронических заболеваний, росту ко-



личества обучающихся с отклонениями в физическом и психическом развитии. Поэтому проблема формирования здорового образа жизни воспитанников Дома детства приобретает социальную значимость.

Анализ физического и психологического самочувствия детей выявил взаимосвязь между возрастом и состоянием здоровья обучающихся. Чем старше возраст, тем чаще встречаются отдельные недомогания психовегетативного и невропатического характера, тем больше ребят, имеющих хронические заболевания, тем сильнее проявляется чувство неуверенности в себе, ощущение одиночества, беспокойства и психологического дискомфорта. В Новокузнецке особенно остро стоит проблема сохранения здоровья детей, поскольку наш город является одним из самых экологически неблагоприятных в Кемеровской области. В процессе взросления проявляется еще один фактор, негативно влияющий на образ жизни детей и, как результат, на состояние их здоровья. Это вредные привычки, прежде всего курение и употребление алкоголя.

Следовательно, физиологическая, психологическая и духовно-нравственная реабилитация воспитанников актуальна в условиях детского дома [10]. Для этого необходимо объединение усилий педагогов, врачей, психологов, а также формирование здоровьесберегающего пространства, концепция которого строится на трех принципах: здоровье – развитие – образование. В режиме дня воспитанников предусмотрены: четкое чередование работы, учебных занятий и отдыха, прогулок, подвижных игр, занятий по интересам; нормальная продолжительность сна; полноценное сбалансированное питание; лечебная физкультура, мероприятия по закаливанию и укреплению здоровья [1].

В 1994 г. для воспитанников, имеющих проблемы в психофизиологическом развитии, был создан центр диагностики и реабилитации. Основной задачей центра является внедрение здоровьесберегающих программ. Специалистами центра проводится ранняя физическая и психофизиологическая диагностика, по результатам которой с детьми группы риска работа выстраивается как профилактическая и коррекционно-развивающая. Общеукрепляющие процедуры (хвойные ванны, бассейн, циркулярный душ) имеют большое значение для улучшения физического здоровья детей, повышению общего то-

нуса организма. Один из основных моментов в работе медицинского отделения является проведение возрастной диспансеризации 2 раза в год с углубленным осмотром детей узкими специалистами и параклиническими исследованиями.

Санитарно-просветительская работа среди воспитанников включает выпуск тематических санбюллетеней, беседы по профилактике заболеваний, личной гигиене, сохранению репродуктивного здоровья. Проводятся также декадни, посвященные борьбе с наркоманией, алкоголизмом, курением, профилактике СПИДа, туберкулеза и других заболеваний.

Полноценное психологическое и социальное развитие кадетов, сохранение их здоровья на каждом этапе обучения, индивидуальный подход к каждому, профилактика и преодоление отклонений в интеллектуальном, психическом, социальном и личностном развитии – лучшая профилактика вредных привычек и максимально успешное формирование навыков здорового образа жизни [12].

Значительное место в нашем доме детства отводится летнему оздоровительному отдыху воспитанников. Жизнь кадетов в лагере проходит разнообразно, весело и дружно. Они за лето не только вырастают, крепнут физически, но и расширяется их кругозор. План работы предусматривает мероприятия, направленные на укрепление физической силы, воли, улучшение работы дыхательной системы и других органов, а также познавательные-развивающие игры различной тематики с учетом возраста воспитанников.

Закрытие лагеря заканчивается общим большим костром, где подводятся итоги прожитого за лето. Они убеждаются, что стали намного лучше во всех отношениях: добрее, приобрели новые умения, более сильными, воспитанными и т.д. и с новыми силами начнут новый учебный год.

Таким образом, необходимость воспитательной работы с мальчиками в условиях детского дома – проблема, актуальная и ныне. В нашем детском доме созданы условия для полноценного и гармоничного развития их личности, социальной и психологической адаптации в обществе, гражданского (человек-гражданин), профессионального (человек-труженик) и личностного (человек-семьянин и пр.) самоопределения [6]. Работа ведется в соответствии с систе-

мой ограничений и возможностей воспитанников и современного общества. Все дети осознанно идут к выбору профессии и в последующем успешно осваивают профессиональные образовательные программы.

Подытожив вышесказанное, можно систематизировать особенности социально-педагогического взаимодействия в условиях детского дома, дома детства № 95 как систему следующих принципов:

1. Принцип научности, доступности, ответственности в планировании и организации воспитательных воздействий.

2. Принцип последовательности, системности и систематичности в воспитании.

3. Принципы ценностно-смысловой направленности воспитания:

– принцип единства целей и ценностей воспитательных воздействий в процессе воспитания-перевоспитания;

– принцип относительности воспитательного воздействия;

– принцип учета индивидуальных особенностей личности (возрастных, интеллектуальных, физических, половых и пр.);

– принцип положительного эмоционального фона в процессе жизнедеятельности;

– принцип природо- и культуросообразности воспитательных воздействий, опосредованных системой ограничений и возможностей воспитанников детского дома и социально-педагогической среды;

– принцип гуманизма, уважения, толерантности и ответственности за себя и других в микро-, мезо-, макро- и мегасреде;

– принцип диалектического развития и пр.

4. Принципы формирования и развития самостоятельности:

– принцип перехода от воспитания к самовоспитанию;

– принцип перехода от контроля к самоконтролю;

– принцип создания и реализации условий для личностного и профессионального самоопределения;

– принцип формирования позитивной, адекватной самооценки и необходимого уровня притязаний в процессе социально-педагогического и социально-профессионального взаимодействия;

– принцип формирования внутренней мотивации и социально и лично значимого целеполагания.

## 5. Принципы позитивного социального взаимодействия:

- принцип сотрудничества педагога с детьми или принцип взаимодействия в процессе воспитания – перевоспитания;
- принцип воспитания в коллективе и через коллектив;
- принцип взаимосвязи воспитания, обучения, образования, социализации и адаптации;
- принцип ведущей роли деятельности педагога в процессе социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия;
- принцип сознательности и активности в воспитании при включении воспитанника в значимую деятельность;
- принцип оптимизации воспитательного процесса;
- принцип созидания внутреннего и внешнего в системе социокультурных отношений;
- принцип адекватного отражения объективной действительности в процессе психолого-педагогического взаимодействия;
- принцип условно бесконфликтных взаимоотношений (исключение деструктивных конфликтов) в микро-, мезо- и макровзаимодействии.

## 6. Принципы здоровьесберегающей педагогики в системе полисубъектных отношений в микро-, мезо-, макро- и мегагруппах:

- принцип стимулирования активности на спортивных занятиях, во время воспитательных мероприятий, нацеленных на решение лично и социально значимых проблем воспитанников;
- принцип оптимального сочетания различных видов деятельности в структуре формирования личности воспитанников;
- принцип участия и результативности в спорте, научной работе, искусстве и культурно-массовой работе;
- принцип ситуативной социально и лично обусловленной комфортности в различных видах деятельности, опосредованной интересами, возможностями и социальными ролями в микро-, мезо-, макро- и мегагруппах.

Следует отметить, что единство теории и практики педагогической работы на протяжении многих веков позволяло создавать инновационные педагогические средства, фасилитирующие решение социально и лично обусловленных проблем. Наши надежды

остаются не только надеждами, они являются маленькими крохами труда в мире бесконечных преобразований и неустойчивых социальных явлений, где человек – единственная ценность, ради которой они создаются, и, кроме того, их следует создавать...

### ***Библиографический список***

1. *Бабушкин Г.Д., Бобровский В.А., Муравьев Ю.Б.* Психология физического воспитания: Учебно-методическое пособие. – Омск: Юр. ин-т МВД России, 1997. – 87 с.

2. *Берн Ш.* Гендерная психология. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с. – (Секреты психологии).

3. *Выготский Л.С.* Проблема возрастной периодизации детского развития // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 114–123.

4. *Каган В.Е.* Воспитателю о сексологии. – М.: Педагогика, 1991. – 255 с.

5. *Коваленко Н.В.* Физическая культура в школе в условиях модернизации образования: Учебно-методическое пособие. – Новокузнецк, 2007. – 92 с. – (Образование и здоровье).

6. *Козырева О.А.* Специальная педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов специальности «033100 – Физическая культура». – Новокузнецк: КузГПА, 2010. – 114 с.

7. *Козырева О.А.* Теория и методика воспитания: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – Новокузнецк, 2008. – 267 с.

8. *Кочкина Л.С., Орлова Т.И., Шалавина Т.И. и др.* Дом детства – детский дом: Книга для учителя детского дома, школы-интерната / Под общ. ред. Т.И. Шалавиной. – Новокузнецк, 1997. – 123 с.

9. *Кудрова Н.А.* Как воспитывать девочек и мальчиков. Воспитание младшего школьника: Пособие для студентов средних и высших педагогических учебных заведений, учителей начальных классов и родителей. – М.: Академия, 1998. – 288 с.

10. *Левина И.Л.* Школьная адаптация и ее нарушения. – Новокузнецк, 2002. – 142 с.

11. Сборник материалов из опыта работы по реализации Федеральной программы «Дети-сироты». – М., 1997. – Вып. 9.

12. *Соковня И.И.* Социальное взросление и здоровье школьников: Методическое пособие для учителей. – М.: Просвещение, 2004. – 224 с.

13. *Шульга Т.И., Слот В., Спаниярд Х.* Методика работы с детьми «группы риска». – 2-е изд., доп. – М.: УРАО, 2001. – 128 с.

14. *Шипицина Л.М.* Дети социального риска и их воспитание: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Речь, 2003. – 144 с.

# **ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА КАЧЕСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ**

**Н.В. Филимонова, А.В. Шляпкин**

*(Поволжский государственный университет сервиса, г. Тольятти)*

В современном обществе информационные технологии играют значительную роль, их использование в вузах чрезвычайно актуально. В статье рассматриваются компоненты системы качества образовательного процесса, показатели качества образовательной среды, основанной на использовании информационных технологий.

*Ключевые слова и выражения:* качество обучения, информационные технологии, технология обучения, разработка содержания образования, учебный материал.

## **EFFECT OF INFORMATION TECHNOLOGIES ON THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING IN AN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION**

**N.V. Filimonova, A.V. Shliapkin**

Information technologies play a considerable part in the modern society, their application in institutions of higher education is extremely urgent. The paper considers components of quality system of educational process, quality indices of educational environment based on the use of information technologies.

*Key words:* education quality, information technologies, teaching technology, education content development, teaching material.

Процессы информатизации человеческой деятельности во всех сферах являются столь масштабными и глубокими, что ведут к качественным изменениям самого общества. Научно-методической и методологической основой этих процессов является быстро развива-

ющаяся область науки, техники и производства – информационные технологии (ИТ), которая охватывает исследования теоретических и методологических аспектов, разработку и создание систем, продуктов и сервисов информационной индустрии.

В области ИТ за последнее десятилетие произошло много кардинальных изменений: лавинообразное развитие сети Интернет и ее технологий, технологий мобильной связи и их интеграция с Интернетом, значительный прогресс как в технологии разработки программного обеспечения, так и в индустрии информационных ресурсов, прорыв в индустрии интеллектуальных бытовых приборов и их подключение к глобальным системам телекоммуникации, формирование и быстрое развитие новых направлений ИТ (электронные библиотеки, биоинформатика, квантовая информатика и т.п.).

Широкое использование инновационных технологий в таких сферах деятельности, как управление производством, исследование рынка и организация сбыта продукции, анализ инвестиционных проектов и прогнозирование важнейших показателей деятельности предприятия, предъявляют высокие требования к профессиональной компетенции в области ИТ выпускника вуза любой специальности. Все это приводит к новому пониманию роли ИТ как научной и образовательной дисциплины и рассмотрению области ИТ в следующих аспектах:

- во-первых, как актуальнейшей области знания, имеющей важное общенаучное значение;
- во-вторых, как обширной области профессиональной деятельности, играющей ведущую роль в индустрии обработки информации;
- наконец, как средство для организации и управления определенным видом деятельности.

В этом контексте для вузов актуальным является:

- 1) подготовка высокопрофессиональных кадров, для которых область ИТ станет обширным полем производственной деятельности;
- 2) использование ИТ как инструмента, позволяющего вывести учебный процесс на технологический уровень и обеспечить ощутимую динамику его качества.

Сегодня в качестве важнейшей стратегической задачи развития высшей школы рассматривается формирование новой парадигмы

образования, основанной на совершенствовании информационной среды вузов, на разработке и внедрении в педагогическую практику передовых технологий обучения, на формировании и развитии современной образовательной системы – глобальной системы открытого, гибкого, индивидуализированного, созидającego знания, непрерывного образования человека. Все качественные достижения образовательного процесса могут быть обеспечены только в системе. Такая система представляет собой единство:

– производственных инноваций в сфере образования, а именно новых технологий (технологических инноваций), новых методов и приемов преподавания и обучения (педагогических инноваций);

– управленческих инноваций, включая экономические механизмы в сфере образования (экономические инновации) и инструментальные формы в области образования (организационные инновации).

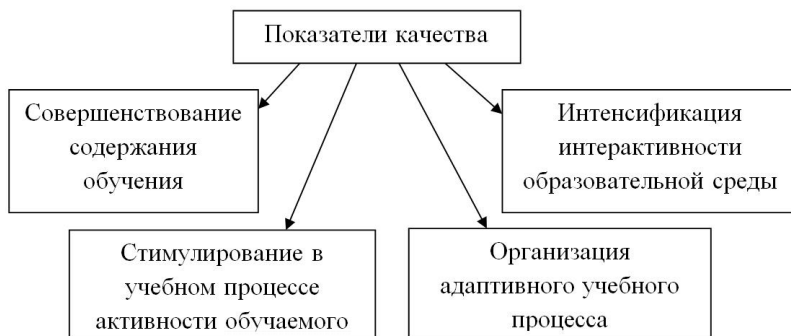
В основе развития такой образовательной системы лежат современные информационные, компьютерные и телекоммуникационные технологии (технологические инновации). В качестве основных, переводящих образовательный процесс на качественно новый уровень, здесь можно выделить Интернет-технологии, технологию электронной почты, компьютерные обучающие программы, WEB-технологии и др.

Очевидно, что использование ИТ приводит к существенному расширению множества педагогических методов и приемов, педагогическим инновациям, которые существенно влияют на характер преподавательской деятельности.

Развитие технологической и педагогической составляющей учебного процесса на базе использования ИТ влечет за собой формирование новой образовательной среды, где достигаются следующие основные показатели качества (см. рис.). Совершенствование содержания обучения обеспечивается тем, что ИТ предоставляют средства для организации и структурирования содержания образования, связи его элементов, использования различных видов информации, модульности и доступа к фрагментам содержания, структурного представления курса как совокупности уроков (тем), разработки урока как системы образовательных действий, адаптации содержания учебного материала по дисциплинам к особенностям обучаемых.



мых, обеспечения учета и анализа межпредметных связей, развития содержания образования на уровнях авторских курсов, методических разработок и т.д.



*Рис.* Показатели качества, достигаемые в образовательной среде на базе использования ИТ

Организация адаптивного учебного процесса предполагает реализацию принципа гибкости на всех этапах разработки учебного материала.

Безусловно, содержание педагогической деятельности в таком образовательном процессе существенно отличается от традиционной, а именно:

- значительно усложняется деятельность по разработке курсов. Она требует от преподавателя развития специальных навыков, приемов педагогической работы. Кроме того, ИТ выдвигают дополнительные требования к качеству разрабатываемых учебных материалов из-за открытости доступа к ним как большого числа обучаемых, так и других преподавателей и экспертов, что усиливает контроль качества материалов;

- центр тяжести в процессе обучения переносится с преподавателя на студента (в этой среде преподаватель способствует, облегчает, помогает учиться);

- взаимодействие преподавателя с каждым студентом становится максимально активным, что требует от преподавателя дополнительных усилий.

Таким образом, с применением ИТ происходят существенные изменения в преподавательской деятельности, месте и роли преподавателя в учебном процессе, его основных функциях. При этом для каждого вида преподавательской деятельности характерны специфические проблемы.

В заключение столь неисчерпаемой темы хотелось бы акцентировать внимание еще на двух качественных составляющих использования ИТ в организации учебного процесса:

– изучая дисциплину в технологичной образовательной среде, студент дополнительно обучается и использованию ИТ, чем повышает свои качественные способности в этой области;

– в большей степени зарубежный опыт показывает, что использование ИТ при большом числе слушателей делает образовательную сферу весьма прибыльной, и образовательные услуги из разряда социокультурных быстро переходят в экономически выгодные.

В высшей школе сегодня активно используются ИТ во всех формах учебного процесса и организации всей деятельности вуза.

### *Библиографический список*

*Беспалько В.П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 2005.

Концепция информатизации образования // Информатика и образование. –2006. – №

*Монахов В.М.* Концепция создания и внедрения новой информационной технологии обучения // Проектирование новых информационных технологий обучения. – М., 2004.

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М., 2008.

*Панюкова С.В.* Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании. – М.: Academia, 2010.

Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А. Смирнова. – М., 2006.

*Солнцев В.И., Татур Ю.Г.* Образовательный процесс в вузе. Методология и опыт проектирования: Учеб. пособие. – М., 2005.

# **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ПЕДАГОГОВ ШКОЛ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ**

**И.А. Свиридова**

*(Брянский государственный технический университет)*

В статье рассмотрены результаты экспериментально-психологического исследования эмоциональной зрелости педагогов школ интернатного типа для детей с отклонениями в развитии. Исследование основано на авторской программе по формированию тренинговых групп.

*Ключевые слова и выражения:* дети с отклонениями в развитии, тренинговые группы, эмоциональная зрелость, личностные изменения.

## **EMOTIONAL MATURITY DEVELOPMENT OF PEDAGOGUES IN BOARDING SCHOOLS FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENT DEVIATIONS**

**I.A. Sviridova**

The paper considers results of an experimental psychological investigation of emotional maturity of pedagogues in boarding schools for children with development deviations. The investigation is based on the author's program of forming training groups.

*Key words:* children development deviations, training groups, emotional maturity, personal changes.

Оценка эмоционально-личностных особенностей и профессионально важных качеств педагогов, теоретическое изучение феномена эмоционального «выгорания», классификация основных эффектов и характеристик эмоций, связанных с психологическим благополучием позволили нам разработать программу по формированию эмоциональной зрелости как одного из ведущих компонентов психологического благополучия работников школ-интернатов для детей с

отклонениями в развитии. По нашему мнению, именно тренинговые занятия с наибольшей эффективностью позволяют осваивать опыт эмоционально-ценностных отношений в процессе решения ситуативных задач посредством субъект-субъектного взаимодействия [2].

Формированию тренинговых групп предшествовала интеллектуальная разминка – упражнение «Эмоциональный тезаурус» [3], позволяющее вербализировать различные эмоциональные состояния и создающее условия для эмпатического взаимодействия. Тренинговые занятия проводились в течение четырех месяцев.

*Инструкция:* «В вашей жизни зачастую возникают эмоциональные состояния, которые бывает трудно определить. Часто партнер или мы сами оказываемся в неопределенном состоянии: эмоция возникла, но понять, что происходит с нами (или с партнером), мы не можем. Что-то неопределенное, какая-то тревога, смятение чувств, неясный отзвук какого-то чувства... Между тем, эти эмоции нарушают ясность коммуникации, вносят “эмоциональный шум”. В этом случае необходимо не игнорировать возникшее эмоциональное состояние, а квалифицировать и принять его по двум причинам:

1) для того, чтобы это эмоциональное состояние стало менее интенсивным и благодаря этому перестало быть помехой взаимопониманию;

2) для того, чтобы это эмоциональное состояние, будучи названным и понятным, стало важным сигналом, способствующим более полному пониманию партнера и самого себя.

Каждая команда должна составить как можно более длинный список эмоциональных состояний. Это будут не отрицательные и не положительные эмоции, а промежуточные. Например, заинтересованность, нетерпение, взволнованность. Эти состояния содержат в себе элементы и положительных, и отрицательных эмоций. Например, взволнованность может сочетать в себе воодушевление и нервозность, нетерпение – это и предвкушение радостного события, и тревожное ожидание чего-то неприятного. Интерес может быть “сладким” и мучительным... Итак, каждая команда придумывает список из эмоций, сочетающих в себе элементы позитивных и негативных переживаний. Допустимо, если какой-то из этих элементов будет перевешивать. Главное, чтобы присутствовали и те и другие

элементы. Есть ли какие-нибудь вопросы? Побеждает команда, обнаруживающая большее количество таких амбивалентных состояний».

Каждая команда называет одно состояние. Если это состояние уже было названо другой командой, повторять его нельзя, а нужно просто вычеркнуть из списка. Если список команды исчерпан, она выбывает из игры.

Упражнение должно протекать динамично. Оцениваются показатели социометрической когерентности до и после его проведения. Результаты рефлексировются.

При обсуждении итогов упражнения ведущий может задать вопрос: «Какие новые состояния вы для себя открыли?». Как правило, участники обращают внимание на то, как беден их повседневный словарный запас, в котором для описания состояний редко используются иные слова, кроме «нормально» или «неважно». Педагоги вновь открывают для себя такие понятия, как *смятение, сумбур, азарт, наслаждение опасностью, сосредоточенность, озабоченность, озадаченность, удивление, напряженное ожидание, неуютно, дискомфортно, рефлексия, эмпатия*. Участники команды убеждаются, что, вербализуясь, эмоциональные состояния утрачивают свою интенсивность.

Деление на группы по 6 человек в каждой команде осуществлялось по признакам совместимости членов группы по типам, а также на основании их мнений и взаимного тяготения к друг другу, проявляющегося в виде переживания чувства «мы». Данный вариант в большей степени соответствует психологической установке, определяющей детерминирующую роль группы по отношению к личности [2].

Следует отметить, что все сформированные на основе методики интертипных отношений тренинговые группы имели достаточно высокий уровень сплоченности (когерентности) в каждой из групп, которая вычислялась по формуле, предложенной В.В. Спасенниковым и др. [1]:

$$I_{\text{ср.}} = 2 \cdot \sum_{i,j}^{0.5 N(N-1)} C_{ij} \Sigma / N(N-1), \quad (1)$$

где  $N$  – количество педагогов в каждой из тренинговых групп;  
 $C_{ij}$  – взаимные психологические связи.

Помимо групповых социометрических исследований в каждой из групп для анализа статусно-ролевой позиции ее членов до и после тренинга осуществлялся анализ как личностных, так и групповых изменений в групповой динамике. Персональные социометрические индексы, такие как общая групповая оценка индивида, оценка интра- и интерперсональных свойств и адекватность самооценки, вычислялись на основе соотношений, также предложенных В.В. Спасенниковым и др. [1].

Рассмотрим каждый показатель в отдельности.

Общая групповая оценка личности индивида ( $S_i$ ):

$$S_i = \frac{\sum^N s_{ij}^+ - \sum^N s_{ij}^-}{10 \cdot (N-1)} \quad (2)$$

где  $\sum s_{ij}^+$  и  $\sum s_{ij}^-$  – сумма положительных и отрицательных свойств, приписанных  $i$ -му члену группы  $i$ -м членом соответственно;

$N_i$  – общее число членов в обследуемой группе.

Данная оценка характеризует отношение группы к данному ее члену: как его видят и оценивают другие. В свою очередь, сумма общегрупповых оценок всех членов каждой из групп может характеризовать психологический климат в тренинговой группе.

Групповая оценка интраперсональных свойств  $i$ -го члена группы:

$$G_i^{\text{интра}} = \frac{\sum K_{ij}^+ - \sum K_{ij}^-}{5 \cdot (N-1)} \quad (3)$$

где  $G_i^{\text{интра}}$  – групповая оценка интраперсональных свойств  $i$ -го члена группы;

$K_{ij}^-$  и  $K_{ij}^+$  – число отрицательных и положительных интраперсональных свойств, приписанных  $i$ -му члену группы соответственно.

$$G_i^{\text{интра}} = \frac{\sum P_{ij}^+ - \sum P_{ij}^-}{5 \cdot (N-1)} \quad (4),$$

где  $G_i^{\text{интер}}$  – групповая оценка интерперсональных свойств  $i$ -го члена группы;

$P_{ij}^-$  и  $P_{ij}^+$  – число отрицательных и положительных интерперсональных свойств, приписанных  $i$ -му члену группы соответственно.

Адекватность самооценок индивида ( $A_i$ ):

$$A_i = S_i - (\sum S_{ii}^+ - \sum S_{ii}^-) \quad (5),$$

где  $S_{ii}$  и  $S_{ii}^+$  – отрицательные и положительные самооценки индивида соответственно.

Наши наблюдения показали, что сплоченность в каждой из групп ( $I_1-I_4$ ) – диагностические интервью это подтверждают – возрастает как за счет повышения эмоционально-личностной компетентности и уровня эмпатии, так и за счет формирования навыков саморегуляции в групповой работе. Следует также отметить, что за четыре месяца проведения тренинговых занятий произошли как личностные, так и групповые изменения, связанные с улучшением социально-психологического климата в группах до и после эксперимента:

Группа	Изменение групповых социометрических индексов	
	До эксперимента	После эксперимента
$I_1$	0,49	0,70
$I_2$	0,36	0,42
$I_3$	0,33	0,93
$I_4$	0,40	0,80

Полученные эмпирическим путем результаты подтверждают наши предположения о том, что в школах интернатного типа психологическое благополучие личности учителя тесно связано с его эмоционально-личностными качествами (эмоциональной зрелостью), а разработанная нами программа тренинговых занятий способствует развитию всех компонентов эмоциональной зрелости (эмпатии, эмоциональной экспрессии и регуляции собственных эмоций).

Таким образом, в стратегии исследования эмоциональной зрелости можно выделить три направления:

– выявление тех психических процессов и черт личности, которые обуславливают формирование адекватных способов эмоционального реагирования;

– выявление тех особенностей личности, которые зависят от уровня развития эмоционально-волевой сферы;

– поиск общего детерминирующего фактора, который обуславливает параллельное формирование исследуемых черт личности и особенностей эмоционального реагирования.

Наиболее адекватным инструментарием исследования эмоциональной зрелости в тренинговых занятиях выступает анализ экспрессивных, саморегуляционных и эмпатийных проявлений.

Установлено, что у преподавателей школ-интернатов для детей с отклонениями в развитии при проведении специального тренинга наблюдаются личностные изменения, а в групповой динамике происходит рост групповой сплоченности, повышается эмоциональная экспансивность, снижается межличностная напряженность; через эффект влияния группы улучшается социально-психологический и эмоциональный климат в коллективе; через согласование процессов личностного развития и самореализацию, соразмерность учебных целей и возможностей улучшаются составляющие эмоционального благополучия преподавателей.

#### ***Библиографический список***

1. Авторское свидетельство № 1809455, МКИ G 09 B 7/07. Устройство для оценки психологической совместимости испытуемых / В.В. Спасенников, С.И. Торбин, С.Н. Федотов. – № 4884060/24; заявл. 30.05.1991 г.; опубл. 15.04.1993 г., Бюллетень изобретений № 14. – 12 с.

2. *Котова (Свиридова) И.А.* Социально-психологические особенности подготовки специалистов для сферы социальных отношений и школ интернатного типа // Проблемы нострификации общеобразовательных документов и сертификации тестовых технологий: Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. В.Д. Симоненко, В.В. Спасенникова. – Брянск: Ладомир, 2006. – С. 44–48.

3. *Спасенников В.В.* Анализ и проектирование групповой деятельности в прикладных психологических исследованиях. – М.: Институт психологии РАН, 2001. – 202 с.



# **РЕКОМЕНДАЦИИ РАЗРАБОТЧИКАМ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС ВПО**

**Е.В. Добровольская**

*(Новосибирский государственный педагогический университет)*

В статье рассматриваются подходы к проектированию основных образовательных программ бакалавриата в рамках положений Государственного стандарта третьего поколения, делается попытка ответить на вопросы, возникающие вследствие изменений в структуре, понятийном поле высшего профессионального образования, в требованиях к содержанию профессиональной программы.

*Ключевые слова и выражения:* основная образовательная программа, проектирование, направление бакалавриата, учебный план, унификация, базовый и типовой учебный план, вариативная часть, трудоемкость, зачетные единицы.

## **RECOMMENDATIONS FOR DEVELOPERS OF THE MAIN EDUCATIONAL PROGRAMS ACCORDING TO THE REQUIREMENTS OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF HIGHER PROFESSIONAL TRAINING**

**E.V. Dobrovolskaya**

In the paper approaches to projecting basic educational baccalaureate programs within the limits of provisions of the third generation state standard are considered, an attempt to answer questions arising from changes in structure, conceptual field of higher professional training, and requirements to the content of a professional program is made.

*Key words:* basic educational program, projecting, baccalaureate field, curriculum, unification, basic, variative part, laboriousness, credits.

