

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

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

7/2011

Новосибирск

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

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

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

Редакционно-издательская коллегия — **совет:**

Председатель — **П. В. Ленин**, доктор педагогических наук, профессор

- Н. П. Абаскалова**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
В. А. Адольф, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Р. И. Айзман, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
Л. Н. Алексашикина, доктор педагогических наук, профессор, Москва
Р. М. Асадуллин, доктор педагогических наук, профессор, ректор БГПУ им. Акмуллы, Уфа
С. П. Беловолова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
М. А. Галагузова, доктор педагогических наук, профессор, Екатеринбург
В. Б. Гаргай, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, ректор НГПУ, Новосибирск
Д. А. Данилов, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Якутск
А. Н. Джурниевский, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
В. А. Дмитриенко, доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО, Томск
И. Ф. Исаев, доктор педагогических наук, профессор, Белгород
А. К. Жафяров, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск
В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск
В. П. Казначеев, доктор медицинских наук, профессор, академик РАМН, Новосибирск
- Н. Э. Касаткина**, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово
Т. К. Клименко, доктор педагогических наук, профессор, Чита
А. Д. Копытов, член-корреспондент РАО, директор Института развития образовательных систем РАО, доктор педагогических наук, профессор, Томск
В. М. Лопаткин, доктор педагогических наук, профессор, ректор АГПА, Барнаул
Л. И. Лурье, доктор педагогических наук, профессор, Пермь
В. И. Матис, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул
Л. Ф. Михальцова, профессор, Новокузнецк
А. Я. Найн, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск
А. М. Новиков, академик РАО, член академии педагогических наук Украины, Лауреат Государственной премии РФ, руководитель отдела теории непрерывного образования РАО, доктор педагогических наук РАО, профессор, Москва
В. С. Нурғалиев, доктор психологических наук, профессор, Красноярск
М. П. Пальнов, доктор педагогических наук, профессор, Томск
Т. Н. Петрова, доктор педагогических наук, профессор, Чебоксары
С. М. Редлих, доктор педагогических наук, профессор, ректор, КГПА, Новокузнецк
Г. И. Саранцев, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Саранск, Мордовия
- Ю. В. Сенько**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Барнаул
А. И. Субетто, доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор, Санкт — Петербург
Ф. Ш. Терезулов, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
Л. И. Холина, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
В. Г. Храпченко, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
А. А. Чернобров, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск
В. Э. Штейнберг, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
Н. Е. Щуркова, доктор педагогических наук, профессор, Москва

Зарубежные члены:

- Марк Брэй**, президент Всемирного Совета обществ по сравнительному образованию, директор Международного Института планирования образования ЮНЕСКО, профессор, Гонконг.
Ричард Зинсер, профессор, доктор, Западный Мичиганский университет, США
А. К. Кусаинов, Президент Академии педагогических наук Республики Казахстан, доктор педагогических наук, профессор, Алматы
Эндрю Тарговски, президент международного общества сравнительного анализа цивилизаций, президент Центра Экологического Бизнеса, профессор, доктор, Западный Мичиганский университет, США

Учредитель: ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати,

телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации

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

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу «Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» — 40633

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

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

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

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL
JOURNAL**

Scientific periodicals

7/2011

Novosibirsk

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

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

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

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

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

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

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

Founder: GOU VPO "Novosibirsk State Pedagogical University"

The Journal is registered in Paris in the international registration directory

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

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory "Mail of Russia" — 32358

Subscription index in "Rospechat" — 40633

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

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

Links to the journal when citing are required



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

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

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

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

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

В журнале представлены следующие разделы:

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

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

ISSN под следующим номером: ISSN 1813–4718

Основное название: Siberian pedagogical journal

Сокращенный вариант названия: Sib. pedagog. j.

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



SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

SCIENTIFIC PERIODICALS

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

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

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

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

The following sections are submitted in the journal:

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

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

ISSN under following number: ISSN 1813–4718

The basic name transliterated: Siberian pedagogical journal

(Russian: Сибирский педагогический журнал)

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

**“The Siberian pedagogical journal” is distributed
by subscription and at retail.**

Subscription index in the russpechat catalogue – 40633.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Концептуальные основания философии образования

Корнеев С. С.

Гуманистическая парадигма в системе высшего образования. 26

Представлен анализ и авторский подход в понимании гуманистической парадигмы в системе высшего образования, где акцент ставится на воспитание не только интеллектуальной личности наделенной компетенциями, знаниями и навыками, но и духовной, раскрывающей в себе общечеловеческие ценности.

Ключевые слова: качество образования; самооценка личности; гуманистическая парадигма; гуманитаризация; педагогическое сотрудничество; саморазвитие человека; общечеловеческие ценности

Раздел II. Информационные и педагогические технологии

Стародубцев В. А.

Самоорганизация в информационной образовательной среде. 38

Эволюция процесса образования рассматривается в статье с точки зрения его соотношения с изменением парадигм естествознания. Классно-урочная организация учебного процесса сопоставлена классическому естествознанию, личностно ориентированные модели отвечают неклассическому естествознанию, учитывающему вероятностный характер предсказываемых результатов. В состоянии формирования находится организационная модель совмещения неклассического (субъект-центрированного) подхода с глобальной информационной средой постиндустриального общества, стимулирующей процессы самоорганизации в неформальном образовании.

Ключевые слова: процесс образования; социальные медиа; коннективизм; персональная образовательная сфера; информационное общество

Шашкина М. Б., Багачук А. В.

Формирование исследовательской компетенции у будущих учителей математики в процессе учебно-познавательной деятельности в педагогическом вузе. 47

В статье обоснованы необходимость и возможность формирования исследовательской компетенции будущего учителя математики в процессе учебно-познавательной деятельности в вузе. Представлена структура исследовательской компетенции учителя математики. Описаны выявленные авторами в процессе теоретического исследования и опытно-экспериментальной работы организационно-методические условия, способствующие формированию и развитию исследовательской компетенции студентов педагогического вуза в процессе обучения. Обозначены дальнейшие перспективы исследования данной проблемы.

Ключевые слова: исследовательская компетенция; учебно-познавательная деятельность; будущий учитель математики; профессиональные компетенции; организационно-методические условия

Манешева Р. А.

Опыт проведения дополнительных занятий по математике с использованием рейтинговой системы оценки. 56

В статье рассматриваются проблемы модернизации образовательного процесса с точки зрения организации учебных занятий. Автор проводит анализ литературы по вопросу повышения качества образовательных услуг и анализирует опыт проведения дополнительных занятий по высшей математике с использованием рейтинговой системы оценки знаний для студентов инженерного профиля. Автор делает вывод о связи модернизации учебного процесса и формировании специалистов инженерного профиля.

Ключевые слова: модернизация учебного процесса; качество образовательных услуг; рейтинговая система

Крылов Э. Г.

Интегративное обучение английскому языку магистрантов инженерного направления в контексте специальности. 60

В целях формирования у магистрантов коммуникативной компетенции в профессиональной области предложена методика контекстного интегративного обучения английскому языку с активным использованием фоновой инженерной информации. Определены цели и задачи контекстного интегративного обучения; проведен анализ начального уровня самооценки и мотивации магистрантов экспериментальной группы; обоснован отбор языкового и неязыкового материала; предложен обобщенный план занятия; рассмотрены типы работы магистрантов в аудитории и виды самостоятельной работы, приведены примеры заданий. Обсуждаются результаты письменных и устных испытаний магистрантов по результатам первого семестра обучения.

Ключевые слова: контекстное интегративное обучение; коммуникативная компетенция; самооценка; мотивация; планирование занятия; работа в аудитории; виды самостоятельной работы; тестирование

Раздел III. Формирование культуры личности

Ангеловский А. А.

Профессионализация личности. Социальные агенты первичной и вторичной профессионализации..... 70

В данной статье процесс профессионализации личности рассматривается как процесс длительный, обусловленный временем и пространством. Подробно анализируется цель, значение, механизм освоения системы профессиональных качеств, глубоких убеждений, мировоззренческих позиций составляющих фундамент для развития профессионализма. Представлена новая парадигма профессионального воспитания, обусловленная требованиями гуманизации профессиональных отношений, основанная на утверждении в качестве основной цели воспитания развитие у студентов активной жизненной и профессиональной позиции, способности к творчеству, заинтересованности и потребности в саморазвитии.

Ключевые слова: профессионализация личности; специализация; первичная профессионализация; вторичная профессионализация; профессиональное развитие; агенты профессионализации

Гафурова Н. В., Бугаева Т. П.

Государственные приоритеты в контексте результативности функционирования современного вуза: воспитательный аспект..... 80

В современных условиях особо значимым становится осмысление воспитания как существенной составляющей образования. Политика государства определяет воспитание приоритетом современного образования. В статье представлено теоретическое обоснование педагогических условий, реализация которых обеспечит повышение результативности воспитательной системы современного вуза. Проблема результативности воспитательной системы вуза в современных условиях является дискуссионной. Авторами расширено представление о выборе системообразующей деятельности в условиях кризиса воспитательной системы вуза и предложено практическое решение проблем воспитания студентов. Развернутое представление этой позиции может быть полезным для исследователей и практиков при построении воспитательной системы современного вуза.

Ключевые слова: воспитание; государственные приоритеты; результативность воспитательной системы; кураторская деятельность; системообразующая деятельность

Варданян Ю. В., Михалкина С. А.

Гуманитарный контекст развития коммуникативной компетентности будущего педагога в процессе изучения психологии. 91

В статье рассматривается гуманитарный контекст развития коммуникативной компетентности будущего педагога в процессе изучения психологии в вузе. Охарактеризованы этапы выделения структурных компонентов исследуемого свойства личности, приобретения нового качества их взаимосвязей и повышения уровня сформированности под влиянием специально организованного психолого-педагогического сопровождения. Обоснованы и раскрыты методика и условия, способствующие успешному развитию коммуникативной компетентности будущего педагога.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность; этапы развития коммуникативной компетентности студента педагогического вуза; синкретизм; дифференциация; интеграция; психолого-педагогическое сопровождение; условия

Алдошина М. И.

Содержательные и методические основы формирования этноэстетической культуры студентов в университете. 102

Данная статья посвящена актуальной проблеме формирования этноэстетической культуры студентов. Ситуация в культурной и социальной жизни России начала XXI века содержит проблемы личностного становления как часть проблем профессионального образования в университете. Она включает понятие, аспекты структуры, этапы и результаты данного процесса в университете. При характеристике личности студента классического университета со сформированной этноэстетической культурой выделяются следующие критерии: культуросообразности университетского образования, этнической идентификации, этноэстетической компетентности специалиста и продуктивно-творческой направленности личности

Ключевые слова: культура; этноэстетика; студент; университет; уровень.

Щербакова О. А.

Интерпретационная деятельность как средство формирования культурной толерантности школьников. 110

Статья посвящена рассмотрению структуры, содержания, принципов интерпретационной деятельности, которая направлена на постижение объективных и субъективных смыслов текстов родной и иной культуры. Освоение смыслов и ценностного содержания текстов культуры становится процессом творческого преобразования различий, создает условия для формирования качеств культурно толерантной личности, личностного роста школьника.

Ключевые слова: интерпретация; интерпретационная деятельность; текст культуры; культурная толерантность

Имашев А. М.

Формирование ориентационно-воспитательных функциональных компетентностей будущих учителей физической культуры. 121

В статье показан положительный эффект от организации вузовского профессионального образования на основе концептуальной модели функционально-компетентностного подхода, включающей системные блоки методологического, содержательного и процессуально-технологического модулей. Работа содержит часть результатов констатирующего исследования по формированию ориентационно-воспитательных функциональных компетентностей будущих учителей физической культуры.

Ключевые слова: концепция; ориентационно-воспитательные функциональные компетентности; игровые технологии; будущий учитель физической культуры

Раздел IV. Богословское образование

*Протоиерей Худовеков С. Н.***Влияние философской педагогики позднего эллинизма на богословие Оригена Александрийского..... 130**

В статье рассматривается влияние педагогики античных философских школ, прежде всего платонизма, на богословие Оригена, выдающегося церковного деятеля и писателя III в. н. э. Прослеживается тесная связь между традиционным античным философским образованием, прежде всего платоническим, и зарождающейся школой христианского богословского образования. Отмеченная взаимосвязь благодаря авторитету Оригена позволила плодотворно инкорпорировать в новую византийскую культуру наиболее ценные элементы классической античной педагогики.

Ключевые слова: александрийская школа; Ориген; философское образование; педагогика

Раздел V. Повышение качества современного школьного образования

*Дубова М. В.***К вопросу обоснования структурных моделей образовательной компетентности и компетенции. 138**

Статья посвящена обоснованию педагогических категорий – «образовательная компетентность» и «образовательная компетентность» в контексте общего образования. Представлены варианты использования терминологической пары в педагогических публикациях. Предложены определения и описаны внешняя и внутренняя характеристики исследуемых понятий. Осуществлена попытка обоснования структурных моделей образовательной компетентности и компетенции. Проанализированы составляющие образовательной компетентности – нормативный и личностный компоненты.

Ключевые слова: компетентностный подход; образовательная компетентность; образовательная компетентность; структурная модель

*Скрипова Н. Е.***Подготовка педагогов к формированию универсальных учебных действий у младших школьников..... 146**

Рассматривается концепция перехода учителя к работе на основе положений Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Показывается, что Федеральный государственный образовательный стандарта начального общего образования предлагает конкретные инструменты, которые обеспечат подготовку младших школьников в соответствии с требованиями времени: дидактические основы организации учебно-воспитательного процесса, адекватного новым целям образования, изменение метода обучения, изменение понимания качества образования, изменение оценки результатов обучения. Уделяется внимание проблеме формирования универсальных учебных действий у младших школьников.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования; требования к результатам; системно-деятельностный подход; универсальные учебные действия

*Смолянинова О. Г., Иманова О. А.***Использование технологии е-портфолио в системе общего образования в Российской Федерации. 151**

В статье рассмотрен опыт применения технологии е-портфолио в школах РФ. Представлены общие подходы, принципы и методы использования е-портфолио в образовательных практиках различных школ. По мнению авторов, перспективы данной технологии в общем образовании связаны с профилизацией старшей ступени общеобразовательной школы, широким использованием электронного обучения и необходимостью подготовки

школьников к переходам школа-вуз и школа-рынок труда. Исследование авторов было поддержано Красноярским фондом науки «ККФПНиНТД» в рамках проекта по разработке естественно-научного контента по электронной библиотеке СФУ.

Ключевые слова: e-портфолио; профильное обучение; профильный портфолио; медиакомпетентность; мультимедиа-технологии; естественно-научные дисциплины; e-библиотека

Ахметова М. Н., Максютова Г. Ю.

Моделирование поэтапной системы технологических процессов становления успешности старших дошкольников 161

Модель поэтапной системы технологических процессов становления успешности старших дошкольников строится как знаковая или логическая. В старшем дошкольном возрасте личностные достижения ребенка являются составляющими его успеха. В статье обосновывается, что успешность ребенка можно развивать только в процессе целенаправленного моделирования технологических систем продуманной, специально организованной психолого-педагогической деятельности, коммуникативного общения, построения различных ситуаций игрового ролевого общения, которое предполагает прогнозирование выбора в условиях мета-поэтического пространства «живого» знания. В статье рассматриваются три этапа становления успешности старших дошкольников и восхождение к своему «Я».

Ключевые слова: успешность; поэтапная система; метапредметный подход; моделирование; проектируемая деятельность; коммуникативная деятельность

Цатурян А. М.

Повышение качества знаний путем усиления методологической направленности при повторении курса физики в средней школе. 172

Рассматривается проблема организации повторения курса физики, которое рассматривается как обобщающая модель обучения. Такой подход основан на широком использовании и общих методологических принципов физики при решении конкретных физических задач.

Ключевые слова: качество знаний; повторение; модель обучения

Зиятдинов Ш. Г.

О содержании и структуре экологической составляющей школьного курса физики 181

В статье анализируется проблема наполнения содержания концентрически построенного курса физики экологической составляющей с учетом возрастных особенностей и познавательных способностей учащихся. Отбор экологического содержания курса физики является основой экологического образования учащихся. Обоснована необходимость ухода от двух крайностей: игнорирования или перегрузки занятий экологическим материалом, насыщенным негативом. Задача учителя – формирование у учащихся позитивного подхода и активности в решении экологических проблем.

Ключевые слова: экологическое образование; экологизация школьного курса физики; экологическая составляющая; концентрическое построение курса физики; позитивный подход

Насрулаева Ш. А.

Пути преодоления интерференции при обучении русскому языку в условиях двуязычия и многоязычия. 189

В статье определяются источники межязыковой интерференции в условиях двуязычия и многоязычия, раскрываются причины интерференции и определяются пути её преодоления. В качестве основного подхода преодоления интерференции рассматривается усвоение специально отобранного учебного материала путём проведения различных видов устных и письменных упражнений тренировочно-творческого характера. На основе проведенных практических экспериментов приводится список наиболее эффективных упражнений для обеспечения практического усвоения грамматических форм русского языка.

Ключевые слова: языковая интерференция; русский язык; грамматика; методика; учебный материал; тренировка

Замахаева А. Т.

Понятие «нулевого члена предложения» в синтаксисе простого предложения в лингвистике и лингводидактике..... 193

Статья рассматривает вопрос об изменении традиционного подхода к односоставному предложению. Автора интересуют различные точки зрения ученых-лингвистов и лингвистов-методистов по данному вопросу. Изменилась трактовка назывного предложения не только в лингвистике, но и в школьном языкознании. Перспективна точка зрения М.В. Панова для современной лингводидактики, она связана с обоснованием двусоставности назывного предложения. Понятие «нулевого члена предложения» активно входит в терминологию и учителя-словесника.

Ключевые слова: двусоставное предложение; односоставное предложение; скрытое («нулевое») подлежащее; «нулевое» сказуемое; номинативное (назывное) предложение

Яруллина Г. А., Макушев О. Н.

Педагогические условия реализации культурологического подхода к воспитанию подростков..... 198

В статье рассматриваются вопросы, связанные с реализацией культурологического подхода к воспитанию подростков. Культурологический подход рассмотрен как особая воспитательная система, способствующая гуманизации образовательного процесса, развитию субъектных свойств и духовных потребностей личности.

Реализации данного подхода способствует разработанный авторами комплекс педагогических условий, включающий: создание специально организованной учебной и внеурочной деятельности подростков; учет психолого-возрастных особенностей подростков; акцентирование внимания на культурологические универсалии в преподавании различных предметов; осуществление работы по подготовке педагогических кадров к реализации культурологического подхода в воспитании подростков. Эффективность комплекса педагогических условий реализации культурологического подхода подтверждена экспериментальной работой.

Ключевые слова: гуманизация; подростки; культурологический подход; воспитание; педагогические условия

Позднякова Н. А.

Модель системы формирования ответственного отношения подростков к семье.... 205

В статье анализируются понятия «ответственность» и «ответственное отношение к семье». Рассматривается актуальность моделирования системы формирования ответственного отношения подростков к семье и дается краткая характеристика целевого, содержательного, оценочно-рефлексивного блоков данной модели. В целевом блоке описываются цели, задачи, принципы и функции модели. В содержательном блоке представлены этапы формирования ответственного отношения подростков к семье. Оценочно-рефлексивный блок представлен критериями, показателями и уровнями сформированности ответственного отношения.

Ключевые слова: ответственность; отношение; ответственное отношение; модель; целевой; содержательный; оценочно-рефлексивный блоки модели

Катилина М. И., Сорокин С. А., Старшинина Е. Н., Караулова Л. К., Расулов М. М.

Фитнес как фактор повышения адаптационных резервов организма учащихся Школы здоровья. 216

Доказано, что регулярные занятия фитнес-аэробикой сопровождаются гармонизацией физического развития, нормализацией веса, увеличением мышечной силы, гибкости и общей выносливости девушек (экономизация функций и расширение физиологических резервов кардио- респираторной системы) и зависят от степени тренированности и продолжительности регулярных занятий фитнес-аэробикой.

Ключевые слова: «Школа здоровья»; ритмическая гимнастика; физическое развитие

Завирохин Д. С.

Воспитание эмоциональной устойчивости юных спортсменов в пулевой стрельбе 221

В статье автор раскрывает методику воспитания эмоциональной устойчивости как профессионального психологического качества юных спортсменов-стрелков. Психическая саморегуляция, ситуативная тревожность и волевые качества являются основными компонентами эмоциональной устойчивости спортсмена.

Ключевые слова: воспитание; методика саморегуляции психических состояний; юные стрелки; эмоциональная устойчивость

Раздел VI. Повышение квалификации педагогических кадров. Управление образованием

Симонова А. А.

Развитие педагогического потенциала муниципальной образовательной системы 229

В статье раскрываются научные подходы к определению понятий «педагогический потенциал», «педагогический потенциал муниципальной образовательной системы», рассматриваются организационно-педагогические условия развития педагогического потенциала муниципальной системы образования. Приведены конкретные примеры: определены значение, содержание, характеристики стратегического плана развития системы образования, городских целевых программ, научно-педагогических мероприятий в развитии педагогического потенциала муниципальной системы образования.

Ключевые слова: педагогический потенциал; педагогический потенциал муниципальной образовательной системы; профессионально-педагогический потенциал; научно-педагогический потенциал; организационно-педагогические условия развития педагогического потенциала муниципальной образовательной системы

Лопанова Е. В.

Компетентностная модель системы повышения квалификации педагогов..... 237

В статье рассмотрены основания и направления изменений современной системы повышения квалификации педагогов, предложена концептуальная модель ее развития, включающая описание методологических подходов к организации повышения квалификации педагогов, принципов, условий, содержания, способов оценки процесса повышения квалификации. Раскрыты принципы субъектности, развития, вариативности, непрерывного мониторинга качества процесса повышения квалификации, которые обусловили разработку условий развития профессиональной компетентности в системе повышения квалификации педагогов в рамках реализации компетентностной модели.

Ключевые слова: компетентностный подход в повышении квалификации педагогов; концептуальная модель; развитие профессиональной компетентности педагогов; принципы организации повышения квалификации; условия развития профессиональной компетентности; оценка эффективности повышения квалификации

Удотова О. А.

Интегративно-мотивационная концепция управления как фактор повышения качества образовательного процесса в вузе..... 248

В статье рассматривается интегративно-мотивационная концепция управления качеством образовательного процесса в вузе (обосновывается интегративно-мотивационный подход). Уточнено содержание понятий «качество образовательного процесса», «управление качеством образовательного процесса», «мотивационное обеспечение образовательного процесса» с точки зрения интегративно-мотивационного подхода. Сформулированы основные принципы и организационно-педагогические условия эффективности интегративно-мотивационного управления качеством образовательного процесса.

Ключевые слова: интегративно-мотивационный подход; мотивационное обеспечение образовательного процесса; образовательный процесс; управление качеством; организационно-педагогические условия

Гольшев И. Г.

Управление интеграционными процессами в сфере высшего профессионального образования как система «черного ящика». 254

В статье рассмотрен круг вопросов, анализирующих региональную систему профессионального образования с позиций теории «черного ящика». Описаны категориальные модели управления интеграцией, выявлены ролевые установки основных участников интеграционных процессов, дана характеристика основным компонентам управления интеграцией образования и производства в регионе. Определены перспективы управленческих усилий в сфере интеграции образования и производства. Автор констатирует, что множественность обстоятельств, воздействующих на интеграционные процессы, позволяют определить данную область как феномен «черного ящика».

Ключевые слова: профессиональное образование; интеграция образования; педагогическое моделирование; «черный ящик»; ролевые установки; проектирование модели

Ягудина Л. Р.

Оценка преподавателей студентами как инструмент обеспечения качества образования..... 261

Актуальность темы статьи обусловлена недостаточной концептуальной и методической разработанностью методики оценки преподавателей студентами. Автор рассматривает цели оценивания, ее функции и методику проведения в практике российских вузов, уделяя внимание историческим аспектам становления оценки. Статья содержит частотный анализ критериев качества преподавателя в анкетах. По мнению автора, построение системы оценки на основе реализации принципов открытости, системности, ориентации на потребителя и компетентностного подхода увеличат эффективность анкетирования как инструмента обеспечения качества образования.

Ключевые слова: обеспечение качества образования; оценка качества; критерии оценки; мнение студентов; модель преподавателя

Никитин М. В.

Концептуальные основания государственно-частного партнерства предпринимательского колледжа: понятия, механизмы, результаты 276

В статье обсуждаются теоретические основания внутренней трансформации педагогической, воспитательной, управленческой деятельности колледжей как условия преодоления разрыва между тремя культурами: гуманитарной, естественно-научной и деловой (бизнес-культурой). Формирование интеллектуального предпринимательства, как ценностных ориентаций у всех субъектов образовательных отношений, позволит гармонизировать партнерство бизнес-сообщества, государства, образовательных учреждений и личности.

Ключевые слова: колледж; педагогическая деятельность; воспитательная деятельность; управленческая деятельность; интеллектуальное предпринимательство; государственно-частное партнерство

Меркулова Л. П., Меркулов В. А.

Формирование профессиональной мобильности специалистов технического профиля. 284

Приведены результаты опытно-экспериментальной проверки системы формирования средствами иностранного языка профессиональной мобильности будущих специалистов технического профиля. Отмечена положительная динамика развития языковой и професси-

ональных компетенций, адаптивно важных качеств и показателей мотивации. Конвергенция (сходимость) корреляционных матриц личностных характеристик указывает на приближение психологического портрета студентов экспериментальной группы к портрету профессионально мобильного специалиста.

Ключевые слова: система; профессиональная мобильность; компетенции; личностные характеристики; иностранный язык; мотивация

Лонская Л. В.

Рефлексивное управление развитием технологической компетентности педагогов.....294

В статье рассмотрены подходы к пониманию и структуре рефлексивного управления развитием технологической компетентности педагогов, обоснован его выбор для системы повышения квалификации, определено содержание и функции. Раскрыто содержание функций субъектов в процессе рефлексивного управления на стадиях рефлексивного анализа, конструктивно-ориентационной, стабилизации и системной рефлексии, в результате осуществления которых педагог становится субъектом самоуправления развитием собственной технологической компетентности.

Ключевые слова: технологическая компетентность педагога; повышение квалификации; рефлексивное управление; функции управления; процесс управления; стадии рефлексивного управления

Яковлева Г. В.

Инструментальное обеспечение оценивания методической работы дошкольного образовательного учреждения в условиях введения ФГТ..... 304

В статье освещается проблема оценивания эффективности методической работы в дошкольных образовательных учреждениях в условиях введения Федеральных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образовательного учреждения. Автором определяются отличительные особенности методической работы, разворачиваемой в современных условиях развития образовательной практики. Предложены подходы к отбору и описанию критериев оценивания имеющейся системы методической работы, показателей (индикаторов) оценивания, измерителей. Представлена экспертная карта оценивания эффективности методической работы.

Ключевые слова: инновационная деятельность; инновационное ДОО; методическая работа; продуктивные формы методической работы; экспертное оценивание; эффективность; критерий; показатель; измеритель; управление

Раздел VII. Размышление, обсуждение

Исаев А. В.

Мотивация – способ управления развитием и саморазвитием социального субъекта.....312

В статье обоснован инерционный характер воздействия системы мотивации на индивидуума. Такое воздействие представляет собой переход основных мотивационных признаков с уровня внешнего восприятия на уровень внутренней системы мотивации индивидуума. Данный подход обосновывает возможность управления качеством обучения индивидуума как в процессе его учебы, так и при дальнейшем его самообучении.

Ключевые слова: образование; самообразование; мотивация учебной деятельности; индивидуализированная учебная траектория

Кашикаров А. П.

Поддержка и сопровождение студента-практиканта в высшей школе. 321

В процессе педагогической практики студент старших курсов вуза должен провести некоторое количество уроков в школе. Преподаватель (тьютор, куратор, наставник) должен ему помочь. Практика такой поддержки давно существует, но в условиях сегодняшних ре-

алий у преподавателя не всегда есть возможность оперативной поддержки студенческой практики, особенно когда присутствует фактор пространственной удаленности; сопровождение студента осуществляется удаленно от его основного образовательного учреждения – места обучения. На каждого преподавателя педагогического вуза сегодня приходится довольно большое количество студентов, которых он курирует. Как у нас принято?

Лекционный материал дают в течение года, самостоятельная дистанционная работа, зачеты, и далее педагогическая практика в школе (стажировка преподавателем в основной школе). На период (2–3 месяца) студент практически оторван от вуза. Это то самое время, когда студенту не хватает опытных знаний, очных встреч с наставником, научным руководителем, куратором или преподавателем высшей школы. Чтобы минимизировать риски, для улучшения взаимодействия наставник-студент, обеспечения общения и контроля – вводится дистанционное сопровождение студента в виде нового ресурса виртуального педагогического вуза. Для современной молодежи метод Интернет on-line общения – привычная и удобная форма получения информации и рефлексии. Поэтому острая необходимость поддержки в педагогической практике студента старших курсов вполне назрела; об этом и пойдет речь.

Ключевые слова: педагогическая практика; студент; сопровождение; Интернет поддержка; преподаватель; психология; глобальная сеть; виртуальный сетевой ресурс; рефлексия

Сергеева В. В.

Управление качеством высшего образования в Республике Казахстан через культуру личности специалиста 325

Современная система образования породила ряд противоречий. Причиной противоречий является отсутствие теоретического обоснования процесса духовно-нравственного становления личности специалиста как единого, неразрывно совершающегося в различных сферах жизнедеятельности. В статье раскрывается новый подход к управлению качеством высшего профессионального образования через культуру личности специалиста.

Ключевые слова: качество образования; культура личности специалиста; духовно-нравственное становление

Правила оформления статей 333

CONTENTS

Section I. The Conceptual Foundations of Philosophy of Education

Korneenkov S. S.

Humanistic Approach in Higher Education..... 26

Here are presented the analysis and the author's approach to understanding the humanistic paradigm in higher education of not only intellectual person with competence, knowledge and skills, but also spiritual one which reveals human values.

Keywords: quality of education; self-estimate; humanistic paradigm; humanitarisation; teacher collaboration; self-development of a person; human values

Section II. Information and pedagogical technologies

Starodubtsev V. A.

Self-organization in the informatic educational environment..... 38

The evolution of education in line with its correlation with changing paradigms of natural science is considered in report. Class-lessons organization of educational process has compared to the classic science, the subject centered pedagogical model corresponds to the non-classic science, both without strict determination of final results. Now it is necessary to create the organizational model of combining non-classical (the subject-centered) approach with the global information environment of a post-industrial society, which activates the processes of self-organization in non-formal education.

Keywords: educational process; social media; connectionism; personal learning environment; information society

Shashkina M. B., Bagachuk A. V.

Forming the research competence of future teachers of mathematics in the process of learning-cognitive activity in pedagogical university. 47

The article supports the necessity and opportunity of the research competence of future teachers of mathematics in the process of learning and cognitive activity in high school. Presents the structure of the research competence of teachers of mathematics. The organizational and methodological conditions conducive to the formation and development of research competence in the learning process in pedagogical university are described. The further prospects of research of the given problem are designated.

Keywords: Research Competence; Learning-Cognitive Activity; Future Teacher of Mathematics; Professional Competences; Organizational and Methodological Conditions

Manesheva R. A.

The experience of additional exercises of mathematics and system control. 56

this article reveals the problems of modernization and quality of education. The author analyze the literature about this subject and describe the experience of additional exercises.

Keywords: modernization and quality of education; level of knowledge; estimation system

Krylov E. G.

Contextual integrational teaching – learning English for undergraduate students of Engineering master programs. 60

A method of contextual integrational teaching – learning English with active use of the background engineering information is suggested to develop both Russian and English professional communicative competence of undergraduate students of engineering master programs. The analysis of initial level of a self-appraisal and motivation of undergraduates is carried out, the structure of lessons is shown, and results of the first semester are considered.

Keywords: contextual integrational teaching – learning; communicative competence; self-appraisal; motivation; lessons planning; class activity; assignments for individual work; testing

Section III. Formation of Culture of the Person

*Angelovskiy A. A.***Person's Professionalization. Social Agents of the Primary and Secondary Professionalization..... 70**

The article observes the process of person's professionalization as long and determined in time and space. The article analyses in detail the aim, meaning, mechanism of opening up the system of professional qualifications, invincible beliefs, and ideological positions that build up the base for professionalism's development. The article represents paradigm of the professional education, determined by the humanistic demands in professional relationships. According to the paradigm the main goal of the education is the development of the students active living and professional position, ability to the creation, interest and necessity in self-development.

Keywords: person's professionalization; specialization; primary socialization; secondary specialization; professional development; agents of professionalization

*Gafurova N. V.***National priorities in the context of the effectiveness of operation of the modern university: educational aspect. 80**

In modern conditions especially significant there is a judgement of education as an essential component of formation. The policy of the state defines education by a priority of modern formation. The paper provides a theoretical basis of the pedagogical conditions, the implementation of which will increase the efficiency of educational system of the modern university. The problem of productivity of educational system of high school in modern conditions is debatable. The authors extended the idea of choosing strategic activity in conditions of the crisis of educational system of the university and the practical decision of problems of education of students is offered. A detailed presentation of this position may be useful for researchers and practitioners in the education system of the modern university.

Keywords: education; the state priorities; the effectiveness of educational system; curatorial activity; a system-forming activity

*Vardanyan Y. V., Mihalkina S. A.***The humanity context of development of the future teacher's communicative competence in the process of learning psychology..... 91**

In the article the humanity context of development of the future teacher's communicative competence in the process of learning Psychology in the High school is represented. The authors characterize the stages of distinguishing the structural components of the studying peculiarities of person, the stages of acquirement of the new quality of their interrelation and the stages of improvement of the level of their forming with the help of special psychological-pedagogical accompaniment. The conditions of successful development of the future teacher's communicative competence are motivated and proved.

Keywords: communicative competence; the stages of development of communicative competence of the student of the pedagogical high school; syncretism; differentiation; integration; the psychological-pedagogical accompaniment; the conditions

*Aldoshina M. I.***The ethno-aesthetic culture of students in the university: its structure,s and methodical aspects 102**

The current situation in Russia in the twenty-first century in social and culture makes the problem of personal development as part of his professional education at the university. The ethno-aesthetic culture of pre-servise teachers, its structure, content, step's and the result,s aspect of development in the university are regarded. Charakteristike When the student,s personality classical university with ethno-aesthetic culture formed next criteria: cultural conformity of university ed-

ucation, ethnic identification, ethno-aesthetical specialist competence and productive and creative direction of personality.

Keywords: culture; etnoestetika; student; university; level

Shcherbakova O. A.

Interpretation activity as a form of school cultural tolerance..... 110

The article deals with the structure, content and principles of interpretive activities aimed at attainment of the objective and subjective meanings of texts and other native cultures. Exploration of meanings and values content of the texts of culture becomes a process of creative transformation of differences creates the conditions for the formation of the cultural qualities of a tolerant personality, personal growth of the student.

Keywords: interpretation; interpretational activity; the text of culture; cultural tolerance

Imashev A. M.

Forming of orientaly-educational functional competences of future physical education teachers. 121

In article it is proved, that the concept of forming of orientaly-educational pedagogical functional competences of future physical education teachers is progressive.

Keywords: conception; functional; competence; orientaly-educational pedagogical function; future physical education teachers

Section IV. Ttheological Education

Protopresbyter Khudovkov S. N.

Influence of philosophical pedagogy late hellenism on theology of Origen of Alexandria130

The article considers the influence of pedagogy ancient philosophical schools, especially platonism, on the theology of Origen, a prominent church worker and writer of the III. BC. There is a close connection between the traditional antique philosophical education, first of all platonism, and an emerging school of christian theological education. The relationship with the authority of Origen has successfully incorporated into the new byzantine culture of the most valuable elements of classical pedagogy.

Keywords: Alexandrian school; Origen; philosophical education; pedagogy

Section V. Improvement of quality of modern school education

Dubova M. V.

To the question of substantiation of educational competence and competencia structure models. 138

The article is devoted to substantiation of pedagogic categories – “educational competencia” and “educational competence” in the context of general education. . Variants of use of terminological pair in pedagogic publications are analyzed, and internal and external characteristic of them is described. Definitions of researched concepts are offered. Attempt of substantiation of structure models of educational competencia and competence are exercised. Parts of education competence – normative and personality components, are analyzed.

Keywords: competent approach; educational competencia; educational competence; structure model

Skripova N. E.

Preparation of teachers for formation of universal educational actions at younger school-boys..... 146

The concept of transition of the teacher to work on the basis of positions of the federal state educational standard of the initial general education is considered: didactic bases of the organization of the teaching and educational process adequate to the new purposes of formation.

Keywords: the federal state educational standard of the initial general education; the requirement to results; it is system-dejatelnostnyj the approach; universal educational actions

Smolyaninova O. G., Imanova O. A.

E-portfolio technology in the system of secondary education in the Russian federation.....151

The authors of the article consider the experience of using e-portfolio technology at secondary schools of the Russian Federation. The authors describe the general approaches, principles and methods of using e-portfolio on the example of different schools. Senior secondary school becomes profile-oriented. In this context e-portfolio technology is regarded as prospective for introducing e-learning and helping senior students to get prepared for the transition from school to the university or from school to the labor market. The research undertaken by the authors was supported by the Krasnoyarsk Scientific Fund (ККФПНИНТД) within the project aimed at developing the scientific content of the SibFU electronic library.

Keywords: e-portfolio; profile education; profile portfolio; media competency; multimedia-technology; natural sciences; e-library.

Akhmetova M. N., Maksyutova G. Y.

Step-by-step system simulation of technological processes of becoming successful older preschoolers..... 161

Model of a step-by-step system of technological processes of becoming successful older preschoolers is built as a symbolic or logical. In the preschool age child personal achievement are the components of their success. Article blurts out that the success of a child can develop only in the process of purposeful simulation of technological systems designed, specially organized psychological-pedagogical activity, communicative dialogue, build role-playing different situations of communication, which involves prediction of choice under “metapoeticheskogo” space of “alive” knowledge. The article discusses three stages of becoming successful older preschoolers and their ascent to own “I”.

Keywords: success; step-by-step system; “metapredmetny” approach; modeling; engineered activities; communicative activities

Tsaturyan A. M.

Raising of the quality of knowledge through strengthening methodological direction in revising the course of physics in a secondary school 172

The problem of revision of physics course as a generalized model of education is investigated. Such treatment is based on the vast usage of methodological principals of physics in solving concrete physics problems.

Keywords: quality of knowledge; revision; educational model

Ziyatdinov S. G.

On contents and structure of ecological component in high-school physics. 181

we analyze the problem of adding the ecological component to the concentrically structured course of physics in high school taking into account aspects related to the age and learning capabilities of students. Selecting ecological contents of the physics course is the cornerstone of ecological education. One must avoid ignoring or overloading the course with negative ecological material. The task of the teacher is to develop a positive approach and an active position of students with regard to the solution of ecological problems.

Keywords: ecological education; ecologisation of high-school physics; ecological component; concentrically structured course of physics; positive approach

Nasrulaeva S. A.

The ways of overcoming interference of training Russian language in two or multi language environment..... 189

In article sources interlanguage interference in conditions double language are defined and multilingualism, the reasons of an interference reveal and ways of its overcoming are defined.

As the basic approach of overcoming of an interference mastering of specially selected teaching material by carrying out of various kinds of oral and written exercises of trenirovochno-creative character is considered. On the basis of the spent practical experiments the list of the most effective exercises for maintenance of practical mastering of grammatical forms of Russian is resulted.

Keywords: Linguistic interference; Russian language; grammar; method; training material

Zamakhaeva A. T.

The concept of “zero term deals” in the syntax of a simple sentence in linguistics and diactics..... 193

Article considers a question on change of the traditional approach to the mononuclear offer. The author the various points of view of scientists-linguists and linguists-methodologists on this point in question interest. The treatment of the nominative offer not only in linguistics, but also in school linguistics has changed. M. V .Panova’s point of view for modern linguodidactics is perspective, it is connected with a substantiation two-member the nominative offer. The concept of “a zero sentence part» actively is included into terminology and the teacher-language and literature teacher.

Keywords: two-part proposal odnosostavnoe proposal invisible (“zero”) the subject; “null” predicate nominative (denominative) proposal

Yarullina G. A., Makusev O. N.

Pedagogical Conditions of Realization of Cultural Science Approach to the Education of Adolescents..... 198

The subject matter of the article is to observe the questions connected with the realization of cultural science approach to the education of adolescents. The cultural science approach is considered as special education system promoting humanization of the educational process and the development of subjective characteristic and spiritual needs to personalities. The realization of such approach promotes the designed author a complex of pedagogical conditions including: the creation of specially organized scholastic activities and training of adolescents, the focus on cultural universals in teaching various subjects, the realization of the work to train teachers to implement cultural approach in education of adolescents. Efficiency of the complex of the pedagogical conditions of realization of cultural approach is confirmed by experimental work.

Keywords: humanization; adolescents; cultural science approach; education; pedagogical conditions

Pozdnyakova N. A.

The model system forming a responsible teenagers’ relationship to a family.205

The notions of responsibility and responsible relationship to a family are analyzed. The actuality of modeling a system forming a responsible relationship to a family by teenagers are considered. A short characteristic of goal-oriented, sapid, evaluative-reflexive bloc of a given model is presented. In the target unit describes the goals, objectives, principles and functions of the model. In a content block shows the stages of formation of responsible attitudes by teenagers to violence. Estimation-reflexive block introduced criteria, indicators and levels of formation of responsible attitudes by teenagers to violence.

Keywords: responsibility; relationship; responsible relationship; a model; goal-oriented; sapid; evaluative-reflexive model blocs

Katilina M. I., Sorokin S. A., Starshinina E. N., Karaulova L. K., Rasulov M. M.

Fitness as the factor of increase adaptive reserves of the organism of pupils of school of health..... 216

Proved, that regular employment fitness-aerobics are accompanied by harmonization of physical development, normalization of weight, increase in muscular force, flexibility and the general endurance of girls (low-energy functions and expansion of physiological reserves of cardiorespiratory system) and depend on a degree coaching and durations of regular employment fitness-aerobics.

Keywords: “School of health”; rhythmic gymnastics; physical development

Zavirokhin D. S.

Teaching emotional stability of young sportsmen shooters. 221

In the article the author examines methods of teaching emotional stability as a professional and psychological personal quality to young shooters. Mental self-regulation, anxiety and volitional qualities are proved to be the basic components of emotional stability.

Keywords: teaching; volitional qualities; shooting; methods of teaching; mental self-regulation; young shooters; emotional stability

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

Simonova A. A.

Development of the municipal building pedagogical education system 229

The article describes scientific approaches to the definition of “pedagogical potential”, “educational potential of the municipal educational system”, addresses the organizational and pedagogical conditions of the pedagogical potential of the municipal education system. Specific examples: the values, content, characteristics of the strategic plan of the education system, municipal target programs, research and teaching activities in the development of the educational potential of the municipal education system.

Keywords: Pedagogical potential; educational potential of the municipal education system; vocational and educational potential of scientific and pedagogical potential; organizational and pedagogical conditions of the pedagogical potential of the municipal educational system

Lopanova E. V.

Model of system of improvement of professional skill of the teachers, based on competence..... 237

In article the bases and directions of changes of modern system of improvement of professional skill of teachers are considered, the conceptual model of its development including the description of methodological approaches to the organisation of improvement of professional skill of teachers, principles, conditions, maintenances, ways of an estimation of process of improvement of professional skill is offered. Principles subjectivity, developments, variabilities, continuous monitoring of quality of process of improvement of professional skill which have caused working out of conditions of development of professional competence of system of improvement of professional skill of teachers within the limits of realisation models of competence are opened.

Keywords: The competence approach in improvement of professional skill of teachers; conceptual model; development of professional competence of teachers; principals of the organization of improvement of professional skill; a condition of development of professional competence; an estimation of efficiency of improvement of professional skill

Udotova O. A.

The concept of integrative and motivational management as the factor of improving of quality of educational process of the University. 248

In this article the concept of integrative and motivational approach to quality of management of educational process in the University is considered (integrative and motivational approach is explained). Such notions as “quality of educational process”, “quality of management of educational process”, “motivational maintenance of the educational process” are specified according to integrative and motivational approach”. Main pedagogical conditions of organization and principles of its efficiency of integrative and motivational approach to quality management of educational process were formulated.

Keywords: integrative and motivational approach is explained; motivational maintenance of the educational process; educational process; the quality management; organization and pedagogical conditions

Golyshev I. G.

Administration of integration processes in the sphere of higher education as a “black-box system” 254

The author analyses the regional system of professional education from the point of “black-box” theory. The categorical models of management in integration are described, the role lines of the main participants in the integration processes are revealed, the basic components in administration of education and production integration in the region are characterized. The perspectives of administration efforts in integration of education and production sphere are estimated. The author ascertains that plurality of the circumstances influencing integration processes, allow to define the given area as a phenomenon of “a black box”

Keywords: Professional education; integration of education; pedagogical modeling; “black-box system”; the role lines; designing of model

Yagudina L. R.

Student evaluation of teachers as an instrument for education quality assurance. .. 261

In the article we describe the practice of student evaluation of teachers in Russian higher education institutions as well as consider methodological aspects of implementing procedures of this kind. We examine the purpose of evaluation, its function and methodology in the practice of Russian universities, focusing on the historical aspects of evaluation formation. The article contains a frequency analysis of the criteria of quality teachers in the questionnaires. Outcomes of the analysis will lay the basement for developing proposals on how to improve application of this instrument in university quality management.

Keywords: education quality assurance; quality evaluation; students’ opinion; evaluation criteria; model of teacher

Nikitin M. V.

Conceptual Foundations of Public-Private Partnership of business college: concepts, mechanisms and results 271

The paper discusses the theoretical foundations of internal transformation of pedagogical, educational, managerial activity of colleges as a condition of closing the gap between three cultures: humanitarian, natural science and business (business culture). Formation of the intellectual enterprise, as the value orientations of all subjects of educational relations, will harmonize the partnership of the business community, government, educational institutions and individuals.

Keywords: college, teaching activities, educational activities, managerial activities, the intellectual enterprise, public-private partnership.

Merkulova L. P., Merkulov V. A.

Developing Professional Mobility of Engineering Specialist. 284

The results of experience-experimental testing of the system of forming professional mobility of future specialists of technical profile by means of the foreign language are given. The positive dynamics of the development of the language and professional competences, adaptively important qualities and the indicators of motivation as well have been marked. Convergence of correlation matrixes of personality characteristics shows the approach of psychological portrait of the students of experimental group to the psychological portrait of professionally mobile specialist.

Keywords: system; professional mobility; competences; personal characteristics; foreign language; motivation

Lonsky L. V.

Reflective management of development of technological competence of teachers 294

In article approaches to understanding and structure of reflective management are considered by development of technological competence of teachers, its choice for system of improvement

of professional skill is proved, the maintenance and functions is defined. The maintenance of functions of subjects in the course of reflective management at stages of the reflective analysis, structurally-orientations, stabilisation and a system reflexion as a result of which realisation the teacher becomes the subject of self-management by development of own technological competence is opened.

Keywords: Technological competence of the teacher; improvement of professional skill; reflective management; management functions; managerial process; stages of reflective management

Jakovleva G. V.

Tool maintenance of estimation of methodical work of preschool educational institution in the conditions of introduction FGT. 304

In article the problem of estimation of efficiency of methodical work in preschool educational institutions in the conditions of introduction of Federal requirements to structure of the basic general educational program of preschool educational institution is shined. The author defines distinctive features of the methodical work developed in modern conditions of development of educational practice. Approaches to selection and the description of criteria of estimation of available system of methodical work, indicators (indicators) of estimation, measuring instruments Are offered. The expert card of estimation of efficiency of methodical work is presented.

Keywords: innovation educational work; innovation pre-school educational institution; methodological work; productive forms of methodological work; expert assessment; effectiveness; criterion; indicator; management

Section VII. Reflections and Discussions

Isaev A. V.

Motivation – a way of management of development and self-development of the social subject. 312

In the article is justified the inertial character of impact of system of motivation on the individual. This impact represents a shift key motivational signs out the level of the external perception in the level of internal motivation of the individual. This approach justifies the possibility of controlling the quality of education of the individual in the course of its study, and in his further self-study.

Keywords: education; self-education; motivation training; individualized learning path

Kashkarov A. P.

Support and support of the student – probationer in a higher school..... 321

During pedagogical practice the student of the senior rates of high school should lead some of lessons at school. The teacher (curator, instructor) should to it help. The practice of such support for a long time exists, but in conditions of today's realities the teacher not always has opportunity of operative support of student's practice, is especial when there is a factor of spatial remoteness; the support of the student is carried out far off from his(its) basic educational establishment – place of training. On each teacher of pedagogical high school a plenty of the students today is necessary rather which it supervises. How at us it is accepted?

The lecture material is given within one year, independent remote work, with offsets, and further pedagogical practice at school. For the period (2–3 months) the student practically is torn off from high school. This that time, when to the student does not suffice skilled knowledge, of meetings with the instructor, scientific chief, curator or teacher of a higher school. To minimize risks, for improvement of interaction the instructor – student, of maintenance of dialogue and control – the remote support of the student as a new resource of virtual pedagogical high school is entered. For modern youth a method the Internet on-line of dialogue – habitual and convenient form of reception of the information. Therefore sharp necessity of support for pedagogical practice of the student of the senior rates quite has ripened; about it also there will be a speech.

Keywords: Pedagogical practice; student; support; Internet support; teacher; psychology; global network; virtual network resource

Sergeyeva V. V.

Management of higher education quality in Republic of Kazakhstan through culture of the person of the expert..... 325

The modern education system has generated a number of contradictions. The reason of contradictions is absence of a theoretical substantiation of process of spiritually-moral formation of the person of the expert as uniform, indissolubly made in various spheres of ability to live. In article the new approach to quality management of the higher vocational training reveals.

Keywords: Quality of formation; culture of the person of the expert; spiritually-moral formation

Rules of registration of papers 333

РАЗДЕЛ I

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9.01+378

Корнеенков Сергей Семенович

Кандидат психологических наук, доцент кафедры социологии и социальной психологии Тихоокеанского государственного экономического университета, korneenkovss@yandex.ru, Владивосток

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ



Korneenkov Sergey Semienovich

Candidate of Psychological Sciences, Senior lecturer/ of The Chair of Sociology and Social psychology of the Pacific State University of Economics, korneenkovss@yandex.ru, Vladivostok

HUMANISTIC APPROACH IN HIGHER EDUCATION

Система образования является одним из главных оснований и той влиятельной силой, которая формирует и развивает сознание каждого человека. Проблема качества образования особенно остро стоит в вузовской педагогике, где авторитет науки и личности преподавателя оказывает огромное влияние на личность студента. Сегодняшний студент – завтрашний специалист, оказывается несостоятельным в жизни, если развитие личности и раскрытие индивидуальности не стало доминирующим направлением в его обучении и самораскрытии. Поэтому вопросы гуманитаризации образования являются особенно актуальными. Острота данного вопроса обусловлена и тем, что на социально-педагогическом уровне существует противоречие между ориентацией отечественного образования на демократические принципы и традиционной, устоявшейся системой воспитания и обучения.

Проблема гуманитаризации возникла совсем не случайно. У нее своя история и свой путь развития. Гуманистический подход вызревал в недрах традиционной педагогики, и его корни теряются в далеком прошлом как зарубежной (Я. А. Коменский, М. Монтессори и др.), так и российской педагогики (К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель и др.). В отечественной философии, психологии, педагогике имеется богатейшее наследие по изучению этого направления, но, к сожалению, далеко не полностью использованное.

Огромный вклад в разработку гуманистической парадигмы внесли зарубежные философы, психологи и педагоги (К. Роджерс, А. Маслоу, А. Адлер, К. Г. Юнг, Р. Ассаджолли, Э. Фромм, Р. Мей и др.).

В работах Р. А. Валеевой [5, с. 6], А. А. Валеева [4] широко представлена теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике. История гуманистической педагогики в России на примере школьного коллектива всесторонне рассматривается в монографии Л. Н. Куликовой [11].

Высшее образование, долгие годы базировавшееся на методологии ортодоксального марксизма, сегодня находится в поисках новой философии и этики, новой парадигмы обучения адекватной природе человека. Данный подход в последние годы становится основополагающим в учебно-педагогической практике высшей школы [2], где основными принципами должны быть гуманизация, демократизация и гуманитаризация, направленные на реализацию гуманистической парадигмы образования. Гуманитаризация образования тесным образом связана «с культурой, духовностью, моралью, совестью, гуманистическими целями и мотивами человека», – отмечает В. П. Зинченко [9, с. 226] в отличие от технократизма, где эгоизм человека и непредсказуемость его поведения проявляется особенно отчетливо.

О подразделении науки на естественные (науки о внешнем мире) и гуманитарные (науки о духе) направления писал еще В. Дильтей [7]. Он отмечал, что науки о духе должны выработать свои собственные методы и приемы исследования, при помощи которых можно было бы приближаться к познанию истины. Природу мы объясняем, подчеркивает В. Дильтей, а душевную жизнь постигаем. Психическое – это всегда процесс, который постоянно возникает и тут же исчезает. Процессуальность, текучесть, непостоянство душевной жизни, тем не менее, не отрицает ее организованности, порядка, это упорядоченный беспорядок.

Подробное описание отличия естественных наук от гуманитарных представлено в работе В. М. Розина. Он отмечает, что «гуманитарный ученый должен постоянно следить, имеет ли он дело с тем же самым объектом или же последний уже давно выскользнул из теоретических сетей, изменился, развился..., или же изменился взгляд самого исследователя на объект» [15, с. 70–71]. Идеал гуманитарной науки еще окончательно не сформировался. Что касается психологии и педагогики, то они свои научные ориентации решительно смещают в сторону гуманитарных наук. «Психология должна ориентироваться на гуманитарную парадигму», – отмечает В. М. Розин [15, с. 72], но она не должна отходить от практики и в этом ее естественно-научная особенность и значимость. Ведь человек подчиняется законам как внешнего, так и внутреннего мира.

Гуманитарные и естественные науки в настоящее время развиваются обособленно друг от друга, они даже противопоставляются. Что же такое гуманитарное познание? Объектом гуманитарных наук служат не явления и объекты природы, но культурные и духовные проявления жизни. Гуманитарную науку интересуют знания, позволяющие глубже понимать человека в этом мире. Ее интерес направлен не на технику, а на отношения между людьми, группами, т. е. на общество. В гуманитарных науках объект и субъ-

ект равнозначны и их познание одинаково важно для изучающего природу человека. Объектами изучения гуманитарных наук служат явления, с которыми сам исследователь находится в непосредственных отношениях, он как бы творит эти объекты, вступает с ними в «живые» отношения. К таким объектам относятся культура, образование, религия, история, социология, произведения искусства, человек, язык, творчество.

Гуманитаризация в образовании вытекает из более широкого понятия – гуманизма. Гуманизм – общечеловеческое понятие, утверждающее отношение к человеку как к высшей ценности, его права на свободу, счастье, самоопределение, на творческое проявление собственных духовных и физических сил. Это мировоззрение, в основе которого лежит благо каждого человека. Необходимо, чтобы образование стало гуманным, независимым от идеологий, несло благо всему человечеству и стало надежным основанием для воспитания духовного, нравственного гражданина Земли. Технологии образования, принятые в западной и восточной культуре, имеют разные исторические и методологические основания. Запад рассматривает человека как биологическое и социальное существо, что свойственно и отечественной педагогике. На Востоке к человеку относятся как к духовному существу. Чтобы гуманистический подход к обучению стал интегрирующим фактором в образовании, необходимо полное признание культурных ценностей каждого народа, а значит и соответствующих этому методов обучения и саморазвития. Отечественное образование должно принять все лучшее как от западного, так и от восточного мировоззрения, интегрируя принципы обучения, воспитания и саморазвития человека в единое целое.

Гуманистическая парадигма предполагает, что в центре образовательных отношений оказывается человек, его духовное развитие, формирование нравственных и волевых качеств, творческих способностей личности [14, с. 18]. Гуманистический подход в образовании отражает постоянную связь личности со своей душой и через нее с душами всех людей. Гуманитаризация образования подразумевает выход из влияния технократической парадигмы обучения и переход образования к гуманистической парадигме.

Главными идеями гуманистической парадигмы образования, на наш взгляд, служат четыре базовых положения:

1. Развитие, обучение и воспитание человека должно строиться на общечеловеческих ценностях.
2. Представление о личности как о целостности, о ее безусловной ценности и уникальности.
3. Положение о сотрудничестве во всех видах деятельности и общения.
4. Идея саморазвития человека.

В данной статье отметим главную суть этих принципов применительно к системе высшего образования и придадим им новое значение согласно велению времени.

Реализация принципов гуманизма в воспитательном процессе означает проявление в личности общечеловеческих ценностей, которые значимы

не для ограниченного круга людей, класса или государства, но для всего человечества, хотя не у всех они выражены одинаковым образом. Их особенность зависит от культурно-исторического развития той или иной страны.

Принятие общечеловеческих ценностей означает деидеологизацию, акцент на интеллектуальное, духовно-нравственное и эстетическое развитие личности. Выражаясь философским языком, можно сказать, что это трансцендентные качества и ценности человечества, которые носят универсальный характер. С позиции религии эти ценности имеют божественную природу.

Общечеловеческие ценности носят постоянный, непреходящий характер и выступают в качестве идеала, регулятивной идеи, образца поведения для всех людей. Воспитание человека с общечеловеческих позиций предполагает уважение обычаев и законов как своего народа и страны, так и народов других стран. Истинное образование – это не столько сумма знаний, умений, навыков и способностей, полученных из лекций, книг и практической деятельности, это внутренняя деятельность ума и сердца, приводящая к раскрытию человеческих качеств и ценностей. Человеческие ценности присущи индивиду с рождения, это истина, праведность, умиротворение, любовь, ненасилие, терпимость, сочувствие, доброжелательность, правдивость, жертвенность и т. д. Эти качества естественны для любого человека. Тот, в ком они развиты, – подлинно образованный человек. С раскрытием надличностных качеств исчезают эгоизм, гордыня, ненависть, гнев, злость, зависть, себялюбие. Человеческие качества невозможно развивать механическими, техническими средствами, они не являются продуктом производства, их невозможно продать или купить, их нужно вывести, раскрыть, воспитать и этому процессу всячески должна способствовать вся система образования.

Категория личности и ее целостности – одна из наиболее сложных и трудно определяемых понятий. Это не только категория психологии и педагогики, данное понятие широко используется в социологии, культурологии, философии, антропологии и многих других дисциплинах. Формирование личности в психологии понимается как процесс ее развития, в педагогике – как целенаправленное ее воспитание. Психология призвана к изучению объективно-субъективных законов развития личности, педагогика определяет задачи, методы, средства формирования личности, т. е. устремляет личность к определенной цели. Педагогика разрабатывает технологии обучения и воспитания, изучает приемы и способы достижения поставленных целей. Психология изучает исходный уровень развития личностных качеств в конкретных условиях жизнедеятельности, исследует результаты усилий по обучению, развитию, воспитанию и саморазвитию человека. Педагогика в контексте технократической парадигмы главной целью видит воспитание социально адаптированной, социально полезной личности. Гуманистическая парадигма в педагогике на первое место ставит интересы и ценности личности. Именно личность, ее индивидуальность несет в мир новые ценности, что постоянно обновляет ценности общества. Общество –

вечный консерватор, именно оно укрепляет стереотипы поведения и мышления. Отождествление с социумом сковывает развивающуюся личность в проявлении своей индивидуальности, в проявлении надличностных качеств, т. е. качеств высшего «Я». Если признать, что основанием личности является душа, ее неповторимость, то все усилия общества и государства должны быть направлены не на сохранение уходящих ценностей, но на скорейшее принятие и умножение зарождающихся ценностей, которые несет каждая вступающая в жизнь индивидуальность.

Перестройка образования невозможна без перестройки концепции образования. Школа и вуз, как пишет Э. Д. Днепров, работают только на один адрес – на государство, что превратило школу фактически в закрытое, режимное учреждение [12 с. 36]. Интересы и потребности ученика подменены интересами государства, что отразилось в единообразии, единомыслии и единоначалии. Тотальное усреднение личности отражает установку государственного стандарта образования. Если не растет личность, не проявляется индивидуальность, то не развивается и общество, происходит консервация общественного развития.

Личность имеет бесконечное множество граней, проявление которых обусловлено многочисленными детерминантами. Возможности личности безграничны и это проявляется не только в количестве ее способностей, широте и глубине интеллекта, талантов, но и в ее неповторимости и дуальности. Даже отдельный человек может собрать такой букет способностей или глубину их раскрытия, что своей гениальностью навсегда войдет в историю развития человечества. Безусловно, понятие «человек» более емкое, чем понятие «личность». В современной психологии человек представляется как саморазвивающаяся, саморегулируемая сверхсистема, а личность – это субъект самостоятельного и ответственного решения собственных проблем на основе культурных общечеловеческих норм. В христианской антропологии под личностью понимается тот идеал, к которому человек стремится всю свою жизнь. Вся жизнь человека – это непрестанная борьба за сотворение в себе духовной личности. Как отмечал Н. А. Бердяев: «Тайна личности, ее единственности, никому не понятна до конца. Личность человеческая более таинственна, чем мир. Она и есть целый мир. Человек – микрокосм и включает в себе все» [3, с. 11]. В духовной психологии личность служит органом выражения души, и чем более она подчинена душе, тем выше ее сознание. Личность – это интегрированное понятие, состоящее из физического, энергетического, эмоционального, ментального и духовного принципов. Уровень ее эволюции определяется степенью развития принципов их гармоничной согласованностью и единением с высшим «Я».

Человек с самого начала своего зарождения представляет интеграцию определенных влияний и энергий, которые постепенно проявляются и раскрываются в личности. Во-первых, это генофонд всего человечества, который передается новорожденному через родителей. Во-вторых, влияние

внешней среды в доступном для данного человека объеме. В-третьих, влияние энергий природы, земли и космоса. Гармоничного развития человек достигает посредством правильного сочетания, верной пропорции всех представленных энергий. Человек – это малая Вселенная и жизнь ее так же загадочна и неповторима, как и жизнь большой Вселенной.

Человек (человечество) постоянно растет и развивается. Это мы наблюдаем и в бесконечном разнообразии и неповторимости личностей, которые представляют человечество и в неповторимости культуры каждого народа. Целостность личности всегда относительна, как относительна сама истина. Как нет предела границам Вселенной, так нет ограничений и в развитии человека.

Гуманистический подход в образовании основывается на положении о совместной деятельности, сотрудничестве между личностью-индивидуальностью преподавателя и личностью-индивидуальностью обучаемого. Сотрудничество во время лекции и семинарских занятиях позволяет вводить новые технологии обучения с многочисленными авторскими методиками. Как ни парадоксально, но именно сотрудничеству необходимо учиться человечеству во всех видах деятельности и начинать это необходимо с раннего детства.