Переход российской высшей школы к уровневой системе обусловил необходимость создания в вузах новых профессиональных образовательных программ. Согласно Приказу Министерства образования и науки РФ<sup>1</sup>, меняется перечень программ высшего образования. Соответствие между «старым» классификатором ОКСО и новым перечнем направлений устанавливает также министерство.<sup>2</sup>

Меняется понятийное поле высшего образования:

– для большинства производственных сфер вместо традиционного специалиста высшие учебные заведения будут готовить выпускников со степенью бакалавра и магистра;

– значимым становится понятие профиля, который, по сути, представляет собой профессиональную часть программы, а по факту образовательного стандарта – ее вариативную часть;

– трудоемкость программы наряду с понятным и привычным академическим часом будет измеряться в зачетных единицах;

– для обеспечения условий студенту самому участвовать в построении своей траектории обучения вуз должен будет перейти с линейной на нелинейную систему организации учебного процесса;

– результатом освоения основной образовательной программы станут сформированные в процессе обучения общекультурные и профессиональные компетенции и др.

Изменения требований к проектированию и содержанию основной образовательной программы (ООП) закреплены в Федеральном

---

<sup>1</sup> Приказ от 17.09.2009 г. № 337 «Об утверждении перечней направлений подготовки высшего профессионального образования» (зарегистрирован в Минюсте России от 30.10.2009 г. № 15158).

<sup>2</sup> Приказ от 25.01.2010 г. № 63 «Об установлении соответствия направлений подготовки высшего профессионального образования, подтверждаемых присвоением лицам квалификаций (степеней) “бакалавр” и “магистр”, перечни которых утверждены Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.09.2009 г. № 337, направлениям подготовки (специальностям) высшего профессионального образования, указанным в Общероссийском классификаторе специальностей по образованию ОК 009-2003, принятом и введенном в действие Постановлением Государственного комитета Российской Федерации по стандартизации и метрологии от 30.09.2003 г. № 276-ст (зарегистрирован в Минюсте России от 04.03.2010 г. № 16563).

государственном образовательном стандарте (ФГОС) – главном нормативном документе для системы образования в целом и высшего образования в частности. Однако помимо требований стандарта, сформулированных в большей степени представителями высшей школы, существуют требования работодателей и рынка труда, в том числе регионального.

В этой связи, начиная проектирование образовательной программы, разработчик в первую очередь должен учесть интерес регионального рынка труда, а для этого необходимо ответить на ряд вопросов:

- какая профессия будет востребована в ближайшие 5–10 лет;
- какие знания с учетом региональной специфики должен получить выпускник;
- какие личностные качества должны быть воспитаны у выпускника;
- какими кадровыми, учебно-методическими и материальными ресурсами обладает вуз-разработчик и т.п.

Ответы помогут определить собственно программу обучения, ее главную цель (миссию), требования к уровню знаний абитуриента и конечные результаты образования.

Следующим шагом должен стать анализ положения дел по выбранной ООП в других вузах, прежде всего ведущих. Существующий опыт, безусловно, будет полезен как на стадии разработки, так и в период реализации ООП. В качестве форм межвузовского взаимодействия приемлемы семинары, мастер-классы, круглые столы, стажировки, участие в программах дополнительного профессионального образования и научно-практических конференциях.

При определении направления бакалавриата необходимо учесть наличие лицензии. В случае отсутствия выбранного направления в действующей лицензии вуза следует руководствоваться требованиями Положения о лицензировании образовательной деятельности.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Утвержден Постановлением Правительства Российской Федерации от 31.03.2009 г. № 277 и Приказом Министерства образования и науки РФ от 03.09.2009 г. № 323 «Об утверждении форм представления сведений соискателем лицензии для получения лицензии на право ведения образовательной деятельности».

ФГОС ВПО – важный документ пакета по ООП. Следует внимательно изучить все положения стандарта, после чего определить профиль направления с учетом конъюнктуры рынка труда, потенциала выпускающей кафедры и материально-технических условий в подразделении.

Решение о начале разработки ООП принимает ученый совет структурного подразделения, о чем в протоколе заседания ученого совета делается запись. Выписка из протокола, заверенная председателем, становится вторым документом пакета по ООП. В состав пакета документов по ООП должны также входить:

- Учебный план.
- Программы дисциплин и профессиональных практик.
- Описание ООП в соответствии с принятой в вузе структурой.
- Выписка из протокола заседания ученого совета вуза об открытии ООП.

На определенной стадии в разработке учебного плана должны принимать участие представители всех кафедр, которые будут вести учебный процесс по программе. Формирование списка учебных элементов учебного плана предполагает обсуждение в том числе содержательных межпредметных связей, установление логики изучения профессионального знания, выделение базовых и вариативных компонентов, определение требований к содержанию и результатам освоения каждого из них, оценку их трудоемкости в часах и зачетных единицах.

В условиях постоянно меняющегося спроса на рынке труда, влияющего на заказ специалистов, вузы вынуждены расширять спектр образовательных услуг. Больше программ для обучения – больше учебных потоков, что, в свою очередь, требует увеличения затрат. Для того чтобы оптимизировать ресурсы вуза (кадровые и материальные), необходимо унифицировать одноименные дисциплины и виды учебной деятельности по всем разрабатываемым в образовательном учреждении учебным планам. С этой целью в Новосибирском государственном педагогическом университете был создан *типовой учебный план*, который стал инвариантом ООП, ее обязательным элементом, отражающим специфику высшего образования ГОУ ВПО НГПУ, основой для проектирования профессиональной

образовательной программы и введения нелинейной организации учебного процесса в университете (табл. 1).

Таблица 1

**Типовой учебный план для всех направлений бакалавриата**

№ п/п	Цикл	Код	Название дисциплины	Количество		Форма контроля	Се-местр
				зачет-ных единиц	часов		
1	ГСЭ	Б.1.1	История	3	108 (в том числе 18 лекционных)	Экзамен	1-й
2	ГСЭ	Б.1.2	Философия	3	108 (в том числе 18 лекционных)	Экзамен	3-й
3	ГСЭ	Б.1.3	Иностран-ный язык	8	288	2 зачета, экзамен	1–3-й
4		В.1.1	Технология организации самостоятельной работы	2	72	Зачет	1-й
5	П	Б.1.3	Безопас-ность жизнедея-тельности	2	72 (в том числе 18 лекционных)	Зачет	1-й
6		Б.4	Физкультура	2	400	4 зачета	1-й, 2-й, 4-й, 6-й
7		Б.6.1	ИГЭ	3	108		8-й
8		Б.6.2	ВКР	3	108		8-й

Если в образовательном учреждении направление бакалавриата разрабатывается впервые, то это означает, что по нему разраба-тывается в том числе и базовый учебный план, который в дальней-шем станет обязательной частью всех профилей этого направления.

В этом случае в учебный план прежде всего следует включить дисциплины, определенные в базовой части ФГОС. Их название, распределение по учебным циклам сохраняется в учебном плане. Затем добавляются дисциплины типового учебного плана с указанной для них трудоемкостью в часах и зачетных единицах. Кроме того, переносятся и другие параметры: код дисциплины, отнесенность к семестру (четный/нечетный) и формы контроля. Базовая часть утвержденного ректором учебного плана по впервые проектируемому в вузе направлению, становится базовым учебным планом по этому направлению.

*Базовый учебный план* – общая для всех профилей одного направления часть учебного плана, утвержденная ректором, которая определяет единые для данного направления элементы учебного процесса (график учебного процесса, перечень базовых дисциплин, их трудоемкость и вид итогового контроля, трудоемкость циклов, частей и разделов учебного плана в часах и зачетных единицах, соотношение аудиторных часов и часов на самостоятельную работу и т.п.) и служит основой для разработки профилей по данному направлению бакалавриата.

ФГОС ВПО в отличие от предыдущего стандарта не устанавливает разбивку сроков освоения ООП по видам учебной деятельности, другими словами, сколько недель отнести на теоретическое обучение, экзаменационные сессии или на практику, определяет вуз. При составлении *графика учебного процесса* следует исходить из того, что срок освоения ООП подготовки бакалавра по очной форме обучения составляет 208 недель. Единые требования для различных направлений, особенно если они относятся к разным укрупненным группам, едва ли возможны. Практика проектирования показывает, что возможно и целесообразно рассчитать ограничения, которые будут приемлемы для каждой ООП бакалавриата:

- аудиторная работа – не менее 123 недель;
- экзаменационные сессии – до 21 недели в зависимости от количества экзаменов;
- практики (учебно-исследовательская, педагогическая, преддипломная и др.) – не более 20 недель;
- итоговая государственная аттестация: ИГЭ и защита ВКР – не менее 4 недель;

– каникулы, включая 8 недель последиplomного отпуска – не более 40 недель.

Количество недель на сессию в семестр определяется по формуле: число экзаменов умножить на 4 дня (3 дня подготовки и день сдачи экзамена) и разделить на 6 рабочих дней в неделю, например:  $4 \times 4 / 6 = 2,6$ , т.е. около 3 недель.

Для подготовки ВКР в рамках практики выделяются недели на преддипломную практику в объеме не менее 8 недель.

Идентификация или закрепление учебного элемента за конкретным местоположением в общей структуре ООП осуществляется посредством кодирования. Код элемента учебного плана состоит из кода учебного цикла и номера данного элемента в цикле по порядку, например, для истории, которая занимает первую позицию в гуманитарном, социальном и экономическом цикле, код определяется как Б.1.1. Вариативная ее часть кодируется как В.1.1, В.1.2 и т.п. Дисциплины по выбору ГСЭ будут иметь код ДВ.1.1, ДВ.1.2 и т.п. Другие кодировки: физической культуры – Б.4; профессиональных практик – Б.5.1, Б.5.2 и т.п.; ИГА – для итогового государственного экзамена – Б.6.1, для защиты ВКР – Б.6.2.

Проектирование вариативной части имеет свои особенности. Согласно ФГОС, вуз должен обеспечить студентам реальную возможность участвовать в формировании своей программы обучения. Выполнение этого требования возможно только лишь в рамках вариативной части учебного плана. При *формировании индивидуальной траектории обучения студента* большое значение в ООП нового поколения приобретают дисциплины по выбору, которые суммарно должны составлять не менее одной трети от вариативной части образовательной программы. Например, если в цикле ГСЭ вариативная часть равна 16 зачетным единицам (ЗЕ), в цикле ЕН – 6 ЗЕ, в цикле ПД – 120 ЗЕ, т.е. общая сумма вариативной части – 142 ЗЕ, то на курсы по выбору отводится как минимум 48 ЗЕ [3]. При составлении перечня дисциплин по выбору можно использовать разные подходы к их функциональности в рамках ООП, однако следует помнить, что курсы по выбору должны быть ориентированы прежде всего на удовлетворение интересов студентов, следовательно, их должно быть достаточное количество. В условиях, во-первых, малочислен-

ности потока на отдельной образовательной программе (12 человек и менее), а во-вторых, действия норматива, при котором курс по выбору проводится в группе из 12–15 человек и необходимости организовать выбор студента, т.е. предоставить возможность получения разнообразного знания – целесообразно предлагать курсы по выбору в рамках структурного подразделения или вуза.

Одной из важных особенностей ФГОС является использование зачетных единиц для измерения трудоемкости образовательной программы. *Зачетная единица* – мера трудоемкости учебной работы студента и преподавателя, которая определяет объем учебной нагрузки, уровень образовательной программы и время, требуемое для ее освоения.

Трудоемкость элемента образовательной программы зависит от различных факторов, в качестве наиболее значимых можно назвать следующие:

- формы аудиторных занятий: лекция, практический семинар, исследовательский семинар, лабораторная работа, практика и т.п.;
- объем, виды и содержание самостоятельной работы;
- виды учебных действий [1] (посещение лекций и других аудиторных занятий, выполнение специальных заданий, написание курсовых работ, чтение учебно-методической и научной литературы, подготовка тезисов, проведение научного исследования, подготовка выступления на конференцию и т.п.);
- степень сложности усвоения содержания учебного материала;
- доля и результат научно-исследовательской работы;
- виды и содержание аттестационных мероприятий;
- значимость элемента для освоения образовательной программы и получения степени (цель изучения, уровень освоения (ознакомительный/профессиональный, репродуктивный/креативный и т.п.);
- статус дисциплины (Б, В, ДВ) и т.д.

Трудоемкость учебного элемента включает все виды текущего контроля и промежуточной аттестации. При этом отдельные виды учебной деятельности практичнее унифицировать в рамках вуза:

1. Все виды практик, вне зависимости от содержания и места их проведения, оцениваются одинаково – 1,5 ЗЕ за одну неделю практики, т.е. 54 часа. Если количество недель на практику нечетное, общее



число ЗЕ на один вид практики следует округлить до целого числа, т.е. трудоемкость практики продолжительностью 3 недели может быть равна либо 4, либо 5 ЗЕ. При планировании вида профессиональной практики по ООП следует учитывать, что учебная практика возможна на 1–2-м курсах, производственная – на 3–4-м курсах.

2. Физическая культура – 2 ЗЕ. В учебном плане данная дисциплина ставится в течение 6 семестров – с 1-го по 3-й курс. Разбивка часов по семестрам и формам занятий может быть следующей: 1–3-й семестр – 6 лекционных часов / 66 часов на подгруппу; 4-й семестр – 4 / 62 часов; 5-й семестр – 2 / 60 часов; 6-й семестр – 56 часов на подгруппу.

3. Трудоемкость дисциплины «Иностранный язык» в 8 ЗЕ складывается из 6 ЗЕ базовой части ГСЭ и 2 ЗЕ вариативной части ООП. Занятия проводятся по подгруппам, т.е. в учебном плане определяются как лабораторные; разбивка по семестрам следующая: 1–2-й семестр – 54 часа аудиторных занятий / 30 часов на самостоятельную работу; 3-й семестр – 54 / 66 часов (в том числе 36 часов на подготовку и сдачу экзамена).

4. Трудоемкость ИГА составляет 1,5 ЗЕ или 54 часа за одну неделю. Например, направление подготовки 050100 – Педагогическое образование [3] – 6 ЗЕ (4 недели); ИГЭ – 3 ЗЕ, защита ВКР – 3 ЗЕ; направление подготовки 032700 – Филология [2] – 12 ЗЕ (8 недель).

5. Курсовая работа – 3 ЗЕ или 108 часов, которые входят в часы самостоятельной работы по дисциплине. Оценка за курсовую работу может служить оценкой по дисциплине наряду с зачетом (экзаменом) или вместо него.

6. Экзамен – 1 ЗЕ или 36 часов, которые входят в часы самостоятельной работы по дисциплине.

7. По дисциплинам «Педагогика», «Психология», «Методика обучения и воспитания» [3] трудоемкость может варьироваться от 10 до 12 ЗЕ (решение структурного подразделения) при сохранении общего количества часов на аудиторную и самостоятельную работу в вузе.

8. Количество ЗЕ по одноименным дисциплинам и базовой, и вариативной частей циклов должно быть единым для всех направлений бакалавриата.

9. Общая трудоемкость дисциплины не должна быть менее двух зачетных единиц (за исключением дисциплин по выбору обучающихся). По дисциплинам, трудоемкость которых составляет более трех зачетных единиц, должна выставляться оценка («отлично», «хорошо», «удовлетворительно»). Трудоемкость дисциплин (модулей) и практик должна определяться только целым числом зачетных единиц. Так как физическая культура на бакалавриате реализуется в течение 6 семестров, 2 ЗЕ следует начислять по окончании всех занятий по физической культуре.

Зачетные единицы не заменяют и не отменяют часов. Обе единицы трудоемкости тесно связаны друг с другом, используются совместно, но их функции в процессе стандартизации и проектирования образовательного процесса существенно различаются [1]. Перевод трудоемкости образовательной программы из зачетных единиц в учебные часы осуществляется следующим образом. Общая трудоемкость образовательной программы в часах составляет:  $238 \text{ ЗЕ} \times 36 \text{ часов} + 400 \text{ часов по физической культуре} = 8968 \text{ часов}$ . В указанный объем часов входят все виды учебной деятельности студента.

Распределение общей трудоемкости ООП по видам (элементам) учебной деятельности в часах и зачетных единицах представлено в табл. 2.

ФГОС сохраняет требование о максимальной учебной нагрузке для студента в неделю объемом 54 академических часа, включая все виды аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) учебной работы. В указанный объем не входят факультативные дисциплины. Максимальное число аудиторных учебных занятий в неделю при освоении ООП в очной форме обучения составляет 22–27 академических часов без обязательных аудиторных занятий по физической культуре.

Логика процесса обучения предполагает уменьшение часов теоретического обучения от младших курсов к старшим. Требование ФГОС, касающееся максимального объема аудиторных учебных занятий в неделю – 22–27 академических часов (без часов по физической культуре), создает предпосылки к изменению соотношения часов аудиторной и самостоятельной работы от 50 / 50 к 40 / 60 и, возможно, к еще большему смещению в сторону увеличения часов самостоятельной работы. Для проверки самостоятельно выполнен-

ных заданий возникает необходимость введения индивидуальных консультаций преподавателей или часов контроля над самостоятельной работой студентов. При этом:

- общий объем аудиторных часов и часов контроля над самостоятельной работой студентов не должен превышать максимально возможного числа аудиторных часов, например:  $123 \text{ недели} \times 27 \text{ ч} = 3321 \text{ ч}$ ;
- объем часов контроля над самостоятельной работой студентов может составлять от 10 до 20% от указанного объема, т.е. варьироваться от 332 до 664 ч.

Таблица 2

Элемент учебной деятельности		Трудоемкость		Технология расчета
		ЗЕ	Часы	
Теоретическое обучение	Дисциплины (модули) <sup>1</sup>	175, в том числе 3 на курсовую работу	6300, в том числе 108 на курсовые работы	$175 \text{ ЗЕ} \times 36 \text{ ч} = 6300 \text{ ч}$
	Экзаменационные сессии (18 недель)	27 <sup>2</sup>	972 <sup>3</sup>	$27 \text{ экзаменов} \times 1 \text{ ЗЕ каждый} = 27 \text{ ЗЕ}$ $4 \text{ дня} \times 27 \text{ ЗЕ} / 6 \text{ дней} = 18 \text{ недель}$ $18 \text{ недель} \times 54 \text{ ч} = 972 \text{ ч}$
Физическая культура		2	400	Определено ФГОС
Практики (20 недель)		30	1080	$30 \text{ ЗЕ} \times 36 \text{ ч} = 1080 \text{ ч}$
ИГА (4 недели)		6	216	$6 \text{ ЗЕ} \times 36 \text{ ч} = 216 \text{ ч}$
<i>Итого</i>		<i>240</i>	<i>8968</i>	

Примечания:

<sup>1</sup> Курсовые работы (проекты) входят в трудоемкость дисциплины.

<sup>2</sup> По 1 ЗЕ добавляется к трудоемкости по дисциплине.

<sup>3</sup> На каждый экзамен отводится 36 часов, которые включаются в самостоятельную работу по дисциплине.

Распределение времени в часах на изучение дисциплины (модуля) по видам (аудиторная и самостоятельная работа, консультации) и формам аудиторной работы (лекционные, практические (семинар-

ские), лабораторные занятия), видам и формам контроля устанавливается кафедрой, за которой закреплена дисциплина (модуль), с учетом требований ФГОС реализуемого направления бакалавриата и утверждается при визировании учебного плана руководством вуза.

Утвержденный учебный план становится отправной точкой и безусловным к исполнению нормативным документом для дальнейшей разработки содержания ООП, а именно: программ дисциплин, программ профессиональных практик, итоговой государственной аттестации и т.п.

Итак, разработчикам основных образовательных программ высшего профессионального образования по ФГОС ВПО следует:

– во-первых, изучить изменившееся понятийное пространство высшей школы;

– во-вторых, учитывать конъюнктуру рынка и требования потенциального работодателя, свой потенциал и имеющийся опыт других вузов;

– в-третьих, в целях эффективного использования имеющихся ресурсов максимально унифицировать структуру и содержание ООП как на уровне одного направления, так и всех реализуемых в вузе программ.

### ***Библиографический список***

1. Сазонов Б. А. Система зачетных единиц и организационно-экономические аспекты модернизации высшего образования. – М.: НИИВО, 2005.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 032700 – Филология. – М., 2010.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 – Педагогическое образование. – М., 2009.

# **СТРАТЕГИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ТУРЦИИ**

**А.И. Газизова**

*(Филиал Казанского (Приволжского) федерального  
университета, г. Набережные Челны)*

Статья посвящена вопросам повышения качества профессиональной деятельности преподавателей в рамках стратегии обеспечения качества высшего образования в Турции. Рассматриваются направления повышения научной и методической квалификации, изменения условий доступа, карьерного продвижения и аттестации преподавательского корпуса, развития иноязычной компетенции, а также раскрываются новые подходы к профессиональной подготовке преподавателей в контексте использования Интернет-ресурсов и расширения международного сотрудничества в вопросах обеспечения качества образования.

*Ключевые слова и выражения:* профессионально-педагогическая подготовка преподавателей в Турции, формирование культуры качества, повышение научной и методической квалификации, карьерное продвижение преподавателей, международное сотрудничество в области повышения качества высшего образования.

## **QUALITY IMPROVEMENT STRATEGY FOR PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY OF TEACHERS IN TURKEY**

**A.I. Gazizova**

The paper is dedicated to problems of quality improvement in professional pedagogical activity of teachers within the limits of quality assurance strategy of higher professional training in Turkey. Directions of scientific and methodical qualification enhance-

ment of teachers, changing access conditions, career progress and attestation of teacher corps, and development of foreign language competence are considered; new approaches to professional training of teachers in the context of using Internet resources and extension of international cooperation in education quality improvement questions are disclosed as well.

*Key words:* professional pedagogical training of teachers in Turkey, forming quality culture, scientific and methodical qualification enhancement, career advance of teachers, international cooperation in higher education quality improvement.

Одна из важнейших проблем в современной Турции, как и в России, связана с растущей потребностью в профессионально-педагогической подготовке преподавателей вузов с учетом развития инновационных процессов в экономике, реформирования системы высшего образования, изменения и усложнения профессионально-педагогической деятельности, повышения требований к компетентности и профессионализму преподавателей высшей школы.

Известно, что важнейшим условием повышения качества преподавания и подготовки специалистов в вузе является уровень подготовленности и педагогического мастерства самого преподавателя вуза. Речь идет о качественной психолого-педагогической подготовке, об освоении информационных технологий, лингвистического, организационно-управленческого компонента профессионально-педагогической деятельности в условиях изменившихся целевых установок образования, развития новых форм интеграции науки, образования и производства. В настоящее время в Турции отсутствуют единые требования к качеству преподавания и системное обеспечение такой деятельности. Большинство преподавателей вузов, как и в России, не имеют педагогического образования или общей квалификации в преподавании дисциплины. Такую подготовку получают очень немногие – в основном те, кто работает на педагогических факультетах, что в определенной степени формирует субъективный фактор торможения инновационных процессов в обучении, столь необходимых для подготовки специалистов новой формации.

Совершенствование педагогической (методической) квалификации преподавателей в Турции связано с реализацией модели «ма-

стер – ученик». Она применяется лишь в отношении молодых преподавателей, которые начинают свою профессиональную деятельность в системе высшего образования под руководством опытных профессоров, нередко придерживающихся традиционных взглядов относительно методов обучения в вузах в силу сформировавшихся стереотипов [10].

Важным и обязательным условием, выполнение которого требует Совет высшего образования от всех докторантов за исключением работающих на педагогических факультетах, является изучение двух коротких курсов по планированию процесса обучения и оцениванию результатов обучения [9]. После этого научный сотрудник сразу приступает к преподавательской деятельности, имея весьма приблизительное представление о педагогической реальности и практически не владея современными методами, средствами и технологиями обучения. Часто использование полученных знаний на практике сопряжено с большими трудностями: теорию весьма затруднительно применить к содержательным и организационным процедурам конкретного учебного процесса. Многие обладатели диплома Ph.D (приравниваются к кандидатам наук в России) в своих собственно педагогических начинаниях зачастую не застрахованы от возможных ошибок, и лишь наблюдение за приемами и способами работы опытных коллег, знакомство с их методическими системами могут как-то повлиять на ситуацию, содействовать быстрой адаптации молодых специалистов к профессиональному труду в системе высшей школы.

Как доценты в дальнейшем они уже не повышают квалификацию и занимаются исключительно научной деятельностью [6]. Иными словами, ограничивают свое профессионально-педагогическое развитие преимущественно повышением компетентности и проведением научных исследований в области преподаваемой дисциплины, оставляя незначительное место методической культуре, социально-психологической и аутопсихологической компетентности, составляющих в совокупности основу профессионального мастерства преподавателя. Между тем, владение исследовательскими и аналитическими навыками и высокое качество исследовательской деятельности не всегда означают высокий уровень педагогического мастерства, а значит, и обеспечение высокого качества образования.

Сложившаяся ситуация в Турции во многом обусловлена действующими условиями продвижения академических деятелей по службе. Звания «адъюнкт-профессор» (*associate professor*) и «полный профессор» (*full professor*) присуждаются Межуниверситетским советом и Советом высшего образования в зависимости от выполнения претендентом определенных условий, в числе которых сдача экзаменов и представление отчета о работе по преподаваемой дисциплине. В некоторых университетах дополнительно введена практика оценки деятельности преподавателя посредством опроса студентов и систематической внутренней оценки в рамках улучшения качества образования. Частные университеты часто конкурируют между собой в части публикаций, научных исследований и качества обучения и вводят критерии оценивания деятельности преподавателей, основанные на разработке новых семинаров (курсов) и учебных материалов, развитии международной научной деятельности и др. [7].

С целью усовершенствования процедуры карьерного продвижения и присуждения академических званий до международного уровня определены дополнительные критерии, которые включают публикации в ведущих международных научных журналах и хорошее владение иностранным языком (согласно централизованным языковым тестам). Например, доцент (*assistant professor*) должен иметь, по крайней мере, три оригинальные научные публикации в журналах, включенных в SCI, чтобы получить звание адъюнкт-профессора. На практике это число колеблется от 5 до 15; три публикации не рассматриваются как достаточные [4].

Важно отметить, что научные публикации соискателя приобретают вес, когда жюри принимает решение о присвоении звания, нежели отчеты об учебной работе – итоги преподавательской деятельности. F. Ersoy характеризует ситуацию следующим образом: «...если доцент лично не заинтересован в том, чтобы стать более квалифицированным преподавателем, его отчеты о преподавательской деятельности не оказывают почти никакого влияния на его академическое продвижение. Доценты погружены в работу, направленную преимущественно на проведение оригинальной и признаваемой на международном уровне исследовательской работы, и прилагают значительные усилия для получения звания адъюнкт-профессора» [4].



Новые условия продвижения, таким образом, больше ориентируют и поощряют преподавателей в выполнении исследований в научно-предметной области и в повышении языковой компетенции, нежели в профессионально-педагогическом развитии в качестве практика.

С позиций экономического и технологического развития расширение научно-исследовательского потенциала учебных заведений в целом – позитивный фактор для Турции. Это способствует повышению ее международной конкурентоспособности. Однако обеспечение качества образования и формирование качественной культуры неразрывно связаны с продуктивной профессионально-педагогической деятельностью преподавателя, в основе которой заложено два начала – профессиональное и педагогическое знание, проявляющиеся во всех педагогических функциях: при проектировании содержания изучаемых дисциплин, отборе и структурировании учебного материала, при определении методов, форм организации и средств обучения [1].

Практика показывает, что формирование у преподавателей именно интегрированного знания способствует развитию их профессионального мастерства (профессиональной компетентности, профессионализма), которое не сводится к простому набору знаний, умений и навыков, свойств и индивидуальных особенностей. В его основе лежит целостная система этих профессионально значимых качеств и умений, способность педагогически, психологически, методически и системно осуществлять профессиональную деятельность, непрерывно использовать результаты исследовательской деятельности в собственной предметной области в качестве средства совершенствования образовательных программ и учебного процесса.

Однако сложившаяся система присуждения академических званий в Турции пока не стимулирует кардинальных изменений, необходимых для того, чтобы учебный процесс в университетах осуществлялся на основе тесной взаимосвязи с научными исследованиями и соответствовал высоким международным стандартам. Неудивительно, что многие преподаватели не рассматривают преподавание как дело, достойное внимания, а значит, прилагают недостаточные усилия для систематического улучшения качества образова-

ния на основе самооценки всех аспектов собственной деятельности и формирования внутренней культуры качества. Преподаватели в России также отмечают неполную реализацию своих возможностей в существующих условиях образовательного процесса, что обусловлено недостатками системности управления образовательным процессом, в том числе их профессиональной деятельностью. Коррективы сложившихся подходов связаны с внедрением TQM в высшее образование, получившим неоднозначные оценки. Среди ключевых факторов, затрудняющих данное внедрение, называются замкнутость кафедральных подразделений, отсутствие конкуренции, готовность удовлетвориться минимумом, убежденность в том, что все возможное для достижения совершенства уже сделано, что косвенно может свидетельствовать об игнорировании отечественным преподавательским корпусом качества как системной категории.