Понятие «педагогическое сотрудничество» активно используется в педагогике с конца восьмидесятых годов. Педагогика сотрудничества родилась как направление, противоположное авторитарно-императивной педагогике [7, с. 144], это одно из возможных направлений демократизации и гуманизации педагогического процесса. Истоки педагогического сотрудничества теряются в глубине веков. «Сотрудничество – это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скреплённой взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности» – так определяет понятие сотрудничества И. А. Зимняя [8]. В педагогической психологии чаще всего употребляют словосочетание «учебное сотрудничество» чтобы подчеркнуть учебную функцию, обучающую функцию сотрудничества при совместной деятельности.

Тоталитарность общества актуализировала потребность в свободном развитии человека. Реализация такой потребности невозможна прежними средствами, нужны новый подход и новая педагогика, новые принципы обучения и воспитания, направленные на становление духовного, нравственного, свободного человека. Педагогика сотрудничества, как отмечает Л. Н. Куликова, направлена «на установление отношений взаимопонимания и деятельной взаимосвязи педагогов и их воспитанников» [11, с. 230].

Сотрудничество как альтернатива конкуренции и авторитарности педагогического влияния способствует восстановлению равноправных отношений между обучающимися сторонами – учеником и учителем. Общая реализация данной модели отношений возможна только в системе всего государственного переустройства: от авторитарно-тоталитарного к демократическому обществу. Эмоциональное единство и любовь ко всем людям, служат

основанием социального и педагогического сотрудничества. «Отымите у человека свободу, и вы отнимите у него истинную душевную деятельность», – отмечал К. Д. Ушинский. Сотрудничество возможно при условии, когда не угнетается свобода другого человека, когда в развивающемся человеке «свободно высказывается природа». Базовым качеством в педагогике сотрудничества является любовь и полное доверие между воспитателем и учеником. По мнению А. Н. Острогородского, когда люди сторонятся друг друга, довольствуются формальными отношениями, любви между ними быть не может. Мы «...никогда не посоветовали бы человеку, не любящему детей и юношей, посвящать себя педагогическому делу» [13, с. 184].

Сотрудничество возникает, когда в обучении и воспитании есть место диалогу между обеими сторонами, как на поверхностном слое сознания, так и на глубинном, затрагивающем душу каждого участвующего в общении. Именно в целостном, интегральном общении люди способны правильно воспринимать и понимать друг друга.

Реализация идей гуманистического подхода напрямую связана с идеей саморазвития человека. В настоящее время под саморазвитием понимается постоянное совершенствование процессов восприятия, памяти, мышления, воображения; это повышение уровня интеграции личностных качеств, развитие нравственности, мотивов и потребностей. При таком понимании процесс саморазвития личности широко исследован в традиционной психологии и педагогике. Развитие человека протекает в сущности как саморазвитие, то есть детерминировано не напрямую внешними событиями, а внутренними закономерностями развития человека как целостности. Еще П. Ф. Каптерев отмечал, что «воспитание есть совершенствование саморазвития ребенка» [10, с. 171]. Но зачастую, продолжает автор, воспитание и образование выступают против естественного творческого саморазвития человека, т. е. носят принудительный характер. Обществу нужны не просто специалисты, ибо специалист – это только одна из многочисленных граней личности, часть от целого существа, «не специальность определяет человека, не часть – целое, а человек специальность, целое – часть» [10, с. 422]. Задача педагога заключается не столько в том, чтобы собирать и передавать научные сведения, сколько в том, чтобы научить учеников самим собирать знания, самим отвечать на вопросы жизни. Воспитание должно способствовать осознанию значимости самого себя как целостной, гармоничной индивидуальности. Человек при самопознании должен научиться чувствовать себя в тесной связи со всем миром и не быть обособленным от мира других людей.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить множество подходов в понимании процесса саморазвития. Например: двухкомпонентный (Л. А. Громов), трехкомпонентный (И. Ф. Харламов), пятикомпонентный (В. И. Андреев), шестикомпонентный (Н. Б. Крылов), девятикомпонентный (Л. Н. Куликова). Во всех приведенных моделях саморазвития слагаемыми компонентами выступают внутренние силы личности, где под приставкой «само» понимаются те или иные стороны личности. Например, у

Л. Н. Куликовой это: самопознание, волевая саморегуляция, самовоспитание, самосовершенствование, духовное самособирание, самоутверждение, самоопределение, самоактуализация, самореализация [11, с. 223]. Приведенное количество граней личности можно увеличить, придавая им позитивную, негативную или нейтральную направленность. Например: самосотворение, самоотстранение, самоопределение, самообновление, самосозидание, самоанализ, самопрограммирование, самоконтроль, самокоррекция, самомобилизация, самодисциплина, самоосуждение, сомнение, самоотречение и т. д. В конечном итоге все эти стороны фрагментарной личности могут отражать самозаблуждение, самоневежество, самовосхваление, самообман, самообольщение, самоуслаждение, самопредрассудки, самоиллюзии и т. п. Стоит особенно отметить, что у дуальной личности не может быть истинного самопознания без осознания того, как этими противоположными качествами (энергиями) управляет наша душа. Ведь самость личности – это не истина, а временное прижизненное образование. Дуальные качества личности не имеют твердого основания, т. к. воспитаны и строятся на основании самооценки и гетерооценки. Самооценка личности – это производное от оценивания человека другим лицом, обществом, она вносится в растущую личность социумом, воспитанием и культурой. При самооценке мы учимся сравнивать себя, свою часть с кем-то другим или каким-то своим идеальным, проявленным и не проявленным фрагментом из арсенала «я». Но любое «я» обусловлено обществом. Поэтому, самооценка личности никогда не может быть адекватной, т. к. самооценкой занимаются ум и эго. Социальная личность бесконечна в проявлении своих дуальных качеств. «Не судите, да не судимы будете», – предупреждает библейская заповедь, подчеркивая этим бесперспективный характер любой оценки и самооценки, а значит и всех моделей обучения и саморазвития, построенных на этой основе.

Что представляет самость, что под ней понимается? Самость есть все, что накопила и присвоила эмпирическая личность в своей жизнедеятельности. Это ее идеи, опыт, выводы, мотивы, потребности, притязания, намерения, эмоции, характер, память и т. п. Самость, в своей сути, есть обусловленность, замкнутость на себе. Чем ярче проявляется самость, тем труднее человеку осознать свою сущность, душу, которой принадлежит истина. К чему тогда такое саморазвитие, которое уводит от истины? Саморазвитие, самосотворение, самораскрытие в духовном (интегральном) понимании, – это уход от самости, от желания быть кем-то или чем-то, это не стремление к какой-то величине, но раскрытие своих надличностных (душевно-духовных) качеств.

Таким образом, анализ психологической, педагогической и методической литературы позволил нам более подробно рассмотреть содержание ранее выделенных четырех принципов гуманистического подхода к образованию. В кратком изложении их суть можно свести к следующим обобщениям:

– ориентирует ученых не на выдачу нормативных предписаний, но на работу с сознанием ученика, на осознанное усвоение общечеловеческих ценностей;

– в центре образовательного процесса находится ученик-личность как уникальное существо, как субъект истории, культуры, собственной жизни и образования. Развитие сущности и личность рассматривается вне зависимости от политической и идеологической модели общества;

– индивидуальная личность ученика получает свободу в построении своего внутреннего (субъективного) мира, что совершенно необходимо для развития творческих способностей и самореализации;

– изменяет мотивацию, увеличивая долю внутренних побуждений исходящих от души ученика, вместо внешних сил социума и культуры;

– роль педагога заключается в умении следовать за развитие воспитанника, волеизъявлениям его души, создавая при этом самые благоприятные условия для реализации его творческого потенциала;

– модель «поддерживающего» образования направлена на поддержание и раскрытие миссия ученика и связанными с ней целями деятельности;

– установление безоценочного принятия друг друга, не по социальной роли, а по человеческой сущности;

– стремление развивать умение и желание слышать и видеть другого человека, умение строить и реализовывать установки не на отчуждение и конфронтацию, а на понимание, поддержку и дружелюбие;

– вуз должен вносить в душу каждого студента (и работника) чувство защищенности, чувство благодарности ко всем, с кем прошли годы ученичества и совместной работы;

– видеть в каждом обучающемся уникальную и неповторимую личность, обладающую правом общечеловеческого равенства;

– осознавать безграничные возможности обучающихся и способствовать их раскрытию;

– развивать доверительные отношения со всеми без исключения людьми с самого начала и на всем протяжении общения с ними;

– признавать и способствовать развитию внутренней мотивации в становлении всех видов деятельности;

– преподаватель не должен становиться носителем «истины в последней инстанции», лучше быть инициатором для творческого поиска и решения возникающих проблем;

– наличие диалога между учителем и учениками. В диалоге человек вырабатывает свою собственную позицию, учится мыслить творчески, понимая, что он является главной движущей силой самоизменения и саморазвития;

– учитель становится доступным для каждого ученика, развиваются коммуникации сотрудничества, а не противостояния.

С введением гуманистической парадигмы обучения возрастает роль не просто «активных методов обучения и усвоения материала», но меняется сама методология проведения учебных занятий (лекций, семинаров, практических занятий). Преподавателю необходимо учиться отвечать на вопросы и запросы слушателей, постоянно отходить от «программных» знаний, уметь сориентировать ученика в направлении получения удовлетворяюще-

го его ответа в имеющейся научной литературе. Ученик должен научиться отыскивать не только лично значимые знания, но и духовные, выстраивать их в систему, подвергать анализу и синтезу, т. е. речь идет о технологии самообучения и самопознания с позиции надличностного «Я».

Чтобы образовательный процесс в учебном заведении проходил в контексте гуманистического подхода, для этого сама атмосфера должна стать высокодуховной, школа или вуз должны стоять на пути постоянного саморазвития. Учебному заведению как социальному субъекту требуется четко осознать смысл своего существования и ответить на вопрос, зачем, с какой целью он создан и как будет воплощать в реальность поставленные цели и задачи. Несмотря на то, что в целях и задачах вуза четко обозначено, что вуз формирует духовную, нравственную личность, и именно эта цель является основанием становления специалиста, до сих пор нет гарантий реализации этой цели. Это мы видим и в механизмах управления, и в содержании изучаемых предметов, и в методах и технологиях образовательной деятельности, и в характере общения субъектов образования. В вузе «ничто не ориентировано на самостоятельный интенсивный личностный рост студентов», – отмечает Л. Н. Куликова [11, с. 253], а также и на личностный рост педагогов. По-прежнему в основе процесса управления обучением находятся мотивы, связанные с внешней мотивацией и, как правило, материально-социального и экономического характера. Студент как никогда раньше удален от живого, непосредственного, чувственного общения с педагогами. Работа от «звонка до звонка» и не более того, – такова атмосфера работы многих сотрудников вуза.

Вузу как никогда необходим не просто преподаватель – носитель информации, оценщик, критик, пропагандист, а человек высокой духовной культуры владеющий профессиональными знаниями и умениями. Именно поэтому образовательный процесс нужно принципиально обновлять.

Глубокое осмысление своего предназначения вуз начинает с создания миссии и концепции вуза, в основе которых будет заложена идея интеллектуального и духовного саморазвития личности будущего специалиста. Необходимо также пересмотреть содержание образования, положив в основу идеи гуманитаризации образования, введение и расширение курса дисциплин способствующих личностному росту студента на основе духовного самораскрытия. Необходимо создание в каждом вузе единого центра руководимого людьми, способными к исследованию состояния образовательного процесса как единого целого, способными к контролю и реализации новых технологий управления и обучения, способными к сотрудничеству.

Важным моментом преобразования вуза должно стать обновление методик и технологий образования, в особенности это касается вузовских лекций. Учебный материал, преподнесённый в форме лекции-диалога, лекции-дискуссии, лекции-беседы, лекции-сопоставления, лекции-размышления, когда ответы находит как бы сам студент, гораздо сильнее развивает мышление студента, чем простое записывание и заучивания огромного учебного

материала. Занятие проведенное «от слушателя» наиболее полно удовлетворяет познавательную потребность индивидуума, приводит его психику в гармоничное состояние. Научно-исследовательскую работу студентов следует ориентировать таким образом, чтобы помочь ему в развитии высокогуманных и духовных качеств личности как основы будущего профессионала. Для этого приемлемы многочисленные средства – от клинической психотерапии до коррекционной педагогики, где обучение, воспитание и образование осуществляется при любом контакте более развитой психики (души) с ослабленной или еще неразвитой психикой ученика. Общение в диаде «студент-преподаватель» может и должно стать взаимным обогащающим процессом независимо от их выполняемой деятельности. В этом плане перспективным является подход, осуществляемый гуманистической педагогикой и психологией.

Сознание индивида, как и всего человечества, растет очень медленно. Рост сознания не означает наполнение ума новой информацией, это не единственный и не лучший путь его развития. Более того, – это самый простой и легкодоступный способ, но очень непродуктивный и медленный. Сознание человека способно и к очень быстрой трансформации, при этом ум сознательно получает информацию не только из внешнего мира, но и из внутреннего мира души. Когда человек к этому готов, то это случается безо всяких усилий со стороны самого индивида.

В современной системе образования по-прежнему большая роль отводится развитию и совершенствованию компетенций, навыков, умений и знаний, воспитанию специалиста ориентированного на требования общества. В значительно меньшей мере обращается внимание на развитие способностей и качеств личности, раскрытию индивидуальности (души), формированию характера и истинных ценностей человека. Социальная личность не может быть неэгоистичной, пока живет по принципу потребления, присвоения, но истинная личность не есть это, а индивидуальность, которая через нашу эволюцию готовится проявиться в нас. Необходимо такое образование, такой индивидуальный и коллективный труд, которые способствуют проявлению потенциальных сил души во внешней личности. На выполнение этой задачи и ориентирована гуманистическая парадигма образования.

Библиографический список

1. **Абдрафикова, А. Р.** Развитие гуманистической парадигмы и ее проявление в системе высшего педагогического образования в IV четверти XX века [Текст]: Дис... к. пед. н. / А. Р. Абдрафикова – Казань. 2005. –184 с.
2. **Амонашвили, Ш. А.** Размышления о гуманной педагогике. [Текст] Ш. А. Амонашвили – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили. 2001. – 464 с.
3. **Бердяев, Н. А.** Самопознание (опыт философской автобиографии). Ш. А. Амонашвили [Текст] Н. А. Бердяев – М.: Книга, 1991. – 445 с.

4. **Валеев, А. А.** Развитие теории и практики свободного воспитания в зарубежной педагогике (XX в.). [Текст] Автореферат дис. . . . д-ра пед. наук. / А. А. Валеев – Казань. – 2007. – 38 с.
5. **Валеева, Р. А.** Гуманистическая педагогика Януша Корчака. [Текст] / Р. А. Валеева, – Казань: КГПИ, 1994. – 114 с.
6. **Валеева, Р. А.** Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике (первая половина XX века). [Текст] / Р. А. Валеева – Казань: КГПУ, 1997. – 172 с.
7. **Дильтей, В.** Описательная психология / Перевод с немецкого Е. Д. Зайцевой под ред. Г. Г. Шпета. – СПб.: Алетейя, 1996. – 160 с.
8. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология: [Текст] учеб. пособ. / И. А. Зимняя – Ростов-н-Д.: Феникс, 1997. – 480 с.
9. **Зинченко, В. П.** Человек развивающийся. Очерки Российской психологии [Текст] / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. [Текст] – М.: ТРИВОЛА, 1994. – 304 с.
10. **Каптерев, П. Ф.** Избранные педагогические сочинения. [Текст] / П. Ф. Каптерев – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
11. **Куликова, Л. Н.** Проблемы саморазвития личности. [Текст] – Хабаровск. Изд-во ХГПУ, 1997. – 315 с.
12. **Новое педагогическое мышление.** [Текст]/ Под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – 280 с.
13. **Острогородский, А. Н.** Избранные педагогические сочинения. [Текст] / А. Н. Острогородский – М.: Педагогика, 1985. – 352 с.
14. **Педагогика и психология высшей школы:** [Текст] Учеб. пособие. Ответственный ред. С. И. Смыгин. Серия «Учебники, учебные пособия». – Р-на-Д.: Феникс, 2002. – 512 с.
15. **Розин, В. М.** Психология: Теория и практика: [Текст] Учебное пособие для высшей школы. / В. М. Розин – М.: Издательский Дом «Форум», 1997. – 296 с.

РАЗДЕЛ II

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 37.02+378

Стародубцев Вячеслав Алексеевич

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры инженерной педагогики
Национального исследовательского Томского политехнического университета, starslava@
mail.ru, Томск*

САМООРГАНИЗАЦИЯ В ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ



Starodubtsev Vyacheslav Alekseevich

*Doc. ped. sci., professor of engineering pedagogic chair Tomsk polytechnic university,
starslava@mail.ru, Tomsk*

SELF-ORGANIZATION IN THE INFORMATIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT

В развитии естественных наук принято выделять классический, неклассический (квантовый) и постнеклассический (синергетический) периоды [1]. Аналогичной периодизации в области гуманитарных наук не предложено. Учитывая взаимную дополнительность естественнонаучной и гуманитарной культур, процесс образования можно рассмотреть с точки зрения его сопоставления с парадигмами естествознания.

Классическому естествознанию, основанному на объективизации результатов эксперимента, на возможности направленного изменения свойств отдельных объектов материального мира внешними воздействиями на него, можно, по нашему мнению, сопоставить классическую модель организации процесса образования – классно-урочная система в средней школе и лекционно-семинарская в высшей. Учащийся здесь рассматривается, в основном, как объект для заранее планируемых действий педагога (обучающих, развивающих, воспитывающих). Процесс локализован в физическом пространстве аудиторий (классов), выдерживается постоянство состава групп учащихся и педагогов, накладываются временные рамки процесса (четверть, семестр, учебный год). Информационная поддержка процесса образования создается печатными изданиями учебников, учебно-методических, научно-познавательных и других материалов, учебно-исследовательская деятельность происходит в лабораториях и специализированных классах образовательных учреждений. Результаты процесса

обучения выражаются в критериальной оценке их соответствия внешним эталонам – образовательным стандартам. Неявно полагается детерминированность результата образования – массовое соответствие принятым общественным нормам и образовательным стандартам.

Неклассическому естествознанию, учитывающему дуализм дополнительных свойств исследуемых объектов и вероятностный характер предсказываемых результатов, можно сопоставить педагогические подходы лично-относительно ориентированного построения образовательного процесса. Учащийся признается субъектом педагогического взаимодействия, обладающим спектром индивидуальных качеств, а также имеющим некоторые степени свободы (в частности, выбора профиля обучения в старшей школе или направления магистратуры после окончания бакалавриата). Под содержанием образования понимается система не только научных знаний, практических умений и навыков, но также мировоззренческих и нравственно-этических идей, которыми должны овладеть учащиеся в процессе обучения и воспитания. При этом лично-относительно ориентированное содержание образования имеет целью развитие целостного человека как субъекта культуры, его природных задатков, социальных свойств. Исключаются методы психологического давления на ученика, активизируется практика включения личности ученика в ситуацию выбора и самостоятельного принятия решений, развиваются способы вариативного прохождения образовательной траектории. Принимается вероятностный характер процесса образования и допускается вариативность результатов процесса как следствие дифференцированного и индивидуализированного педагогического взаимодействия, например, в случае организации в вузах отделений элитного образования. При этом сохраняются формальные рамки пространственных, временных, групповых и критериальных ограничений классической модели.

Концептуальной основой постнеклассической науки является синергетика (от греческого «синергена» – содействие, сотрудничество). Название акцентирует важность согласованности взаимодействия частей при образовании структуры как единого целого. В постнеклассической парадигме любое явление понимается как момент эволюции, как процесс движения по полю развития. В той или иной форме вводится принцип нелокальности (дальнодействия, коррелированности на расстоянии). Нелинейность означает несохранение аддитивности в процессе развития систем, неустойчивость означает несохранение «близости» состояний системы в процессе ее эволюции. Открытость означает признание обмена системы веществом, энергией, информацией с окружающей средой.

Нормативно определенного процесса образования, адекватного постнеклассическому этапу развития науки, по нашему мнению, еще нет. Остаются значимыми задачи развития личности, однако традиционная ориентация системы образования на формирование всесторонне развитой личности сменяется более прагматичным целеполаганием. Оно направлено на формирование профессиональной, методологической, информационной компетенций, позволяющих

творчески и критически мыслить, быстро адаптироваться к новым социальным условиям, самообразовываться и саморазвиваться, оперировать растущими объемами научной, технологической, экономической информации и принимать ответственные решения. В состоянии формирования находится организационная модель совмещения неклассического (субъект-центрированного) подхода и новой информационной среды постиндустриального общества, воплощаемой средствами масс-медиа и глобальной сети Интернет.

Трендом развития постиндустриального общества становится перенос индивидуальной активности в Интернет: профессиональная деятельность, опосредованная дистанционными технологиями; развитие социальных сетей-сообществ, персональных сайтов, блогов, твиттеров; просмотр новостей, кинофильмов, концертов, собраний, публикаций научных, просветительских, художественных изданий и др. В этом контексте можно выявить некоторые характеристики современного процесса образования, которые определяют инновационный потенциал его будущего развития.

Прежде всего, это признание принципиальной незавершенности процесса образования, выраженное в концепции непрерывного образования в течение жизни (lifelong learning). В целом, снимаются ограничения по времени и месту, количеству участников, остается нормативный срок обучения в рамках формального образования. «Меморандум непрерывного образования» Европейского Союза [2] кроме формального образования (завершающегося получением диплома установленного образца) и неформального (не сопровождающегося выдачей документа, происходящего в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах и кружках, во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером), рассматривает также неформальное образование. Его определяют как индивидуальную познавательную деятельность, сопровождающую нашу повседневную жизнь и не обязательно носящую целенаправленный характер. Неформальное образование не требует руководства со стороны учителя или преподавателя. Неформальное и неформальное обучение непосредственно отражает и удовлетворяет личностные потребности и запросы индивидуума, мобилизуя тем самым его естественную способность к самосовершенствованию, к духовному внутреннему росту [3]. Как сопутствующая компонента неформальное образование присутствует также в классическом и неклассическом образовательном процессе. В последние годы в Интернет появились многочисленные предложения услуг неформального образования как виртуальных учреждений, в названии которых используется слово «университет» [4], так и индивидуальных «коучей» [5].

Если формальное образование в настоящее время преимущественно протекает в реальном пространстве аудиторий и лабораторий, то неформальное носит характер открытого информационного обмена субъекта образования с его окружением, как правило, в виртуальном пространстве Интернет. При этом и формальное образование обогащается за счет дистанционных образовательных технологий (ДОТ). Таким образом формируется комплексная

среда – реальная и виртуальная, в которой происходит процесс современного образования.

В последние годы появились данные о преобладающей роли неформального образования в карьере успешных специалистов и предпринимателей, так называемое «правило 80%» [6]. Для современного неформального и, отчасти, формального образования характерна многофакторность и нелинейность информационного обмена: удаленное общение с экспертами дает больший результат, чем с локальным (по месту учебы или работы) окружением.

Делокализация, пространственная распределенность процесса образования как процесса приобретения компетенций становится реальным фактором. Овладение компетенциями интегрирует обучающую и развивающую стороны процесса образования, поскольку компетенции рассматриваются в связи с развитием и воспитанием личности [7]. Увеличивается степень свободы образовательных учреждений высшей школы в плане определения вариативной части образовательных программ подготовки бакалавров и магистров. Развивается процесс индивидуализации образования за счет мобильности учащихся в высшей школе – есть возможность стажировок и перехода студента из одного образовательного учреждения в другое на основе кредитной диагностики результатов предыдущего обучения. Тем самым снимаются, в принципе, ограничения классической модели на состав преподавателей и соучащихся. Кредитная система диагностики результата обучения остается необходимым фактором мобильного, но формального образования. В силу открытости и корреляции образовательной деятельности индивида с деятельностью других соучастников, объективно возникает такая кооперативность процесса образования, которой ранее не существовало.

Появление многих связей между агентами (актерами) процесса образования переводит его в режим динамической системы, в которой состояния элементов зависят (и оказывают влияние) друг от друга. Соответственно, результат образовательного процесса индивида (в профессиональном и личностном планах) становится нелинейно зависящим от образовательного уровня выделенных членов общества. Такие личности, добровольно участвующие в жизнедеятельности многих других, играют роль аттракторов в блогосфере Интернета, притягивающих центров общения и неформального образования. Причинно-следственная связь в классической модели иная – образовательный уровень общества определялся линейной комбинацией и усреднением образовательных цензов населения.

В отличие от потоков энергии и вещества, проходящих через организм человека и частично поглощаемых (усваиваемых), поток информации сохраняется неизменным. От того, что кто-то просмотрит фильм, или прочтет книгу, или воспользуется другим источником информации, ее содержание в источнике не исчезнет [8]. С этой точки зрения Интернет можно считать воспроизводимым информационным ресурсом. Здесь мы имеем дело не с поглощением потока информации, а его индивидуально выбранным считыванием, с возможными ошибками преобразования в личностные коды. При

этом выбирается информация, актуальная для данного времени и контекста деятельности потребителя.

В живой природе можно найти подходящий случаю аналог процесса. Как известно генетическая информация сохраняется в молекулярных структурах ДНК и передается в процессе ее «считывания» молекулам РНК. В свою очередь РНК подвергается альтернативному сплайсингу (выборочному удалению некоторых фрагментов) так, что дальнейшему использованию подлежит только актуальная для жизнедеятельности клетки информация. В рамках такой аналогии Интернет можно считать ведущим информационным генофондом человеческого общества, особенно если учесть, что печатные и аудиовизуальные источники информации все больше переводятся в цифровую форму и размещаются во всемирной сети.

Тем не менее, процесс обучения и, тем более, образования нельзя сводить к выборочному копированию информации, поскольку при осознанном преобразовании происходит упорядочение содержания информации, ее структурирование, концентрация. Ценность «отфильтрованной» индивидуальным сознанием информации возрастает как для самого индивида, так и для общества в целом (в силу кооперативности процесса образования в течение жизни). Обращение к блогам экспертов, не обязательно нормативно признанных (удостоенных степеней и званий), кратно сокращает самостоятельный поиск «рассеянной» по всему Интернет информации, полезной для пользователя (например, преподавателя). При чрезвычайно высоком темпе обновления информации с современным мире постоянная обновляемость знаний становится необходимой чертой процесса образования. На смену статичным библиотекам и файлам приходят динамичные потоки информации.

Открытость, нелинейность коммуникаций, поток информации, проходящий через сознание – такие характеристики процесса образования приближают его к диссипативным системам, в которых может возникать самоорганизация, порядок из неупорядоченности, хаоса [9]. Самоорганизация требует кооперативности взаимодействий в распределенной системе, поэтому возникает вопрос о возможных механизмах осуществления распределенных взаимодействий в современной информационной среде, способной поддерживать образовательный процесс на протяжении жизни членов постиндустриального общества. Новые условия, в том числе появление в Интернет сервисов социальных медиа, средств коммуникаций и хранения информации, позволяющих пользователям участвовать в создании информационного контента [10], требуют поиска адекватных средств (инструментов) и технологий процесса образования.

По нашему убеждению, таким механизмом должна стать персональная образовательная сфера [7, с. 11]. Под персональной образовательной сферой педагога (ПОС) мы понимаем часть глобального информационного образовательного пространства, используемую и создаваемую субъектом деятельности в нем на основе доступных средств коммуникации по индивидуальным потребностям и возможностям для обеспечения двойственно-

го характера жизнедеятельности – реализации своей личности в профессии педагога и непрерывного самообразования в течение жизни. Состав средств web 2. 0, из которых преподаватель может создавать свою ПОС приведен в работах [12; 13]. Как социотехническая система ПОС не ограничивается набором средств e-learning для реализации учебного процесса, но включает также взаимодействия в рамках сетевых сообществ различного культурного и профессионального планов (т. е. социальные связи и отношения, ценностные и этические приоритеты и т. д.) [7, с. 11].

ПОС в явном виде является индивидуальной системой средств коммуникации и обучения/самообразования, с открытой архитектурой, позволяющей ей развиваться, увеличивать количественный и качественный состав элементов («личных кирпичиков» по выражению Е. Патаракина [12]). Цель развития ПОС определяется в большей мере внутренней мотивацией, чем внешними стандартами. Это соответствует стремлению личности к реализации своего человеческого потенциала как профессионала и члена общества. Однако, индивидуализированный, личностно значимый процесс образования в течение жизни должен быть технически, ресурсно и информационно поддержанным извне, со стороны постиндустриального общества и государства.

ПОС адекватна концепции коннективизма в образовании, наиболее близко подошедшей к постнеклассической парадигме естествознания. Коннективизм в информатике основывается на теориях нейронных сетей, хаоса, сложноорганизованных систем. Используя положения теории коннективизма, Дж. Сименс, а также С. Доунс, показывают [14; 15], что акты индивидуального обучения в современном процессе образования заключаются в создании и использовании внешней сети узлов – источников информации и знаний. Узлами могут быть люди, организации, библиотеки, веб-сайты, книги, журналы, базы данных, или любой другой источник информации. Мысли, чувства, отношения с другими людьми, новые данные также становятся узлами. Совокупность связанных узлов является сетью. Узлы сети характеризуются определенной автономией, они могут существовать внутри сети, даже будучи тесно связанными с другими узлами [14]. Важно отметить, что исходной базой для теории коннективизма в образовании является личность. Личное знание (в первую очередь экспертов) поддерживает развитие сети, и через развитие сети – образование отдельных участников. Как отмечает С. Доунс, [15], общение в эпоху веб 2. 0 и становления социальных медиа состоит не только из слов, но и изображений, мультимедиа и многого другого. Это обеспечивает богатое разнообразие динамичных и взаимосвязанных ресурсов, которые создаются не только экспертами, но и всеми членами сообщества, включая учащихся. Новые педагогические условия, в которых происходит обучение, становятся контекстом, в котором развиваются компетенции, при этом знания, интерактивные учебные материалы и межличностные коммуникации в Интернет становятся учебными средствами, при помощи которых осуществляется формальный и неформальный образовательный процесс.

С этой точки зрения образовательные сети, формируемые с помощью ПОС, можно рассматривать как внешние структуры, которые индивид постоянно создает и развивает в информационно насыщенной среде с тем, чтобы идти в ногу со временем, постоянно приобретать опыт, подключать и создавать новые знания. В настоящее время способность расширять свою ПОС становится важнее сохранения ресурса ранее накопленных знаний. На основе единства деятельности и личности образовательные сети могут рассматриваться и как внутренние структуры, которые существуют в нашем сознании и которые находятся в постоянном процессе развития понимания объектов познания.

Создание блога или сайта в Интернет, как организационного центра его ПОС, превращает преподавателя в неповторимое действующее лицо, выделенное в общей информационной среде и снижающее ее виртуальность. Использование систем управления обучением, в особенности – инструментов проведения вебинаров (сетевых семинаров, лекций, практических занятий), в ПОС преподавателя позволяет ему реализовать функции поставщика как формальных (в рамках официально утвержденных образовательных программ образовательного учреждения), так и неформальных (добровольно предоставляемых обществу) образовательных услуг. За счет «живых» (on line) аудиовизуальных коммуникаций преподавателя со студентами уменьшается виртуализация сетевого процесса образования. Совместная сетевая учебная деятельность имеет и воспитывающий эффект. Участие в сетевом сообществе (тем более – создание своего сообщества в Интернет) реализует функцию социализации (консолидации) ПОС, нацеленную на обмен мнениями со многими потенциальными единомышленниками и антагонистами, позволяющую выработать гражданскую позицию не только по профессиональным проблемам, но и в более широком общественном контексте.

В этой связи дискуссионным является вопрос о возможности использования в виртуальной учебной среде экранных дикторов, озвучивающий вместо преподавателя тексты учебных пособий на различных языках, анимированных изображений преподавателя (его «аватаров»), а в формальном образовании – роботов, внешне копирующих своего создателя или его коллегу-преподавателя. Имеется прецедент создания в лаборатории Х. Ишигуро автоматизированного клона, прототипом которого является датский профессор Хенрик Шарф [16]. По нашему мнению, личность живого преподавателя не смогут заменить аватары-энциклопедии ни в реальной жизни, ни в киберпространстве. Знание без воспитания – меч в руках сумасшедшего, свидетельствует пословица. Необходимой частью процесса сетевого процесса образования должны быть социальные коммуникации людей, роль социальных сетей необходимо будет возрастать в будущем, они должны реализовывать не только обучающую, но и культурологическую, воспитывающую функцию.

Таким образом, в рамках современного процесса образования, Интернет играет роль открытой динамичной учебно-познавательной среды, в кото-

рой самоорганизуются сетевые социальные сообщества, а персональные образовательные сферы используются в качестве индивидуальных средств обучения во взаимодействии со многими другими. В отличие от трансграничной информационной среды постиндустриального общества, не имеющей выделенного центра, ПОС имеет личностно-центрированный характер с возрастающим «радиусом действия», зависящим от уровня социально-коммуникационной компетенции ее суверенного создателя.

ВЫВОДЫ

– Теория коннективизма в образовании в наибольшей мере, по нашему мнению, соответствует постнеклассической (синергетической) парадигме естествознания. При рациональной топологии объединения узлов образовательной сети может быть достигнута значительная экономия материальных и духовных затрат субъектов образовательного процесса.

– Развитие профессиональных сетевых сообществ (Letopisi.ru, OpenClass.ru, ElearningPro.ru и др.) является проявлением черт самоорганизации и неформальной упорядоченности в информационной среде современного общества.

– Корпоративное неформальное образование и, отчасти, дополнительное формальное профобразование все больше базируются на сетевых сервисах социальных медиа. В ближней перспективе формальное образование высшей школы также должно принять характер кооперативного, социализированного взаимодействия, в котором роль преподавателя (педагога) трансформируется, но не девальвируется.

– Персональная образовательная сфера преподавателя (педагога) призвана обеспечить его профессиональную деятельность как участника образовательного процесса и как средства его личностного развития.

– Начинает отмечаться релятивизм процесса образования в течение жизни – проявляется различная оценка образовательных приращений в личностной системе отсчета и во внешней, со стороны общества. Достижения неформального овладения компетенциями не всегда находят адекватную процедуру «преобразования», перехода из одной системы отсчета в другую. Необходимо создание системы нормативно-правового признания результатов неформального образования.

Библиографический список

1. **Суханов, А. Д.** Концепции современного естествознания [Текст] / А. Д. Суханов, О. Н. Голубева. – М.: Агар, 2000. – 464 с.
2. **Чиркунов, О.** Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. – URL: http://www.znanie.org/journal/n2_01/mem_nepg_obraz.html (дата обращения: 24. 05. 2011).
3. **Стародубцев, В. А.** Неформальное образование в жизнедеятельности педагога [Текст] / В. А. Стародубцев, А. А. Киселева // Инновации в образовании – 2010. – № 9. – С. 74–83.

4. **Международный** Институт Развития «ЭкоПро». Образовательный портал Мой университет. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www. moi-universitet.ru/](http://www.moi-universitet.ru/)
5. **Khan, S.** Learn almost anything – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.khanacademy.org/>
6. **Cross, J.** Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways that Inspire Innovation and Performance. San Francisco: Pfeiffer, 2007.
7. **Стародубцев, В. А.** Персональные образовательные сферы в информационном обществе: взаимосвязь с компетенциями [Текст] / В. А. Стародубцев // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №10. – С. 49–57.
8. **Тоффлер, Э.** Революционное богатство [Текст] / Э. Тоффлер, Х. Тоффлер. – М.: АСТ, 2007. – 576 с.
9. **Пригожин, И. Р.** Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой [Текст] / И. Р. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Комкнига. – 296 с.
10. **Социальные** медиа. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://en.wikipedia.org/wiki/Social_media
11. **Стародубцев, В.** Возможности сервисов веб 2.0 для формирования персональных образовательных сфер [Текст] / В. Стародубцев, А. Киселева, А. Федоров // Высшее образование в России. – 2010. – №7. – С. 95–98.
12. **Патаракин, Е.** Построение учебной среды из множества личных кирпичиков [Текст] / Е. Патаракин // Высшее образование в России – 2008. – №8. – С. 59–64.
13. **Hiebert, J.** Personal Learning Environment Model. – URL: <http://headsapcej.blogspot.com/2006/02/personal-learning-environment-model.html>, (дата обращения: 24.05.2011).
14. **Siemens, G.** Knowing Knowledge. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ltc.umanitoba.ca/KnowingKnowledge/index.php>
15. **Downes, S.** Learning Networks and Connective Knowledge. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.html>
16. **Еще один** робот клон от Хироши Ишигуро. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://roboting.ru/robots/1352-eshhe-odin-robot-klon-ot-xiroshi-ishiguro.html>.

УДК 378.14

Шашкина Мария Борисовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и методики его преподавания Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, shashkina_m@inbox.ru, Красноярск

Багачук Анна Владимировна

Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математического анализа и методики его преподавания Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, bagachuk@mail.ru, Красноярск

**ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ
В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Shashkina Maria Borisovna

Reader of the Krasnoyarsk State Pedagogical University, shashkina_m@inbox.ru, Krasnoyarsk

Bagachuk Anna Vladimirovna

Reader of the Krasnoyarsk State Pedagogical University, bagachuk@mail.ru, Krasnoyarsk

**FORMING THE RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE
TEACHERS OF MATHEMATICS IN THE PROCESS
OF LEARNING-COGNITIVE ACTIVITY
IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Инновационные процессы, происходящие на всех уровнях образования, свидетельствуют о сближении позиций учителя-практика и педагога-исследователя. и тот, и другой разрешают интеллектуальные задачи в области педагогики, психологии, методики, принимают ответственные решения в сфере своей профессиональной деятельности. Мысль о важности включения в содержание педагогической деятельности решения исследовательских задач в ходе истории психолого-педагогической науки высказывалась многими учеными и педагогами (Ю. К. Бабанский, А. Дистервег, В. А. Кан-Калик, И. Я. Лернер, И. Г. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо, М. Н. Скаткин, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий и др.).

Известен ряд работ современных авторов, в которых исследуется феномен исследовательской, творческой, эвристической деятельности учащихся. В поле зрения ученых оказывались различные аспекты проблемы организации и активизации этих видов деятельности (В. И. Андреев, В. А. Леонтович, А. С. Обухов, Я. А. Пономарев, А. В. Хуторской, А. В. Ястребов и др.).

Однако, сложившиеся в науке концептуальные основы формирования и развития исследовательской деятельности требуют уточнения и обновления в связи с переходом на компетентностный формат образования. О том же свидетельствуют нормы и требования к качеству профессиональной подготовки будущего учителя, заданные новыми ФГОС ВПО. Это представляет собой определенную научную проблему, требующую решения на уровне теории и практики.

Рассмотрим исследовательскую компетенцию будущего учителя математики как одну из его профессиональных компетенций. Будем понимать **под исследовательской компетенцией учителя математики некоторую интегративную характеристику личности, предполагающую владение методологическими знаниями, технологией исследовательской деятельности, признание их ценности и готовность к их использованию в профессиональной деятельности учителя математики.**

Основываясь на деятельностной природе компетенции, мы представляем ее условно состоящей из трех компонентов: а) когнитивного (владение знанием определенного содержания); б) деятельностного (владение методами и средствами исследовательской деятельности); в) личностно-социального (изменения в самой личности и ее социальной позиции). С точки зрения системной методологии выделение этих компонентов позволит охарактеризовать основные содержательные стороны данного объекта. Каждый из выделенных компонентов мы рассматриваем в трех взаимосвязанных аспектах: содержательном, праксиологическом, аксиологическом. Структура исследовательской компетенции учителя математики отражена в табл. 1.

Таблица 1 – Структура исследовательской компетенции учителя математики

Компоненты компетенции	Аспекты		
	содержательный	праксиологический	аксиологический
1	2	3	4
Когнитивный	знания в области методологии науки (математики, педагогики и др.), знание основных методологических принципов	умение пользоваться методологическими знаниями в деятельности учителя математики при решении профессиональных задач	признание ценности методологических знаний для личности и профессиональной деятельности учителя математики
Деятельностный	знание методов и средств исследовательской деятельности в области теории и методики обучения математике, педагогики, психологии, математики и информатизации образования	владение технологией исследовательской деятельности, умение осуществлять методологическую рефлексию, готовность организовать исследовательскую деятельность учащихся в рамках предмета и осуществлять руководство ею	признание ценности владения методами и средствами исследовательской деятельности

1	2	3	4
Личностно-социальный	знание способов самоопределения, самореализации, саморазвития личности в процессе исследовательской деятельности	самореализация в исследовательской профессиональной деятельности и жизнедеятельности	признание ценности владения методологическими знаниями, умениями и способами деятельности саморазвития личности

Важнейшей характеристикой формирования и проявления компетенции является также мотивационный аспект, предполагающий готовность к освоению всех компонентов компетенции, их проявлению в профессиональной деятельности и дальнейшему совершенствованию. Этот аспект присутствует в каждом компоненте, составляющем исследовательскую компетенцию. Другая, не менее важная характеристика компетенции – опыт ее проявления в разных ситуациях профессиональной деятельности (стандартных и нестандартных).

Согласно психологической концепции человеческой деятельности, разработанной А. Н. Леонтьевым, в структуре любой деятельности выделяется шесть компонентов, образующих две триады: потребности – мотивы – цели; действия – операции – условия [1].

Личность осуществляет деятельность потому, что тем самым удовлетворяет некоторую потребность (которую можно определить как состояние испытываемой субъектом нужды или недостатка в чем-либо). В зависимости от направленности на определенный предмет, потребность может быть опредмеченной и неопредмеченной. Определенная потребность или потребность, имеющая конкретное предметное определение, является мотивом. Деятельности без мотива, по мнению психологов, не бывает.

Всякая деятельность реализуется через действия, представляющие собой процессы, подчиненные достижению определенного результата, существующего в виде цели. Вся деятельность в целом ориентирована на определенный мотив, а каждое действие направлено на цель (цели). Одни и те же действия могут быть компонентами различных видов деятельности и способствовать достижению множества целей.

Помимо цели, определяющей, что должно быть сделано, действию соответствуют и определенные способы его выполнения, которые А. Н. Леонтьев называет операциями. Выбор операций из числа всех возможных определяется существующими условиями. При изменении исходных условий для реализации заданной цели будут меняться и способы ее достижения, т. е. операции. Кроме того, цели деятельности определяют предмет, на который она направлена и продукт, являющийся результатом осуществления составляющих ее действий.

По мнению В. Д. Шадрикова любой вид деятельности состоит из следующих функциональных блоков: мотивы; цели; программа; информационная основа; принятие решения; деятельностно важные качества [6]. Сопоставляя концепции деятельности В. Д. Шадрикова и А. Н. Леонтьева, убеждаемся в том,

что они не противоречат друг другу. А именно: блоку «программа» в первой соответствуют действия и операции во второй, блоку «информационная основа» – условия. Спроецируем общую модель человеческой деятельности на учебно-познавательную деятельность студентов – будущих учителей математики педагогического вуза. Сопоставляя общую структуру деятельности и исследовательской компетенции учителя математики, убеждаемся в том, что их основные компоненты изоморфны друг другу, что отражено на рис. 1 [7].

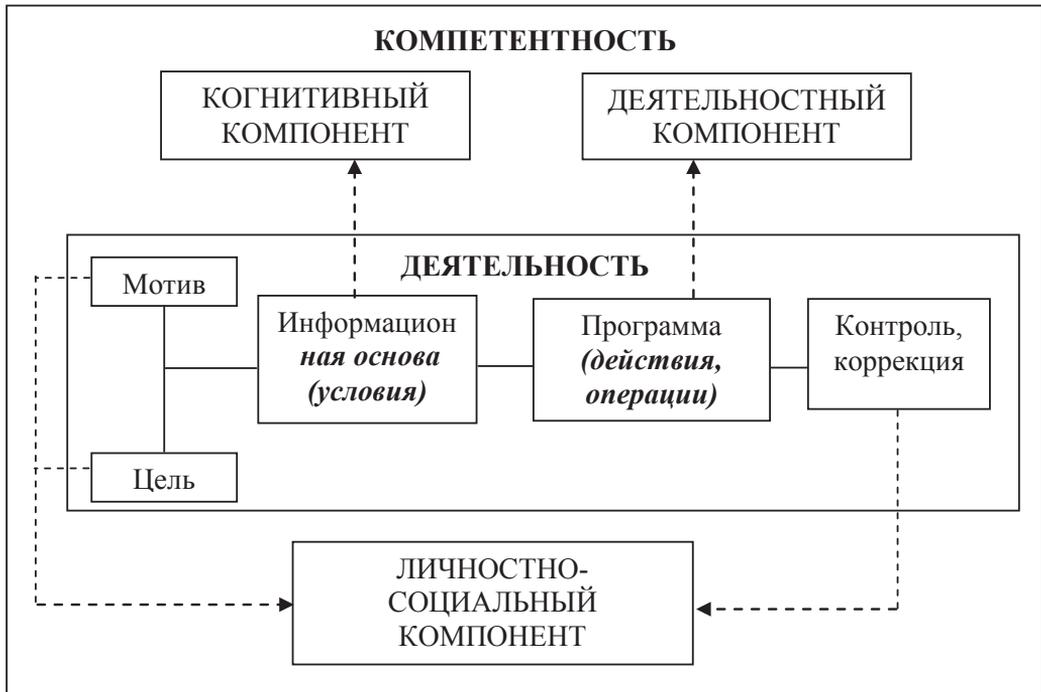


Рисунок 1 – Взаимосвязь структуры деятельности и компетенции

Это дает возможность утверждать, что основы исследовательской компетенции будущего учителя могут быть сформированы в процессе специальным образом организованной учебно-познавательной деятельности в вузе. При этом разработка технологии формирования профессиональных компетенций, определяемых в базовой и вариативной частях новых образовательных стандартов, должна стать приоритетной задачей в современном педагогическом вузе.

Опишем некоторые организационно-методические условия, способствующие формированию исследовательской компетенции студентов – будущих учителей математики – в процессе их учебно-познавательной деятельности, выявленные авторами на основе теоретического исследования проблемы и опытно-экспериментальной работы.

Представляется очень важным целенаправленное формирование исследовательской компетенции будущего учителя математики. Это даст возможность спроецировать основные элементы компетенции на содержание изу-

чаемых математических курсов, тем самым, профессионально ориентировать научные знания студентов и повысить качество их профессиональной подготовки за счет усиления методологического компонента.

1. Необходимо усилить методологический аспект содержания предметной подготовки будущего учителя математики. Представляется возможным реализовать следующие идеи.

Во-первых, использовать там, где это возможно и целесообразно, методологический подход к отбору содержания образования, заключающийся в знакомстве с методом научного познания при обучении математическим дисциплинам. При этом, естественно, не игнорируются и другие подходы: научно-фундаментальный, концептуальный, прикладной направленности. Преподавание математической дисциплины в педагогическом вузе должно носить фундаментальный характер, иметь серьезную методологическую основу, раскрывая смысл и значение дисциплины в системе научного знания, ее структуру и логику. Это особенно важно в контексте профессиональной деятельности учителя, т. к. будущий преподаватель математики должен ориентироваться не только в конкретном содержании учебного предмета, но, главным образом, в данной предметной области. Эта же мысль находит подтверждение в работе В. А. Тестова [5].

Во-вторых, органично встраивать в учебный процесс задания проектно-исследовательского характера, обучая методам и способам их решения, а также проблемные ситуации. В этом смысле большой потенциал содержится в самостоятельной работе студентов.

Сами по себе математические знания и умения еще не определяют уровень умственного развития человека без умения использовать их в новых нестандартных ситуациях, без готовности к самостоятельному решению новых учебных проблем, не обязательно из области математики. Математическое развитие личности невозможно без адекватного содержания математического образования.

Мы разделяем точку зрения В. В. Краевского, В. А. Сластенина, В. Э. Тамарина и других авторов, считающих, что блестящая методическая и математическая подготовка не избавляют учителя от необходимости владеть методологией целостного педагогического процесса, его закономерностями, противоречиями и движущими силами. Неверно широко распространенное представление о методологии как системе принципов, имеющих отношение только к логике научного исследования. В процессе обучения будущего учителя необходимо раскрыть значение этих принципов для повседневной практики образовательного процесса, управления качеством образования.

В-третьих, многие качества, имеющие отношение к профессиональным компетенциям учителя, связаны с умениями ориентироваться в разного рода проблемных ситуациях. Поэтому в преподавании предметных дисциплин предпочтителен метод проблемного обучения. Неоценимый опыт студенты приобретают в процессе использования на занятиях элементов проблемного обучения. Видеть проблему и уметь найти пути ее решения – важный при-

знак многих профессиональных компетенций, и эта способность формируется только в процессе проблемного обучения. Кроме того, учитель должен уметь формировать подобные качества и у учащихся в процессе обучения своему предмету, поэтому такой элемент деятельности студента – будущего учителя – приобретает ключевое значение.

2. Для того чтобы профессиональные компетенции будущего учителя формировались и проявлялись в процессе учебно-познавательной деятельности, необходимо стимулировать исследовательскую деятельность студентов (как теоретическую, так и экспериментальную) и рефлексию этой деятельности. В связи с этим в вузе должна быть создана система организации исследовательской деятельности студентов как одного из видов их учебно-познавательной деятельности, которая охватывала бы все формы аудиторной и внеаудиторной работы.

По нашему мнению, систему формирования профессиональных компетенций студентов – будущих учителей математики – условно можно представить в виде четырех компонентов: теоретическая, практическая подготовка в вузе, педагогическая практика в школе и самообразование.

В процессе теоретической подготовки студенты осваивают необходимые знания, способствующие формированию целостного видения профессиональной деятельности; знакомятся с различными способами решения проблемных задач. При этом очень важно использовать как в учебном процессе, так и во внеаудиторной работе со студентами активные методы обучения (имитационные, дискуссионные, игровые и др.) [4], позволяющий формировать важные исследовательские умения: видеть проблему и соотносить с ней фактический материал, видеть взаимосвязь проблем, выразить проблему в конкретных задачах, выдвигать гипотезу, находить различные пути решения, анализировать возможные последствия и т. п.

Практическая подготовка основана на решении различных проблемных задач с использованием научных знаний под руководством преподавателя. Важным элементом такой работы является оценка и сопоставление решений, основанных на научном и обыденном опыте. Сверхзадача такой подготовки – развитие педагогической интуиции.

В период практической работы в школе студенты осмысливают опыт работы учителей, самостоятельно пытаются решать профессиональные задачи, осваивают умения и навыки проектирования и конструирования образовательного процесса, учатся анализировать свою профессиональную деятельность.

Одним из основных критериев качества подготовки современного учителя является готовность к самообразованию в различных сферах: профессиональной, творческой, личностной и т. д. Очевидно, формирование готовности к самообразованию во время обучения в вузе должно осуществляться главным образом в процессе самостоятельной познавательной деятельности студентов.

Несмотря на большое количество исследований по проблеме организации самостоятельной работы и управления ей [2], можно отметить, что вузовские преподаватели математических кафедр, оказавшиеся в настоящее

время перед фактом постоянного увеличения доли самостоятельной работы студентов за счет сокращения объема аудиторной нагрузки, испытывают определенные трудности в организации учебного процесса.

Прежде всего, выясним взаимоотношение категорий «самообразование» и «самостоятельная работа». Самостоятельная работа студентов служит, главным образом, определенным образовательным целям (усвоение определенных знаний, умений, способов деятельности, предусмотренных содержанием образовательных программ и составляющих основу подготовки специалиста). Самообразование осуществляется студентом по собственной инициативе и служит средством удовлетворения его интересов, запросов, развития кругозора и т. п. По-видимому, для того чтобы потенциал самостоятельной работы студентов максимально использовался для развития у них способности, готовности к самообразованию, необходимо при организации самостоятельной работы создать такие условия, в которых эти два вида деятельности применительно к личности студента имели как можно больше точек соприкосновения. Прежде всего, это мотивационно-ценностная сфера, а также познавательная и творческая деятельность.

Будем рассматривать самостоятельную работу студента с одной стороны, как компонент его творческой деятельности, с другой – как форму организации учебно-познавательной деятельности.

Для эффективной организации самостоятельной работы студентов и управления ей необходимо решить на уровне факультета, кафедры, преподавателя следующие задачи.

1. Определить долю самостоятельной работы в различных видах учебно-познавательной деятельности студентов.
2. Уточнить содержание заданий для самостоятельного изучения, поиска.
3. Разработать подробный план самостоятельной работы студентов, который может содержать как обязательные, так и вариативные компоненты.
4. Обеспечить соответствующее учебно-методическое обеспечение образовательного процесса, в том числе электронные ресурсы, возможности дистанционного обучения.
5. Обеспечить мониторинг результатов самостоятельной работы студентов во всех видах учебно-познавательной деятельности.

При организации самостоятельной работы ключевое значение приобретают задания проектно-исследовательского характера и проблемные ситуации. В связи с этим необходимо обратить внимание на следующие моменты: а) обучение эвристическим приемам решения задач различного типа; б) преимущественное использование задач открытого типа и применение проблемных методов; в) приоритет самостоятельного выбора целей, задач и средств их решения. Особого внимания со стороны преподавателя математики требует реализация методической функции задач (описанная в исследовании А. Г. Мордковича) [3].

В процессе решения задач очень важно стимулировать опору на интуицию, а также не допускать по возможности, конформного мышления.

В этой связи одной из основных дидактических задач является формирование рефлексивно-критического стиля мышления студентов.

Другим важным моментом при организации самостоятельной работы студентов – развитие чувствительности к противоречиям. Имеется в виду, не только ситуации, где требуется обнаружить логическую ошибку или неточность в каких-то рассуждениях. Необходимо сформировать у студентов убеждение в том, что именно противоречия служат источником новых вопросов и гипотез, а, следовательно, первопричиной любого исследования.

Получив определенный опыт в решении учебно-познавательных задач, студенты вовлекаются в исследовательскую деятельность разной степени самостоятельности.

3. Усвоенные методы и способы исследовательской деятельности студентов обязательно должны иметь выход на практику, потому что любая профессиональная компетенция проявляется и совершенствуется в профессиональной деятельности. Кроме того, некоторые виды и способы деятельности, например, планирование и проведение педагогического эксперимента, могут быть реализованы только в практической деятельности учителя математики. Для этого на кафедре (факультете) должна быть соответствующая система организации педагогической практики.

Как показывает опыт общения со студентами, необходимость идти в школу представляет для них определенную стрессовую ситуацию, многие не до конца осознают цели такой работы, боятся сделать ошибку, испытывают определенные коммуникативные трудности и т. п. Поэтому необходима предварительная подготовка студентов со стороны организаторов практики и методистов, заключающаяся в положительном психологическом настроении на предстоящую деятельность, сообщении полезных рекомендаций и пр. Один из наиболее перспективных путей преодоления подобных проблем – организация непрерывной практики.

Важно обучение студентов проектированию и планированию учебно-воспитательной работы. Зачастую студенты во время практики пользуются готовыми планами, что не дает им возможности научиться планировать деятельность самостоятельно. Более полезно для развития проективных умений студентов предложить им некоторую ориентировочную схему деятельности, которую они сами должны наполнить необходимым содержанием. Особое внимание также следует уделять работе по составлению конспекта урока. Не секрет, что чаще всего в подобной деятельности студенты ограничиваются отбором содержания, не обращая должного внимания на постановку конкретных целей урока (они заменяют их общими целями обучения математике или формулируют цели от лица учащихся), выбор различных форм и методов обучения, планирование деятельности учителя и учащихся на уроке. Очень часто над вопросами: почему для урока выбраны именно эти задания? Какая цель реализуется при решении данной задачи? Как организовать работу с классом во время объяснения нового материала? Как быстро и эффективно провести опрос учащихся и проверку домашне-

го задания? и пр. студенты начинают задумываться, придя к методисту или учителю с «готовым» конспектом, если вообще не по ходу урока или после его проведения.

Большое значение имеет во время педагогической практики решение различных профессиональных задач. Такие задачи неизбежно возникают в профессиональной деятельности учителя и, здесь, на наш взгляд, полезна работа в группе по анализу ситуации, поиску различных путей решения, прогнозированию возможных последствий.

Развитию рефлексивных умений способствуют осуществление самоанализа своей деятельности, осмысление собственного опыта и опыта учителей. Для их формирования рекомендуем совместный «разбор полетов» после каждого урока, мероприятия, ведение подробного дневника с описанием событий и впечатлений, подведение итогов каждой недели практики и проведение заключительных конференций в школе и вузе.

В заключение, обозначим перспективы дальнейшего исследования в данном направлении. Описанные организационно-методические условия должны быть перенесены в образовательную практику подготовки будущего учителя математики. Разработку учебно-методических комплексов дисциплин в рамках новых ФГОС ВПО и проектирование образовательной программы подготовки бакалавров и магистров по педагогическому направлению (профиль «Математическое образование») необходимо осуществлять с учетом основных позиций, обозначенных авторами.

Библиографический список

1. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Наука, 1982.
2. **Лобашев, В. Д.** Тенденции и интенсификации профессиональной подготовки студентов педагогических вузов [Текст] / В. Д. Лобашев, А. А. Талых // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 32–41.
3. **Мордкович, А. Г.** Обеспечивая педагогическую направленность [Текст] / А. Г. Мордкович // Вестник высшей школы. – 1985. – № 12. – С. 22–26.
4. **Скибицкий, Э. Г.** Индивидуализация обучения математике студентов в вузе [Текст] / Э. Г. Скибицкий, О. А. Захарова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 38–49.
5. **Тестов, В. А.** Стратегия обучения математике [Текст] / В. А. Тестов. – М.: Технологическая школа бизнеса, 1999.
6. **Шадриков, В. Д.** Деятельность и способности [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 1994.
7. **Шашкина, М. Б.** Формирование исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в условиях реализации компетентностного подхода [Текст] / М. Б. Шашкина, А. В. Багачук. – Красноярск: РИО ГОУ ВПО КГПУ им. В. П. Астафьева, 2006.

УДК 378.147.227

Манешева Римма Ахматовна

Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики и математической физики Национального исследовательского Томского политехнического университета, mr41@rambler.ru, Томск

**ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ
ЗАНЯТИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ**

Manesheva Rimma Ahmatovna

Tomsk Polytechnic National Research University of Resource-Efficient Technologies, mr41@rambler.ru, Tomsk

**THE EXPERIENCE OF ADDITIONAL EXERCISES
OF MATHEMATICS AND SYSTEM CONTROL**

В последнее время в высшей школе большое внимание уделяется повышению качества образовательных услуг. Государственные образовательные стандарты по специальностям устанавливают минимальные обязательные требования к уровню качества подготовки специалистов. Среди существующих проблем управления качеством образования можно выделить следующие: оптимизация и модернизация учебно-методического обеспечения и материально-технической базы учебных заведений; организация образовательного процесса; контроль уровня знаний и умений их применения. Организация учебной деятельности студентов является важнейшим этапом управления качеством.

Педагогические технологии, предназначенные для оптимизации когнитивной деятельности студентов, достаточно широко освещены в литературе по методике преподавания с учетом специфики конкретных специальностей. Вопросы оптимизации процесса обучения рассматривались многими авторами [1, с. 2]. В работе [3] Ю. К. Бабанский предложил ввести в педагогику принцип оптимальности, который требует, чтобы процесс достигал не просто несколько лучшего, а наилучшего для данной ситуации уровня своего функционирования. Принцип оптимальности предъявляет требования разумности, рациональности, чувства меры в применении всех элементов учебного процесса. Оптимизация обучения рассматривается как способ выбора оптимального варианта основных компонентов – задач, содержания методов, средств и форм. Способ обучения рассматривается в большинстве исследований как взаимосвязанная деятельность всех участников учебного процесса, ориентированная на достижение максимально возможной эффективности обучения при рациональности затрат временных, материальных и других ресурсов. Проблема оптимизации обучения до сих пор остается одной из центральных проблем в педагогических

и методических науках как особо значимая для образовательной практики, поскольку связана с постоянным поиском путей повышения качества образовательных услуг и эффективности учебного процесса.

Некоторые исследователи предлагают различные методы достижения необходимого уровня качества подготовки специалистов [4]. Исследуя проблему формирования аксиологических ориентаций у студентов технических специальностей средствами математики, авторы столкнулись с необходимостью анализа опыта в математическом образовании будущих инженеров. В процессе анализа теоретических источников, касающихся проблемы формирования аксиологических ориентаций, авторы пришли к выводу, что использование специфики средств, форм и методов математической подготовки в процессе профессионального становления студентов инженерных специальностей в университете наиболее четко прослеживается при наличии мотивационной стороны. Одним из механизмов мотивации, применяемых в высшей школе, является наличие рейтинговой системы по данной дисциплине, которая применялась в российском образовании еще до 1917 г. [5].

В работе [6], основываясь на теории управления качеством, предлагается использовать статистические методы для анализа учебного процесса в высшей школе. Авторы подчеркивают, что своевременное выявление проблем в учебном процессе и проведение корректирующих мероприятий помогает повысить уровень успеваемости студентов.

В качестве модернизации учебной деятельности в Томском политехническом университете с 2008 года введены дополнительные занятия по математике для студентов первокурсников с целью повышения уровня знаний и уменьшения количества отчисленных студентов после первой сессии.

На первом занятии все первокурсники обязательно проходят входной контроль, который является показателем их подготовленности для изучения высшей математики. Им предлагаются индивидуальные контрольные работы, состоящие из десяти заданий, каждое из которых оценивается в сто баллов. Студенты, получившие за выполненную работу меньше пятидесяти баллов, посещают дополнительные занятия в обязательном порядке. Следует отметить, что только 5% первокурсников получают более 80 баллов. Последнее время уровень подготовленности выпускников школ сельских районов в значительной мере отличается от городских школьников. Это серьезно осложняет работу преподавателя высшей математики, так как разноуровневая по подготовленности аудитория требует дифференцированного и индивидуального подхода. Изучаемый в первом семестре материал сложный и разнообразный, это – линейная алгебра, векторная алгебра, аналитическая геометрия на плоскости и в пространстве и дифференциальное исчисление. Количество аудиторных часов в соответствии с учебным планом не позволяет преподавателю учитывать индивидуальные особенности усвоения материала студентами, поэтому введение дополнительных занятий решает эту проблему.

Опыт последних лет показывает достаточно низкий уровень выполнения арифметических действий, операций с дробями и знание основных алгебра-

ических функций выпускниками школ, поэтому эти разделы легли в основу учебной программы факультативного курса.

Рабочая программа дополнительных занятий включает в себя следующее: операции с дробями, решение уравнений с модулем, квадратных уравнений, систем линейных уравнений, разложение на множители, тригонометрические уравнения, изучение основных алгебраических функций и их свойств. При подготовке программы использовалась блочно-модульная организация дисциплины, которая позволяет решать методические задачи с учетом индивидуальных возможностей обучающихся.