В общих чертах дискуссии о качестве преподавательского корпуса (в преподавании и исследовании) в Турции предполагают, что есть необходимость в улучшении существующего механизма приема на работу преподавателей, который в настоящее время регулируется законом о государственных служащих. Высказываются мнения, что продвижение и развитие преподавательского состава в учреждениях высшего образования должно иметь собственную специфику и обоснование [7]. Проблема в том, что любая оценка деятельности преподавателя, проводимая администрацией учреждения, в существующей системе не оказывает влияния на его карьерное продвижение. Преподаватели в государственных университетах (как государственные служащие) имеют гарантированную постоянную работу и рост жалования независимо от индивидуальной реализации в профессиональной деятельности. Следовательно, более эффективные правила в развитии персонала и/или адаптации системы национальной аккредитации, которые могут свидетельствовать о профессиональном развитии преподавателей, качестве в преподавании и исследовательской деятельности, в существующем формате не могут быть реализованы в должной мере.

Отдельные инициативы руководства университетов в оценке деятельности преподавателей и ее улучшении определенно важны в обеспечении качества образования. Однако успех в любой профес-

сиональной деятельности, как известно, зависит от личной заинтересованности и внутренней потребности специалистов в саморазвитии. Поэтому содействие обогащению личности преподавателя, проявлению его самобытности, актуализации скрытых возможностей могут стать важным фактором в улучшении результатов его деятельности.

Согласно проведенным нами исследованиям, есть основания полагать, что постепенно число турецких преподавателей, осознающих необходимость осуществления продуктивной профессиональной деятельности и стремящихся к профессионально-педагогическому росту, творческому саморазвитию, освоению образовательных инноваций, возрастает. Несмотря на отсутствие официальной оценки двух обязательных общедидактических курсов, косвенные свидетельства указывают на то, что докторанты ими недовольны [7]. Многочисленные исследования турецких ученых (С.Н. Aydin, I. Kabakçi, H.F. Odabaşı, S. Erçetin, A. Hizal и др.), посвященные изучению потребностей научных сотрудников на факультетах образования, свидетельствуют о востребованности мероприятий по развитию профессиональной компетентности и личностного потенциала преподавателей, их методической и организационной подготовки.

Результаты социологических опросов в университете Анатолу (2003 г.) показали, что турецкие преподаватели интересуются больше эффективными методиками обучения (84,4%) и образовательными технологиями и ресурсами (61,7%), столь необходимыми для выработки собственной педагогической траектории курсов [8]. Акцент на изучении методов преподавания предмета, по сути, представляет собой ориентацию на достижение нового качества образования, меняя направленность и стиль работы преподавателя: в центре его внимания оказывается не сам предмет, а основы организации учебного материала и познавательной деятельности обучающихся, конкретные приемы преподавания, что, определенно, позволяет улучшать занятия, обогащать формы их проведения, начиная с лекций и завершая контролирующим блоком. Методическая деятельность преподавателя, направленная на подготовку учебного процесса и его всестороннее обоснование, как известно, является той областью профессионально-педагогической деятельности, в которой осущест-

вляется взаимосвязь и взаимодействие педагогической и научной деятельности преподавателя, интегрируются и вовлекаются в работу необходимые для организации учебного процесса знания и умения педагога, формируется и проявляется его педагогическое сознание [2].

Совместное исследование I. Kabakçı и H.F. Odabaşı [5] показало, что молодые турецкие преподаватели выделяют разные приоритеты в повышении квалификации. В целом, их рекомендации можно обобщить следующим образом:

- подготовка преподавателей должна проводиться по разработанным программам в специализированном центре подготовки, которые должны базироваться на потребностях преподавателей, определяемых посредством систематического анализа;

- программы должны быть разработаны представителями факультета образования, специалистами в области образовательных технологий, опытными преподавателями из других отделений университета и областей научного знания;

- переподготовка должна проводиться систематически для всех преподавателей;

- необходимо выплачивать преподавателям стипендии для возможности учебы за границей;

- преподаватели должны быть освобождены от рутинной работы, такой как оценивание или подготовка материала, чтобы посвящать больше времени процессу обучения.

Участие преподавателей в программе в наименьшей степени зависит от денежного вознаграждения, в наибольшей – от области специализации педагога, вознаграждения в виде возможности осуществлять деятельность за границей, развития научно-исследовательских и аналитических умений, развития педагогического мастерства, обмена информацией с коллегами.

Создание системы подготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, таким образом, становится насущной потребностью в Турции. Она призвана способствовать более эффективной адаптации преподавателей к постоянно меняющимся условиям педагогической деятельности, изменению собственной профессиональной позиции на основе рефлексивного анализа и освоению новых научно-педагогических и технологий обуче-

ния. Это, в свою очередь, требует обдуманых и последовательных действий со стороны Совета высшего образования и университетов, что обусловлено необходимостью обеспечения связи между систематическим повышением квалификации преподавателей и последующим признанием и поощрением их деятельности.

Профессиональное развитие преподавательского состава рассматривается в качестве новаторской концепции в университетах Турции, где, как отмечает С.Н. Aydin [3], **развитие человеческих ресурсов** не является приоритетным направлением. «Оторванная от жизни» структура университета усложняет повышение квалификации преподавателей, создание конкретных условий для их личностного и профессионального развития и получения педагогического продукта заданного количества и качества. Это оказывает значительное влияние на продвижение и реализацию новых идей в сфере профессионального развития, создание центров повышения квалификации.

В то же время в университетах осуществляются инициативы, направленные на формирование у преподавателей способности к широкому использованию спектра современных подходов в преподавании и к интеграции с зарубежным, историческим, инновационным опытом. Так, на базе университета Анатолу реализуется проект, успешно принятый в университетах США, Великобритании, Австралии, который заключается в обучении преподавателей педагогическим инновациям на основе самостоятельного изучения материалов и совместного обучения через компьютерную сеть Интернет при поддержке и руководстве наставников. Планирование и организация такой совместной деятельности особенно значимы, поскольку позволяют преподавателям получать знания об особенностях профессиональной педагогической деятельности в процессе ее реализации, например, путем решения учебной профессиональной задачи или вовлечения в ролевые модели. С другой стороны, решение учебных задач не всегда отвечает требованиям формирования готовности к инновационной деятельности, не соответствует направленности образования в будущее. Все это обеспечивается лишь развитием человека, обогащением его духовной и интеллектуальной сферы, что позволит ему быть действенным в разнообразных и быстро меня-

ющихся условиях жизни. Поэтому важно подбирать содержание и методы, которые способствовали бы росту творческой самостоятельности молодых преподавателей и, таким образом, содействовали развитию и обогащению их личности, проявлению самобытности, актуализации скрытых способностей.

Университет Анатолу одним из первых реализовал программу повышения квалификации с использованием новых информационных технологий в режиме реального времени [3; 6]. В 1999–2000 гг. на базе педагогического колледжа университета была проведена двухнедельная программа повышения квалификации, направленная на оказание помощи доцентам в совершенствовании их знаний и навыков в планировании, использовании образовательных средств, оценке успеваемости. Впоследствии с учетом методик и технологий открытого и дистанционного обучения были внедрены программы профессионального развития преподавателей с помощью Интернет-ресурсов, компакт и DVD-дисков, включая очные консультации с наставниками, совместную работу, самостоятельное обучение с использованием материалов, разработанных в турецких и зарубежных университетах.

Политика Турции, направленная на интеграцию с международным университетским сообществом и получение за счет этого дополнительных возможностей ускоренного поиска и развития конкурентных преимуществ, во многом способствует формированию приверженного идее качества академического сообщества. Важным фактором выступает приглашение зарубежных специалистов для работы в государственных и частных университетах (в 2004 г. – 2427 преподавателей), которые обогащают работу турецких коллег новыми подходами в обучении [7]. Весьма плодотворным и многогранным является многолетнее сотрудничество турецких университетов с зарубежными вузами и международными организациями в вопросах обеспечения качества образования, признания квалификаций и развития совместных образовательных программ, расширения академической мобильности и обмена.

Таким образом, эффективность научно-образовательной и административной деятельности университетов связана с качеством научно-педагогических кадров – общей для Турции и России про-

блемной зоной. На современном этапе в Турции выделяются две основные проблемы в данной области: нехватка преподавательских кадров (в России – их старение) и недостаточный уровень их научно-профессиональной и педагогической подготовки (общая для обеих стран). Кадровые проблемы в университетах Турции во многом обусловлены жесткими требованиями к научной квалификации преподавателей (требование наличия степени доктора философии (Ph.D), отражающее высокий статус научного исследования), а также высоким уровнем соотношения «преподаватель – студент», большой учебной нагрузкой, низким уровнем заработной платы. В основе проблем, связанных с компетентностью научно-педагогических кадров, лежит отсутствие единых требований к качеству преподавания, педагогического образования у большинства преподавателей, стимулов к повышению квалификации вследствие действующих условий продвижения академических деятелей по службе (приоритет научной деятельности в предметной области, высокий уровень иноязычной компетенции), наличие гарантированной работы независимо от реализации в профессиональной деятельности (в силу статуса государственного служащего). Исследование особенностей повышения качества научно-педагогических кадров в Турции свидетельствует о решении существующих проблем с разных позиций, которые группируются по следующим направлениям:

- повышение научной квалификации;
- развитие педагогической (методической) квалификации;
- изменение условий доступа, карьерного продвижения и аттестации преподавателей;
- развитие языковой компетенции.

В целом стратегия повышения качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей в Турции ориентирована на усиление научно-исследовательского потенциала страны и расширение международного сотрудничества в сфере науки и образования. Ситуация в российской системе образования существенно отличается от положения в Турции и характеризуется как недостаточной активностью и готовностью самих вузов в организации и расширении практики развития академического ресурса, так и недостаточной государственной поддержкой и мерами стимулирования

в сотрудничестве с зарубежными коллегами, способствующими развитию языковой компетенции преподавателей и научной квалификации в международной научно-образовательной среде.

### **Библиографический список**

1. *Иванов В., Курсанов А., Кондратьев В.* Интеграция знаний в системе повышения квалификации преподавателей высшей школы // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 112–115.

2. *Гурье Л.И.* Последипломное образование преподавателей вуза в условиях инновационных процессов. – Казань: Школа, 2008.

3. *Aydin C.H.* Design, implementation and evaluation of an online faculty development program // Association of Educational Communications and Technology (AECT) (Anaheim, California, October 22–26, 2003). – Mode of access: <http://www.bilgi.anadolu.edu.tr/yayinlar/2006/TheOpenEducationSystemAnadoluUniversity.pdf>.

4. *Ersoy F.* A general overview of medical education and faculty development programs in Turkey. – Mode of access: [http://www.mejfm.com/journal/July03/a\\_general\\_overview\\_of\\_medical\\_ed.htm](http://www.mejfm.com/journal/July03/a_general_overview_of_medical_ed.htm).

5. *Kabakçi I., Odabaşı H.F.* The organization of the faculty development programs for research assistants: the case of education faculties in Turkey // TOJET. – 2008. – July. – Vol. 7. – Issue 3. – Mode of access: <http://www.tojet.net/volumes/v7i3.pdf>.

6. *Latchem C., Odabaşı F.H., Kabakçi I.* Online professional development for university teaching in Turkey: a proposal. – Mode of access: <http://www.tojet.net/articles/534.htm>.

7. *Mizikaci F.* Higher education in Turkey / UNESCO-CEPES Monographs on Higher Education, Bucharest, 2006. – Mode of access: <http://www.cepes.ro/publications/pdf>.

8. *Odabaşı H.F.* Faculty point of view on faculty development. – Hacettepe Universitesi Egitim Fakültesi Dergisi. – 2003. – No. 23. – P. 86–89.

9. *Odabaşı H.F.* The status and need for faculty development in Turkey // International Journal for Academic Development. – 2005. – No. 10(2) November. – P. 139–142.

10. Süleyman Demirel University EUA Review report: December 2006 / European University Association. – Mode of access: [http://www.sdu.edu.tr/diger/euaprg/eng/eua\\_review\\_report.pdf](http://www.sdu.edu.tr/diger/euaprg/eng/eua_review_report.pdf).



# СТАТУС ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ И НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ЕГО КОЛЛЕКТИВЕ

А.А. Шульга, И.И. Шульга

*(Новосибирский государственный педагогический университет)*

В статье рассматриваются различные статусы и типы детских оздоровительных лагерей, виды нормативно-правовых отношений в трудовом коллективе лагеря.

*Ключевые слова и выражения:* детский оздоровительный лагерь, детский отдых, трудовые отношения в коллективе детского оздоровительного лагеря, вожатый, воспитатель.

## STATUS OF CHILDREN'S RECREATION CAMP AND REGULATORY RELATIONS IN ITS COLLECTIVE

A.A. Shulga, I.I. Shulga

The paper considers different statuses of children's recreation camps, their types, and regulatory relations in labor collectives of children's recreation camps.

*Key words:* children's recreation camp, children's recreation, labor relations in a children's recreation camp, leader, tutor.

Детский лагерь – традиционный вид детского отдыха, который стабильно пользуется популярностью (см. также *пионерский лагерь*). Для детей любого возраста путевка в детский лагерь (летом он же – летний лагерь) – это шанс проявить свою самостоятельность, стать взрослее. Ведь в хорошем детском лагере опытные педагоги предлагают широкий выбор обучающих занятий самой разной направленности. Особенно внимательно стоит отнестись к выбору детского лагеря для дошкольников.

Первичная цель многих лагерей – образовательное или культурное развитие. Природная окружающая среда позволит детям формировать навыки экологической культуры.

По времени деятельности детские лагеря подразделяются на **круглогодичные** – работают в течение всего года и **сезонные** – работают во время летних, осенних, зимних и/или весенних школьных каникул. По месту проведения: **стационарные** – расположенные на одном и том же месте, в капитальных строениях-корпусах, **палаточные** – могут располагаться в любом месте, где можно разбить несколько больших палаток и **выездные** – каждый раз арендуют помещения для проведения смены – одно и то же или разные (базу других лагерей, гостиницы, отдели или базы отдыха) в различных местах.

**Летний лагерь** – контролируемая программа для детей и/или подростков, проводимых (обычно) в течение летних месяцев в некоторых странах. Дети и подростки, которые посещают летний лагерь, известны как туристы (походники) и пионеры (дети до 15 лет).

**Детский оздоровительный лагерь (ДОЛ)** располагается за городом, как на базе стационарных построек, так и на условии походного туристского лагеря. В России деятельность стационарных летних детских лагерей регламентируется документом «Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы (СанПиН) 2.4.4.1204-03 от 17 марта 2003 г.», походных – документом «Гигиенические требования к организации режима базовых палаточных лагерей в летний период» (СанПиН, Минздрав России, 2003).

В соответствии с Приказом Министерства образования и науки РФ «Об утверждении порядка проведения смен профильных лагерей, лагерей дневного пребывания, лагерей труда и отдыха» **лагерь дневного пребывания** – это форма оздоровительной и образовательной деятельности в каникулярный период с обучающимися общеобразовательных учреждений и образовательных учреждений дополнительного образования детей с пребыванием обучающихся в дневное время и обязательной организацией их питания. Детей в лагерь дневного пребывания принимают на основании заявлений родителей, поданных в адрес администрации школы. Лагерь отдыха (школьный лагерь дневного пребывания) располагается на базе школ и учреждений дополнительного образования. Напоминает детский сад для взрослых детей. Функционирует только в дневное время (как вариант – с утра и только до обеда) В течение дня дети занимаются в различных кружках, секциях, гуляют на школьной площадке, ездят на экскурсии.

Источником финансирования лагерей с дневным пребыванием, как правило, являются средства местного или городского бюджета либо средства ФСС (Фонда социального страхования), либо родительские или спонсорские средства по отдельности или в совокупности. В случае если расходы по организации лагеря дневного пребывания берет на себя ФСС, для предоставления места в лагере непременно должно соблюдаться одно условие – один из родителей ребенка должен работать на предприятии, которое отчисляет взносы в ФСС.

Школы, на базе которых проводятся лагеря дневного пребывания, обязаны разработать «Положение о летнем оздоровительном лагере дневного пребывания», в котором будут четко оговорены степень ответственности администрации школы и персонала лагеря.

**Лагерь санаторного типа** базируется в медицинских центрах или школах, расположенных вблизи поликлиник. Условия пребывания в таких лагерях направлены в основном на общее оздоровление детей и профилактику различных заболеваний. Для оформления ребенка в лагерь санаторного типа необходимо принести из поликлиники выписку из медицинской карты и справку от участкового врача или профильного специалиста (если ребенок стоит у него на учете). В начале смены ребенка, как правило, осматривает врач и составляет для него индивидуальную программу оздоровления.

**Трудовой лагерь для подростков** от 12 до 17 лет. До обеда для детей предусмотрена трудовая деятельность (не более 4 часов в сутки), после – досуговая (культурно-развлекательная) программа. Некоторые лагеря заключают договора с различными организациями, испытывающими необходимость в сезонной (летней) работе. По итогам работы (еженедельно или в конце смены) дети получают зарплату, как правило, небольшую, которая зачастую идет на частичное покрытие оплаты путевки в лагерь.

**Лагерь выходного дня** функционирует с вечера в пятницу до вечера воскресенья, но чаще программа начинается со второй половины субботы, так как многие дети учатся по субботам. Лагеря обычно проводятся с выездом за город. Суть термина «лагерь выходного дня» ясна из его названия. Это детский лагерь, что называется, в миниатюре – те же вожатые, отряды, игры и развлечения, только в

сжатые сроки. Продолжительность его, как правило, составляет не более двух дней. Начинается программа или в пятницу вечером, или в субботу с утра и длится до вечера воскресенья. Бывают и более длительные лагеря выходного дня, которые, как правило, приурочены к различным праздникам – Рождеству, 23 февраля, 8 Марта, майским праздникам и т.д. В любом случае в лагере выходного дня обязательно предусмотрена минимум одна ночевка. Питание, медицинское обслуживание, развлечения – все как в обычном лагере.

**Обучающие лагеря** бывают трех видов: для неуспевающих по школьной программе учеников, для ребят, желающих получить дополнительные знания (языковые, исторические, математические) и для старшеклассников (подготовительные), которым предстоит определиться с выбором вуза и будущей специальностью (маркетинговые, бизнес-школы). В обучающих лагерях у детей в день проходит 2–3 урока, но атмосфера на них достаточно неформальная. После обеда, как правило, культурно-развлекательная программа.

**Спортивный лагерь.** Основное направление деятельности – спортивное развитие детей. Спортивные лагеря условно делятся на две группы: для ребят, серьезно занимающихся определенным видом спорта (как правило, располагаются на базе секций и спортивных школ), и направленные на общее физическое развитие (ОФП) детей (на базе обычных школ). При зачислении в лагерь детей делят на группы не только по возрасту, но и по уровню физической подготовки (подготовленные и новички).

**Лагерь актива** формируется на базе какой-либо зарегистрированной детской организации и, соответственно, работает по плану, утвержденным в данной детской организации. Как варианты – лидерский лагерь, коммунарский и т.д. Часто реализуется на базе загородного лагеря, может быть, как вариант, полнофункциональным лагерем, а также просто отдельной лагерной сменой.

**Семейный лагерь** формируется на базе какой-либо общины или свободного объединения нескольких семей по интересам, вероисповеданию, территориальному или иному признаку. Поэтому семейный лагерь может быть спортивным, христианским, приморским и т.д. Часто реализуется за счет того, что родители на собственные средства осуществляют аренду помещения, питание и развлечения для своих детей.

**Профильный лагерь** подразумевает четко определенную направленность деятельности детей. Он работает на базе различных секций и досуговых центров (художественный, автомобильный, компьютерный, военно-патриотический, фото, химический, экологический и др.). Как вариант может быть выезд профильной группы в загородный лагерь. В профильных лагерях детей делят на группы не по возрасту, а по увлечениям (профилю) и уровню подготовки. Ребенок, в течение года посещающий какой-то кружок, за время каникул может закрепить полученные знания в профильном лагере и не прекращать заниматься любимым делом. Часто реализуется на базе загородного лагеря, может быть, как вариант, полнофункциональным лагерем или отдельной лагерной профильной сменой или профильным отрядом в лагере.

На данный момент все лагеря предлагают три вида размещения: элитное, улучшенное, стандартное. Элитное – по 2-3 человека в комнате, удобства в комнате, телевизор, евроремонт. Улучшенное размещение – 4-5 человек в комнате, удобства на этаже, корпуса отремонтированные, в надлежащем виде. Стандартное размещение – 6-8 человек в больших комнатах, туалеты в корпусах, банно-прачечный комплекс на улице.

С одной стороны, вдвоем жить всю смену скучно, веселее в компании, но с другой, когда в одной комнате 8 человек, жить становится трудно. В хорошем лагере элитное размещение и не нужно, так как дети приходят в комнаты только спать, а все остальное время у них занято. Стандартные условия же не всегда удовлетворяют детей, но опять же, если программа лагеря интересная, душ на улице не окажется проблемой для ребенка.

Меню, представленное в лагере, как правило, ничего не отражает. Ведь приготовить одно и то же блюдо можно по-разному. Стоит обращать внимание на следующие моменты: есть ли у лагеря собственный пекарь-кондитер, насколько разнообразен рацион в меню, вес порций. Это поможет составить собственное мнение, как администрация лагеря относится к вопросу питания. По нормам питание должно быть 4-разовое (завтрак, обед, полдник, ужин, иногда второй ужин).

Существует два вида организации питания детей в детском лагере – шведский и порционный стол. В каждом есть свои плюсы и минусы. Шведский стол дает детям возможность широкого выбора в

составлении своего рациона питания, которого нет при порционной организации питания. Но дети, как правило, сами не могут составить набор продуктов, необходимый для активно растущего организма, поэтому полезные и менее вкусные блюда будут ими исключены из рациона. При порционной организации питания все меню сбалансировано и отвечает всем стандартам. Как показывает практика, после адаптационного периода дети привыкают к порционному столу. Шведский стол иногда может стать ненужной роскошью, но имеет право на жизнь в частных случаях.

Педагогический коллектив (вожатский состав) формируется администрацией лагеря несколькими способами:

1. *Стандартный* – наиболее распространенный: лагерь заключает договоры с различными педагогическими образовательными учреждениями для принятия у себя на период смены студентов-практикантов и работа в лагере им засчитывается как практика. Вожатые могут собираться до смены, а могут прибыть сразу в первый день и начать работать. В данном случае никто не сможет гарантировать, какие люди будут нести ответственность за детей. Практиканты бывают разные, и даже администрация понимает, кто есть кто, только на смене.

2. *Педагогические отряды* – это студенческие организации при вузах города, содружество энтузиастов, которые любят профессию вожатого и остаются верны ей на долгое время. Их уровень намного выше, чем у обычных практикантов, так как они постоянно занимаются самообразованием. Педагогические отряды в основном собираются летом и работают на базе того лагеря, который согласится принять их. При данном способе формирования педагогического коллектива сюрпризов с неизвестными вожатыми меньше, но все равно не исключена возможность их появления. Так как некоторые педагогические отряды собираются в лагерь, чтобы самим дружной компанией отдохнуть, но такие педагогические отряды долго не работают. У настоящих педагогических отрядов обычно есть собственные сайты, где вы сможете прочитать о тех людях, которые будут работать с детьми.

3. *Постоянный штат*. Достаточно пока редкий способ формирования вожатского коллектива. Штат из смены в смену один и тот же, есть возможность узнать о каждом вожатом более подробную информацию, прочитать отзывы и т.д. Все вожатые от смены к смене

проходят ряд образовательных семинаров и профессионально занимаются работой воспитателя в лагерях.

**Штатное расписание детского оздоровительного лагеря.** После того, как Федеральным законом от 22 августа 2004 г. № 122-ФЗ внесены изменения в различные законодательные акты, включая Закон «Об образовании», сложилась весьма непростая ситуация. С одной стороны, сделана попытка распределить компетенции в сфере образования между уровнями управления (однако сразу после вступления в силу этого закона из вновь появившихся правил стали появляться многочисленные исключения). С другой стороны, много различных аспектов деятельности в сфере образования остались «нераспределенными». В частности, ни статья 29, ни 31-я закона не устанавливают обязанности региона или муниципалитета обеспечить деятельность детских оздоровительных лагерей.

Ведению Российской Федерации в сфере образования подлежит, в частности, разработка и утверждение типовых положений об образовательных учреждениях. Таким образом, на федеральном уровне может быть принято типовое положение о детском оздоровительном лагере. Однако определять штаты такого учреждения будет учредитель. В условиях нового образовательного законодательства обязательность типовых штатов (особенно советских времен), утвержденных федеральным органом управления образованием, выглядит весьма сомнительной. Правоприменительная практика в ближайшее время покажет, можно ли рассматривать такие документы в качестве нормативных либо они всего лишь рекомендательные (в типовых штатах речь фактически идет об установлении финансовых обязательств, а в этом случае должны предусматриваться и средства на их исполнение). Тем более следует рассматривать в качестве лишь рекомендательных типовые штаты административно-хозяйственного, педагогического, медицинского, обслуживающего персонала детских оздоровительных лагерей, утвержденные Постановлением секретариата ВЦСПС (а не федеральным органом управления образованием!) от 11.05.1990 г. № 7-22. Однако из-за отсутствия других документов педагогический персонал детских оздоровительных лагерей на практике подбирается именно в соответствии с этим постановлением. Исходя из типовых штатов, число воспитателей и вожатых устанавливается из расчета две должности воспитателя и одна

должность вожатого на каждый отряд школьников в возрасте от 10 до 14 лет (не более 30 человек) и каждую группу школьников в возрасте от 6 до 9 лет (25 человек). На каждые 2-3 отряда (группы) устанавливается одна должность подменного воспитателя (вожатого).

Вожатый или воспитатель? Исходя из типовых штатов, следует, что должностные обязанности вожатого и воспитателя весьма близки. В порядке проведения смен профильных лагерей, лагерей с дневным пребыванием, лагерей труда и отдыха (приложение к Приказу Минобрнауки России от 13 июля 2001 г. № 2688) вообще о должности «вожатый» говорится лишь в скобках (см. п. 3.4). Заместитель руководителя (по воспитательной, методической, научной) работе, воспитатель (вожатый) отряда, инструктор по физической подготовке, педагог дополнительного образования, медицинский работник несут персональную ответственность за охрану жизни и здоровья детей и подростков.

Должность вожатого (пионервожатого) возникла в советское время, опиралась на советскую систему воспитания и деятельность пионерской организации. В наше время использовать эту должность, полагаем, нецелесообразно. Тем более что она отсутствует в тарифно-квалификационных характеристиках (ТКХ) по должностям работников образования и организаций комитета по делам молодежи. В Постановлении Минтруда от 17 августа 1995 г. № 46 «О согласовании разрядов оплаты труда и тарифно-квалификационных характеристик (требований) по должностям работников учреждений образования Российской Федерации» есть должности воспитателя (включая старшего) и старшего вожатого (эти характеристики не зарегистрированы Минюстом России, поэтому не обязательны для применения, однако Минобрнауки РФ и ЦК профсоюзов в своих рекомендациях об условиях оплаты труда работников образовательных учреждений предлагают их использовать.<sup>1</sup> Отсутствует должность вожатого и в Постановлении Минтруда России от 24 апреля 1996 г. № 24 «О согласовании разрядов оплаты труда и тарифно-квалификационных характеристик (требований) по должностям работ-

---

<sup>1</sup> См. Письмо Министерства образования и науки РФ и профсоюза работников народного образования и науки РФ от 26 октября 2004 г. № АФ-947/96 «О размерах и условиях оплаты труда работников образовательных учреждений в 2005 году»).



ников бюджетных организаций комитета Российской Федерации по делам молодежи», где присутствуют все те же должности воспитателя (включая старшего) и старшего вожатого. Однако, несмотря на отсутствие ТКХ по должности вожатый, она присутствует в Общероссийском классификаторе профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов (утвержден Постановлением Госстандарта России от 26 декабря 1994 г. № 367), причем рядом с должностью «воспитатель» (под кодами соответственно 20434 и 20436).

Кроме того, должность «вожатый» узаконена для двух Всероссийских детских центров – «Орленок» и «Океан».<sup>2</sup> Должностные обязанности вожатого (включая старшего) этих центров следующие:

- организует коллективно-творческую деятельность детских общественных объединений (отрядов);
- разрабатывает программы деятельности отряда и создает необходимые условия для их реализации;
- создает благоприятные условия, позволяющие детям и подросткам проявлять гражданскую и нравственную позицию, реализовывать свои интересы и потребности, содержательно проводить свободное время;
- формирует благоприятный эмоционально-психологический климат в отряде;
- своевременно выявляет и разрешает конфликтные ситуации, предупреждает возможные отклонения в поведении детей и подростков;
- контролирует соблюдение в отряде санитарно-гигиенических требований и действующего распорядка дня и т.д.

Должностные обязанности воспитателя, указанные в ТКХ и утвержденные Минтруда России, следующие:

- ведет повседневную работу, создающую условия для социально-психологической реабилитации, социальной и трудовой адаптации детей и подростков;

---

<sup>2</sup> См. Постановление Минтруда России от 13 августа 1996 г. № 52 «О согласовании разрядов оплаты труда и тарифно-квалификационных характеристик по должностям работников Всероссийских детских центров “Орленок” и “Океан”».