Одним из видов учебно-методического обеспечения являются компьютерные программы с обучающими и контрольными заданиями, которые помогают оценить логические и творческие способности учащихся. Такие тестовые задания вызывают интерес у студентов, так как подобная система проверки знаний обеспечивает объективность оценки ответов, а так же предоставляет возможность самоконтроля. В то же время преподаватель получает картину знаний по различным разделам дисциплины каждого учащегося и учитывает эти результаты при составлении индивидуальных заданий.

Формирование различных профессионально важных качеств будущих инженеров наиболее эффективно происходит при решении различных видов математических задач. Например, выполнение заданий с недостающими данными помогает развивать критичность мышления. Гибкость мышления развивается при необходимости использовать знания различных разделов при решении сложных заданий.

Студенты на каждом занятии решают индивидуальные тематические задания и предъявляют их на проверку. Изучение очередного модуля закрепляется написанием самостоятельной работы. На заключительном занятии они выполняют итоговую контрольную работу, которая оценивается в сто баллов.

На занятиях, соответствующих учебному плану, студенты выполняли комплекс заданий, который оценивался по кредитно-рейтинговой системе. При этом также использовалась блочно-модульная организация дисциплины. Максимальное количество баллов за семестр, которые мог получить студент, составляет также сто баллов. К сессии допускались студенты, набравшие пятьдесят баллов и выше.

В таблице приведены результаты сдачи сессии студентами, посетившими и не посетившими факультативный курс.

Результаты сдачи сессии студентами, в%

Оценка	После дополнительных занятий	Без дополнительных занятий
Отлично	10	8
Хорошо	19	20
Удовлетворительно	44	40
Неудовлетворительно	17	20
Не аттестованы	10	12

Из таблицы видно, что доля неудовлетворительных оценок на экзамене и студентов, не допущенных к сессии, уменьшилась после проведения факультативного курса математики.

Одна из задач дополнительных занятий – восполнить пробелы в знаниях по математике, которые необходимы для дальнейшего успешного обучения в вузе. Трудность состоит в том, что эти занятия являются сверх обязательной учебной нагрузки и приводят к повышенной утомляемости первокурсников. Это, в свою очередь, ставит другие задачи организации учебной деятельности и быта студентов, проблемы сохранности их здоровья.

Согласно современным представлениям об экономическом содержании образования, выпускника вуза можно назвать продуктом производства в сфере образовательных услуг. Рыночные условия ставят задачу повышения конкурентоспособности выпускников вузов.

Конкурентоспособность личности – это не только высокое качество результатов ее деятельности, но и ее способность выстоять и победить в конкурентной борьбе. Конкурентоспособный специалист – это специалист, способный достигать поставленные цели в разных, быстро меняющихся ситуациях за счет владения методами решения большого класса профессиональных задач и наличия определенных личностных качеств.

Следствием повышения конкурентоспособности выпускников на рынке труда будет также повышение конкурентоспособности учебного заведения на рынке образовательных услуг. Модернизация учебного процесса это необходимое условие повышения уровня подготовленности специалистов.

Можно с уверенностью сказать, что внутривузовский механизм обеспечения качества образования – это особым образом организованная деятельность субъектов педагогического процесса, обеспечивающая последовательное прохождение студентами всех основных этапов учебной деятельности с целью достижения высокого уровня профессиональной подготовки и личностного развития.

Библиографический список

1. **Михайлова, Е. Н.** Современное педагогическое исследование в концепции оптимизационного подхода. [Текст] Е. Н. Михайлова [Текст] // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2010. Вып. 4 (94). С. 21–24.
2. **Похолков, Ю.** Обеспечение и оценка качества высшего образования. [Текст] Ю. Похолков, А. Чучалин, С. Могильницкий, О. Боев [Текст] // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С. 12–27.
3. **Бабанский, Ю. К.** Оптимизация педагогического процесса (в вопросах и ответах). [Текст] Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник – Киев: Радянська школа, 1984. – 237 с.
4. **Кушнова, Е. В.** Проблемы управления качеством образовательных услуг. [Текст] Е. В. Кушнова // Качество – стратегия XXI: Материалы X международной научно-практической конференции. – Томск: Изд-во ТПУ, 2005. – С. 102–105.

5. **Верещагин, Ю. Ф.** Рейтинговая система оценки знаний студентов, деятельности преподавателей и подразделений вуза [Текст]: учебное пособие. / Ю. Ф. Верещагин, В. П. Ерунов – Оренбург: ОГУ, 2003. – 105 с.

6. **Казанцева, Н. Н.** О применении статистических методов управления качеством в учебном процессе. [Текст] Н. Н. Казанцева, Е. В. Соснина // Качество – стратегия XXI: Материалы X международной научно-практической конференции. – Томск: Изд-во ТПУ, 2005. – С. 105–107.

УДК 378.147.016:81'255.2:6

Крылов Эдуард Геннадьевич

*Кандидат технических наук, доцент кафедры «Теоретическая механика и ТММ»,
Ижевский государственный технический университет, krylov@udm.net*

**ИНТЕГРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
МАГИСТРАНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ
В КОНТЕКСТЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

Krylov Eduard Gennagjevich

PhD, associate professor Izhevsk State Technical University, krylov@udm.net, Izhevsk

**CONTEXTUAL INTEGRATIONAL TEACHING – LEARNING
ENGLISH FOR UNDERGRADUATE STUDENTS
OF ENGINEERING MASTER PROGRAMS**

Целью контекстного интегративного обучения является развитие коммуникативной компетенции обучаемых в профессиональной области на английском и русском языках. В настоящее время в учебных планах как бакалаврских, так и магистерских программ обучения практически отсутствуют дисциплины, которые ставят подобную цель. В сочетании с невысоким уровнем общей культуры обучаемых это приводит к затруднению письменной и устной коммуникации даже на родном языке. Очевидно, что если человек не может связно описать свою деятельность и представить ее результаты на родном языке, он не сможет это сделать и на иностранном. Отсюда возникает идея использования поисков смысла в иноязычной речи для совершенствования осмысленной речи на родном языке, и затем возвращения к иноязычной речи на новом уровне.

Достижение заявленной цели позволит выпускнику магистратуры свободно находить профессионально значимую информацию на английском языке, анализировать ее, сопоставлять с имеющейся информацией на родном языке,

перерабатывать эту информацию и использовать ее для решения профессиональных задач. Эта информация может быть получена из письменных источников (в том числе и на электронных носителях) и при общении с профессионалами – носителями этой информации. После решения профессиональной задачи специалист, обладающий коммуникативной компетенцией, должен быть способен представить результаты на том языке (родном или иностранном) и в том виде, которого требуют обстоятельства.

При проведении обучения были поставлены задачи овладения магистрантами свободным говорением, чтением и письмом на английском языке в пределах установленной области профессиональной коммуникации.

В соответствии с концепцией, заявленной и обсужденной на международной конференции EQ 2010 [1], в ИжГТУ в осеннем семестре 2010–2011 учебного года в группе магистрантов направления 150900. 68 «Технология, оборудование и автоматизация машиностроительных производств» была опробована методика контекстного интегративного обучения английскому языку. Отбор в группу проводился по желанию, добровольно. Всего выразили желание заниматься по предложенной методике 25 человек, впоследствии по принципу близости профессиональных интересов была сформирована стандартная группа из 16 человек.

На начальном этапе обучения был проведен опрос 21 человека, который позволил выявить начальный уровень самооценки и мотивации магистрантов (см. табл. 1).

Опрошенные изучали английский язык от 5 до 14 лет, среднее время изучения составило 9 лет.

Таблица 1 – Самооценка уровня владения английским языком

Уровень владения английским языком	Доля от общего числа опрошенных, %
Начинающие	71,4
Пользователи языка в сфере повседневной и профессиональной коммуникации	23,8
Продвинутые пользователи языка в сфере повседневной и профессиональной коммуникации	4,8
Пользователи, свободно владеющие языком	0

Ответы на вопрос «можете ли Вы сформулировать на английском языке сферу Ваших профессиональных интересов и объяснить вкратце проблему, которая будет решаться в магистерской диссертации» распределились следующим образом: 9,5% ответили «да, могу», 61,9% дали ответ «нет», еще 28,6% ответили «не знаю».

Магистранты оценили также факторы, препятствовавшие овладению английским языком в объеме, который бы их устроил. Все названные факторы можно условно разбить на две группы: субъективные и субъективно-объективные (см. табл. 2). По нашему мнению, при современном развитии

технических средств коммуникации, трудно найти объективные факторы, препятствующие овладению языком, разве что материальные.

Таблица 2 – Факторы, препятствующие овладению английским языком

Группа факторов	Факторы, препятствующие овладению английским языком	Доля от общего числа ответов, %	Доля по группам, %
Субъективные	Нет склонностей к языку, неспособность к языку	22,2	51,9
	Лень	18,6	
	Не интересно	3,7	
	Неорганизованность	3,7	
	Ничего	3,7	
Субъективно-объективные	Нехватка времени	22,2	48,1
	Нет места для применения	14,8	
	Нет практики	7,4	
	Отсутствие общения с носителями языка	3,7	

Участникам опроса было предложено закончить фразу «в настоящее время я изучаю английский язык потому что ...». Это позволило выявить мотивы, релевантные познавательной, профессиональной деятельности, а также формальные, внешние по отношению к учебной деятельности, мотивы (см. табл. 3). Динамика взаимных трансформаций познавательных и профессиональных мотивов субъекта в контекстном обучении рассмотрена подробно в монографии А. А. Вербицкого, Н. А. Бакшаевой [2].

Таблица 3 – Мотивы изучения английского языка

Группа мотивов	Мотивы деятельности по изучению английского языка	Доля от общего числа, %	Доля по группам, %
Познавательные мотивы	Саморазвитие	26,1	52,2
	Потому что это необходимо и интересно	8,7	
	Позволяет общаться с большим количеством людей	8,7	
	Без иностранного языка не обойтись в наше время	8,7	
Профессиональные мотивы	Повышает конкурентоспособность, востребованность	21,7	34,7
	Язык важен для профессиональной деятельности	8,7	
	Хочу быть переводчиком	4,3	
Формальные мотивы	Изучение языка предусмотрено программой	13,1	13,1

Полученные данные самооценки исследуемой группы магистрантов позволяют сделать следующие выводы.

1. Достаточно продолжительное изучение английского языка (от 5 до 14 лет) в школе и вузе не позволило большей части опрошенных достичь приемлемых для них результатов.

2. Около трети принимавших участие в опросе (28,6%) не в состоянии оценить, способны ли они общаться на английском языке на тему своей магистерской работы. Это может свидетельствовать не только о том, что за все время обучения у них не сформировался профессиональный лексикон (а они закончили бакалавриат по профильному направлению), но и о слабости грамматической базы, представления о строе языка, а также о малом запасе лексики повседневного употребления.

Здесь следует отметить, что в ходе дальнейшего общения выяснилось, что некоторым магистрантам трудно составить связный рассказ об области исследований и своей роли в этих исследованиях даже на родном языке.

3. Большая часть факторов, препятствовавших успешному освоению английского языка, имеет субъективный характер. Такого рода факторы могут быть устранены при развитии мотивации к изучению языка. Последнее может снять и часть факторов, отнесенных нами к субъективно-объективным.

4. При обучении в вузе по бакалаврским программам профессиональные мотивы изучения иностранного языка сформированы слабо. Превалируют познавательные мотивы и отчасти мотивы, внешние по отношению к учебной деятельности.

5. Осознание необходимости изучения английского языка для саморазвития и использования в профессиональной деятельности (86,9%) позволяет надеяться на сотрудничество с преподавателем в ходе обучения и успешное решение поставленных задач.

Специфика обсуждаемой методики обучения состоит в том, чтобы ограничить и конкретно обозначить обсуждения собственно грамматического материала той его частью, которая наиболее часто встречается в простых ситуациях быденного и профессионального общения и является семантически значимой. На каждом занятии обсуждаются один или два из следующих явлений:

- глаголы to be, to have, их видо-временные формы в действительном и страдательном залогах и их функции в речи;
- существительные: число, падеж, род;
- порядок слов в предложении;
- обороты there is, there are;
- инфинитивный оборот, пример;
- вопросительные предложения, примеры.

Обзорный информационный материал на первом этапе обучения связан с математикой. Такой выбор обусловливается необходимостью выполнения расчетов в процессе инженерной и научной работы. Анализ научных статей по направлению «Технология, оборудование и автоматизация машиностроительных производств» позволил составить список тем для обсуждения. К ним относятся:

- геометрия простых фигур: определения, свойства, вычисление длин, площадей, объемов;
- тригонометрия: основные функции, тождества, теоремы; примеры их использования для решения задач;

- алгебра: линейные и квадратные уравнения; способы решения квадратных уравнений; показательные и логарифмические функции;
- сбор и анализ экспериментальных данных: первичная обработка, графическое представление;
- элементы теории вероятностей и математической статистики.

Отобранный материал представляет собой темы для чтения и обсуждения. На основании этого материала составляются задания для выполнения и задачи для решения. Таким образом, текстам, представленным в устном и письменном виде, придается личностный смысл.

Еще одна особенность – материал предоставляет возможности для отработки чтения и устного воспроизведения формул на английском языке.

Обучение на первом этапе, предусматривает, исходя из учебного плана первого семестра, 51 час аудиторных занятий. Занятия проводятся в аудитории, оснащенной компьютерами, проектором, и имеющей возможность выхода в Интернет.

Обобщенный план занятия продолжительностью 90 минут, представлен ниже.

1. Обсуждение выполнения домашнего задания (на английском языке)..... 10 минут.
 2. Краткое напоминание грамматического материала, правил произнесения звуков в словах и чтения формул (на английском языке)..... 10 минут.
 3. Представление нового материала преподавателем (на английском языке)..... 20 минут.
 4. Опрос на степень понимания материала, ответы на вопросы аудитории (на русском и английском языках)..... 5 минут.
 5. Работа магистрантов в аудитории (на английском и русском языках)..... 30 минут.
 6. Обобщение преподавателем материала, обсуждаемого на занятии, запись новых лексических единиц (на английском языке)..... 10 минут.
 7. Выдача домашнего задания на английском языке (на английском языке)..... 5 минут.
- Всего*..... 90 минут.

Работа магистрантов в аудитории (см. пункт 5 выше) организуется в следующих видах учебной деятельности.

1. Решение задач на обсуждаемую тему по вариантам, представление решений на доске и их комментирование.

Пример № 1 (задача по тригонометрии), см. рис. 1.
 “The machine tool diagram on the right shows a symmetric worm thread, in which a circular roller of diameter 1.5 inches sits. Find the amount d that the top of the roller rises about the top of the thread, given the information in the diagram. (Hint: Extend the slanted sides of the thread until they meet at a point.)”

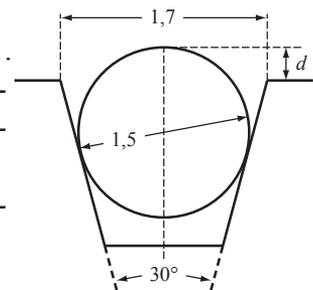


Рис. 1

Глаголы в тексте задачи имеют форму Simple Present, что не представляет трудностей для перевода. Перевод такой задачи преследует цели тренировки понимания инструкции, представленной в виде текста и рисунка; выяснению особенностей использования глагола to rise; введения новой лексики – worm thread, slanted sides. В процессе решения переведенная информация актуализируется, что облегчает ее восприятие и запоминание. Решение предполагает использование знаний из тригонометрии, при этом «перебрасываются мостики» к другим задачам, другому материалу, лексике, коллокациям, не использовавшимся в оригинальном тексте. Таким образом, мы имеем дело не с формальным переводом текста, а с усвоением информации, содержащейся в нем в контексте совокупности знаний, имеющихся у решающего в данной области.

Пример № 2 (задача на решение квадратного уравнения). В этом примере указывается последовательность действий по его решению.

“Solve $3x^2 + 4x - 7 = 0$ by completing the square.

Step1. Isolate the x^2 and x -terms on one side of equation.

Step2. Divide all terms on both sides of equation by the coefficient on x^2 .

Step3. Take $\frac{1}{2}$ of the coefficient on x . Square this product. Add this square to both sides of equation.

Step4. Factor the left side.

Step5. Solve by extracting square roots.

The results in two answers should be: $x = -2/3 + 5/3 = 3/3 = 1$ and $x = -2/3 - 5/3 = -7/3$ ”.

Особенностью этой задачи является привлечение внимания к использованию предлогов и математических выражениях (coefficient on x^2), правильному переводу глаголов типа to factor, to square, to isolate.

2. Участие в блиц-опросах.

Блиц-опросы проводятся в устной форме. Примеры заданий:

✓ прочитайте вслух на по-английски: $c^2 = a^2 + b^2 - 2ab \cdot \cos \alpha$, $L=2\pi R$, $\frac{a}{\sin \alpha} = \frac{b}{\sin \beta} = \frac{c}{\sin \gamma}$, 5^3 , $11/3$

✓ продолжите высказывание to expand an expression means...

✓ ответьте на вопрос: *What is the hypotenuse of a right triangle? Where do you find it? (trigonometry)*

What are primary data? Why are they more reliable than secondary data? (statistics)

✓ заполните пропуски:

Complete the following statement with a term that will make it a true statement. “_____ is the length of a section of a circle’s circumference”.

✓ выберите правильный вариант ответа:

*“Two lines in a plane always intersect in exactly one point”. Which of the following best describes a **counterexample** to the assertion above?*

A coplanar lines

B parallel lines

C perpendicular lines

D intersecting lines

Целью при проведении таких опросов является тренировка восприятия, понимания иноязычной речи, умения порождать монологические высказывания на иностранном языке. Опросы имеют контрольные и обучающие функции. Уровень усвоения лексико-грамматического материала становится очевидным и для преподавателя, и для самого магистранта. Правильный ответ (в том числе полученный при обсуждении с аудиторией) фиксируется.

3. Выполнение заданий на запоминание устойчивых выражений (словосочетаний, коллокаций).

Например, переведите на английский (русский) язык существительное (глагол) и составьте с ним выражение.

<i>квадратное уравнение</i>	<i>to factor</i>
<i>переменная</i>	<i>to employ</i>
<i>функция</i>	<i>to mean</i>
<i>(прямоугольный) треугольник</i>	<i>to be equal to</i>
<i>показатель степени</i>	<i>to rise</i>
<i>значение</i>	<i>to call</i>
<i>слагаемое</i>	<i>to derive</i>
<i>теорема (Пифагора)</i>	<i>to contain</i>

Количество слов подбирается так, чтобы каждый магистрант имел возможность выполнить это упражнение с русским и английским словом. По мере использования слова вычеркиваются, следовательно, возможность выбора сокращается.

4. Представление сообщений, докладов.

Темы сообщений определяются преподавателем, они связаны с материалом, обсуждавшимся накануне или с материалом, который вскоре будет обсуждаться. Такая включенность в материал дает возможность слушателям формулировать актуальные для них вопросы.

Задачей такого рода деятельности является тренировка монологической и диалогической (если сообщение представляется двумя магистрантами) речи, ответов на вопросы, восприятия на слух иноязычной речи. Немаловажным является совершенствование умений устного выступления (связная речь, раскрытие темы логически связанные части выступления, умение придерживаться регламента), практики использования иллюстративного материала (презентаций в электронном виде, раздаточных материалов).

Пример организации сообщения на тему «Graphical representations of data: bar graphs».

Рекомендуемые преподавателем части сообщения:

- construction of bar graph;
- example;
- interpretation of bar graphs.

Вопросы:

- Enlist the possible forms of representing a data graphically.
- What are the steps needed to represent a data by a Bar Graph ?
- From the bar graph given below ..., answer the following questions...

– What is the difference between a bar graph and a histogram ?

Часть вопросов сообщается выступающим заранее, на другую часть вопросов они отвечают в процессе диалога с аудиторией в режиме неподготовленной речи.

Самостоятельная работа имеет целью закрепление знаний, полученных в аудитории, формирование навыков и умений перевода и говорения. В рамках первого этапа контекстного интегративного обучения английскому языку практикуются указанные ниже виды самостоятельной работы магистрантов.

1. Решение задач, то есть перевод условия, усвоение инструкции, выбор метода решения, процесс решения, представление результатов. Все действия оформляются с комментариями на английском языке. Тексты выдаются поочередно на русском и на английском языках и подлежат переводу.

2. Подготовка устных сообщений на заданную тему.

3. Работа с текстом в паре. Англоязычный текст математического содержания разбивается на логически связанные фрагменты объемом 2 000–2 500 знаков. Требуется перевести свой фрагмент на русский язык, выписать 10 ключевых слов и словосочетаний с переводом, передать краткое содержание фрагмента на русском языке в десяти предложениях. Затем оба участника обсуждают содержание всего текста, составляют общий список из 10 слов и словосочетаний и передают содержание всего текста в восьми предложениях.

Этот вид работы является подготовительным к этапу обучения аннотированию и реферированию, осуществляемому во втором семестре.

4. Перевод на русский язык англоязычных статей по научному направлению, составление словаря.

Характерной ошибкой при выполнении домашних заданий, связанных с переводом, является формальный перевод слов с потерей смысла. Ниже приведен пример фрагмента оригинального текста по статистической обработке экспериментальных данных и его перевода, выполненного магистрантом.

“Three basic methods of collecting data are

✓ *A retrospective study using historical data*

✓ *An observational study*

✓ *A designed experiment”.*

«Тремя основными способами сбора данных являются

✓ *Ретроспективное исследование, использующее исторические данные*

✓ *Обсервационное исследование*

✓ *Спроектированный эксперимент»*

Содержание каждого из перечисленных методов подробно объяснялось в последующей части текста. Но, поскольку текст не был осмыслен, перевод не изменился. Понимание действительного смысла пришло только после обсуждения текста в аудитории с привлечением примеров из повседневной жизни и инженерной практики.

При создании своего иноязычного текста, например описании решения задачи, были выявлены две крайности: минимальное использование языко-

вых средств с заменой их символично-операторными, и напротив, излишне подробное описание действий, вербальное описание состава формул.

В процессе совместных обсуждений выработались правила, которые можно кратко сформулировать так: «язык используется больше при объяснении, *почему* делается что-то, а формулы, диаграммы, рисунки помогают показать, *как* это делается». Нарушение правильного соотношения этих частей в инженерном тексте может приводить к потере смысла.

Степень достижения промежуточных результатов оценивается в ходе устного собеседования по теме магистерского исследования и по итогам выполнения письменного теста. Оба вида испытаний имели обучающую и контрольную функции.

Собеседование показало, что прогресс в устной речи в разной степени присутствует у всех магистрантов. Большая часть затруднений связана с недостаточным словарным запасом. Выяснилось также, что не все аспекты своей научной работы продумываются в должном объеме и на родном языке. Неточности в представлении о процессе, материале, работе агрегата приводят к выбору неправильных языковых средств, неверно отражающих суть работы.

Письменный тест состоял из восьми вопросов, из которых первый предусматривал описание геометрического объекта на английском языке с выделением его существенных особенностей, семь последующих представляли собой задачи и задания на английском языке по пройденным темам, в качестве последнего вопроса предлагалось перевести тексты указанных заданий на русский язык. Ответ на каждый вопрос оценивался двумя баллами, отдельно оценивались языковые навыки и речевые умения и, отдельно – способность выполнять требуемые содержательные действия (расчет, анализ, доказательство). Таким образом, можно было набрать до 18 баллов. В тестировании приняли участие 14 магистрантов (см. табл. 4).

Таблица 4 – Результаты тестирования успешности формирования двуязычной речевой компетенции

Виды заданий	Результаты в баллах													
Восприятие текста, комментарии, представление решения и ответа на английском языке – 7 баллов	6,5	5	5,5	4,5	6	4,5	5,5	4	5	6	4	4	3,5	3
Собственно решение (неязыковое действие) – 7 баллов	7	7	7	7	6	6	4	6	5,5	3,5	4	3,5	3	3
Высказывание на английском языке – 2 балла	2	2	1,5	1,5	0,5	1,5	1,5	2	0,5	1	1,5	1,5	2	0
Перевод текста с английского на русский язык – 2 балла	2	2	1,5	2	2	1,5	2	1	2	2	1,5	1,5	1	1
Итого из 18 баллов	17,5	16	15,5	15	14,5	13,5	13	13	13	12,5	11	10,5	9,5	7

Большая часть магистрантов справилась с выполнением заданий. Перевод текстов заданий не вызвал больших затруднений. В то же время не всегда инструкции и условия, содержащиеся в этих текстах, были правильно восприняты. Это привело к смысловым ошибкам и неправильным выполнениям заданий. Таким образом, представляется, что задания, предполагающие активную переработку информации, предоставляют больше возможностей для оценки качества перевода по сравнению с переводом отвлеченного текста.

Результаты участников, набравших большее количество баллов, показывают высокую степень понимания условий задания, умение использовать фоновые знания. Это шаг к формированию двуязычной речевой компетенции.

Участники, набравшие меньшее количество баллов, показывают удовлетворительный уровень перевода и порождения иноязычного высказывания. Однако, степень восприятия информации, а также ее последующего использования, является недостаточной.

На основе полученных результатов можно проследить тенденцию связи между степенью использования фоновых, специальных знаний и осуществлением успешной языковой коммуникации в профессиональной инженерной области. Для проверки гипотезы о наличии такой корреляционной зависимости требуется больший объем статистического материала, который может быть получен в ходе дальнейших исследований.

Библиографический список

1. **Крылов, Э. Г.** Формирование иноязычной языковой культуры в области профессиональной коммуникации у магистрантов инженерных специальностей [Текст] / Э. Г. Крылов // Технические университеты: интеграция с европейской и мировой системами образования: материалы IV Междунар. Конф. (Россия, Ижевск, 21–23 апреля 2010 г.). В 3 т. Т. 1. – Ижевск, Изд-во ИжГТУ, 2010. – С. 487–492.
2. **Вербицкий, А. А.** Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. Монография [Текст] / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 200 с.

РАЗДЕЛ III

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 378.1

Ангеловский Алексей Анатольевич

Кандидат педагогических наук, заместитель директора лингвистического центра ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет», ale-angelovskij@yandex.ru, Челябинск

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ. СОЦИАЛЬНЫЕ АГЕНТЫ ПЕРВИЧНОЙ И ВТОРИЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Angelovskiy Aleksey Anatolievich

The candidate of pedagogical science, deputy director of the Linguistic centre, South Ural State University, ale-angelovskij@yandex.ru, Chelyabinsk

PERSON'S PROFESSIONALIZATION. SOCIAL AGENTS OF THE PRIMARY AND SECONDARY PROFESSIONALIZATION

Профессионализация личности, или профессиональная социализация – это процесс, посредством которого человек приобщается к определенным профессиональным ценностям, включает их в свой внутренний мир, формирует профессиональное сознание и культуру, объективно и субъективно готовится для профессиональной деятельности. Целесообразно разграничение первичной и вторичной профессионализации.

Первичная профессионализация есть процесс становления специалиста. Она включает в себя приобретение профессиональных умений и навыков, необходимых для успешного начала профессиональной деятельности, т. е. приобретение специальности. В силу своего характера, первичная профессионализация непосредственно связана с профессиональным образованием, ее целью и результатом является становление специалиста, поэтому она может быть охарактеризована как специализация. Соответственно, показателем успешного прохождения этапа первичной профессионализации является окончание профессионального образования и получение профессиональной квалификации.

Специфика первичной профессионализации состоит в том, что в ее процессе личность становится подлинным субъектом профессиональной деятельности и профессиональных отношений, обретает профессиональный статус и, таким образом, получает возможность активного и функционального участия в социальных процессах.

Вторичная профессионализация имеет своей целью превращение специалиста в профессионала, т. е. психолого-педагогическое, социальное и мировоззренческое развитие личности, формирование особого профессионального мастерства, творческого подхода к профессиональной деятельности и широкого профессионального мировоззрения, включающего в себя духовно-нравственный компонент. Вторичная профессионализация представляет собой становление и развитие профессионализма личности в ходе трудовой деятельности на основе накопления и использования профессионального опыта, профессиональной активности человека и широкого мировоззренческого подхода к решению профессиональных задач.

Таким образом, с одной стороны, процесс профессионализации достигает определенной степени завершенности при достижении личностью профессиональной зрелости, которая характеризуется обретением высокого профессионального мастерства и статуса; с другой стороны – профессионализация продолжается в течение всей жизни человека, поскольку совершенствование профессионального мастерства и развитие профессионализма не ограничено какими-либо временными рамками.

Ядром первичной профессионализации, ее центральным компонентом и главнейшим этапом является профессиональное обучение, получение конкретной специальности в вузе или другом профессиональном образовательном учреждении. Главной целью профессионального обучения является приобретение определенных знаний, навыков и умений, необходимых для успешного осуществления конкретного типа профессиональной деятельности. Однако получение специальности не исчерпывает содержание этого этапа профессионализации. Процесс профессиональной подготовки в вузе предполагает целенаправленное формирование у будущих специалистов системы социально-профессиональных качеств, глубоких убеждений, мировоззренческих позиций, что составляет фундамент для развития профессионализма. Кроме того, профессиональный интерес, не отягощенный общечеловеческими нравственными ценностями, может стать причиной профессиональной узости, поэтому значимым компонентом профессионального обучения должно стать нравственное воспитание.

Студенческий возраст обычно определяется в исследовательской литературе как поздняя юность личности – 17–25 лет. По мнению И. С. Кона, этот период в становлении личности характеризуется тем, что «ведущей сферой деятельности становится труд с вытекающей отсюда дифференциацией профессиональных ролей. Образование, которое продолжается и на этом этапе развития, становится не общим, а специальным, профессиональным, причем сама учеба в вузе может в известном смысле рассматриваться как вид трудовой деятельности» [3, с. 45].

Основной формой профессионализации личности на этапе вузовской подготовки является профессиональное воспитание как освоение профессионального опыта и формирование навыков к конкретному виду профессионального труда. Однако содержание профессионального воспитания не ис-

черпывается задачами практического освоения профессии. Получивший определенную профессиональную квалификацию специалист только в том случае сможет пройти путь к профессионалу, если его профессиональное становление включало в себя не только приобретение навыков и умений, но и формирование духовных качеств и установок, позволяющих ему решать актуальную личностную проблему перехода к активной, самостоятельной, творческой и ответственной профессиональной роли.

Для успешного выполнения функций субъекта профессиональных отношений индивид должен не только овладеть знаниями, навыками и умениями в условиях профессионального обучения, но и освоить культурное наследие общества, сделать его достоянием своего внутреннего мира. «Социальная философия вузовского образования заключается в передаче общечеловеческих ценностей в процессе обучения каждого индивида специальным профессиональным навыкам, а с ними и правилам социального саморегулирования. Общество определяет форму профессиональной специализации будущих специалистов. Задача каждого индивида – осознанно реализовать свои социально-профессиональные и духовные приобретения в обществе. Задача институтов образования – подготовить будущего специалиста к самореализации посредством обучения его общечеловеческим ценностям, развившимся в ходе исторической эволюции общества» [2, с. 18–19].

Таким образом, традиционное понимание профессионального воспитания как процесса формирования профессионально важных качеств должно быть переосмыслено в новых исторических условиях, когда неотъемлемой составляющей профессионализма является духовность и нравственность.

Целью профессионального воспитания является личностное развитие субъекта, формирование профессиональных установок, мотивов, отношений, ценностных ориентации, обеспечивающих непрерывное развитие, самоактуализацию и полноценное участие в профессиональной жизни. Конкретизируя цели профессионального воспитания в вузе, выделим следующие задачи:

- адаптация первокурсников к среде профессионального учебного заведения;
- создание условий для дальнейшей профессионализации учащейся молодежи; обеспечение духовно-нравственного становления;
- оказание помощи в социальном и профессиональном самоопределении;
- развитие профессионально важных способностей человека и социально-значимых качеств;
- содействие нахождению своего места в профессиональном мире после завершения образования и формирование конкурентоспособности выпускников;
- формирование профессионально-этических норм поведения;
- освоение личностью объективной системы профессиональных ролей;
- становление профессиональной культуры будущего специалиста.

В современной исследовательской литературе также представлено мнение, согласно которому основной целью профессионального воспитания должно быть обеспечение соответствия индивидуальных качеств личности

общественным требованиям, предъявляемым к профессии. В основе этой идеи лежит сформулированное Т. Парсонсом положение о том, что результат профессиональной деятельности (ее успешность и удовлетворенность ею) зависит от степени соотнесенности индивидуальных качеств с требованиями к профессии [9]. Это положение в рамках различных теорий толковалось как соответствие направленности личности объективным характеристикам профессии; индивидуальных особенностей личности типам профессий; стремлений личности объективным условиям профессиональной деятельности; личных профессиональных мотивов социальным требованиям к профессии; типа личности типу профессиональной среды; профессиональных альтернатив ожидаемому успеху и т. д.

Новая парадигма профессионального воспитания, обусловленная требованиями гуманизации профессиональных отношений, основана на утверждении в качестве основной цели воспитания развитие у студентов активной жизненной и профессиональной позиции, способности к творчеству, заинтересованности и потребности в саморазвитии. «Сегодня профессиональное воспитание должно быть сфокусировано на достижении двух взаимосвязанных целей: успешности профессиональной социализации учащейся молодежи в современных условиях и саморазвития человека как субъекта деятельности. Основным содержанием профессионального воспитания, таким образом, становится обеспечение процесса социализации личности профессионала и саморазвития человека» [1, с. 45].

Важнейшей составляющей профессионального воспитания является профессиональное образование как система социокультурных, воспитывающих и развивающих воздействий на человека, направленных на формирование необходимых для данной профессии знаний, умений, качеств личности. По мнению А. Н. Лейбовича, профессиональное образование – это процесс и (или) результат профессионального становления и развития личности, сопровождающийся овладением заранее установленными знаниями, умениями и навыками по конкретным профессиям и специальностям [4].

В современном обществе быстрыми темпами растет значимость профессионального образования. Увеличивается удельный вес лиц с профессиональным образованием на рынке труда. Для настоящего времени характерна тенденция приобретения не просто образования, а профессионального образования – иногда вне зависимости от его уровня.

Профессиональное образование преследует следующие цели:

1. Создание условий для овладения профессиональной деятельностью. Для каждого человека профессиональное образование выполняет две основные функции: а) является средством самореализации личности в профессиональном труде; б) является средством обеспечения устойчивости профессиональной карьеры индивида в условиях рыночной экономики.

2. Воспитание социально-активных членов общества для творческого участия в производстве, ответственности за результаты своего труда, состояние окружающей среды и т. д.

3. Обучение методам непрерывного самообучения для поддержания конкурентоспособности индивида на рынке труда и более полного раскрытия способностей личности.

Система профессионального образования в современном обществе должна решать двуединую задачу: во-первых, выполнять социальный заказ общества – готовить специалистов, необходимых на данный момент для удовлетворения общественных потребностей в трудовых и профессиональных ресурсах; во-вторых, в процессе профессиональной подготовки ориентироваться на развитие личности специалиста, становление его духовно-нравственного облика, воспитание потребности в непрерывном духовном саморазвитии и профессиональном самосовершенствовании. Гармонизация этих двух задач и их успешное выполнение в каждом конкретном профессиональном учебном заведении является социальным условием развития профессионализма.

Для духовного становления и развития личности в ходе профессионального образования необходима благоприятная по степени комфортности окружающая среда. Н. А. Коваль в своем исследовании использует понятие «гуманитарная среда» вуза. Структура гуманитарной среды – это система устойчивых связей и отношений, влияющих на учебно-воспитательный процесс, это духовное пространство учебного заведения. Гуманитарная среда обеспечивает профессиональную подготовку, формирование духовно-нравственной зрелости студентов, что в конечном итоге социально реализуется в таких качествах, как инициатива и ответственность, потребность в постоянном обогащении и обновлении своих знаний, способность принимать новаторские решения и активно проводить их в жизнь [2, с. 86–88]. Дополним к этому, что наличие и влияние гуманитарной среды профессионального учебного заведения является одним из необходимых условий успешной профессионализации личности и становления ее профессионализма. Признаками гуманитарной среды можно считать:

- процесс демократизации в вузе – наличие специальных курсов по выбору, разнообразие форм обучения и приобщения к научно-исследовательской деятельности;
- структура учебного процесса, приближенного к потребностям студентов и их будущей профессиональной деятельности;
- благоприятный нравственно-психологический климат в преподавательском и студенческом коллективе;
- наличие условий для общекультурной подготовки студентов, развитие творческого мышления и инициативы;
- осуществление мероприятий по социальной защите членов вузовского коллектива, моральное и материальное стимулирование наиболее активных и одаренных студентов;
- наличие развитой материально-технической базы и социокультурной сферы обучения.

Главным системообразующим фактором в процессе вузовской профессионализации является учебный процесс как ядро формирования всех

социально-профессиональных и духовно-нравственных качеств будущего специалиста. Необходимым условием, превращения учебного процесса в фактор профессионализации является выдвижение на первый план личностно-ориентированного подхода к обучению, усиление как заинтересованности студентов в получении профессиональных знаний и умений, так и в нравственно-гуманистическом развитии.

В вузовской профессионализации особая роль принадлежит преподавателю, формирующему интеллектуальный и гуманистический потенциал общества. «Чем выше профессионально-творческий, духовный потенциал ученого-педагога, тем благоприятнее условия для развития духовности студентов, совершенствования их учебной и профессиональной подготовки, тем больше способов самореализации. Деятельность педагога – неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса вуза, оказывающая существенное влияние на его микросреду, развитие и воспитание личности» [2, с. 95]. Среди прочих качеств, необходимых для успешной преподавательской деятельности, следует выделить широту кругозора, эрудицию, работоспособность, установку на творчество, осознание духовной значимости своего влияния на студентов, потребность в непрерывном профессиональном самообразовании, компетентность и др.

При этом процесс обучения не должен быть односторонней передачей некоторой суммы знаний от преподавателя к студенту, скорее он может быть охарактеризован как двусторонний процесс. Профессиональное образование только тогда успешно выполняет свою функцию, когда сумма знаний, которую преподаватель передает студенту в процессе обучения, становится интеллектуальной культурой, мировоззрением и миропониманием как обучающихся, так и обучающихся [7, с. 16]. Преподаватель существенным образом способствует профессиональному формированию студентов. Но в свою очередь, в ходе процесса обучения, под влиянием слушателей осуществляет собственный профессиональный рост. Следовательно, образование и наука должны пойти по пути гармонизации, формирования целостных представлений и в сознании преподавателя, и в сознании студента.

Итак, профессиональное воспитание в вузе представляет собой специально организованный, контролируемый процесс, в ходе которого происходит профессиональное становление специалиста, развитие профессиональной структуры его личности, постепенный переход от вчерашнего школьника к субъекту самостоятельного профессионального труда. Вузское профессиональное воспитание завершает первичную профессионализацию человека. В том случае, когда человек получает профессиональное образование в других профессиональных учебных заведениях – техникумах, колледжах и т. д., именно эти организации становятся агентами профессионализации.

Успешное окончание профессионального учебного заведения и получение соответствующей специальности завершает первичную профессионализацию субъекта и становится отправной точкой его вступления в мир профессиональных отношений. В ходе конкретной профессиональной

деятельности происходит вторичная профессионализация личности, становление ее профессионализма. В основе вторичной профессионализации лежит профессиональная активность личности, установка на непрерывное саморазвитие и самосовершенствование, накопление профессионального опыта, усвоение норм профессиональной этики. Превращение специалиста в профессионала происходит, таким образом, в процессе профессионального труда. Но это возможно лишь в том случае, если в ходе первичной профессионализации человек не только получил соответствующую профессиональную подготовку, но и заложил основы гуманистического мировоззрения, воспитал в себе активную и творческую личность. Психологическим фактором становления профессионализма является направленность личности на совершенствование и творчество, социальным – усвоение широкого спектра норм, ценностей и ориентации, как профессиональных, так и общечеловеческих.

Специфика вторичной профессионализации состоит в том, что, во-первых, этот процесс не является формализованным, он не ограничен ни временными, ни организационными рамками (единственным формальным моментом в ходе вторичной профессионализации являются разнообразные формы повышения квалификации, аттестации и т. д.); во-вторых, основной формой профессионализации на этом этапе становится профессиональное самовоспитание, соответственно, основным социальным агентом вторичной профессионализации является сам субъект профессиональной деятельности.

Агентами вторичной профессионализации являются также трудовые коллективы деловых организаций, в которых трудится субъект. «Деловые организации – фирмы и учреждения, которые либо возникают сами для коммерческих целей, либо создаются более широкими организационными системами для решения отдельных задач. Членство в них обеспечивает работников средствами к существованию. Основа внутреннего регулирования – административный распорядок, принципы единоначалия, назначения, коммерческой целесообразности [6, с. 285].

Профессиональная деятельность субъектов осуществляется, главным образом, в рамках деловых организаций. Ведущие современные социологи отмечают, что одной из общественных функций деловых организаций является функция социализации, включающая в себя информационную, образовательную и воспитательную составляющие [6, с. 286]. Отметим также, что в функцию социализации следует включить ее профессиональную составляющую. Трудовые коллективы в целом не учат человека профессии и не ставят перед собой такую задачу, хотя возможен и подобный вариант, в том случае, если профессиональное образование не обеспечило личность необходимыми профессиональными навыками. Но их роль в деле становления профессионала достаточно велика. Именно под влиянием профессиональной среды происходит усвоение нравственной составляющей личности профессионала, формирование профессиональной морали субъекта. Нравственно-психологический климат в организации существенно влияет

на динамику творческой активности субъекта, на устремленность личности к профессиональному росту.

Несмотря на определенное влияние, которое оказывают на профессиональное становление человека его коллеги и профессиональное окружение, основной формой профессионализации на этапе самостоятельной трудовой деятельности является самовоспитание и профессиональное самосовершенствование. Успешность профессионального самовоспитания зависит, главным образом, от активности личности, от ее стремления к совершенству, от желания достичь вершин в профессиональном мастерстве. Немалую роль в этом процессе играет также общая гуманистическая направленность и мировоззренческая подготовка специалиста, его способность к широкому и, вместе с тем, глубокому видению профессиональных и социальных проблем [8, с. 145]. Таким образом, становление профессионализма личности в ходе вторичной профессионализации опирается не только на профессиональные знания и умения личности, но и на заложенные в ходе первичной профессионализации духовно-нравственные и мировоззренческие основы.

Формирование профессионализма возможно и в условиях репрофессионализации. До недавнего времени российская государственная политика занятости гарантировала каждому члену общества пожизненную занятость. В настоящее время ситуация коренным образом изменилась. Частым явлением стала потеря рабочего места, необходимость смены профессии. Современный рынок труда ставит человека в ситуацию, когда он вынужден начинать свое профессиональное становление заново: желание выбрать ту или иную профессию стало корректироваться не только психофизиологическими возможностями человека, но и ограничениями, накладываемыми рынком труда. Но даже радикальная смена профессии уже в зрелом возрасте не означает невозможности полного овладения ею при условии наличия мировоззренческих и духовно-нравственных оснований для профессионального развития личности. Успешной репрофессионализации способствует соответствующая государственная политика, развитие системы профессионального консультирования, служб занятости – соответствующей инфраструктуры по оперативному предоставлению образовательных услуг для безработных или желающих получить новую профессию.

Роль общества и государства в профессионализации личности заключается в следующем:

- обеспечение социальных гарантий в сфере свободного выбора профессии;
- развитие новых форм занятости и путей самореализации личности в условиях социокультурной динамики общества;
- достижение сбалансированности между профессиональными интересами человека, его психофизиологическими особенностями и возможностями рынка труда;
- прогнозирование профессиональной успешности в трудовой деятельности;
- обеспечение соответствия уровня профессионализма личности ее социальному статусу, а также достойному благосостоянию.

В социально-психологических исследованиях профессионального развития личности иногда в качестве завершающего этапа этого процесса рассматривается т. н. «послепрофессионализм». Так, выделяя послепрофессионализм как заключительный этап развития человека-профессионала, связанный с завершением трудовой деятельности, А. К. Маркова исходит из положения о тесной и непосредственной связи профессионализма личности и процесса трудовой деятельности [5, с. 749–755].

Несомненно, такая связь является прямой и очевидной: профессионализм формируется и развивается в ходе профессиональной деятельности субъекта. Однако, на наш взгляд, завершение активной трудовой деятельности субъектом в связи с достижением определенного биологического возраста и уходом на пенсию никоим образом не означает автоматической утраты им профессиональных умений и навыков и тем более не приводит к потере ценностных ориентиров и сужению мировоззренческого горизонта. Возраст человека или состояние его физического здоровья не является непосредственной причиной послепрофессионализма, т. е. такого состояния личности, при котором происходит частичная или полная утрата профессиональности. Напротив, трудовой и жизненный опыт человека является неотъемлемой составляющей истинного профессионализма: очень часто широта мировоззренческого горизонта, умение глубоко анализировать профессиональные проблемы и увязывать их с комплексом всех стоящих перед профессионалом задач приходит именно с возрастом, в процессе накопления профессионального опыта и жизненной мудрости.

Профессиональная деградация личности есть процесс, обратный профессиональному развитию, он характеризуется разрушением цельности профессионального сознания, потерей интереса к профессии, утратой ценностных ориентиров, а иногда и самих профессиональных умений и навыков. Причины этого явления зачастую коренятся не столько в физическом или психологическом состоянии человека, сколько в социально-экономических условиях его жизни и профессиональной деятельности (падении престижа профессии, недостаточной материальной заинтересованности в результатах своего труда и т. д.).

Категория «профессионализация» может быть применима и к обществу в целом. Высокий уровень развития современного общества, интенсивность мировых экономических, политических и социальных процессов, все большая вовлеченность в них России способствуют динамичному развитию общественного разделения труда и, как следствие этого, изменениям в профессиональной структуре современного российского общества. Увеличение количества социально-профессиональных групп, развитие и укрепление между ними структурных связей, усложнение содержания профессионального труда, возрастание требований к качеству профессиональной деятельности, – все эти процессы свидетельствуют о профессионализации общества, интенсивность которой зависит от конкретных исторических условий.

Профессионализацию общества можно охарактеризовать как объективный процесс изменения характера трудовой деятельности, усложнения ее

содержания, усиления специализации и одновременно универсализации, отвечающий общественно-исторической закономерности развития труда в условиях научно-технического прогресса и обуславливающий повышение роли профессионалов в общественном производстве, а также соответствующую эволюцию социально-профессиональной структуры.

В современных условиях интенсивного общественного развития исключительно важное значение для эволюции общества приобретают общественные отношения, возникающие по поводу приобретения той или иной профессии, обмена продуктами профессиональной деятельности и социально-культурного взаимодействия между различными профессиональными сферами. Профессионализация общества как усложнение профессиональной социальной структуры и интенсификация профессиональных отношений в обществе предполагает приоритет вопросов совершенствования профессиональных отношений и развития профессионального качества личности, т. е. непосредственно связана с интенсивностью и результативностью процессов профессионализации личности.

Профессионализация оказывает разноплановое и разноуровневое воздействие на социокультурную динамику общества. Профессиональная самореализация личности происходит в ходе активной трудовой деятельности, где фактор выбора профессии и «жизни в профессии» приобретает особое значение как определяющий интересы, жизненные ориентации и образ жизни человека. Профессионализация российского общества на современном этапе его развития приводит к возрастанию роли профессионализма личности как важнейшего критерия социальной стратификации, фактора социальной мобильности и социокультурной динамики.

Библиографический список

1. **Гейжан, Н. Ф.** Теория и практика профессиональной консультации. [Текст] / Н. Ф. Гейжан – Пермь, 1992.
2. **Коваль, Н. А.** Духовность в системе профессионального становления специалиста. [Текст] / Н. А. Коваль – М., 1997.
3. **Кон, И. С.** Психология старшеклассника. [Текст] / И. С. Кон – М., 1980.
4. **Лейбович, А. Н.** Структура и содержание Государственного стандарта профессионального образования. [Текст] / А. Н. Лейбович – М., 1996.
5. **Маркова, А. К.** Психология профессионализма. [Текст] / А. К. Маркова – М., 1996.
6. **Социология.** Основы общей теории [Текст]/ Под ред. Г. В. Осипова. – М., 1996.
7. **Тарабанько, Е. В.** Конкурентоспособность будущих специалистов в контексте педагогического сопровождения профессионального становления студентов в вузе [Текст] / Е. В. Тарабанько // Сибирский педагогический журнал (научно-практическое издание). – 2010. – № 4. – С. 24–28.
8. **Щеголенкова, Е. С.** Акмеологический подход в повышении квалификации как фактор психологического здоровья субъектов образовательного про-

цесса [Текст] / Е. С. Щеголенкова // Сибирский педагогический журнал (научно-практическое издание). – 2010. – № 6. – С. 141–148.

9. **Parsons T.** Social system and the evolution of action theory. N. Y. – L. 1977.

УДК 37.01

Гафурова Наталия Владимировна

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

Бугаева Татьяна Петровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Высшая математика» Сибирского федерального университета, bugaevatp@yandex.ru, Красноярск

**ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ПРИОРИТЕТЫ В КОНТЕКСТЕ
РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ
СОВРЕМЕННОГО ВУЗА: ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

Gafurova Natalya Vladimirovna

Doctor paedagogical, professor of Professional Education Pedagogy department of Siberian Federal University, gafurnv@yandex.ru, Krasnoyarsk

Bugaeva Tatyana Petrovna

The candidate of pedagogical sciences, associate professor of Higher Mathematics department of Siberian Federal University, bugaevatp@yandex.ru, Krasnoyarsk

**NATIONAL PRIORITIES IN THE CONTEXT
OF THE EFFECTIVENESS OF OPERATION
OF THE MODERN UNIVERSITY: EDUCATIONAL ASPECT**

В ходе реализации гуманистической парадигмы в современных условиях особо значимым становится осмысление воспитания как существенной составляющей образования. Приоритетность решения задач воспитания современной молодежи отражена в нормативных актах федерального и регионального уровня: Законе «Об образовании», Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», Стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации, Концепции модернизации российского образования, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, Законах «О высшем и послевузовском профессиональном образовании в Красноярском крае», «О государственной моло-

дежной политике Красноярского края», Проекте закона «Об образовании» (в редакции 2010 г.) и др.

Опираясь на нормативные акты РФ, направленные на обновление отечественного образования, можно утверждать, что воспитание определяется как приоритет современного образования, так как его обновление предполагает, прежде всего, воспитание учащейся молодёжи, как граждан правового, демократического государства, способных к созидательному решению личных и общественных проблем.

В настоящее время в педагогической науке и практике интенсивно обсуждается проблема возрождения воспитательных систем в образовательных учреждениях на базе российских воспитательных традиций. Обозначена потребность разработки теоретических концепций, ориентированных на реальные проблемы образовательной практики, в русле которых выполнено наше исследование.

Значимость исследования проблем воспитания молодежи широко отражена в научной литературе в работах ученых и практиков. В этой связи нами были изучены труды, посвященные воспитательным системам вузов (В. С. Кагерманьян, З. Н. Калинина, Л. И. Коханович, Н. А. Шайденко и др.), эффективности воспитательных систем (Б. Н. Боденко, Н. И. Монахов, М. М. Поташник и др.) и деятельности кураторов (В. П. Балицкий, Л. М. Васильева, С. Н. Иконникова, В. Т. Лисовский, Л. Я. Рубина, М. Н. Руткевич, В. И. Чупров, В. Н. Шубкин и др.). Теоретический анализ научных источников показал, что существенные перемены в социальном, экономическом и политическом укладе стране отразились на воспитательных системах и привели к изменению социально-экономической среды вуза, субъектного состава и характеристик субъектов воспитательной системы, смене цели воспитания. Возникла проблема обоснования инновационной кураторской деятельности, соответствующей новой цели, новому содержанию и адекватным технологиям воспитательной работы. Актуальность поиска новых подходов к воспитанию в образовательных учреждениях приводит к необходимости обращения к системному подходу, исследованию роли и возможностей субъектов, его реализующих, в том числе педагога-куратора.

Работы И. А. Зимней, В. А. Караковского, Н. В. Кузьминой, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, Ю. П. Сокольникова и др. позволили нам остановиться на формулировке определения воспитательной системы образовательного учреждения и выделения ее функций. Воспитательная система – это форма интеграции воспитательных взаимодействий в целостный воспитательный процесс, в котором педагогические цели сориентированы с целями воспитанников и обеспечивается реализация задач воспитания в специально организованных условиях. Функции воспитательной системы: интегрирующая – приводит к соединению несогласованные воспитательные воздействия; регулирующая – упорядочивает воспитательный процесс, управление им; развивающая – обеспечивает динамику воспитательной системы, которая выражается в оптимизации ее функционирования, развития, совершенствования [6; 9; 10; 15; 16 и др.].

Системный подход в качестве методологического инструмента позволяет рассматривать воспитательную систему, как целостность, состоящую из взаимосвязанных структурных компонентов (цель, среда, управление, субъекты, общность и деятельность субъектов) и подчиняющуюся общему закону организационного строения и функционирования любой системы [8].

В системном подходе исследователями выделяются четыре этапа циклического функционирования воспитательной системы [14] и характеристики этапов (табл. 1). В качестве примера можно рассмотреть этап стабильного развития воспитательной системы, хорошо известный для вуза в советские времена, для которого были характерны позитивные процессы интеграции, создающие для субъектов стабильную комфортную среду.

Таблица 1 – Этапы функционирования воспитательной системы

Этапы функционирования воспитательной системы	Характеристика воспитательной системы на данном этапе
Этап становления	Стремление к упорядоченности
Этап стабильного развития	Развивается ученический коллектив Формируется стабильное общественное мнение
Этап окончательного оформления	Коллектив образовательного учреждения – содружество воспитанников и воспитателей Наличие в образовательном учреждении традиций Активное и творческое взаимодействие воспитательной системы и среды
Этап кризиса	Усиление дезинтеграционных явлений, связанных с поиском нового, или полное разрушение воспитательной системы

Анализ исследований И. С. Болотина; С. В. Дармодехина; И. М. Ильинского, В. С. Кагерманьяна; В. М. Лопаткина; С. И. Плаксия; В. А. Садовниченко; В. Я. Сур-таева; Ф. Р. Филиппова; В. Д. Шадрикова и др. о современном состоянии воспитательной системы вуза, показал, что состояние воспитательной системы определено в них как кризисное. Явление кризиса – естественный процесс функционирования воспитательной системы, который характеризуется усилением дезинтеграционных явлений, связанных с поиском новых ценностей, нарушением стабильности, нарастанием индивидуальных и групповых различий, дефицитом новизны, не соответствием обновления жизни образовательного учреждения и воспитательной системы. Такие характеристики воспитательной системы на этапе кризиса позволили сделать в исследовании вывод о низкой результативности воспитательной системы современного вуза и необходимости решения проблемы ее повышения [2, с. 3].

Результативность в справочной литературе трактуется как положительный результат, соотношенный с некоторой деятельностью. По отношению к воспитательной системе вуза результативность представляется с двух позиций: государственной в форме аккредитационных показателей и конкретизации их в психолого-педагогических исследованиях, представленных исследованиями; Л. В. Байбородовой; Б. Н. Боденко; Л. К. Гребенкиной; И. А. Зим-

ней, И. П. Иванова; В. А. Караковского; Н. В. Муруговой; М. П. Поповой; Е. В. Титовой и др. Анализ работ ученых показывает, в целом, совпадение этих позиций [7, 12, 13, 17 и др.]. Наиболее часто оценка результативности функционирования воспитательной системы образовательного учреждения производится с использованием двух групп критериев: количественных и качественных, предложенных Л. К. Гребенкиной и В. А. Караковским [8]. Критерии факта позволяют ответить на вопрос, есть ли в образовательном учреждении воспитательная система. Критерии качества отвечают на вопрос, на каком этапе функционирования находится воспитательная система. На основе изучения работ по результативности воспитательных систем представленных выше авторов, мы развернули понимание этих критериев для практического использования в вузовской воспитательной системе (табл. 2).

Таблица 2 – Критерии результативности воспитательной системы

Критерии факта	Критерии качества
✓ упорядоченность жизнедеятельности образовательного учреждения	✓ степень приближенности системы к поставленным целям
✓ наличие сложившегося единого коллектива	✓ реализация педагогической концепции
✓ единство воспитательных воздействий	✓ общий психологический климат в коллективе
	✓ стиль отношений между субъектами
	✓ самочувствие студентов и преподавателей
	✓ внутренний комфорт субъектов
	✓ уровень воспитанности выпускников

Таким образом, в настоящее время состояние воспитательной системы, определяемое, согласно системному подходу, естественной циклической сменой этапов ее функционирования (становления, стабильного развития, окончательного оформления, кризиса), характеризуется усилением дезинтеграционных явлений, связанных с поиском новых целей и ценностей, нарушением стабильности, нарастанием индивидуальных и групповых различий, дефицитом новизны, не соответствием обновления жизни современного вуза и воспитательной системы, что позволяет констатировать наличие этапа кризиса и низкую результативность воспитательной системы вуза в современных условиях.

Рассматривая возможности компонентов воспитательной системы быть системообразующими на этапе кризиса воспитательной системы, мы исходили из понимания того, что воспитательная система – это постоянно развивающийся феномен. Процесс развития воспитательной системы в значительной степени определяется тем, что она является самоорганизующейся. Компоненты воспитательной системы, известные в педагогической теории, такие как цель, коллектив и др., в силу своих сущностных характеристик, не способны на этапе кризиса воспитательной системы вуза удовлетворять требованиям к системообразующему компоненту и способствовать ее переходу к этапу становления, исключая процессы разрушения системы. На этапе перехода воспитательной системы от кризиса к становлению системо-

образующей может быть совместная деятельность субъектов, в том числе и кураторская, интегрирующая все компоненты системы.

Различные подходы к определению структуры воспитательной системы авторов Э. Ф. Зеера, В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, Ю. П. Сокольниковой и других исследователей позволили нам определить структуру воспитательной системы современного вуза, включающую: цели, субъектов, деятельность и общность субъектов, среду вуза, управление [5; 6; 8; 15; 16 и др.]. В рамках поиска системообразующего элемента на этапе кризиса мы сочли необходимым охарактеризовать субъектов воспитательного процесса, охваченных в исследовании – студентов, преподавателей, родителей студентов, администрацию вуза, сотрудников правовых, культурных, спортивных и здоровье сохраняющих подразделений вуза и внешних организаций. Компоненты системы нами были рассмотрены на каждом этапе ее функционирования с целью выстраивания соответствия между этапом функционирования воспитательной системы и возможностями компонентов системы быть системообразующими (табл. 3), согласно требованиям к системообразующему элементу воспитательной системы, представленным в системном подходе [14]. Нами были проверены возможности деятельности куратора, как совместной деятельности субъектов, выполнить требования к системообразующей деятельности.

Таблица 3 – Соответствие этапа функционирования воспитательной системы и системообразующего элемента

Этапы	Характеристика системы на данном этапе	Пример системообразующего элемента (из педагогических научных работ)
Этап становления	Стремление к упорядоченности	Цель Познавательная деятельность
Этап стабильного развития	Развивается ученический коллектив Формируется стабильное общественное мнение	Цель Коллектив Познавательная деятельность
Этап окончательного оформления	Коллектив образовательного учреждения – содружество воспитанников и воспитателей Наличие в образовательном учреждении традиций Активное и творческое взаимодействие воспитательной системы и среды	Цель Коллектив Познавательная деятельность
Этап кризиса	Усиление дезинтеграционных явлений, связанных с поиском нового, или полное разрушение воспитательной системы	?

Компоненты воспитательной системы, известные в педагогической теории, такие как цель, коллектив и др., в силу своих сущностных характеристик, не способны на этапе кризиса воспитательной системы вуза удовлет-

ворять требованиям к системообразующему компоненту и способствовать ее переходу к этапу становления, исключая процессы разрушения системы.

На этапе перехода воспитательной системы от кризиса к становлению системообразующей может быть совместная деятельность субъектов, в том числе и кураторская деятельность, интегрирующая все компоненты воспитательной системы. Результатом анализа психолого-педагогической, социальной и философской теории стали наши позиции относительно поиска системообразующего элемента воспитательной системы на этапе кризиса, который способен выполнить интеграцию других компонентов системы с целью вывода ее из кризиса. Нами было установлено, что системообразующей в данных условиях может быть только совместная деятельность субъектов, и по нашему мнению такой совместной деятельностью при определенных педагогических условиях может быть деятельность куратора вуза (рис. 1).

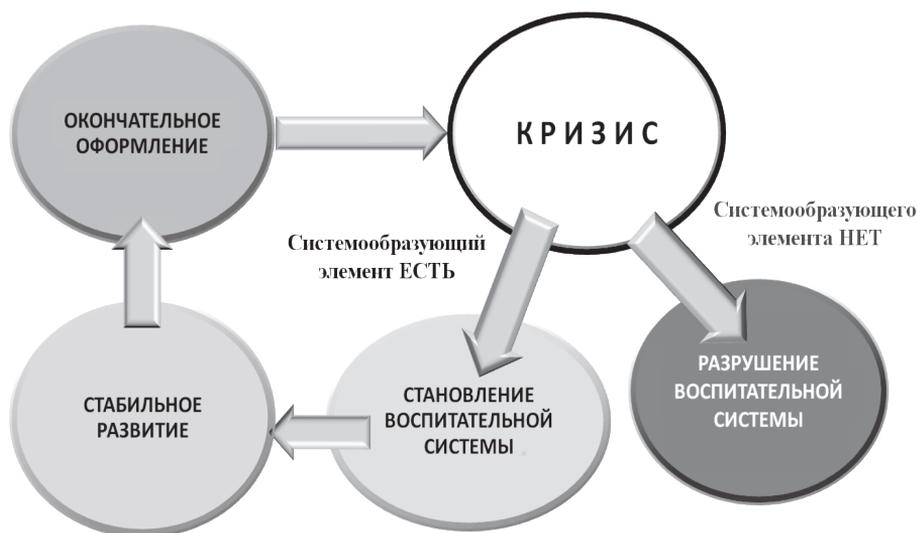


Рисунок 1 – Этапы функционирования воспитательной системы
(В. А. Караковский, Н. В. Кузьмина, Ф. Ф. Королев, Н. Л. Селиванова и др.)

Деятельность куратора – это психолого-педагогическая деятельность преподавателя образовательного учреждения, направленная на создание педагогических условий успешного профессионального становления студентов, обеспечивающих организацию системы отношений через разнообразные виды деятельности студенческого коллектива и создание условий для развития каждой личности.