– использует разнообразные приемы, методы и средства обучения на основе изучения индивидуальных особенностей детей, рекомендаций психолога, планирует и проводит коррекционно-развивающую работу (с группой или индивидуально);

– совместно с медицинскими работниками укрепляет здоровье воспитанников, детей;

– отвечает за их жизнь и здоровье;

– оказывает помощь в учении, организации досуга и получении дополнительного образования, привлекая детей к художественному и научно-техническому творчеству, занятиям в спортивных секциях, кружках и других объединениях по интересам и т.п.

Должностные обязанности вожатого и воспитателя отличаются лишь расстановкой акцентов, в целом же эти должности вполне взаимозаменяемые. Поэтому можно заменять в штатных расписаниях должности вожатых на воспитателей. При этом педагоги могут выиграть в том, что это время будет у них засчитано в стаж работы, дающий право на получение досрочной трудовой пенсии по старости. Согласно Постановлению Правительства РФ<sup>1</sup>, должность воспитателя входит в список должностей, работа в которых засчитывается в специальный стаж. Однако эта должность должна быть лишь в определенных учреждениях, указанных в списке. Так, например, если детский лагерь организован при школе на летнее время и ставки временно вводятся в штатное расписание школы, то при приеме сотрудников на временную работу на эти должности период такой работы войдет в льготный стаж в отличие от работы в должности вожатого. Если же детский оздоровительный лагерь – самостоятельное юридическое лицо, то время работы в нем в должности воспитателя или вожатого не включается в стаж работы, дающий право на получение досрочной трудовой пенсии по старости.

---

<sup>1</sup> Постановление Правительства РФ от 29 октября 2002 г. № 781 «О списках работ, профессий, должностей, специальностей и учреждений, с учетом которых досрочно назначается трудовая пенсия по старости в соответствии со статьей 28 Федерального закона “О трудовых пенсиях в Российской Федерации”, и об утверждении правил исчисления периодов работы, дающей право на досрочное назначение трудовой пенсии по старости в соответствии со статьей 28 Федерального закона “О трудовых пенсиях в Российской Федерации”».

Оформляясь на работу, вожатый вступает с детским лагерем в трудовые отношения, если лагерь является самостоятельным юридическим лицом. Если же лагерь создан как структурное подразделение другого образовательного учреждения (как правило, школы), то оформляются трудовые отношения именно с этим юридическим лицом. На период работы в летнее время вожатые принимаются по срочному трудовому договору. При этом такой договор может иметь различный срок: на одну смену, на несколько смен, на весь период функционирования лагеря.

Трудовой договор может быть оформлен на условиях основной работы, если принимается на должность вожатого студент или безработный (при этом должна быть оформлена его трудовая книжка). Если оформляются педагогические или иные работники, имеющие постоянную работу (где они оформлены с трудовой книжкой), то работник принимается руководителем детского лагеря по срочному трудовому договору на срок работы центра в летний оздоровительный период (одной смены, двух смен и т.п.) по совместительству. При этом есть существенные особенности регламентации рабочего времени, о которых мы поговорим далее. В любом случае при оформлении трудового договора с работником на срок до двух месяцев следует помнить, что ему также предоставляются оплачиваемые отпуска или выплачивается компенсация при увольнении из расчета два рабочих дня за месяц работы. При этом выходное пособие при увольнении не выплачивается.

Еще одна особенность трудового договора с работником на срок до двух месяцев связана с нормами ст. 292 Трудового кодекса РФ, согласно которой работник, заключивший трудовой договор на срок до двух месяцев, обязан в письменной форме предупредить работодателя за три календарных дня о досрочном расторжении трудового договора, в то время как для работников, заключивших трудовые договоры на более длительный срок, период предупреждения установлен в две недели. То есть если вожатого не устроили условия работы, он может, предупредив за 3 дня администрацию лагеря, расторгнуть трудовой договор и покинуть лагерь.

Возможен еще такой вариант, как оформление договора гражданско-правового характера (договоров подряда или возмездного

оказания услуг). Это отнюдь не противоречит Трудовому кодексу РФ, все зависит от того, какие обязанности возлагаются на работника по такому договору. При этом летний трудовой лагерь немного (3%) экономит на уплате единого социального налога. Однако для некоторых вожатых, особенно студентов, заключать договора гражданско-правового характера невыгодно: при этом идет педагогический стаж (для исчисления заработной платы), не предоставляются социальные льготы, связанные с трудовыми отношениями, администрация не обязана оплачивать пособие по временной нетрудоспособности. Поэтому можно порекомендовать вожатым не соглашаться на такие условия, если ухудшения не будут компенсированы более высоким размером оплаты по договору.

С правовой точки зрения, при выборе формы договора (гражданско-правовой или трудовой) следует исходить из установленного приоритета императивных норм перед договорными условиями (ст. 422 Гражданского кодекса РФ), а также содержания перед формой (ст. 431 ГК): отношения с работниками должны оформляться, исходя из фактического содержания выполняемых ими функций, работ или оказываемых услуг (в судебной практике уже есть дела, суть которых заключается в том, что человек, заключивший гражданско-правовой договор, требует «переквалификации» его на обычный трудовой договор).

В соответствии со ст. 56 Трудового кодекса РФ, трудовым договором является соглашение между работодателем и работником, в соответствии с которым работодатель обязуется предоставить сотруднику работу по обусловленной трудовой функции, обеспечить условия труда, предусмотренные законодательством, коллективным договором, соглашениями, локальными нормативными правовыми актами, своевременно и в полном размере выплачивать ему заработную плату, а работник обязуется выполнять определенные этим соглашением трудовые функции, соблюдать действующие в организации правила внутреннего трудового распорядка. Трудовой договор заключается в письменной форме, составляется в двух экземплярах, каждый из которых подписывается сторонами (ч. 1 ст. 67 ТК). Трудовой договор, не оформленный надлежащим образом, считается заключенным, если работник приступил к работе с ведома или по

поручению работодателя (его представителя). При фактическом допущении работника к работе работодатель обязан оформить с ним трудовой договор в письменной форме не позднее трех дней со дня такого допущения (ч. 2 ст. 67 ТК). Подчеркнем, что трудовые отношения возникают с того момента, когда человек был фактически допущен к работе, независимо от того, был ли оформлен трудовой договор.

Гражданско-правовым договором, согласно ст. 420 ГК, признается соглашение двух или нескольких лиц об установлении, изменении или прекращении гражданских прав и обязанностей. Условия такого договора определяются по усмотрению сторон, кроме случаев, когда содержание соответствующего условия предписано законом или иными правовыми актами (п. 4 ст. 421 ГК).

Предметом трудового договора является личное выполнение трудовых функций (работы определенного рода). Обратим также внимание на следующие моменты: работник возмездно и лично выполняет в организации определенные трудовые функции (а не определенную работу или услугу), подчиняясь при этом установленным в организации правилам внутреннего трудового распорядка. Статья 189 Трудового кодекса определяет правила внутреннего трудового распорядка организации – локальный нормативный акт организации, регламентирующий в соответствии с настоящим кодексом и иными федеральными законами порядок приема и увольнения работников, основные права, обязанности и ответственность сторон трудового договора, режим работы, время отдыха, применяемые к работникам меры поощрения и взыскания, а также иные вопросы регулирования трудовых отношений в организации.

В отличие от трудового договора по гражданско-правовому договору исполняется определенное задание (поручение, заказ и т.п.) и его предметом служат определенный результат, услуга, фактические или юридические действия, получаемые организацией со стороны исполнителя. В договоре нужно определять конкретный вид работы или характер услуги, которые необходимо выполнять по заданию организации. Должна быть предусмотрена точная сумма вознаграждения либо порядок ее определения, исходя из выполненного объема работы, затраченного времени (почасовая ставка) и т.д. Рас-

четы по такому договору должны производиться, исходя из результатов, отраженных в двустороннем акте.

Рекомендации по разграничению трудового договора и смежных гражданско-правовых договоров содержатся в Письме Фонда социального страхования РФ от 20 мая 1997 г. № 051/160–97. Трудовым договором можно считать любое письменное или устное соглашение с лицом, занятым в текущей деятельности организации, если по условиям такого соглашения:

- не предусмотрено выполнение по заданию организации конкретной работы (услуги, действий) в определенные договором сроки;
- расчеты производятся в виде регулярных (периодических) выплат, не зависящих от определенного результата и обусловленных наступлением очередного срока платежа (календарной даты);
- не производится сдача результата работ исполнителем и его приемка представителями организации с составлением двустороннего акта.

Если следовать таким принципам, то вожатые должны оформляться именно по трудовым договорам. Заключать договор гражданско-правового характера можно лишь в исключительных случаях, при этом необходимо в договоре оговорить достижение определенных результатов.

**Рабочее время вожатого.** Режим работы труда вожатых определяется локальным актом детского оздоровительного лагеря – правилами внутреннего трудового распорядка, при этом, в соответствии со ст. 333 Трудового кодекса РФ, продолжительность работы педагогических работников (а к ним относятся и вожатые) не может превышать 36 часов в неделю. Однако где кто видел педагога детского лагеря, который работал бы по шесть часов в день? К сожалению, на практике в большинстве случаев трудовое законодательство нарушается. И здесь спасение утопающих – дело рук самих утопающих: пока вожатые не будут знать своих прав и соглашаться на любые условия, их права будут ущемляться. Хотя здесь для профсоюза работников народного образования (к сожалению, во многих регионах эта организация никакой реальной роли в защите прав педагогов не играет) очень много работы. За переработку надо платить: либо оформлять совместительство, либо увеличивать нагрузку (с соот-

ветствующей оплатой) без оформления работы по совместительству, либо платить как за сверхурочную работу (что вообще кажется фантастикой в условиях плачевного бюджетного финансирования).

Среди документов, регулирующих рабочее время в образовательных учреждениях, следует выделить несколько нормативных актов, принятых в последние годы:

– Постановление Правительства РФ от 3 апреля 2003 г. № 191 «О продолжительности рабочего времени (норме часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников образовательных учреждений»;

– Постановление Министерства труда и социального развития РФ от 30 июня 2003 г. № 41 «Об особенностях работы по совместительству педагогических, медицинских, фармацевтических работников и работников культуры».

– Кроме того, следует учитывать положения Рекомендаций об условиях оплаты труда работников образовательных учреждений, направленных Письмом Минобрнауки РФ и профсоюза работников народного образования и науки РФ от 26 октября 2004 г. № АФ-947/96 «О размерах и условиях оплаты труда работников образовательных учреждений в 2005 году».

Рабочее время педагогов детально регламентируется Приказом Минобрнауки России от 1 марта 2004 г. № 945 «О режиме рабочего времени и времени отдыха работников образовательных учреждений». Этот приказ отменен, в свою очередь, Приказом Минобрнауки России от 13 сентября 2004 г., однако его положения продублированы в приложении 2 к Отраслевому соглашению на 2004–2006 гг., заключенному между Минобрнауки России и ЦК профсоюзов, и в Рекомендациях по оплате труда. Поэтому их следует использовать при разработке правил внутреннего распорядка образовательного учреждения, принимаемых в каждом учреждении в соответствии со ст. 190 Трудового кодекса РФ.

В соответствии с Постановлением Правительства РФ от 3 апреля 2003 г. № 191 продолжительность рабочего времени (норма часов педагогической работы за ставку заработной платы) для педагогических работников образовательных учреждений устанавливается, исходя из сокращенной продолжительности рабочего времени (не

более 36 часов в неделю) и составляет как раз 36 часов для старших вожатых, воспитателей учреждений дополнительного образования детей. Должности «вожатый» в этом постановлении не названо, однако, исходя из норм Трудового кодекса и данного постановления, продолжительность работы вожатого должна составлять 36 часов. Трудовой кодекс различает два возможных случая работы за пределами нормальной продолжительности рабочего времени: по инициативе работника – совместительство и по инициативе работодателя – сверхурочная работа, к которой работодатель может привлекать работника с его письменного согласия в определенных законодательством случаях. К исключительным случаям, когда допускаются сверхурочные работы, относится, например, неявка сменяющего работника, если работа не допускает перерыва (в учреждениях для детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, дошкольных). В других случаях для того, чтобы привлечь к сверхурочным работам, нужно не просто письменное согласие работника, а требуется еще и мнение выборного профсоюзного органа организации. Сверхурочные работы не должны превышать для каждого работника 4 часов в течение двух дней подряд и 120 часов в год. При отказе вожатого от сверхурочной работы (если нет письменного согласия) администрация не вправе привлекать его к такой работе. Никаких санкций к вожатому за отказ от сверхурочной работы администрация применять не имеет права.

В то же время при надлежащем оформлении работа вожатого сверх нагрузки, установленной за ставку заработной платы, не является сверхурочной работой. Это связано с тем, что сверхурочными считаются лишь работы сверх установленной продолжительности рабочего времени и могут производиться только в исключительных случаях, на основании особого в каждом случае распоряжения администрации, согласованного с выборным профсоюзным органом. По заявлению работника администрация имеет право разрешить ему работать по другому трудовому договору в том же образовательном учреждении по иной профессии, специальности или должности за пределами нормальной продолжительности рабочего времени в порядке внутреннего совместительства. Педагогическим работникам разрешено совместительство и работа в аналогичной должности.



Обратим особое внимание на то, что на совместителей распространяются все условия оплаты труда, включая установление доплат и надбавок, имеющихся в образовательном учреждении. Работа за пределами нормальной продолжительности рабочего времени не может превышать 4 часов в день и 16 часов в неделю. Однако для педагогических работников Постановлением Министерства труда и социального развития РФ от 30 июня 2003 г. № 41 «Об особенностях работы по совместительству педагогических, медицинских, фармацевтических работников и работников культуры» сделаны исключения из этого правила: продолжительность работы по совместительству в течение месяца устанавливается по соглашению между работником и работодателем, и по каждому трудовому договору она не может превышать:

- для педагогических работников (в том числе тренеров-преподавателей, тренеров) – половины месячной нормы рабочего времени, исчисленной из установленной продолжительности рабочей недели;

- для педагогических работников (в том числе тренеров-преподавателей, тренеров), у которых половина месячной нормы рабочего времени по основной работе составляет менее 16 часов в неделю и 16 часов работы в неделю.

Таким образом, вожатые, нормируемая часть педагогической работы которых за ставку заработной платы составляет 36 часов, по-прежнему могут работать по совместительству на «полставки», т.е. 18 часов. При этом, принимая сотрудников для работы в детском оздоровительном центре на условиях совместительства, следует иметь в виду, что даже несмотря на то, что по основному месту работы он может находиться в отпуске, на условиях совместительства он может работать в должности вожатого не более 18 часов. Такие требования законодательства на практике часто не выполняются, но во избежание проблем с контролирующими органами (например, федеральной инспекцией труда) их следует выполнять.

Кроме того, в соответствии с названным выше постановлением Минтруда России не считаются совместительством и не требуют заключения (оформления) трудового договора следующие виды работ:

- педагогическая работа на условиях почасовой оплаты в объеме не более 300 часов в год;

– педагогическая работа в одном и том же учреждении начального или среднего профессионального образования, в дошкольном образовательном учреждении, в образовательном учреждении общего образования, учреждении дополнительного образования детей и ином детском учреждении с дополнительной оплатой;

– работа в том же образовательном или ином детском учреждении сверх установленной нормы часов педагогической работы за ставку заработной платы педагогических работников.

Таким образом, вожатый по основному месту работы может работать более чем на ставку заработной платы и это может не рассматриваться как совместительство или сверхурочная работа и оплачиваться в однократном размере. Вожатый, оформленный на работу по совместительству, может получать еще и почасовую оплату, что не считается совместительством (300 часов в год с лихвой хватит на 3 летних месяца). Однако подчеркнем, что вся такая работа должна быть оплачена: принудительный труд в нашей стране запрещен. Статья 4 Трудового кодекса относит к принудительному труду не только выполнение работы под угрозой применения какого-либо наказания (насильственного воздействия), но и нарушение установленных сроков выплаты заработной платы или выплата ее не в полном размере. Кроме того, ст. 132 ТК РФ запрещается какая-либо дискриминация при установлении и изменении размеров заработной платы и других условий оплаты труда. Заработная плата каждого работника зависит от его квалификации, сложности выполняемой работы, количества и качества затраченного труда и максимальным размером не ограничивается.

**Некоторые вопросы ответственности вожатых.** В трудовые договора с вожатыми и воспитателями администрация часто вставляет положения, грубо нарушающие действующее законодательство. Приведем примеры таких положений. В одном из самарских детских лагерей в договоре есть любопытная фраза: работник несет ответственность за жизнь и здоровье воспитанников 24 часа в сутки. Еще в договора вставляют положения о вычетах из заработной платы за утерьянные или поломанные детьми материальные ценности. А в некоторых методических пособиях вообще говорится, что педагог не имеет права покинуть территорию лагеря без разрешения

начальника лагеря. Последнее вообще комментировать не имеет смысла: если авторы такого пособия приравнивали детский оздоровительный лагерь к исправительному учреждению, а его работников – к заключенным, то можно лишь порекомендовать им на себе апробировать свое пособие. Регламентировать деятельность (включая личную жизнь) работников детского лагеря за пределами рабочего времени администрация не вправе.

Ответственность за жизнь и здоровье воспитанников вожатый несет лишь в период выполнения трудовых обязанностей. За пределами рабочего времени такая ответственность на вожатого возлагаться не может. За работу надо платить! При этом, несмотря на такую запись в трудовом договоре, юридической силы она не имеет и при рассмотрении дела в суде (если что-либо произошло за пределами рабочего времени вожатого) он к ответственности привлечен быть не может. В соответствии со ст. 9 Трудового кодекса РФ, трудовые договоры не могут содержать условий, снижающих уровень прав и гарантий работников, установленный трудовым законодательством. Если такие условия включены в трудовой договор, они не могут применяться. Хотя совсем уж вожатым не следует расслабляться: п. 8 ст. 81 Трудового кодекса РФ установлено такое дополнительное основание для увольнения, как совершение работником, выполняющим воспитательные функции, аморального проступка, несовместимого с продолжением данной работы.

Что касается материальной ответственности вожатого, то здесь также следует учитывать нормы Трудового кодекса РФ. Статья 232 кодекса предусматривает, что сторона трудового договора (образовательное учреждение или его работник), причинившая ущерб другой стороне, возмещает этот ущерб в соответствии с Трудовым кодексом и иными федеральными законами. Поэтому материальную ответственность несут все работники, состоящие в трудовых отношениях с образовательным учреждением. Однако не во всех случаях и, чаще всего, не в полном размере. порядок применения материальной ответственности работников и ее размер регламентируются ст. 238–250 Трудового кодекса РФ. Материальная ответственность наступает за ущерб, причиненный образовательному учреждению работником, связанным с ним трудовым договором, в результате его виновного

противоправного поведения (действия или бездействия). Этими условиями необходимо руководствоваться в каждой конкретной ситуации, связанной с выявлением лица, виновного в причинении ущерба образовательному учреждению.

Исходя из сложившейся практики, привлечь работника к материальной ответственности можно лишь при одновременном выполнении следующих условий:

- 1) совершенное работником деяние, приведшее к ущербу, является противоправным (при этом должно быть определено, какая конкретно норма действующего права нарушена);
- 2) работник должен быть виновен в противоправных действиях;
- 3) существует причинная связь между виновными, противоправными действиями работника и наступившими вредоносными результатами.

Поэтому отсутствие в действиях вожатого противоправности, вины либо причинной связи между ущербом и противоправными действиями целиком и полностью освобождает его от обязательств компенсировать администрации вред, причиненный имуществу. Если работник надлежащим образом исполнял свои обязанности и все действующие правила, то в его действиях нет правонарушения и тем самым нет обязанности нести материальную ответственность за возникший ущерб.

При отсутствии умысла или неосторожности нет вины работника в причинении ущерба и тем самым исключается его ответственность перед учреждением за причиненный ущерб. Работник признается невиновным при условии, что он проявил осмотрительность и заботливость, которые требуют соответствующие обстоятельства, принял все зависящие от него меры для предотвращения ущерба. Ущерб наступил по обстоятельствам, не зависящим от желания и воли работника и вопреки его действиям. Таким образом, возложение материальной ответственности на вожатых за вред, причиненный воспитанниками детского лагеря, является грубым нарушением трудового законодательства. Вожатым, столкнувшимся с такими нарушениями, можно посоветовать обратиться если не в суд, то хотя бы в Федеральную инспекцию труда. Обратим особое внимание на то, что вожатые даже не относятся к тем категориям работников, с

которыми может заключаться договор о полной материальной ответственности. Перечни должностей и работ, замещаемых или выполняемых работниками, с которыми работодатель может заключать письменные договоры о полной индивидуальной или коллективной (бригадной) материальной ответственности, а также типовые формы договоров о полной материальной ответственности утверждены Постановлением Минтруда РФ от 31 декабря 2002 г. № 85.

Как правило, проблемы трудовых отношений в детских оздоровительных лагерях остаются за пределами контроля многочисленных проверяющих органов. В ряде регионов созданы так называемые координационные советы по организации летнего отдыха. Именно эти органы призваны контролировать содержание деятельности детских лагерей во время летнего отдыха. Полагаем, что, контролируя содержание, данным советам следует уделять внимание и организации, и оплате труда педагогических работников лагерей. При изменении законодательства об образовании эти функции приобретают еще более важное значение.

#### *Библиографический список*

Комментарий к Закону Российской Федерации «Об образовании» / Отв. ред. В.И. Шкатулла. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2001.

Комментарий к Трудовому кодексу Российской Федерации / Ю.Н. Коршунов, М.И. Кучма, Б.А. Шеломов. – М., 2002.

Обеспечение прав ребенка в образовательном процессе (в помощь педагогическим работникам) / Сост. П.В. Миков, Н.А. Русакова. – Пермь, 2003.

Образовательное законодательство: Сб. нормативно-правовых актов и документов: В 3 ч. / Сост. Д.А. Ягофаров. – Екатеринбург, 2001. – Ч. 2, 3.

*Пешкова Н.С., Карклина О.А.* Ваше право, родители (вопросы и ответы). – СПб., 2005.

# СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-ОРГАНИЗАТОРА ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

**А.Н. Никульников**

*(Новосибирский государственный педагогический университет)*

В статье раскрывается сущность понятия «профессионально-педагогическая компетентность педагога-организатора детского оздоровительного лагеря» как совокупности ключевых компетенций, позволяющих ему выполнять профессионально-педагогические функции с целью достижения позитивных результатов в воспитании детей и подростков в условиях детского оздоровительного лагеря.

*Ключевые слова и выражения:* компетентность, ключевые компетенции, профессиональная компетентность, педагогическая компетентность, профессионально-педагогическая компетентность.

## THE ESSENCE OF A CONCEPT OF THE PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCY OF A PEDAGOGUE-ORGANIZER OF A CHILDREN'S RECREATION CAMP

**A.N. Nikulnikov**

The paper discloses the concept «professional pedagogical competency of the pedagogue-organizer of a children's recreation camp» as a totality of key competences indicated by the author. Owing to these competences, the pedagogue-organizer can execute professional pedagogical functions to achieve positive results in education of children and teenagers in the conditions of a children's recreation camp.

*Key words:* competency, key competences, professional competence, pedagogical competence, professional pedagogical competence.

Компетентностный подход как системная концепция описания образованности человека стал интенсивно развиваться в конце 90-х годов XX в. и в первые годы XXI в. под воздействием влияния моделей образования в Западной Европе и США, в том числе развернувшегося в конце 90-х годов XX в. Болонского процесса. Авторский коллектив (О.Ф. Алексеева, Б.И. Боденко, А.М. Князев и др.) под руководством И.А. Зимней в коллективном научном докладе «Становление ключевых социальных компетенций на разных уровнях образовательной системы», представленном на XI симпозиуме «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика» [6], указывают, что проблема компетентности как определенного результата образования была впервые представлена в России в 2001 г. материалами «Стратегии модернизации содержания общего среднего образования», в которых были рассмотрены история разработки проблемы компетентности, самого компетентностного подхода как зарубежными (Дж. Равен, В. Хутмахер), так и отечественными (В.И. Байденко, В.А. Болотов, В.В. Сериков, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.) исследователями.

**Этимология слова «компетентность».** Это производная от слова «компетенция» (*competentia*, лат. *competo* – совместно добиваюсь, достигаю, соответствую, подхожу). Трактуются как «обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо», «осведомленность», «правомочность», «авторитетность», «полноправность», а также буквально означает «согласованность частей, соразмерность, симметрию» [7, с. 45]. Понятие «компетенция» также трактуется как совокупность полномочий (прав и обязанностей) какого-либо органа или должностного лица, установленная законом, уставом данного органа или другими положениями [12].

Мы считаем, что необходимо разграничить понятия «компетентность» и «компетенция».

Представим подходы исследователей к рассмотрению понятия «компетентность».

В.Г. Онушкин и Б.И. Огарёв определяют «компетентность» как общий оценочный термин, обозначающий способность к деятельности «со знанием дела» и указывают, что он обычно употребляется к лицам специального социально-профессионального статуса, харак-

теризуя меру соответствия и понимания, знаний и умений реальному уровню сложности, выполняемых задач и решаемых проблем [5].

А.Г. Никифоров рассматривает компетентность в широком и узком смысле слова. Широкое толкование при этом имеет три стороны: методологический принцип руководства и управления, форма проявления сознательной общественной активности, элемент социальной роли руководителя. В узком смысле слова компетентность связана с отраслевой спецификой управленческой деятельности [2].

Важно также рассмотреть содержание понятия «компетенция».

А.В. Хуторской считает, что компетенция включает в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и интересов, необходимых для качественной, продуктивной деятельности по отношению к ним [8, с. 137].

В исследованиях И.А. Зимней указывается, что компетенции – это некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлений. Среди них можно выделить:

1. Компетенции, относящиеся к человеку как к личности, субъекту деятельности, общения: гражданственности, здоровьесбережения, саморегулирования и др.

2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы и относящиеся к деятельности человека: познавательной, информационной и т.д. [1].

В современной педагогической литературе можно выделять несколько уровней компетенций.

В рамках проекта «Tuning» [13] компетенции, формируемые высшим профессиональным образованием, разбиты на два класса:

– относящиеся к предметной области – предметно-специализированные;

– универсальные (навыки), не связанные непосредственно с решением профессиональных задач, но связанные с успешностью профессиональной деятельности опосредованно.

Предметно-специализированные компетенции отражают ключевые компетенции, которые тесно связаны со специфическим знани-



ем области обучения и обеспечивают своеобразие и состоятельность конкретных программ на соискание степени [13]. В рамках данного проекта ключевые компетенции понимаются как динамическая комбинация знаний, понимания, навыков и способностей.

Касаясь профессионально-педагогической компетентности, необходимо отметить, что сущность данного понятия заключается в синтезе понятий «профессиональная компетентность» и «педагогическая компетентность».

Л.В. Тарасова понимает категорию профессиональной компетентности как «...высокий уровень специальных профессиональных знаний и овладение разными сферами служебной деятельности, глубокое понимание насущных профессиональных проблем, деловую надежность и способность успешно и безошибочно решать широкий круг профессиональных задач» [7 с. 47].

Л.В. Львов считает что профессиональная компетентность – это «...интегративное качество личности специалиста, состоящее из ключевых компетенций и включающее систему адекватных профессиональных умений (знаний, навыков, освоенных обобщенных способов решения профессиональных задач), а также личностных и профессионально-важных качеств» [4 с. 104].

В исследованиях, посвященных педагогической компетентности, подчеркивается, что она имеет две составляющие: теоретическую и практическую. Взаимная связь этих двух сторон рассматривается в работах следующих исследователей.

Н.В. Кузьмина, И.Т. Огородников, М.Н. Скаткин, В.А. Сластёнин исследуют взаимосвязь методологических, научно-теоретических и практических знаний. В.В. Краевский, О.И. Котлярова изучают сочетание научно-теоретических и нормативных знаний, регулирующих деятельность учителя. М.Н. Скаткин уделяет внимание также взаимосвязи содержательных и операционных знаний. С.И. Архангельский изучает сочетание фундаментальных и инструментальных знаний. Г.Н. Сериков, О.И. Котлярова изучают связь теоретических и практических знаний с конкретикой их применения в профессиональной деятельности, сочетание знаний, составляющих методологический фундамент профессиональной деятельности, и знаний как инструмента практических действий.

Для определения сущности профессионально-педагогической компетентности педагога-организатора детского оздоровительного лагеря мы опираемся на различные существующие точки зрения относительно его профессиональных знаний и умений.

По мнению С.А. Шмакова [11], можно выделить следующие профессиональные знания и умения, входящие в профессионально-педагогическую компетентность педагога-организатора:

– знания: педагогики, возрастной психологии, государственной политики в области образования, принципов деятельности молодежных организаций, закономерностей развития временного детского коллектива;

– умения: проектирования развития коллектива, перспективы деятельности отряда, составления планов работы отряда, анализа процесса и результата его работы, рационального распределения поручений между детьми в отряде, использование в отряде возможностей системы самоуправления или соуправления, широкое использование различных видов игр.

Опираясь на исследования Н.В. Кузьминой [3], можно выделить пять основных видов деятельности педагога-организатора:

1) *конструктивная*: отбор и проектирование воспитательных мероприятий в последовательности их проведения, в изучении отряда, условий их деятельности, в прогнозировании будущих воспитательных результатов;

2) *методическая*: умение пользоваться и работать с методической литературой, взаимодействовать с методистами по вопросам воспитания, создавать методическую базу в отряде, грамотно организовывать воспитательные мероприятия;

3) *организаторская* имеет три аспекта: формирование правильного отношения у ребят к любому виду деятельности, организация самой деятельности, рационализация деятельности;

4) *коммуникативная* разделяется как взаимоотношения:

– с отдельными детьми;

– со своим отрядом;

– со всеми отрядами детского оздоровительного лагеря, с педагогическим коллективом и родителями.

5) *контрольная*: контроль своей работы, отдельных ребят и всего отряда. Существуют следующие формы коллективного контроля: отчеты на планерках, ведение педагогического дневника, анализ деятельности и самоанализ.

Исследование Н.С. Чагиной позволило рассмотреть нам содержательное наполнение понятия «социально-педагогическая компетентность педагога-организатора детского оздоровительного лагеря» [9], которое представляет собой совокупность следующих компонентов:

- личностно-гуманистическая направленность;
- знание психолого-педагогических основ воспитания и развития;
- владение умениями и навыками современных педагогических технологий;
- коммуникация и рефлексивная культура;
- креативность;
- толерантность;
- эмпатийность.

Структура социально-педагогической компетентности педагога-организатора детского оздоровительного лагеря, по Н.С. Чагиной:

1. *Когнитивный компонент*, включающий в себя знания педагогические, психологические, социально-педагогические, культурно-досуговой деятельности, а также основ оказания первой медицинской помощи, возрастных особенностей детей и нормативно-правовой базы своей профессиональной деятельности.

2. *Личностный компонент* выражается во внутренней готовности педагога осуществлять социально-педагогическую деятельность, его педагогическом оптимизме и альтруизме, гуманистической позиции, толерантности и эмпатии, коммуникабельности, ответственности, креативности, стремлении развивать личностную и профессиональную рефлексию.

3. *Технологический компонент* выражается в готовности к педагогическому общению и взаимодействию с детьми; в умении организовать досуг детей, выполнять социально-педагогические функции, оказать педагогическую поддержку воспитанникам; в организаторских умениях; в умение создавать каждому ребенку ситуацию успеха и ощущение того, что его принимают и понимают.

В рамках компетентного подхода и выделенных нами основных его положений для построения модели развития профессионально-педагогической компетентности педагога-организатора детского оздоровительного лагеря необходимо определить ключевые компетенции, совокупность которых составляет его профессионально-педагогическую компетентность:

1. *Нормативно-правовая компетенция.* Понимание нормативно-правовых основ работы на трех уровнях:

– федеральном: Конвенция ООН о правах ребенка, Конституция Российской Федерации, Закон РФ «Об образовании»;

– на уровне системы дополнительного образования детей: Федеральный закон «О дополнительном образовании», Концепция модернизации дополнительного образования Российской Федерации до 2010 г.;

– на уровне детского оздоровительного лагеря: Положение о детском оздоровительном лагере, «Устройство, содержание и организация режима детских оздоровительных лагерей», Санитарно-гигиенические правила и нормы (извлечения) СанПиН № 42-125.

2. *Психолого-педагогическая компетенция.* Знание вожатым основ педагогики и психологии, понимание возрастных и психологических особенностей детей и подростков, их поведения и поступков на различных возрастных этапах, учет физиологических и психологических особенностей мальчиков и девочек разного возраста.

3. *Диагностико-прогностическая компетенция.* Владение вожатым диагностическими методиками изучения личности ребенка и временного детского коллектива, умение выявить проблему в отряде, поставить цель и определить задачи деятельности, использование необходимых форм и методов, а также подбор соответствующего содержания воспитательной деятельности для достижения предполагаемого результата.

4. *Проективно-аналитическая компетенция.* Планирование вожатым структуры действий на различные промежутки времени: день, неделя, месяц, владение методикой проектирования воспитательной деятельности в отряде, умение анализировать поведения детей в отряде и осуществлять анализ воспитательного процесса, владение рефлексией собственной деятельности.

5. *Коммуникативная компетенция.* Владение вожатым навыками вербального и невербального общения, грамотной речью, умением вести рассказ или дискуссию, мотивировать и защищать свои предложения и решения, способность выстраивания партнерских отношений с детьми и коллегами.

6. *Организаторская компетенция.* Реализация вожатым правил поведения и совместной деятельности в отряде на протяжении всей смены, владение методиками объединения и сплочение временного детского коллектива, умением организовывать индивидуальную, групповую, коллективно-творческую деятельность и организовывать в отряде систему детского самоуправления и самоуправления.

Таким образом, ***профессионально-педагогическую компетентность педагога-организатора детского оздоровительного лагеря*** мы понимаем как системную, интегративную совокупность обозначенных ключевых компетенций, позволяющую ему выполнять профессионально-педагогические функции с целью достижения позитивных результатов в воспитании детей и подростков в условиях детского оздоровительного лагеря. Профессионально-педагогическая компетентность выражается в готовности педагога самостоятельно выполнять возложенные на него функции, выстраивать и преобразовывать профессионально-педагогическую деятельность, адекватную ситуации и своим способностям.

#### ***Библиографический список***

1. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.

2. Компетентность и ее значение в управлении производством // Вестник МГУ. –1973. – № 3.

3. *Кузьмина Н.В.* Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалиста, 2001.

4. *Львов Л.В.* Роль умений в достижении профессиональной компетентности будущих специалистов // Образование и наука. – 2004. – № 5. – С. 104–105.

5. *Онушкин В.Г., Огарёв Е.И.* Образование взрослых: Междисциплинарный словарь терминологии. – СПб.; Воронеж, 1995.

6. *Субетто А.И.* Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалиста, 2006.

7. *Тарасова Л.В.* Профессиональная компетентность как структурный компонент личности // Журнал прикладной психологии. – 2005. – № 4.

8. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе. – М.: ИОСО РАО, 2002.

9. *Чагина Н.С.* Формирование социально-педагогической компетентности вожатого детского оздоровительного лагеря: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008.

10. Школьная площадка. Организаторам досуга детей на каникулах / Авт.-сост. А.Н. Никульников. – 3-е изд., стереотип. – Новосибирск, 2008.

11. *Шмаков С.А.* Игры учащихся – феномен культуры. – М.: Новая школа, 1994.

12. Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона: В 82 т. + 4 доп. т. – М.: Терра, 2001.

13. Tuning approach 2003–2010: competences. – Режим доступа: [http://www.mol.fi/mol/fi/99\\_pdf/fi/06\\_tyoministerio/06\\_julkaisut/07\\_julkaisu/thj333.pdf](http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/07_julkaisu/thj333.pdf)

## **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХОДЕ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

**М.В. Чанова**

*(Новосибирский государственный педагогический университет)*

В статье рассматривается роль производственной практики в профессиональном становлении специалиста, раскрываются особенности социально-политической практики: цели, задачи, содержание, формы, методы, а также возможности и результаты реализации инновационных образовательных технологий во время практики.

*Ключевые слова и выражения:* компетентность, компетентностный подход, образовательная компетенция, технология развития критического мышления через чтение и письмо, инсерт, синквейн, кластер, кейс-технология.

## **COMPETENCE-BASED APPROACH WITHIN THE LIMITS OF REALIZATION OF INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE COURSE OF SOCIAL AND POLITICAL PRACTICE OF STUDENTS OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION**

**M.V. Chanova**

The paper considers the role of practical training in the professional formation of a specialist, discloses the following features of social and political practice: goals, tasks, content, forms, and methods; possibilities and results of realization of innovative educational technologies in the course of the practice are considered as well.

*Key words:* competency, competence-based approach, educational competency, technique of critical thinking development through reading and writing, insert, cinquain, cluster, case technology.

Ничто так человека не учит, как опыт.

*А.С. Макаренко, советский педагог и писатель*

Опыт, во всяком случае, берет большую плату за учение, но и учит он лучше всех учителей.

*Т. Карлейл, британский писатель, историк и философ*

Работодатель в современных социокультурных условиях как никогда ранее нуждается в привлечении компетентных специалистов. В условиях рыночной экономики и обострившейся конкурентной борьбы эффективность функционирования предприятий во многом определяется качеством кадрового потенциала. В эпоху глобальной

интеллектуализации видов человеческой деятельности «кадры, по-прежнему, решают все». В связи с этим вполне закономерно растут требования к уровню профессиональной подготовки студентов.

Производственная практика является одним из важнейших компонентов обучения, поскольку позволяет вывести на новый качественный уровень профессиональную подготовку специалиста. Это цель достигается за счет погружения обучающихся в условия реальной профессиональной деятельности, которая апеллирует к приобретенным профессиональным знаниям, общеучебным и специфическим умениям и навыкам, опыту творческой деятельности и опыту эмоционально-ценностного отношения к миру, деятельности, способствует переосмыслению, дополнению и интеграции всех компонентов образования.

Высокий уровень общественных требований, предъявляемых к личности, ставит школу и всю систему профессиональной подготовки в условия поиска новых инструментов проектирования и оценки образовательного результата. Это находит отражение в реализации компетентностного подхода на всех этапах процесса обучения.

С позиции Тамары Александровны Строковой, **компетентностный подход** – это способ рассмотрения и конструирования дидактических объектов (процесса обучения и его элементов: цели, содержания, методов, средств, результатов) [4, с. 9]. С нашей точки зрения, очень точно выразил смысл компетентностного подхода Виктор Павлович Дронов, член-корреспондент РАО, доктор географических наук, профессор: «...главная задача школы – не только и не столько знакомство ученика с основами наук, а воспитание гражданина, который обладая «знаниями-умениями-навыками», обладал бы важнейшими для общества ключевыми компетенциями. Какими? Здесь мнения расходятся и качественно и количественно» [2, с. 33].

Наибольшее признание в среде теоретиков и практиков получила точка зрения Андрея Викторовича Хуторского, доктора педагогических наук, академика Международной педагогической академии: «Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по



отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [5].

Компетентность большинством ученых понимается как сложное личностное качество, проявляющееся в способности и готовности к продуктивной деятельности, основанных на знаниях и индивидуальном опыте, приобретенных в процессе обучения и социализации и сориентированных на самостоятельную жизнедеятельность. Это общая способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах деятельности, общения, социальных отношений.

Компетенция определяется как некое «...отчуждение, наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика. Если компетентность – уже сложившееся, реально существующее качество личности, то компетенция – идеальное, нормативное предписание, обеспечивающее «смысловое наполнение компетентности»» [4, с. 10].

По мнению Т.А. Строковой, несмотря на явное различие, «компетенция» и «компетентность» неразделимы. Оба эти понятия, по справедливому мнению Г.Г. Скоробогатовой, «...отражают целостность и интегративную сущность результата образования на любом уровне и в любом аспекте» [4, с. 10]. В этой связи очень интересную мысль приводит в своей работе кандидат педагогических наук, доцент С.Г. Веровщиков: «Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта» [1, с. 87].

Следует согласиться с Воладаром Викторовичем Краевским, считающим, что в настоящее время в отечественном образовании наиболее обоснованный набор ключевых компетентностей предложил А.В. Хуторской [5]. В основе данного перечня ключевых образовательных компетенций положены главные цели общего образования, структурное представление социального опыта и опыта личности, а также основные виды деятельности ученика, позволяющие ему овладевать социальным опытом: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, комму-

никативная, социально-трудовая компетентности и компетентность личностного самосовершенствования [1, с. 84]. В нашей статье мы будем опираться на данную классификацию ключевых образовательных компетентностей.

Остановимся подробнее на особенностях организации и проведения социально-политической практики студентов. Данная учебная практика ориентирована на студентов 2-го курса отделения «Регионоведение», овладевающих специальностью «Регионовед», «Специалист по регионам Российской Федерации». Основной целью учебной (социально-политической) практики студентов является: закрепление и углубление теоретических знаний о сущности власти, о роли политической системы в жизни общества; приобретение практических навыков самостоятельной работы; развитие интереса к политической жизни своего региона. В связи с этим практика студентов направлена на решение следующих практических задач:

1. Знакомство с деятельностью политических партий и общественных организаций, действующих на территории г. Новосибирска и Новосибирской области, определение роли политической системы в регулировании жизни общества.

2. Знакомство с нормативно-правовыми аспектами, регулирующими деятельность органов управления политических партий, действующих на территории субъекта Российской Федерации.

**Методы сбора информации:** изучение правовых документов, сбор статистических материалов, сбор текстовой информации (периодическая печать, Интернет, буклеты, сборники, отчеты о выборах, рекламные листовки и т.д.).

**Методы исследования:** наблюдение, сравнительный, исторический подход, статистический, картографический и системный подходы.

**Методы обработки информации:** сравнительно-аналитический, сравнительно-правовой, социологический, картографический.

**Формы проведения:** научная или учебная экскурсия; работа с различными источниками информации: учебной литературой, статистическими, социологическими, правовыми, картографическими данными, периодическими изданиями; камеральная обработка собранной информации; составление и оформление отчетов.

### Задания для студентов:

#### 1. Индивидуальные:

- ведение индивидуальных дневников по учебной (социально-политической) практике;
- изучение Закона о политических партиях Российской Федерации, Закона о местных органах самоуправления.

#### 2. Групповые:

- система управления территориальной организацией природы и общества: три ветви власти, их взаимодействие;
  - административно-территориальная структура Новосибирской области (описание, карта административно-территориального устройства НСО);
  - структура законодательной государственной власти Новосибирской области и местного самоуправления (г. Новосибирск);
  - структура исполнительной государственной власти Новосибирской области и местного самоуправления (г. Новосибирск);
  - структура судебной государственной власти Новосибирской области и г. Новосибирск;
  - история образования, структура, общественно-политическая деятельность, законотворческая инициатива партии «Единая Россия» в Новосибирской области и г. Новосибирске;
  - история образования, структура, общественно-политическая деятельность, законотворческая инициатива КПРФ в Новосибирской области и г. Новосибирске;
  - история образования, структура, общественно-политическая деятельность, законотворческая инициатива ЛДПР в Новосибирской области и г. Новосибирске;
  - сравнительная характеристика деятельности в регионе партий «Единая Россия», КПРФ, ЛДПР (электорат, политическая платформа, законотворческая инициатива, общественная деятельность и участие в социально значимых проектах);
  - подготовка презентации и выступления на итоговую конференцию по полевым практикам;
  - подготовка видеофильма о прохождении учебной практики.
- Таким образом, содержание практики включает в себя:
- изучение Закона о политических партиях Российской Федерации, Закона о местных органах самоуправления;

- изучение административно-территориальной структуры Новосибирской области;
- изучение структуры законодательной, исполнительной, судебной государственной власти Новосибирской области и г. Новосибирска;
- посещение встреч с руководителями общественных организаций и лидерами политических партий в регионе (табл. 1);
- подготовку презентации, видеофильма о прохождении учебной практики и выступления на итоговую конференцию по итогам учебных практик на факультете.

Представим опыт реализации приемов отдельных инновационных технологий, используемых нами в ходе организации и проведения социально-политической практики студентов.

Одной из таких технологий, позволяющей эффективно реализовывать цели и задачи учебной практики, является технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП). Технология РКМЧП представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией в процессе чтения и письма. Она направлена на освоение базовых навыков открытого информационного пространства, развитие качеств гражданина открытого общества, включенного в межкультурное взаимодействие [3, с. 94].

Тексту отводится приоритетная роль: его читают, пересказывают, анализируют, трансформируют, интерпретируют, дискутируют, наконец, сочиняют. Обучение действиям критического мышления возможно при применении разнообразных приемов (инсерт, зигзаг, кластер, синквейн и др.) и предполагает овладение умениями применять в споре аргументы, смотреть на старые вещи с новой стороны, выделять причинно-следственные связи и обнаруживать ошибки в них.

Приемы реализации технологии развития критического мышления через чтение и письмо весьма разнообразны, раскроем лишь некоторые из них. **Инсерт** – прием маркировки текста. Это интерактивная самоактивизирующаяся системная разметка для эффективного чтения и размышления, дает обучающимся возможность отслеживать свое собственное понимание в процессе чтения:

\

**Планируемые объекты для экскурсионного посещения во время прохождения практики**

Социально-политические объекты	Лидеры партий/организаций
Правительство Новосибирской области	Встреча с заместителем руководителя департамента отдела государственной гражданской службы и кадров, департамента организации управления правительства области Гуськовой Ириной Мисбаховой
Офис ПП «Единая Россия»	Встреча с руководителем регионального исполкома ПП «Единая Россия» Иванинским Олегом Ивановичем и активистами партии
Офис КПрФ	Встреча с депутатом Государственной думы, первым секретарем Новосибирского отделения КПрФ Локоть Анатолием Евгеньевичем
Офис ЛДПР	Встреча с помощником депутата Государственной думы РФ Воложинской Татьяны Львовны – Орляным Кириллом Сергеевичем
Офис ПП «Справедливая Россия»	Встреча с помощником депутата Законодательного собрания НСО Кубанова Анатолия Анатольевича – Суховицким Сергеем Степановичем
Общественная организация защиты прав избирателей «Голос»	Встреча с руководителем Ивановой Галиной Анатольевной и активистами организации
ОГУ «Центр патриотического воспитания граждан», управление по делам молодежи Правительства Новосибирской области	Встреча с сотрудником Центра патриотического воспитания граждан Алховым Владимиром Григорьевичем

«√» – отмечают то, что известно;  
 «+» – является интересным и неожиданным;  
 «-» – противоречит представлениям читающих;  
 «?» – возникло желание узнать о том, что описывается подробно, если информация не понята.

После чтения заполняется таблица по определенной форме (табл. 2), куда заносятся сведения из текста. Очень важно затем озвучить записанную кратко информацию.

*Таблица 2*

√	+	-	?

Чтобы не портить текст печатного издания (документа/учебника/статьи) можно предложить студентам вложить лист белой бумаги под читаемую страницу и использовать его в качестве поля для пометок.

Использование данного приема эффективно при организации работы студентов по изучению Федерального закона «О политических партиях». Поскольку текст закона объемный, с целью оптимизации работы студенты в парах изучают по 5–7 статей закона. Обсуждение результатов работы очень важно, поскольку позволяет ликвидировать непонимание отдельных статей закона, способствует коррекции гражданской позиции студента, ликвидирует некоторые заблуждения. Часто обсуждаемыми вопросами являются, например:

- ограничения по численности членов партии;
- почему не может быть имени и (или) фамилии гражданина в наименовании политической партии;
- почему не допускается создание политических партий по признакам профессиональной, расовой, национальной или религиозной принадлежности;
- почему политическая партия не должна состоять из лиц одной профессии.

Все это противоречит часто представлениям студентов о том, что лица, занимающие государственные или муниципальные должности, не могут быть связаны решениями политической партии при исполнении своих должностных или служебных обязанностей и т.д.

Данное задание, по-нашему мнению, направлено на развитие учебно-познавательных, ценностно-смысловых, общекультурных, информационных, коммуникативных образовательных компетенций.

**Кластеры** («кисть», «гроздь») – это графические систематизаторы, которые показывают несколько различных типов связей между объектами и явлениями. В центре листа пишется слово (тема, проблема). Далее вокруг него записываются слова или предложения, которые приходят на ум в связи с этой темой.

Фиксируя на листе бумаги какую-либо информацию, нужно попробовать расположить ее интуитивно, komponуя по темам, подтемам, категориям. Тогда мысли перестают «громоздиться», а начинают «гроздиться», т.е. располагаться в определенном порядке. Этот прием может быть применен как на стадии вызова, так и при осмыслении, рефлексии, а также при организации домашней работы.

Данный прием используется нами на установочной конференции студентов, когда предлагается выстроить кластер на понятие «политическая система». Данный методический прием направлен на актуализацию уже имеющихся знаний студентов, активизацию процесса обучения, развитие аналитических способностей по поиску различных видов взаимосвязей и определение соподчиненности рассматриваемых объектов и явлений. Полагаем, что данное задание направлено на развитие учебно-познавательных, общекультурных, информационных, коммуникативных образовательных компетенций.

**Синквейн** – прием, позволяющий глубже осмыслить изучаемый материал, сформулировать личностное отношение к нему. Алгоритм выполнения синквейна следующий:

1. Еще раз осмыслите текст, напишите *ключевое слово или словосочетание*, максимально точно, по-вашему, отражающее суть статьи, текста.

2. Опишите то, что вы определили ключевым словом (словосочетанием) с помощью *двух прилагательных*.

3. Опишите то, что вы определили ключевым словом (словосочетанием) с помощью *трех глаголов*.

4. Напишите *фразу*, выражающую суть изучаемого явления, процесса, объекта (словосочетание, предложение, тезис, метафора, ассоциация, вопрос – отражающее ваше личное суждение).

5. Напишите синоним (синонимы) первой строки.

Обучающимся предлагается либо по желанию озвучить свои синквейны, либо компеллировать в группах общий вариант синквейна.

Данный прием реализуется нами в процессе итоговой конференции студентов по итогам социально-политической практики. В частности, они формулируют свою личностную позицию по теме «Результаты работы политических партий г. Новосибирска». Предваряет данную работу беседа преподавателя о целях создания политических партий. Результаты работы при обсуждении способствуют обобщению изученного материала, формируют гражданские ценности и активную жизненную позицию, позволяют сформулировать, услышать и проанализировать различные оценки работы партий. Считаем, что данное задание направлено на развитие учебно-познавательных, ценностно-смысловых, общекультурных, информационных, коммуникативных образовательных компетенций, компетенций личностного самосовершенствования студентов.

Также весьма эффективным считаем включение в учебный процесс элементов **кейс-технологии**. В широком смысле наиболее точно, на наш взгляд, кейс определил Г.К. Селевко: «...это обучение с помощью анализа конкретных ситуаций» [3, с. 86]. Структура кейс-технологии основывается на том, что школьники сталкиваются с конкретным случаем, взятым из практики и, обсуждая этот случай, ищут альтернативы для его решения, предлагают свой собственный вариант решения, который грамотно обосновывают, а потом сравнивают его с решением, которое было принято на практике. Цель использования кейса – развитие способности учащихся к принятию решений в ситуации неопределенности, что, в свою очередь, требует организации обучения как процесса поиска и принятия этого решения [6, с. 54]. Отличительной особенностью кейс-технологии является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни.

Так, например, в ходе прохождения практики студентам предлагается кейс, разработанный автором статьи, в котором предлагается проанализировать следующую реальную жизненную ситуацию, описанную в газете ЛДПР и предложить пути ее конструктивного разрешения. «Почти 12 лет житель Республики Северная Осе-



тия – Алания инвалид 2-й группы Эдуард Агнаев не мог добиться решения своего вопроса. Работая на Садонском свинцово-цинковом комбинате Министерства промышленности Республики Северная Осетия – Алания, Эдуард Сулейманович получил профессиональное заболевание дыхательных путей. Ему был поставлен диагноз – хронический пылевой бронхит. В связи с этим работодатель должен был выплачивать ему помимо ежемесячных единовременные страховые выплаты. Эдуард Сулейманович неоднократно в устной и письменной форме обращался в различные ведомства по поводу причитающихся ему страховых выплат. Однако инвалида 2 группы вводили в заблуждение насчет организации ответчика. Обращение в суд также не принесло результата: представители Министерства промышленности РСО – Алания искусственно затягивали процесс, и не давали объективной информации». *Вопросы для коллективного обсуждения:*

1. Каким образом Эдуарду Агнаеву получить исчерпывающую информацию о правовом статусе и месте нахождения организации-ответчика?

2. Как поступить пострадавшему человеку и добиться справедливости? Свое суждение обоснуйте.

Думается, данный методический прием, прежде всего, направлен на формирование социально-трудовых компетенций, поскольку формирует у человека представление о нормах, способах и средствах социального взаимодействия в процессе трудовой деятельности, а также на развитие учебно-познавательных, информационных, коммуникативных компетенций студента.

Что касается результативности организации и проведения учебной практики, то положительно можно оценить встречу с руководителем общественной организации защиты прав избирателей «Голос» Г.А. Ивановой, которая поделилась опытом наблюдения за организацией выборов президента страны на примере Украины в феврале 2010 г. Встреча показала возможности проявления социальной активности личности в современной социально-культурной среде г. Новосибирска. Также значимым можно считать новое для НГПУ сотрудничество с областным Центром патриотического воспитания граждан. Встреча вызвала большой интерес и отклик со стороны

студентов, которые активно задавали вопросы представителю центра В.Г. Алхову. Позитивными результатами практики следует считать, что студенты Максим Веденин и Иван Соболев после встречи с представителем центра стали участниками областного волонтерского движения. Соболев Иван в качестве волонтера принял участие в Международном молодежном форуме «Интерра – 2010», проходившего в г. Новосибирске. Также о результативности проведения учебной практики студентов говорит тот факт, что уже названные студенты, а также Антон Фортаков и Юлия Яшук стали общественными наблюдателями на выборах 14 марта 2010 г. от КПРФ и общественной организации «Голос».

Также стоит отметить, что именно студенты, проходившие социально-политическую практику в 2009 г. – Юлия Саранова и Ирина Новицкая, не только представляли результаты учебной практики на итоговой конференции студентов Института естественных и социально-экономических наук НГПУ, но и дополнительно вызвались готовить сценарий, организовывать и проводить названную конференцию, в которой принимали участие студенты 1–2-го курсов отделения «Регионоведение», 4-го курса отделения «География», кроме того, Ирина Новицкая опубликовала статью «Регионоведение – специальность будущего» в «Естественной газете» ИЕСЭН, в которой отразила результаты социально-политической практики.

Примечательно также и то, что, побывав однажды на встрече с лидерами политических партий региона, студенты уже на третьем курсе целенаправленно и осознанно выбирают площадку для учебной практики. Так, например, Кристина Хмельёва весьма мотивированно и определенно сделала выбор в пользу прохождения производственной практики в партии «Единая Россия» в 2010 г. Было очень приятно услышать от Иванинского Олега Ивановича (председателя регионального исполкома «Единой России») весьма высокую оценку работы нашей студентки.

Весьма показательным является тот факт, что один из лучших студентов, окончивших наш вуз с красным дипломом, Павел Молчков, еще на 2-м курсе в ходе прохождения практики проявил заинтересованность в изучении актуальных проблем региональной экономики, что нашло выражение в подготовке и отличной защите курсо-

вой и впоследствии дипломной работы «Социально-экономические проблемы г. Новосибирска» (под нашим научным руководством). Автор работы неоднократно (более 15 раз) представлял честь НГПУ на различных международных, всероссийских и региональных и научно-практических конференциях студентов, где им были доложены основные положения работы. Примечательно, что выбор темы был не случайным, он обусловлен спецификой профессиональной деятельности, а именно работой в Совете депутатов г. Новосибирска в должности помощника депутата городского совета от КПРФ Сулейманова Рината Исмаиловича. Павел и сейчас продолжает свою профессиональную деятельность на политическом поприще.

Таким образом, социально-экономические особенности, проблемы и перспективы развития родного города являются не формальным, а вполне реальным предметом исследования наших выпускников.

Итак, производственная практика является неотъемлемым условием формирования профессиональных компетенций студентов, поскольку предполагает их всестороннее включение в систему профессиональных, социально-трудовых, бытовых отношений, инициирует развитие коммуникативных способностей, создает условия для формирования умений поиска и анализа информации, способствует личностному самоопределению студента, его самообразованию, осознанию себя в профессии, проектированию собственного карьерного роста.

#### ***Библиографический список***

1. *Веровицков С.Г.* Учебно-познавательная компетентность школьников: опыт системного конструирования // Завуч. Управление современной школой. – 2007. – № 6. – С. 81–95.
2. *Дронов В.П.* Размышления о стратегических задачах школьной географии // География в школе. – 2005. – № 6. – С. 31–36.
3. *Селевко Г.К.* Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
4. *Строкова Т.А.* Компетентностный подход и проблемы его реализации // Школьные технологии. – 2009. – № 6. – С. 9–16.

5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

6. Щербатых С.В. Методика применения кейс-метода в профильном обучении (на примере стохастики) // Профильная школа. – 2009. – № 5. – С. 54–57.

## **РОЛЬ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРАКТИК В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

**Н.В. Гуляева**

*(Новосибирский государственный педагогический университет)*

В статье представлен опыт работы кафедры физической географии Института естественных и социально-экономических наук НГПУ по организации и проведению учебно-исследовательских практик, раскрывается роль данных практик в формировании общепрофессиональных и специальных практических компетенций бакалавров естественнонаучного образования.

*Ключевые слова и выражения:* компетенции, учебно-исследовательская практика, бакалавр естественнонаучного образования, география, практико-ориентированный проект.