Характеризуя современное состояние деятельности куратора в вузе, мы выделили ее задачи, функции, содержание. Нами установлено, что традиционно индивидуально осуществляемая деятельность куратора, результативная на этапе стабильного функционирования воспитательной системы вуза, на этапе кризиса воспитательной системы таковой не является. Индивидуальная деятельность куратора поднимается на новый уровень, когда совместная коллективная деятельность кураторов способствует новому каче-

ству деятельности. Так, массовый характер деятельности кураторов, привел исследование к получению феномена коллективного субъекта, обладающего новыми свойствами, востребованными в ситуации кризиса воспитательной системы. Это позволило нам вести речь об интеграции компонентов воспитательной системы в совместной деятельности по выработке, согласованию и реализации общей цели, установлению субъект – субъектных отношений в многообразной учебной и внеучебной деятельности.

Таким образом, характеристикой кураторской деятельности в воспитательной системе современного вуза является принятие её как нормы в структуре профессиональной деятельности преподавателей, массовость, характер коллективного субъекта, обеспеченность нормативно-организационной базой, реализация функций по сохранности физического и психического здоровья студентов. На этапе перехода воспитательной системы от кризиса к становлению эта характеристика проявляется в интеграционных процессах по созданию коллективного субъекта через совместную деятельность по выработке, согласованию и реализации общей воспитательной цели, установлению субъект-субъектных отношений в многообразной учебной и внеучебной деятельности.

Рассмотрим обоснование педагогических условий осуществления кураторской деятельности на этапе кризиса воспитательной системы и реализации их в педагогической практике Государственного университета цветных металлов и золота, вошедшего в состав Сибирского федерального университета.

Педагогическими условиями осуществления деятельности куратора, способствующими повышению результативности воспитательной системы современного вуза, являются: актуализация ценностного отношения к воспитательной работе со студентами у педагогического коллектива вуза; закрепление норм кураторской деятельности с учетом ее характеристик в разработанной и реализованной педагогическим коллективом вуза нормативно-организационной базе; совершенствование профессионально-педагогической компетентности куратора; создание и реализация кураторами взаимосвязи и взаимовлияния компонентов воспитательной системы в много-функциональной и многообразной воспитательной среде, удовлетворяющей потребностям субъектов воспитательной системы; взаимодействие структур по воспитательной работе.

При обосновании первого педагогического условия с позиции системного подхода отметим, что кризис воспитательной системы вузов определен противоречиями между целями субъектов воспитательной системы вуза и механизмами их реализации [3]. Кризисный этап воспитательной системы вуза перейдет в этап становления в случае «принятия» субъектами системы новой цели, выработка которой происходит в процессе ее согласования с целями субъектов воспитательной системы. Такой процесс возможен в деятельности всех субъектов воспитательной системы, если ими признана ценность воспитательной работы. В практике педагогического эксперимента актуализация ценности воспитательной работы происходила на

заседаниях Ученых советов, совещаниях, конференциях университета, проблемных семинарах в процессе решения обострившихся проблем сохранности контингента студентов, снижения успеваемости, увеличения числа правонарушений, в том числе в студенческих общежитиях, оттока студентов из творческих студенческих коллективов, спортивных секций и т. д. Поэтому первым условием, способствующим повышению результативности воспитательной системы современного вуза, нами определена актуализация ценностного отношения педагогического коллектива образовательного учреждения к воспитательной работе со студентами. А механизмом, способствующим такому процессу, стала кураторская деятельность, способствующая «принятию» целей системы всеми ее субъектами. Отметим, что в опытно-экспериментальной работе приняли участие 106 кураторов студенческих групп, 2500 студентов первого и второго курса всех институтов и факультетов университета, администрация всех уровней управления, преподаватели, сотрудники, обеспечивающие занятость студентов во внеучебное время и родители студентов.

Чтобы кураторская деятельность с учетом ее характеристики способствовала повышению результативности воспитательной системы вуза, необходимо **закрепление норм деятельности сообщества кураторов в разрабатываемой и реализуемой педагогическим коллективом образовательного учреждения нормативно-организационной базе, что явилось вторым педагогическим условием** [2]. Сегодня на государственном уровне в основном есть только рекомендательная база по воспитательной работе, и вузам делегировано право разработки нормативных актов. Многие вузы в настоящее время имеют такие нормативные документы, как «Положение о кураторе», «Программа кураторской деятельности», «Журнал куратора» и др. В начале опытно-экспериментальной работы в нашем вузе нормативные документы по воспитательной работе были представлены только Положением о кураторе в редакции 1985 г. В ходе опытно-экспериментальной работы нами были разработаны и внедрены в практику работы вуза Концепция воспитательной работы, Положение о кураторской деятельности, Положение о Школе куратора, Журнал куратора, Единый план воспитательной работы, Нормы времени работы куратора, Схема взаимодействия административных структур по воспитательной работе, приказы, распоряжения и др. Эффект качественной реализации нормативной базы, представленной в исследовании, заключается в том, что в ее разработку, обсуждение и принятие была целенаправленно вовлечена большая часть педагогического коллектива, т. е. сами субъекты воспитательного процесса.

Результатом практической части исследования, также, стало разработанное методическое обеспечение кураторской деятельности, которое в начале опытно-экспериментальной работы отсутствовало, а в конце было представлено многочисленными методическими материалами: Инструкции для кураторов по организации учебной и внеучебной работы со студентами, Памятка первокурсника, Методические рекомендации для проведения ку-

раторских часов, Методические указания «Советы бывалого куратора», алгоритмы проведения культурно-массовых мероприятий и др., включающие, в том числе и электронные средства, такие как, сайт куратора и автоматизированная система управления АСУ-вуз.

Третье педагогическое условие заключается в совершенствовании профессионально-педагогической компетентности куратора. Понимая, что реализация инновационного воспитательного процесса в современном техническом вузе невозможна без специальной подготовки педагогических кадров, нами разработаны и реализованы материалы по такой подготовке педагогов и их мотивационному включению в кураторскую деятельность. Совершенствование профессионально-педагогической компетентности, как ведущей части профессиональной деятельности преподавателя в вузе, осуществлялось на основе четырехкомпонентной структуры профессионально-педагогической компетентности и происходило в деятельности на внутри-вузовских и межвузовских ФПК. Разработка и реализация мероприятий, направленных на повышение мотивации кураторов к воспитательной работе со студентами, совершенствование организационных и методических форм деятельности кураторов, мер морального и материального стимулирования педагогов отразились, в том числе, и на позитивных изменениях в учебной и внеучебной жизни студентов.

Четвертым педагогическим условием стало создание и реализация кураторами взаимосвязи и взаимовлияния компонентов воспитательной системы в многофункциональной и многообразной среде вуза. Среда вуза – это компонент воспитательной системы, многообразие и многофункциональность которой направлены на обеспечение разнообразных потребностей ее субъектов. Содержательное многообразие среды вуза позволяет учесть интересы, наклонности и способности студента, включая проблемы, исходящие из субъектного опыта учащихся, возникающие в повседневной, профессиональной и социальной сферах [1; 4; 11; 13]. Функциональное многообразие среды, соответствующее многообразию воспитательных задач, выражается в многообразии внеучебных интеллектуальных, творческих, художественных, спортивных, культурных и др. мест среды для деятельности студентов. Кураторская деятельность стимулировала скоординированность и согласованность компонентов воспитательной системы, установление между ними продуктивного взаимодействия. Связи между компонентами системы, которые на предыдущем этапе функционирования воспитательной системы были слабыми или отсутствовали (рис. 2), посредством деятельности кураторов в опытно-экспериментальной работе были укреплены или вновь установлены (рис. 3), создавая целостность и единство воспитательной системы. Качественной характеристикой реализованного в опытно-экспериментальной работе многообразия среды университета стало взаимодействие всех компонентов воспитательной системы, которому способствовала системообразующая кураторская деятельность.

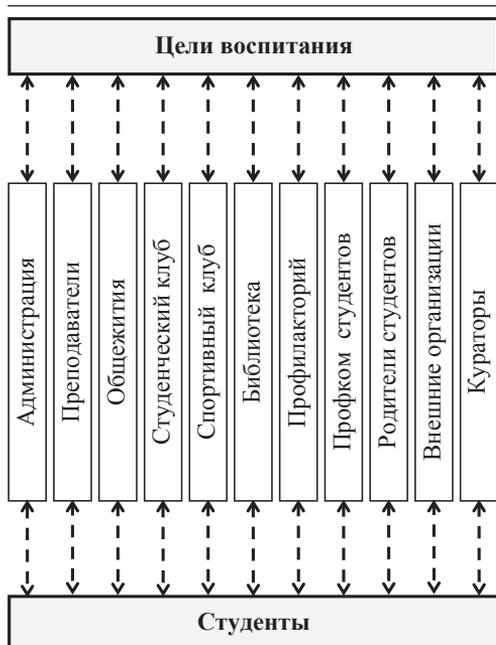


Рисунок 2 – Взаимодействие структур по воспитательной работе на начало ОЭР



Рисунок 3 – Взаимодействие структур по воспитательной работе в конце ОЭР

Реализация рассмотренных педагогических условий внесла изменения в функционирование воспитательной системы вуза, наделила кураторскую деятельность системообразующими функциями, создала условия повышения результативности воспитательной системы через ее переход с этапа кризиса на этап становления, что в ходе опытно-экспериментальной работы было подтверждено показателями, представленными по критериям факта и качества.

Библиографический список

1. **Батракова, С. Н.** Личностное смыслообразование как проблема образовательного процесса [Текст] / С. Н. Батракова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 4. – С. 133 – 140.
2. **Бугаева, Т. П.** Теоретическое обоснование кураторской деятельности как системообразующей в воспитательной системе вуза [Текст] / Т. П. Бугаева, Н. В. Гафурова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 4. – С.149 – 158.
3. **Бугаева, Т. П.,** Современная воспитательная система вуза: выход из кризиса [Текст]: монография / Т. П. Бугаева, Н. В. Гафурова. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, – 2010. – 158 с. + CD.
4. **Бугаева, С. М.** Осипова С. И. интерактивное обучение в контексте повышения качества математического образования [Текст] / С. М. Бугаева, С. И. Осипова // Вопросы современной науки и практики, – 2009 – № 10 (24).
5. **Зеер, Э. Ф.** Социально-профессиональное воспитание в вузе: [Текст] практико-ориентир. моногр. [Текст] / Э. Ф. Зеер, И. И. Хасанова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. -пед. ун-та, 2003. – 158 с.

6. **Зимняя, И. А.** Воспитание – проблема современного образования в России [Текст] / И. А. Зимняя, Б. Н. Боденко, Н. А. Морозова. – М.: Иц, 1998. – 82 с.
7. **Иванов, И. П.** Звено в бесконечной цепи. [Текст] / И. П. Иванов – Рязань, 1994. – 80 с.
8. **Караковский, В. А.** Воспитание эффективно, если оно системно [Текст] / В. А. Караковский. – М.: Вентана-Графф, 2002. С. 264–269.
9. **Кузьмина, Н. В.** Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки [Текст] / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования / Под. ред. Н. В. Кузьминой. – М.: Народное образование, 2002.
10. **Новикова, Л. И.** Воспитательная система: общая характеристика [Текст] / Л. И. Новикова // Воспитательная система учебного заведения как объект педагогического управления: в 2 ч. – Рига, 1989. Ч. 1. С. 7–11.
11. **Осипова, С. И.** Многообразие содержания и функций информационно-образовательной среды как условие выбора учащимися индивидуальной образовательной траектории [Текст] / С. И. Осипова, Т. В. Соловьева // Сибирский педагогический журнал № 13, 2009.
12. **Попова, М. П.** Теория и методика воспитания: [Текст] Учебно-методическое пособие. / М. П. Попова – Великий Новгород: Изд-во НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. – 60 с.
13. **Резниченко, М. Г.** Технология построения воспитательного пространства в вузе [Текст] / М. Г. Резниченко // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 4. – С. 140–149.
14. **Седова, Л. Н.** Теория и методика воспитания: конспект лекций [Текст] / Л. Н. Седова, Н. П. Толстоуцких. – М.: Высшее образование, 2006. – 206 с.
15. **Селиванова, Н. Л.** Воспитательная система и воспитательное пространство – эффективные механизмы воспитания личности [Текст] / Н. Л. Селиванова // Воспитать человека: Сб. матер. по пробл. воспитания / Под. ред. В. А. Березиной, И. А. Зимней и др. – М.: Вентана-Графф, 2002. С. 174–189.
16. **Сокольников, Ю. П.** Системный подход в исследовании воспитания [Текст] / Ю. П. Сокольников. – М.: Прометей, 1993. – 200 с.
17. **Титова, Е. В.** Воспитание. Научные дискуссии и исследования [Текст] / Е. В. Титова // Сборник научных трудов. Под ред. Е. В. Титовой. СПб.: РГПУ, 2005.

УДК 37.015.3

Варданян Юлия Владимировна

Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, julia_vardanyan@mail.ru, Саранск

Михалкина Светлана Александровна

Кандидат психологических наук, ассистент кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, mihalkina-s-a@yandex.ru, Саранск.

**ГУМАНИТАРНЫЙ КОНТЕКСТ РАЗВИТИЯ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО
ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ***

Vardanyan Yulia Vladimirovna

Doctor of the pedagogical science, professor, the chief of the chair of Psychology of the Moravian State Pedagogical Institute named by M. E. Evsevev, julia_vardanyan@mail.ru, Saransk

Mihalkina Svetlana Alexandrovna

Candidate of the psychological science, the assistant of the chair of Psychology of the Moravian State Pedagogical Institute named by M. E. Evsevev, mihalkina-s-a@yandex.ru, Saransk

**THE HUMANITY CONTEXT OF DEVELOPMENT
OF THE FUTURE TEACHER'S COMMUNICATIVE COMPETENCE
IN THE PROCESS OF LEARNING PSYCHOLOGY**

Результативность профессиональной деятельности современного педагога зависит от множества факторов, среди которых значительное место отводится коммуникативной компетентности. Уровень ее сформированности оказывает влияние на качество использования системы вербальных и невербальных средств общения при решении гуманитарных задач (устанавливать и удерживать контакт с различными людьми, передавать и принимать информацию, убеждать в справедливости своих идей, отстаивать свою позицию, оказывать конструктивное влияние на обладателей противоположной позиции, определять смысл высказывания в ситуациях расхождения ее вербального и невербального сопровождения, вдохновлять в условиях принятия решения и его реализации, поддерживать эмоциональное благополучие и др.).

Между тем анализ показывает, что многие педагоги испытывают значительные трудности в коммуникативном оснащении профессиональной дея-

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации за счет средств Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. по теме: «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427).

тельности, следствием которых является ее низкая эффективность. В этой ситуации особую актуальность приобретает разработка психологических основ формирования в вузе коммуникативной компетентности педагога, обладающего сформированной системой коммуникативных компетенций, продуктивно организующего речевое и неречевое поведение адекватно гуманитарному контексту решаемых профессиональных задач.

Проведенный анализ научных источников показывает, что в настоящее время наработаны продуктивные идеи, раскрывающие общенаучное понимание коммуникативной компетентности и ее проявления в деятельности специалиста гуманитарной сферы (А. В. Брюханов [2], Н. К. Горшунова [3], Д. Д. Жуков [4], О. В. Кудашкина [5], В. В. Нестеров [7], Т. А. Хайновская [10] и др.), особенности коммуникативной компетентности студента, в том числе – обучающегося в педагогическом вузе (Л. В. Антропова [1], Е. В. Кузнецова [6], Т. В. Татьянина [8], О. Г. Усанова [9], А. Б. Храмцова [11], А. В. Шевкун [12] и др.).

Тем не менее, понятие «коммуникативная компетентность» трактуется неоднозначно: рассматривается в связи с характеристикой взаимодействия людей, качеством их знаний и умений, сформированностью личностных свойств и поведения, способностями в деятельности и общении. Встречаются противоречивые данные по поводу эффективности одних и тех же средств ее реализации в аналогичных условиях, не определены единые подходы к содержанию и качеству ее развития в системе профессионально-педагогического образования. Недостаточная теоретическая разработанность гуманитарного контекста проблемы, характеризующей развитие коммуникативной компетентности будущего педагога, в сочетании с остротой трудностей, испытываемых выпускниками педагогических вузов при решении коммуникативных задач, делают обращение к обозначенной теме особо актуальным.

Под коммуникативной компетентностью мы понимаем свойство личности, выражающее готовность и возможность субъекта общения оснащать деятельность невербальными и вербальными средствами обмена информацией.

Соответственно, коммуникативная компетентность педагога – это профессионально значимое интегративное свойство личности, выражающее готовность и возможность субъекта педагогического общения оснащать профессиональную деятельность невербальными и вербальными средствами обмена информацией, способствующее развитию учащихся.

Коммуникативная компетентность педагога обладает сложной структурой организацией и включает в себя следующие основные коммуникативные компетенции: планирование процесса коммуникации, установление контакта, вербальная / невербальная передача информации, восприятие / интерпретация информации, обеспечение обратной связи, преодоление коммуникативных барьеров, оказание влияния в коммуникативном процессе, достижение целей контакта, проявление / передача инициативы.

Для эффективной реализации коммуникативной компетентности необходимо становление и развитие всех ее компонентов, сформированность которых способствует успешному осуществлению педагогом коммуникативного процесса и обеспечивает взаимопонимание и взаимодействие в микросистемах «педагог-педагог», «педагог-ученик», «педагог-родитель» и др. В нашем понимании, процесс развития коммуникативной компетентности будущего педагога представляет собой поэтапную дифференциацию ее основных структурных компонентов, которые приобретают определенную самостоятельную значимость при решении профессионально-коммуникативных задач, совершенствуются и углубляются, а при решении комплексных задач постепенно теряют автономию и интегрируются в единое структурно-организованное профессионально значимое качество личности.

В ходе исследования выделены следующие *этапы развития коммуникативной компетентности будущего педагога*:

1. Синкретизм. Компоненты коммуникативной компетентности не выделены из единой структуры, имеют недифференцированную форму. Коммуникативные знания и умения применяются студентом не целенаправленно, а фрагментарно и ситуативно. Это в основном происходит в житейских ситуациях реализации детско-родительских, супружеских, наставнических и деловых отношений. На этапе синкретизма коммуникативной компетентности это свойство личности студента реализуется преимущественно на основе его интуитивных компетенций, возникших из собственного жизненного опыта.

2. Дифференциация. На этом этапе начинается изучение психологического цикла дисциплин, благодаря освоению которых создается теоретическая основа развития коммуникативной компетентности будущего педагога. В процессе изучения психологии начинается дифференциация и обособление структурных компонентов коммуникативной компетентности. Приобретаемый опыт привлечения теоретических знаний в процессе решения коммуникативных задач способствует возникновению практической основы развития коммуникативной компетентности. Под влиянием реализации профессионально-развивающих возможностей психологических курсов по выбору, факультативов, кружков и других форм деятельности (учебной – лектории, тренинги и др. и внеучебной – конференции, досуговые мероприятия и др.) усиливается процесс дифференциации и углубления структурных компонентов коммуникативной компетентности. Для данного этапа характерно то, что приобретаемый опыт их реализации в конкретных ситуациях относительно себя и ближайшего социального окружения существенно дополняется опытом, приобретаемым в ходе целенаправленного решения коммуникативных задач в заданиях и ситуациях моделируемого или реального психологического оснащения образовательного процесса.

3. Интеграция. На данном этапе проводится педагогическая практика студента, в ходе которой совершенствуется коммуникативная компетентность будущего педагога под влиянием выполнения системы коммуникативно-развивающих заданий в процессе самостоятельной педа-

гогической деятельности. В этом процессе достигается единство теоретической и практической подготовки к осуществлению профессиональной деятельности, происходит взаимодополнение компонентов коммуникативной компетентности, возможности которых интегрируются.

Для значительного усиления развивающих возможностей каждого из выделенных этапов в ходе исследования разработана и внедрена **система психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативной компетентности студента педагогического вуза**. В нашем понимании, *это системно организованная профессиональная деятельность преподавателей, направленная на создание психолого-педагогических условий (диагностических, стимулирующе-мотивационных, организационно-реализационных, контрольно-регулирующих, оценочно-результативных, коррекционно-развивающих), способствующих успешному развитию этого профессионально значимого свойства личности будущего педагога*. Эта система представляет собой целостную деятельность, в рамках которой выделены три обязательных взаимосвязанных компонента:

1. Систематический мониторинг качества становления коммуникативной компетентности студента: отслеживание состава компетенций, устойчивости их связей, уровня сформированности, динамики развития, природы затруднений.

2. Создание общих психолого-педагогических условий для эффективной актуализации коммуникативных компетенций, их закрепления и дополнения, усиления их влияния на качество проявления будущим педагогом коммуникативной компетентности.

3. Включение специальных психолого-педагогических условий, необходимых студентам с проблемами в реализации конкретных коммуникативных компетенций, содействие процессу их освоения и позитивного влияния на развитие коммуникативной компетентности.

Для исследования психолого-педагогических условий развития коммуникативной компетентности студента педагогического вуза в ГОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» была проведена опытно-экспериментальная работа. В процессе исследования был подобран и разработан комплекс диагностических методик, который был использован для оценки качества развития изучаемого свойства.

На констатирующем этапе опытно-экспериментального исследования участвовало 250 студентов. В результате применения методик «Изучение коммуникативных умений и навыков» (В. Б. Никишина, Т. Д. Василенко), «Коммуникативные и организаторские склонности» (В. В. Синявский, Б. А. Федоришин), «Диагностика коммуникативной установки» (В. В. Бойко) выяснилось, что 88,8% студентов имеют негативную коммуникативную установку; уровень сформированности коммуникативных знаний у 47,2% студентов в основном низкий; 25,6% испытуемых характеризуются крайне низким уровнем проявления способностей к коммуникативной деятельности; у 48% студентов обнаружен средний уровень сформированности

коммуникативных умений и навыков; эмоциональный аспект реально действует только у 18,4% испытуемых. На основе анализа полученных данных были созданы равноценные экспериментальная и контрольная группы, в состав каждой из которых вошло по 30 студентов физико-математического факультета, обучающихся по специальности 032100.00 (050201.65) «Математика» с дополнительной специальностью 03100 «Информатика».

Как показал анализ, каждый студент изначально обладает неким житейским уровнем коммуникативной компетентности. Более того, в современной высшей школе можно выделить ряд дисциплин, в процессе изучения которых осуществляется коммуникативная подготовка будущего педагога («Психология», «Педагогика», «Русский язык и культура речи», «Иностранный язык» и др.). Тем не менее, эта подготовка продолжает оставаться фрагментарной и разрозненной, что препятствует эффективному освоению коммуникативных компетенций и развитию на их основе коммуникативной компетентности, крайне необходимой студентам для успешного разрешения возникающих коммуникативных трудностей.

Цель поисково-созидательного этапа опытно-экспериментальной работы с экспериментальной группой состояла в том, чтобы, используя условия образовательного процесса вуза, мобилизуя активность и совершенствуя коммуникативный потенциал студента, обеспечить максимально возможное развитие исследуемого свойства будущего педагога.

Для этого была разработана и внедрена программа, способствующая развитию коммуникативной компетентности студента в образовательном процессе педагогического вуза. Она реализовывалась в рамках изучения курса «Психология» (II курс), курса по выбору «Психологические основы коммуникативной компетентности» (III курс), в ходе выполнения системы заданий в период учебно-педагогической практики (II и III курсы) и на занятиях кружка по психологии «Восхождение к коммуникативному совершенству» (II курс).

Для качественной реализации коммуникативно-развивающего потенциала курса «Психология» его содержание было обогащено специально разработанной системой заданий. При этом содержание каждого занятия по-прежнему определялось темой, однако оно дополнялось теоретическими вопросами, направленными на развитие коммуникативных знаний, а также практической деятельностью, связанной с совершенствованием коммуникативных компетенций. Рассмотрим несколько примеров обогащения материала раздела «Общая психология» содержанием, актуализирующим и целенаправленно развивающим коммуникативную компетентность студентов.

Изучение темы «Темперамент» было дополнено вопросом «Коммуникативные барьеры интровертов и экстравертов: природа, условия возникновения, пути преодоления» и заданием по составлению памятки для студента практиканта «Азы общения с интровертом и экстравертом: от общего к особенному».

В теме «Характер» был выделен вопрос «Характеристика типов собеседников», дополненный заданием по распознаванию характеристик типа

собеседника (доминантность-недоминантность, мобильность-ригидность) в анализируемых психологических ситуациях и составлению методических рекомендаций по вопросам построения коммуникативного акта с ребенком с учетом этих характеристик (своих, ребенка).

В теме «Способности» был выделен такой вопрос для теоретического рассмотрения, как «Коммуникативные способности», дополненный практическим заданием провести самодиагностику (взаимодиагностику) коммуникативных способностей и предложить психологические рекомендации по их развитию с учетом полученных диагностических данных.

Некоторые вопросы темы «Эмоции» конкретизировались теоретическим и практическим материалом, раскрывающим возможность распознавания эмоциональных барьеров собеседников (гнева, отвращения и брезгливости, презрения, стыда и вины, страдания и др.) и составлением «Копилки мудрых советов», в которой аккумулировались методические рекомендации по учету и преодолению эмоциональных препятствий осуществлению результативного коммуникативного акта.

Подобным образом было дополнено содержание тем всех разделов курса «Психология».

Таким образом, в них была выстроена тематическая линия, обеспечивающая целенаправленное использование психологического учебного материала базового компонента образования для развития коммуникативной компетентности студента педагогического вуза.

Учебные достижения поддерживались и закреплялись в ходе самостоятельной работы, так как ее организация предусматривала выполнение адресных вариативных заданий в процессе взаимодействия студента с другими людьми разных возрастов (в диаде, микрогруппе, сообществе), обеспечивающих актуализацию и развитие его коммуникативной компетентности.

К примеру, для самостоятельной работы по теме «Темперамент», выполняемой в составе микрогруппы, объединяющей студентов-представителей конкретного типа темперамента, предлагалось подобрать систему упражнений по развитию умения осуществлять коммуникативное взаимодействие с представителями остальных типов темперамента и подготовить обоснование развивающего потенциала подобранных упражнений для его обсуждения в ходе предстоящего занятия.

Самостоятельная работа по теме «Характер» включало задание выбрать однокурсника-обладателя типа характера, отличного от собственного типа, сформулировать вместе с ним вопрос к дискуссии «Кузницы характера», продумать стратегию заинтересованного привлечения остальных членов академической группы к его обсуждению во внеучебное время, представить письменный анализ коммуникативной успешности.

По теме «Способности» предлагалось следующее задание: «Из материалов газет, журналов, книг, кинофильмов, жизненных ситуаций подберите пример личности с выдающимися коммуникативными способностями. Составьте характеристику выражения коммуникативных способностей лично-

сти. Выделите причины, приводящие к эффективному результату коммуникативного процесса».

Содержание самостоятельной работы по теме «Эмоции» включало поиск и апробацию коммуникативных приемов улучшения эмоционального самочувствия человека (нейтрализации деструктивных эмоций, их переключения в оптимистическое русло, оптимизации тона настроения), выявление условий повышения качества применения конкретных вербальных и невербальных приемов, подготовку презентации наиболее эффективных из них на предстоящем занятии.

Наряду с общим содержанием самостоятельной работы применялся банк индивидуальных заданий, подбираемых с учетом реальных коммуникативных достижений каждого студента экспериментальной группы. Они были направлены на совершенствование теоретической и практической основы развития коммуникативной компетентности, пролонгацию интереса к саморазвитию этого свойства личности, выработку стратегии обеспечения востребованности коммуникативных достижений в предстоящей профессиональной деятельности и в жизненной социальной практике.

Курс по выбору «Психологические основы коммуникативной компетентности» способствовал дальнейшему совершенствованию коммуникативной компетентности студента педагогического вуза. Курс был направлен на освоение студентами знаний о психологических основах коммуникативной компетентности, специфике их действия в образовательном процессе, умений использовать методы изучения, коррекции и развития коммуникативной компетентности субъектов образования, умений и навыков коммуникативного оснащения межличностных отношений и профессионально-педагогической деятельности.

Указанный курс по выбору предполагал как теоретическую, так и практическую подготовку. Цель теоретической подготовки – овладение и приобретение студентами информации о психологических основах коммуникативного процесса и коммуникативной компетентности, методах и приемах ее развития. Практическая подготовка предполагала организацию, проведение и выполнение на занятиях различных заданий, упражнений и игр, направленных на актуализацию и реализацию коммуникативных компетенций, обеспечивающих развитие на этой основе коммуникативной компетентности.

Каждое учебное занятие включало теоретический материал, задания и упражнения для практической и самостоятельной работы. Основной целью теоретической части занятия стало получение знаний о психологической сущности коммуникативной компетентности, методах, приемах, техниках ее эффективного развития, особенностях ее реализации в образовательном процессе. К примеру, студентам предлагалось задание: «Выписать из различных источников определения понятия «коммуникативная компетентность». Выделить из них то, с которым наиболее согласны, и подготовить обоснование этой точки зрения». Теоретические знания,

полученные на занятиях, подкреплялись и закреплялись в практической и самостоятельной работе. Главная роль отводилась коммуникативным заданиям, упражнениям и играм, которые ставили студентов в позицию участника коммуникации, в т. ч. – и профессионально-педагогической. Например, «Составить конспект фрагмента урока (дисциплина и тема – на выбор). Подобрать систему невербальных и вербальных средств реализации коммуникативного процесса, использование которых возможно на данном этапе урока. Обосновать целесообразность их применения». В процессе занятий по этому курсу использовались такие методы и приемы работы, как: психологическая диагностика и самодиагностика, тренинговые упражнения, дискуссии (в форме «круглого стола», дебатов, брейнсторминга), игры (деловые, имитационные, ролевые), творческие задания (на самостоятельный поиск, на разрешение конкретных проблемных ситуаций и психологических проблем, на построение жизненной перспективы и др.).

Содержание самостоятельной работы студентов включало задания разного типа: составление банка методик по исследованию личностных и коммуникативных особенностей субъекта образования (учащегося, группы учащихся, педагога); пополнение психологической копилки тренинговыми и практическими материалами (тестами, заданиями, упражнениями, играми и т. д.) по развитию умений детей и взрослых осуществлять коммуникативное оснащение учебной, профессиональной и досуговой деятельности; составление предложений, рекомендаций, памяток; написание автопортретов, писем, сочинений, эссе, докладов, сообщений, рефератов; задания на практическую реализацию коммуникативного опыта.

В период учебно-педагогической практики на младших курсах была реализована система заданий, нацеленных на актуализацию и изучение структурных компонентов коммуникативной компетентности студента у себя и у других субъектов образования. Организация психологического аспекта учебно-педагогической практики включала два этапа: подготовку к выполнению заданий и непосредственное выполнение заданий.

В подготовку входило два основных момента: ознакомиться с основными теоретическими положениями по теме исследования, используя рекомендованную литературу, и подобрать методы и методики, направленные на выявление коммуникативных умений и навыков ученика.

Выполнение заданий включало в себя несколько этапов: сбор общих данных об учащихся, беседа (с классным руководителем, учителями школы, а также с самими учащимися), наблюдение за поведением учащихся и проявлением ими невербальных средств коммуникации в различных ситуациях учебной и внеучебной деятельности, оценка речи как вербального средства коммуникации с помощью методики «Карта контроля состояния речи», выявление сформированности коммуникативных умений и навыков учащихся, составление письменной психолого-педагогической характеристики коммуникативных умений и навыков учащихся.

В процессе выполнения заданий решались следующие задачи: актуализировать и дополнить систему знаний о коммуникативном оснащении образовательного процесса, овладеть методами и методиками изучения, коррекции и развития коммуникативной компетентности субъектов образования, приобрести практические умения реализации коммуникативной компетентности в процессе учебно-педагогической деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение развития коммуникативной компетентности осуществлялось также в ходе занятий кружка по психологии «Восхождение к коммуникативному совершенству», которые были направлены на совершенствование коммуникативной компетентности в рамках внеучебной деятельности. В процессе занятий психологического кружка преимущественно использовались практические методы и приемы работы: «защита» замысла (урока, праздника, встречи), моделирование коммуникативных ситуаций, тренинговые упражнения на развитие коммуникативных компетенций, анализ фрагментов художественных фильмов, экспертиза успешности решения коммуникативной задачи и др.

Для повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативной компетентности студента педагогического вуза в процессе работы с экспериментальной группой были созданы следующие психолого-педагогических условия:

- *диагностические*, обеспечивающие многостороннее выявление коммуникативных компетенций студента в ходе учебно-познавательной и профессионально-практической деятельности;
- *стимулирующе-мотивационные*, побуждающие студента к мобилизации, освоению и применению совокупности коммуникативных компетенций;
- *организационно-реализационные*, обеспечивающие применение студентом коммуникативных компетенций;
- *контрольно-регулирующие*, способствующие мониторингу достижений студента в процессе получения и учета информации о качестве овладения коммуникативными компетенциями;
- *оценочно-результативные*, позволяющие определить качество реализации коммуникативных компетенций в процессе оснащения деятельности вербальными и невербальными средствами общения;
- *коррекционно-развивающие*, обеспечивающие исправление, совершенствование и преобразование процесса и результата становления и развития коммуникативных компетенций и усиление их влияния на развитие коммуникативной компетентности студента педагогического вуза.

Реализация программы развития коммуникативной компетентности студента, апробированной и внедренной в образовательный процесс педагогического вуза на поисково-созидательном этапе опытно-экспериментальной работы, способствовала овладению студентами готовностью и возможностью использовать систему невербальных и вербальных средств передачи и приема информации для повышения уровня сформированности исследуемого свойства личности будущего педагога.

Исходный уровень сформированности коммуникативной компетентности студентов экспериментальной и контрольной групп изначально был равноценен. На контрольном этапе опытно-экспериментального исследования была оценена эффективность указанной программы. Для этого сравнивался уровень сформированности коммуникативной компетентности студентов указанных групп. Данные контрольного среза показали наличие количественных изменений и качественных преобразований уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов (как в экспериментальной группе, так и в контрольной). Однако темп и уровень изменений в этих группах отличается.

Таблица 1 – Распределение студентов по уровням развития коммуникативной компетентности

Уровень коммуникативной компетентности	Количество студентов, %			
	КГ1	ЭГ1	КГ2	ЭГ2
Высокий	7	7	13	17
Выше среднего	23	23	17	27
Средний	23	27	27	23
Ниже среднего	47	43	43	33
Низкий	0	0	0	0

Примечание: КГ1 – контрольная группа, констатирующий этап; ЭГ1 – экспериментальная группа, констатирующий этап; КГ2 – контрольная группа, контрольный этап; ЭГ2 – экспериментальная группа, контрольный этап.

Анализ полученных данных показал, что в экспериментальной группе достигнута более выраженная динамика развития коммуникативной компетентности студентов, обнаружена прогрессирующая тенденция к повышению уровня ее сформированности, достигнуто более устойчивое изменение качества результатов исследуемых параметров. Таким образом, в результате опытно-экспериментального исследования доказано, что темп и качество развития коммуникативной компетентности будущего педагога значительно возрастают, если в учебном процессе вуза организовано целенаправленное психолого-педагогическое сопровождение развития исследуемого свойства и встроена специально разработанная развивающая программа.

Как показало исследование, развитие коммуникативной компетентности будущего педагога представляет собой поэтапную дифференциацию основных структурных компонентов этого профессионально значимого свойства личности. Эти компоненты первоначально приобретают определенную самостоятельную значимость при решении аспектных профессиональных задач, далее постепенно совершенствуются и углубляются. Целенаправленное психолого-педагогическое сопровождение студента в процессе реализации программы развития его коммуникативной компетентности в рамках психологической подготовки приводит к тому, что разграниченные компоненты приобретают систему взаимосвязей, начинают терять свою автономию и на более высоком уровне сформированности интегрируются в единое структурно организованное и профессионально значимое свойство личности будущего педагога.

Библиографический список

1. **Антропова, Л. В.** Коммуникативная компетентность студента как объект формирования в процессе профессиональной подготовки в вузе [Текст] / Л. В. Антропова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2010. – № 1–24. – С. 15–20.
2. **Брюханов, А. В.** Коммуникативная компетентность менеджера и трансформация управленческих отношений в современной России: актуальность социологической проблематизации [Текст] / А. В. Брюханов // Вестник Челябинского государственного университета. – 2007. – № 14. – С. 178–185.
3. **Горшунова, Н. К.** Формирование коммуникативной компетентности современного врача [Текст] / Н. К. Горшунова, Н. В. Медведев // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 3. – С. 36–37.
4. **Жуков, Д. Д.** Коммуникативная компетентность юриста: компоненты, критерии и уровни проявления [Текст] / Д. Д. Жуков // Молодой ученый. – 2009. – № 9. – С. 108–110.
5. **Кудашкина, О. В.** Коммуникативная компетентность как составная часть содержания образования [Текст] / О. В. Кудашкина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 76 –2. – С. 148–150.
6. **Кузнецова, Е. В.** Совершенствование работы по формированию коммуникативной компетентности будущего социального педагога [Текст] / Е. В. Кузнецова // Образование и саморазвитие. – 2009. – Т. 4. № 14. – С. 77–82.
7. **Нестеров, В. В.** Коммуникативная компетентность как фактор профессиональной компетентности педагога [Текст] / В. В. Нестеров // Акмеология. – 2009. – № 1. – С. 19–26.
8. **Татьянина, Т. В.** Профессионально-педагогическая коммуникативная компетентность: технологический подход [Текст] / Т. В. Татьяна // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2008. – № 4. – С. 113–121.
9. **Усанова, О. Г.** Модель формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе педагогического общения [Текст] / О. Г. Усанова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 2. – С. 178–181.
10. **Хайновская, Т. А.** Коммуникативная компетентность учителя. Уровни и этапы ее формирования [Текст] / Т. А. Хайновская // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 99–106.
11. **Храмцова, Т. А.** Формирование коммуникативной компетентности студентов – будущих юристов [Текст] / А. Б. Храмцова // Вестник Самарского государственного университета. – 2008. – № 1. – С. 259–266.
12. **Шевкун, А. В.** Коммуникативная компетентность как средство социальной адаптации студентов первого курса [Текст] / А. В. Шевкун // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 158–164.

УДК 378.036

Алдошина Марина Ивановн

Доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики Орловского государственного университета, maraldo@orel.ru, Орел

**СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОЭСТЕТИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ**

Aldoshina Marina Ivanovna

PhD (Pedagogy), Associate Professor, Professor at the Department of General Pedagogy, Orel State University, maraldo@orel.ru, Orel town

**THE ETHNO-AESTHETIC CULTURE OF STUDENTS
IN THE UNIVERSITY: ITS STRUCTURE,
S AND METHODOLOGICAL ASPECTS**

В современных условиях духовного и эмоционально-ценностного обогащения образования мы доказываем существование этноэстетической культуры педагога, которая представляет собой профессионально значимое интегративное качество личности, включающее систему этноэстетических знаний и способов деятельности, определяющих позицию педагога в целостном педагогическом процессе и обеспечивающих взаимодействие с социальным окружением. На современном этапе развития общества этнокультура выступает важным средством воспитания человеческого в человеке, его прекрасных сторон в их различных проявлениях и органично входит в целостную систему образования. Не вызывает сомнения тот факт, что эстетический компонент национальной культуры является воспитательным инвариантом, ценностно-смысловой сущностью формирования личности любой национальности. Песенная культура, традиционная обрядовая национальная культура адыгов, чувашей, якутов и т. д. будет способствовать воспитанию личности вообще и, в случае наполнения ими образовательного процесса университета, профессионально-педагогический и этноэстетической культуры, в частности.

В структуре этноэстетической культуры можно выделить три основных компонента: аксиологический, деятельностно-практический и личностно-творческий.

Базовыми этноэстетическими ценностями в системе университетского образования выступают: культурно-исторические традиции русского народа; эстетические ценности этнокультуры (фольклора, занятий искусствами, народных праздников и т. п.); ценностное отношение к русской природе, культуре, семье; ценности педагогической профессии, как деятельности,

транслирующей этнокультурные ценности от одного поколения к другому; ценности различных видов образовательной и воспитательной деятельности в университете, как среды присвоения, сохранения и воспроизведения этноэстетических ценностей русского народа [1, с. 2].

В наиболее общем виде аксиологический компонент этноэстетической культуры личности характеризует восприимчивость конкретной личности к этноэстетической информации и деятельности, сплаву соответствующего набора чувств и эмоций, их специфике в современной социокультурной ситуации общества и этноса (общественно-педагогические ценности) и определение места в системе современного университетского образования (профессионально – групповые ценности); осознание педагогической значимости этноэстетических ценностей и определение их личностного смысла (индивидуально-личностные ценности). Субъективное восприятие и присвоение этноэстетических ценностей определяется богатством личности будущего преподавателя, научно-педагогической квалификацией, педагогическим стажем, развитостью педагогического мышления, наличием собственной педагогической системы и отражает внутренний мир, вплетаясь в систему ценностных ориентаций

Деятельностно-практический компонент этноэстетической культуры преподавателя характеризует способы ее формирования, механизмы удовлетворения этноэстетических потребностей личности. Основу деятельностно-практического компонента составляют способности и возможности личности выполнять различные виды творческой этноэстетической деятельности (петь, танцевать, рисовать, играть и т. п.). Кроме того, деятельностно-практическая характеристика этноэстетической культуры личности преподавателя может быть раскрыта через описание совокупности приемов и способов педагогического воздействия в процессе образования и воспитания (М. М. Левина, Н. Е. Щуркова).

Личностно-творческий компонент этноэстетической культуры преподавателя заключается в неповторимом, личностно-обусловленном усвоении способов этноэстетической деятельности преподавателем, а также в успешном осуществлении этих функций на основе использования творческого потенциала. Личностно-творческий компонент обеспечивает распределение ценностей и технологий этноэстетической деятельности.

При характеристике личности будущего преподавателя со сформированной искомой культурой мы выделили следующие критерии: культуросообразности университетского образования, этнической идентификации, этноэстетической компетентности специалиста и продуктивно-творческой направленности личности.

Критерий культуросообразности профессионального образования проявляется на двух уровнях (макро- и микро-) и зависит от показателей: на макроуровне: наполненности содержания образования этнокультурным материалом и на микроуровне: осведомленности и владении этноэстетическими ценностями русского народа, наличия возможностей для проявления

художественно-исполнительских способностей, эмоциональной отзывчивости на произведения этнокультуры, деятельное отношение к ней и наличие личного художественно-эстетического опыта.

Критерий этнической идентификации раскрывается посредством следующих показателей: информированность об этнических физических, душевно-психологических и духовных особенностях русского народа; эмоционально-ценностное отношение к своей этнической принадлежности; деятельное погружение в этнокультурную среду.

Критерий этноэстетической компетентности предполагает учет следующих показателей: владение системой этноэстетических ценностей, осознание ее значимости; восприимчивость к этноэстетической информации и определение ее личностного смысла; знание конкретных педагогических технологий этноэстетической деятельности; применение технологий и методик в конкретных условиях деятельности.

Критерий продуктивно-творческой направленности личности соотносится со следующими показателями: личностной позицией по отношению к этноэстетическим ценностям и их применению в практической деятельности; индивидуальным профессиональным стилем; творческим потенциалом личности.

Анализ литературы убедил в необходимости рассматривать формирование этноэстетической культуры личности студента как задачу этноэстетического воспитания, а этноэстетическую подготовку как компонент профессионально-педагогической подготовки специалиста.

Под этноэстетическим обучением мы понимаем процесс усвоения системы знаний и навыков в области этноэстетики и этнокультуры, и связанный с ними уровень развития умственно-познавательной творческой деятельности, творческих способностей, уровень этноэстетической культуры, развитие этноэстетического сознания и мышления, подготовки к восприятию национально-этнических духовных ценностей и самореализации в художественной и других сферах жизнедеятельности.

Этноэстетическое обучение тесно взаимодействует с этноэстетическим воспитанием, обеспечивает его теоретическую и практическую основу, а также осуществляется не только в специальных художественных учреждениях, а в процессе непосредственного обучения и воспитания в образовательных учреждениях различного уровня и профиля. Разграничивая понятия, мы под этноэстетическим воспитанием будем понимать целенаправленный процесс развития эмоций и чувств, трансляции этноэстетических ценностей, формирования этноэстетических идеалов, взглядов, интересов, суждений, оценок, потребностей, вкуса, развития творческих способностей, формирования соответствующего отношения к действительности и к этнокультуре, активности в познании художественных ценностей своего народа и к художественно-продуктивной деятельности.

Процесс формирования этноэстетической культуры студентов в университете осуществляется этапно.

Этап адаптации (1 курс обучения) приспособливает личность студента к университетскому образованию. На этом этапе студент впервые сталкивается с информацией и деятельностью этноэстетической направленности, выявляется взаимодействие и взаимосвязь общей и профессиональной культуры будущего специалиста, место в их структуре этноэстетического новообразования. Данные задачи реализуются, в основном, в процессе этноэстетического обучения в ходе изучения дисциплин блоков ГСЭ (Общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин) и ЕН (Общих математических и естественных дисциплин).

Внеаудиторное этноэстетическое обучение реализуется разными путями: научно-исследовательская работа (написание рефератов, конкурс сочинений, творческие задания) и задания психолого-педагогического практикума; организация выходов в школу (используя в качестве ориентира учебную педагогическую практику, когда студенты знакомятся с деятельностью учителя в образовательном учреждении (его личностными и профессиональными ценностями, целями педагогической деятельности и средствами их достижения, системой отношений в педагогическом коллективе)). Третий модуль формирования специалиста происходит посредством участия студентов в конкурсе «Педагогическая профессия», а также через проведение профориентационных бесед в школе с информацией о своей специальности, университете. Важнейшей формой приобщения студентов к ценностям этнокультуры является участие в художественно-творческих объединениях Института эстетического образования, занятия в которых обязательны для студентов 1–2 курсов в зависимости от личных склонностей и интересов (ансамбль, народных инструментов, хор духовной музыки, ансамбль народного танца, кружки резьбы по дереву, вышивке, плетению, клубной работе и т. п.

Этап становления (2 курс обучения) целенаправленно формирует профессионально-педагогическую культуру будущего преподавателя и ее этноэстетической составляющей. На данном этапе продолжается и заканчивается подготовка блока дисциплин ГСЭ и ЕН. Внеаудиторное этноэстетическое обучение на данном этапе является смыслообразующим, так как совершается перелом мышления и деятельности будущих специалистов в сторону их дополнительной квалификации «Преподаватель», т. е. педагогические ценности становятся в один ряд со специальными, или этого не происходит. Педагогический практикум предполагает освоение технологии конструирования и осуществления педагогического процесса, что сопровождается отработкой технологии анализа (собственной педагогической деятельности, деятельности своих однокурсников или педагогов образовательного учреждения). Научно-исследовательская работа студентов «погружает» будущих преподавателей в этноэстетические проблемы в форме творческих научно-исследовательских работ, проектов, научных докладов, конкурсов научных работ. Воспитательная работа облекается в формы педагогических дискуссий, педагогической олимпиады, художественно-творческих объединениях Института эстетического образования.

Этап проявления (3 курс обучения) ориентируется на проявление этноэстетической культуры будущего преподавателя в практической учебно-профессиональной деятельности, акцентируя внимание на осознанности и целенаправленности деятельности, формировании регулятивных механизмов деятельности. Этноэстетическое обучение на данном этапе фактически завершается, т. к. курс «Педагогика и региональное образование» подходит к концу. Внеаудиторное этноэстетическое обучение в форме педагогического практикума (технология анализа управленческой системы образовательного учреждения и конструирование ее); такие виды НИРС, как подготовка материала для курсовых работ, конкурсы студенческих научных работ, научно-исследовательские группы. Воспитательная деятельность этноэстетического содержания на данном этапе отличается не широтой, а глубиной, значимыми становятся не количественные, а качественные показатели.

Этап актуализации (4 год обучения) – это этап индивидуализации и дифференциации структуры этноэстетической культуры личности преподавателя, определения ее уровня и степени значимости в системе иерархии личностных образований. На данном этапе создаются условия для практической самореализации личности, что влечет за собой развитие субъектной позиции в профессионально-педагогической деятельности специалиста. Систематическая этноэстетическая подготовка теоретического плана на данном этапе не осуществляется (за исключением курсов по выбору и методической подготовки специалиста). Наиболее значимым становится модуль внеаудиторного этноэстетического обучения: выход на педагогическую практику (по Учебному плану специальности) в образовательные учреждения разного типа и профиля и освоение технологий анализа и самоанализа, конструирования и осуществления педагогического процесса в школе; научно-исследовательская работа студентов включает сбор материалов для курсовых и выпускных квалификационных работ, участие в научном студенческом обществе, научно-практической конференции, научно-исследовательской группе или студенческой научной лаборатории. Воспитательный модуль включает смотр-конкурс на лучшую методическую работу по итогам педагогической практики и проведение различных социальных акций.

Этап индивидуализации (5 курс обучения) логичен после первого опыта практической деятельности. Целью данного этапа является самооценка сформированности этноэстетической культуры личности преподавателя, ее совершенствование и коррекция. Содержание данного этапа составляют: педагогическая практика, участие в научном студенческом обществе, написание научных статей. Третий модуль формирования этноэстетической культуры включает в себя смотр-конкурс на лучшую методическую работу по итогам педагогической практики, организацию и проведение социально значимых дел и народных праздников в микрорайоне.

Анализ ГОС ВПО, этапная характеристика практической деятельности позволяет сделать вывод о достаточном потенциале, касающемся формиро-

вания этноэстетической культуры в университете. Однако данный процесс будет еще результативнее, если органично дополнится соответствующими возможностями воспитательного процесса, научно-исследовательской деятельности студентов, педагогической практики и социально-значимых дел.

Практическая реализация модели формирования этноэстетической культуры студентов требует обоснования методического обеспечения данного процесса. Методика состоит из «элементарных» операций (процедур) образовательной деятельности, для которых известны условия и однозначная последовательность их выполнения.

Смыслообразующей содержательной основой формирования этноэстетической культуры студентов в университете выступает традиционная национальная культура. С позиции ее применения в образовательном процессе университета необходимо выделить основные смысловые и организационные доминанты (Г. Н. Волков, И. Ф. Гончаров, М. В. Захарченко, К. Касьянова, Б. Т. Лихачев, А. Г. Пашков, Н. Е. Щуркова), использование которых обеспечит их гармоничность, созвучность, соразмерность при внешней полифоничности и красочности [2; 3; 4]. Такими смысловыми и организационными доминантами методики использования этнокультуры в целостном педагогическом процессе университета мы выделяем интонирование, позиционность, образность, эмоциональность и импровизационность.

Интонирование предполагает повышение и понижение голоса, слов, тона и манеры произношения, отражающей чувства произносящего. Интонирование не несет смысловой нагрузки, а как бы перераспределяет смыслы, строит контексты содержания, создает оттенки информации, привносит эмоционально-чувственное отношение говорящего, создает и иллюстрирует личностно-смысловую сферу студента.

Позиционность предполагает открытую или скрытую демонстрацию своего отношения к происходящему (сострадание, сочувствие, отторжение, возмущение, участие, сопереживание, демонстративное безразличие и т. п.). Методически позиционные положения по отношению к исполняемому произведению можно определить следующим образом: «в» – растворение в исполняемом или используемом произведении или явлении этнокультуры: «рядом» – непосредственная близость, демонстративная заинтересованность в материале, но неглубокое проникновение в суть материала, «над» – безразличное отношение к материалу этнокультуры, «под» – нарочито преувеличенное, превалирующее над иными источниками образования, чрезмерно восхищающееся состояние человека (довольно редко встречающееся в современной студенческой среде). Данные виды позиций достаточно четко проявляются в деятельности студентов и редко бывают смешанного вида. *Образность* предполагает «оживление» объекта, придание ему яркости, живости, изобразительной целостности. Образ дополняет слово, усиливает смысловой контекст, создаваемое впечатление, законченный продукт.

Неотъемлемой характеристикой национальной культуры, сопутствующей образности, является *эмоциональность*. Эмоциональность этнокульту-

ры порождает необходимость эмоционального сопровождения при его использовании в педагогической деятельности, эмоциональность профессиональная способствует расширению эмоционального фона личности. Следовательно, в процессе приобщения к явлениям и произведениям этнокультуры формируется любознательность, равнодушие в большом и малом, предотвращается «зомбирование» молодежи.

Импровизационность характеризует деятельность без предварительной подготовки, когда момент выдумывания и исполнения совпадают во времени. При всей организованности, заданности (стандартами, программами, учебниками и т. п.) педагогическая деятельность является импровизационной. Этнокультура в момент ее воспроизведения несет отпечаток импровизации, так как не все нюансы художественного мастерства дошли до нас, нет возможности их профессионального воспроизведения, нет соответствующей атрибутики. Все это предполагает у личности некой импровизационной готовности творить.

Выделенные, таким образом, смысловые и организационные доминанты методики формирования этноэстетической культуры будущих преподавателей (интонирование, позиционность, образность, эмоциональность, импровизационность), позволяет на их базе вычленить основные культурно-диалоговые методические приемы, использование которых в традиционных методах воспитания и обучения будет придавать последним этноэстетическую направленность: *иллюстрация* – способ изложения материала или организации деятельности, поясняющий и дополняющий что-либо, *персонафикация* – способ педагогической деятельности, при котором происходит наделение человеческими свойствами животных, предметов, явлений природы, *драматизация* – способ передачи информации и организации деятельности, при котором осуществляется инсценирование действия на основе диалога или монолога, обычно предназначенное для демонстрации кому-то. Именно культурно-диалоговые методические приемы составляют сущностную основу диалоговых методов этноэстетического обучения и воспитания, выделяемых нами в контексте нашего исследования: диалога, личностных ситуаций, творческих заданий, проблемных задач, деловой игры, народной игры, дискуссии, анализа проектов урока и проектов воспитательных дел, эвритмический метод.

Формирование этноэстетической культуры будущих преподавателей на основе культурно-диалоговых методических приемов и методов, с использованием основного средства – явлений и произведений этнокультуры – в рамках университета реализуется как структурно организованный и формально целостный процесс. Основной формой организации данного процесса выступает модульная система, суть которой состоит в содержательно-целевом объединении видов деятельности в университете на основе этноэстетических ценностей.

В ходе нашего исследования были выделены модули аудиторного и внеаудиторного этноэстетического обучения, а также модуль этноэстетического

воспитания. Границы модуля определяются характером деятельности студентов и педагогов и совокупностью ценностей и технологий, необходимых для усвоения. Уже на начальном этапе обучения студентов необходимо вводить в конкретную этноэстетическую среду, расширять и углублять систему их этноэстетических потребностей, ориентировать на значимые ценности. Целесообразно отводить время на занятиях (или выделять самостоятельные) для специфического или опосредованного общения с явлениями и произведениями национальной культуры, их всестороннего анализа.

Таким образом, важно направить процесс формирования этноэстетической культуры от постижения этноэстетических ценностей, восприятия произведений этнокультуры к их теоретическому осмыслению и чувственно-эмоциональному отражению, что будет препятствовать механическому зазубриванию и способствовать переведению полученных сведений в личностный контекст, их интериоризации, самоактуализации и творческой реализации личности. Формирование этноэстетической культуры будет целенаправленным и законченным, если сопровождается психолого-педагогическим практикумом, научно-исследовательской работой студентов, специально организованными практиками этноэстетической направленности. Этноэстетическое воспитание способствует развитию самостоятельного творчества, самовоспитания студентов, их ориентации на организацию и проведение социально-активных дел. На каждом из этих этапов модули представлены в логической взаимосвязи лекционных, семинарских, практических и исследовательских формальных блоков этноэстетической деятельности.

Библиографический список

1. **Алдошина, М. И.** Ценностная основа формирования этноэстетической культуры будущих преподавателей [Текст] / М. И. Алдошина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 4. – С. 168 – 173.
2. **Алдошина, М. И.** Формирование этноэстетической культуры: методология, модель, методика [Текст]: Монография. / М. И. Алдошина – М., Изд-во МГОУ, 2008. – 263 с.
3. **Буева, Л. П.** Социальная среда и формирование гармоничной личности. – М.: Знание, – 1971. – С. 12.
4. **Народная** культура в современных условиях [Текст] / Отв. ред. Н. Г. Михайлов. – М., – 2000. – С. 27.

УДУ 378.01

Щербакова Ольга Анатольевна

Зав. кафедрой филологического образования ГОУ ДПО «Институт развития образования Сахалинской области» (ИРОСО), face_a_la_mer@list.ru, Южно-Сахалинск

**ИНТЕРПРЕТАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ
ТОЛЕРАНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

Olga Shcherbakova

Head Department of Philology Education GOU DPO Institute of Education Development of Sakhalin Region (IROSO), face_a_la_mer@list.ru, Yuzhno-Sakhalinsk

**INTERPRETATION ACTIVITY AS A FORM OF SCHOOL
CULTURAL TOLERANCE**

Современный период в российской истории и образовании – это время переосмысления ценностных ориентиров, когда «нарушается духовное единство общества, меняются жизненные приоритеты молодежи, происходит разрушение ценностей старшего поколения, а также деформация традиционных для страны моральных норм и нравственных установок» [7, с. 4]. В этих условиях образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества, его сплочения. Каковы механизмы консолидации общества и, в частности, школьного подросткового коллектива, отличающегося, при прочих проблемах, высокой степенью полиэтничности и наличием дистанции между представителями культур разного типа?

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» отмечается, что пережитое и есть основной момент при переходе от возраста к возрасту. Усвоенное в детстве отличается большой психологической устойчивостью. С учетом этого положения, важной педагогической задачей становится актуализация в образовательном процессе опыта культурно значимого переживания, «вчувствования» в текст родной и иной культуры как механизма опосредования межличностных и межкультурных взаимоотношений. Решение этой задачи может способствовать формированию культурной толерантности школьников.

Культурная толерантность понимается нами как интегративное нравственное качество человека, проявляющееся на уровне отношения человека к культуре в совокупности таких ее проявлений, как человек с его культурным потенциалом, способы, средства его коммуникативной и культурной деятельности и генерированные культурой тексты; позволяющее принимать многообразие культуры как проявление вариативности человеческой природы, относиться к культуре, базирующейся на иных онтологических основани-

ях, ориентированной на иные ценностно-смысловые образования и особенности коммуникативного идеала, на основе принятия и понимания, достигнутого посредством открытия смыслов текстов иной культуры.

Получить опыт культурно значимого переживания школьник может в условиях глубоко мотивированного диалогического общения, каковым является общение с культурным текстом и по поводу культурного текста (М. М. Бахтин). Диалогическая природа художественного текста требует интерпретационного подхода, акцентирующего внимание к деятельностным формам образовательного процесса, поскольку интерпретация в современной методологии рассматривается прежде всего как деятельность [17]. Интерпретационная деятельность школьников в рамках научного общества (учебно-научная интерпретация) или творческого объединения учащихся (творчески-образная интерпретация) представляет собой «творческое взаимодействие личностей автора и интерпретатора, основанное на диалоге между ними (через художественный текст) и имеющее своей целью освоение и истолкование содержательности текста. Основным свойством такого диалога является поливариантность понимания» [17].

Раскрывая понятие «интерпретационная деятельность», мы обращаемся к общему понятию деятельности, которое А. Н. Леонтьев структурно представляет ее целями, отвечающими им действиями, средствами и способами их выполнения, а так же психофизиологическими функциями, реализующими деятельность [14].

Интерпретационная деятельность представляет собой целостную систему объектов деятельности, действий, приемов, способов, участников процесса, преследующих определенные цели. Операционный аспект целей (как, каким способом должно быть достигнуто) – открытие объективных и субъективных смыслов культурных текстов, что открывает возможности понимания объекта культуры – человека; интенциональный аспект (что должно быть достигнуто) – формирование культурной толерантности школьников в геокультурном пространстве пограничного региона (на примере Сахалинской области).

Обращение к структуре деятельности позволяет увидеть комплекс взаимосвязанных между собой элементов, каждый из которых имеет собственное значение. Субъектами интерпретационной деятельности выступают учащиеся среднего и старшего подросткового возраста; объектами – тексты культуры. Действия и операции, как элементы структуры интерпретационной деятельности, проявляются в выявлении смыслов текстов культуры посредством включения психических функций (логической работы мысли, понимания, воображения), формировании и разьяснения своей позиции (вторичный текст).

Интерпретационная деятельность конкретизируется как толкование, осуществляемое с помощью таких способов, как исторический, семантический, логический и другие виды анализа текста.

Содержание интерпретационной деятельности раскрывается через форму своего отражения – знания, которые материализуются в актах и действи-

ях толкования (учебно-научная интерпретация – тексты различной стилевой и типологической принадлежности, творчески-образная – инсценирование и другие вторичные культурные тексты).

В модели, которая отражает содержание и структуру интерпретационной деятельности, необходимо отразить и мотивационный компонент, поскольку успешность интерпретационной деятельности, как и всякой другой деятельности, на начальном этапе обеспечивается мотивированностью ее участников. Мотивационные теории, изучающие мотивы человеческой деятельности (А. Н. Леонтьев, А. Маслоу), основываются на приоритете личностных потребностей в их социальной, витальной и другой обусловленности. Интерпретационная деятельность может стимулироваться коммуникативными потребностями, природа которых определяется «настоятельной необходимостью индивидов в обмене смысловой и оценочной информацией с целью взаимодействия в различных сферах своего существования и воздействия друг на друга в условиях коммуникации различного типа» [10]. Спектр потребностей, имеющих отношение к социально значимым функциям – взаимодействия и воздействия – широк, среди них социально и психологически обусловленные потребности сопереживания, понимания и другие.

Поскольку, по мнению М. М. Бахтина, «Событие жизни текста, т. е. его подлинная сущность, всегда разыгрывается на рубеже двух сознаний, двух субъектов» [3, с. 310], то закономерно возникает вопрос об адекватности восприятия текста, его понимания и истолкования. Особенно проблематично восприятие текстов проективных, в которых « интенция соотнесена с чем-то аналогичным, близким, подобным, но не прямо с предметом мысли, если она в типичном случае представляет собой посылку, а не вывод умозаключения» [5, с. 138].

Теория о предпосылках, возможностях и особенностях процесса истолкования текстов – герменевтика – слившись в начале XX столетия с философской мыслью в работах таких ее представителей как В. Дильтей, Х. – Г. Гадамер и других, обозначила предмет своего интереса не столько текст, сколько человека, живущего в культурно-историческом пространстве, в мире социально-исторических ценностей и личностных смыслов. Чтобы понять человека, необходимо понять условия его жизни, поддерживаемые им традиции, полученные им знания, искусства, которые близки человеку, глубинные основания его стремлений, таким образом попытаться увидеть смысловые доминанты его культурного поля. С позиций традиционного понимания герменевтика была и остается теорией и методологией истолкования текстов.

Анализ трудов исследователей герменевтической проблематики (М. М. Бахтин, Х. – Г. Гадамер, В. Дильтей, Ю. М. Лотман, П. Рикёр, М. Хайдеггер, Ф. Шлейермахер, П. А. Флоренский) позволил нам выявить основополагающие идеи их концепций и **сформулировать принципы интерпретационной деятельности, который реализуется в школьной практике:**

1. Принцип понимания текста, основанный на диалектике единства части и целого (Ф. Шлейермахер). Понятие-метафора «герменевтический круг», введенное Ф. Шлейермахером, описывает движение мысли герме-

невта и дает представление о технике герменевтической реконструкции (понимания целого из отдельного, а отдельного из целого) [22].

2. Принцип эмпатического вчувствования в субъективность автора или текст (Ф. Шлейермахер, В. Дильтей). В языке, мифах, литературе и других видах искусства объективирована психическая жизнь. Культурный текст воплощает, опредмечивает переживания в образах, предметах мира, поступках героев, именно поэтому он способен стать проводником в мир культуры. Глубокое понимание текста строится на читательском «вчувствовании» (В. Дильтей), переживании. К верному пониманию культурного явления ведут этапы работы с текстом культуры: «вчувствование» – переживание переживания – воображение – понимание – истолкование. В. Дильтей развил понятие герменевтического круга, включив в него философскую позицию автора, его психологию (познающий субъект познает себя через других, но других он понимает через себя), а также контекст социально-культурных условий создания произведения) [8; 22].

3. Принцип «незавершаемости» деятельности, связанный с правилом циркулярности (речь идет о движении по тексту с целью постижения смысла по расширяющимся кругам) (Ф. Шлейермахер). Понимание для Ф. Шлейермахера является принципиально незавершаемой деятельностью, всегда подчиняющейся правилу циркулярности, т. е. движению по расширяющимся кругам. Повторное возвращение от целого к части и от частей к целому меняет и углубляет понимание смысла части, подчиняя целое постоянному развитию. Текст ученый предлагал рассматривать как специфический диалог между автором и его интерпретатором [22]. В ходе такого диалога осуществляются два действия: прибегая к современной терминологии теории информации, можно сказать, что если автор занимается кодированием текста, то интерпретатор осуществляет его декодирование или расшифровку, которая завершается духовным воспроизведением смысла текста).

4. Принцип диалогичности, заключающийся в понимании текста как специфического диалога между автором и интерпретатором и нацеливающий на создание диалоговой «вопрос-ответной» системы (Х. – Г. Гадамер, В. Дильтей, М. Бахтин, Ю. Лотман, М. Каган). Цель понимания, по Х. – Г. Гадамер, состоит не в должной интерпретации текста, не в реконструкции идей и мнений интерпретируемого, но в активизации собственных мыслительных процессов через формирование диалоговой вопрос-ответной системы, порождающей действительное смыслоформирование. Интерпретация текста становится продуктивной, творческой стороной герменевтического опыта [6]. Подход филолога и критика М. М. Бахтина к герменевтике можно считать подходом к герменевтике диалогической. Текст понимается М. М. Бахтиным как «первичная данность» [2, с. 322], а общение с ним представляет собой «сложное событие встречи и взаимодействия с чужим словом» [там же, с. 368]. Этому диалогу свойствен характер «ответов на вопросы» («смыслами я называю ответы на вопросы» [там же, с. 369], «всякий ответ порождает новый вопрос» [там же, с. 391].

5. Принцип личностного прочтения текста (Х. – Г. Гадамер). За каждым интерпретатором Х. – Г. Гадамер оставляет не только способность, но необходимость личностного прочтения текста, его переосмысления и переоценки, или «переписывания». Интерпретация текста состоит не в воссоздании первичного авторского текста, а в создании собственного авторского текста, источником которого Х. – Г. Гадамер усматривает собственный – герменевтический – опыт. Этот опыт является основой, которая задает алгоритм понимания. Опыт «Я» становится отправной точкой формирования горизонта – горизонта понимания [6].

6. Принцип синергизма, проявляющийся в слиянности деятельности познающего субъекта и «вещности» познаваемого объекта на основе понимания слова как «иконы», через которую проявляется «энергия бытия» (П. А. Флоренский). Важнейшей единицей восприятия текста П. А. Флоренский признает слово, действующее аналогично иконе, в которой присутствует воображаемое лицо или событие. Через «словесные иконы» проявляются энергии бытия: деятельность познающего субъекта и «вещность» познаваемого объекта в его «данности» нам. Обе как бы сливаются в «синергии» [20, с. 262–263]. Определяя понятие «символ» как «бытие, которое больше самого себя» и отождествляя слова с символами, П. Флоренский обращает внимание на онтологический характер слова, как на реальное «явление смысла», передающее, а не дублирующее реальность [там же, с. 230]. Такое понимание слова противоположно номиналистическому рассмотрению его природы.

7. Принцип интенциональности, который конкретизируется нами как принцип герменевтической (и символизирующей) ориентированности исследователя (Х. Г. Гадамер, Ю. М. Лотман, Д. А. Леонтьев).

8. Принцип контекстуальности деятельности (имеется ввиду включение в герменевтический круг социально-культурных условий создания текста или реконструкция таких условий) (В. Дильтей).

Некоторые принципы так или иначе реализуются в школьной практике. Например, понятие «текстовая компетенция», на которое как на метапредметное в школьной практике ориентируются учителя, принимающие идеи мыследеятельностной педагогики (Ю. В. Громыко, Н. В. Громыко), базируется в числе других, и на принципах контекстуальности, личностного прочтения текста. Обучение чтению текста с установкой «герменевтично ориентировать» читателя (Х-Г. Гадамер), чтению «с символизирующей установкой» (Ю. Лотман) в настоящее время проявляется в школьной практике по-разному, например, как обучение «смысловому» чтению (Л. А. Мосунова) или как смыслообразование «в пространстве эстетического опыта» [6, с. 33–46]. Так проявляется озабоченность преподавателей дисциплин гуманитарного цикла тем, что «нравственно-ценностный потенциал шедевров, включенных в программы по литературе, нередко не находит реализации в обучающем процессе» [16, с. 66–74]. При игнорировании установок на понимающее чтение возникает опасность сохранения видимости пол-

ноценного образования, что становится одной из причин выхолащивания внутреннего мира личности, ущербности ее духовного опыта, «культурной маргинальности» [17]. Л. А. Мосунова справедливо соотносит формирование способности к построению смыслов при чтении художественных произведений с воспитанием осмысленного отношения к миру в целом.

Характер взаимодействия с текстом культуры в процессе интерпретационной деятельности зависит от реализации перечисленных выше принципов, от наличия установки на последовательное извлечение из текста определенного вида информации: содержательно-фактуальной, содержательно-концептуальной или содержательно-подтекстовой (И. Р. Гальперин, Ю. М. Лотман), от освоения школьниками уровней этого взаимодействия (вербально-семантический, когнитивный, мотивационный), что отражает процесс формирования языковой личности школьника (В. В. Виноградов, Ю. Н. Караулов).

Из всего многообразия культурных текстов мы выбрали в качестве объекта интерпретационной деятельности сказку – особый тип культурного текста, обладающий «ценностно-формирующей функцией», содержащий «идеологически-информационное ядро» [1; 18]. При изучении сказки оказывается востребованным весь спектр принципов интерпретационной деятельности. Сказка отражает условия, сформировавшие национально-психологические особенности народа, природно-географическую среду, виды производственной деятельности, идеологию и исторические события, оставившие след в психологическом облике народа. Изучение феномена сказки может дать ключи к пониманию как гносеологических, так и онтологических оснований ментальности своего и другого народа, поможет разрешить проблему понимания другого человека в контексте основных смысловых ситуаций [12].

Актуальность изучения японской сказки обусловлена не только культурными запросами геокультурного пространства Сахалинской области. Изучение сказки японского народа – это обращение к онтологическому и экзистенциальному опыту традиционных культур, позволяющее обнаружить основополагающие утверждения мировоззренческого характера, важнейшее из которых – бережное и уважительное отношение к природе и человеку, идеи сохранения уникальной целостности жизни, запечатленной в древних архетипах. Идеи традиционализма обладают значительными воспитательными ресурсами и могут быть привлечены для формирования архетипического мышления, что возможно в случае доступности человеку универсальных символов культуры,

Семантический анализ сказочного повествования, как и других фольклорных жанров – носителей архетипической информации позволит открыть назначение сказки, понять ее важнейшую функцию – символическим способом определять духовные ориентиры личности и коллективной жизни социума, наполняя обыденность сакральным смыслом [19].

Обращение к японской сказке в контексте интерпретационной деятельности обусловлено и тем фактом, что два различных на первый взгляд ми-

роощущения – японцев и русских – оказываются обладающими важным сходством – предельной открытостью, отзывчивостью на позитивное инокультурное влияние.

Планируя работу с текстом культуры, а им в данном случае будет народная японская сказка, мы опираемся на положение Д. А. Леонтьева: смысл (будь то смысл текстов, фрагментов мира, образов сознания, душевных явлений или действий) определяется: 1) через более широкий контекст и 2) через интенцию (целевую направленность, предназначение или направление движения).

Контекстуальность и интенциональность, по Д. А. Леонтьеву, это два основополагающих атрибута смысла, инвариантных по отношению к конкретным его пониманиям, определениям и концепциям.

Контекстуальность мы обеспечиваем рассмотрением текста как факта культуры, вобравшего и отразившего культурно-исторические традиции японского народа.

Интенциональность понимается нами как установка, намерение рассматривать текст иной культуры как факт культуры особого типа – символизировать, открывая его нравственно-ценностный потенциал, приобретая духовный опыт культурно опосредованного понимания человека иного типа культуры.

С позиций информационно-семиотического подхода, «художественный текст – сложно построенный смысл; все его элементы суть элементы смысловые» [13, с. 19]. Поэтому текст как таковой, независимо от его отнесенности к какому-либо типу культуры, требует сформированных интерпретационных умений, приводящих к порождению смыслов, диалоговых умений (диалог смысловых миров автора и читателя), психологической культуры взаимодействия с произведением искусства [16, с. 66–74].

«Содержанием эстетической деятельности всегда является процесс проникновения за значение» [13, с. 237]. Значением художественного символа является переживание (чувство, эмоция), а не наглядное представление или понятие: «Уникальный художественный символ обладает не рациональным, а иррациональным (эмоциональным) значением» [4, с. 124].

Интерпретация текста культуры проективного, символизированного типа (от первичной читательской, проверяемой анализом элементов формы и содержания, до научной и творчески-образной) предполагает умение вычленивать среди других элементов изображенного мира метафизические, ценностно значимые элементы сюжета (поступки, действия, деятельность героев); детали-символы (вещные, пейзажные), несущие особую смысловую и психологическую нагрузку.

Реализуя символизированную установку при интерпретации содержания народных японских сказок, выделим значимые в плане смыслоформирования элементы сюжета и объекты, соотнося план изображения и план выражения:

Таблица 1 – Выявление ценностно значимых элементов сюжета и объектов

	Ценностно значимый поступок героя (символический/ «метафизический» поступок)	Ценностно значимый объект (детали-символы)	Ценностно значимая деятельность героев, символизирующая отношение к миру
План изображения	Рыбак Масария не разделил «молодильное» вино с односельчанами, отказал в помощи нуждающимся (Сказка «Чудесный кувшинчик»).	Сокровища, спрятанные в волшебных кладовых подземного царства- картины времени года (Сказка «Огневой Таро»)	Сочинительство и чтение стихов, эстетическое оформление поэтического творения – любимое занятие сказочных героев, даже животных и насекомых (Сказка «Барсук-любитель стихов».
План выражения	Пренебрежение исторически сложившимся обычаем взаимопомощи в сложных природно-климатических условиях обрекает героя на гибель	Преклонение перед природой, понимание возможности созерцать каждый день красоту мира как бесценный дар	Тонкое чувство прекрасного, эстетизация действительности уравнивает все живущие в мире существа, сподвигает все живое на поэтическое творчество

Категоризация значимых элементов сюжета и объектов культурных текстов – народных сказок – позволила нам обнаружить особенности ментальности японского народа, приблизиться к пониманию культуры Японии, что и было задачей интерпретации.

Таблица 2 – Результаты диагностики сформированности культурной толерантности школьников (в%)

Критерии	Показатели	Уровень	Констатирующий эксперимент		Формирующий эксперимент	
			экспериментальная	контрольная	экспериментальная	контрольная
1	2	3	4	5	6	7
Когнитивный						
Когнитивный	Знания о культуре	высокий	11	9	32	9
		средний	73	79	68	79
		низкий	16	12	-	12
	Представления о культурной толерантности	высокий	-	-	70	-
		средний	-	-	30	-
	низкий	100	100	-	100	
Эмоциональный						
Эмоциональный	Способность к эмпатии	Высокий	12	10	32	10
		Средний	56.6	50	40.3	53.3
		Низкий	31.4	40	27.7	37
	Ценностное отношение к объектам культуры	терминальные ценности (ранг, среднее значение)	экспериментальная	контрольная	экспериментальная	контрольная
активная деятельная жизнь		8,4	7,5	6	6	

1	2	3	4	5	6	7
		жизненная мудрость	9,8	10,3	9,1	9,1
		здоровье (физическое и психическое)	7,5	6,3	6,3	6,3
		интересная работа	8	7,4	5,4	5,4
		красота природы и искусства	15,4	13,9	9,7	9,7
		любовь	8,6	7,4	7,5	7,5
		материально обеспеченная жизнь	10,6	12,2	9,9	9,9
		наличие хороших и верных друзей	6,7	6,3	6	6
		общественное признание	13	12,2	10,3	10,3
		познание	12,8	10,3	9,9	9,9
		продуктивная жизнь	13,3	10,3	10,3	10,3
		развитие	9,8	9,9	7,4	7,4
		развлечения	10,9	14,5	13,5	13,5
		свобода	11	8,7	10	10
		счастливая семейная жизнь	8,6	7,5	8,4	8,4
		счастье других	13,8	14,7	12,2	12,2
		творчество	14,2	9,9	9,1	9,1
		уверенность в себе	9,3	9,7	8,7	8,7
		инструментальные ценности (ранг, среднее значение)	экспериментальная	контрольная	экспериментальная	контрольная
		аккуратность	8	5,8	6	6,9
		воспитанность	9,1	6,3	9,1	7,8
		высокие запросы	10,1	13	6,3	14,7
		жизнерадостность	9,9	8	5,4	7,5
		исполнительность	15,4	14,2	9,7	13,2
		независимость	10,5	11,5	7,5	10,2
		непримиримость к недостаткам в себе и других	13,6	14,7	9,9	15,6
		образованность	9,7	7,8	6	9,9
		ответственность	12,7	11,4	10,3	8,3
		рационализм	12,8	11,4	9,9	13,7
		самоконтроль	13,3	11,6	10,3	9,9
		смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов	9,7	9	7,4	9
		твердая воля	11	10,9	13,5	10
		терпимость	10	11,9	10	13,1
		широта взглядов	9,6	8,3	8,4	12,1

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7	
		честность	13,5	11	12,2	9,6	
		эффективность в делах	14,6	13,7	9,1	11	
		чуткость	10	9,9	8,7	13,7	
	Отношение к другому как таковому	Тип отношения		экспери- ментальная	кон- трольная	экспери- ментальная	кон- трольная
		УПО	11,1	0	17,8	13,4	
		СПО	55,5	13,4	54,5	83,3	
		СНО	33,4	53,3	22,2	3,3	
	Отношение к другому как к другому	УПО	24,4	53,3	27,7	53,3	
		СПО	66,7	33,3	73,3	46,7	
		СНО	8,9	13,4	0	0	
		УНО	0	0	0	0	
	Отношение к другому как к иному	УПО	23,3	46,6	36,7	13,3	
		СПО	62,2	53,3	55,5	83,3	
		СНО	14,5	0	7,8	3,4	
		УНО	0	0	0	0	
Поведенческий							
Поведенческий	Мотивационная направленность на взаимодействие с объектами культуры (эстетическая)	Уровень		экспери- ментальная	кон- трольная	экспери- ментальная	кон- трольная
		Высокий	8	10	18	10	
		Средний	68	70	75	70	
		Низкий	24	20	7	20	
	Коммуникативные свойства личности	Высокий	7	5	10	5	
		Средний	80	80	90	80	
		Низкий	13	15	-	15	
	Индекс толерантности	Высокий	2.2	6.7	11.1	6.7	
		Средний	52.3	50	50.9	53.3	
		Низкий	45.5	43.3	30	40	

Библиографический список

1. **Айснер, Л. Ю.** К проблеме культурологического толкования понятия «текст» [Текст] / Л. Ю. Айснер // Вестник Бурятского государственного университета. – Выпуск 14, Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2009. – С. 300–305]
2. **Бахтин, М. М.** Эстетика словесного творчества [Текст] / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 322 с.
3. **Бахтин, М. М.** Собрание сочинений: в 7 т. [Текст] / М. М. Бахтин. М., 1986, – Т. 5. – С. 310.
4. **Бранский, В. П.** Искусство и философия. Калининград, Янтарный сказ [Текст] / В. П. Бранский – М, 2000. – С. 124.
5. **Верещагин, Е. М.** Лингвострановедческая теория слова [Текст] / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1980. – 198 с. – С. 138].
6. **Гадамер, Х. – Г.** Истина и метод. Основы философской герменевтики [Текст] / Х. – Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.

7. **Данилюк, А. Я.** Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – С. 4.
8. **Дильтей, В.** Введение в науки о духе. Сила поэтического воображения. Начала поэтики // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX – XX вв. [Текст] / В. Дильтей. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1987.
9. **Касперская, О. В.** Методические аспекты обучения старшеклассников интерпретационной деятельности // Вестник ТГПУ [Текст] / О. В. Касперская, 2009. – Выпуск 4 (82). – С. 36 – 41
10. **Конецкая, В. П.** Социология коммуникации [Электронный ресурс]. – М.: Междунар. Ун-т Бизнеса и Управления, 1997. – 304 с. Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/koneck/intro.php
11. **Кузнецова, О. Н.** Духовность как личностное качество [Текст] / О. Н. Кузнецова // Вестник Бурятского государственного университета / 2009. – № 14. – С. 67.
12. **Курашов В. И.** Философские смыслы и русская ментальность в русской волшебной сказке [Текст] / В. И. Курашов // Журнал практического психолога: – 2000 – № 10 – 11.
13. **Леонтьев, А. Н.** Некоторые проблемы психологии искусства // Избр. психол. произв.: в 2 т. Т. II М.: Педагогика [Текст] / А. Н. Леонтьев – М., 1983. – С. 237.
14. **Леонтьев, А. Н.** Общее понятие о деятельности [Электронный ресурс]. // Основы общей теории речевой деятельности: М.: Наука, 1974. – Режим доступа: <http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/OTRD.pdf>.
15. **Лотман, Ю. М.** Структура художественного текста [Текст] / Ю. М. Лотман. – М.: Искусство, 1970. – С. 19.
16. **Лурье, Л. И.** Знаково-символические основания педагогического процесса [Текст] / Л. И. Лурье // Сибирский педагогический журнал – 2010. – № 8. – С. 33–46.
17. **Мельникова, Е. И.** Культурная маргинальность как феномен российской молодежи [Текст] / Е. И. Мельникова // Сибирский педагогический журнал, 2010. – №7. – С. 153 – 158.
18. **Мосунова, Л. А.** Чтение художественной литературы как процесс понимания смысла [Текст] / Л. А. Мосунова // Вопросы психологии, 2006. – № 5. – С. 66–74.
19. **Николаева, М. В.** Совершенствование интерпретационной деятельности студентов в процессе чтения художественного текста [Электронный ресурс]: автореф. дисс.... канд. пед. наук: 13. 00. 02. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/sovershenstvovanie-interpretatsionnoi-deyatelnosti-studentov-v-protssessechteniya-khudozhest>
20. **Трубецкой, Е.** «Иное царство» и его искатели в русской народной сказке [Текст] / Е. Трубецкой // Литературная учеба: 1990. – № 2. – С. 100–117.
21. **Флоренская, В. В.** Архитипы единства человека и природы традиционных обществ и формирование экологической культуры [Текст]: автореф. дисс.... канд. культуролог. наук: 24. 00. 01 / Флоренская Вероника Викторовна. – Екатеринбург, 2010
22. **Флоренский, П. А.** У водоразделов мысли / Сочинения в четырех томах, т. 3(1) [Текст] / П. Флоренский. – М., Изд. «Мысль», 1999. – С. 104–362.

23. Хайдеггер, М. Основные проблемы феноменологии [Текст] / М. Хайдеггер. – СПб., 2001.

24. Шлейермахер, Ф. Герменевтика. – СПб: Европейский дом [Текст] / Ф. Шлейермахер, 2004. – 242 с.

УДК 378+74

Имашев Азат Масгутович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Теории и методики физического воспитания ПовГАФКСиТ, azatimashev@yandex.ru, azatimashev@mail.ru, Набережные Челны

**ФОРМИРОВАНИЕ ОРИЕНТАЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ
ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

Imashev Azat Masgutovich

Assistant professor of physical education theory and methodic cathedra of Povolgskaya state academy of physical culture, sport and tourism, azatimashev@yandex.ru, azatimashev@mail.ru, Naberezhnye Chelny

**FORMING OF ORIENTALY-EDUCATIONAL
FUNCTIONAL COMPETENCES OF FUTURE PHYSICAL
EDUCATION TEACHERS**

Решение актуальных проблем повышения качества высшего профессионального образования в стране осуществляется на основе внедрения в процессы систем парадигм, важнейшей из которых в настоящее время является компетентностный подход, подразумевающий овладение будущими высококвалифицированными специалистами профессиональными компетенциями [2; 8; 9; 12]. Из всего спектра усматриваемых исследователями видов профессиональных компетенций, рекомендуемых для освоения выпускниками вузов, могут быть выделены т. н. функциональные компетенции, предполагающие демонстрацию владения элементами профессиональной деятельности – действиями-приемами-операциями.

Элементарные компоненты профессионально-педагогической деятельности будущих учителей объединяются в системные комплексы профессионально важных (значимых) педагогических функций, среди основных из которых важное место в личностном аспекте занимает ориентационно-воспитательная, уровень компетентности по которой у специалистов-педагогов должен быть достаточно востребованно высоким [4; 5; 10].

Ориентационно-воспитательная функциональная компетентность будущих учителей физической культуры рассматривается нами как операциональная часть их профессиональной компетентности, характеризующаяся уровнем сформированности комплекса функциональных элементов профессионально-педагогической деятельности (знаний-умений-навыков основных педагогических функций) по формированию ценностных ориентаций, качественно характеризующих направленность их личности [5]. Проблема формирования ориентационно-воспитательной функциональной компетентности будущих учителей физической культуры может решаться в направлении теоретико-экспериментального обоснования, разработки и применения концептуальной модели исследуемого процесса [1; 11].

Эмпирическая часть нашего исследования осуществлялась в течение 10 лет (1999–2009 гг.) на выборке испытуемых в 40 студентов (по 20 в контрольной и экспериментальной) академических групп специализации «Теория и методика физического воспитания» специальности 033200 – «Физическая культура и спорт», обучавшиеся на 1–5 курсах факультета дневной формы обучения КамГИФК (соответственно в 1999–2004 гг. и 2004–2009 гг.).

Диагностический инструмент и методика исследования авторская: «Портативная Карта диагностики функциональной компетентности учителя физической культуры», включающая (фрагментарно) 10 элементарных компонентов ориентационно-воспитательной педагогической функции [4]. Констатирующий эксперимент проводился в I-м полугодии, в учебных аудиториях, во внеучебное время, в соответствии с методическими указаниями и рекомендациями, предлагаемыми в специальной литературе, с соблюдением принципов научной этики.

В результате констатирующего экспериментального исследования были получены 2000 «человеко-замеров», характеризующих ориентационно-воспитательные функциональные компетентности будущих учителей физической культуры (Табл. 1) и их средние значения (Табл. 2).

В контрольной группе динамика изменения функциональной компетентности будущего учителя физической культуры по ориентационно-воспитательной педагогической функции прогрессивная – различия между средними значениями по курсам (1,5–1,6–1,7–1,7–1,7) значимы по t-критерию Стьюдента на уровне $\alpha = 0,001$, что означает наличие динамики изменения от относительно низкого к высокому уровню «знание» в данном виде деятельности, не достигая уровня «умение». Экстремальные значения уровней функциональной компетентности: 0,8 балла у функционального элемента № 6 на 1 курсе и 2,6 балла у функционального элемента № 4 на 5 курсе. Более сформированным среди других чаще оказывался функциональный элемент № 3 – «Поощрять» с функциональными компетентностями (2,4–2,3–2,1–2,3–2,2) выше уровня «умение». «Западающим» чаще проявлял себя функциональный элемент № 6 «Воспитывать научное мировоззрение» с функциональной компетентностью

(0,8–1,3–0,8–1,1–1,5) ниже-выше уровня «знание», не достигая уровня «умение». Наиболее прогрессирующим проявил себя функциональный элемент № 6 – «Воспитывать научное мировоззрение» (рост на 0,7 балла). Наименее прогрессирующим – регрессирующим проявил себя функциональный элемент № 3 – «Поощрять» (изменение на «-0,2 балла») (Табл. 2, Рис. 1–2).

Таблица 1 – Уровни ориентационно-воспитательных функциональных компетентностей в контрольной (вверху) и экспериментальной (внизу) группах

№ п/п	курсы				
	I	II	III	IV	V
1.	222222222	1122101011	2222211111	1221102012	1323211111
2.	3333313332	1121221122	1322303222	1123112022	2322111120
3.	1132110133	1122121112	2233002111	1122111111	2322222222
4.	1131102223	1221100100	2222303023	1221112111	2233223111
5.	1233101210	2322112001	1210102220	1111111111	2213111120
6.	2233112211	3333112022	3322202122	3222222222	2222212222
7.	2323312221	3223112022	2222302133	1122111111	2122111112
8.	2221000011	2223101112	2223211001	3333333233	3333323223
9.	2222212222	1233111112	2222111111	2232212112	2233213232
10.	1212123223	1133222122	2222211121	2233213122	2222323112
11.	3233203021	2111200000	2222223233	1112112122	2113223231
12.	2233212111	3333333333	3233210001	3333223233	1222112121
13.	2212010010	2232111222	2211101111	3332111222	2223212021
14.	1221101121	2333322022	2131112122	3231323323	2322323332
15.	2221122212	2111200121	2222222112	2222111111	2123223321
16.	2333213110	2333212111	3223112101	2232223222	3223121123
17.	2223212121	3233323233	2222212122	2221111111	3333212222
18.	2333102221	3323222123	3312111111	3322222222	1233112211
19.	3322212132	1122112122	2222111111	1222111111	1222111122
20.	3332310202	2121112012	2233222112	3332223333	2223121222
1.	2133333332	3113331222	2222222222	3333322222	2122222221
2.	2332212312	2322222221	2221211222	3333222122	3332222132
3.	2221101112	1222112011	2132312111	3332221222	2333223322
4.	2323212211	2223211110	2222111222	3332222132	2233332221
5.	1222212112	1103210221	3233112121	3332221222	2332323132
6.	1122111111	1321212122	2333111312	3323221122	2221302321
7.	2212321111	2222211111	3322212122	3222222212	3323212133
8.	2222112121	1122101010	1322121222	3333321121	3222213221
9.	2222212121	2132222223	2332211132	3322111122	2332321222
10.	2222221022	2222130212	2213222121	3232232212	2233122221
11.	2122101112	3333312222	2333211213	2223211132	2222222222
12.	2222102111	2223111122	2233111121	2233222232	2231322122
13.	2011220212	3010111020	3232222122	2222211132	3133223222
14.	1123122222	2122001110	3222211121	2231222222	3222223233
15.	3121122121	2223212111	3232121122	2223222122	3223232212
16.	3032212222	2232201122	3123212111	2233312211	3232102123
17.	1212222132	2222311133	1232211232	2222212232	3222223223
18.	2333211211	2233212121	3222212121	2233213231	1112211112
19.	2221102011	3221211222	2123211121	2233222122	2333212333
20.	1231212212	2232212123	2222212322	2232112222	2333322323

Далее в контрольной группе образовательный процесс осуществлялся традиционно, в экспериментальной группе проведен лонгитюдный эксперимент по применению игровых образовательных технологий, включающих функционально-компетентностный материал [7], где в теоретической части нашего исследования была разработана структурно-логическая концептуальная модель формирования функциональных компетентностей будущего учителя физической культуры, как исследовательский и практический инструмент, состоящий из системы теоретических положений, характеризующийся взаимосвязями блочно-модульных компонентов [6] (рис. 4). Повышать качество формирования функциональной компетентности будущего учителя физической культуры предполагалось в направлении активизации [4] выявляемых на основании результатов констатирующего эксперимента в контрольной группе системообразующих структурных компонентов. Для отработки в условиях Деловой игры выявлено системообразующее ядро коррекционного процесса, рассматриваемое как отправная точка в организации и проведении работы с акцентом на дидактические технологии повышения качества высшего профессионального образования будущего учителя физической культуры [7]. На основе анализа результатов начального констатирующего эксперимента мы разработали и внедрили в процесс вариант Деловой игры «Открытый урок», которая явилась Учебно-методическим сопровождением технологии реализации концепции [3].

Таблица 2 – Средние уровни ориентационно-воспитательных компетентностей

группа	курс	№№ ориентационно-воспитательных компетентностей										
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	-
КГ	1.	2.0	2.2	2,4	2,2	1,5	0,8	1,7	1,4	1,7	1,3	1,52
	2.	1.9	2.0	2,3	1,9	1,5	1,3	1,9	1,4	1,7	1,8	1,57
	3.	2.1	2.1	2,1	2,1	1,7	0,8	1,7	1,0	1,4	1,6	1,66
	4.	1.9	1.9	2,3	2,2	1,8	1,1	1,5	0,9	1,5	1,8	1,69
	5.	2.0	2.2	2,2	2,6	1,8	1,5	2,0	1,6	1,9	1,6	1,74
ЭГ	1.	1,9	1,8	2,0	1,9	1,7	1,3	1,7	1,5	1,5	1,6	1,69
	2.	2,0	1,8	2,0	2,2	1,6	1,1	1,3	1,3	1,8	1,6	1,70
	3.	2,3	2,1	2,4	2,5	1,9	1,3	1,5	1,4	2,0	1,6	1,90
	4.	2,5	2,3	2,1	2,4	2,1	1,6	1,7	1,6	2,2	1,9	2,04
	5.	2,4	2,2	2,5	2,4	2,1	1,7	2,1	1,9	2,0	2,1	2,14

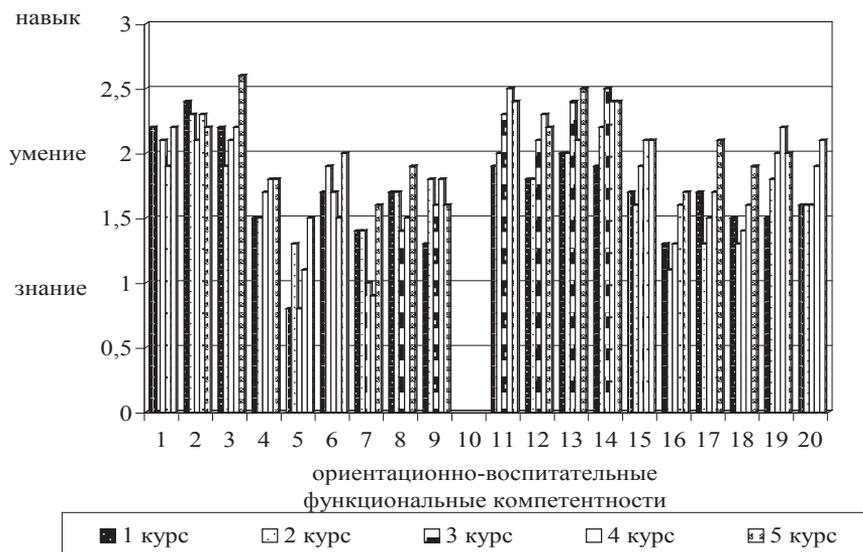


Рисунок 1 – Средние уровни ориентационно-воспитательных компетентностей в контрольной (слева 1-10) и экспериментальной (справа 11-20) группах

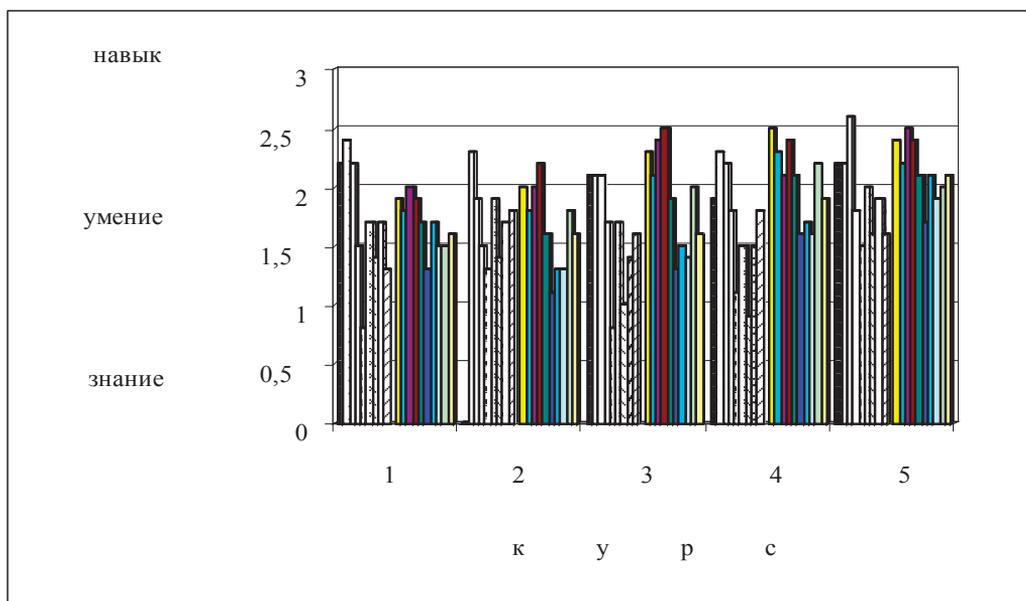


Рисунок 2 – Средние уровни ориентационно-воспитательных компетентностей по курсам в контрольной (слева) и экспериментальной (справа) группах

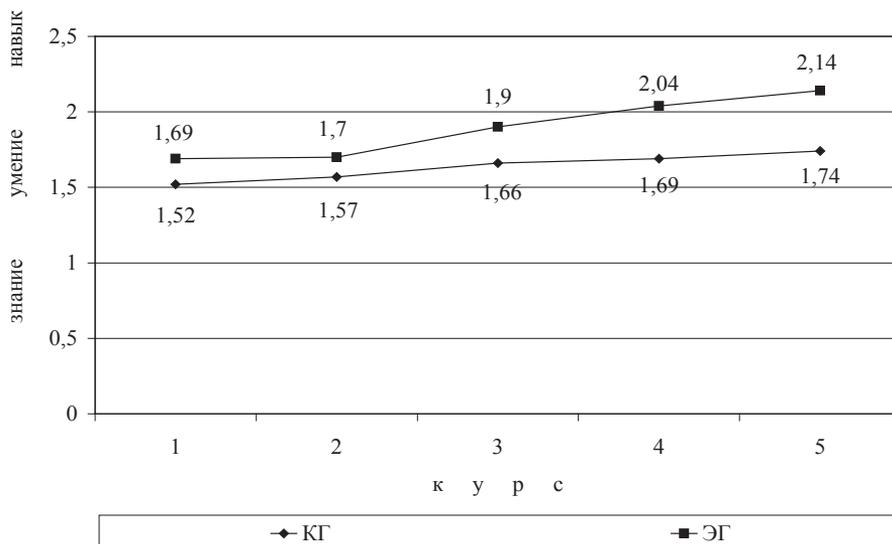


Рисунок 3 – Динамика изменения средних ориентационно-воспитательных компетентностей будущих учителей физической культуры

В экспериментальной группе динамика изменения функциональной компетентности будущего учителя физической культуры по ориентационно-воспитательной педагогической функции прогрессивная – различия между средними значениями по курсам (1,7–1,7–1,9–2,0–2,1) значимы по t-критерию Стьюдента на уровне $\alpha = 0,001$, что означает наличие динамики изменения от высокого уровня «знание» на 1–3 курсах к относительно невысокому уровню «умение» на 4–5 курсах обучения в данном виде деятельности. Экстремальные значения уровней функциональной компетентности: 1,1 балла у функционального элемента № 6 на 2 курсе и 2,5 балла у функциональных элементов № 4 на 3 курсе и № 1 на 4 курсе. Более сформированным среди других оказался функциональный элемент № 3 – «Поощрять» с функциональной компетентностью (2,0–2,0–2,4–2,1–2,5) выше уровня «умение». «Западающим» проявил себя функциональный элемент № 6 «Воспитывать научное мировоззрение» с функциональной компетентностью (1,3–1,1–1,3–1,6–1,7) выше уровня «знание», не достигая уровня «умение». Наиболее или наименее прогрессирующим явно не проявил себя ни один функциональный элемент ориентационно-воспитательной педагогической функции (Табл. 2, Рис. 1–2).

Сравнительно-сопоставительный анализ данных, полученных в результате формирующего эксперимента показал, что динамика функциональных компетентностей в экспериментальной группе более прогрессивна, чем в контрольной: значения выше на всех курсах (Табл. 2, Рис. 3). Вертикально-горизонтальные различия в показателях статистически значимы по t-кр. Стьюдента на уровне $\alpha = 0,001$, что означает достаточно стабильное изменение от относительно высокого уровня «знание» до относительно невысокого уровня «умение» от курса к курсу в каждой из групп без наличия тенденции приближения к уровню «навык».

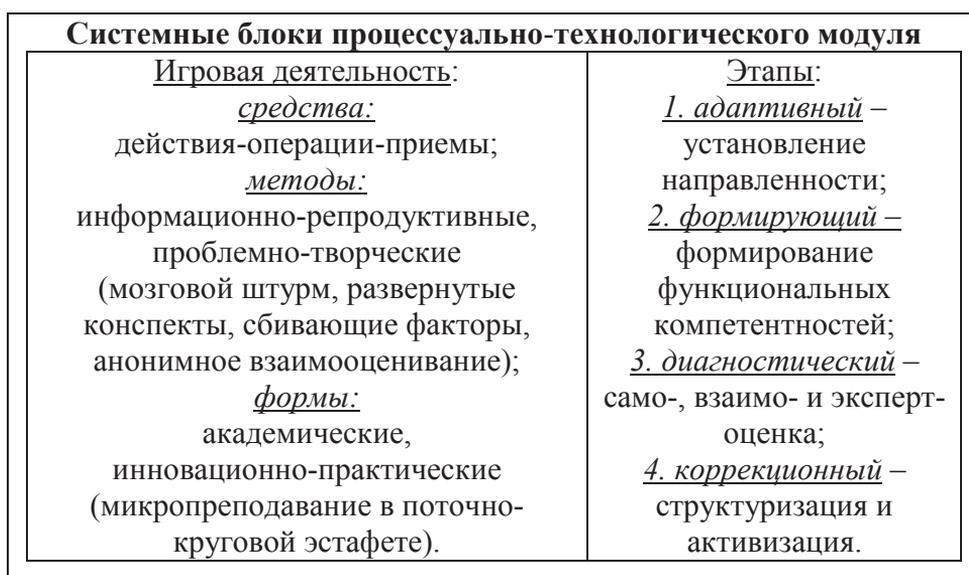
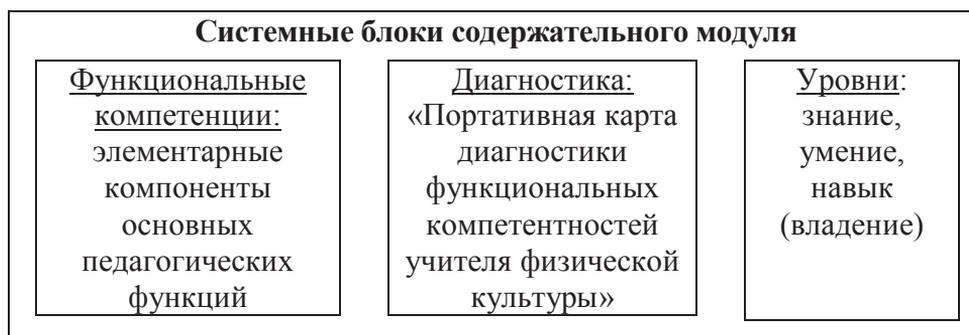
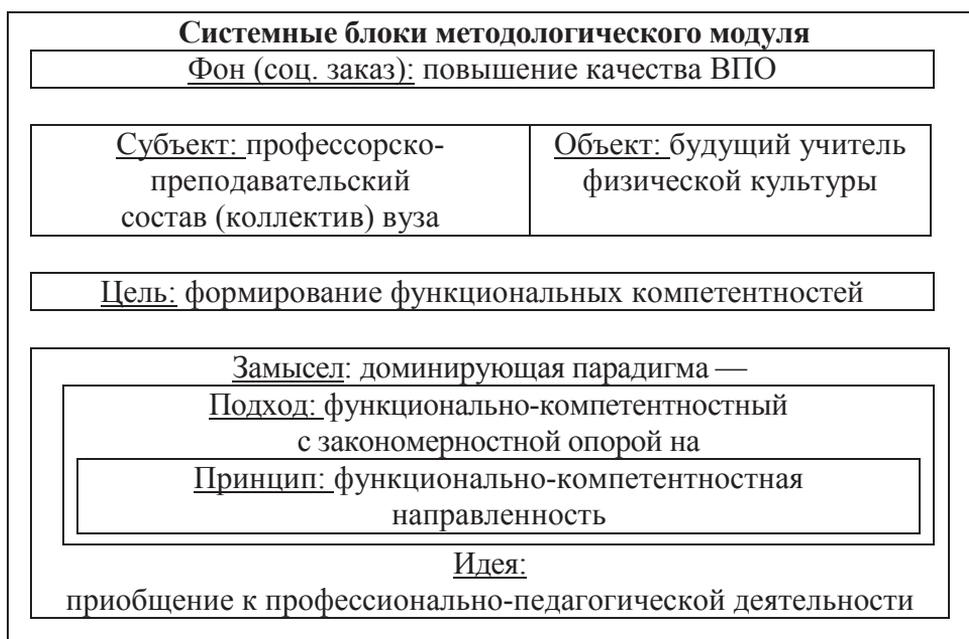


Рисунок 4 – Концептуальная модель формирования функциональных компетентностей будущего учителя физической культуры

Таким образом, эффективность предлагаемой системы достигает уровня порядка 10% (0,2–0,4 балла), т. е. кривую роста динамики функциональных компетентностей можно изменить в сторону большего прогресса. Это означает, что будущие учителя физической культуры достигают традиционного уровня сформированности ориентационно-воспитательных функциональных компетентностей раньше и к окончанию вуза могут иметь её на качественно более высоком уровне, что может доказывать высокую эффективность предлагаемой концептуальной модели. Формировать функциональные компетентности будущего учителя физической культуры в ориентационно-воспитательной педагогической функции в высшем профессиональном образовании можно в направлении концептуализации процесса.

Библиографический список

1. **Введенский, В. П.** Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В. П. Введенский // Педагогика. – 2003 – . № 10. – С. 51–55.
2. **Вербицкий, А. А.** Основания для внедрения компетентностного подхода в образование. [Текст] / А. А. Вербицкий // Инновационные проекты и программы в образовании. 2009. – № 2.
3. **Имашев, А. М.** Деловая игра «Открытый урок». Методические рекомендации. / А. М. Имашев, С. В. Кузнецов. – Набережные Челны: Изд-во КамПИ, 1999. – 20 с.
4. **Имашев, А. М.** Динамика изменения состояния и структура функциональной компетентности будущих учителей физической культуры в ориентационно-воспитательной педагогической функции [Текст] / А. М. Имашев // Сибирский педагогический журнал – 2008. – № 13. – С. 421–429.
5. **Имашев, А. М.** Функциональная компетентность будущего учителя физической культуры [Текст]: монография / А. М. Имашев // Набережные Челны: КамГАФКСиТ, 2008. – 104 с.
6. **Имашев, А. М.** Концептуальная модель вузовского формирования функциональной компетентности будущего учителя физической культуры [Текст] / А. М. Имашев // Электронный журнал КамГАФКСиТ – 2010 № 3 (16).
7. **Неверкович, С. Д.** Дидактические и учебно-ролевые игры в подготовке физкультурных кадров [Текст]: Метод, ре-комедации для студентов и преподавателей / С. Д. Неверкович, Н. В. Киршева, Г. А. Ашрапова – М., 1990. – 36с.
8. **Овчинникова, Н. Н.** Система формирования информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров [Текст] / Н. Н. Овчинникова // Сибирский педагогический журнал – 2008. – № 13. – С. 41–56.
9. **Селиверстова, М. В.** Ретроспективный анализ требований к профессиональной компетентности учителя [Текст] / М. В. Селиверстова // Сибирский педагогический журнал – 2010. – № 7. – С. 237–247.
10. **Сластенин, В. А.** Педагогическое образование: вызовы XXI века [Текст] / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал – 2011. – № 3. – С. 23–28.

11. **Чесноков, А. В.** Авторская концептуальная модель и технология формирования профессиональной компетентности педагогов физической культуры [Текст] / А. В. Чесноков // *Сибирский педагогический журнал* – 2009. – № 1. – С. 397–407.

12. **Чесноков, Н. Н.** Разработка проекта ГОС ВПО по специальности 032102 «АФК» в компетентностном формате [Текст] / Н. Н. Чесноков, В. Ф. Балашова // *6 Всероссийская научно-практическая конференция «Совершенствование подготовки кадров в области ФиС в условиях модернизации профессионального образования в России», 11–13 марта 2008 г. : тез. докл. / ФА по ФиС. – М., 2008. – С. 20–30.*

РАЗДЕЛ IV БОГОСЛОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37

Протоиерей Худовеков Святослав Николаевич

*Директор Православной гимназии № 1 г. Смоленск, кандидат богословия,
a.ja.189@mail.ru*

ВЛИЯНИЕ ФИЛОСОФСКОЙ ПЕДАГОГИКИ ПОЗДНЕГО ЭЛЛИНИЗМА НА БОГОСЛОВИЕ ОРИГЕНА АЛЕКСАНДРИЙСКОГО

Protopresbyter Khudovekov Swjatoslav Nikolaevich

*The Director of the Orthodox Grammar school № 1, Smolensk, candidate of theology,
a.ja.189@mail.ru*

INFLUENCE OF PHILOSOPHICAL PEDAGOGY LATE HELLENISM ON THEOLOGY OF ORIGEN OF ALEXANDRIA

Духовное образование личности, понимаемое как внутренний субъективный процесс, никак не сводимо к внешнему образованию, но в то же время не может рассматриваться отдельно от него. Начальная фаза развития личности, за немногими исключениями, тесно связана с существующими в эту эпоху образовательными системами и их методикой. Влияние «школы» может быть прямым или опосредованным, но при анализе богословского наследия того или иного церковного писателя (а в более широком смысле – любого заметного творческого деятеля) оно должно обязательно учитываться. Проследим эту взаимосвязь на примере Оригена, выдающегося церковного писателя III в. н. э., и современных ему философских школ эпохи позднего эллинизма [7].

Философское образование в виде школы зародилось в Афинах, где и возникло большинство античных философских школ, затем филиалы или самостоятельные отделения таких школ стали возникать в других крупных городах, прежде всего в Александрии. Для ряда школ образовательный уровень приходящих учеников был безразличен, это подчеркивали стоики и киники, для других школ, воспринимавших начальное обучение как подготовительную стадию для философии, наличие знаний в области математики было столь важным, что, как мы видели ранее, они создавали собственные курсы для ликвидации у учеников пробелов в образовании. Поскольку это касается платонизма, а к платонизму тяготеет христианская философская традиция, и александрийская школа прежде всего, то уместно будет в свое

время поставить вопрос, каким же образом на практике осуществлялось включение «подготовительных» дисциплин в богословскую учебную программу и как компенсировались пробелы в образовании.

Решение молодого человека выбрать философскую школу вместо риторской или профессиональной (технической, медицинской и т. д.) обозначало не просто профессиональный выбор, а скорее жизненный, точно так же как разнится сегодня поступление в институт или в духовную семинарию. Конечно, всегда оставалась возможность посещать школу в качестве вольнослушателя, не дающего никаких обязательств, но, как мы увидим далее, такой ученик был лишен ряда возможностей полноценного обучения в школе и лишь в виде крайнего исключения мог попасть на закрытые занятия, которые наставник проводил «для своих». Рано или поздно выбор приходилось сделать, и с этого момента молодой человек либо приближался к школе, либо отдалялся от нее, посвящая себя другим жизненным занятиям.

«Философская культура, – пишет Марру, – обращена к меньшинству, к элите духа, которая, выбирая философию, принимает на себя определенные обязательства. Философская культура фактически предполагает разрыв с общепринятой культурой, литературную, ораторскую и эстетическую ориентацию которой мы только что определили. Она предполагает большее: эллинистическая философия не только определенный тип интеллектуального обучения, но также и идеал жизни, претендующий на формирование всего человека. Стать философом – это принять новый образ жизни, более строгий с моральной точки зрения, налагающий определенные аскетические требования, который видимым образом сказывается в поведении, еде, одежде... Философия настаивает на определенном жизненном идеале... и требует внутреннего призвания, я бы даже сказал – обращения» [3, с. 289].

Необходимость «обращения» ученика порождает особый тип философской беседы, или «увещания», побудительной речи – *λογος προτροπτικός*. Это вводное занятие или публичная лекция, с помощью которой наставник-философ хочет побудить слушателей примкнуть к изучению философии. Этот жанр создан еще Аристотелем, и у него в античности были многочисленные подражатели. Но можно увидеть элементы протроптика в сократической беседе, также можно предположить, что подобным же образом, через вводные беседы или лекции, набирали учеников пифагорейцы.

Ориген в отношении Григория Неокесарийского следует обычному принципу «философского увещания», как мы видим из его собственного свидетельства: «Он употреблял всевозможные доводы, трогал, как говорит пословица, за каждую веревку... Он восхвалял философию и любителей философии обширными, многочисленными и приличествующими похвалами, говоря, что они одни живут жизнью, поистине приличной разумным существам, так как они стремятся жить правильно и достигают знания о самих себе, каковы они, а затем об истинно благом, к чему человек должен стремиться, и об истинно злом, чего должен избегать. С другой стороны, он порицал невежество и всех невежественных... (далее следует подробное

критическое перечисление ложных целей жизни – прим. прот. С. Х.)... Я поражен был его речью, как стрелой, и именно с первого дня, – ибо речь его представляла в некотором роде смешение приятной привлекательности, убедительности и какой-то принудительной силы, – но я все еще колебался и обдумывал, и я решил заняться философией, еще не будучи совершенно убежден, но, с другой стороны, я не мог, не знаю почему, и удалиться от него, а все более и более привлекался к нему его речами, как бы силой какого-то высшего принуждения» [4, с. 174]

Протрептик, как можно увидеть из этого примера и из прочих (вспомним «Увещание к язычникам» Климента Александрийского) не рассчитан на предоставление системных сведений о данной философской школе, а скорее противопоставляет философский образ жизни в целом нефилософскому образу жизни с его пороками, заблуждениями и ложными целями. Маловероятно, чтобы в этот момент философ стал рассуждать о превосходстве платонической философии над стоической или аристотелевой, даже если об этом и говорилось, то не более чем в общих чертах. Ученик не скрывает внутренней борьбы, которая в нем идет («...в то время как я, подобно зверям, рыбам или птицам, попавшим в силки или сети, но старающимся ускользнуть и убежать, хотел удалиться от него в Берит или в отечество...» [4, с. 174]) а также и ряда чисто человеческих причин, побудивших его остаться («...Ибо он поразил меня и жалом дружбы, с которым нелегко бороться... жалом умелого обращения и доброго расположения, которое, как благожелательное ко мне, обнаруживалось в самом тоне его голоса, когда он обращался ко мне и беседовал со мною...» [4, с. 174]), причем такое поведение Оригена, очевидно, делает ему честь как опытному и искусному наставнику и знатоку человеческих душ. В результате Ориген достигает цели как со внешней стороны, – ученик остался в Кесарии («Он внушал мне множество такого рода оснований одни за другими до тех пор, пока, как бы зачарованного его искусством, не привел к цели без малейшего противодействия, и не знаю, каким образом своими речами, как бы с помощью некоторой божественной силы, прочно посадил меня возле себя» [4, с. 174]), так и с внутренней – Григорий действительно проникся мыслями наставника и возжелал вести образ жизни христианского философа («Подобно искре, попавшей в самую душу мою, возгорелась и воспламенилась моя любовь как к священному, достойнейшему любви самому Слову, Которое в силу своей неизреченной красоты привлекательнее всего, так и к сему мужу, Его другу и глашатаю» [4, с. 174]). Далее в своей речи Григорий не скрывает, что душа более слабого привлечена более сильным, но считает это естественным и закономерным.

«Таковыми узами, так сказать, крепко связавши, этот Давид держит меня не только теперь, но уже с того времени, и если бы я даже захотел, то не смог бы уже освободиться от его уз. Если бы я даже и ушел отсюда, то и тогда он не освободит моей души, которую он, по Божественному Писанию, держит столь крепко связанной» [4, с. 176].

Начальная часть обучения в эллинистической философской школе была довольно открытой, предполагала краткие курсы истории философии и экзотерический школьный курс доктрины данной философской традиции, или «секты» [6]. Поскольку пара «экзотерический-экзотерический» довольно размыта по содержанию, отметим здесь, что в философской школе ее использование предполагало просто более глубокое и сосредоточенное изучение, в главном совпадающее с экзотерическими догмами, тогда как в герметических традициях с их играми в «посвящения» и сакрализацией знания эта же пара предполагает существенное различие в содержании – одно говорится профану «перед дверью», и совершенно другое – за ней.

«Благодаря например Апулею и Альбину, мы можем составить представление о том, каким образом схолярх Гаий посвящал учащихся в платонизм – в Афинах, около 140 года по Р. Х. Усердный Апулей составил также и курс перипатетической философии, которую он изучал параллельно, что не должно вызывать удивления, даже не нужно привлекать для объяснения этого факта общую тенденцию эклектизма, которая характеризовала эллинистическую и римскую эпоху. Дело в том что здесь все еще речь идет только об элементарном введении, которое не предполагает ни глубокой привязанности, ни даже обращения к философии. Приобрести некоторую осведомленность по отношению к совокупности философских учений было простым дополнением к общей культуре. Как мы можем обнаружить в случае Галена, вполне естественным мог показаться последовательный контакт со всеми четырьмя великими традициями эллинистической философии» [3, с. 291].

Настоящее обучение начиналось позже, после обращения, и включало два аспекта: изучение «канона» данной школы, то есть по сути экзегезу, и живое общение с наставником.

Первый аспект обращает наше внимание на то, что философская экзегеза оказывается параллелью к экзегезе священных текстов, принятой в иудейской и христианской традициях. У философов с меньшим энтузиазмом и благоговением читали, то есть объясняли и комментировали классические тексты данной школы, при этом толкование нередко доводилось до буквализма, а объяснение «до буквы», и по словам Сенеки, философия едва не превращалась в филологию. По этой причине толкование Оригеном Ветхого и Нового Заветов оказывается не просто частью христианской традиции, но и методом философского обучения, Божественный Логос – источником и вдохновителем священной христианской философии, а уровень объяснения текстов вполне сопоставим с наличием в философских школах нескольких уровней толкования – одного для начинающих, другого для преуспевающих в движении к цели, а в соответствии с трехчастностью состава души человека в платонизме таких типов толкования могло быть три – по одному на преобладающую часть души.

Второй аспект обучения предполагал регулярное личное общение ученика и учителя.

«Однако образование имело и другой аспект, более личностный и живой, – пишет Марру. – Учитель говорил также и непосредственно от своего имени и передавал ученикам плод своих собственных размышлений и мудрости. Его уроки могли меняться в зависимости от их характера и назначения: порой это были доступные всем занятия, так как философы также занимались «декламацией», выступали как риторы, с лекциями перед широкой публикой, а порой это были закрытые беседы. Делая выводы по литературным сочинениям, которые отражают подобные занятия, не надо воображать последовательный курс, шаг за шагом конструирующий могучую систему *Lebens- und Weltanschauung* на пример профессора-гегельянца в старой Германии. Речь шла более о непринужденных беседах в дружеском тоне, в которых то подхватывалась тема только что прочитанного текста, то обсуждался случай из повседневной жизни, то решался возникший по ходу дела вопрос, и все это для того, чтобы подняться уже к размышлениям доктринальным. Наконец, и может быть, это главное, проводились индивидуальные беседы между наставником и учеником: с глазу на глаз, или в присутствии третьего участника, коллеги и друга. Я не раз подчеркивал индивидуальный характер античного воспитания. Здесь он проявляется с особой силой. От философа требовалось быть не только преподавателем, но также, и в основном, наставником, духовным руководителем, настоящим распорядителем души. Главное в таком обучении не преподносилось с высоты кафедр, а давалось в гуще повседневной жизни, которая объединяла философа с его учениками. Более, чем слова, был важен его жизненный пример, назидательное зрелище практической мудрости и добродетели. Отсюда та привязанность, часто очень горячая, которая связывает ученика с наставником, и на которую тот отвечает нежной любовью» [3, с. 291–292].

Совершенно сходным образом поступает Ориген в отношении Григория, причем процесс образования был тесно связан с воспитанием души молодого человека, и протекал нелегко, так что Григорий имеет право сравнить его с возделыванием бесплодной земли.

Далее Григорий упоминает, что Ориген использовал сократический метод чтобы убедить его отказаться от тех или иных недобродетельных поступков. Затем он обучает его логике, делая упор на различии разумного и неразумного мышления, и разоблачая с помощью своего философского арсенала большое количество общепринятых в обществе мнений, которыми руководствовался и Григорий. Можно предположить, что эта работа заняла много времени, так как многое, казавшееся ему блестящим и справедливым, при ближайшем рассмотрении оказалось не таковым, и наоборот, многие вещи, лишённые привлекательности, теперь предстали в ином свете.

«Он учил, что должно основательно исследовать и испытывать не только внешнюю сторону и то, что заметно выделяется, – оно бывает иногда обманчиво и коварно, – но внутреннюю сущность каждой отдельной вещи, не обнаружится где-либо фальшивого звука, и прежде всего самому убедиться в этом и только тогда соглашаться с внешним впечатлением и высказывать сужде-

ние относительно каждого отдельного явления. Так развивал он по законам логики способность моей души критически судить относительно отдельных выражений и целых речей, а не так, как блестящие риторы, которые судят по тому, есть ли в выражении что-либо эллинское или варварское – это знание имеет мало значения и не необходимо» [1, VI, с. 106–107].

Как мы видим, применение логики на данном этапе имеет сугубо воспитательный характер и служит переустройству мировоззрения ученика, а также дает ему средство в дальнейшем не попадать под влияние новых заблуждений. Отметим также, насколько важной является для Оригена воспитательная составляющая учебного процесса и как много времени он тратит чтобы произвести определенные перемены в сознании ученика.

Таким же точно образом впоследствии Ориген преподает Григорию физику и этику, при этом в физике объединяя данные разных наук для получения геоцентрической картины мира, а в этике делая упор на достижение уравновешенного и невозмутимого состояния, так чтобы ученик смог сделаться невосприимчивым к возможным скорбям и бедствиям. Внутренняя логика этого процесса обучения будет нами рассмотрена далее, но пока все свидетельствует о том, что Ориген следует совершенно традиционной схеме обучения в философской школе, использует для работы с учеником те же самые методы, что и языческий философ, не забывает о противостоянии с риториками, что мы видим из предыдущей цитаты, но одновременно наполняет эти эллинские меха новым догматическим содержанием.

Дальнейшая ступень обучения, на которой наставник дает ученику возможность критически оценивать другие философские системы, также в общем виде является для античной философской школы необходимой. не будем забывать, что античные школы развиваются непрерывном противоборстве друг с другом. Поэтому подробному позитивному раскрытию учения предшествует длительная критическая рецепция догматики других школ.

«Нет такого философского учения, – пишет Марру, – которое могло бы раскрыть себя, не находясь под защитой мощного заградительного огня диалектики, не давая отпора притязаниям оппозиционных учений и не нанося быстрых ответных ударов при атаке противника. Этот факт не раз был отмечен историками философии: полемика играет значительную, а иногда и слишком большую роль в литературной продукции различных школ. Атмосфера спора, тяжбы, напряженности и озлобления очень характерна для климата эллинистической философии. и она внесла немалый вклад в дискредитацию философских позиций в глазах публики» [3, с. 293].

И на данной ступени, хотя ученик уже вооружен определенным опытом и (в примере с Оригеном и Григорием) знаком с нравственным учением Церкви, воспитательный процесс не прекращается и учитель не оставляет ученика наедине с книгами оппонентов, но проявляет похвальную бдительность, подробно расспрашивая о прочитанном. В силу определенных причин ученик не может самостоятельно изучать эти тексты, так как часть содержащихся в них идей притягательна для него.

Начиная с определенного момента, ученик должен перейти на жительство в общину последователей своего наставника, которая состоит из нескольких уровней: начинающих такую жизнь, преуспевающих в ней и наконец наставников школы, пользующихся у всех прочих безусловным авторитетом. Такие общины были закрыты для посторонних, поэтому наша информация о происходящем в них довольно ограничена [6, с. 13]. Если согласиться с современными исследователями, считающими, что диалоги Платона были рассчитаны на более широкий круг читателей, чем сама Академия, и ставят задачей скорее привлечение внимания к философии, чем собственно разработку философского материала, то следует прийти к выводу, что остается большой круг внутриакадемических вопросов и философских проблем, которые не выносились на публику а были достоянием своего узкого круга. Подобным же образом существовал внутренний круг знаний у средних платоников, неопифагорейцев и неоплатоников. Поскольку три последних философских группы прямо или косвенно поставляли материал для александрийской богословской школы, то можно предположить, что своего рода иерархия знания существовала и в александрийской школе. Об этом прямо и неоднократно говорит Климент в Строматах, что же до Оригена, то наличие разноуровневых толкований наводит на ту же мысль. К этому же ведет сама логика платонической системы с ее иерархией знания. Если во многих прочих элементах эта система (разумеется с оговорками и переносами смысла) заимствуется Оригеном, то нет оснований предполагать обратное и в данном вопросе.