## **THE ROLE OF RESEARCH PRACTICAL TRAINING IN FORMING PROFESSIONAL COMPETENCY**

**N.V. Guliaeva**

The paper presents an experience of the chair of physical geography of the Institute of Natural and Socio-Economic Sciences of the NSPU in organization and carrying out research and practical training as well as discloses the role of this training in forming both general professional and special practical competences of bachelors of natural-science education.

*Key words:* competences, research practical training, bachelor of natural-science education, geography, practice-oriented project.

Кафедра физической географии Института естественных и социально-экономических наук НГПУ относится к числу полевых кафедр. Задачи, стоящие перед географами, невозможно решать без учебно-исследовательской или экспедиционной работы, которая заключается в ознакомлении с происходящими процессами на месте, отборе образцов и проб, проведении натурных измерений и т.п. Экспедиционные исследования – это самый наглядный метод закрепления теоретических знаний, полученных во время лекционных и лабораторно-практических занятий, поэтому учебно-исследовательские практики играют важнейшую роль в подготовке бакалавров (профиль «География») и занимают около 7% от общего объема учебного плана.

В соответствие с Государственным образовательным стандартом [1] в график учебного процесса (профиль «География») включены следующие учебно-исследовательские практики: на первом курсе – по геологии, метеорологии и гидрологии, топографии; на втором курсе – по геоморфологии и почвоведению, ландшафтоведению и на третьем курсе – комплексная практика по экономической, социальной и физической географии.

Все частные практики объединены общей целью – достичь понимания взаимосвязи и взаимообусловленности всех природных компонентов, необходимости комплексного подхода к изучению территории с учетом экологических проблем, обусловленных антропогенным воздействием на природно-территориальные комплексы.

Каждая студенческая группа на всех частных практиках детально изучает одну и ту же специально для нее отведенную территорию. Сначала изучаются отдельные компоненты геосистем, начиная с геолого-геоморфологического строения. На исследуемый участок территории составляются тематические крупномасштабные карты – геоморфологическая, четвертичных отложений, почвенная, растительности и т.д. Постепенное наложение компонентной информации имеет логическое завершение в изучении ландшафта как единого целого (ландшафтная практика) и составление ландшафтной карты.

Переход на двухуровневое образование потребовал разработки содержания учебно-исследовательских практик на основе компетентностного подхода и инновационных технологий.

Учебно-исследовательские практики направлены на формирование профессионально-компетентностной личности, востребованной на современном рынке труда.

Выпускник направления 540100 – Естественнонаучное образование в соответствии с уровнем своей квалификации должен быть подготовлен для работы в образовательных учреждениях различного типа по следующим видам профессиональной деятельности: научно-исследовательской; организационно-воспитательной; преподавательской; коррекционно-развивающей; культурно-просветительской.

Бакалавр естественнонаучного образования в соответствии с целями основной образовательной программы и задачами профессиональной деятельности, должен обладать рядом компетенций: универсальными, профессиональными и практическими.

Во время учебно-исследовательских практик формируются как общепрофессиональные, так специальные практические компетенции. К общепрофессиональным относятся:

- закрепление на практике географических знаний и представлений, полученных на лекционных и семинарских занятиях;
- умение вести документацию полевых географических наблюдений;
- способность различать, классифицировать, понимать, видеть пространственное положение и строение географических объектов;
- навыки практического использования географических методов для решения задач профессиональной деятельности.

Специальные практические компетенции включают:

- навыки работы на современной аппаратуре и оборудовании для выполнения полевых физико-географических и экономико-географических исследований;
- умение проводить маршрутные наблюдения;
- навыки практического использования методов физической и социально-экономической географии для решения практических задач.

Для реализации двухуровневого образования необходимо было определить содержание полевых практик, разработать и утвердить

базовые и рабочие учебные планы, определить и разработать учебно-методическое обеспечение, определить потребность материально-технического и информационного обеспечения полевых практик.

Одной из важных и актуальных задач, решаемых учебно-исследовательскими практиками, является формирование экологической компетенции студентов. Развитие ключевых экологических компетенций бакалавра естественнонаучного образования предполагает достижение оптимального сочетания фундаментальных и практических знаний.

С основами технологии исследовательской деятельности студенты знакомятся на первом курсе, изучая «Основы исследовательской деятельности в области естественнонаучного образования» и далее выстраивается индивидуальная исследовательская деятельность с учетом интересов студента. В зависимости от выбранной темы во время полевых практик он осваивает методы полевых исследований, собирает необходимый материал. Внедрение ГИС (геоинформационные системы) позволяет систематизировать, хранить, обрабатывать, оценивать полученные результаты и на их основе выявлять пространственно-временные закономерности, моделировать и прогнозировать.

В последние годы кафедра физической географии ИЕСЭН ставит задачи по выполнению исследовательских работ практической направленности в период полевых практик. Летом 2010 г. при поддержке администрации Октябрьского района и деканата ИЕСЭН началась реализация проекта по созданию геоэкологического паспорта Инюшенского бора. Целью данного проекта является комплексная эколого-географическая оценка территории бора – уникального природного объекта лесостепной зоны и разработка мероприятий, обеспечивающих устойчивость его геосистем.

Контрольно-оценочный блок включает подготовку и сдачу групповых отчетов, в том числе и на электронных носителях, презентацию индивидуальных исследовательских разработок, итоговую конференцию. Начиная с 1995 г., на кафедре ежегодно проводится научно-практическая конференция, где студенты представляют результаты полевых исследований с использованием медиатехнологий (презентации, видеофильмы).

Выполнение подобного рода практико-ориентированных проектов способствует успешному формированию профессиональных компетенций бакалавра, в том числе и экологической компетенции.

Для полной реализации задач, решаемых во время учебно-исследовательских практик, в том числе и практико-ориентированных, необходимо новейшее оборудование, позволяющее на качественно новом уровне выполнять исследования комплексного характера.

#### *Библиографический список*

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 540100 – Естественнонаучное образование. – М., 2000.

2. *Гуляева Н.В.* Экологическая компетенция бакалавра географии // Экология в высшей школе: синтез науки и образования: Матер. Всерос. науч. конф., 30 марта – 1 апреля 2009 г. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2009. – Ч. 2. – С. 46 – 49.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ**

**Н.В. Кошман**

*(Новосибирский государственный педагогический университет)*

В статье рассматриваются аспекты психолого-педагогической подготовки студентов вузов к педагогической практике, в частности, в рамках учебно-воспитательного процесса Института искусств НГПУ.

*Ключевые слова и выражения:* профессиональная подготовка, педагогическая практика, учитель, педагог, студент.



# PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASICS OF STUDENTS' TRAINING FOR PEDAGOGICAL PRACTICE

**N.V. Koshman**

The paper considers problems of psychological and pedagogical training of students for pedagogical practice, specifically within the limits of teaching and educational process of the Institute of Fine Arts of the NSPU.

*Key words:* professional training, pedagogical practice, teacher, pedagogue, student.

Проблема профессиональной подготовки будущих специалистов традиционно является предметом изучения современной педагогики. Результатом модернизации педагогического образования должна стать обновленная система подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов, отвечающая требованиям, предъявляемым обществом к педагогическим кадрам.

Педагогическая практика в образовательных учреждениях по праву считается одной из ведущих форм подготовки будущего учителя, педагога, требующая от студентов осознания сущности процессов обучения и воспитания, их связи с психическим развитием ребенка, высокого уровня общей психолого-педагогической культуры, знаний специальных дисциплин, конкретных методических технологий и методики познания личности и детского коллектива и т.д.

Социальная функция учителя заключается в том, чтобы трансформировать требования общества к личности ученика в требования этой личности к самой себе. Готовность учителя к выполнению своих социально значимых функций определяется сформированностью его педагогического сознания, которое включает в себя (по Р. Бёрнсу) три концептуально важных составляющих: личностную и профессиональную «Я-концепцию», концепцию воспитанника и концепцию педагогической деятельности.

Следовательно, процесс подготовки учителя необходимо ориентировать на профессиональное воспитание каждого студента. Развитию в системе психолого-педагогической подготовки подлежат

такие педагогические способности будущего учителя, как коммуникативные, дидактические, организаторские, конструктивные, гностические, прогностические, перспективные. Все это предполагает непрерывный процесс психолого-педагогической подготовки студента, в котором важным этапом является отработка практических навыков, т.е. педагогическая практика.

Вместе с тем, как отмечает в своей работе Е.А. Леванова, подготовка будущих учителей строится в основном на основе интенсивного подхода, что ведет к информационной перегрузке студентов, к формальной реализации учебных программ, в то же время современные государственные образовательные стандарты ориентированы на резкое сокращение педагогической практики.

Как показывают наши наблюдения в процессе педагогической практики, а также анализ опыта работы молодых педагогов, студент не всегда может компетентно и целесообразно решить практические вопросы воспитания и обучения, даже достаточно овладев теорией. При необходимости решения практических педагогических задач выпускник вуза не всегда может восстановить приобретенные знания по тому или иному вопросу и соотнести их с конкретной ситуацией, т.е. адекватно спроектировать теоретические знания на реальную ситуацию. При этом необходимо иметь в виду отсутствие у молодого педагога не только педагогического, но и житейского опыта, который достаточно часто выручает педагогов со стажем.

Сложившаяся ситуация свидетельствует о том, что необходима дополнительная работа по включению современных студентов в практическую педагогическую деятельность, которая будет способствовать накоплению опыта и формировать чувство уверенности и профессиональной компетентности.

Поэтому мы считаем, что необходимо создавать определенную среду вуза, которая включала бы в себя мероприятия по профессионально-педагогическому ориентированию студентов, а также организацию сотрудничества вуза и детских образовательных учреждений. На наш взгляд, это позволяет современному студенту понять специфику деятельности образовательных учреждений и выбрать то направление, которое ему наиболее интересно.

Данная проблема особенно актуальна для студентов Института искусств НГПУ, поскольку педагогическая практика организуется

в образовательных учреждениях различной направленности: это и Дома детского творчества, центры дополнительного образования, детские художественные школы, детские школы искусств, общеобразовательные школы. Все эти учреждения, с одной стороны, выполняют схожие задачи по художественному образованию детей и подростков, с другой – имеют серьезные отличия как в содержании, так и в плане организации учебного процесса.

Учитывая все вышеперечисленные особенности подготовки учителя в современном вузе, в Институте искусств в рамках учебно-воспитательного процесса предусмотрены мероприятия, направленные на профессиональное ориентирование будущих педагогов. Прежде всего это выездные педагогические сборы (адаптивный, инструктивный), в рамках которого студенты-старшекурсники, являясь организаторами, могут развивать свои коммуникативные, конструктивные, организаторские способности. Это различные факультативы по организации работы с детьми, например, детская школа дизайна, которая работает в институте уже второй год в период школьных каникул. В рамках этой школы студенты проводят мастер-классы для детей, что позволяет им развить свои дидактические и коммуникативные качества, а также снять страх перед общением с детской аудиторией. Это и дни открытых дверей, и различные досуговые мероприятия профессиональной направленности, которые формируют важные профессионально-личностные качества, а также способствуют развитию педагогического творчества, снимают у студентов психологические барьеры перед будущей педагогической деятельностью.

Данная работа, безусловно, дает свои результаты. Ребята приходят в образовательные учреждения более уверенные в своих силах. Они более осознанно выбирают направленность учреждения – художественная школа или школа искусств, предполагают большую дидактическую направленность процесса обучения. Дома творчества и центры дополнительного образования направлены, скорее, на формирование мотивации, интереса у детей. Это требует и от педагога различных профессиональных качеств, посему студенты, прошедшие предварительную подготовку (не только учебную), более успешно справляются с этой задачей.

### **Библиографический список**

1. Корнева Л.В. Психологические основы педагогической практики. – М., 2006.
2. Леванова Е.А. Технология конструктивного взаимодействия педагога с подростком. – М., 2002.
3. Мудрик А.В. Психология и воспитание. – М., 2006.
4. Слатёнин В.А. Психолого-педагогическое образование и становление субъектного потенциала личности учителя // Педагогический профессионализм в современном образовании: Материалы международной научно-практической конференции. – Новосибирск, 2003. – С. 5–14.

## **АРХЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА: ВЗГЛЯД В ПРОШЛОЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ БУДУЩЕГО**

**Т.В. Мжельская, И.А. Дураков**

*(Новосибирский государственный педагогический университет)*

Археологическая практика является неотъемлемой частью подготовки будущих историков, культурологов и музеев в Институте истории, гуманитарного и социального образования НГПУ. Программа практики подразумевает реализацию взаимосвязанных исследовательских, образовательных и воспитательных задач. Большую роль в процессе прохождения практики имеет воспитательный процесс, нацеленный на формирование коллектива, дисциплинированности, ответственного отношения к делу, чувства взаимопомощи.

*Ключевые слова и выражения:* археологическая практика, исследовательские, образовательные, воспитательные задачи.

## **ARCHAEOLOGICAL PRACTICE: SIGHT TO THE PAST, PROSPECTS FOR THE FUTURE**

**T.V. Mzhelskaya, I.A. Durakov**

The archaeological practice is an integral part of training of future historians, culture specialists, and muzeologists in the

Institute of History, Liberal and Social Education of the NSPU. The practice program supposes realization of interrelated research, educational and pedagogical objectives. The education process directed to team formation, discipline, work responsibility, and assistance help feeling plays the important role.

*Key words:* archaeological practice; research, educational, and pedagogical objectives.

Археологическая практика является неотъемлемой частью подготовки будущих историков, культурологов и музеев. На историческом факультете НГПИ, теперь Институте истории, гуманитарного и социального образования НГПУ накоплен богатый опыт ее проведения.

Программа практики подразумевает реализацию взаимосвязанных исследовательских, образовательных и воспитательных задач [1, с. 5–9, 15–20]. Ее основная цель заключается в обучении методике проведения полевых работ и ознакомлении на практике с археологическим материалом. Студент приобщается к научной работе, учится не только находить, но и анализировать вещественные источники. Это важный этап для становления его научных интересов. Во время полевой практики студенты получают навыки самостоятельной исследовательской работы. Обязательным является предварительное обучение методике полевых исследований, ведению документации, первичной камеральной обработке материалов, основным принципам реставрации и интерпретации полученных данных. Перед выездом со студентами проводится разъяснительная работа об особенностях изучаемого памятника, его значении, культурной принадлежности. Студенты знакомятся с полученными ранее материалами.

В последние годы ИИГСО тесно сотрудничает с Институтом археологии и этнографии СО РАН. В результате практика НГПУ вливается в академические экспедиции, сформированные ИАиЭ СО РАН. Преимущества такой организации практики:

- работы на раскопе проводятся с применением передовых методик полевых исследований, современного оборудования;
- в экспедициях практиканты работают с учеными мирового уровня, иностранными специалистами, имеют возможность ознакомиться с разными направлениями археологической науки;

– Институтом археологии и этнографии СО РАН и Новосибирским государственным университетом на базе стационарного лагеря экспедиции проводится «Сибирская археологическая полевая школа», приезжают учиться студенты из разных вузов страны, аспиранты ИАиЭ СО РАН. Это позволяет расширить круг научного общения практикантов НГПУ.

В полевой практике к настоящему времени сложились свои традиции обучения студентов:

1. Читаются лекции, как обзорные по основной тематике работы экспедиции, так и по отдельным археологическим специальностям. Так, с обзорной лекцией традиционно выступает начальник экспедиции академик В.И. Молодин (НГПУ); по археологии Сибири – профессор, доктор исторических наук В.В. Бобров (КемГУ); по керамическому производству – кандидат исторических наук Л.А. Мыльникова (ИАиЭ СО РАН); по древней металлообработке и трасологии – кандидат исторических наук И.А. Дураков (НГПУ), по палеогенетике – кандидат биологических наук А.С. Пилипенко (Институт цитологии и генетики СО РАН) и т.д.

2. Проводится экскурсия как по самому изучаемому памятнику (или памятникам), так и по всем находящимся рядом археологическим объектам, не включенным в полевой план исследования.

3. Каждый практикант последовательно выполняет все виды полевых и камеральных работ, проводимых экспедицией. Например, вскрытие культурного слоя, зачистка могил, извлечение находок, очистка и консервация найденных материалов, ведение полевой документации.

4. По окончании экспедиционной работы проводится полевая конференция, на которой подводятся итоги полевого сезона всех отрядов, в которых принимали участие студенты ИИГСО.

Следует отметить также традицию, когда студенты, успешно прошедшие практику и проявившие интерес к археологии, выезжают в экспедицию повторно уже на старших курсах. Для расширения спектра студенческой научной деятельности их отправляют в разные экспедиции для изучения памятников различных эпох. После окончания НГПУ часть выпускников, получивших опыт работы в археологических экспедициях, поступают, как правило, в аспирантуру ИАиЭ СО РАН (в среднем 1-2 человека за выпуск).

Далеко не все студенты археологического кружка связывают свою жизнь с археологией, большинство манит романтика полевой жизни. Они продолжают ездить в экспедиции, их опыт необходим при строительстве базового лагеря, обучении новых практикантов, помощи в руководстве отрядом [2].

Условия археологической практики являются благоприятной средой для реализации воспитательных задач. Для достижения цели экспедиции (изучение памятника археологии) необходим ежедневный довольно монотонный труд. Раскопки археологического памятника разрушают его, поэтому обязательна максимальная фиксация полученной информации. Эта кропотливая и ответственная работа не может быть выполнена без воспитания коллектива, способного решать серьезные экспедиционные задачи. Его основу составляют старшекурсники, отработавшие несколько полевых сезонов. Они руководят отдельными участками работ, где создаются разновозрастные коллективы. Такие кадры воспитываются из студентов 2-го курса, проявивших желание после практики заниматься археологией.

Следует особо подчеркнуть, что все члены экспедиции находятся на полном самообслуживании. Экспедиция выезжает на абсолютно пустую площадку, где в кратчайшие сроки нужно построить столовую, кухню, туалет, погреб, мостки для купания и хозяйственных нужд, выкопать яму для отходов, поставить палатки. Одновременно должна производиться разбивка раскопа, чтобы как можно быстрее приступить к работам.

Самое сложное в быту – это дежурство по кухне. Причем все, у кого большой опыт поездок в археологические экспедиции, подчеркивают, что в этой деятельности самая главная сложность – психологическая: это чувство ответственности за обеспечение пищей всего отряда в течение дня.

В условиях экспедиции обязательно воспитание экологической культуры – уборка мусора, запрет на слив мыльной воды в водоемы, вырубку зелени и разжигание костров в неполюженном месте и т.д. Перед отъездом производится рекультивация раскопа и уборка территории бывшего лагеря.

В экспедиции люди находятся в постоянном контакте: в быту, на работе, в свободное время, что способствует, с одной стороны,

близкому общению, с другой – возникновению различных межличностных ситуаций. Поэтому большое внимание уделяется созданию благоприятного психологического климата. Вечером у костра не только поют песни под гитару, но и рассказывают байки, старшие вспоминают былые экспедиции, делая соответствующие акценты, имеющие серьезное воспитательное значение, обсуждаются лагерные проблемы. Наиболее интересными бывают спонтанно возникшие дискуссии на исторические, политико-социальные или другие темы, когда эрудиция руководителей и старших членов отрядов дает серьезный стимул для повышения уровня образования школьников и первокурсников. Важно, чтобы требования к дисциплине были едины для всех, причем со старших спрос еще строже, так как они должны помогать ее поддерживать и быть примером в соблюдении техники безопасности. Любая экспедиция проходит в условиях, приближенных к экстремальным, поэтому важным условием ее успешности является сознательная дисциплина всех ее участников.

Традиционно вечерами проводятся спортивные игры, игры на взаимодействие и т.д., организуются крупные мероприятия, такие как «Аукцион», посвящение в археологи, празднование Ивана Купалы, Дня археолога. Причем сценарии этих мероприятий ежегодно обновляются.

В полевой практике принимают участие и школьники из детских археологических клубов, которыми руководят бывшие активные участники студенческого археологического кружка [3]. Поэтому в совместных экспедициях у студентов есть возможность ознакомиться с опытом руководителей школьных клубов.

Во время практики руководители наблюдают за студентами и среди желающих стать членом археологического кружка отбирают тех, кто принимал активное участие в работе экспедиции и жизни лагеря, дисциплинирован, ответственно относится к делу, у кого развито чувство взаимопомощи. Это тем более важно, когда студент собирается стать профессиональным археологом. В этом случае он должен обладать способностью к научной работе, умением и желанием жить в полевых условиях.

Анализ опыта проведения полевых практик невозможен без рассмотрения опыта работы археологического кружка. Его основателем



является профессор НГПУ Т.Н. Троицкая. За прошедшие годы накоплен богатый опыт, сформировались организационные и методические принципы работы кружка [4]. Сегодня формируются новые идеи и направления в работе кружка и проведения практики. Так, изменилась организация работы кружка в течение учебного года. Раньше мы наблюдали преемственность в поколениях студентов, они выезжали в составе одного отряда и имели совместный опыт жизни в экспедиции. В результате зимой это был практически сложившийся коллектив, готовый решать многие задачи. В современных условиях студенты выезжают в разные отряды или сроки проведения работ, поэтому для сплочения коллектива проводятся совместные массовые мероприятия. На заседаниях кружка выступают приглашенные ученые-археологи, зачитываются и обсуждаются доклады студентов, направляемые на конференции разных уровней, просматриваются видеофильмы, происходит обмен опытом.

Одним из основных направлений деятельности кружка является индивидуальная работа со студентами: обучение основам научной работы, камеральная обработка материала, написание докладов и тезисов. Студенты, специализирующиеся по археологии во время обучения в вузе, пишут курсовые работы, посещают спецкурсы и спецсеминары. Накопленные ими в процессе работы в кружке научные материалы на 5-м курсе являются основой для написания выпускной квалификационной работы. Многие студенты к окончанию вуза имеют несколько публикаций.

Итак, в процессе проведения археологической практики решаются взаимосвязанные исследовательские, образовательные и воспитательные задачи. Исследовательская задача реализуется посредством участия студентов в конкретном научном проекте по изучению археологического памятника. Во время прохождения практики они не только обучаются методике проведения полевых работ, но и получают знания по определенному памятнику истории, древней истории конкретной территории. Большую роль археологическая практика играет в воспитании коллективизма, привитии навыков трудовой деятельности. Решаются и отдельные вопросы профессиональной подготовки будущих учителей, которым в дальнейшем придется заниматься краеведческой работой, ходить в многодневные походы со

школьниками и жить в условиях полевого лагеря. Самоуправление в экспедиции, организация режима труда и отдыха, соблюдение техники безопасности играют большую роль в воспитании коллективизма, самодисциплины, проявлению ранее скрытых черт характера.

#### ***Библиографический список***

1. Бюллетень полевой археологической практики студентов исторического факультета. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2003. – Вып. 2. – 31 с.

2. *Мжельская Т.В.* Воспитательные возможности археологической практики (из опыта работы) // Актуальные проблемы археологии, истории и культуры (к юбилею профессора Т.Н. Троицкой): В 3 т. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2005. – Т. 3. – С. 55–59.

3. *Троицкая Т.Н.* Археология в системе подготовки учителя // Археология в ВУЗе и школе. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 1995. – С. 20–23.

4. *Троицкая Т.Н., Сильянова О.В.* Студенческий археологический кружок НГПУ: история и методика работы. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2007. – 72 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ПОЛЕВЫХ ПРАКТИК В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

**Ю.В. Кравцов**

*(Новосибирский государственный педагогический университет)*

В статье говорится о том, что учебные практики могут использоваться преподавателями для проведения полевых исследований. Обобщены результаты проведенных совместно со студентами в рамках учебных полевых практик изысканий по проблеме переувлажнения почв Ишимской степи.

*Ключевые слова и выражения:* выездные практики, гидрологическое состояние почв, переувлажнение почв, Ишимская степь.

# USING FIELD PRACTICAL TRAININGS IN RESEARCH WORK OF TEACHER

**Yu.V. Kravtsov**

The paper says that practical trainings can be used by teachers for field investigations. The results of investigations of the overwetting problem of Ishim steppe soils carried out together with students within the scopes of field practical trainings are generalized.

*Key words:* field practices, hydrological condition of soils, overwetting of soils, the Ishim steppe.

**Актуальность.** В настоящее время при организации полевых исследований преподаватели сталкиваются с затруднениями, которые в конечном итоге сводятся к недостаточности финансирования. А между тем во многих регионах, в том числе и в южных районах Сибири, в последние десятилетия обозначилось немало научно-практических проблем, связанных с взаимодействием общества и природной среды. Эти проблемы в специфичных сибирских условиях требуют внимательного многолетнего изучения полевыми методами. Из-за того же недостаточного финансирования и трудозатратности полевых работ, а также в связи с частой удаленностью районов исследований от основных баз академические научные учреждения не всегда могут организовать масштабные работы по изучению обозначенных проблем. В такой ситуации вузовская наука может составить конкуренцию академическим научным учреждениям и представить заслуживающие внимания результаты.

Одним из вариантов организации полевых наблюдений за динамикой природных компонентов под воздействием хозяйственной деятельности выступает использование для полевых исследований финансируемых федеральным бюджетом учебных полевых практик. Опыт использования учебных полевых практик в исследовательской работе преподавателей был обобщен на III **Международной конференции «Полевые практики в системе высшего профессионального образования»** (Алтай, август 2009 г.), организованной Новосибирским государственным университетом, Новосибирским государ-

ственным педагогическим университетом и Институтом археологии и этнографии СО РАН. На конференции был обстоятельно представлен опыт работы преподавателей-археологов [3]. У преподавателей-естественников тоже есть большие возможности использования учебных полевых практик в своих исследованиях.

**Целью** работы является обобщение результатов проведенных совместно со студентами в рамках учебных полевых практик изысканий по проблеме переувлажнения почв Ишимской степи.

**Организация выездных полевых практик.** В последние десятилетия все большую остроту приобретает проблема подтопления степных сельскохозяйственных земель поднимающимися грунтовыми водами. В начале третьего тысячелетия переувлажнение почв поднимающимися грунтовыми водами отмечается во многих районах степной зоны европейской территории России, Молдавии, Украины. Установлено, что основными факторами переувлажнения степных почв поднимающимися грунтовыми водами являются современные климатические изменения и деятельность человека. Выявлено, что среди аспектов хозяйственной деятельности наибольшую роль в переувлажнении степей играют орошение, жилищно-коммунальное хозяйство, транспорт и богарное земледелие. Показано, что переувлажнение степей особенно заметно в районах, где природные условия затрудняют расход воды из зоны аэрации.

В западносибирских степях также отмечается переувлажнение почв поднимающимися грунтовыми водами. Так, на территории Ишимской степи, играющей важную роль в производстве сибирского зерна, еще во второй половине 1980-х годов был установлен региональный подъем уровня грунтовых вод по отношению к 1950–60-м годам и показана связь между подъемом зеркала водоносного горизонта и функционированием лесополос [1]. Сохранение лесополос после 1980-х годов подразумевало продолжение подъема грунтовых вод.

Однако, если в 1980-е годы круглогодичные наблюдения за гидрологическим состоянием ишимских почв и грунтов зоны аэрации проводились Институтом почвоведения и агрохимии СО АН СССР в рамках выполняемой по заданию Государственного комитета по науке и технике при Совете Министров СССР экспертизы проекти-

руемой Южно-Омской оросительной системы, то в 1990-е годы полевые гидрологические наблюдения в Ишимской степи практически прекратились.

Бюджетное финансирование полевых практик студентов НГПУ позволило возобновить наблюдения за динамикой гидрологического состояния ишимских почвенно-грунтовых толщ в 2000-е годы. К проведению полевых наблюдений в Ишимской степи привлекаются студенты-географы 2–3-го курсов дневного отделения Института естественных и социально-экономических наук НГПУ в рамках учебной ландшафтной практики. Программы выездной комплексной ландшафтной практики студентов специальности 050103 – География и учебно-исследовательской ландшафтной практики студентов направления 540100 – Естественнонаучное образование профиля подготовки 540103 – География одобрены кафедрой физической географии ИЕСЭН НГПУ. В соответствии с графиком учебного процесса полевые работы в Ишимской степи в рамках ландшафтных практик осуществляются в важнейшие гидрологические сроки: в июне – июле, когда подъем уровня грунтовых вод в Ишимской степи достигает пика, и в октябре – ноябре, после завершения периода вегетации.

**Район выездной практики** расположен на крайнем юге левобережной части Омской области в пределах Русско-Полянского и Нововаршавского районов.

Абсолютные высоты земной поверхности возрастают от долины Иртыша к центральной части Ишим-Иртышского водораздела (от 105 до 135 м). На слабо расчлененной (вертикальное расчленение не более 20 м) поверхности водораздела встречаются крупные микропонижения (глубиной до 0,5–1 м диаметром 50–100 м).

Почвообразующими породами являются верхнеплейстоценовые покровные тяжелосуглинистые отложения мощностью 1–10 м, которые подстилаются среднеплейстоценовыми глинистыми осадками мощностью 10–20 м и глинами неогена, кровля которых выступает региональным водоупором [5].