Суммируя исследованный нами материал по истории античного образования, мы должны констатировать глубокую внутреннюю связь между традиционными формами пайдеи и образовательным процессом в Кесарийской школе Оригена. и если пропедевтическая часть образования лишь «учитывается» как определенный интеллектуальный багаж, с которым можно работать дальше, и который необходимо подвергнуть корректировке, то педагогический метод в платонической философской школе и педагогика, применяемая Оригеном к обучению Григория Неокесарийского, оказываются похожими и до определенного момента почти тождественными. Античная эллинистическая школа, дополняемая иудеохристианским дидактизмом и цельностью, присущей монотеистическому мировоззрению, приводят ученика к порогу философско-богословской школы. Мы имели возможность убедиться, что воспитание и образование на этом этапе духовного развития личности неразрывно связаны. «Философский» жизненный выбор означает в то же время и разрыв со «светским» восприятием мира, требует от ученика большой самоотдачи и последовательности, а изучение внешнего круга наук дополняет его необходимым для любого серьезного исследователя универализмом. Древняя пайдейя, творчески воспринятая и переработанная Оригеном, стала частью христианской педагогической традиции, на которой были воспитаны выдающиеся церковные писатели и богословы эпохи Вселенских соборов.

Библиографический список

1. **Григорий** Неокесарийский. Похвальное слово Оригену. [Текст] – М., 1998 – 56 с.
2. **Йегер, В.** Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем). В 3 тт. Т. 2. [Текст] / В. Йегер – М.: «Греко-латинский кабинет» Ю. А. Шичалина, 1997. – 335 с.
3. **Марру, А. И.** История воспитания в античности (Греция). [Текст] / А. И. Марру – М.: ГЛК Ю. А. Шичалина, 1998 – 414 с.
4. **Отцы** и учителя Церкви III века. Антология. Т. 2. [Текст] – М., 1996. – 440 с.
5. **Творения** святого Григория Чудотворца, епископа Неокесарийского. / пер. проф. Николая Сагарды. – Петроградъ: Типографія М. Меркушева, 1916. – 324 с.
6. **Bousset, D. W.** Judisch-christlicher Schulbetrieb in Alexandria und Rom: Literarische Untersuchungen zu Philo und Clemens von Alexandria, Justin und Irenaus (Gottingen: Vandenhoeck. & Ruprecht, 1915)- 388s. Цит. по: PHILADELPHIA SEMINAR ON CHRISTIAN ORIGINS, Volume 17 (1978–79), интернет-версия. Psc017.
7. **Crouzel, H.** Origene et la philosophie. Paris., 1962. – 220p.

РАЗДЕЛ V
**ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 37.01

Дубова Марина Вениаминовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального образования, докторант кафедры педагогики факультета педагогического и художественного образования Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, mvdubova@mail.ru, Саранск

**К ВОПРОСУ ОБОСНОВАНИЯ СТРУКТУРНЫХ
МОДЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ И КОМПЕТЕНЦИИ**

Dubova Marina Veniaminovna

Candidate of Pedagogical Sciences dozent of the Department of teaching methods of elementary education, doctoral candidate, Pedagogics Chair, The Faculty of Pedagogical and Arts Education of the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evsevjev, mvdubova@mail.ru, Saransk

**TO THE QUESTION OF SUBSTANTIATION
OF EDUCATIONAL COMPETENCE AND COMPETENCIA
STRUCTURE MODELS**

Основным для разработки концепции компетентностного образования является вопрос о сущности определяющих его педагогических категорий – «компетенция» и «компетентность». Анализ структуры, содержания, взаимосвязей этих понятий дает возможность наполнить содержанием проектируемый учебный материал и технологию его освоения.

Понятия компетенции и компетентности рассматриваются применительно к педагогическим объектам, и поэтому выделяются смысловым уточнением «образовательные». Образовательные компетенции / компетентности отражают предметно-деятельностную составляющую содержания образования, реализуются школьником в процессе обучения, но наиболее эффективно используются и находят свое дальнейшее развитие после окончания школы. Например, ученик в школе осваивает компетенцию гражданина, но в полной мере использует ее компоненты уже после окончания школы, поэтому во время его учебы эта компетенция фигурирует в качестве образовательной [12, с. 9].

Следует уточнить, что в настоящее время в публикациях терминологическая пара «компетенция / компетентность» имеет неоднозначную картину

взаимосвязи, соподчинения и использования. Эти понятия рассматриваются различными авторами в трех вариантах:

- 1) употребляется какое-то одно понятие (в этом случае оно не рассматривается в соотношении с другим, так как другое просто не упоминается) (А. Б. Воронцов, О. Е. Лебедев, В. И. Байденко, С. Е. Шишов, В. Л. Кальней);
- 2) предлагается синонимичное использование терминов (П. И. Третьяков);
- 3) используются оба понятия из терминологической пары с выяснением их взаимосвязи и соподчинения (С. Г. Воровщиков, А. Н. Дахин, И. А. Зимняя, В. В. Лебедев, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской и др.).

Разделяя точку зрения, представленную в последнем варианте, конкретизируем, что понятие «компетентность» является более широким по отношению к понятию «компетенция». Для разъяснения этого положения необходимо определить оба рассматриваемых понятия из терминологической пары.

Образовательная компетенция определяется как «социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика» (А. В. Хуторской) и служит для описания результатов образования.

Структурная модель компетенции может быть описана с точки зрения внешней атрибутивной характеристики:

- название компетенции;
- тип компетенции (ключевая, межпредметная, предметная);
- социальная и личностная значимость компетенции.

Внешние характеристики соответственно инициируют внутреннюю содержательную характеристику (состав) компетенции, имеющей непосредственное отношение к сфере ее реализации в образовании. К внутреннему составу компетенции относятся:

- круг объектов действительности и познания, по отношению к которой вводится компетенция, и совокупность знаний о них;
- совокупность умений и навыков, входящих в компетенцию.

Структурная модель образовательной компетенции может быть представлена следующим образом (рисунок 1).



Рисунок 1 – Структурная модель содержания образовательной компетенции

В качестве конкретного примера приведем описание содержания учебно-познавательной компетенции – одной из ключевых компетенций классифика-

ции А. В. Хуторского, в состав которой также входят ценностно-смысловая, общекультурная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая и компетентность личностного самосовершенствования [11, с. 63]. Описание содержания учебно-познавательной компетенции осуществлено на основании исследования С. Г. Воровщикова [2, с. 60–65].

Название компетенции: учебно-познавательная. Тип: ключевая. Социальная и личностная значимость обусловлена факторами академической мобильности учащегося, профессиональной мобильности личности и фактором, повышающим эффективность работы школы, социального института, призванного реализовывать программу общего образования. Объектом действительности и познания, по отношению к которому вводится учебно-познавательная компетенция, выступает учебно-познавательная деятельность, ее компоненты: мотивационный, ориентационный, содержательно-операционный, ценностно-волевой и оценочный. Совокупность знаний об учебно-познавательной деятельности составляют знания декларативного характера о фактах, законах, фундаментальных и частных теориях, понятиях гносеологии и знаниях процедурного характера – о методах и способах познания. Умения и навыки, входящие в учебно-познавательную компетенцию, представлены общенаучными и частнопредметными способами познавательной деятельности, а также общеобразовательными способами учебной деятельности (общеучебными умениями).

Как видно из представленного краткого описания, компетенция – это сложная, целостная система, охватывающая достаточно большой сегмент из содержания образования. Перечень и содержание образовательных компетенций может меняться в зависимости от социальной ситуации и познавательной ситуации в науке.

Важно подчеркнуть, что идея описания результатов образования на основе структурно-содержательного состава компетенций легла в основу создания базового документа ФГОС второго поколения «Фундаментальное ядро содержания общего образования», в котором впервые в отечественном образовании осуществлена попытка определения, во-первых, системы базовых национальных ценностей; во-вторых, перечня основных фундаментальных понятий, представленных в средней школе; в-третьих, универсальных учебных действий (УУД), на формирование которых направлен учебный процесс [См.: 10]. Фундаментальные понятия и УУД выступают в содержании образования соответственно как декларативное и процедурное знания. Необходимо отметить, что до создания новых стандартов фундаментальные понятия были определены в нормативных документах в виде образовательного минимума по ступеням обучения, при этом попытка описания процедурного знания осуществлена впервые в отечественном образовании и составляет главную инновацию ФГОС второго поколения.

В этой связи чрезвычайно важным в контексте нашей работы считаем внесение ясности по вопросу, касающегося степени инновационности К-подхода. Эта тема часто обсуждается в научных дискуссиях на семинарах

и конференциях, а также на страницах периодической печати, в электронных источниках. Оппоненты компетентностного подхода высказывают сомнения по поводу наличия каких-либо принципиальных новых компонентов в содержании понятия «компетенция» в сравнении с традиционной триадой «знание – умение – навык». Действительно, в существующих на сегодняшний день описаниях компетенций ничего другого кроме хорошо известных ЗУНов найти не удается. При этом отличие состоит в том, что объектом педагогического освоения в условиях реализации К-подхода становятся практико-ориентированные ЗУНЫ, условия их применения, их непосредственная практическая востребованность в жизни. Речь идет не о каких-то принципиально новых, неисследованных в отечественной педагогике, компонентах в составе образовательных компетенций, а об инициированном компетентностным подходом определении доминант в содержании образования. Именно это положение характеризует инновационность компетентностного подхода.

Далее по аналогии рассмотрим определение и структуру второго понятия из терминологической пары – образовательную компетентность, при описании которой исследователи К-подхода обращают внимание на ее сложную системную организацию.

Образовательную компетентность определим как комплексную характеристику личности школьника, проявляющуюся в демонстрации оптимального уровня решения вопросов в определенной учебной области, а также в практической деятельности и социальной сфере.

Анализ работ, посвященных структуре компетентности, позволил выявить в ней наряду с нормативной составляющей (образовательной компетенцией) также личностные компоненты: мотивационно-ценностный, мета-качества и опыт применения компетенции (или компетентностный опыт) (рисунок 2).



Рисунок 2– Структурная модель содержания образовательной компетентности

Нормативный компонент описан в стандарте общего образования, также в материалах сопровождения ФГОС представлен проект инструментария для проверки предметных знаний и УУД [См.: 11, 5]. При этом личностная составляющая тяжело поддается стандартизации и контролю. Охарактеризуем личностные компоненты образовательной компетентности.

Овладение образовательной компетентностью до оптимального уровня (необходимого и достаточного для продуктивной деятельности) происходит не сразу, этот процесс характеризуется длительностью и многообразием основных и сопутствующих условий. Основным условием формирования образовательной компетентности является процесс обучения, на базе которого происходят и другие компетентностные приращения из сфер, не связанных с образованием. Основание формирования образовательной компетентности заложено в учебной деятельности, первым компонентом которой является мотивационный компонент. Интерес к этому компоненту всегда был высок в педагогическом сообществе. «Мотивация, интерес, склонности обучающихся рассматриваются как ключевой и наиболее дорогой ресурс результативности образования» – так высоко оценивают роль мотивации авторы модели «Российское образование – 2020» [6, с. 14].

Как известно, в структуре учебной деятельности существуют внутренние и внешние мотивы. К внутренним мотивам относятся те, которые заложены в самой учебной деятельности: стремление учащихся овладеть новыми знаниями и способами действий, проникнуть в суть явлений, преодолевать препятствия в процессе решения задач и т. п. Под внешними мотивами понимаются мотивы, связанные с тем, что лежит вне учебной деятельности. Это широкие социальные мотивы (долга, ответственности перед обществом, родителями) и узколичностные мотивы (стремление получить одобрение, хорошие отметки, быть первым учеником, занять достойное место среди товарищей и т. п.).

В современной жизни преобладающими мотивами для взрослеющего с каждым годом школьника становятся внешние мотивы, которые выражаются формулой «Быть успешным в жизни». не вдаваясь в тщательный анализ понятия «успешность», определим его как позитивное стремление личности, в которое входят: самореализация, востребованность социумом, постоянное самосовершенствование, удовлетворенность от собственной деятельности, материальное благополучие и т. п. Задача учителя при помощи различных мотивирующих приемов интегрировать внешние и внутренние мотивы в интересах учащихся, повысить степень мотивации учения за счет осознания его пользы для жизни в настоящем и будущем. Мотивационный компонент в структуре компетентности личности является одним из самых главных, причем он важен как на этапе формирования компетентности, так и на этапе ее проявления.

Мотивация неразрывно связана с ценностным отношением индивида к миру. В европейской трактовке компетентности ценностный компонент определен «знание как быть». По словам А. А. Вербицкого «то, что именуется на Западе ключевыми компетенциями, во многом составляет то, что в отечественной, а особенно советской, традиции всегда называлось воспитанностью, моралью, нравственностью, способностью жить в обществе, разделять и умножать его ценности» [2].

По мнению психологов, эффективность деятельности умножается за счет соответствующей ценностно-смысловой ориентации. Задача учителя –

не только напрямую участвовать в формировании «главных» ценностей: человек, его жизнь, моральные ценности, культурные ценности, ценность свободы выбора – но и корректировать негативные установки современных школьников (инфантилизм, национализм, религиозная нетерпимость, пренебрежительные отношения к культурному наследию и т. п.), которые оказывают вред как самой личности, так и окружающим.

Исследователи компетентного подхода (Б. Д. Эльконин, Э. Ф. Зеер, В. В. Сериков и др.) включают в состав компетентности еще один элемент – личностные качества индивида, без которых невозможно целенаправленное формирование компетентности. Э. Ф. Зеер, выделяя в составе компетентности личностные качества, дает им название мета-качества [3, с. 352]. Употребление автором сочетания «мета-качества» (от греч. «мета» – то, что стоит «за») в области категорий компетентного подхода можно считать достаточно точным понятием, характеризующим метапредметный (общепредметный, допредметный) уровень содержания образования, в котором отражены наиболее общие его элементы.

Мета-качества соотносятся с категорией «универсальные учебные действия» (в терминах ФГОС второго поколения), которые декомпозированы на личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные действия. На сегодняшний день перечень УУД можно считать наиболее исчерпывающим и готовым для реализации программы их проектирования и оценки.

Овладение компетентностью предполагает наличие еще одного структурного компонента, на который указывают И. А. Зимняя, В. В. Сериков, А. В. Хуторской и др. исследователи – минимально необходимого опыта деятельности обучающегося в сфере данной компетентности.

Наиболее подробно проблема формирования различных видов опыта согласно культурологической модели содержания образования (опыт усвоения знаний, опыт освоения и применения способов деятельности, творческий опыт, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру) рассмотрена В. В. Сериковым в книге «Обучение как вид педагогической деятельности». Автор, подчеркивая невозможность обучения компетентности, трактует ее как «сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта» [7, с. 23]. Размышляя о механизме формирования различных видов опыта, В. В. Сериков вводит понятие «компетентный опыт», который интегрирует в себе все названные виды. По словам автора, компетентный опыт тождественен жизненному, не подвергнутому дидактической обработке. Его нельзя тиражировать, т. е. «передать» учащемуся посредством традиционно понимаемого обучения [Там же, с. 95].

Рождение категории «компетентный опыт» обусловлено активно формирующимся в последнее время тезаурусом К-подхода. Содержательное наполнение этого понятия отражает деятельностный, практико-ориентированный аспект компетентности, формирование которой невозможно без опыта применения взаимосвязанной триады «знания – умения – навыки» в различного рода учебных ситуациях.

Важно подчеркнуть, что выделенные компоненты образовательной компетентности не характеризуют ее как простую сумму составляющих. Компетентность, являясь сложно организованной структурой, выражает отношения между знанием, мотивом и действием по его применению. Процесс ее формирования является комплексной процедурой, характер связей которой определяется индивидуальным контекстом, т. е. В каждом случае неповторим и уникален.

В рамках рассматриваемой проблемы необходимо также обратиться к вопросу классификации компетенций. В современной теории компетентностного подхода в соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета) предлагается следующая трехуровневая иерархия компетенций: 1) ключевые компетенции – относятся к общему (метапредметному) содержанию образования; 2) общепредметные (чаще употребляется термин «межпредметные». – авт.) компетенции – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей; 3) предметные компетенции – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов [8; 10].

Основным результатом образовательной деятельности с позиций К-подхода являются ключевые компетенции / компетентности, которые трактуются как «целостная система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся» [4, п. 2. 2]. Сам термин «ключевые компетенции» (Key skills) указывает на то, что они являются «ключом», основанием для других, более конкретных и предметно-ориентированных.

В настоящее время существует большое количество классификаций ключевых компетенций зарубежных и отечественных авторов. В основу почти всех существующих классификаций положен вариант, предложенный в 1996 году на симпозиуме в Берне, в котором приведены пять ключевых компетенций (key competencies), необходимых для овладения молодыми европейцами:

- политические и социальные компетенции;
- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе;
- компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией;
- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества;
- способность учиться на протяжении жизни [13, с. 11].

Обращение к ключевым компетенциям связано с попыткой переориентации методологических подходов к содержанию образования. Ослабление позиций предметоцентристского подхода, и соответственно усиление практико-ориентированной направленности компетентностного подхода, является современной мировой тенденцией развития образования.

Библиографический список

1. **Вербицкий, А. А.** Основания для внедрения компетентного подхода в образование [Текст] / А. А. Вербицкий // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2009. – № 3.
2. **Воровщиков, С. Г.** Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент [Текст]: монография / С. Г. Воровщиков. – М.: АПК и ППРО, 2006. – 160 с.
3. **Зеер, Э. Ф.** Понятийно-терминологическое обеспечение компетентного подхода в профессиональном образовании [Текст] / Э. Ф. Зеер // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Вып. 5. – М.: ВЛАДОС, 2007. – С. 345–356.
4. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 года: Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 № 393. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.gnesin.ru/normativy/concept_of_modern.html.
5. **Оценка** достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2 ч. Ч. 1. [Текст] / [М. Ю. Демидова, С. В. Иванов, О. А. Карабанова и др.]; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2010. – 215 с.
6. **Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях** [Текст] // Труды IX междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», 1–3 апреля 2008 г. : [материалы]. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 39 с.
7. **Сериков, В. В.** Обучение как вид педагогической деятельности [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Сериков; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
8. **Слесарев, Ю. В.** Сравнительный анализ общих, федеральных, социальных компетенций и компетентностей [Текст] / Ю. В. Слесарев // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. – 2010. – № 12. – С. 251–264.
9. **Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект (Стандарты второго поколения)** [Текст] / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2009. – 48 с.
10. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
11. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции. Технология конструирования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.
12. **Хуторской, А. В.** Предисловие / А. В. Хуторской // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 7–11.
13. **Hutmacher, W.** Key competencies for Europe / W. Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland, 27–30 March, 1996. – Council for Cultural Cooperation (CDCC) a Secondary Education for Europe. – Strasbourg, 1997.

УДК 373.3

Скрипова Надежда Евгеньевна

Заслуженный учитель РФ, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой начального образования ГОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», nscripova@mail.ru, Челябинск

**ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Skripova Nadezhda Evgenevna

The Deserved teacher of the Russian Federation, the candidate of pedagogical sciences, Managing chair of elementary education of the Chelyabinsk institute of retraining and improvement of professional skill of educators, nscripova@mail.ru, Chelyabinsk

**PREPARATION OF TEACHERS FOR FORMATION
OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS AT YOUNGER
SCHOOLBOYS**

История развития педагогических концепций и систем состоит из чередования взглядов на цели и задачи образования от узкоутилитарного освоения молодым поколением накопленных в культуре знаний и умений, до ориентации образования на личность, на человека – создателя культуры.

В последнее десятилетие, при переходе к постиндустриальному обществу логика развития производственной сферы привела к сознанию того, что истинное совершенствование жизни связано не только с внешней образованностью человека, усвоением им той или иной системы знаний и умений, сколько с развитием его ума и способностей, системы ценностей и мотивационных установок. Сегодня – это не просто вопрос успешности человека в жизни, что, несомненно, очень важно. Но это ещё и вопрос безопасности и конкурентоспособности страны, условие её расцвета и мирного развития [5].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее – ФГОС НОО), отвечая требованиям времени и не растрачивая потенциала советской школы, не только смещает акцент на формирование у ученика личностных качеств создателя и творца, его духовно-нравственное развитие и воспитание, но и предлагает конкретные инструменты, обеспечивающие этот переход [9]:

1) изменение метода обучения (с объяснительного, репродуктивного на деятельностный). Отечественные учёные аргументировано констатируют кризис знаниевой модели образования: во-первых, поток информации в современном мире невозможно «втиснуть» ни в какие программы. Во-вторых, отпадает сама необходимость её запоминать, ибо созданы и постоянно со-

вершенствуются хранилища этой информации, и важнее научить школьников пользоваться ими. В-третьих, уровень предъявляемых ныне к личности требований ставит школу перед необходимостью развивать у обучающихся (не учащихся) современное мышление, способность и готовность к выбору, субъектность, индивидуальность, коммуникабельность, толерантность, адаптируемость, способность работать в команде и самостоятельно решать различные проблемы. Иными словами, такие качества и свойства, которые характеризуют новый, более полный, личностно и социально интегрированный образовательный результат [6]. Следовательно, в современных условиях требуется резко изменить характер обучения. Необходимо перейти от модели передачи знаний к моделям совместного приобретения и выработки знаний в ходе учебного процесса. Поэтому методологической основой Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обозначен системно-деятельностный подход;

2) изменение понимания качества образования. Качество образования, определяется его функциональностью, способностью выпускников применять свои знания при решении практических проблем. Качественное образование – это когда выпускник может решать на основе полученных ими знаний практические проблемы, возникающие в общественно значимых, распространённых видах деятельности. Если выпускник имеет знания, но не может их применять, не может решать проблемы практической деятельности, это то же самое, как если бы выпускник не имел никаких знаний. Его образование некачественное. Именно такой концепции качества образования основываются, например, международные исследования качества образования подростков PISA;

3) изменение оценки результатов обучения (оценка не только предметных результатов, но и, прежде всего, метапредметных и личностных результатов).

В связи с этим для педагога начальной школы, для образовательного учреждения особенно актуальными в настоящее время являются вопросы: Как обучать? Как создать соответствующую новому способу обучения образовательную среду? С помощью чего учить? Как проверить достижение новых образовательных результатов? Как подготовить педагога начальной школы к реализации целей, обозначенных в ФГОС НОО? Как организовать его методическое сопровождение?

Известно, что формирование любых личностных новообразований – умений, способностей, личностных качеств (в том числе универсальных учебных действий, и умения учиться в целом), возможно только в деятельности [1, с. 3]. Следовательно, формирование любого умения проходит через следующие этапы: приобретение первичного опыта выполнения действия и мотивация; формирование нового способа (алгоритма) действия, установление первичных связей с имеющимися способами; тренинг, уточнение связей, самоконтроль и коррекция; контроль.

Именно так сегодня учатся младшие школьники писать и считать, решать задачи и примеры, рисовать и петь. Этот же путь обучающийся должен

пройти и при формировании универсальных учебных действий, но изучаемые алгоритмы действий будут носить уже не узко предметный, а надпредметный характер: освоение норм целеполагания, самоконтроля, коррекции собственных действий, поиск информации и и т. д.

Поэтому для формирования у обучающихся любого универсального учебного действия предлагается как один из вариантов путь, основанный на основе дидактической системы деятельностного метода Л. Г. Петерсон [7], состоящий из четырёх этапов, которые проходит каждый ребёнок: вначале при изучении различных учебных предметов у

обучающегося формируется первичный опыт выполнения осваиваемого универсального учебного действия и мотивация к его самостоятельному выполнению; основываясь на имеющемся опыте, обучающийся осваивает

общий способ (алгоритм) выполнения соответствующего универсального учебного действия (или структуру учебной деятельности в целом); далее изученное универсальное учебное действие включается в практику учения на предметном содержании разных учебных дисциплин, организуется самоконтроль его выполнения и, при необходимости, коррекция; в завершение, организуется контроль уровня сформированности данного универсального учебного действия (далее – УУД) и его системное практическое использование в образовательной практике, как на уроках так и во внеурочной деятельности.

Данный алгоритм будет создавать благоприятные условия для реализации требований ФГОС НОО к формированию метапредметных результатов образования.

Далее педагогу начальной школы необходимо знать перечень УУД, определённый сопровождающими методическими рекомендациями Стандарта. В связи с тем, что в различных методических рекомендациях по определению типов, видов и характеристик УУД встречаются разночтения [2; 4; 8], предлагаем свой вариант. Данный подход не противоречит нормативным и методическим материалам ФГОС НОО, в которых определяются характеристики УУД [10, с. 54].

Личностные универсальные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Применительно к учебной деятельности следует выделить три вида личностных действий: самоопределение; смыслообразование, нравственно-этическая ориентация.

Регулятивные универсальные действия обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности. К ним относятся: целеполагание; планирование; прогнозирование; контроль; коррекция; оценка; саморегуляция.

Познавательные универсальные действия включают: общеучебные, логические, а также постановку и решение проблемы, знаково-символические действия.

Коммуникативные универсальные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. К коммуникативным действиям относятся: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; постановка вопросов; разрешение конфликтов; управление поведением партнера; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Формирование УУД в образовательном процессе осуществляется в контексте усвоения, как разных предметных дисциплин, так и при организации внеурочной деятельности, учитывая содержание и способы организации учебной деятельности обучающихся. Связь УУД с содержанием учебных предметов определяется следующими утверждениями:

1. УУД представляют собой целостную систему, в которой можно выделить взаимосвязанные и взаимообуславливающие виды действий: коммуникативные – обеспечивающие социальную компетентность, познавательные – общеучебные, логические, связанные с решением проблемы, личностные – определяющие мотивационную ориентацию, регулятивные – обеспечивающие организацию собственной деятельности.

2. Формирование УУД является целенаправленным, системным процессом, который реализуется через все предметные области и внеурочную деятельность.

3. Заданные стандартом УУД определяют акценты в отборе содержания, планировании и организации образовательного процесса с учетом возрастнo-психологических особенностей обучающихся.

4. Схема работы над формированием конкретных УУД каждого вида указывается в тематическом планировании, технологических картах.

5. Способы учета уровня их сформированности – в требованиях к результатам освоения учебного материала по каждому предмету и в обязательных программах внеурочной деятельности.

6. Педагогическое сопровождение этого процесса осуществляется с помощью универсального интегрированного Портфеля достижений обучающегося, который является процессуальным способом оценки достижений обучающихся в развитии универсальных учебных действий.

7. Результаты усвоения УУД формулируются для каждого класса и являются ориентиром при организации мониторинга их достижения.

Таким образом, способ формирования универсальных учебных действий можно представить в виде следующего алгоритма: первичный опыт и мотивация – знание о том, как учиться – умение учиться – контроль.

Библиографический список

1. **Ахметова, М. Н.** Универсальные учебные действия в системе совершенствования и реализации творческого опыта школьников / М. Н. Ахметова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 3. – С. 166–171
2. **Ведерникова, Л. В.** Проблема подготовки профессионально мобильного педагога / Л. В. Ведерникова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 34–39
3. **Выготский, Л. С.** Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
4. **Как** проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. под ред А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с. – (Стандарты второго поколения).
5. **Курков, И. А.** Формирование экономической компетенции у младших школьников как педагогическая проблема / И. А. Курков // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 2. – С. 223–227
6. **Мамлеев, С. А.** Принципы построения личностно-ориентированной системы обучения / С. М. Мамлеев // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 192–194
7. **Петерсон, Л. Г.,** Агапов Ю. В., Кубышева, М. А., Петерсон, В. А. Система и структура учебной деятельности в контексте современной методологии [Текст] / Л. Г. Петерсон, Ю. В. Агапов, М. А. Кубышева, В. А. Петерсон. М.: Издательство Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2006. – 159 с.
8. **Планируемые** результаты начального общего образования [Текст] / [Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова и др.]; под ред. Г. С. Ковалёвой, О. Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009. – 120 с. – (Стандарты второго поколения).
9. **Федеральный** государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с. – (Стандарты второго поколения).
10. **Фундаментальное** ядро содержания общего образования [Текст] / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2010. – 59 с. – (Стандарты второго поколения).

УДК 37

Смолянинова Ольга Георгиевна

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

Иманова Ольга Анатольевна

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

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ
Е-ПОРТФОЛИО В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Smolyaninova Olga Georgievna

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

Imanova Olga Anatolyevna

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

**E-PORTFOLIO TECHNOLOGY IN THE SYSTEM
OF SECONDARY EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION**

Введение

В Российской Федерации технология электронного портфолио приобрела популярность после принятия концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования, в соответствии с которой было представлено целесообразным наряду с итоговой аттестацией выпускников основной школы, предусмотреть определенную форму, позволяющую объективно оценить уровень готовности учащихся к продолжению образования по определенному профилю. Важная роль при этом отводилась введению накопительной оценки (портфолио – «портфель достижений»), которая учитывает различные достижения учащихся по исполнению проектов, написанию рефератов, творческих работ, реальные результаты на курсах по выбору и т. п. [4].

В рамках данной концепции были подготовлены рекомендации по построению различных моделей и использованию «портфолио» учащихся основной и полной средней школы», авторами которой выступила группа ученых и специалистов Государственного университета – Высшей школы экономики, Академии повышения квалификации и переподготовки работ-

ников образования во главе с руководителем проекта «Профильное обучение» А. А. Пинским [7].

В отмеченном выше документе указывается на то, что технология «Портфолио» является одной из педагогических технологий, наиболее адекватной современным задачам образования, способствующей развитию самостоятельности учащегося и формирование умений осуществлять управление собственной учебно-познавательной деятельностью. Следует также отметить, что данная технология позволяет использовать аутентичные методы оценивания.

Использование технологии е-портфолио в школах Российской Федерации

Если обратиться к истории вопроса, то, пожалуй, одно из первых упоминаний о технологии е-портфолио в образовании имеется в работах Е. С. Поллат, в которых она описывает зарубежный опыт использования портфолио в рефлексии профессионального опыта учителей [5].

Следует также остановиться на базовых принципах концепции «Электронного портфолио», представленных в работе Т. А. Полиловой [6]. Среди них:

✓ Принцип соответствия федеральным рекомендациям, на основе которых проводилась апробация механизмов сбора и представления «Электронного портфолио» школьников.

✓ Принцип расширения области применения, заключающийся в использовании технологии «Электронного портфолио» для оценки творческих достижений учащихся, учителей, а также образовательных организаций.

✓ Принцип формирования «Электронного портфолио», в соответствии с ожиданиям педагогической общественности, уровнем оснащенности техническими средствами образовательных учреждений, уровнем подготовленности персонала школ и школьников в области информационных и коммуникационных технологий.

✓ Принцип эволюционного развития идеи «Электронного портфолио», заключающийся в необходимости избегать сложного понятийного аппарата при проектировании архитектуры е-портфолио.

В соответствии с основными рекомендациями «е-портфолио» требует от учащихся представления и документирования результатов усвоения полученных знаний в изучаемых предметных областях, позволяет учитывать их способности к разрешению нестандартных задач и навыки совместной работы, предоставляет возможность каждому учащемуся раскрыть свою индивидуальность.

Анализируя опыт применения технологии е-портфолио в школах РФ, следует отметить, что данная технология гармонично вписывается в различные образовательные системы, предусматривающие как углубленное, так и профильно-ориентированное содержание.

Преимущества использования технологии е-портфолио

На основе федеральных типовых рекомендаций краевыми, городскими, районными управлениями образования (и даже отдельными школами) были разработаны пакеты документов, определяющих основные принципы, цели, задачи использования портфолио в конкретных учебных заведениях на разных ступенях образования.

Как правило, в качестве основных преимуществ данной технологии указывались следующие:

- поддержка высокой учебной мотивации школьников;
- поощрение активности и самостоятельности школьников,
- расширение возможности обучения и самообучения;
- развитие навыков рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности учащихся;
- формирование умения учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность;
- содействие индивидуализации (персонализации) образования школьников;
- возможности для успешной социализации [7].

Обобщая опыт использования «е-портфолио» в российских школах, представим перспективы данной технологии для модернизации российского образования в условиях информационного общества.

Е-портфолио:

- содержит информацию о различных видах деятельности учащегося, о предметах, курсах и практиках, пройденных в ходе обучения и позволяет проводить пролонгированный мониторинг образовательных программ;
- отражает результаты индивидуальной образовательной активности учащихся, позволяет отслеживать и оценивать результаты обучения и индивидуальный прогресс;
- позволяет выявлять профессиональные склонности выпускника школы, т. е. осуществлять раннюю профессионализацию;
- позволяет демонстрировать уровень возможностей и достижений выпускника школы потенциальному работодателю и при поступлении в вуз;
- компенсирует эффект «случайного успеха» или провала на экзамене и является альтернативой «натаскиванию»;
- При поступлении в ВУЗ или ССУЗ е-портфолио:
 - позволяет демонстрировать образовательные результаты в долгосрочном периоде, что является важной информацией для вуза;
 - свидетельствует о знаниях абитуриента и способностях применять их на практике;
 - отвечает интересам ученика, школы, вуза и системы дополнительного образования и может стать для них средством взаимодействия;
 - ликвидирует дефицит информации об абитуриенте и может служить дополнением к результатам ЕГЭ или каких-либо иных форм экзаменов при поступлении в вуз [3].

По заявлению министра образования и науки России Андрей Фурсенко «Российское образование стремится к тому, чтобы на смену единому экзамену, единственному экзамену, который принимают в школе, пришла система портфолио, когда достижения ребят в течение всей учебы, по крайней мере в старших классах, учитывались бы при оценке достижений, при поступлении в ВУЗы и во время учебы». Как передает РИА Новости, по его мнению, с введением портфолио можно будет более надежно определить уровень знаний выпускников школ. Фурсенко также отметил, что Россия придет к системе портфолио [8].

Профильный е-портфолио в формировании и развитии ключевых компетентностей учащихся старших классов

Профильное обучение является одним из актуальных направлений развития современного образования. В педагогической литературе обсуждаются вопросы практической реализации профильного обучения в различных общеобразовательных учреждениях, в том числе в сельской школе [11]. Среди актуальных проблем реализации профильного обучения является проблема обучения в системе «школа-вуз»; факторы, влияющие на процесс планирования карьеры; механизмы предпрофильной подготовки с учетом дифференциации образования; возможности профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников [9].

Нами была разработана модель предметного (профильного) е-портфолио, который, по нашему мнению позволит оценить уровень компетентности учащегося при переходе между ступенями школа-вуз и вуз- рынок труда.

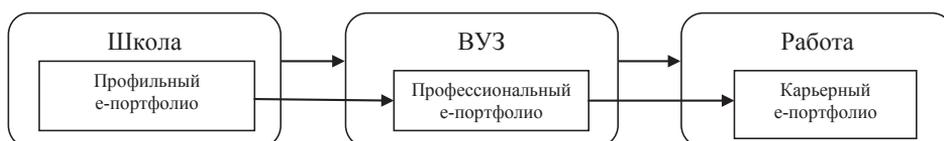


Рисунок 1 – Модель трансформации е-портфолио при переходе на разные уровни образования

При поступлении в ВУЗ на ту или иную специальность, например, на физический факультет, помимо результата ЕГЭ по физике, можно будет оценить уровень индивидуального прогресса, творческой активности на основе материалов индивидуального е-портфолио.

В большинстве российских школ е-портфолио ученика размещен в локальной сети или на сайте школы.

Процесс формирования профильного е-портфолио значительно упрощается, если он будет создаваться поэтапно. Причем, на каждом этапе должна быть четко поставлена определенная цель и выделен набор мультимедийного аппаратного и программного обеспечения, необходимого для ее достижения.

Согласно концепции профильного обучения должна быть создана «система специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированная на индивидуализа-

цию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда».

С другой стороны, с учетом современного уровня информатизации и глобальной телекоммуникации, возникает новое понимание готовности выпускников учебных заведений к жизни и профессиональной деятельности в современном информационном обществе. Одним из важнейших факторов, способствующих успешной социализации выпускника средней школы в новом информационном обществе, мы считаем развитие медиакомпетентности учащихся старших классов.

С нашей точки зрения, в современном школьном образовании формирование и развитие ключевых компетентностей, а именно ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной, информационной, коммуникативной, социально-трудовой, личностного самосовершенствования, было бы не полным без развития медиакомпетентности.

В соответствии с «Резолюцией о введении обязательного медиаобразования для школьников и учителей стран Европейского Союза», принятой Европейским парламентом 16 декабря 2008 года [12], медиакомпетентность стала ключевой компетентностью в европейской образовательной структуре.

Процесс формирования «Электронного портфолио» способствует не только развитию медиакомпетентности старшеклассника, но и является средством для ее оценивания.

В работе В. Вебера [1] рассматривается концепция «Портфолио» (структурированное собрание документов) с помощью которого ученики могут демонстрировать созданные ими медиапродукты. Концепция «Портфолио медиаграмотности/медиакомпетентности» разработана в Северном Рейне-Вестфалии (Германия).

«Портфолио медиаграмотности/медиакомпетентности» состоит из следующих основных компонентов:

- ✓ информация для учащихся в форме буклета со сведениями о том, для чего предназначен портфолио и как его можно использовать;
- ✓ информация для педагогов на отдельном листе, объясняющая основную цель портфолио и особые детали проекта;
- ✓ бланки, заполненные организаторами (с официальными деталями конкретного проекта);
- ✓ бланки результатов, где учащиеся описывают свои индивидуальные достижения в отношении соответствующего проекта и представляют свою оценку собственных знаний и умений со ссылкой на медиа, которые они использовали.

С точки зрения В. Вебера, оценка медиакомпетентности очень сложный процесс, поэтому «портфолио медиаграмотности/медиакомпетентности» является наиболее приемлемым средством для оценивания уровня развития медиакомпетентности.

Опыт использования технологии е-портфолио для развития и оценки медиакомпетентности старшеклассников (СОШ № 48 ОАО «РЖД» пос. Мана, Красноярский край).

На основе компетентностного подхода, нами была разработана и педагогически обоснована методика развития деятельностной компоненты медиакомпетентности старшеклассников, которая включала в себя следующие аспекты:

- ✓ содержательный, ориентированный на изучение теоретических основ использования средств мультимедиа-технологий и создания информационных и исследовательских проектов средствами мультимедиа-технологий;
- ✓ практический, заключающийся в организации самостоятельной индивидуальной и групповой деятельности учащихся старших классов по созданию исследовательских и информационных проектов по различным учебным дисциплинам средствами мультимедиа-технологий;
- ✓ коммуникационный, основанный на взаимодействии между учащимися, а также учащимся и учителем, оказывающем ему консультативную помощь в процессе создания мультимедийных проектов;
- ✓ оценочный, реализующийся за счет использования средств «Электронного портфолио» для самооценки учащимися своих учебных достижений в области использования средств мультимедиа-технологий и оценки учителями и экспертами уровня развития деятельностной компоненты медиакомпетентности старшеклассников;
- ✓ мотивационный, основанный на том, что при создании исследовательских и информационных проектов проявляется творческая активность старшеклассников в сфере их профессиональных интересов [3].

Данная методика была реализована в процессе изучения учащимися старших классов разработанного авторами элективного курса «Использование мультимедиа-технологий в процессе создания исследовательских и информационных проектов». Ядром этого курса стало изучение теоретических и практических основ использования мультимедиа-технологий и создания информационных и исследовательских проектов по учебным дисциплинам средствами мультимедиа-технологий.

Целью курса являлось обеспечение развития деятельностной компоненты медиакомпетентности учащихся старших классов средствами мультимедиа-технологий. В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

- научить старшеклассников самостоятельно использовать средства мультимедиа-технологий при разработке информационных и исследовательских проектов по учебным дисциплинам и при формировании «Электронного портфолио»;
- обеспечить развитие деятельностной компоненты медиакомпетентности в рамках элективного курса.

Нами была использована интеграция данного элективного курса с учебными дисциплинами естественно-научного цикла, а именно физикой, химией и биологией. В этом случае были усилены коммуникационный (постоянная консультативная помощь учителя информатики, возможность обращаться к различным информационным источникам, сотрудничество учителя информатики и учителя-предметника по профилирующей дисциплине) и практический (усиление самостоятельной работы по созданию

исследовательских и информационных проектов средствами мультимедиа-технологий) аспекты.

Учитель-предметник включал в тематическое планирование вместо урока, выделенного на обобщение каждой пройденной темы, презентацию разработанных учащимися мультимедийных проектов. В этом случае учащиеся старших классов разрабатывали свои проекты в процессе прохождения той или иной темы по выбранной учебной дисциплине (физике, химии, биологии). Как показал опыт, при такой организации учебного процесса учащиеся чаще разрабатывают информационные, краткосрочные проекты. В конце каждой четверти, полугодия или в конце года учащиеся презентовали исследовательские проекты, на разработку которых требуется больше времени.

Исследовательские и информационные проекты по учебным дисциплинам, созданные учащимися средствами мультимедиа-технологий, являлись основными составляющими «Электронного портфолио» работ. Оформленные соответствующим образом личные данные (визитные карточки), резюме, эссе и другие медиапродукты, составляли основу «Электронного портфолио» документов и отзывов.

Организация учебного процесса практической части элективного курса «Использование мультимедиа-технологий в процессе создания исследовательских и информационных проектов» заключалась в следующем:

- 1) В течение всего курса учащиеся создавали исследовательские и информационные проекты средствами мультимедиа-технологий, включая эти работы в «Электронный портфолио», используя средства гипермедиа-технологий.
- 2) На каждом этапе происходила самооценка и оценка готовых мультимедиа-продуктов средствами электронного портфолио.
- 3) Использовалась проектная деятельность учащихся.
- 4) В процессе выполнения мультимедийных проектов со стороны учителя информатики учащимся была оказана консультативная помощь в вопросах использования средств мультимедиа-технологий.
- 5) Происходило постоянное взаимодействие учащихся с учителем по профилирующей дисциплине естественно-научного цикла.
- 6) Учащимся была предоставлена возможность обращаться к различным информационным источникам (сеть Интернет, учебные пособия и т. д.).
- 7) В целях лучшей организации работы над проектом происходило сотрудничество учителя информатики и учителя по профилирующей дисциплине.

Для организации самостоятельной работы по разработке собственных исследовательских и информационных проектов по дисциплинам естественно-научного цикла нами был использован метод проектов, состоящий из этапов, кульминационным – являлась самооценка по итогам разработанного проекта и формирование «Электронного портфолио» работ.

Причем, Электронный портфолио был структурирован с использованием возможностей гипермедиа-технологий. Нами разработана и использована структурная схема комплексного «Электронного портфолио» (портфолио документов + портфолио работ + портфолио отзывов), созданного на основе

использования технологии гипермедиа, то есть с использованием гиперссылок (переходов) на нужные документы или работы [2].

Формирование «Электронного портфолио» с использованием средств мультимедиа-технологий также происходило поэтапно, причем, на первом этапе учащиеся были ознакомлены с критериями, по которым впоследствии был оценен их «Электронный портфолио».

Экспертам также были предложены оценочные критерии «Электронного портфолио» учащихся, по своему содержанию соответствующие критериям оценки, предложенных старшеклассникам.

Помимо самого проекта, в «Электронный портфолио» учащихся были внесены материалы (план работы, дневник работы над проектом, рецензии (отзывы) экспертов, собственная оценка своей работы (эссе)), которые предварительно (если это необходимо) были переведены в цифровой формат.

Если работа была отправлена на конкурс, и в результате была получена грамота или благодарность, то после перевода такого документа в электронный формат, старшеклассник вносил ее в свой «Электронный портфолио документов».

Таким образом, в процессе изучения элективного курса учащиеся старших классов одновременно с разработкой информационных и исследовательских проектов естественно-научного содержания формировали свой «Электронный портфолио», используя при этом мультимедиа-технологии. После презентации собственных мультимедийных проектов по данным дисциплинам они также включали этот проект и все документы, полученные в процессе и после его разработки, в свой «Электронный портфолио». Кульминационным моментом такого процесса являлось представление сформированного «Электронного портфолио» старшеклассника оценочной комиссии, в составе которой обязательно присутствовали специалисты, компетентные в области средств использования мультимедиа-технологий и специалисты в области естественно-научных знаний.

Возможности использования ресурсов электронных библиотек в е-портфолио учащихся

Одним из этапов создания проектов являлся поиск необходимой информации в различных источниках, в том числе и в сети Интернет.

Нужно отметить, что эксперимент проходил в сельской школе, и, несмотря на хорошую оснащенность данного образовательного учреждения компьютерной техникой, программным обеспечением, наличием выхода в Интернет, основной проблемой являлся информационный дефицит. Несмотря на обилие информации в сети Интернет, возникала острая необходимость в наличии качественных источников естественно-научного содержания.

С нашей точки зрения, поиск информации для создания самостоятельных проектов по дисциплинам естественно-научного цикла с целью включения их в е-портфолио, был бы значительно упрощен при наличии «места», где находятся такие ресурсы в достаточном количестве и соответствующего качества, в частности в электронной библиотеке.

С другой стороны, самые удачные профильные е-портфолио (по естественно-научному профилю) можно включить в контент е-библиотеки,

после соответствующей экспертизы специалистами. Причем критерии к работам естественно-научного содержания, входящим в состав е-портфолио, могут быть выдвинуты перед учащимися на начальном этапе разработчиками контента е-библиотеки.

Тогда возможна коммуникация между учащимся, учителем и е-библиотекой.

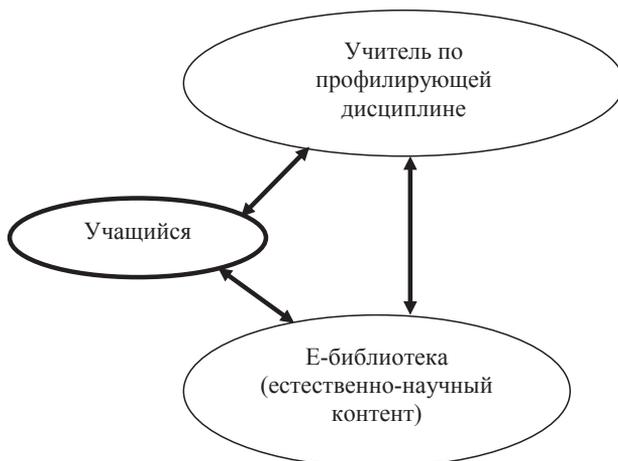


Рисунок 2 – Взаимодействие учащегося, учителя и контента е-библиотеки в процессе разработки учащимися собственных проектов естественно-научного цикла

Учителя также могут пополнять естественно-научный контент библиотеки собственными разработками педагогического, научного и методического характера.

Наличие материалов естественно-научного содержания будет не только помогать учащимся в поиске необходимой информации для создания собственных продуктов, но и способствовать успешной профилизации в естественно-научном направлении общеобразовательных учреждений.

Оценивая преимущества профильного е-портфолио с позиций различных субъектов, отметим следующие особенности.

С позиции учащегося:

- ✓ позволяет выстроить индивидуальную образовательную траекторию по выбранной дисциплине;
- ✓ оценить ресурсы, понять собственные проблемы по данной дисциплине и спланировать работу по их устранению;
- ✓ оценить уровень знаний по предмету, соответствие притязаний собственным ожиданиям.

С позиции учителя-предметника:

- ✓ позволяет «увидеть» талантливых учеников;
- ✓ выявить пробелы в знаниях и помочь учащемуся в их устранении;
- ✓ оценить уровень знаний учащегося по предмету и способствовать дальнейшему их развитию

С позиции управленцев ВУЗа или ССУЗа:

- ✓ отобрать наиболее талантливых абитуриентов;
- ✓ компенсировать унифицированную оценку возможностей абитуриента по результатам ЕГЭ;
- ✓ способствовать дальнейшему развитию уровня компетентности студента по выбранной специальности;
- ✓ проследить развитие индивидуального прогресса студента на протяжении всего периода обучения

С позиции руководства школы, ВУЗа, работодателя:

- ✓ является средством оценки выпускника;
- ✓ позволяет выявить компетентного специалиста;
- ✓ позволяет проследить развитие компетентности специалиста и способствовать дальнейшему карьерному росту.

Библиографический список

1. **Вебер, В.** Портфолио медиаграмотности [Текст] / В. Вебер // Информатика и образование. – 2002. – № 8. – С. 46–52.
2. **Иманова, О. А.** Использование мульти- и гипермедиа-технологий при формировании е-портфолио учащихся средней школы [Текст] / О. А. Иманова // Информатика и образование. – 2009. – № 3. – С. 126–127.
3. **Иманова, О. А.** Методика развития деятельностной компоненты медиакомпетентности учащихся старших классов средствами информационных технологий [Текст]: дис. . . . канд. пед. наук. / О. А. Иманова – Киров, 2009.
4. **Концепция** профильного обучения на старшей ступени общего образования (Информационный сайт учительской газеты) [Электронный ресурс] // <http://www.ug.ru/old/02.42/t9.htm>
5. **Полат, Е. С.** Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. [Текст] / Е. С. Полат – М.: ВЛАДОС, 2000.
6. **Полилова, Т. А.** Концепция «Электронного портфолио» [Электронный ресурс] / Т. А. Полилова. – М., 2007. – Режим доступа: <http://schools.keldysh.ru/courses/e-portfolio.htm>
7. **Рекомендации** по построению различных моделей и использованию «портфолио» учащихся основной и полной средней школы // Письмо ГУ ВШЭ от 28.12.04 № 31-17/12-2929.
8. **Сайт «Агентство информационных сообщений»** Октябрь 4, 2009 – Режим доступа: <http://www.vg-news.ru/news-v-vuzy-rossii-budut-prinimat-po-portfolio/>
9. **Саховский, И. А.** Мотивационные детерминанты процесса планирования карьеры на этапе профильного обучения общеобразовательных школ [Текст] / Саховский И. А. // Сибирский педагогический журнал. – № 6. – 2010. – С. 359–367
10. **Смолянинова, О. Г.** Информационные и телекоммуникационные технологии в университетском образовании в контексте реализации компетентностного подхода // Сборник трудов междунар. конф. «ИТО-2003». – М., 2003.

11. **Таньков, Н. Н.** О влиянии профильного обучения на формирование профессиональной направленности сельских старшеклассников [Текст] / Таньков Н. Н. // Сибирский педагогический журнал. – № 8. – 2010. – С. 327–335.

12. **European** Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world (2008/2129(INI)).

УДК 373.2

Ахметова Мария Николаевна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, galia.alhmetova@gmail.com, Чита

Максютова Галина Юрьевна

Аспирант кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, преподаватель английского языка ЦЭВД «Орнамент», lingvamax@rambler.ru, Чита

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПОЭТАПНОЙ СИСТЕМЫ
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ СТАНОВЛЕНИЯ
УСПЕШНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Akhmetova Maria Nikolaevna

Doctor of Pedagogical sciences, Professor of Pedagogics Department. Zabaikalsky State Humanitarian and Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky, galia.alhmetova@gmail.com, Chita

Maksyutova Galina Yryevna

Postgraduate of Pedagogics Department. Zabaikalsky State Humanitarian and Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky. English teacher of the centre for aesthetic education of children "Ornament", lingvamax@rambler.ru, Chita

**STEP-BY-STEP SYSTEM SIMULATION
OF TECHNOLOGICAL PROCESSES OF BECOMING
SUCCESSFUL OLDER PRESCHOOLERS**

Вопросы моделирования и проектирования педагогических процессов, систем и технологий поднимались многими учеными. В свое время В. В. Зеньковский писал, что педагогическая мысль должна останавливаться, чтобы можно было «извлечь из данных опыта и озарений интуиции тот драгоценный материал, который в них заключен» [5, с. 5]. Современная педагогическая мысль называет в числе других модель знаковую или логическую, об-

ладающую всеми общими закономерностями моделирования, но имеющую свои специфические особенности. Она адекватна, изоморфна моделируемому объекту, но при этом «эвристически значима, дающая новую информацию об этом объекте, отражает точку зрения ее автора на этот объект, требования, которые автор предъявляет. А. А. Леонтьев отмечает, что такая модель построена из воображаемых элементов и полностью поддается формализации и операционализации [9]. Это «личное знание» как считают ученые, включающее концепт, образ, ситуативные схемы в виде фрейма, образ-схемы, пространство и пр. В такой модели образ мира, картины мира и образ самого индивида в этом мире соотносятся (В. П. Зинченко), подчеркивается результативность процесса восприятия, связанного активной ролью психических образов в познавательной деятельности человека. Такая модель отражает внешний мир и внутреннюю рефлексию говорящего субъекта, поэтому она метафорична [6]. Примеры знаковых или логических моделей имеют место в исследованиях проблем педагогического проектирования в профессиональной подготовке (М. Н. Ахметова). Разработаны схемы – модели педагогического концепта, включающего образ темы (рисунок, тезисы, символы), высказывания ученых, педагогов – новаторов, учителей – практиков, а также гипотетические и прогностические положения, технологические решения и предполагаемые результаты будущей работы. Особенно в этом плане интересно поэтапное моделирование системы, представляющей технологическую карту [3, с. 71; 205].

Модель поэтапной системы технологических процессов становления успешности старших дошкольников строится как знаковая или логическая. Мы исходим из понимания универсальности ребенка, в котором уже заложена «самость», а следовательно, возможность восхождения к высшей жизни. Именно в этом возрастном этапе показателем качества такого восхождения (самодвижения) ребенка являются его личностные достижения – составляющие успеха.

Успешность определяется, по словарю, как свойство, заключающее в себе успех. Это качественная оценка результатов деятельности, которая складывается из объективной результативности и субъективного отношения к этим результатам самого человека (М. Битянова). Субъективные составляющие успешности – это устойчивая высокая самооценка ребенка и удовлетворенность собой, своей деятельностью и общением. Творческая активность имеет определенный «возрастной фон». Н. С. Лейтес характеризует расположенность к творчеству старших дошкольников как креативность (особенности активности, воображения, интуиции, неосознаваемые компоненты умственной активности). Жизненный опыт ребенка – это целостная система элементов значимого для него воспитания и обучения, включающего логическое и интуитивное, разум и чувства, представления и образы. Успешность ребенка можно развивать только в процессе целенаправленного моделирования технологических систем продуманной, специально организованной психолого-педагогической деятельности и коммуникативного общения. Нужно помочь ребенку увидеть свой потенциал, поверить в собственные силы, научить быть успешным в деятельности. Решение этой задачи мы

связываем с разработкой психолого – педагогического сопровождения процесса развития ребенка. Осваивая опыт предметно-практической деятельности, он учится прислушиваться к своим ощущениям, чувствам, мыслям; оценивать ее результативность с точки зрения удовлетворения собственных потребностей и пользы для окружающих. Знания становятся не самоцелью, а условием личностного развития (М. В. Корепанова) [18]. Это поэтапная деятельность, где «успех рождает успех», как говорит Л. С. Выготский.

Особую роль в становлении успешности старших дошкольников играет развивающееся образовательное пространство. Оно обогащает формирующееся информационно – смысловое «поле» каждого ребенка. Субъект образовательного процесса «развивает диапазон собственных возможностей и перспектив» [17].

Пространственное окружение старшего дошкольника должно быть в определенной мере индивидуализировано. Это пространство ученые называют персонамуированным, личным. Личное пространство – это пространство, где, согласно Мартину Буберу, личность говорит: «Я есть», «Я таков». По синергетике, это «ниша», где индивидуальный мир ребенка не открыт для других (до времени, если только мир ребенка не соприкоснется с добрым миром сверстника или взрослого «друга»). «Невидимое личное пространство индивида дает ему возможность прислушиваться к себе, самостоятельно мыслить, выбирать, делать, как пишут В. А. Караковский Л. И. Новикова и Н. Л. Селиванова [4]. Становятся различимыми «поле» практической деятельности, «поле» общения, образовательное «поле». Действительность «расширяется», предметный мир взаимодействует с чувственным восприятием. Раздвигаются границы познаваемого мира. Истинное «поле», по мысли А. Н. Леонтьева, становится не просто «наличным», но и существующим объективно или иногда только иллюзорным. Знание субъектом этого существующего всегда опережает его превращение в определяющее его деятельность. Такое знание выполняет очень важную роль в формировании мотивов [8, с. 210].

Ретроспективный анализ пятнадцатилетнего опыта работы с детьми разных возрастных групп позволяет выделить в качестве основного интерес старших дошкольников к миру и отношениям людей и сверстников. Так, сидя возле наряженной новогодней елки, малыш играет на игрушечной гитаре и поет стихи-песенку собственного сочинения: «Время, куда ты уносишься? \\\\ Куда стремишься? Дед Мороз тает, тает, тает... \\\\ Кто же принесет подарки?» (3года 5мес.). Детей привлекает мир, дома вокруг, люди: «Я хожу по миру и земле. \\\\ Улыбаюсь солнцу и весне. \\\\ дома строятся и живут. \\\\ Речки движутся и текут» (4 года). Малыш протестует против того, что его считают маленьким: «Я человек». «Я мужчина». Он уже ведет диалог с миром, размышляет над его устройством: «Была ночь. Стало утро... \\\\ После утра день придет. \\\\ Потом опять утро. \\\\ и снова день. \\\\ А если все наоборот? \\\\ То я не знаю, как получится... \\\\ никто не знает... \\\\ (5 лет, 3 мес.).

Это уже тот вопрос, который учитель мог бы назвать проблемным. По мысли В. И. Слободчикова и Г. А. Цукерман, «на ранних этапах разви-

тия самость – это такой «поведенческий текст», который я создаю не умышленно, не ведая, что творю, и уж тем более не ведая, что творю» [14]. А на интуитивном уровне малыш философствует: ставит себе вопросы, что уже очень важно в будущей его успешной деятельности: «Как все живут? \\\\ и как рождается жизнь? \\\\ и как сам человек рождается? \\\\ и как ему удается играть? \\\\ и сочинять музыку? \\\\ и как же интересно ему живется!» (5 лет, 6 мес). Личность, как справедливо утверждает С. Л. Рубинштейн, это не набор заданных качеств, а способность человека проявлять свое отношение к миру, людям, самому себе. В этом плане дошкольный возраст детей характеризуется остротой восприятия, подвижностью, предпосылками активного словестного мышления, внутренним принятием знаний, всевозможными понятиями мира взрослых (Н. С. Лейтес). «Как делаются вещи? \\\\ и вообще как нужно делать дело? \\\\ и как люди все это знают? \\\\ Ведь это не просто все делать? \\\\ и как работают люди? \\\\» (5 лет, 6 мес)

Понятия пока не освоены. Они переплетаются, взаимопроникают. Они только пока названы. «Есть всякие профессии: \\\\ и шофер, и доктор, инженер. \\\\ и раскопщик, что старые вещи находит в земле. \\\\ Есть всякие профессии. \\\\ Но главное – шофер. \\\\ Но вы думаете, что станете этим, а станетесь другим. \\\\ и так тоже бывает».

И так к 6 годам уже есть выбор. Любопытно, что сам дошкольник понимает его неокончателность, образ «Я» – это сложное, многокомпонентное явление, включающее знание о себе в данный период жизни, знание о том, каким человек хочет стать, – так замечают ученые. Но знания о себе у дошкольника нечеткие, хотя первый выбор звучит очень уверенно: «Я хочу стать шофером Камаза. \\\\ Есть всякие профессии. \\\\ Но главное – шофер. \\\\ О. Н. Тихомиров отмечает важную роль в становлении успешности растущего человека- «эмоциональных предвосхищений действий» [16, с. 108]. Эмоциональный опыт («удивление», «уверенность») хотя и очень важен для ребенка, но пока это все-таки складывается на уровне спонтанности как готовности к творчеству. К механизмам эмоциональной регуляции ведут этапы эмоционального закрепления, эмоционального поведения, эмоциональной коррекции. Главное в личности – ее значимость для «других». Старший дошкольник, осознавая окружающий мир, особенности людей и себя самого, попадает в сложную ситуацию виртуальной реальности. Восприятие мира возможно в темных враждебных тонах, и тогда личное пространство ребенка не отделено от воспринимаемого им мира.

Екатеринбургский ученый, доктор психологических наук и учитель А. М. Лобок рассказывает о самом трудном первокласснике, который с первого же дня пребывания в школе впал в слезную истерику, истошно кричал, что все его ненавидят и наотмашь бил всякого своего предполагаемого обидчика [11; 12]. Такое восприятие мира наложило отпечаток на «окраску» личного пространства ребенка: «Ночь. \\\\ и луна как хрусталь. \\\\ и капли дождя \\\\ каплют на асфальт. \\\\ и вдали горит огонек, \\\\ и он все дальше. \\\\ и вот он превратился \\\\ в красную точку. \\\\ и ушел от меня совсем. \\\\ и только мокрый, \\\\ чер-

ный асфальт обливает его красным светом. \ и лужа сделалась алой:\ в ней отражается жизнь» (7 лет).

Последние строчки этих стихов описывают личное пространство ребенка, где навсегда потерял луч («огонек») и где алая «лужа» на черном асфальте и есть «жизнь» вокруг и его собственная. Эта ситуация катастрофична для неуспешного будущего маленького человека, если только ее не изменить. Л. С. Выготский считал, что ребенок пишет стихи или рисует вовсе не потому, что в нем прорезывается будущий творец, но потому что это сейчас нужно для ребенка. В технологии вероятностного образования А. М. Лобок исходит из этой посылки: его воспитанники начинают свой школьный путь с написания стихов. Процесс развития протекает неравномерно, постепенно, толчками, качками, волнообразно, путем накопления мелких изменений. Ученый и учитель А. М. Лобок следует этим размышлениям Л. С. Выготского. Справедливо утверждение в том, что внутренний мир человека – это и есть его личность. Задача учителя и воспитателя состоит в том, чтобы ребенок был успешен в самом начале своей жизни, чтобы он стремился к свободе и умел управлять собой. И здесь важно взаимодействие «Я» ребенка и «Другого» (сверстника и взрослого). У общения, считает С. Соловейчик, такие ступени: контакт, душевное общение, духовное [15].

Первый этап моделирования системы становления успешности старших дошкольников предполагает контакт как ступень общения. Это контакт не только с людьми, но и с Природой, в которую внимательно вглядывается ребенок, задумывается: «Идет снег, белый пребелый...\ Все хотят, чтобы он падал им на руку...\ Ну, конечно, снег может упасть им на руку,\ Но он тогда станет капелькой воды. \ и эта капля упадет на землю снежную\ и снова станет льдом...» (5 лет, 5 мес.).

Душа ребенка, замечает С. Соловейчик, странный мир, не такой как все, что нас окружает, по другим законам живущий. В самом деле малыш в 4 года принялся за составление «книжек»: сшил книжечку, на обложке которой написал печатными буквами «Выпуск 1». Придумывает и изображает в рисунках «язык драков» – по фильму это обитатели планеты «Дракон». Любит составлять собственные слова, дорожит ими, просит записывать и запоминать. Составляет с этими словами предложения и словосочетания. Из придуманных слов складывает стихи и поет, сопровождая себя на пианино. Таков богатый по содержанию первый этап.