Низкие температуры воздуха (температура января  $-16,5^{\circ}\text{C}$ ) и продолжительность (5–5,5 месяцев) зим обуславливают глубокое промерзание почв (1,9–2 м). Ресурсы тепла (температура июля

+18,9–19,7°C) обеспечивают высокую испаряемость в период вегетации. Сумма осадков достигает 350 мм/год, 50–60% которых приходится на летние месяцы.

Глубины залегания грунтовых вод в целом зеркально отражают мезо- и микрорельеф Ишимской степи.

Почвенный покров представлен лугово-степными комплексами, состоящими из почв разной степени гидро-галоморфности. К плакорным участкам водоразделов приурочены карбонатные южные черноземы [1], в микропонижениях развиты собственно лугово-черноземные почвы.

Естественная растительность разнотравно-злаковой степи заменена агроценозами с преобладанием яровых зерновых культур и многолетних трав. Ишимская степь в годы подъема целинных и залежных земель была полностью распахана (распаханность до 90%) и с тех пор ее земельные ресурсы эксплуатируются в условиях неполивного земледелия. Древесная растительность (лесополосы) покрывает до 0,9 % центральной части Ишим-Иртышского водораздела.

**Методика полевых исследовательских работ студентов.** Для выявления динамики гидрологического состояния почв и грунтов зоны аэрации наблюдения за влажностью почвенно-грунтовых толщ и за уровнем грунтовых вод студенты проводят в 14 опорных разрезах на почвенно-геоморфологических профилях. Первый профиль расположен в центральной части Ишим-Иртышского степного водораздела (площадью около 350 тыс. га) с наибольшей концентрацией лесополос (до 0,9%) и приподнятых дорожных полотен. Второй профиль расположен в восточной части водораздела (площадью около 600 тыс. га) со значительно меньшей концентрацией лесополос и приподнятых дорог.

Выявление влияния лесополос на динамику гидрологического состояния ишимских почв и грунтов зоны аэрации проводится путем сравнения профилей влажности в опорных разрезах у контрольных лесополос (на расстоянии 0–250 м), в удаленных от лесополос на 800 и более метров опорных разрезах центральной части водораздела и в разрезах восточной части района исследований.

Влияние микропонижений на динамику гидрологического состояния ишимских почв и подстилающих грунтов устанавливается

путем сравнения профилей влажности в контрольных микропонижениях и на удаленных от них на 150–200 м плакорных участках водоразделов.

Данные по количеству атмосферных осадков, температуре воздуха, запасам влаги в снеге, уровню грунтовых вод в стационарных наблюдательных скважинах № 176 и 177 студенты-географы копируют на ближайших гидрометеостанциях «Русская Поляна», «Павлоградка», «Одесское».

**Основные результаты полевых работ.** Проведенные студентами в течение 2002–2008 гг. наблюдения показали продолжение подъема грунтовых вод в Ишимской степи. На плакорных участках глубина их залегания изменилась от 4–5 м в 1980-е годы до 2,5–4 м в 2000-е в центральной части водораздела и с 7–9 м в 1980-е годы до 4–6,5 м в 2000-е на востоке региона. В микропонижениях центральной части Ишим-Иртышского водораздела уровень грунтовых вод поднялся с глубины 3,5 м в 80-е годы XX столетия до 3 м в начале третьего тысячелетия. Результаты студенческих полевых изысканий подтверждаются материалами наблюдений на близлежащих гидрометеостанциях (рис. 1).

Подъем водонасыщенного горизонта вызвал заметные изменения в гидрологическом состоянии ишимских почв и грунтов зоны аэрации.

В профиле влажности плакорных почв и подстилающих грунтов по преобладающим процессам передвижения влаги в 1980-е годы выделялись две зоны. Первая зона охватывала почвенный профиль (до глубины 0,8–1 м), характеризовалась несквозным промачиванием преимущественно снеготалыми водами до уровня наименьшей влагоемкости и полным (до уровня влажности завядания) эваподесуктивным иссушением в период вегетации. Вторая зона расположена в подпочвенных высоко увлажненных слоях. В ее пределах отмечалась вертикальная динамика зеркала водоносного горизонта и связанных с ним горизонтов капиллярного и наименьшего насыщения, а также сезонное термоградиентное передвижение влаги.

В 2002–2008 гг. на плакорах центральной части исследуемого водораздела капиллярная кайма водоносного горизонта вследствие

подъема грунтовых вод стала периодически проникать в почву, обеспечивая ее пленочно-капиллярную подпитку от грунтовых вод (до 15 мм в первую половину сезона вегетации). На плакорах восточной части Ишим-Иртышского водораздела горизонт капиллярного насыщения вплотную придвинулся к почвенному профилю. В микропонижениях сохраняется периодическое сквозное промачивание почв.

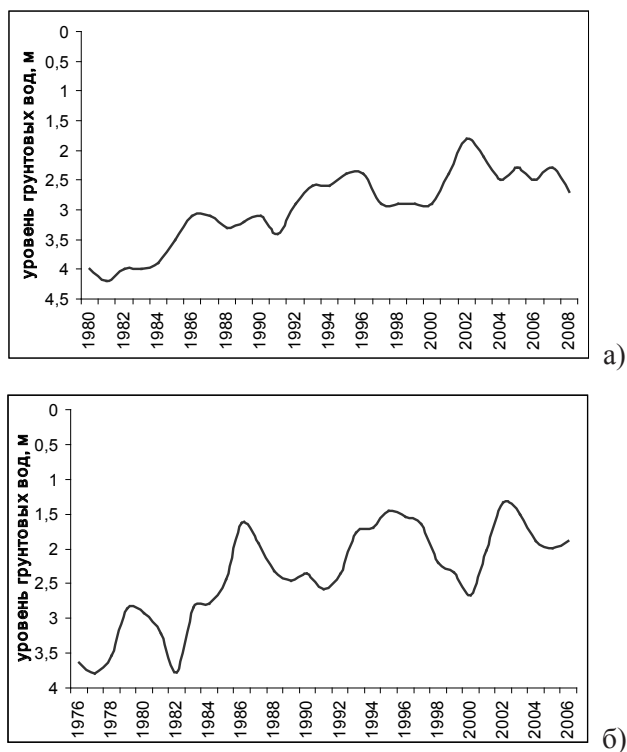


Рис. 1. Динамика уровня грунтовых вод в водомерных скважинах гидрометеостанций:

а – скважина № 176 – Русская Поляна; б – скважина № 177 – Одесское

Главной причиной подъема грунтовых вод в Ишимской степи выступает нарушение естественного водного баланса водоносного горизонта за счет увеличения поступления влаги с земной поверхности. Подобранные студентами на гидрометеостанциях материалы позволили установить, что подъем грунтовых вод в Ишимской степи



начался с запаздыванием на 10–20 лет вслед за возрастанием атмосферных осадков холодного сезона, пришедшимся на юге Западной Сибири на 1950–1960-е годы (рис. 2). Однако сам по себе рост сумм атмосферных осадков в степи еще не обеспечивает дополнительный приток поверхностной влаги в водоносный горизонт. При фиксируемых в течение 1986–2009 гг. суммах атмосферных осадков плакорные почвы Ишимской степи не испытывали промачивания поверхностными водами до водоносного горизонта, расположенного ниже критической глубины. Причинами этого выступали ограниченные ресурсы поверхностной влаги (содержание воды в снеге в третьей декаде марта 50–90 мм), низкая водопроницаемость почв и положение верхней границы капиллярной каймы грунтовых вод ниже слоя весеннего промачивания почв, исключающее капиллярную связь между снеготалыми и грунтовыми водами.

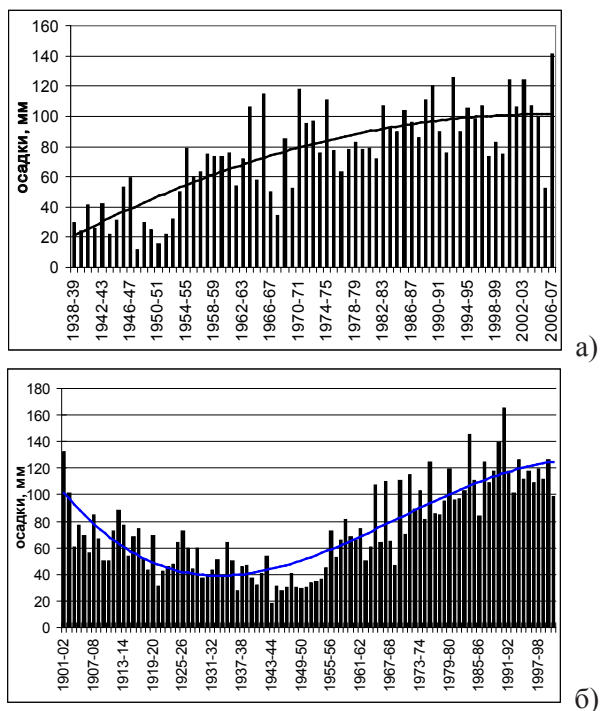


Рис. 2. Изменение сумм атмосферных осадков ноября – марта: а – Одесское; б – Омск; \_\_\_\_\_ – линия тренда

Об отсутствии сквозного промачивания плакорных почв Ишимской степи свидетельствуют и их ионно-солевые профили. Иллювиально-карбонатный горизонт в них отмечается на глубинах 0,4–0,7 м, что соответствует вертикальной мощности слоя весеннего промачивания.

Только при залегании грунтовых вод выше критической глубины перед началом весеннего снеготаяния обеспечивается капиллярная связь между снеготалыми и грунтовыми водами. Поэтому ежегодная динамика глубины залегания водоносного горизонта может быть пропорциональной суммам атмосферных осадков. Наиболее ярко эта пропорциональность проявляется при залегании грунтовых вод выше 2,6 м (рис. 3). Однако для распаханых водоразделов такие глубины залегания водоносного горизонта не характерны.

В микропонижениях на водоразделах проследить зависимость изменения объема фильтрации воды с земной поверхности в водоносный горизонт от возросшего количества осадков холодного сезона достаточно сложно. Данные по рассолению профилей почв микропонижений в течение последних 20–30 лет [4] не исключают вероятности влияния возросших осадков холодного сезона на увеличение поступления воды в водоносный горизонт в микропонижениях. Однако рассоление это началось на 20–30 лет позже сроков существенного роста осадков ноября – марта, когда в Ишимской степи появились и начали работать другие механизмы накопления поверхностных вод и фильтрации их дополнительных объемов в водоносный горизонт.

Прямых и косвенных свидетельств подтопления почв Ишимской степи при предыдущих циклах лет с повышенным количеством осадков холодного сезона обнаружить не удалось. Следовательно, возрастание сумм атмосферных осадков холодного сезона не является непосредственной причиной подтопления сибирских степных почв во второй половине XX столетия.

Определяющую роль в подтоплении ишимских почв в течение 1960–2000-х годов сыграла хозяйственная деятельность, влияние которой в предыдущие циклы лет с повышенным количеством осадков холодного сезона заметно не проявлялось. Хозяйственная деятельность привела к возникновению новых путей и источников пополнения влагой водоносного горизонта.

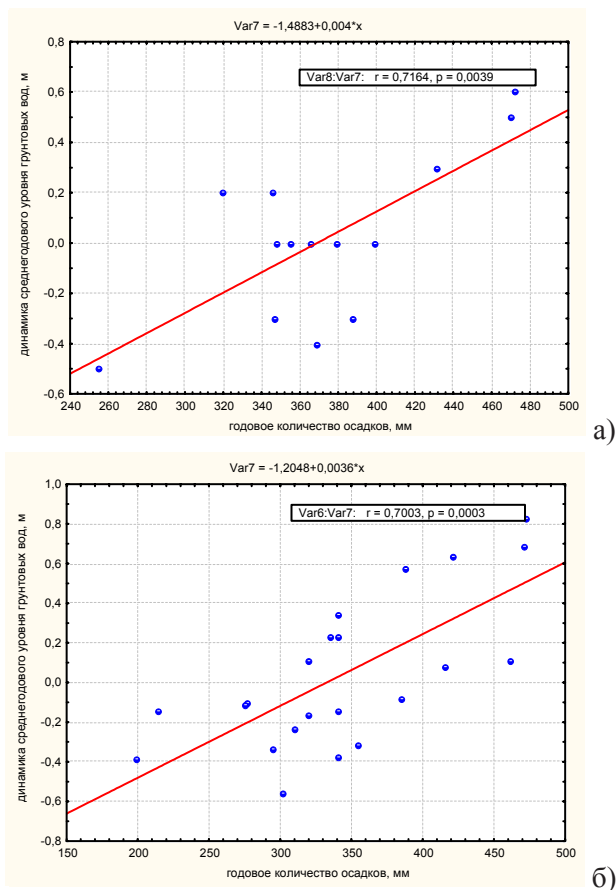


Рис. 3. Годовое количество осадков и динамика среднегодового уровня грунтовых вод на гидрометеостанциях при глубине залегания менее 2,6 м: а – Русская Поляна (1980–2008 гг.); б – Одесское (1976–2008 гг.)

В микропонижениях на водоразделах проследить зависимость изменения объема фильтрации воды с земной поверхности в водоносный горизонт от возросшего количества осадков холодного сезона достаточно сложно. Данные по рассолению профилей почв микропонижений в течение последних 20–30 лет [4] не исключают вероятности влияния возросших осадков холодного сезона на увеличение поступления воды в водоносный горизонт в микропониже-

ниях. Однако рассоление это началось на 20–30 лет позже сроков существенного роста осадков ноября – марта, когда в Ишимской степи появились и начали работать другие механизмы накопления поверхностных вод и фильтрации их дополнительных объемов в водоносный горизонт.

Прямых и косвенных свидетельств подтопления почв Ишимской степи при предыдущих циклах лет с повышенным количеством осадков холодного сезона обнаружить не удалось. Следовательно, возрастание сумм атмосферных осадков холодного сезона не является непосредственной причиной подтопления сибирских степных почв во второй половине XX столетия.

Определяющую роль в подтоплении ишимских почв в течение 1960–2000-х годов сыграла хозяйственная деятельность, влияние которой в предыдущие циклы лет с повышенным количеством осадков холодного сезона заметно не проявлялось. Хозяйственная деятельность привела к возникновению новых путей и источников пополнения влагой водоносного горизонта.

В Ишимской степи продолжают функционировать полезащитные и придорожные лесополосы, вокруг которых накапливаются снежные сугробы высотой до 3 м с запасами влаги до 1000 мм. Человек проложил приподнятые дороги, частично перекрывающие ложбины локального сброса поверхностных (преимущественно снеготалых) вод. Лесополосы и придорожные кюветы выступают в качестве новых, не характерных для целинных степей накопителей поверхностной влаги. Хозяйственное освоение региона проявилось также в распашке микропонижений земной поверхности, что способствовало увеличению притока поверхностных вод в их наиболее пониженные части.

По результатам проведенных студентами-практикантами исследований установлено, что в Ишимской степи в 2000-е годы, так же как и в 1980-е, под микропонижениями, придорожными кюветами и лесополосами за счет фильтрации преимущественно снеготалых вод формируются «купола» уровня грунтовых вод. Их высота достигает 1–1,5 м при ширине до 50–100 м (в июне), прослеживаются «купола» с постепенным понижением в течение всего гидрологического года.

Поскольку грунтовые воды из «куполов» в течение года не успевают полностью расходоваться на фильтрацию в глубокие слои

грунтов, на боковой отток в долину Иртыша и в котловины крупных озер, а также на эвапотранспирацию (при их залегании выше критической глубины), часть этой влаги остается в водоносном горизонте, способствуя подъему его уровня. При средней скорости подъема зеркала водоносного горизонта в контрольных разрезах (3–12 см/год), поступление влаги в горизонт грунтовых вод в результате функционирования новых водоприемников в течение 1980–2000-х годов составляет 2–8 мм/год.

Наблюдающиеся в это период изменения гидрологического состояния почв Ишимской степи с производственной точки зрения отчасти даже благоприятны (увеличение в почвах запасов доступной растениям влаги). Остается открытым вопрос динамики ионно-солевых профилей почвенно-грунтовых толщ в результате изменения положения зеркала водоносного горизонта.

Современные антропогенные изменения гидрологического состояния степных почв нарушают его естественную динамику. В Ишимской степи эти антропогенные изменения впервые в истории развития современных плакорных почв привели к созданию условий для формирования в них гидроморфности.

Представленные результаты исследований многолетней динамики гидрологического состояния ишимских почвенно-грунтовых толщ отражаются в студенческих отчетах по комплексной ландшафтной практике, заслушиваются на ежегодных конференциях, посвященных итогам полевых практик, и публикуются [2].

Таким образом, выездная полевая практика позволяет студентам принять участие в разработке реальной научно-практической проблемы, получить опыт организации и проведения полевых исследований, приобрести личные впечатления от знакомства с новым регионом. Преподаватель имеет возможность продолжить изучение научной проблемы, привлекая к этому начинающих исследователей и передавая им накопленные знания и опыт работы.

### *Библиографический список*

1. Панфилов В.П., Слесарёв И.В., Кудряшова С.Я., Сеньков А.А. Современное гидрологическое состояние почв и подстилающих пород // Черноземы: свойства и особенности орошения. – Новосибирск, 1988. – С. 47–57.

2. Пашков В.В., Кравцов Ю.В. Сеньков А.А и др. Влияние лесополос на динамику грунтовых вод в Ишимской степи // Материалы V Всероссийского съезда почвоведов им. В.В. Докучаева, 18–23 августа 2008 г. – Ростов-на-Дону: Ростиздат, 2008.

3. Полевые практики в системе высшего профессионального образования: Матер. III Межд. конф. – Новосибирск, 2009. – 232 с.

4. Сеньков А.А. Галогенез степных почв (на примере Ишимской равнины). – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2004. – 152 с.

5. Угланов И.Н. Мелиорируемая толща почв и пород юга Западной Сибири. – Новосибирск, 1981. – 192 с.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

**Ю.М. Малащенко**

*(Новосибирский государственный педагогический университет)*

В статье представлен алгоритм организации и проведения педагогических практик в ГОУ ВПО НГПУ. Практика строится на основе СТО НГПУ 7.5-05/02-2009 «Организация и проведение профессиональных практик».

*Ключевые слова и выражения:* стандарт, практика профессиональная, практика учебная, практика производственная.

## **ORGANIZATION AND CARRYING OUT OF PEDAGOGICAL PRACTICES (FROM WORK EXPERIENCE)**

**Yu.M. Malashchenko**

The paper presents an algorithm of organization and carrying out of pedagogical practices in the SEI HPT NSPU. The practice is formed according to the NSPU organization standard 7.5-05/02-2009 «Organization and carrying out of professional trainings». The brief view of this standard is presented in the paper.

*Key words:* standard, professional training, practical training, work practice.

Согласно Национальной доктрине образования РФ, государство признает «ведущую роль педагога в достижении целей образования и должно обеспечить привлечение в систему образования талантливых специалистов, способных на высоком уровне осуществлять учебный процесс, вести научные исследования, ... готовить специалистов высокой квалификации».

Более того, в свете присоединения России к Болонской конвенции, интеграции нашей страны в мировое образовательное пространство, а также учитывая темпы развития новых информационных технологий, педагогам предстоит работать в новых условиях, где на первый план будут выходить не знания, полученные в университете несколько лет назад и потерявшие свою актуальность, а умения и навыки добывать новые знания, готовность к постоянному самосовершенствованию и профессиональному росту. Эти процессы не представляются возможными, если у педагога не сформированы соответствующие профессионально значимые качества, под которыми мы понимаем множество устоявшихся личностных и профессиональных свойств, необходимых для успешного осуществления педагогической деятельности и проявляющихся в ней.

Проблемы формирования личности будущего педагога на практике описываются в трудах В.В. Буткевич, Л.А. Трепоуховой, Л.А. Щелкуновой. Большое внимание профессиональной подготовке в условиях педагогической практики в своих работах уделяют В.Н. Иванченко, Т.Б. Игонина, Г.Н. Меженцева.

В ряде исследований (А.В. Бездухов, Т.В. Борисова, Е.В. Фролова) представлены педагогические условия эффективного функционирования системы профессиональной подготовки будущих учителей. М.В. Жукова, Е.Л. Пупышева, А. Хуторской предлагают рассматривать педагогические условия развития или формирования компетенций как качеств и свойств личности. Однако в современных исследованиях не выделяются педагогические условия, обеспечивающие формирование профессионально значимых качеств будущего учителя в процессе педагогической практики, следовательно, требуется дальнейшая разработка этой проблемы.

Практическая подготовка студентов, когда они сами становятся субъектами деятельности, играет важную роль в формировании

их профессионально значимых качеств. В процессе педагогической практики у будущих учителей появляются дополнительные возможности для личностного роста, реализации своего интеллектуального и творческого потенциала не в рамках искусственно созданной учебной ситуации, а в естественной обстановке реального педагогического процесса.

В процессе педагогической практики применяются и осмысливаются теоретические знания, интенсифицируется развитие педагогического мышления, творческих способностей студентов (образовательная функция педагогической практики). В то же время педагогическая практика – этап личностного формирования будущего учителя, развития его общей и профессиональной культуры. Создаются возможности для самоактуализации студента, разностороннего проявления его индивидуальности. Личностная самореализация выступает условием динамичного и постоянного совершенствования деятельности будущего учителя (развивающая функция). Одновременно в ходе педагогической практики осуществляется проверка степени профессиональной подготовленности и пригодности студентов к педагогической деятельности (диагностическая функция).

В ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет» организация и проведение профессиональных практик, в том числе педагогических, строится на основе СТО НГПУ 7.5-05/02-2009 «Организация и проведение профессиональных практик». Этот документ один из элементов системы менеджмента качества. Он включает следующие разделы:

- общие положения;
- требования к организации профессиональных практик;
- порядок проведения профессиональных практик;
- оплата труда за руководство профессиональной практикой;
- оплата труда студентов и выплата суточных;
- ответственность и полномочия участников процесса;
- приложения.

**Общие положения.** Здесь указаны роль и место профессиональных практик в системе подготовки специалистов, бакалавров и магистров, а также приводятся нормативные документы, регламентирующие деятельность вуза по организации и проведению практик.



**Требования к организации профессиональных практик** состоят из двух частей: 1) общие требования к организации профессиональных практик; 2) требования к обеспечению профессиональных практик.

В первой части приведена классификация профессиональных практик: учебная и производственная. Учебная, в свою очередь, подразделяется на учебную, ознакомительную, полевую, часть учебных дисциплин, учебно-исследовательскую, научно-исследовательскую. Она может проводиться в структурных подразделениях НГПУ, а также в учреждениях или организациях. В тех случаях, когда учебная практика является продолжением (частью) изучения дисциплин, она проводится преподавателями соответствующих кафедр.

Производственная практика подразделяется на производственную, педагогическую, преддипломную, научно-исследовательскую, научно-педагогическую. Практика проводится на предприятиях, в учреждениях и организациях, род деятельности которых совпадает с возможными видами деятельности специалиста.

Базой профессиональной практики студентов бакалавриата и магистратуры могут выступать различные организации, соответствующие направлению их подготовки и обеспечивающие высокий профессиональный уровень методического сопровождения.

Во второй части требований описаны критерии выбора баз практик и сопроводительные учебно-методические материалы. Практики, предусмотренные ГОС ВПО, осуществляются на основе договоров о проведении практики студентов между ГОУ ВПО НГПУ и организацией (предприятием, учреждением). Обязательным приложением к договору является календарный план, в котором указываются руководители практики от организации, количество мест, Ф.И.О. студентов, а также группа и факультет, сроки проведения практики.

Договоры о проведении профессиональных практик регистрируются в отделе профессиональных практик учебно-методического управления НГПУ. На сегодняшний день с НГПУ заключено более 700 договоров.

Учебно-методические материалы по каждой из практик включают: программу практики и методические указания к ней, форму отчета студента о прохождении практики (рабочая тетрадь, дневник и т.д.).

**Порядок проведения профессиональных практик.** В соответствии с годовым учебным планом НГПУ руководитель практики от учебного подразделения за 10 дней до начала практики представляет в ОПП докладную о распределении студентов. На основе докладных руководителей практик издаются приказы по университету, в которых указываются сроки, место проведения практик, списки студентов, руководители практик от университета. Перед началом практики проводится установочная конференция, на которой учащимся сообщается цель, задачи, содержание, формы организации и отчетности, порядок прохождения практики. По завершении практики в учебном подразделении необходимо провести мероприятия, посвященные анализу итогов практики. Отчеты студентов хранятся на кафедре весь срок обучения в вузе. Факультетские руководители представляют отчет по установленной форме в ОПП в течение месяца после окончания практики.

**Оплата труда за руководство профессиональной практикой.** Оплата труда ППС университета за руководство учебными и производственными практиками исходя из объема времени, отводимого на практику, и независимо от того, проходят студенты практику на одном или нескольких объектах. При этом продолжительность рабочего дня руководителя практики не должна превышать 6 часов в день [1].

Оплата труда руководителей практики от организаций (баз практики) производится на условиях приложений к договорам о проведении практики (календарного плана), в соответствии с утвержденными в ГОУ ВПО НГПУ расценками и с учетом специфики учебного подразделения. Основанием для начисления оплаты является ведомость на оплату методического руководства практикой (приложение Д).

Оплата труда работникам учреждений за методическое руководство производственной (педагогической практикой, исключая летнюю) осуществляется из расчета 3 часа на одного студента в неделю, из них рекомендуется:

– учителю по специальности (воспитателю, педагогу) – 2 часа, классному руководителю – 30 минут, директору учреждения (либо его заместителю) – 30 минут;

– факультетский руководитель может перераспределить эти 3 часа по фактически затраченному времени руководителями практики от учреждения.

Оплата труда работникам учреждений за методическое руководство педагогическими мастерскими осуществляется из расчета 6 часов на одного студента в неделю.

Оплата руководителям производственной практики (за исключением педагогической) от учреждения осуществляется из расчета 2 часа на одного студента в неделю.

Оплата руководителям учебной практики (исключая полевые, пленэр, учебные по дисциплинам, инструктивный лагерь, адаптивный лагерь, археологическую практику) от учреждения осуществляется из расчета 30 минут на одного студента в неделю.

**Оплата труда студентов и выплата суточных.** В период прохождения практики за студентами, независимо от получения ими заработной платы по месту прохождения практики, сохраняется право на получение стипендии.

Оплата труда студентов, заключивших индивидуальный трудовой договор в период практики, осуществляется в порядке, предусмотренном действующим законодательством для организаций соответствующей отрасли. На студентов, принятых в организациях на должности, распространяется действие ТК РФ, они подлежат государственному социальному страхованию наравне со всеми работниками организации.

В период прохождения всех видов практики, связанной с выездом из места расположения НГПУ (за административные границы г. Новосибирска), студентам выплачиваются суточные в размере 50% от нормы суточных, установленных действующим законодательством для возмещения дополнительных расходов, связанных с командировками работников предприятий, учреждений и организаций, за каждый день, включая нахождение в пути к месту практики и обратно. Студентам, обучающимся на очной форме (бюджет), проезд железнодорожным или водным видом транспорта к месту практики и обратно оплачивается за счет средств НГПУ в полном размере на основании предъявленных документов [2].

Студенты, заключившие с организациями (предприятиями, учреждениями) индивидуальный договор с последующим трудоу-

стройством, проезд к месту практики и обратно оплачивают самостоятельно либо эти расходы берет на себя организация (предприятие, учреждение).

При проведении профессиональной практики в структурных подразделениях НГПУ суточные не выплачиваются.

Оплата суточных преподавателям за проезд к месту прохождения практики вне места нахождения НГПУ и обратно, а также возмещение расходов по найму жилого помещения производится университетом в соответствии с действующим законодательством РФ об оплате служебных командировок [3].

**Ответственность и полномочия участников процесса.** Под участниками процесса понимаются все физические и юридические лица в нем занятые: ГОУ ВПО НГПУ; организация (предприятие, учреждение), являющееся базой практики; высшее руководство университета, руководители учебных подразделений (деканы факультетов/директора институтов); руководители практики: от университета, от организации, от учебного подразделения; ППС кафедры, выполняющий непосредственное руководство практикой; студенты.

НГПУ обеспечивает:

– учебно-методическое руководство практикой, в том числе по вопросам охраны труда, техники безопасности и личной безопасности;

– организацию медицинского осмотра студентов, направленных на практику;

– контроль за организацией, проведением и соблюдением сроков практики студентов.

Организация (предприятие, учреждение) обеспечивает:

– наиболее эффективное в организационном и научно-методическом плане проведение практики студентов НГПУ в соответствии с программами практики;

– соблюдение согласованных с НГПУ календарных графиков прохождения практики;

– получение студентами знаний по направлению подготовки в области передового опыта, технологий обучения и воспитания, организации планирования и управления учебно-воспитательным процессом;

– возможность использования студентами литературы, учебно-методических комплексов и документации организации (предприятия, учреждения).