Ученые считают, что способность детей к словотворчеству, к преобразованию слов и предложений – важнейшая способность к усвоению русского языка. Основной тезис современного понимания иноязычного обучения: «Все, что я познаю, я знаю, для чего мне это надо и где я могу эти знания применить» [7, с. 24]. На первом этапе игровое коммуникативное общение и деятельность иноязычного обучения приобщает детей к культуре другого народа, учит глядеть на себя через сказку, рисунок, музыку иной культуры. Детская писательница Алиса Ганиева в этом плане создает совершенно новые сказки: «Мальчик с желтым лицом», «Акучи – макучи» и др. В первой

сказке главным становится рассказ о детях и людях разных национальностей, к которым надо относиться с равным уважением: «когда вы встретите мальчика с желтым лицом, не думайте. Что он плохой». Такая простая и понятная мысль. А сказка «Акучи-макучи» про мальчика Мишу, волшебный язык и упорных родителей: «Иногда даже нормальный мальчик говорит непонятными словами» Это смог понять только ученый: мальчик жил в волшебной стране и говорил на языке этой страны (рис. 1).

Но прошло время, и мальчик вдруг сказал совершенно нормальным языком: «Я вернулся». Сказка, в которой он жил, вдруг стала реальной реальностью. Таким оказался момент наступления второго этапа системы становления успешности старших дошкольников – первых шагов восхождения к своему «Я», возможного в ситуациях сопереживания, когда маленький человек осознает свои поступки, учится у жизни, в которую пристально вглядывается. Этот этап предполагает прогнозирование, как специальное научное исследование конкретных перспектив развития какого-либо явления, одна из форм конкретизации научного предвидения, взаимосвязанного с проектированием и моделированием. В. А. Караковский сказал: «Главная цель воспитания – счастливый человек». А это возможно в условиях душевного общения. По-прежнему у дошкольника два мира. Ш. А. Амонашвили считал ребенка импульсивным существом. Ему трудно понять нас. Это мы, воспитатели обязаны понять ребенка и строить наши воспитательные планы с учетом движения его души [1]. Пятилетняя девочка признается своей воспитательнице: «Я Принцесса». Игра принимается: «А можно мне стать Принцессой?» Малышка считает, что это возможно, но необходимо «заклинание». Однако, через несколько дней девочка говорит, что ей скучно: не с кем играть. В ее «мире Принцесс» не оказалось сверстников. Эта ситуация очень интересна с педагогической точки зрения, подтверждается мысль о необходимости на втором этапе моделирования технологических процессов душевного общения, которое возможно, как говорят ученые, и с собственным «Я», воображаемыми друзьями. Малыш в свои 5 лет и 3 месяца догадывается, что есть мир детей и мир взрослых и что эти миры часто «не пересекаются» (извечная проблема педагогики): «А есть другой мир! Конечно, никто его не знает, не понимает... Все думают, что нет другого мира. Но почему же так думают люди? Этот мир красивый, там одни цветы. Там дети играют в песочнице. А взрослые рядом сидят на скамейке и не видят такого прекрасного мира. И где же этот мир? Никто не знает. Знают только дети. И самые взрослые-превзрослые люди...».

На этом этапе взросления важно предупредить возникновение ситуации, которая может лежать на пути возможной будущей неуспешности ребенка: «Пламя заливает сердце и душу. И душа плачет. И пламя будет вечным. И душа будет плакать. «(эти строки принадлежат воспитаннику А. М. Лобка) Л. С. Выготский считал, что ребенок пишет стихи или рисует вовсе не потому, что в нем прорезывается будущий творец, но потому, что это сейчас нужно для ребенка, и еще потому, что известные творения возможности заключены в каждом из нас (рис. 2).

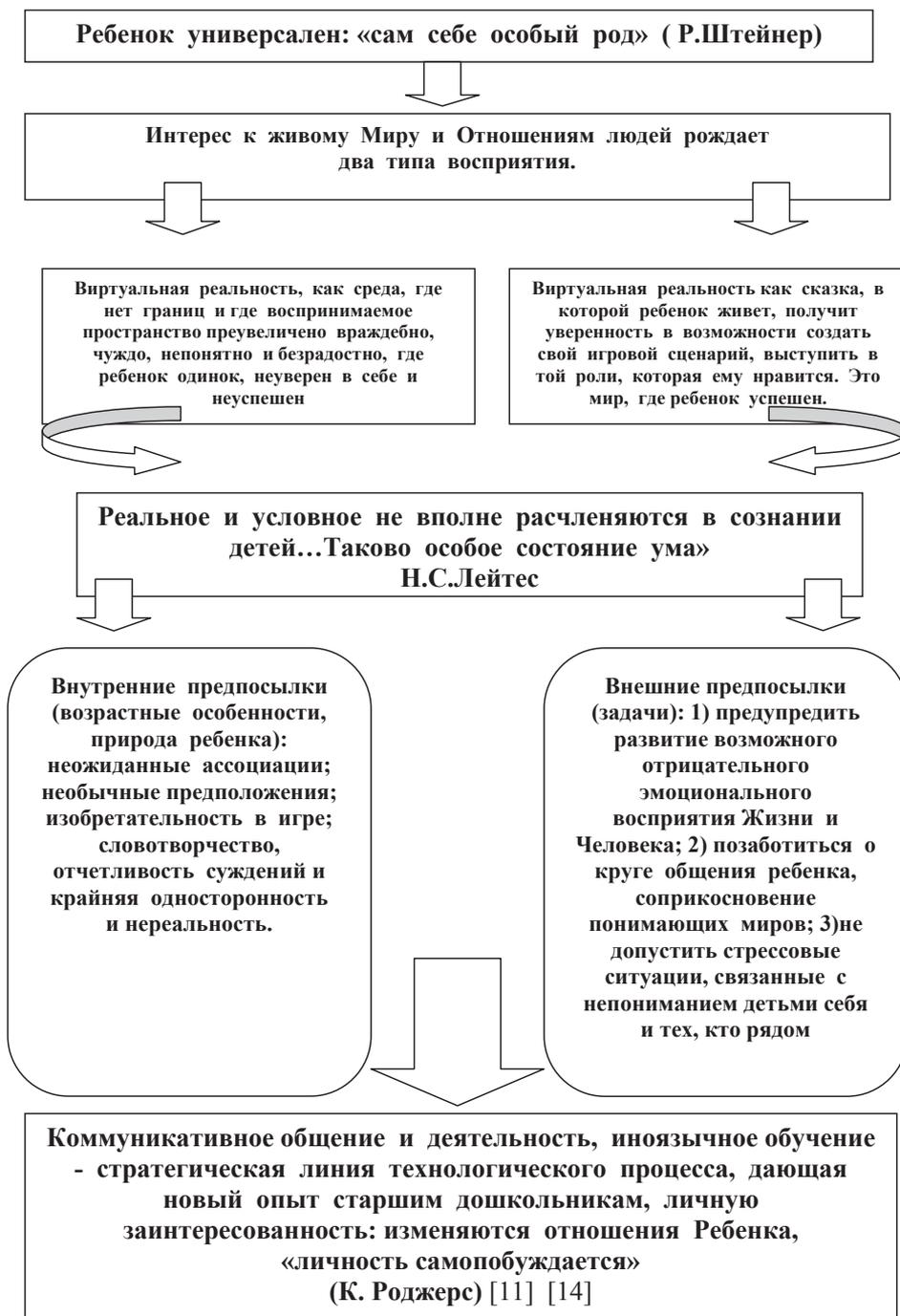


Рисунок 1 – Первый этап моделирования системы становления успешности старших дошкольника

Третий этап становления успешности старших дошкольников значительно приближен к проблеме первого года обучения в школе. Личный мир ребенка отражает его «стремление соответствовать самому себе»,

укреплять собственную силу, как выражает это состояние С. И. Гессен. Особую роль играет эмоционально-смысловое общение, духовное богатство образования, в том числе иноязычного. Взрослый мир становится более понятным, рождается уважительное и бережное отношение к людям и природе, понимание чувства прекрасного в дружбе. Коммуникативное обучение иностранному языку отвергает бессознательное «говорение», заставляет пересмотреть традиционный подход в пользу системного моделирования технологических процессов. Построение различных ситуаций игрового ролевого общения предполагает прогнозирование выбора в условиях метапоэтического пространства «живого» знания. В диалоге личность транслирует себя, свою уникальность и самобытность при условии адекватной самооценки, способности полноценной самореализации, умении определять смысл явлений и предметов, кроме того, диалог формирует у учащихся представление того, что владеть языком – значит уметь пользоваться им как средством социальной коммуникации в реальных ситуациях. (Бырдина О. Г.) Диалог приобретает черты духовного. Детский мир «своего Я» соотносится со взрослым, его комфортность – показатель успешности ребенка. Главный принцип – узнать, понять, как говорит Януш Корчак, учить ребенка не только ценить правду, но и распознавать ложь, не только любить, но и возмущаться, не только уважать мнение другого, но и не соглашаться. Мир сложный, и эту сложность должен ощущать уже и старший дошкольник (Рис. 3).

Успешность взаимосвязана прежде всего с личностными достижениями ребенка.

Критериями успешности старшего дошкольника являются: субъективные переживания успеха; удовлетворенность собой и своей деятельностью; собственный выбор в игровой деятельности; выполнение индивидуальных маленьких «проектов» игрового общения на основе воображения; развитие экзистенциальной сферы старшего дошкольника, его внутреннего «Я», осознание ценности этого «Я» (своего и другого), сопереживание прекрасному в литературе, искусстве, культуре (первоначальные шаги, восхождение к ценностям прекрасного). Исчезает неуверенность в себе, негативные переживания. Метапоэтическое пространство как формирующееся интеллектуально-эмоциональное «поле» взаимодействия взрослых и детей, включающее общение с книгой (сказкой), живой природой, биосферой в целом порождает переживания, «вчувствование» в жизнь природы, человека, слова. Это метапредметное поле созидания, «возможностное поле» становления творческих начал ребенка [2], позволяющее реализовать основной лейтмотив поведения – утвердить свое «Я», показать свое «Я». Свой «мир» старший дошкольник творит по мере своих пока еще неокрепших сил. О диалектике взаимосотворения миров – человека (личности) и окружающей жизни пишет Николай Заболотский: «два мира есть у человека – один, который нас творил, \ \ Другой, который мы от века \ \ творим по мере наших сил».

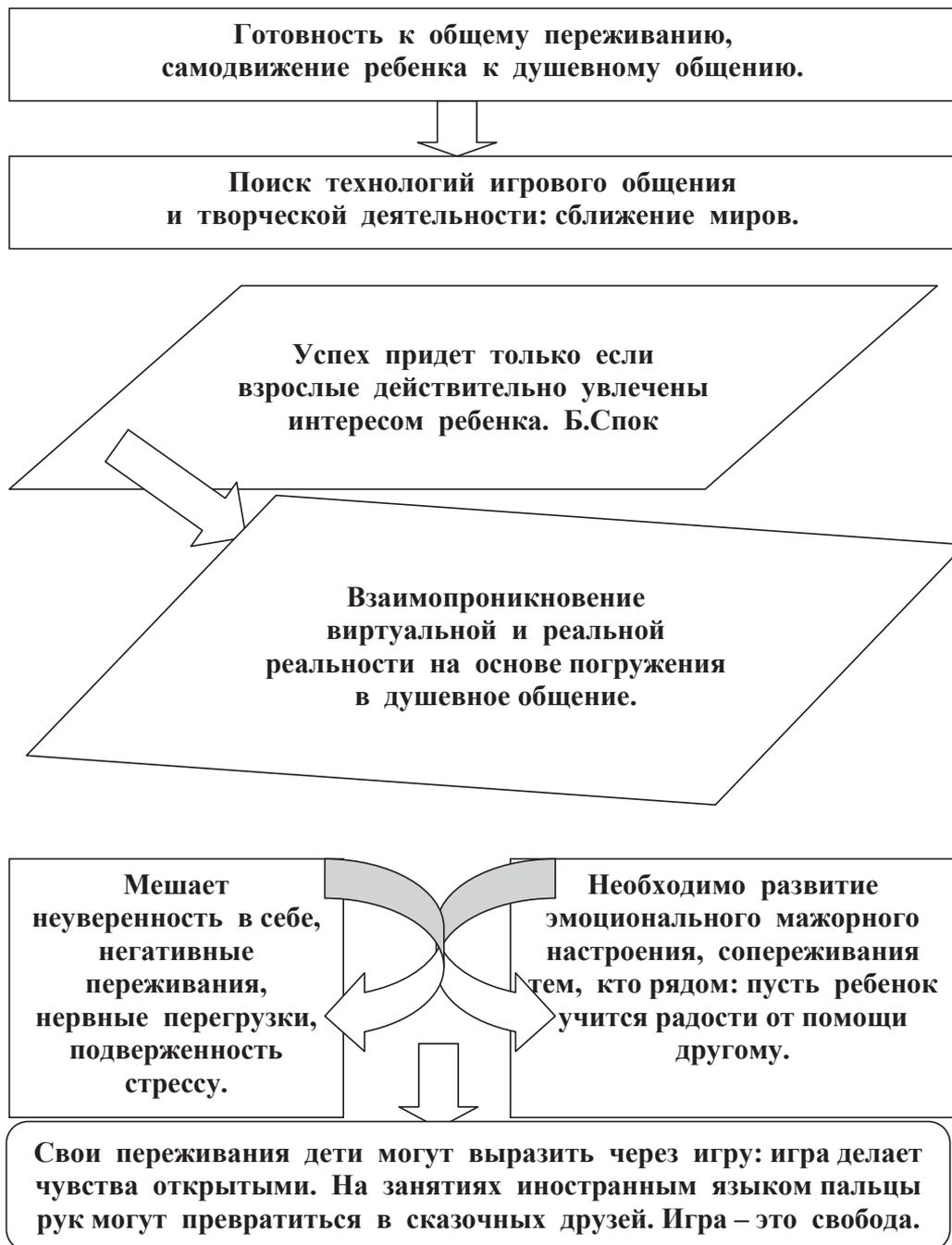


Рисунок 2 – Второй этап моделирования системы становления успешности старших дошкольников

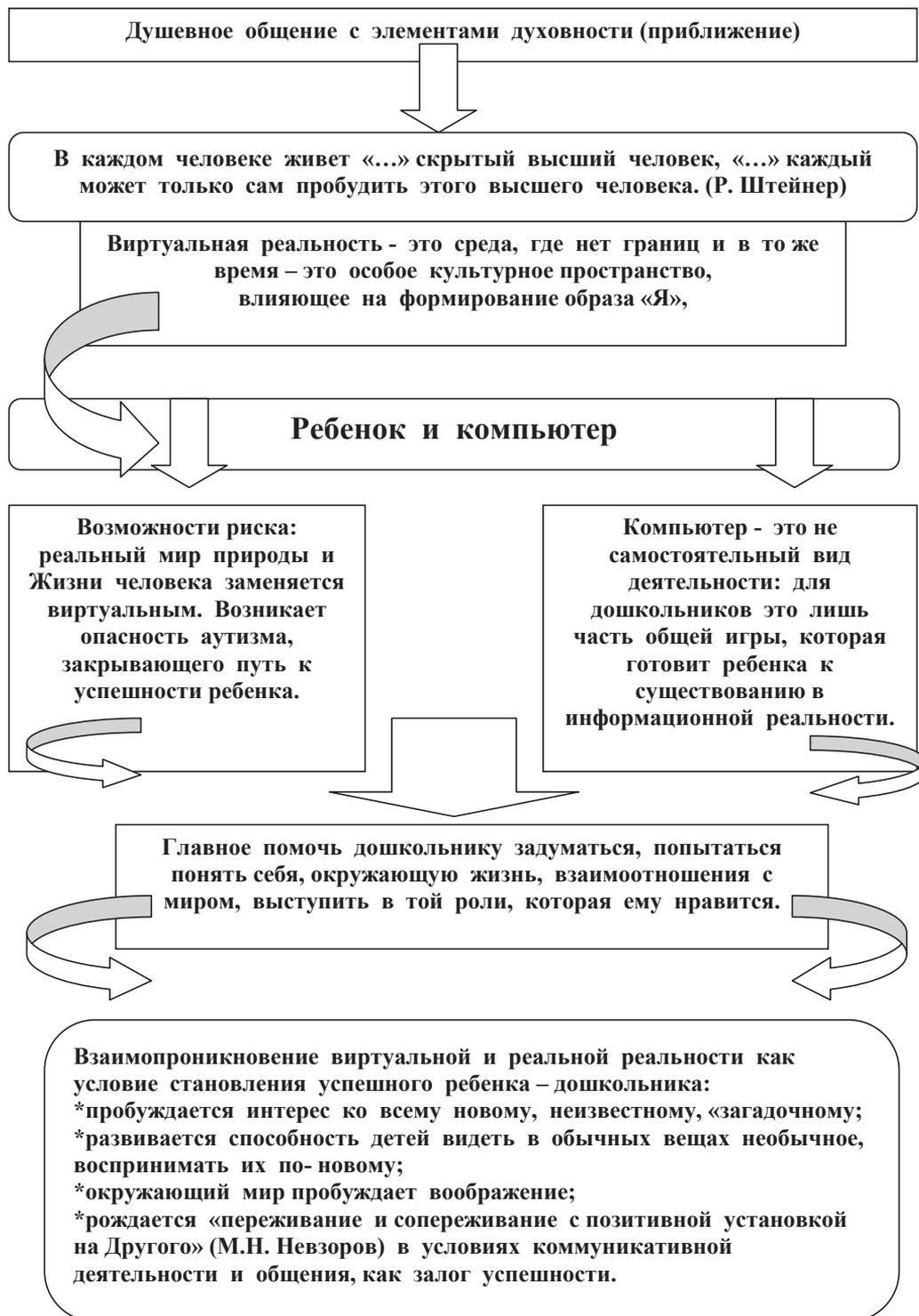


Рисунок 3 – Третий этап моделирования системы становления успешности старших дошкольников

Библиографический список

1. **Амоношвили, Ш. А.** Школа жизни. [Текст] / Ш. А. Амоношвили – М., 1998. – 75 с.
2. **Ахметова, М. Н.** Метапоэтическое пространство как «возможное поле» педагогического дискурса. [Текст] / М. Н. Ахметова / Гуманитарный проект. Барнаул. 2010. – 204 с.
3. **Ахметова, М. Н.** Педагогическое проектирование в профессиональной подготовке. [Текст] / М. Н. Ахметова – Новосибирск; Наука, 2005. – 308 с.
4. **Воспитание?** Воспитание... Воспитание! (под ред. В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой. – М., 1996. – 157 с.
5. **Зеньковский, В. В.** Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. [Текст] / В. В. Зеньковский – М., 1993. – 217 с.
6. **Изменяющийся** славянский мир: новое в лингвистике: сб. статей; отв. Ред. М. В. Пименова. [Текст] – Севастополь: Рибэст. 2009. – 663 с.
7. **Канышева, А. В.** Современные методы обучения английскому языку. [Текст] / А. В. Канышева – Минск, 2003. – 158 с.
8. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А. Н. Леонтьев – М, 1975. – 312 с.
9. **Леонтьев, А. А.** Основы психолингвистики. [Текст] / А. А. Леонтьев – М. 2003. – 282 с.
10. **Лейтес, Н. С.** Возрастная одаренность школьников: Учебное пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений. [Текст] / Н. С. Лейтес – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 320 с.
11. **Лобок, А. М.** Антропология Мифа. [Текст] / А. М. Лобок – Екатеринбург; 1997. – 688.
12. **Лобок, А. М.** вероятностное образование: Екатеринбургский вариант [Текст] / А. М. Лобок // Школьные психологии. – 1996. №3. с. 30–34; 36–37
13. **Роджерс, К.** Взгляд на психотерапию: Становление человека. [Текст] / К. Роджерс – М., 1994. – 480 с.
14. **Слободчиков, В. И.** Цукерман Г. А. Интегральная переодизация общего психического развития //Web–site: http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1996/96/965038.htm
15. **Соловейчик, С.** Педагогика для всех. [Текст] / С. Соловейчик – М. 1987. – 356 с.
16. **Тихомиров, О. К.** Психология мышления: Учебн. Пособие для студ. Высш. учебн. Заведений. – 2-ое изд. – М.: изд. Центр «Академия», 2005. – 288 с.
17. **Ясвин, В. А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 2001. – 366 с.
18. **Корепанова, М. В.** Непрерывное образование дошкольников и младших школьников: проблемы и перспективы [Текст] / М. В. Корепанова // Сибирский педагогический журнал. – 2004. – № 2. С. 88–92

УДК 372.853

Цатурян Армен Мишаевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики Ванадзорского государственного педагогического института имени О. Туманяна, профессор Российской академии естествознания (РАЕ), директор спецшколы с углубленным изучением математике и естественных дисциплинам, evrika24@rambler.ru, Армения, Ванадзор

**ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ ПУТЕМ УСИЛЕНИЯ
МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРИ
ПОВТОРЕНИИ КУРСА ФИЗИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

Tsaturyan Armen Mishaevich

Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of Physics of Vanadzor's Teachers' Training Institute after O. Tumanyan, professor of Russian Academy of Natural Sciences, headmaster of Vanadzor's special school with in-depth education of mathematics and natural disciplines, evrika24@rambler.ru, Armenia, Vanadzor

**RAISING OF THE QUALITY OF KNOWLEDGE THROUGH
STRENGTHENING METHODOLOGICAL DIRECTION IN REVISING
THE COURSE OF PHYSICS IN A SECONDARY SCHOOL**

Известно, что эффективность и качество являются ключевыми параметрами, по которым судят об общественно-экономической значимости сферы образования. Но если эффективность обычно рассматривается как экономическая или экономико-управленческая категория, то понятие качества включает в себя и эффективность как оценочную категорию, и экономические, социальные, познавательные и культурные аспекты образования и поэтому воспринимается как всеобъемлющая интегральная характеристика образовательной деятельности, ее результатов.

Образование, как и любой процесс или результат деятельности человека, имеет определенное качество. Наиболее точным в концептуальном понимании является следующее определение качества образования: качество образования – это комплекс характеристик образовательного процесса, которые определяют последовательное и практически эффективное формирование компетентности и профессионального сознания.

В процессе обучения физике главная цель, стоящая перед преподавателем, – формирование у школьников физического мышления. Это очень сложная задача, и для ее осуществления кроме профессиональных навыков учитель должен иметь соответствующую методическую подготовку. Он должен четко представлять путь, который позволяет на разных уровнях обучения шаг за шагом формировать у школьников физическое мировоззрение. Процесс формирования системы знаний основывается на проведении параллелей между явлениями на различных уровнях. Это относится к вну-

трипредметным параллелям, которые отображают систему знаний в предмете обучения, а в дальнейшем, с развитием абстрактного мышления, дают возможность проводить межпредметные параллели [1, с. 184].

При изложении нового материала невозможно сразу достичь требуемого качества знаний по многим причинам. Прежде всего эти знания необходимо укрепить, что подразумевает раскрытие взаимосвязи между объективно существующими явлениями и процессами, осознание роли и места этого материала в физической науке и, наконец, формирование у учащихся навыков применения этих знаний при решении конкретных физических задач. А умение применять приобретенные знания свидетельствует об их качестве.

Учитель при изложении нового учебного материала, каждый раз применяя ранее пройденный материал, по существу осуществляет повторение, так как каждая изучаемая тема в той или иной мере содержит элементы ранее приобретенных знаний и навыков. С другой стороны, новый изучаемый материал позволяет более глубоко и всесторонне понять ранее изученный материал, тем самым обеспечивая обратную связь. В практике часто встречаются случаи, когда даже учащиеся с высокой успеваемостью в конце учебного года не запоминают пройденный за год материал, а если и запоминают, то в нем отсутствуют необходимая системность и глубина.

Для восстановления в памяти забытого учебного материала требуется определенное время. Но дело не в том, чтобы ученик механически воспроизводил прошедший ранее материал, то есть формулировал разные правила, понятия, законы, писал соответствующие формулы, описывал физические явления и процессы, а главное, чтобы он с помощью этих знаний мог делать правильные логические рассуждения при рассмотрении новых явлений и процессов, а также применять эти знания при решении конкретных задач.

Из вышеуказанного следует, что повторение в любом его проявлении должно включать в себе элементы нового. Классики педагогики неоднократно упоминали о значении систематического и хорошо организованного повторения. При повторении физические теории приобретают новое дидактическое значение. Они становятся способом обобщения экспериментальных фактов и знаний.

В процессе повторения важнейшее место отводится межпредметным и внутриспредметным связям. К примеру, если в процессе обучения какому-либо физическому материалу математический аппарат применяется настолько, насколько он известен ученикам из курса математики, то, возвращаясь к повторению этого же самого физического материала, учитель имеет возможность представить его посредством использования математического аппарата, изученного ко времени повторения, тем самым придавая познанию физического материала глубину и целостность.

Говоря о межпредметных связях физики и математики в процессе повторения, необходимо отметить, что до сих пор они глубоко не изучены.

То же самое касается и внутриспредметных связей. Имеется необходимость исследовать пути, которые позволяют в процессе повторения обобщать и сис-

тематизировать изученный в разное время материал по физике, что вносит свой вклад в дело хорошего осмысления связей и закономерностей и разгрузки памяти учащихся. Для того, чтобы делать рациональные рассуждения о задачах совершенствования организации повторения курса физики в средней школе, необходимо иметь целостное представление о повторении как одной из главных составляющих обучения. Для этого необходимо уточнить роль и место повторения в контексте всего процесса преподавания, его задачи, функции, возможные формы организации, а также ожидаемые результаты.

Все рассуждения приводят к мысли о необходимости организации обобщающего повторения и включения его в учебную программу. Такая попытка на практике уже существует.

Согласно критериям среднего образования Республики Армении, во II полугодии выпускного класса старшей школы предусмотрено повторение пройденного курса по экзаменационным предметам, проведение индивидуальных и групповых консультаций, а также проведение экзаменов. Большое значение придается процессу повторения как средству укрепления пройденного учебного материала, с помощью которого можно окончательно обеспечить эффективность обучения. Когда говорится о важности процесса повторения, в первую очередь имеется в виду та важнейшая дидактическая роль, которую оно может играть для повышения качества знаний учащихся.

В настоящее время в Армении действует 12-летняя образовательная система. В этой системе старшая школа включает в себе три класса (X, XI, XII).

Согласно учебному плану по физике, для углубленных классов отведено 578 учебных часов (X – 136 ч., XI – 170 ч., XII – 272 ч.), при этом для обобщающего повторения предусмотрено все II полугодие XII класса, что составляет 136 часов или около 24% всех часов. Следовательно, в среднем на каждые 4 часа приходится один час повторения. А для классов общего потока отведено 306 часов (X – 102 ч., XI – 102 ч., XII – 102 ч.). Из них 56 часов или около 18% всех часов предусматривается для обобщающего повторения.

Количество часов, отведенных для обобщающего повторения, уже говорит о важности, которая придается этой составной части учебного процесса.

Это означает, что возникла необходимость разработать продуктивную учебно-методическую систему организации повторения курса физики. Нам представляется, что принципиально новая система повторения материала, изученного в курсе физики средней школы, будет ориентирована на применение этого материала для анализа конкретных физических явлений. При этом и реализуется принцип «лучшее повторение – это применение». Основными характеристиками системы являются:

- а) Разработка физической и математической моделей изучаемых явлений и процессов;
- б) Использование общих методологических принципов физики при анализе явлений и процессов;
- в) Соответствие между качественными методами исследования математических моделей и вычислительным экспериментом;

г) Ориентация на развитие мышления учащихся и повышение уровня физического понимания законов природы и их проявления в конкретных условиях;

д) Развитие научно значимых элементов умения математического моделирования реальных явлений природы как новой методологии научного исследования.

Новая учебно-методическая система призвана также помочь в проведении профессиональной ориентации выпускников средней школы, выявляя лиц, способных и склонных к исследовательской деятельности в области математики и естественных наук.

Для решения задачи формирования системы знаний у учащихся необходима их генерализация – объединение всех изучаемых вопросов вокруг важнейших физических законов и теорий. Очевидно, что повторение в разных формах его проявления (эпизодическое, полугодовое, годовое) дает более широкие возможности для сопоставления знаний, полученных в разные периоды обучения, для проведения важных обобщений, для систематизации знаний учащихся и, в конце концов, для формирования у них элементов физического мышления.

Если повторение, в узком смысле слова, укрепляет пройденный материал, так как учащиеся усваивают сравнительно мало нового, то систематизация знаний характеризуется активной познавательной деятельностью. Данный вид учебной работы содержит в себе элементы нового. Следовательно, повторение необходимо не просто для фиксации пройденного материала в памяти, а также для уточнения и усовершенствования знаний и навыков, для проверки приобретенных знаний и исправления допущенных ошибок. Кроме того, повторение позволяет выявить или создать единицы учебного материала, а также связь между ними и предыдущим опытом учащихся. Первый из этих результатов приводит к уменьшению объема информации, содержащейся в учебном материале, а второй – к ее укреплению и осмыслению [2, с. 136].

Известно, что вслед за получением информации следует фаза забывания. Она подвергается специальной обработке разными механизмами памяти. Тем не менее, материал необходимо выучить так, чтобы он долгое время сохранился в памяти, а еще лучше – навсегда. Для этого нужно «послать» его в долговременную память. «... Убеждение и знание только тогда и можно считать истинным, – писал Н. А. Добролюбов, – когда оно проникло внутрь человека, слилось с его чувством и волею, присутствует в нем постоянно, даже бессознательно, когда он вовсе о том и не думает» [3, с. 443].

Таким образом, в процессе заучивания материала повторение играет двоякую роль. В первую очередь, оно приводит к сгущению (уменьшению) объема информации и к ее накоплению в структуре предыдущего опыта учащегося. С другой стороны, повторение позволяет получить сведения о степени усвоения материала. Необходимо отметить, что физические знания – не независимые друг от друга факты, чтобы было возможно их от-

рывочно и поочередно усвоить. Это всегда элементы определенной теории, следовательно, они систематизированы и предполагают определенное подчинение понятий. Мастерство учителя проявляется в том, чтобы он имел широкий охват познавательной и методической подготовки и преподнесенные ученику сведения осмыслил в более широком контексте знаний. Благодаря этому учитель видит путь, который должен пройти ученик, и может его познавательное развитие направить по правильному руслу.

Естественно, при отборе материала для повторения невозможно включать весь пройденный материал и придется каким-то образом его сократить. Причем это необходимо делать так, чтобы в итоге сократился лишь объем, а в сущности весь содержательный материал сохранился. По существу, при повторении мы должны построить некую модель ранее изученного учебного материала. и подобно тому, как образование рассматривается как учебная модель науки [4, с. 27], можно применительно к повторению утверждать, что оно в свою очередь является обобщающей моделью обучения. В частности, повторение курса физики можно рассматривать как обобщающую модель обучения физике.

В физике для повторения необходимо выбрать такой материал, который в наибольшей мере даст возможность генерализовать его содержание на основе фундаментальных теорий, законов, понятий, а также методологических принципов физики, так как генерализация учебного материала позволяет видеть иерархию его структурных компонентов, а также установить их наиболее оптимальную для изучения последовательность. Выделение главного и второстепенного в учебном материале облегчает учебный процесс, позволяет генерализовать соответствующим образом знания школьников, что способствует формированию их научного мышления. Опыт преподавания и теоретические разработки привели к убеждению, что для большей эффективности необходимо в процессе повторения шире использовать аналогию физических явлений, абстрактные модели, математические формулы, графики, таблицы.

С другой стороны, при выборе материала акцент делается на то, чтобы материал, подлежащий повторению, своим содержанием давал максимальную возможность в течение короткого времени решить вопрос систематизации знаний школьников, и, бесспорно, как таковой необходимо рассматривать не только частные, но и всеобщие законы, поскольку добиться последовательного решения одной из главных мировоззренческих задач обучения – формирования целостной физической картины мира, на уровне конкретных физических законов невозможно. Ученик может в совершенстве усвоить один раздел физики и быть беспомощным в других. Повторение всеобщих физических законов позволяет более четко, но не в полной мере, проявлять единство физики как целостной науки о природе. Например, понятие энергии – общее для всей физики, но формы ее выдвижения в каждом разделе специфичны. В механике речь идет о механической (кинетической и потенциальной) энергии, в термодинамике – о внутренней энергии систе-

мы, в электродинамике – об энергии электрического и магнитного полей и т. д. Достигнутые в рамках отдельных теорий фундаментальные законы обладают завершенностью и надежностью в познавательной деятельности; в будущем они могут обобщаться на основании более глубоких методологических принципов физики [5, с. 204].

Такие методологические принципы, как принцип наблюдаемости, объяснения, толерантности, простоты, математизации, единства физической картины мира, симметрий, сохранения, соответствия, относительности, дополнительности, элементарности, в процессе повторения могут использоваться для всего курса обучения, тем самым систематизируя знания с одной стороны и облегчая их восприятие и запоминание – с другой. При этом содержание курса от чисто информационного смещается в сторону методологического [6, с. 6].

Все большее значение приобретает систематизация учебного материала на основе стержневых идей, которые пронизывают различные темы одного раздела (или разные разделы) курса физики. В качестве стержневых идей используются фундаментальные понятия (такие, как масса, импульс, энергия) и законы сохранения (импульса, энергии, электрического заряда).

Изложение учебного материала, построенного на основе стержневых идей, облегчает «работу» памяти и дает простор творческой мысли учащихся [7, с. 8].

Вышеизложенные рассуждения приводят к убеждению, что продуктивным может быть применение тех методов организации повторения, которые опираются на методологию физики, включающую три уровня степени общности научного познания: уровень конкретных физических законов; уровень фундаментальных физических законов; уровень методологических принципов физики. При этом мы исходим из того, что для изучающего физику ценность представляют не только и даже не столько конкретно-онтологические знания, очерчивающие контуры физической картины мира, сколько способы добывания этих знаний, опирающиеся на соответствующие уровни методологии базисной науки.

Дело в том, что физика выступает как методологически целостная наука в спектре естествознания, так как в ее основе лежит система методологических принципов, которые выходят на общенаучный уровень методологии и выступают в качестве системообразующих элементов, обеспечивающих системность теоретических знаний, их внутреннее развитие и стремление к общности. Вероятно, что именно на их основе возможно осуществить внутрипредметную и межпредметную интеграцию естественно-научного образования в средней школе. К этому приводит также изучение дидактического значения процесса повторения педагогическо-психологического анализа.

При повторении, когда появляется возможность рассматривать вопросы, с которыми учащиеся сталкивались и при обучении «классической» и «современной» физики, можно сделать шаг к осуществлению одного из требований принципа научности: школьную физику в возможной степени

приблизить к современной физической науке. Учащиеся должны видеть тесную связь современных и традиционных разделов физической науки. Например, какие черты классического способа описания физических явлений делают его неприменимым к микрообъектам и где проходит граница применимости представлений классической физики. Абстракции, лежащие в основе классической физики: абсолютизация понятия физического процесса и детализация описания физических явлений (классический детерминизм), и возможность их использования при анализе конкретных явлений как раз определяют применимость классического способа описания [8].

Опыт работы показывает, что проблема применения методов научного познания в учебном процессе заключается в том, что познавательная учебная деятельность значительно ограничена временными рамками. С другой стороны, время, необходимое для осознания учащимися новых понятий, идей и научных методов, существенно больше отводимого на их изучение учебного времени.

Поэтому эффективно организованное повторение курса физики с помощью определенных форм может приблизить учащихся к необходимому уровню понимания физики. Речь идет о вооружении учащихся знанием методологических принципов физики и умением сознательного использования их предписаний.

Одним из подходов к выбору материала и последовательности его изложения может быть следующий. Известно, что в курсе физики учащиеся в разных разделах встречают одни и те же понятия, величины, законы, а также принципы методологического характера (аналогии, суперпозиции, симметрии и т. д.). При повторении, группируя и изучая их одновременно, представляется хорошая возможность не только показать их проявление при рассмотрении разных физических явлений и процессов, но и с новой точки зрения подойти к их изучению, а именно, по-новому подойти к количественным и качественным методам изучения. Действительно, с одной стороны уже можно ранее изученный математический аппарат полностью применить при повторении материала, а с другой стороны – шире использовать качественные методы исследования, высшей формой которых являются методологические принципы физики.

Вышеуказанное особо проявляется при решении физических задач, когда наряду с традиционными решениями используются качественные методы, при этом избегая сложных математических выкладок. При этом и реализуется методологический принцип толерантности [9].

Когда говорим, что повторение реализуется через широкое применение ранее приобретенных знаний, мы понимаем не только усиление практической направленности изучаемого материала и умение применять эти знания в конкретных случаях, но и конкурентноспособность на выпускных и вступительных экзаменах и других конкурсах.

В настоящее время в методике преподавания есть необходимость подробного изучения процесса повторения и возможных форм проявления ме-

тодологических принципов в этом процессе, которые позволят решить важные дидактические задачи и добиться продуктивного решения задач, обеспечивающих формирование физического мышления.

Одним из способов повышения эффективности повторения может служить рассмотрение таких физических задач, решение которых предполагает применение учащимися знаний из разных разделов физики.

А более интересным и привлекательным оказывается рассмотрение таких задач, решение которых можно завершить качественными методами исследования, без применения законов физики и сложных математических формул. В них явно раскрывается «изящность» качественных методов исследования.

Поэтому, помимо развития конкретных умений математического моделирования, такие задачи являются особо эффективными в развитии методологических знаний учащихся, демонстрируя единство методов и подходов физики при анализе явлений различной природы [10, с. 89].

Существуют много цикл задач, при решении которых «... ярко проявляются способности учащихся с различными типами мышления-конкретно-образного или формально-логического». Этому особенно способствуют творческие задачи, допускающие различные подходы к решению на надежной методологической основе. Особенно перспективной представляется идея цикл задач, иллюстрирующих определенные компоненты деятельности при математическом моделировании, причем в цикл, иллюстрирующий какой-то определенный компонент, входят из разных разделов и тем курса [10, с. 88]». Обучение основам математического моделирования при изучении физики подразумевает не просто усвоение определенных правил и способов действия, а именно развитие своеобразного стиля мышления, отличного от того, который формировался при классическом подходе к изучению физики. В ряде случаев приходится сознательно идти на возможность появления «незапрограммированных» парадоксов при решении задач, возникших при неконтролируемом выходе за рамки справедливости модели [11, с. 57].

Итак, повторение – важный компонент процесса обучения физике, и его необходимо включить в школьную учебную программу. Его эффективность во многом зависит от выбора материала, важности, придаваемой тем или иным идеям и теориям, методического подхода к его проведению и т. д. Качество знаний учащихся при повторении можно существенно повысить, если его реализовать через применение знаний при решении конкретных задач, при этом усиливая методологическую направленность преподавания.

Библиографический список

1. **Крутецкий, В. А.** Основы педагогической психологии. [Текст] / В. А. Крутецкий, – М.: Педагогика, 1976. – С. 184–185.
2. **Цатурян, А. М.** Осуществление межпредметных связей физики и математики в процессе повторения курса физики [Текст] / А. М. Цатурян, С. М. Парсаданян, А. Г. Аракелян// Мхитар Гош. – № 1. – Ванадзор, 2007. – с. 136–138.

3. **Парыгин, Б. Д.** Социальная психология: [Текст] Учеб. пособие. / Б. Д. Парыгин – СПб.: СПбГУП, 2003. – 616 с.

4. **Кондратьев, А. С.** Физическое образование как учебная модель науки – Тезисы докладов Международной конференции ФССО – 97. [Текст] / А. С. Кондратьев, // – Волгоград, 1997. – С. 27–28.

5. **Цатурян, А. М.** Совершенствование повторения курса физики в средней школе [Текст] / А. М. Цатурян, С. М. Парсаданян, В. А. Саркисян // Физика в школе и в вузе: Международный сборник научных статей. – Выпуск 10. – СПб.: Изд-во БРАН, 2009. – с. 200–205.

6. **Кондратьев, А. С.** Современные технологии обучения физике [Текст]: Учебное пособие. / А. С. Кондратьев, Н. А. Прияткин – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2006. – 342 с.

7. **Совершенствование** преподавания физики в средней школе социалистических стран: кн. для учителя [Текст] / Х. Бинешек, Я. Варга, М. Вюншман и др. ; Под ред. В. Г. Разумовского. – М.: Просвещение, 1985. – 256 с.

8. **Фок, В. А.** Квантовая физика и строение материи. [Текст] / В. А. Фок, Изд-во ЛГУ, 1965.

9. **Цатурян, А. М.** Проявление методологического принципа толерантности при решении физических задач [Текст] // Физика в школе и вузе. Международный сборник научных статей, вып. 12 – СПб.: Изд-во библиотеки Российской академии наук (БРАН), 2010. – С. 134–139.

10. **Кондратьев, А. С.** Физические задачи и математическое моделирование реальных процессов [Текст]: учебно-методическое пособие для учителя. / А. С. Кондратьев, М. Э. Филиппов. СПб.: Изд-во РГПУ им А. И. Герцена, 2001. – 111 с.

11. **Кондратьев, А. С.** Парадоксальные черты физического мышления. [Текст] / А. С. Кондратьев, Е. В. Ситнова Изд-во Ивановского государственного университета, 2010. – 341 с.

УДК 530 (07)

Зиятдинов Шамиль Габдинурович

Кандидат физико-математических наук, профессор кафедры общей физики и методики обучения физике Бирской государственной социально-педагогической академии, shamilz2@rambler.ru, Бирск

О СОДЕРЖАНИИ И СТРУКТУРЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ШКОЛЬНОГО КУРСА ФИЗИКИ

Ziyatdinov Shamil Gabdinurovich

Ph.D. in Physics, professor, Department of General Physics and Methods of Physics Education, Birk State Academy for Social and Pedagogical Sciences, shamilz2@rambler.ru, Birk, Bashkortostan

ON CONTENTS AND STRUCTURE OF ECOLOGICAL COMPONENT IN HIGH-SCHOOL PHYSICS

Одним из важнейших путей, обеспечивающих эффективность формирования экологического мировоззрения учащихся, является рассмотрение его как непрерывного, неограниченного рамками школы процесса. Отсюда вытекает необходимость постоянного обновления и обогащения содержания экологической составляющей изучаемого и понимания сущности и содержания системы экологического образования (ЭО) учащихся в условиях непрерывного образования. Вместе с тем отметим, что проблема определения объема, структурирования и содержания экологической составляющей курса физики далека от своего решения. Актуальность ее решения возрастает в настоящее время, когда повсеместно начали появляться профильные школы различного направления, в том числе, физико-математического, естественнонаучного, экологического.

Содержание образования в школе определяют как «... педагогически адаптированную систему знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности, и эмоционально-ценностного отношения к миру, или систему основ социального опыта, отраженную в видах и отраслях деятельности, воплощенных в учебных предметах и программе внеурочной работы» [15, с. 155].

Перечисленные элементы содержания образования отражаются в нем на всех уровнях его конструирования, в дальнейшем реализуются в процессе обучения и становятся достоянием ученика.

Например, **Н. С. Пурышева [13] выделяет три уровня формирования содержания общего среднего образования:**

- ✓ уровень общего теоретического представления, который реализуется в виде учебного плана;
- ✓ уровень учебного предмета, который реализуется в виде учебной программы по предмету;

✓ уровень учебного материала, который фиксируется в учебниках, учебных пособиях, задачниках.

Приоритетным элементом содержания любой учебной дисциплины является выяснение и актуализация для учителя и учеников смысла изучаемого курса, то есть того, зачем и для чего необходим данный курс каждому субъекту обучения. Смысл курса конкретизируется в целях, которые представляют собой превосходящий результат обучения.

Естественно, при выборе структуры, содержания экологической составляющей курса физики мы опираемся на утвержденные федеральными органами госстандарт, учебные планы и программы, типовые учебники по основной дисциплине (т. е. физике), на традиции отечественной школы. Усилиями поколений российских учителей и ученых были определены оптимальное содержание, структура школьного курса физики. Физика рассматривалась как важнейшая составляющая НТП, а ее преподавание в школе было в центре внимания всех заинтересованных сторон.

К настоящему времени российская школа выдвигает в качестве приоритетных следующие цели физического образования:

✓ ознакомление учащихся с основами фундаментальных физических теорий, формирование умений применять научные знания для анализа наблюдаемых явлений и процессов;

✓ ознакомление учащихся с фундаментальными открытиями в области физики, историей развития и становления современных научных представлений о Земле и Вселенной, формирование ФКМ;

✓ формирование научного мышления и мировоззрения учащихся, овладение ими методами научного познания природы;

✓ развитие способности учащихся критически осмысливать, преобразовывать и усваивать информацию, оценивать качество научной информации на основе ее источника и метода получения, соотносить теоретические модели с действительностью, делать на этой основе выводы и принимать решения, взвешивая все положительные и отрицательные аспекты каждого решения, думая об их последствиях для человечества, для природы;

✓ формирование и поддержание у школьников познавательного интереса к физике, раскрытие роли физики в современной цивилизации, развитие их творческих способностей;

✓ помощь выпускникам в определении направления их дальнейшей деятельности, обосновании адекватного поведения в окружающей среде.

Введение в учебно-воспитательный процесс (УВП) школ ЭО осуществляется, как правило, по следующим направлениям:

✓ усиление эколого-мировоззренческой направленности образования, и прежде всего более широкое освещение духовно-нравственных и эстетических аспектов экологии;

✓ интеграция программного материала с содержанием ЭО, т. е. «экологизация» всего УВП в школе и прежде всего по предметам;

✓ естественнонаучного цикла, в том числе физики;

- ✓ разработка программ экологоориентированных элективных курсов и специальных экологических тем для изучения в рамках дисциплин естественнонаучного цикла;
- ✓ включение в ЭО результатов научных исследований в области окружающей среды, которые связаны с региональными особенностями;
- ✓ создание профильных школ и учебных классов с ориентацией на естественнонаучный, экологический и гуманитарный профили.

Отбор содержания экологической составляющей курса физики естественно подчиняется тем же дидактическим принципам, которыми пользуются при отборе содержания самого курса физики. При конструировании содержания экологической составляющей курса физики мы можем воспользоваться дидактическими принципами, которые достаточно подробно описывались в методической литературе [1–2; 9–14].

Естественно, содержание ЭО в современной школе вариативно, т. к. оно динамично и постоянно обновляется, развивается. Но вместе с тем, оно определяется исходя из того, какая задача ставится перед системой образования по формированию молодого поколения, какой социальный опыт общества, в котором воплощается культура в широком смысле этого слова, должен быть передан ему при этом. Как пишет Н. С. Пурышева [13]: «Социальный опыт состоит из четырех элементов, каждый из которых представляет особый вид содержания:

- 1) знаний о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности;
- 2) опыта осуществления известных способов деятельности, воплощающихся вместе со знаниями в навыках и умениях личности;
- 3) опыта творческой деятельности, воплощенного в особых интеллектуальных процедурах, не поддающихся осуществлению в виде предварительной, т. е. до осуществления творческого акта, до решения проблем, регулируемой системы действий;
- 4) опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности, ставшей объектом или средством деятельности».

Мы считаем, что успех ЭО учащихся во многом зависит от того, насколько экологический материал соответствует структуре содержания концентрически построенного курса физики и как при этом учитываются возрастные особенности и познавательные способности школьников.

На основе анализа учебно-методической и научной литературы и опытно-экспериментальной работы нами разработаны программа и соответствующие учебно-методические разработки по ЭО учащихся при обучении физике, в основу которых легла идея о концентрическом наполнении экологической составляющей концентрически построенного курса школьной физики [3–7].

Под понятием **«концентрическое наполнение экологической составляющей концентрически построенного курса физики»** мы понимаем включение в содержание концентрически построенного школьного курса физики некоторого количества логически связанных с основной темой

экологических концентров (дидактических единиц), которые изучаются в основной, средней (полной) и профильной школах, причем в старших классах на более высоком уровне.

Выделенные нами экологические дидактические единицы (Таблица 1) предполагают последовательность, преемственность и взаимосвязь физико-экологических знаний в соответствии с концентрированными школьными курсами математики, химии, биологии, географии и др. Содержание экологических концентров отобрано с учетом основных дидактических принципов: непрерывности, фундаментальности, научности, системности, доступности, позитивности, интеграции, последовательности, преемственности, концентричности структурирования содержания материала, содержащего глобальную, региональную экологические составляющие, выделения инвариантной и регулярно обновляемой, вариативной частей экологических знаний и т. д.

Таблица 1 – Экологические дидактические единицы

№ п/п	Дидактические единицы
1.	Физика и экология
2.	Электрическое и магнитное поле Земли
3.	Атмосфера
4.	Химическое загрязнение атмосферы
5.	Физическое загрязнение окружающей среды
6.	Энергия. Общие вопросы. Экологические аспекты энергетики
7.	Теплоэнергетика
8.	Ядерная энергетика
9.	Энергетика на основе возобновляемых источников энергии
10.	Экология промышленности
11.	Твердые промышленные и бытовые отходы
12.	Экология города и жилища
13.	Экология сельского хозяйства
14.	Физические методы экологического мониторинга
15.	Экология человека

Следует заметить, что составители некоторых программ предлагают изложить экологический материал без учета не только возрастных особенностей, но и познавательных способностей учащихся. Необъятный объем якобы минимальных знаний приучает школьника к его неисполнению. Ограниченное время, отведенное на изучение курса физики, создает объективные сложности для донесения до учеников содержания экологической составляющей, а неизбежная фрагментарность содержания может вызвать у учащихся чувство неудовлетворенности, снизить интерес к изучаемому курсу и, в конечном счете, отрицательно сказаться на профориентационной работе. Следует учитывать, что недооценка эмоционально-психологических факторов в воспитании молодежи может привести к выработке одностороннего рационального уровня убежденности и, в конечном счете, к их антропоцентрическому мировоззрению по отношению к природе.

На наш взгляд, важным просчетом при изучении экологически ориентированных дисциплин в общеобразовательных школах, колледжах и вузах, является недооценка экологической составляющей всех рисков для человечества. Безусловно, для того чтобы действовать, надо знать. Ответственные социально-экологические действия возможны только на основе понимания процессов, происходящих в окружающей среде. Но, если мы в самом деле хотим сделать ЭО эффективным, рано или поздно учителя должны начинать говорить со школьниками об экологических (а следовательно, и социальных, экономических и прочих) проблемах.

Однако, в современных условиях к ним следует добавить обоснование возможности решения экологических проблем, анализ «баланса» между негативными и позитивными примерами влияния физических факторов на живые объекты, раскрытие не только положительных, но и негативных, экологически опасных моментов, обсуждаемых явлений.

Часто учителя, преподаватели интегрированных с экологией дисциплин, желая привлечь внимание обучающихся к важным проблемам экологии, запугивают их примерами экологических бедствий и катастроф, что вызывает страх, пессимизм, чувство безысходности и невозможности разумного разрешения этих проблем. Из СМИ на головы широких слоев населения, в том числе и школьников, обрушиваются многочисленные примеры последствий такого воздействия, часто несоответствующих действительности, с чрезмерным усугублением, прежде всего, экологической обстановки в стране, в своем регионе. К сожалению, не только журналисты, но и некоторые педагоги ратуют за насыщение школьных учебников «негативом». С педагогической точки зрения, это недопустимо. Вместо мотивации защиты среды школьников убеждают в безысходности ситуации, а в итоге порочности любого вида деятельности человека в природе. Все эти отрицательные тенденции в развитии экологических дисциплин и всей системы ЭО реально возможно преодолеть при условии замены их современными, лично ориентированными педагогическими средствами активизации учебной деятельности. При изложении учебного материала необходимо тщательно продумать формулировку экологической проблемы без истерии и угрозы всеобщей катастрофы. Необходимо определить четкий баланс «риск – польза» в последствиях человеческой деятельности.

В общем, когда дело касается включения экологических проблем в курс школьных дисциплин, в частности физики, наблюдаются две крайности. Первая состоит в неумении и даже нежелании преподавателей говорить о проблемах. Учебники стараются просто и ясно объяснить мир, не затрагивая проблемы т. н. политехнического (в данном случае экологического) характера. Такой подход к обучению традиционен, на нем основаны все школьные курсы. Но, если мы намерены в будущем жить в более устойчивом мире, современные проблемы надо уметь видеть, искать, находить вместе с детьми возможные пути их решения.

Вторая крайность – информирование учеников о проблемах, не подкрепленное сведениями о возможности решения этих проблем. Если учащим-

ся не приводить примеров возможного решения возникших экологических проблем, то это может привести к экологической пассивности.

Поэтому, на наш взгляд, прав В. Б. Калинин, который справедливо считает, что «если дети не видят положительных примеров решения проблем, если образование не будет давать им возможности обрести собственный опыт решения экологических проблем на уровне своей семьи, своей школы, своей местности – это приведет к апатии, неверию в собственные силы, снижению социальной активности. Следовательно, в ЭО должны быть сбалансированы «светлые» и «темные» аспекты проблемы состояния и охраны окружающей среды . . .» [8]. Это явление получило название катастрофизма.

Для обеспечения каждому из учащихся возможности индивидуальной образовательной траектории необходимо предусматривать содержание, формируемое самими учениками, то есть личностное содержание образования. Моделью личностного содержания образования может выступать образовательная индивидуальная продукция самих учеников, т. е. то, что хочет получить в итоге сам школьник. Условием фиксации содержания образования является использование учеником рефлексивных приемов и технологий; именно с их помощью выявляется, осознается и фиксируется действительный образовательный рост ученика, уникальный для каждого из них.

Из сказанного следует, что, в системе ЭО:

во-первых, должны быть сбалансированы «светлые» и «темные» аспекты состояния окружающей среды, и

во-вторых, необходима ориентация на подготовку граждан, способных решать социальные, экономические и экологические, проблемы, т. е. умеющих выявлять, исследовать и находить решения, а затем предпринимать действия, направленные на положительное решение проблем.

В конечном счете, целью ЭО является не запрет (табу) на природу или нагнетание страха перед экологической катастрофой, а активизация и мобилизация учебной и практической деятельности обучающихся с использованием современных педагогических средств (форм и методов) активизации учебно-воспитательного процесса. При этом следует показать, что есть пути их решения: экономические, технологические, правовые и др. Следует также организовать коллективную или индивидуальную форму выработки плана-проекта, разрешения конкретной экологической проблемы. Однако ограниченное время, отведенное на изучение курса физики, создает объективные сложности для донесения до учеников содержания экологической составляющей, а неизбежная фрагментарность экологических представлений школьников может вызвать у учащихся чувство неудовлетворенности, снизить интерес к изучаемому курсу и, в конечном счете, отрицательно сказаться на профориентационной работе.

Учителями школ накоплен определенный опыт по организации обобщающих уроков-семинаров, уроков-лекций, которые дают возможность преодолеть фрагментарность знаний учащихся. Как показывает анализ методической литературы, опыт работы учителей, система ЭО может быть реали-

зована путем включения ее компонентов во все основные направления УВП в школе при условии обеспечения контактов учащихся с окружающей средой на основе единства классной, внеурочной работы по изучению и охране природы (недели физики, различные конференции, ролевые игры, экологоориентированные мероприятия в природе и т. д.). Именно нестандартные формы образования позволяют связать знания по физике с вопросами охраны окружающей среды и рационального использования природных ресурсов. Разумеется, подготовка таких мероприятий требует значительных усилий со стороны учителя по поиску и систематизации экологического материала, но эти усилия окупаются повышением интереса учащихся к вопросам экологии и стимулируют их самостоятельную работу. Осуществление экологического образования как целостного междисциплинарного процесса требует адекватной деятельности педагогического коллектива.

Таким образом, реализация задач ЭО требует пересмотра не только содержания образования, но и форм и методов обучения. Необходимо отдавать предпочтение таким методам, формам и методическим технологиям обучения, которые будут:

- ✓ стимулировать учащихся к постоянному пополнению знаний об окружающей среде (уроки – лекции, семинары, практикумы по решению физических задач экологического характера, уроки – конференции, доклады учащихся, диспуты, деловые или сюжетно-ролевые игры);
- ✓ способствовать развитию творческого мышления, умению предвидеть последствия антропогенной деятельности (это методы, обеспечивающие формирование интеллектуальных умений: анализ, синтез, сравнение, установление причинно-следственных связей; это также традиционные методы, как наблюдения, опыты, лабораторные работы с преобладанием эвристического характера познавательной деятельности учащихся);
- ✓ обеспечивать развитие экологоориентированных исследовательских навыков, умений, учить принимать экологически целесообразные решения и приобретать новые знания (рефераты, проблемные проекты, выступления на конференциях и т. д.);
- ✓ вовлекать учащихся в практическую деятельность по решению проблем окружающей среды местного и регионального значения (организация экологической тропы, защита природы от разрушений, определение факторов риска в районах проживания, пропаганда экологических знаний: лекции, беседы, листовки, рисунки, плакаты).

Библиографический список

1. **Глуздов, В. А.** Винокурова Н. Ф., Николина В. В. Концепция экологического образования учащихся Нижнего Новгорода [Текст] / В. А. Глуздов // География и экология. – № 4. – 2004. – С. 42–47.
2. **Загвязинский, В. И.** О современной трактовке дидактических принципов [Текст] / В. И. Загвязинский // Сов. педагогика. – 1978. – № 10. – С. 66–72.

3. **Зиятдинов, Ш. Г.** Экологическая составляющая курса физики [Текст] / Ш. Г. Зиятдинов, Б. М. Миркин // Физика в школе. – № 3, 2004. – С. 23–30.
4. **Зиятдинов, Ш. Г.** Экология в общеобразовательной школе (интегрированный вариант). Учебно-методическое пособие для учителей [Текст] / Б. М. Миркин, Л. Г. Наумова, Ш. Г. Зиятдинов и др. – М.:Тайдекс Ко, 2004. – 108 с. (Лекторий журнала «Экология и жизнь»).
5. **Зиятдинов, Ш. Г.** Методология и содержание экологического образования в школах РБ.; Коллективная монография. [Текст] / Ш. Г. Зиятдинов – Уфа: БИРО, 2004. – 164 с.
6. **Зиятдинов, Ш. Г.** Экологическое образование и образование для устойчивого развития [Текст] / Ш. Г. Зиятдинов. – М.-Бирск: БГСПА, 2007. – 197 с.
7. **Зиятдинов, Ш. Г.** Физическая экология. [Текст] Учебно-методическое пособие к элективному курсу / Ш. Г. Зиятдинов. – М.: Лидер-М, 2010. – 223 с.
8. **Калинин, В. Б.** Формула экологического образования / В. Б. Калинин // Экология и жизнь. – 1996. – № 1 (1). – С. 38–46.
9. **Матис, В. И.** Образовательный запрос как важное условие предпрофильной подготовки и профильного обучения [Текст] / В. И. Матис / Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 4 – С. 93–102.
10. **Лурье, Л. И.** Информационные технологии должны дополнять реальное течение жизни, а не противостоять ей [Текст] / Л. И. Лурье // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1. – С. 89–90.
11. **Панфилова, Л. В.** Формирование экологической компетентности в процессе профессиональной подготовки учителя химии [Текст]: Дис. д-ра . . . пед. наук. / Л. В. Панфилова – ТГУ, 2002. – 481 с.
12. **Педагогика** [Текст]: Учебное пособие для студентов педвузов и педколледжей // Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 608 с.
13. **Пурышева, Н. С.** Дифференцированное обучение физике в средней школе [Текст] / Н. С. Пурышева. – М.: Прометей, 1993. – 167 с.
14. **Субетто А. И.** Онтология компетентностного подхода в образовательной системологии [Текст] / А. И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1. – С. 100–126.
15. **Теоретические, основы содержания общего среднего образования** [Текст] / Под ред. Н. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.

УДК 37

Насрулаева Шамсият Алимирзаевна

Директор лицея № 9, yaroshevsky@inbox.ru, Махачкала

**ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ
ДВУЯЗЫЧИЯ И МНОГОЯЗЫЧИЯ**

Nasrulaeva Shamsijat Alimirzaevna

The principal of liceum № 9, yaroshevsky@inbox.ru, Makhachkala

**THE WAYS OF OVERCOMING INTERFERENCE
OF TRAINING RUSSIAN LANGUAGE IN TWO
OR MULTI LANGUAGE ENVIRONMENT**

В целях прочного овладения специфическими особенностями русского языка, прогнозирования и предупреждения интерференции необходимо выявить источники межъязыковой интерференции, раскрыть причины интерференции и определить пути её преодоления.

В условиях двуязычия и многоязычия помочь учащимся методическими средствами преодолеть влияние родного языка при усвоении грамматического строя русского языка – основная задача начального обучения русскому языку. Мы определили его как особый подход – усвоение специально отобранного учебного материала практическим путём. Суть его в следующем.

Грамматические формы преподносятся в строгой методической последовательности, исходя из принципа «от лёгкого к трудному».

В «Программе по русскому языку для начальных классов дагестанской национальной школы» (Махачкала, 2000) предусмотрены, например, элементарные сведения о категории рода имён существительных [3]. Данная тема относится к одной из самых трудно усваиваемых. Наиболее существенным расхождением в грамматической системе русского и родного языка учащихся-дагестанцев является наличие категории рода в русском языке и её отсутствие в родном.

«Трудности в преодолении интерференции учащимися-дагестанцами в условиях двуязычия и многоязычия обусловлены рядом причин: во-первых, грамматическая категория рода и согласование в роде имён существительных в русском языке может выражаться лексическим, морфологическим и синтаксическим способами; во-вторых, каждый из названных способов имеет свои средства выражения» [2].

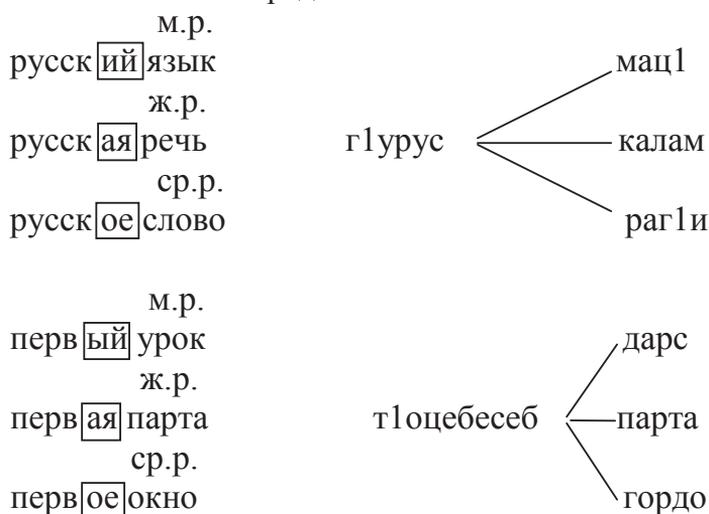
Лексический способ выражения – это определение рода по смыслу. У большинства одушевленных существительных род связан с естественным, половым признаком: учитель – учительница; коза – козел.

При *морфологическим способе* категория рода существительных выражается за счет внутренних ресурсов (окончаний, суффиксов).

Синтаксический способ – единственный способ выражения категории рода несклоняемых существительных: *горяч[ий] кофе – м. р., прекрасн[ая] Ханум – ж. р., маршрутн[ое] такси – ср. р., зимн[ее] пальто – ср. р.*

Здесь очень важно усвоить и то, что существительные в русском языке обладают категорией рода, но никак не изменяются по родам. Учащиеся дагестанцы очень часто пытаются изменять существительные по родам. По родам изменяются прилагательные, некоторые местоимения и числительные.