Студенты НГПУ при прохождении практики в организациях (предприятиях, учреждениях) обязаны: полностью выполнять задания, предусмотренные программой практики; соблюдать действующие в учреждениях и организациях правила внутреннего трудового распорядка; изучать и строго соблюдать нормы охраны труда и правила пожарной безопасности.

Ответственность за обеспечение безопасных и здоровых условий труда при работах в полевых условиях, за выполнение инструкций по охране труда, технике безопасности и пожарной безопасности возлагается на ректора, руководителей учебных подразделений, непосредственных руководителей полевых работ и на каждого участника.

**Приложения.** Здесь представлены: краткая характеристика видов профессиональных практик; перечень видов профессиональных практик по реализуемым основным образовательным программам; карта процесса «Организация и проведение профессиональных практик»; договор о проведении профессиональной практики студентов; календарный план; форма заявки на формирование сметы для проведения практики студентов; технологии организации и осуществления практической деятельности студентов (технологии формирования позитивных установок на процесс профессионально-педагогической подготовки в системе высшего образования, технологии формирования профессиональной субъектной позиции, технологии формирования умений и навыков специалиста взаимодействовать с субъектами производственного процесса, технологии гармонизации общепрофессиональных умений и навыков будущего специалиста в профессиональной деятельности).

Таким образом:

- педагогическая практика будущих учителей, являясь неотъемлемой частью учебного процесса, поддерживает условия практико-ориентированного высшего образования и служит важным механизмом создания компетентностной модели выпускника;
- результативность процесса педагогической практики для формирования компетентностной модели будущего педагога, по всей

вероятности, предполагает сочетание следующих педагогических условий: а) овладение необходимыми для учителя знаниями и умениями; б) обеспечение организационно-методического сопровождения деятельности студента-практиканта со стороны педагогов университета и учреждения; в) личностно ориентированный характер педагогического процесса, повышающий мотивацию и обеспечивающий самореализацию и самооценку студентов при выполнении индивидуальной программы педагогической деятельности.

#### *Библиографический список*

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 05.04.2001 г. № 264 «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) Российской Федерации».

2. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 25.03.2003 г. № 1154 «Об утверждении Положения о порядке проведения практики студентов образовательных учреждений высшего профессионального образования».

3. Инструктивное письмо Минобразования РФ от 03.08.2000 г. № 14-55-484 ин/15 «Рекомендации по организации практики студентов образовательных учреждений высшего профессионального образования».

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ В ВУЗЕ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС**

**Е.Б. Кузнецова, Л.А. Барактенова**

*(Новосибирский государственный педагогический университет)*

В статье рассматривается опыт работы НГПУ по проектированию основных образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС: принципы построения и унификации учебных планов по всем направлениям ба-

калавриата, в частности, по Педагогическому образованию и Психолого-педагогическому образованию.

*Ключевые слова и выражения:* основная образовательная программа, унификация, типовой учебный план, базовый учебный план, зачетная единица (кредит), трудоемкость.

## **PROJECTING BASIC EDUCATION PROGRAM IN AN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION IN CONFORMITY WITH REQUIREMENTS OF THE FEDERAL STATE EDUCATION STANDARD**

**E.B. Kuznetsova, L.A. Barakhtenova**

The paper considers the NSPU experience in projecting basic education programs in conformity with the requirements of the Federal State Education Standard: principles of building and unification of curricula for all baccalaureate fields, particularly, for pedagogical education as well as psychological and pedagogical education.

*Key words:* basic education program, unification, standard curriculum, credit, labor intensiveness.

Реформирование высшего профессионального образования в нашей стране обусловлено вступлением России в Болонский процесс. Задачи, поставленные перед высшей профессиональной школой европейским научно-образовательным сообществом, представляются чрезвычайно значимыми для российского образования, особенно в части поиска оптимальных путей его дальнейшего развития и усиления конкурентоспособности на российском и международном рынках труда.

«Болонским» принято называть процесс создания странами Европы единого Европейского пространства высшего образования (ЕПВО), начало которому было положено подписанием в 1999 г. в г. Болонье (Италия) Болонской декларации, где были сформулированы основные цели, ведущие к достижению сопоставимости

и, в конечном счете, гармонизации национальных образовательных систем высшего образования в странах Европы.

Основная цель Болонского соглашения – создание единого европейского пространства высшего образования, что подразумевает:

- введение системы сопоставимых степеней в области высшего образования;

- переход на двухступенчатую систему высшего образования;

- внедрение европейского приложения к диплому, обеспечивающего конкурентоспособность вуза и возможность для выпускника трудоустройства на международном рынке труда;

- внедрение европейской кредитно-трансферной системы;

- развитие мобильности обучающихся и преподавательского персонала;

- введение внутривузовских систем контроля качества образования;

- расширение межинституционального и международного сотрудничества.

«Болонские» образовательные программы характеризуются следующими важнейшими признаками:

- компетентностным подходом (ориентация на результаты обучения, выраженные в форме компетенций/компетентностей);

- модульным построением;

- объемом учебной нагрузки, исчисляемым в зачетных единицах/кредитах.

Российская Федерация присоединилась к Болонскому процессу 19 сентября 2003 г., и полноценное вхождение в Болонский процесс потребовало от нашей страны (как и ранее присоединившихся стран) реформирования системы обучения в целом и высшего профессионального образования в частности. Это определило необходимость создания нового поколения образовательных стандартов уровня образования (бакалавриат – магистратура), разработку образовательных программ, совместимых с европейскими, а для их реализации – соответствующую трансформацию вузовских структур, нормативной базы и практики преподавания.

Сравнительный анализ введенных в действие новых федеральных образовательных стандартов (ФГОС) и тех, что были утвержде-



ны ранее (2005 г.) позволяет выделить отличительные их признаки как по структуре, так и по содержанию (табл. 1).

Таблица 1

**Отличительные признаки «действующих»  
и «вводимых» стандартов (ФГОС И ГОС)**

Параметр	ГОС	ФГОС
Ориентация	На свойства личности. Квалификационная характеристика выпускника (по определенным видам профессиональной деятельности): – должен знать; – должен уметь; – должен выполнять	На деятельность. Характеристика профессиональной деятельности выпускника включает: – область; – объекты; – виды; – задачи профессиональной деятельности
Требования	К обязательному минимуму содержания ООП	К результатам освоения ООП
Учебная нагрузка	Объем аудиторных занятий не должен превышать в среднем 27 часов в неделю	Максимальный объем аудиторных занятий в неделю составляет 27 академических часов
Вариативность ООП	7–30%	50%
Учебные циклы	ГСЭ, ЕН, ОПД, СД	ГСЭ, ЕН, ПД
Содержание учебных циклов	Каждый учебный цикл состоит из дисциплин федерального компонента, регионального компонента, дисциплин по выбору	Каждый учебный цикл состоит из базовой части, вариативной части, которая, в свою очередь, включает дисциплины по выбору
Методика расчета трудоемкости учебных элементов	В академических часах	В кредитах

Анализ основных характеристик «действующих» и «вводимых» стандартов позволяет выделить некоторые особенности ФГОС:

1. Выраженный компетентностный характер.
2. Разработка пакета стандартов по направлениям как совокупности образовательных программ бакалавра, специалиста и магистра, объединяемых на базе общности их фундаментальной части.
3. Обоснование требований к результатам освоения основных образовательных программ (результатов образования) в виде компетенций.
4. Обязательное участие работодателей.
5. Изменение в понятийном аппарате образовательного процесса, введение новых понятий: бакалавр, направление, профиль, компетенция, компетентность, зачетная единица и др.
6. Интеграция учебной, научно-исследовательской и практической деятельности.
7. Особенности структуры ООП: базовая часть – не более 50% образовательной программы и вариативная часть – определяется вузом в соответствии с профилем.

Введение новых государственных стандартов ввело новые понятия: бакалавриат, направление, профиль, компетенции, зачетная единица, тьютер, компетенции и компетентность и др.

Результаты обучения в соответствии с требованиями ФГОС оцениваются с помощью компетенций. Логика их формирования применительно к сфере ВПО заключается в том, что определенные учебные циклы (элементы) программы объединены в цельный комплекс:

- а) определенный необходимый объем базовых (теоретических) знаний;
- б) совокупность методов применения этих знаний в практической деятельности;
- в) опыт их подобного применения (в ходе учебных, производственных и иных практик, лабораторных работ, самостоятельных исследований и т.п.).

Перечисленные элементы оцениваются равнозначно и составляют комплекс, описываемый понятием «компетенция». **Компетенция** представляет собой динамичную совокупность знаний, умений, навыков, способностей, личностных и профессиональных качеств, которую студент (выпускник) может продемонстрировать после за-

вершения образовательной программы (или ее части). В отличие от традиционных для российского образования комплексов, так называемых ЗУНов – знаний, умений и навыков, которые ранее оценивались (как в совокупности, так и по отдельности) в процессе обучения или по его завершении, компетенции имеют *комплексный характер* и включают общекультурные, профессиональные компетенции и систему социальных, нравственных и профессиональных ориентиров, позволяющих выпускнику «правильно» (разумно, продуктивно, приемлемо для окружающих и т.п.) вести себя в различных ситуациях – профессиональных и непрофессиональных. Компетенции могут быть профессиональные (специализация в определенных областях деятельности) и универсальные, общекультурные (необходимые образованному человеку независимо от профиля подготовки).

Результаты терминологического анализа указывают на имеющиеся различия в трактовке понятия «компетенция»<sup>1</sup> (от лат. *competentia* – добиваюсь, соответствую, подхожу). Оно рассматривается как:

базовая совокупность юридически установленных представлений о требованиях к полномочиям, правам и обязанностям конкретного работника (должностного лица);

б) круг полномочий и прав, предоставляемых законом, уставом или договором конкретному лицу или организации в решении соответствующих вопросов;

в) совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы;

г) поведенческая характеристика индивидуума, способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Основываясь на результатах проведенного анализа, была предложена модель понятия «компетенция», как система качеств личности, определяющих успешность профессиональной деятельности (рис. 1).

---

<sup>1</sup> Более подробно основные понятия компетентностного подхода рассмотрены в учебно-методическом пособии [1].



Рис.1. Модель понятия «компетенция» как система качеств личности

Высшие учебные заведения в соответствии с Федеральным государственным стандартом получили право самостоятельности в части разработки и утверждения основных образовательных программ (ООП) бакалавриата (магистратуры). Образовательная программа разрабатывается высшим учебным заведением самостоятельно с учетом требований рынка труда на основе ФГОС, примерных образовательных программ, разработку которых осуществляет Министерство образования и науки Российской Федерации. При этом примерные образовательные программы имеют рекомендательный характер.

В соответствии с требованиями ФГОС, основная образовательная программа – это комплекс нормативно-организационной документации, включающий учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей), программы учебной и производственной практик, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующих образовательных технологий. С нашей точки зрения, к данным до-

кументам можно добавить компетентностную модель выпускника, требования к итоговой аттестации.

В структуре ООП ФГОС ВПО представлено шесть основных циклов: гуманитарный, социальный и экономический (ГСЭ), математический и естественнонаучный (ЕН), профессиональный цикл (ПД), физическая культура, учебная и производственная практика и итоговая государственная аттестация (ИГА). Каждый из блоков дисциплин включает перечень дисциплин или модулей дисциплин, обязательных для включения в учебные планы. Обязательные дисциплины входят в базовую часть учебного плана. Вариативная часть, содержащая дисциплины по выбору, включает дисциплины, выбираемые вузом, необходимые для формирования предметных (специальных) компетенций соответствующего профиля направления бакалавриата.

Подробнее остановимся на проектировании основных образовательных программ в нашем вузе.

При построении ООП, разработчики в нашем вузе опирались на следующие принципы: преимущество с действующими образовательными программами, на нормативно-законодательные акты (ФЗ «Об образовании», «О высшем и после вузовском образовании» и др.), компетентностный подход (ориентация на результат обучения в форме компетенций), модульность, зачетно-кредитную систему.

В помощь разработчикам ООП в вузе учебно-методическим управлением и учебно-методическим советом НГПУ были разработаны ряд учебно-организационных документов:

1. Макет основной образовательной программы, где прописаны разделы ООП с учетом требований ФГОС, системы менеджмента качества (СМК) НГПУ, дано краткое описание этих разделов.

2. Шаблон учебного плана.

3. Типовой учебный план по всем направлениям бакалавриата.

4. Базовые планы по направлениям «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование».

5. Макет учебной программы по дисциплине (модулю).

6. Макет учебной и производственной практик.

7. Варианты технологических карт как средства оценки знаний, умений, компетенций студентов.

В условиях внедрения ФГОС и разработки новых образовательных программ появилась необходимость унификации учебных планов, что позволяет обеспечить мобильность студентов, проектировать индивидуальную траекторию обучения студентов, формировать полные группы из-за небольшого количества государственного заказа по одному профилю, оптимизировать кадровые и материальные ресурсы вуза, обеспечить взаимосвязь между дисциплинами общего цикла разных направлений бакалавриата и возможность перехода на модульную систему обучения.

Унификация учебных планов в нашем вузе включала создание типового учебного плана по всем направлениям бакалавриата и базовых учебных планов по каждому из направлений бакалавриата (рис. 2).

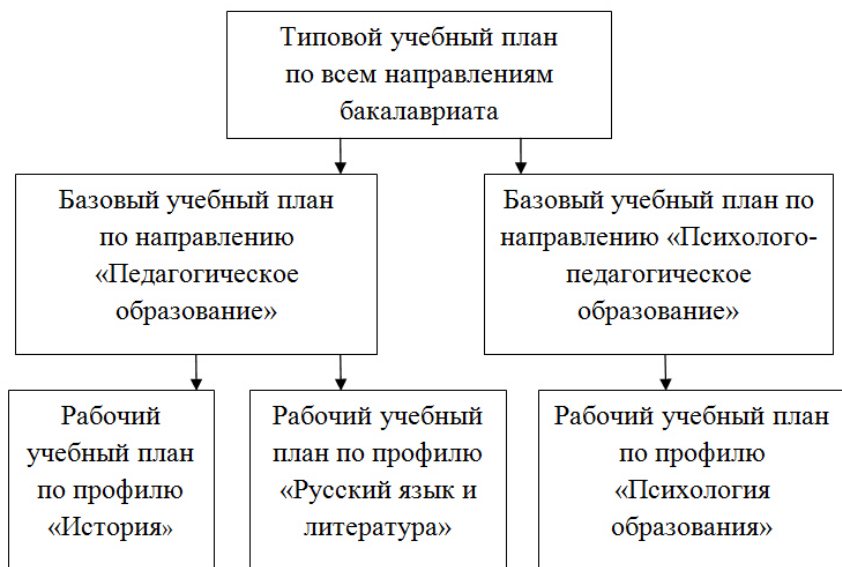


Рис. 2

Анализ различных ФГОС ВПО показал, что в гуманитарном, социально-экономическом цикле (Б.1) такие дисциплины, как «Иностранный язык», «История», «Философия», в профессиональном

цикле (Б.3) дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» есть в наличии в стандартах всех направлений бакалавриата, поэтому данные дисциплины были включены в типовой учебный план вуза. Они были унифицированы по трудоемкости в часах и зачетных единицах, по срокам проведения и форме контроля. Например: «История» – 3 ЗЕ, 108 часов, время изучения – первый семестр, форма контроля – экзамен, философия – 3 ЗЕ, 108 часов, время изучения – третий семестр, форма отчетности – экзамен, «Иностранный язык» – 6 ЗЕ в базовой части и 2 ЗЕ в вариативной части, 288 часов, время проведения – с первого по третий семестры, форма контроля – два зачета, один экзамен, «Безопасность жизнедеятельности» – 2 ЗЕ, 72 часа, время проведения – первый семестр, форма контроля – зачет. Зачет по дисциплине входит в оценку трудоемкости дисциплины. Экзамен оценивается самостоятельно, 1 ЗЕ (36 академических часов). В связи с повышением доли самостоятельной работы в новых стандартах и важности вопросов организации самостоятельной работы студентов была введена в вариативную часть цикла ГСЭ дисциплина «Технология организации самостоятельной работы»: 2 ЗЕ, 72 часа, время проведения – первый семестр, форма контроля – зачет.

Используя подходы, рассмотренные выше, в вузе разработана модель унификации различных видов учебной деятельности по ведущим направлениям: 050100 – Педагогическое образование, 050400 – Психолого-педагогическое образование (проект) в ГОУ ВПО НГПУ (табл. 2).

Для направлений 050100 – Педагогическое образование и 050400 – Психолого-педагогическое образование были разработаны базовые учебные планы и графики учебного процесса. График учебного процесса направления 050100 включает 208 недель, из которых 133 недели – теоретическое обучения, 20 недель – экзаменационных сессий, 6 недель – ИГА, 16 недель – практики, 33 недели – каникулы. График учебного процесса направления 050400 включает 208 недель, из которых 131 неделя – теоретическое обучение, 20 недель – экзаменационных сессий, 6 недель – ИГА, 20 недель – практики, 31 неделя – каникулы.

Базовый учебный план – общая для всех профилей одного направления часть учебного плана, которая определяет единые для данного направления элементы учебного процесса. В базовом плане

«Педагогическое образование» дисциплины базовой части унифицируются в сетке распределения часов по всем профилям, такой же унификации подлежит часть дисциплин вариативной части блоков ГСЭ и ЕН (табл. 3).

Таблица 2

Педагогическое образование	Психолого-педагогическое образование
СЭ – 31 ЗЕ: – базовая часть – 16 ЗЕ; – вариативная часть – 8 ЗЕ; – дисциплины по выбору – 7 ЗЕ	СЭ – 29 ЗЕ: – базовая часть – 14 ЗЕ; – вариативная часть – 10 ЗЕ; – дисциплины по выбору – 5 ЗЕ
ЕН – 9 ЗЕ: – базовая часть – 6 ЗЕ; – вариативная часть – 3 ЗЕ	ЕН – 14 ЗЕ: – базовая часть – 8 ЗЕ; – вариативная часть – 4 ЗЕ; – дисциплины по выбору – 2 ЗЕ
ПД – 165 ЗЕ: – базовая часть – 38 ЗЕ; – вариативная часть – 87 ЗЕ; – дисциплины по выбору – 40 ЗЕ	ПД – 159 ЗЕ: – базовая часть – 50 ЗЕ; – вариативная часть – 77 ЗЕ; – дисциплины по выбору – 32 ЗЕ
Физкультура – 2 ЗЕ	Физкультура – 2 ЗЕ
Практика 27 ЗЕ: 1,5 ЗЕ × 10 недель = 15 ЗЕ; 1,5 ЗЕ × 8 недель (НИР, подготовка к ВКР) = 12 ЗЕ	Практика: 1,5 ЗЕ × 12 недель = 18 ЗЕ 1,5 ЗЕ × 8 недель (НИР, подготовка к ВКР) = 12 ЗЕ
ИГА – 3 ЗЕ, ВКР – 3 ЗЕ	ИГА – 3 ЗЕ, ВКР – 3 ЗЕ
<i>Итого 240 ЗЕ</i>	<i>Итого 240 ЗЕ</i>

Используя модели типового и базового учебных планов структурные подразделения приступили к самостоятельной разработке рабочие учебных планов по одному из профилей бакалавриата (в основном это вариативная часть циклов ГСЭ и ЕН, профессиональный цикл).

Учебный план включает в себя перечень дисциплин, разделы практик и итоговую государственную аттестацию в соответствии с перечнем, представленным в ФГОС; общую трудоемкость в зачетных единицах и трудоемкость в часах, отражающую аудиторную



Таблица 3

## Базовый учебный план для направления бакалавриата Педагогическое образование

№ п/п	Цикл	Код	Название дисциплины	Количество		Форма контроля	Семестр
				ЗЕ	часов		
1	2	3	4	5	6	7	8
1	ГСЭ	Б.1.1	История	3	108	Экзамен	1-й
2	ГСЭ	Б.1.2	Философия	3	108	Экзамен	3-й
3	ГСЭ	Б.1.3	Иностранный язык	6	180	2 зачета	1–2-й
4	ГСЭ	Б.1.4	Культура речи	2	72	Зачет	1-й
5	ГСЭ	Б.1.5	Экономика образования	2	72	Зачет	4-й
6	ГСЭ	В.1.1	Право в образовании	2	72	Зачет	3-й
7	ГСЭ	В.1.2	Культурология	2	72	Зачет	2-й
8	ГСЭ	В.1.3	Технология организации самостоятельной работы	2	72	Зачет	1-й
9	ГСЭ	В.1.4	Иностранный язык (специальный)	2	108	Экзамен	3-й
10	ГСЭ	ДВ.1.1	Русский язык/ Педагогическая риторика	2	72	Зачет	1-й
11	ЕН	Б.2.1	Информационные технологии	2	72	Зачет	1-й
12	ЕН	Б.2.2	Основы математической обработки информации	2	72	Зачет	2-й
13	ЕН	Б.2.3	Естественнонаучная картина мира	2	72	Зачет	3-й

Окончание табл. 3

1	2	3	4	5	6	7	8
14	ПД	Б.3.1	Психология	12	432	3 экзамена	2-й, 4-й, 6-й
15	ПД	Б.3.2.	Педагогика	12	432	4 зачета, 2 экзамена	1-6-й
16	ПД	Б.3.3	Безопасность жизнедеятельности	2	72	Зачет	1-й
17	ПД	Б.3.4	Методика обучения и воспитания	12	–	–	–
18	Б.4	Б.4.41	Физкультура	2	400	3 зачета	1–6-й
19	Б.5	Б.5.1	Учебная практика	6	216	–	–
20	Б.5	Б.5.2	Педагогическая практика	9	324	–	–
21	Б.6	Б.6.1	ИГЭ	3	108	–	8-й
22	Б.6	Б.6.2	ВКР	3	108	–	8-й

нагрузку студентов, распределение по семестрам, форму промежуточной аттестации. Также указывается обслуживающая кафедра и формы учебных занятий.

Анализ опыта разработки учебных планов (УП) по профилям разных направлений бакалавриата структурными подразделениями показал, что можно выделить два пути разработки УП:

1. Заполнение разделов рабочего учебного плана дисциплинами, работающими на данный профиль направления бакалавриата, с учетом требований ФГОС, типового, базового учебных планов вуза и разработанных в вузе методических рекомендаций. В соответствии с выбранными дисциплинами разрабатываются компетенции, которыми должен овладеть студент (выпускник) после завершения ООП (или ее части).

2. Разработка и формирование компетенций по выбранному структурным подразделением профилю направления бакалавриата. В соответствии с компетенциями, которые должны будут формироваться у студента в процессе обучения, наполняется содержание учебного плана.

В соответствии с требованиями ФГОС часть структурных подразделений НГПУ – ИИГСО, ИИ разработали компетентностные модели выпускников в форме предметных (специальных) компетенций, которые будет формироваться у студентов в процессе обучения в соответствии с профилями направления.

Содержательное наполнение вариативной части профессионального цикла зависит от специальных, профильных компетенций. В соответствии с требованиями ФГОС основная образовательная программа должна содержать дисциплины по выбору не менее одной трети вариативной части суммарно по циклам Б.1, Б.3, Б.3. Например, в базовом учебном плане по направлению 050100 – Педагогическое образование сумма дисциплин по выбору составляет 50 ЗЕ, что составляет третью часть суммы вариативной части дисциплин по всем циклам учебного плана.

Следующим этапом разработки образовательной программы является разработка программы дисциплины. Рабочая программа дисциплины в соответствии с ФГОС ВПО содержит следующие новые разделы:

1. Место дисциплины в структуре ООП. При заполнении данного раздела необходимо перечислить все дисциплины, изучение которых формируют у студентов входные ЗУН, необходимые для изучения данной дисциплины; с другой стороны, перечислить дисциплины, для которых она формирует ЗУН. В этом же разделе указываются все знания, умения и навыки в комплексе, которые должны быть сформированы у студента к моменту изучения дисциплины. В этом же разделе указываются область и объекты профессиональной деятельности в соответствии с ФГОС.

2. Требования к результатам освоения дисциплины. В этом разделе указываются все компетенции в соответствии с ФГОС, которые формирует данная дисциплина. Компетенции, указанные в рабочей программе, должны соответствовать компетенциям, указанным в учебном плане.

3. Подробно расписываются все виды самостоятельной работы студентов, и определяется количество часов, отводимых на них, в том числе фиксируются интерактивные формы самостоятельной работы студентов.

4. При составлении методических рекомендаций теперь необходимо описывать формы использования интерактивных методов обучения, которые в соответствии со стандартом должны занимать не менее 20% от традиционных форм проведения занятий.

Таким образом, проектирование основных образовательных программ – это сложная и многогранная деятельность, которая включает в себя разработку унифицированных учебных планов по направлениям бакалавриата, учебных планов по профилям направления бакалавриата, программ учебных дисциплин, программ учебной и производственной практик, методических рекомендаций по проведению промежуточного и итогового контроля, компетентностной модели выпускника и т.д. Успех этой деятельности будет возможным при высоком уровне творческой активности профессорско-преподавательского состава университета.

#### ***Библиографический список***

1. Методология формирования компетенций / Под ред. П.В. Лепина.– Новосибирск: Из-во НГАСУ, 2010.

2. Проект Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 – Психолого-педагогическое образование. – М., 2009.

3. *Сазонов Б.А.* Система зачетных единиц и организационно-экономические аспекты модернизации высшего образования. – М.: НИИВО, 2005.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 – Педагогическое образование. – М., 2009.

## НАШИ АВТОРЫ

Б

**Барахтенова Людмила Алексеевна**, профессор, доктор биологических наук, проректор по учебной работе Новосибирского государственного педагогического университета.

Г

**Газизова Алфия Ильдусовна**, кандидат педагогических наук, доцент филиала Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Набережные Челны.

**Гуляева Нина Васильевна**, кандидат географических наук, доцент, зав. кафедрой физической географии ИЕСЭН Новосибирского государственного педагогического университета.

Д

**Добровольская Елена Валерьевна**, начальник учебно-методического управления Новосибирского государственного педагогического университета.

**Дураков Игорь Альбертович** – кандидат исторических наук, доцент кафедры теории, истории культуры и музеологии ИИГСО Новосибирского государственного педагогического университета.

К

**Казакова Светлана Леонидовна**, воспитатель детского дома-школы № 95, дома детства, г. Новокузнецк.

**Козырева Ольга Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк.

**Кошман Наталья Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарного и художественного образования ИИ Новосибирского государственного педагогического университета.

**Кравцов Юрий Васильевич**, кандидат биологических наук, заместитель директора ИЕСЭН, доцент кафедры физической гео-

графии ИЕСЭН Новосибирского государственного педагогического университета.

**Кузнецова Елена Билусовна**, кандидат педагогических наук, старший методист учебно-методического управления Новосибирского государственного педагогического университета.

Л

**Лиханова Наталья Николаевна**, старший преподаватель кафедры физики ЭИ Читинского государственного университета.

М

**Малашенко Юрий Михайлович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ИФМИЭО, начальник отдела профессиональных практик учебно-методического управления Новосибирского государственного педагогического университета.

**Мжельская Татьяна Владимировна**, кандидат исторических наук, доцент кафедры теории, истории культуры и музеологии, зам. директора ИИГСО Новосибирского государственного педагогического университета.

Н

**Никульников Антон Николаевич**, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии ФНК Новосибирского государственного педагогического университета.

Р

**Радькова Наталья Олеговна**, кандидат технических наук, доцент кафедры экономики и менеджмента Брянского государственного технического университета.

С

**Свиридова Инна Александровна**, аспирантка кафедры экономики менеджмента Брянского государственного технического университета.

## Ф

**Филимонова Надежда Васильевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной математики и информатики Поволжского государственного университета сервиса, г. Тольятти.

## Ш

**Шляпкин Андрей Владимирович**, кандидат технических наук, доцент кафедры прикладной математики и информатики Поволжского государственного университета сервиса, г. Тольятти.

## Ш

**Шмулев Геннадий Александрович**, доктор экономических наук, профессор кафедры экономики и менеджмента Брянского государственного технического университета.

**Шульга Алексей Алексеевич**, кандидат педагогических наук, доцент, начальник правового управления Новосибирского государственного педагогического университета.

**Шульга Ирина Иванова**, кандидат педагогических наук, доцент Новосибирского государственного педагогического университета.

## Ч

**Чанова Мария Васильевна**, кандидат педагогических наук, доцент Новосибирского государственного педагогического университета, учитель географии высшей квалификационной категории Новосибирского государственного педагогического лицея им. А.С. Пушкина.



# ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

Научно-практический журнал

Редактор – *Н.А. Егина*  
Компьютерная верстка – *И.С. Сидоренко*

---

Подписано в печать 27.12.2010 г. Формат бумаги 60x84/16.  
Печать RISO. Уч.-изд. л. 11. Усл. печ. л. 10,23. Тираж экз.  
Заказ №

---

Отпечатано:  
ООО «Немо Пресс»  
630001, г. Новосибирск, ул. Д.Ковальчук, 1, оф. 202,  
тел.: 236-13-43, 292-12-68  
e-mail: nemopress@mail.ru