Для наглядной демонстрации и закрепления данного положения учащимся можно рекомендовать задание следующего характера: переведите следующие словосочетания на родной язык



Особенностью категории рода имен существительных в русском языке является то, что на ней основано согласование склоняемых слов с существительными. В русском языке все определяемые слова в зависимости от существительного изменяют свои родовые окончания. Следовательно, для них категория рода – это несамостоятельная, зависимая категория. Такого процесса, как показывают приведённые примеры, мы не наблюдаем в некоторых дагестанских языках, что говорит об отсутствии категории рода. Здесь элементы родного языка вводятся исключительно как методический прием для раскрытия трудных и отвлеченных понятий.

Особую трудность в преодолении интерференции представляет определение рода имен существительных с основой на мягкий согласный и шипящий, таких, например, как *портфель, сирень, тетрадь, рожь, нож, плащ* и т. д. В методике какой-либо единый приём распознавания рода имён существительных на **ь**, который можно было бы рекомендовать учащимся пока ещё не установлен. Согласование в роде с этими существительными практически может быть усвоено учащимися только путём систематического повторения каждого слова в словосочетаниях и предложениях. Каждое существительное на **ь** должно быть усвоено вместе с согласуемыми словами.

В связи с этим все существительные на **ь** из словарного минимума должны быть на учёте, чтобы можно было систематически включать их в устные и письменные упражнения, составлять с ними предложения.

Из 3062 имен существительных на мягкий согласный и шипящий, имеющих в русском языке, род подавляющего большинства можно определить по формальным признакам, что значительно облегчает усвоение согласования.

Для объяснения темы «Определение рода имен существительных на **ь**» можно использовать таблицы:

Нецелесообразно определять род имен существительных на мягкий согласный по форме родительного падежа. Чтобы правильно образовать форму родительного падежа, необходимо заранее знать род этого существительного (например, ученик может сказать нет «лошадя», «нет кони»).

Самым трудным являются для учащихся-дагестанцев такие значения падежей, которым нет соответствия в родном языке. Например, в форме родительного падежа при обозначении предмета, который отсутствует, по аналогии с родным языком учащиеся говорят «нет книга, нет фартук».

Многообразии средств передачи категории рода морфологическим способом вызывает наибольшую трудность в усвоении учащимися начальных классов изучаемой темы. Тут не помогут ни грамматические формулировки-инструктажи, ни родной язык, только практический способ может дать положительные результаты.

Все имена существительные по формальным признакам (окончаниям) и иногда по значению делятся в русском языке на три рода – мужской, женский и средний. Существующая в дагестанских (аварском, даргинском, лакском) языках грамматическая категория, называемая именным классом, в некоторой степени напоминают категорию рода имён существительных в русском языке. Более того в начальных классах усвоение любой грамматической категории протекает практическим путём. А такие существенные различия в категории рода имён существительных русского и родного языков учащихся создают особые трудности в практическом её усвоении. Категория рода распространяется не только на имена существительные, но и на имена прилагательные, частично на местоимения, глаголы (в прошедшем времени единственного числа) и числительные (порядковые и некоторые количественные).

Для того, чтобы согласовать слова между собою, необходимо правильно определить род имён существительных. Таким образом, чтобы построить предложение грамматически правильно, учащиеся-дагестанцы должны преодолеть определённые трудности, вызванные интерферирующим влиянием родного языка: 1) понимание сущности самой категории рода в русском языке; 2) наличие в русском языке у существительных трёх грамматических родов; 3) распределение существительных по трём родам; мужской, женский, средний; 4) каждый род имеет определённые окончания; 5) существительные согласуются с другими словами в роде.

Для преодоления грамматической интерференции целесообразно проводить различные виды устных и письменных упражнений тренировочно-

творческого характера в правильном употреблении той или иной грамматической формы в нужном роде, числе и падеже. Материал для упражнений подбирается с учётом специфики русского языка и отличительных особенностей родного языка. В процессе усвоения, закрепления и повторения грамматического материала по категории рода существительных опора на знания учащихся по родной грамматике должна быть доведена до минимума. Выполняя тренировочно-творческие упражнения, дети учатся сравнивать факты языка, находить в них общее, делать обобщения, классифицировать и т. д.

Экспериментальная проверка видов упражнений показала эффективность следующих упражнений.

1. Придумывание имён мужчин и женщин.
2. Группировка имён по полу.
3. Выписывание мужских и женских имён из текста.
4. Составление списка имён мальчиков и девочек.
5. Составление предложений с употреблением мужских и женских имён.
6. Составление диалогов с их употреблением.
7. Воспроизведение готовых речевых образцов.
8. Определение рода имён существительных по окончаниям (основной признак различия грамматического рода).
9. Составление словосочетаний на согласование существительных с прилагательными.
10. Составление предложений с употреблением словосочетаний на согласование с местоимениями, числительными, глаголами.

Кроме систематической тренировки учащихся в употреблении знакомых слов в речи и в преодолении интерференции и согласовании их в роде большую помощь окажут правильно подобранные методы и приёмы усвоения грамматических форм русского языка.

1. Ответы на вопросы учителя. В начале вопросы составляются таким образом, чтобы они частично содержали слова, необходимые для ответа. Это чья книга? Это какой мяч? Позже таких подсказывающих слов может не быть в вопросах.

2. Элементарное объяснение грамматических правил учителем или перевод терминов на родной язык.

3. Использование таблиц родовых окончаний согласующихся слов.

Итак, навыки употребления простейших грамматических форм в условиях двуязычия и многоязычия прививаются в процессе речевой практики, чтения, проведения устных и письменных упражнений. Поскольку в начальный период обучения какие-либо грамматические определения не сообщаются, практическое усвоение грамматических форм русского языка достигается: 1) строгой последовательностью введения грамматических форм в соответствии с их доступностью, вытекающей из соответствия или несоответствия элементов грамматики родного и русского языков; 2) учётом особенностей родного языка, использованием знаний учащихся по родному языку; 3) строгой ограниченностью грамматических форм для того или иного урока и клас-

са; 4) высокой повторяемостью одних и тех же грамматических форм в различных однотипных упражнениях и типовых конструкциях (моделях); 5) широким использованием наглядности; 6) речевой практикой.

Библиографический список

1. **Айтберов, А. М.** Учёт особенностей родного языка в дагестанской нерусской школе. [Текст] / А. М. Айтберов – Махачкала: Дагучпедгиз, 1983. – 85 с.
2. **Джамалов, К. Э.** Проблема преодоления интерференции в русской речи учащихся – рутульцев [Текст] : Автореф. дис ... докт. пед. наук. / К. Э. Джамалов – Махачкала, 1999, – 43с.
3. **Программы** по русскому языку и литературному чтению для начальных классов дагестанской национальной школы. [Текст] – Махачкала: изд-во НИИ педагогики, 2009. – 124 с.

УДК 37

Замахаева Алла Трофимовна

Учитель русского языка и литературы ГОУ СОШ № 904 г., соискатель филологического факультета кафедры прикладной лингвистики и образовательных технологий в филологии ГОУ ВПО «Московский государственный педагогический университет», zamakhaeva_alla@inbox.ru, Москва

ПОНЯТИЕ «НУЛЕВОГО ЧЛЕНА ПРЕДЛОЖЕНИЯ» В СИНТАКСИСЕ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ЛИНГВИСТИКЕ И ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

Zamahaeva Alla Trofimovna

Teacher of Russian Language and Literature SEI school № 904, applicant Faculty of Philology, Department of Applied Linguistics and Educational Technologies in Philology GOU VPO «Moscow State Pedagogical University», zamakhaeva_alla@inbox.ru, Moscow

THE WAYS OF OVERCOMING INTERFERENCE OF TRAINING RUSSIAN LANGUAGE IN TWO OR MULTI LANGUAGE ENVIRONMENT

Двусоставное и односоставное простое предложение. Впервые в русском языкознании академик А. А. Шахматов в «Синтаксисе русского языка» ввел эти термины [13]. «Предложения русского языка распадаются по форме на следующие две разновидности: предложения односоставные, не представляющие словесного обнаружения тех двух членов, на которые распадается

каждая психологическая коммуникация, и на предложения двусоставные, один состав которых является господствующим и соответствует психологическому субъекту, а другой состав – зависимым и соответствует психологическому предикату» [14, с. 29]. Главный член односоставного предложения, по мнению ученого, может быть отождествлен формально или с подлежащим, или со сказуемым двусоставного предложения, «...не следует забывать, что такое «сказуемое» отличается от сказуемого двусоставного предложения тем, что вызывает представление и о предикате, и о субъекте, между тем как сказуемое двусоставного предложения соответствует только предикату, а также, что «подлежащее» односоставного предложения вызывает представление и о субъекте, и о предикате, между тем как подлежащее двусоставных предложений соответствует только субъекту» [14, с. 50]. Утвержденный А. А. Шахматовым принцип анализа всех видов односоставных предложений вошел в широкий оборот русской синтаксической науки, работает этот принцип и в школьном языкознании.

Мы знаем, что со временем достоверная информация может стать недостоверной, так как она обладает свойством устаревать, т. е. перестает отражать истинное положение дел. Приведем пример трактовки односоставного назывного предложения в лингвистике и лингводидактике.

В конце прошлого столетия в связи с бурным развитием семантического направления в синтаксической науке камнем преткновения стал вопрос об односоставном предложении как самостоятельной синтаксической категории. Отдельными учеными были предприняты попытки отказаться от понятия «односоставное предложение», подвести все простые предложения в русском языке под категорию двусоставности, что означало явный отказ от шахматовской точки зрения. Идею о синтаксическом нуле высказал еще А. М. Пешковский [6, с. 343]. Но теоретическое обоснование вопроса о структуре простого предложения, состоящего из одного главного члена, получило именно в работах современных лингвистов: М. В. Панова, А. С. Попова, Е. Н. Ширяева, Ю. Т. Долина [5; 7; 15; 2].

В школьном языкознании есть несколько тем, связанных с отсутствием глагола-связки в простом предложении: разновидность составного именно сказуемого, выраженного именем существительным или прилагательным в именительном падеже, тире между подлежащим и сказуемым.

Понятие «скрытое» подлежащее ввел еще Ф. И. Буслаев [1, с. 285]. М. В. Панов и Е. Н. Ширяев отстаивают идею «нулевого» подлежащего [5: 15]. А. С. Попова и Ю. Т. Долин придерживаются противоположной точки зрения [7: 2]. Понятие «нулевого» подлежащего – «это надуманное понятие в синтаксической теории, не соответствующее самой языковой реальности» [2, с. 32] и называет высказанное утверждение «аксиомой русского синтаксиса» [2, с. 41]. В школьном языкознании изменений в структуре предложений с одним главным членом, сказуемым, не произошло.

Вопрос о синтаксической форме номинативного предложения типа Зима. Тишина. Станция, является, пожалуй, самым дискуссионным в теории рус-

ского односоставного предложения. В современной синтаксической теории четко наметились две основных, диаметрально противоположных точки зрения. Традиционно принято считать точку зрения, согласно которой номинативное предложение в русском языке является самостоятельным структурно-семантическим типом в системе односоставного предложения, что было обосновано А. А. Шахматовым. В «Синтаксисе русского языка» он писал: «Предложения, как Зима, Мороз, Пожар, выражающие наличность названных явлений или предметов в настоящее время, в настоящую минуту, признали мы односоставными и притом полными. . .» [14, с. 51–52]. За главным членом в номинативном предложении прочно закрепилась «роль» подлежащего. Что до предложений, как была зима, будет зима, то они должны быть признаны предложениями двусоставными: зима, мороз – подлежащие, была, будет – сказуемые, причём глагол означает наличность в прошедшем или будущем.

В последние десятилетия научный интерес вызывает структура номинативного предложения. Некоторые лингвисты односоставные предложения квалифицируют как двусоставные. Г. А. Золотова, известный ученый-синтаксист, в процессе работы над «Синтаксическим словарем русского языка» она пришла к теоретическому выводу о «принципиальности двусоставного предложения» на том основании, что «наш речемыслительный акт, претворяющийся в предложении, заключается в предикативности (в плане модальности, времени и лица) отнесении признака к предмету, его носителю» [3]. Г. А. Золотова поставила на повестку дня вопрос и о перестройке школьного синтаксиса, и прежде всего, о «создании» синтаксиса без односоставных предложений [4, с. 40]. М. В. Панов утверждает, что в указанных предложениях «предикативное сочетание выражено существительным и нулевой формой полнозначного глагола быть» [5, с. 107]. При этом лингвист подчеркивает, что «эта нулевая форма «не опущена», а наличествует» [5, с. 107]. Е. Н. Ширяев считает, что «номинативное предложение – это обычное двусоставное предложение с нулевой формой бытийного глагола-сказуемого. Нулевая форма бытийного глагола-сказуемого передает значение настоящего времени изъявительного наклонения. Как и всякие предложения с нулевой формой глагола, номинативное предложение включается в систему предложений со словесно выраженными формами глагола: Зима – Была зима – Будет зима – Была бы зима. Существительное в именительном падеже в номинативных предложениях – подлежащее» [15, с. 209]. Ю. Т. Долин также придерживается подобной точки зрения: нулевым может быть только сказуемое, включая глагольную связку [2, с. 32]. В номинативном предложении происходит совпадение во времени восприятия и информации о воспринимаемом предмете. Парадигма номинативных предложений представлена только одной временной формой – формой настоящего времени и реальной модальностью. Идея синтаксического нуля подвергла пересмотру вопрос о синтаксической форме русского номинативного предложения.

Назывное (принятое в школьной лингводидактике, номинативное) предложение – это такое предложение, в котором не может быть сказуемого, а име-

ется лишь одно подлежащее, называющее какой-либо предмет или явление. При помощи назывного предложения утверждается, что данный предмет или явление действительно существует в настоящее время. Главный член номинативного предложения бывает выражен формой именительного падежа существительного: Черный ветер. Белый снег. Ветер, ветер! Назывные предложения не обладают столь широким распространением, как предложения безличные, но знакомство с ними и понимание их роли как средства лаконического изображения фактов окружающей действительности обогащает речь учащихся еще одной выразительной конструкцией. Раскрывая понятие назывного предложения, надо исходить из той номинативной функции, которая присуща имени существительному. Подобное описание дают и действующие учебники по русскому языку для 8 класса [10, с. 86–89; 11, с. 106–107; 12, с. 86–90]. Группа лингвистов под руководством М. В. Панова, создавая новые учебники по русскому языку, приняли на вооружение идею нулевого сказуемого и «переместили» номинативные предложения из разряда односоставных в разряд двусоставных, опираясь на опыт своих предшественников [9, с. 140–142].

«Была снежная, морозная зима. Это предложение двусоставное с глаголом быть в прошедшем времени. Замените форму прошедшего времени этого глагола на форму настоящего времени. Что случилось? Сказуемое исчезло? Глагол быть в настоящем времени представлен нулевой формой. Сказуемое не исчезло, оно есть в структуре предложения (сравнить с нулевым окончанием в слове). Отсюда следует вывод, что предложение Снежная, морозная зима – не односоставное, а двусоставное с нулевым сказуемым [9, с. 140–141]. Авторы учебника утверждают: « Назывные предложения – не односоставные».

Если многие поколения учащихся усвоили представление о назывном предложении как односоставном, то современные ученики докажут, что назывное предложение является двусоставным. Ведь еще Ф. И. Буслаев отмечал, что в русском языке «нет ни одного предложения, которое состояло бы только из подлежащего» [1, с. 258]. По утверждению Долина, признание нулевого глагольного сказуемого в структуре номинативного предложения позволяет дать правильный ответ на вопрос о носителе предикативности в этом предложении [2, с. 59]. Мы видим, что изучение синтаксического строя языка, его конструкции допускают различные теоретические интерпретации.

Преимущество новой точки зрения на синтаксическую форму русского номинативного предложения в том, что она дает вполне логичный, аргументированный ответ на самый сложный вопрос: «Что служит носителем предикативности этих предложений?» Расходясь в одном, все исследователи русского номинативного предложения сходятся в другом: «все номинативные предложения воспринимаются под знаком настоящего времени», соглашаясь с Пешковским А. М. [6, с. 378].

Однако не все назывные предложения предполагают глагольные формы прошедшего или будущего времени. «Москва! Как много в этом звуке для сердца русского слилось...» (А. С. Пушкин). Среди русистов нет единого мнения о синтаксической квалификации таких конструкций. В учебнике

для 8 класса под ред. М. В. Панова предложению Москва! дается следующее определение. Это «не предложение, а конструкция с так называемым именным представлением» [9, с. 142].

Подведем итог вышесказанному. Тип предложения не остается неподвижным. Он может иметь разные варианты, которые возникают на основе видоизменения и последующего абстрагирования тех или иных составных частей предложения, на основе обогащения и совершенствования его структуры. Идея «исторической изменчивости языковой формы предложения и развития типов предложения» связана с именем А. А. Потебни [8, с. 394]. Современный учитель, принимая ту или иную точку зрения, сообщит учащимся об инновациях в лингвистике. Язык меняет свою структуру, развивается, совершенствуется, и это должен понимать любой человек, изучающий родной язык.

Библиографический список

1. **Буслаев, Ф. И.** Историческая грамматика русского языка. [Текст] / Ф. И. Буслаев — М.: 2009. — 344 с.
2. **Долин, Ю. Т.** Вопросы теории односоставного предложения (на материале русского языка). Издание 2. [Текст] / Ю. Т. Долин — Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2008. — 129 с.
3. **Золотова, Г. А.** О некоторых теоретических результатах работы над «Синтаксическим словарем русского языка» [Текст] // ВЯ. — 1986, № 1
4. **Золотова, Г. А.** О возможностях перестройки в преподавании русского языка // РЯШ. — 1988, № 5
5. **Панов, М. В.** Русский язык [Текст] / М. В. Панов // Языки народов СССР. Т. 1. Индоевропейские языки. — М.: Наука, 1966. — 55–122 с.
6. **Пешковский, А. М.** Русский синтаксис в научном освещении. Изд. 7. [Текст] А. М. Пешковский — М.: 1956 — 335 с.
7. **Попов, А. С.** Подлежащее и сказуемое в структуре простого предложения современного русского литературного языка [Текст] / А. С. Попов — Пермь, 1974. — 116 с.
8. **Потебня, А. А.** Из записок по русской грамматике. 1. Введение. II. Составные члены предложения и их замены. Изд. 2-е, исправленное и дополненное [Текст] / А. А. Потебня. — Харьков: изд. кн. магазина Д. Н. Полуехтова, 1888. — 647 с.
9. **Русский язык. 8 класс: Учебник для общеобразовательных учреждений [Текст]** / М. В. Панов, С. М. Кузьмина, Л. Н. Булатова, Н. Е. Ильина, Т. А. Рочко; Под ред. д-ра фил. наук, проф. М. В. Панова. — М.: ООО «ТИД «Русское слово — РС», 2008, — 272 с.
10. **Русский язык: учеб. для 8 кл. общеобразоват. учреждений [Текст]** / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова; науч. ред. Н. М. Шанский. — М.: Просвещение, 2006. — 237 с.
11. **Русский язык: Учеб. для 8 кл. общеобразоват. учреждений [Текст]** / С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. Ю. Максимов и др. — М.: Просвещение, 2005. — 208 с.
12. **Русский язык. 8 класс.: учеб. для общеобразоват. учреждений [Текст]** / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос, В. В. Львов; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. — М.: Дрофа, 2007. — 269 с.

13. **Русский язык.** Ч. II [Текст] / Под ред. Максимова Л. Ю. – М.:1989. – 287 с.
14. **Шахматов, А. А.** Синтаксис русского языка. [Текст] / А. А. Шахматов, – Л., Учпедгиз, 1941. – 624 с.
15. **Ширяев, Е. Н.** Московская лингвистическая школа и синтаксис [Текст] / Е. Н. Ширяев // Язык: система и подсистемы. – М.: 1990, – с. 123

УДК 37

Яруллина Гузель Азатовна

Специалист управления по делам молодежи и спорта исполнительного комитета Нижнекамского муниципального района Республики Татарстан, soiskatel28@list.ru

Макусев Олег Николаевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта Нижнекамского химико-технологического института, makuseva2008@yandex.ru, Нижнекамск

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА
К ВОСПИТАНИЮ ПОДРОСТКОВ**

Yarullina Guzel Azatovna

Specialist, Office for Youth Affairs and Sports, Nizhnekamsk Municipal District, soiskatel28@list.ru

Makusev Oleg Nikolayevich

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of Sport and Physical Training, Nizhnekamsk Chemical Technology Institute, makuseva20508@yandex.ru

**THE CONCEPT OF “ZERO TERM DEALS” IN THE SYNTAX OF
A SIMPLE SENTENCE IN LINGUISTICS AND DIDACTICS**

Внедрение мультимедийных технологий и глобальная информатизация общества в интеграции с высоким искусством приобретают важнейшее воспитательное значение в становлении сознания молодежи. Однако различные медиасредства, работая в условиях жесткой экономической конкуренции, в большинстве своем отодвигают на второй план «воспитание души», выбирая легкий путь развлечения ради развлечения. В результате у современных подростков, да и всего молодого российского общества наблюдается смещение акцентов от истинных к мнимым ценностям. В этих условиях особенно остро встает необходимость воспитания нравственных ценностей у подрастающего поколения, основой которых является гуманное отношение человека не только к себе, но и другим людям, к обществу, приро-

де. и здесь приходит на помощь культурологический подход к воспитанию, который способствует усвоению лучших образцов культуры своей Родины, как прошлого, так и сегодняшнего, изучению закономерностей происхождения, развития и функционирования отечественной культуры, укреплению основ национальных традиций и утверждению толерантности по отношению к другим культурам.

Культурологический подход к воспитанию подростков как особая педагогическая система был обозначен в теориях: проектирования личности, индивидуализации обучения, поликультурного образования, этнического самосознания, национальной культуры и др. Проектированием личности и систем общеобразовательных и профессиональных знаний и умений занимались Е. С. Заир-Бек, Е. Э. Смирнова, Н. Ф. Талызина, Д. Джонс, М. Полани и др. Индивидуализация обучения и личностно-ориентированный подход к нему раскрыты в работах Н. А. Алексеева, Е. В. Бондаревской, С. В. Культневича, Г. Е. Зборовского, Э. Ф. Зеера, А. А. Кирсанова, В. В. Серикова, В. А. Слостенина, В. Д. Шадрикова, И. С. Якиманской.

Наиболее полным для нашего исследования является определение, данное Е. В. Бондаревской [1]. Она отмечает, что культурологический подход в образовании предусматривает воспитание образованной, культурной личности, владеющей основными элементами политической, художественно-эстетической, физической культуры, культуры труда, отдыха, поведения, речи, семейных отношений и т. п. Фундаментом общей культуры служит все содержание образования – комплекс знаний, идей, ценностных представлений, способов познания, мышления, практической деятельности, без овладения которыми невозможно взаимоотношение и взаимодействие людей, гармония человека и общества, человека и природы.

В основе культурологического подхода лежат идеи философии постмодернизма и гуманистической психологии, в частности К. Роджерса. Сторонников культурологического подхода отличает отказ от воспитания как специально организованного педагогического процесса. Они считают, что ребенок, осмысливая мир культуры, картину мира, адаптируется к действиям и поведению окружающих, и «опытным путем», «между делом» осваивает культурные нормы и ценности [2].

Однако, воспитание – это процесс систематического и целенаправленного воздействия на человека, на его духовное и физическое развитие в целях подготовки его к производственной, общественной и культурной деятельности. Воспитание и не отдельный процесс, он неразрывно связан с обучением и образованием, поскольку названные процессы направлены на человека как целое [3]. В связи с этим мы считаем необходимым создание системы целенаправленной воспитательной работы с подростками на основе культурологического подхода, который опирается на общечеловеческие ценности, предполагает приобщение подростков к базовым смыслам человеческого бытия (Истины, Добра, Красоты), способствует гуманизации

образовательного процесса, развивает субъектные свойства и духовные потребности личности [4].

Реализуется такой подход при помощи разработанного нами комплекса педагогических условий.

Под *педагогическими условиями* реализации культурологического подхода к воспитанию подростков будем понимать такое управление педагогическим процессом в поликультурной школе, в котором находят выражение и реализацию, с одной стороны, совокупность идей и ценностей, принятых у разных культур (диалог культур), благодаря чему каждый ребенок данной школы получает гарантированные условия своего свободного культурного развития; с другой стороны, совокупность идей гуманистического образования, обеспечивающие индивидуальность ученика, что создает особый нравственно-психологический климат, благоприятствующий развитию самостоятельности, самоорганизации, самореализации и становлению личности.

Разрабатывая комплекс педагогических условий, мы учитывали: специфику и особенности культуры региона; возможности конкретного индивида, школы, ориентируясь на самобытность и уникальность каждого человека, развитие его способностей к предвидению, целеполаганию, самосозиданию, самосовершенствованию, саморегуляции; адаптационные возможности человека к жизни в поликультурном обществе, к современной жизнедеятельности с представителями различных национальностей, рас, конфессий; содержание образования, которое в его современном понимании охватывает не только науку, но и всю человеческую культуру, куда педагогическая наука входит как одна из важнейших составляющих наряду с искусством, социальным опытом и традициями, религией и другими ценностями. Также нами учтено различное отношение исследователей к понятию культурологического подхода.

Учитывая вышесказанное, мы считаем, что оптимальным для реализации культурологического подхода к воспитанию подростков будет комплекс педагогических условий, включающих:

1) *создание специально организованной учебной и внеурочной деятельности подростков, направленной на реализацию культурологического подхода в воспитании.* Данное условие предусматривает работу в нескольких направлениях.

а) *интеллектуальном* (развитие определенных собственно-личностных качеств, составляющих основу будущего профессионального успеха: целеустремленность, самостоятельность, самооценка, трудолюбие, наблюдательность, сопереживание, потребность в социальном взаимодействии, терпимость и др.). Реализуется данное направление через систему знаний, полученную на уроках и во внеурочной деятельности; участие интеллектуальных конкурсах и олимпиадах школьного, городского и республиканского уровня.

б) *военно-патриотическом* (освоение культурного наследия России и мировой художественной культуры, глубокое освоение национальных традиций. Воспитание любви к Отечеству – родному краю, городу, школе,

коллективу. Объяснение духовной, исторической и культурной миссии России, воспитание гордости за Отечество, сознания воинского долга у мальчиков и материнского долга у девочек). Реализация происходит через систему знаний, полученную на уроках истории, ОБЖ, физической культуры, классные часы; систему взаимодействия с военно-патриотическими организациями города; участие в конкурсах военно-патриотической тематики; пропаганду здорового образа жизни.

в) *художественно-эстетическом* (способствовать формированию художественного вкуса, вырабатывать и совершенствовать в ребенке способность эстетического осознания прекрасного в искусстве и в жизни, правильно понимать и оценивать его). Организована система работы кружков дополнительного образования; создан цикл классных часов, посвященных традициям и культуре родного края и народов республики; проводятся экскурсии в городской музей и музеи других городов республики; посещение народного театра.

г) *конструктивно-техническом* (способствовать развитию технических интересов и умений, требующих функциональной любознательности, изучения, исследования, новаторства, проектирования и применения наученного, новаторских возможностей и вариантов при употреблении инструментов, процедур, систем, машин, оборудования или научных принципов и методов). Реализуется через систему знаний, полученных на уроках физики, химии, информатики, технологии; систему профориентации; экскурсии на предприятия города; лаборатории средне-специальных и высших учебных заведений.

д) *креативном* (развитие креативных умений дает возможность осуществления творческой деятельности, характеризующейся высшей продуктивной степенью активности при решении учебных задач; позволяют принимать решения в нестандартных, новых ситуациях; формулировать гипотезы, предлагать оригинальные идеи; видеть знакомое в незнакомом, преодолевать стереотипы; вести диалог с изучаемым объектом; выбирать методы познания, адекватные объекту; прогнозировать рост и развитие).

е) *духовно-нравственном* (развитие традиций патриотического, нравственного, экологического и эстетического воспитания подрастающего поколения, создание условий для развития личности, повышения культуры; формирование принципов здорового образа жизни у детей и подростков). Через цикл классных часов и бесед; встреч с представителями различных конфессий; коллективно-творческие дела; тесты и микроисследования.

ж) *педагогическом* (повышение роли психолого-педагогической службы в формировании ученических коллективов и в индивидуальном развитии личности, повышение профессионального уровня управления процессом воспитания; развитие психолого-педагогического просвещения родителей). Организован психолого-педагогический семинар, цикл тематических родительских собраний.

2) *учет психолого-возрастных особенностей подростков*, позволяет реализовывать культурологический подход на различных этапах (6 классы, 7–8 классы, 9 классы) согласно возрасту и психологическим особенностям этого возраста. Каждый из этапов представлен такими блоками как исследовательский, педагогический, креативный, художественно-театральный и прикладной. В исследовательском блоке основная роль отводится краеведческим кружкам, направленным на изучение особенностей культур региона, края.

Педагогический блок призван обеспечить программную реализацию культурологического подхода к воспитанию подростков через организацию и проведение лекций, факультативных курсов «Духовные основы народов», «Воспитание в поликультурной семье» и др. Это позволяет раскрыть историю, литературу, культуру, в том числе религиозную и этнопедагогическую, которые направлены на усвоение основ философии, миропонимание народов в регионе, овладение стерео-типами этнического поведения. Основу **креативного блока** составляют идеи народного воспитания, представленные народным творчеством, традициями, фольклорными произведениями. Деятельность культуроведческих кружков («Русской культуры», «Татарской культуры» и т. д.) составляет основу *художественно-театрального блока*. Прикладной блок ориентирован на поддержку юных мастеров, на ознакомление подростков с народным творчеством, а в старших классах на активную творческую деятельность в этом направлении.

3) *акцентирование внимания на культурологические универсалии в преподавании различных предметов* позволяет преодолеть предметную разобщённость знаний, воссоздать целостный образ изучаемых объектов и явлений культурной действительности. Мы считаем, что наиболее общие из культурологических умений целесообразно формировать в процессе изучения каждого предмета. Здесь важна определенная координация учителей разных предметов, поскольку культурологические умения используются различными учебными дисциплинами.

4) *осуществление работы по подготовке педагогических кадров к реализации культурологического подхода в воспитании подростков* предъявляет к личности учителя различные требования. Для повышения культурологической грамотности и методической компетентности классных руководителей и учителей-предметников нами была разработана программа семинаров и практических занятий.

Методика реализации комплекса педагогических условий представлена в разработанной нами программе «Культурологическое воспитание». Основной целью программы является учебно-воспитательная работа с доминирующим культурологическим направлением, где учитываются особенности менталитета и особенности национальной культуры.

Проанализируем результаты опытно-экспериментальной работы, проведенной в период с 2003 по 2010 годы. Педагогический эксперимент направлен на проверку эффективности выдвинутого комплекса педагогических условий реализации культурологического подхода к воспитанию подростков.

Для проверки эффективности комплекса педагогических условий мы используем следующие критерии: культурологические знания и умения; степень комфортности учащихся в группе; степень сформированности методической грамотности учителей по реализации культурологического подхода.

Хотим отметить, что в процессе эксперимента мы в течение нескольких лет задействовали подростков с 6 по 9 классы. Для более наглядной демонстрации эффективности предложенных педагогических условий нами прослежена динамика реализации культурологического подхода у одних и тех же подростков в течении 3–4 лет.

Для характеристики первого критерия – культурологические знания и умения – проводимого эксперимента выделим четыре уровня сформированности культурологических знаний: низкий, средне-низкий, средний, высокий.

Низкий уровень сформированности культурологических знаний и умений. Сформированы только некоторые разрозненные знания и умения культурологического характера. *Средне-низкий уровень культурологических знаний и умений.* Сформированы только некоторые знания и умения культурологического характера, но уже на уровне осознанного применения имеющихся знаний и умений. *Средний уровень культурологических знаний и умений.* Знания и умения культурологического характера сформированы частично с применением усвоенных знаний и умений по образцу. *Высокий уровень культурологических знаний и умений.* Знания и умения культурологического характера сформированы полностью с умением применять их в новых ситуациях.

Отметим, что для каждой возрастной группы тестирование и анкетирование проводится по тестам и анкетам соответствующим возрасту учащихся и уровню знаний при этом (рис. 1, рис. 2).

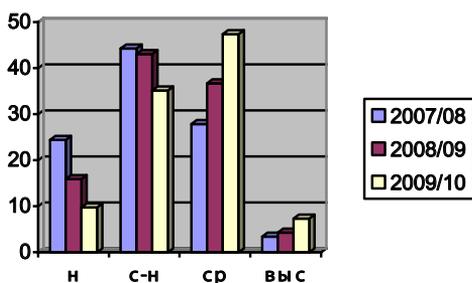


Рисунок 1 – Распределение уровней культурологических знаний и умений подростков на подготовительном, основном и заключительном этапах эксперимента.

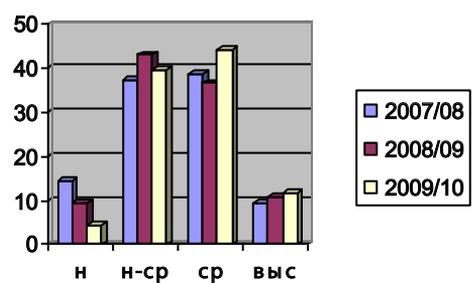


Рисунок 2 – Распределение уровней культурологических знаний и умений педагогов на подготовительном, основном и заключительном этапах эксперимента.

Второй критерий – степень комфортности учащихся в группе – характеризует возможность получения обратной связи от учащихся разных возрастных категорий, определяет стиль взаимодействия классного руководи-

теля с учениками, психологический климат в классе, психологическую совместимость учителя-предметника и ученика (рис. 3).

Третий критерий – *степень сформированности методической грамотности учителей по реализации культурологического подхода* – оценивался отдельно для классных руководителей и учителей-предметников (1 – учителя математики, 2 – физики, 3 – химии и биологии, 4 – языков и литературы, 5 – физической культуры, 6 – классные руководители) (Рис. 4).

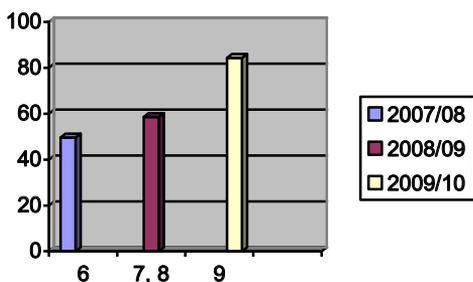


Рисунок 3 – Изменение степени комфортности подростков при переходе из 6 в 9 классы в условиях реализации культурологического подхода

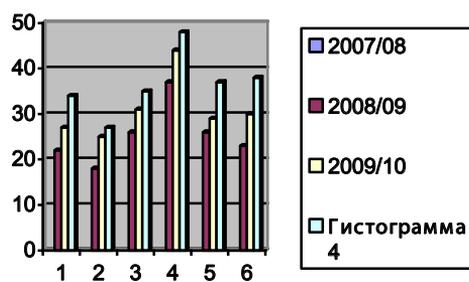


Рисунок 4 – Изменение методической грамотности учителей-предметников и классных руководителей по реализации культурологического подхода

Анализ результатов эксперимента позволяет заключить, что произошедшие изменения при внедрении в учебно-воспитательный процесс модели реализации культурологического подхода к воспитанию подростков при помощи комплекса педагогических условий не вызваны случайными причинами, а являются следствием целенаправленной реализации предложенного нами комплекса.

Хотим отметить, что именно культурологический подход к воспитанию подростков призван обеспечить формирование соответствующего мировоззрения личности, её культуру и культуру речи, развитие психики (памяти, мышления, чувств и эмоций, воображения); таких черт характера, как воля, целеустремленность, креативность, эмпатия, трудолюбие, дисциплинированность, толерантность, а также потребности в самосовершенствовании, самообразовании, самовоспитании. Мы согласны с мнением, что именно культурологический подход может стать основой концепции личностно ориентированного воспитания.

Библиографический список

1. **Бондаревская, Е. В.** Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учебное пособие для студентов средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК и ФПК. [Текст] / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич – Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

2. **Голованова, Н. И.** Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике [Текст] / Н. И. Голованова // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 38–47.
3. **Воспитание** // Советский энциклопедический словарь. 4-е изд. – М.: Советская Энциклопедия, 1987. – С. 248.
4. **Пронина, А. Н.** Культурологический подход к построению системы воспитательной работы в технологическом лицее [Текст]: Дис. . . . канд. пед. наук / А. Н. Пронина. – Великий Новгород, 2004. – 185 с.
5. **Бондаревская, Е. В.** Подготовка учителя к осуществлению педагогической поддержки детей-мигрантов в поликультурном образовании. Учебное пособие. [Текст] / Бондаревская Е. В., Гукаленко О. В. – Тирасполь, 2000. – 83 с.

УДК 373.1

Позднякова Наталья Анатольевна

Преподаватель Филиала ГУ Кузбасского Государственного технического университета, Napozdnyakova@mail.ru, Новокузнецк

МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТОВ К СЕМЬЕ

Pozdnyakova Natalya Anatolyevna

Lecturer Branch Kuzbass State Technical University, Napozdnyakova@mail.ru, Novokuznetsk

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF REALIZATION OF CULTURAL SCIENCE APPROACH TO THE EDUCATION OF ADOLESCENTS

Формирование ответственного отношения подростков к семье сегодня является одной из целей системы образования, от решения которой зависит благополучие их будущих семей и общества в целом. Актуальность проблемы объясняется возросшей потребностью общества в образованном и воспитанном гражданине, способном принимать ответственные решения в ситуации нравственного выбора, готового нести ответственность за собственную деятельность перед обществом и собственной семьей [1, с. 383].

Анализируя работы ученых и исследователей, мы пришли к заключению о многоаспектности понятия «ответственности» и выделили ряд подходов к ее пониманию:

✓ Ответственность как объективная зависимость между действиями личности, ее реакция на взаимодействие с окружающим миром и его

последствиями. Данный аспект выделяли С. Ф. Анисимов Н. А. Головки, Р. И. Косолапов С. Левицкий, Э. Фромм и др.

✓ Ответственность как внешняя форма контроля, формально возложенная на личность. Ответственным в данном случае будет человек облеченный правами и обязанностями в руководстве делами. (Например, ответственный фактор). Этот аспект в своих работах освещали Р. С. Анисимов, Н. А. Головки, Е. М. Кнохинов, А. С. Макаренко С. И. Ожегов, Д. И. Фельдштейн.

✓ Социальная ответственность – совокупность социальных и психологических процессов, посредством которых индивид усваивает систему знаний, норм, ценностей позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Данный аспект рассматривают в своих работах И. С. Кон, А. В. Мудрик, Г. Тарод, С. Парсонс и другие.

✓ Ответственность как форма внутреннего контроля: ответственное отношение к чему-либо, ответственность как личностное качество, черта характера, составляющими которого являются чувство долга. Ответственность как личностное качество рассматривают Л. И. Борисова, А. В. Волнистова, Б. П. Тугаринов, В. Д. Хрущ, Т. Ф. Шилова и другие.

Рассмотрев разные аспекты и подходы к пониманию «ответственности» мы определили собственную позицию по отношению к данному понятию, определив *ответственность как интегральное свойство личности, выраженное в мотивах и формах поведения*. На основе работ К. Муздыбаева и Ж. Пиаже, мы определили вектор развития ответственности от внешней к внутренней осознанности личности, переход от внешнего к внутреннему контролю поведения.

Ответственность как качество личности проявляется повсеместно в процессе ее жизнедеятельности. Так как объективной причиной зарождения ответственности является социальная природа человека и обязательств, которые возлагает на него общество. А вот ответственное отношение к чему-либо (в нашем исследовании к семье) это ситуативное явление, реакция на определенные требования в конкретных условиях.

По мнению А. Ф. Плахотного, ответственное отношение является определенным этапом в становлении ответственности как качества личности [2, с. 18]. Отношение, по мнению В. И. Мясищева является формой отражения человеком окружающей его действительности. Согласно исследованиям Б. Г. Ананьева, В. И. Мясищева не всякое отношение имеет устойчивые качества, и лишь некоторые из них при определенных условиях могут стать качеством личности.

Формирование отношений в структуре личности человека происходит в результате отражения им на сознательном уровне сущности тех социально объективных существующих отношений общества в условиях его макро- и микробытия, в которых он живет. Система общественных отношений, в которую включен человек со времени своего рождения до смерти, формирует его субъективное отношение ко всем сторонам действительности, в том числе и ответственности к своей семье [3, с. 17].

Ответственные отношения личности – ее потребности, интересы, склонности, эмоциональные проявления – являются результатом того, как человеку удастся взаимодействовать с окружающей его средой и насколько эта среда дает простор для проявления и развития его предметной деятельности, и при взаимодействии с другими людьми.

Поэтому понятие *ответственное отношение к семье* мы рассматриваем как ситуативное устойчивое свойство личности, характеризующееся позитивным отношением к ответственности, семейным нормам традициям, ценностям, установкам на ответственные действия и реакцию в отношении семьи.

Ответственное отношение подростков к семье можно охарактеризовать следующими признаками: чувство сопричастности к собственной семье; эмоциональная отзывчивость на чувственные переживания членов семьи; умение владеть собой, волевая сдержанность в семейной деятельности; умение анализировать и прогнозировать собственную реакцию и результаты деятельности в отношении семьи; реально оценивать взаимоотношения в семье и собственную позицию в решении семейных дел; быть активным участником жизни семьи.

С целью выявления содержания, форм и методов педагогического процесса по формированию ответственного отношения современных подростков к семье мы провели опрос, в котором принимали участие педагоги общеобразовательных школ г. Новокузнецка. Полученные данные показали, что лишь 57% учителей включают в свой план воспитательной работы материал по формированию ответственного отношения подростков к семье, проводят внеклассные беседы на тему ответственности, с периодичностью раз или два в год, иногда и в несколько лет. Остальные 43% респондентов ответили, что в их воспитательной деятельности или нет места формированию ответственного отношения подростков к семье или такая работа ведется эпизодически. Все учителя отмечают, что работа по данной проблеме весьма затруднительна вследствие недостаточности методической и дидактической литературы по данному вопросу. Причем 97% опрошенных педагогов подтвердили актуальность проблемы и необходимость создания определенной системы по формированию ответственного отношения подростков к семье. *Это свидетельствует о том, что в современной педагогической практике отсутствует целенаправленный систематический подход по формированию ответственного отношения подростков к семье, хотя педагоги школ осознают необходимость работы в этом направлении.*

Для решения данной проблемы мы предлагаем создать педагогическую модель формирования ответственного отношения подростков к семье. Создание которой обусловлено рядом обстоятельств:

– во-первых, модель позволяет объективно и наглядно представить процесс как систему и раскрыть ее внутреннюю структуру, отразить единство ее компонентов.

– во-вторых, разработка модели позволяет систематизировать информацию относительно ответственного отношения подростков к семье

и свести воедино различные пути, формы и методы оптимизации данного процесса.

Модель универсальна, она позволяет воспроизводить педагогический процесс значительно его, упростив и заключив в наглядную систематическую форму, отражающую оригинал [4, с. 98]. Модель формирования ответственного отношения подростков к семье состоит из трех блоков: целевой, содержательный, оценочно-рефлексивный (Рисунок 1). Далее рассмотрим подробнее каждый из блоков и дадим им краткую характеристику.

Первый блок *целевой*, представлен единством цели, задач, принципов и функций. Цель модели заключается в обеспечении реализации педагогического процесса по формированию ответственного отношения подростков к семье. Реализация цели осуществляется посредством решения следующих задач: создание практической среды для формирования ответственного отношения подростков к семье, через оптимизацию воспитательно-образовательного пространства школы; стимулирование чувственно-эмоционального осознания полученных представлений подростков об ответственном отношении к семье; развитие и сохранение оценочных суждений и самоанализа результатов ответственной деятельности по отношению семьи среди подростков; повышение компетентности родителей в вопросах ответственного отношения к семье.

Моделирование системы формирования ответственного отношения подростков к семье возможно лишь при условии всестороннего взаимодействия личностно-ориентированного принципа с другими дидактическими принципами (обратная связь, сотрудничество, саморазвитие, рефлексивности, свободы выбора).

Организация процесса формирования ответственного отношения старших школьников к семье не возможна без принципа обратной связи, который способствует регулярному контролю процесса обучения. Обратная связь предполагает наличие связей учитель-ученик, ученик-учитель, учитель-родитель, учитель-ученик-родитель. Принцип сотрудничества дополняет принцип обратной связи.

Педагогическое сотрудничество способствует созданию ситуаций успешности для учащихся и их продуктивной деятельности.

В процессе обучения школьников ответственному отношению к семье большую роль играет *принцип свободы выбора*. Реализация данного принципа способствует формированию осознанного выбора действий учащихся и всегда уравнивается ответственностью за этот выбор. Учитель, реализуя данный принцип, остается на позиции наблюдателя и организатора образовательного процесса.

Принцип саморазвития предполагает создание условий, обеспечивающих раскрытие личностных и индивидуальных качеств личности самими учащимися, а так же способствует формированию самооценки и самоанализа результатов ответственной деятельности старших школьников по отношению к семье.

Принцип рефлексии в процессе формирования ответственного отношения подростков к семье требует индивидуального осмысления подростком собственной деятельности, самопознание и самооценку, следовательно, реализация данного принципа невозможна без принципа саморазвития. Реализация принципа рефлексии предполагает сформировать у учащихся представления об ответственном отношении, сопряженных с их оценкой, а так же видов деятельности ориентированных на ответственное отношение. В контексте моделирования системы принцип рефлексивности предполагает не простое понимание личности себя как субъекта ответственного отношения, но и определение того, как другие (члены семьи, друзья, учитель и т. д.) оценивают и понимают его личностные особенности.

Строгое выполнение принципов, построение деятельности в соответствии с их требованиями определяют успешность достижения заданного результата.

Функции процесса формирования ответственного отношения подростков к семье:

- нравственно-ценностная функция. Развитие адекватных нравственных качеств и ценностей подростка (доброта, честность, искренность, долг перед семьей) в системах «человек-человек», «человек- общество» (в данном случае под «обществом» мы понимаем семья);

- развивающая функция – развитие эмоционально-волевой, потребностно-мотивационной стороны личности в процессе обучения ответственного отношения к семье;

- воспитывающая функция выступает частью деятельности подростка в отношении семьи и реализуется в системе самообразования и саморефлексии ответственной деятельности;

- коммуникативная функция отражает умение подростка находить общий язык с окружающими его людьми, овладение и развитие коммуникативных технологий межличностного общения в семье, соответствующими требованиям и целям педагогической деятельности;

- прогностическая функция направлена на развитие умений прогнозировать результат собственной деятельности, осознавая уровни ответственности перед собой и семьей;

- оценочно-результативная функция направлена на отслеживание качества и самооценку подростком результатов собственной ответственной деятельности, коррекцию способов достижения учебных целей, оценку уровней сформированности объекта изучения.

Второй блок модели – *содержательный*. Он проявляется в организации образовательно-воспитательной среды, и адаптивности ее содержания к предъявляемым требованиям по формированию ответственного отношения к семье. А также в подборе методического, информационного и технологического сопровождения образовательно-воспитательного процесса.

Содержательный блок состоит из этапов формирования ответственного отношения подростков к семье: первый этап – *мотивационно-содержательный*, второй – *эмотивно-чувственный*, третий –

деятельностно-рефлексивный. Каждый этап построен в соответствии с планом: цель этапа, задачи, компоненты, виды деятельности, методы, формы обучения, самоконтроль, результат (коррекция). Этапы реализуются в системе урочно-внеурочных занятий, которые проходят по созданным нами программам: элективного курса «Подросток. Семья. Общество» и воспитательной работы «Семья и подросток».

Мотивационно-содержательный этап направлен на формирование мотивов, представлений, знаний об ответственном отношении старших школьников к семье. Этап включает формирование системы общих знаний о сущности ответственного отношения к семье, ответственности как качества личности, систему мотивов, ценностных действий по отношению к семье, нормативно-правовую базу, регулирующую семейные отношения, самоактуализацию знаний личности при выборе поступков по отношению к семье.

Основными *компонентами* данного модуля мы определили:

- мотивы ответственного отношения к семье;
- знания об ответственности, об ответственном отношении к семье, семейных взаимоотношениях, семейном долге, Семейного кодекса РФ;
- умения и навыки целеполагания и прогнозирования собственной ответственной деятельности по отношению к семье.

Процесс формирования ответственного отношения старших школьников к семье реализуется посредством решения следующих задач:

- формирование целевых установок ответственного отношения старших школьников по отношению к семье;
- формирование мотивов и ценностных установок побуждающих старших школьников к ответственному действию по отношению к собственной семье;
- формирование знаниево-понятийного аппарата ответственного отношения старших школьников к семье.

Успех обучения на данном этапе зависит от степени внутренней направленности и активности личности подростка, степени самостоятельности и творчества, поэтому актуально использование следующих методов обучения.

Объяснительно-иллюстративный метод, при котором учащиеся получают знания на лекции из учебной и методической литературы. Воспринимая и осмысливая факты, оценки и выводы учащиеся остаются в рамках воспроизводящего мышления. Использование данного метода необходимо для изучения сложных тем курса таких как «Ответственное отношение понятие и сущность», «Роль общества в социализации человека», «Психологический климат семьи».

Исследовательский метод обучения – метод, в котором после анализа и краткого инструктажа учителя учащиеся самостоятельно изучают и подбирают материал, ведут наблюдение составляют отчет. Инициатива, самостоятельность творческий поиск является основой данного метода. Использование исследовательского метода увеличивает мотивацию познавательной деятельности учащихся. Одновременно с урочной системой занятий будет проводиться и внеклассная работа по воспитательной программе «Я и моя

семья» в ходе, которой будут проводиться информационные и практические классные часы и родительские собрания.

Моделирование – метод обучения, направленный на развитие образного мышления, предполагающий построение реально существующих предметов и явлений. Моделирование используется для формирования умений целеполагания и прогнозирования ситуации. Учащийся создают модели семейных отношений, определяют действия членов семьи в тех или иных ситуациях, результаты данных действий и т. д. Данные методы используются при изучении тем «Распределение ролей в семье», «Конфликты в семье», «Домашнее хозяйство».

Метод дискуссий способствует повышению мотивации обучения, развитию коммуникативных способностей. Данный метод предполагает целенаправленный, упорядоченный обмен мнениями, позволяя участникам высказать собственную позицию по проблемным вопросам и приход к общему мнению. Метод используется при рассмотрении темы «Как стать ответственным?».

На мотивационно-содержательном этапе предполагается использование следующих *форм обучения*: лекции с элементами беседы, семинары, дискуссии, практические работы.

Эмотивно-чувственный этап направлен на формирование эмоций, чувств, волевых и нравственных установок связанных с осознанием ответственности проявляющейся в самосознании, самовыражении деятельности личности.

Этап включает осознанное эмоциональное отношение старших школьников к факторам окружающей действительности, к собственному поведению в отношении семьи, обеспечивающий понимание последствий собственного поведения проявляющегося в поступках.

Эмоции и чувства связывают в единое целое познавательную и волевою деятельность личности. Ответственное отношение к семье выражается в таких эмоциональных состояниях старших школьников как беспокойство, озабоченность, напряженность, волнение, сомнение и так далее. Все они существенным образом связаны с волевыми установками личности: настойчивостью, усердием, сознательностью и существенным образом влияют на поведение личности по отношению в первую очередь к самому себе, а затем и к своей семье. К. Муздыбаев утверждает, что без эмоционального компонента ответственность не смогла бы существовать как чувство убеждения [5, с. 29].

Исходя из целевых ориентиров, *компонентами* формирования ответственного отношения старших школьников к семье на данном этапе мы выделили:

- знания нравственных ценностей и волевых качеств личности: доброта, честность, вежливость, сопереживание, настойчивость, усердие, сознательность и т. д.;
- проявление эмоционально-душевных переживаний за результаты собственной деятельности в отношении семьи;

- анализ собственного эмоционального состояния по отношению к семье;
- навыки самосознания и самовыражения.

Процесс формирования ответственного отношения старших школьников к семье в данном модуле направлен на решение следующих задач:

- ✓ Формирование целостных, представлений о сущности нравственных, моральных ценностей семейной жизни и поведения по отношению к семье.
- ✓ Актуализация эмоционально-волевых составляющих ответственного поведения старших школьников по отношению к семье.
- ✓ Актуализация потребностей личности в самовыражении ответственного поведения по отношению семьи.

Решение поставленных задач реализуется посредством следующих методов. *Метод имитационных упражнений.* Этот метод обучения способствует включению учащихся в воспроизведение определенной жизненной ситуации посредством специально созданных условий. Данный метод направлен на получение участниками опыта, сравнимого с реальной жизнью. Имитационные упражнения включают в себя разыгрывание ролевых ситуаций направленных на решение семейных проблем. При реализации данного метода для формирования эмоциональных переживаний ответственного отношения нами используются такие формы работы как *тренинги, ролевые игры* с последующим их анализом. В тренинге любой навык или качество моделируется на конкретных шагах и немедленно анализируются и проверяются в учебной обстановке, максимально приближенной к действительности. Так учащиеся в процессе тренинга могут научиться гибкости общения, принятию позиции другого, эмоционального переживания ситуации, получении нового жизненного опыта. Например, тренинг «Моя роль в семье» данный тренинг предполагает обмен ролями между учениками мальчиками и девочками, дома между родителями и детьми. То есть мальчики в классе играют роль жены, а девочки роль мужа. Дома этот тренинг проводится между всеми членами семьи, т. е. отец проиграет роль матери, мать – роль отца, или ребенок роль отца, мать – ребенка и т. д. Каждый из участников кто играет роль другого, может высказывать жалобы и претензии, по окончании тренинга, в результате возникает возможность проникнуть в мир и реакции своих близких. После тренинга происходит обсуждение действий.

Тематика ролевых игр предлагаемых учащимся разнообразна: «Ваш супруг постоянно стал задерживаться на работе» «Свекровь критикует приготовленные вами блюда», «Молодая жена не умеет готовить и не хочет убираться в доме», «Вас приглашают в один день на разные вечеринки в разные компании».

Метод работы с проблемными ситуациями. Используя данный метод, педагог в начале урока ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств сравнивая точки зрения различных подходов, показывает способы решения поставленной задачи. Учащиеся являются свидетелями и соучастниками данного поис-

ка. Использование данного метода позволяет учащимся осознано усвоить знания, эмоционально их переживая и самостоятельно использовать в новых жизненных и учебных ситуациях.

Использование проблемных ситуаций, тренингов и их своевременный анализ развивает способности учащегося к самоанализу не только собственных действий, но и анализу действий членов своей семьи. Участие в решении тренинговых задач способствует их эмоционально-чувственному осмыслению и самовыражению личности в ответственном отношении к семье.

Деятельностно-рефлексивный этап содержательного модуля предполагает формирование осознанного использования подростками накопленного опыта ответственного отношения к семье, реализация его в собственной деятельности и его оценку.

Этап предполагает наличие осознанного ответственного отношения к семье в жизненных ситуациях, свободного самовыражения в действиях и умениях ответственного поведения, самооценку и самоанализ собственного поведения. Ответственность как качество личности в данном модуле должно являться регулятором поведения в ситуациях требующих ответственного отношения к семье. Оно должно проявляться постоянно, не зависимо от требований со стороны семьи и общества.

Основными *компонентами* этапа ответственного отношения старших школьников к семье мы определили:

- ответственная деятельность по отношению к семье;
- рефлексивные навыки и умения (самооценка);
- навыки контрольно-оценочной деятельности собственного поведения (самоконтроль).

Процесс освоения данных критериев реализуется посредством следующих *задач*:

- формирование устойчивого навыка ответственной деятельности по отношению к семье;
- формирование навыков контрольно-оценочной деятельности ответственного поведения по отношению к семье;
- формирование навыков систематической рефлексии собственных действий по отношению к семье.

Большую роль для самоанализа (поведенческого и эмоционального) играют следующие формы работы: проблемные лаборатории, заполнение опросников, тестирование, ведение «Дневника отношений». «Дневник» предполагает совместное заполнение его учащимся и родителями. В нем члены семьи записывают собственный взгляд на семейные конфликты, непонимания, и недосказанности. После заполнения они совместно читают и анализируют его содержание (самостоятельно или в присутствии психолога школы). Анализ дневника отношений способствует самоанализу семейных отношений и деятельности ее членов друг к другу, формированию положительной эмоциональной сферы членов семьи и стабилизации отношений в семье

О качестве построенной модели говорят конечные результаты. Третий блок модели – *оценочно-рефлексивный* разработан именно для осуществления диагностики успешности формирования ответственного отношения подростков к семье и констатирует эффективность процесса, либо необходимость осуществления его коррекции. Данный блок представлен критериями, показателями и уровнями сформированности ответственного отношения подростков к семье.

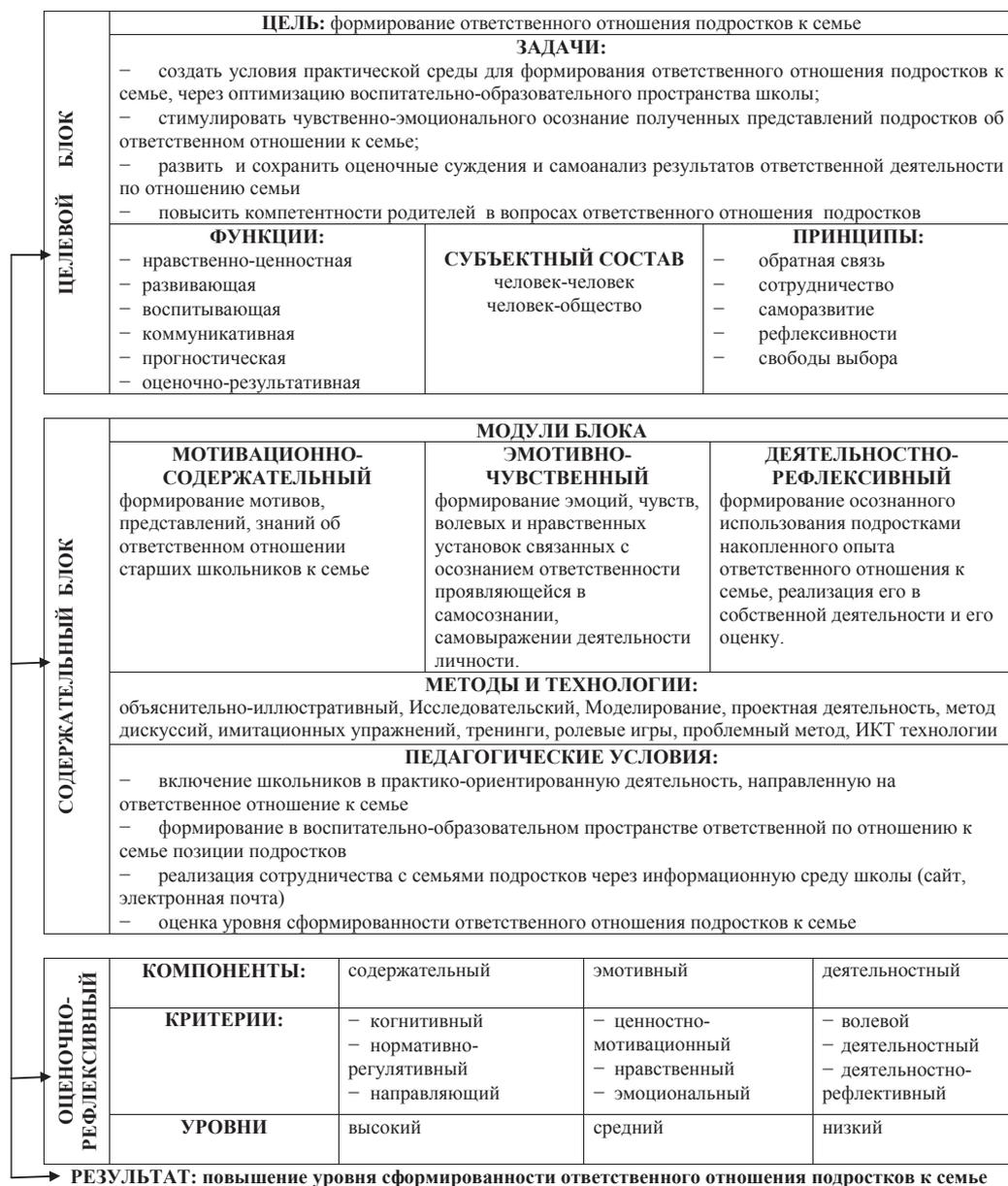


Схема 1. – Модель педагогической системы формирования ответственного отношения подростков к семье

Указанные блоки модели целостной системы формирования ответственного отношения подростков к семье нельзя рассматривать изолированно друг от друга. Все они работают одновременно взаимообуславливая и взаимодополняя друг друга.

В заключении хотелось бы отметить, что данная модель способствует формированию не навыков положительного отношения к семье, ее ценностям, традициям и членам, а направляет личность подростка на самовоспитание, самореализацию и самоконтроль данного качества. Так как целью современного образовательного пространства является развитие в личности потребности максимально учитывать в своих действиях социальную необходимость и согласованность своего личного поведения с членами семьи и общества в целом.

Библиографический список

1. **Петрищев, В. И.** Семья – институт социализации подрастающих поколений в Великобритании, США и Новой Зеландии [Текст] / В. И. Петрищев, Т. П. Грасс // Сибирский педагогический журнал – 2009. – № 2 – С. 383–393.
2. **Плахотный, А. Ф.** Проблема социальной ответственности [Текст] / А. Ф. Плахотный. – Харьков: Политиздат, 1981. – 192 с.
3. **Мясищев, В. Н.** Психология отношений [Текст] / В. Н. Мясищев. – М. ЭКС-МО: 1995. – 356 с.
4. **Советов, Б. Я.** Моделирование как метод исследования и совершенствования образовательной системы [Текст] / Б. Я. Советов // Методологические ориентиры педагогических исследований. – СПб.: Речь, 2004. – С. 94–101.
5. **Муздыбаев, К.** Психология ответственности [Текст] / Ред. В. Е. Семенова. – Л: Наука, 1983. – 240 с.

УДК 796.072.2: 613.84

Катилина Марина Ивановна

Кандидат философских наук, Почетный работник общего образования РФ, ГОУ СОШ «Школа здоровья № 533», Москва

Сорокин Сергей Александрович

Преподаватель ГОУ СОШ «Школа здоровья № 533», Москва

Старшинина Елена Николаевна

Преподаватель ГОУ СОШ «Школа здоровья № 533», Москва

Караулова Лариса Константиновна

Кандидат педагогических наук, профессор ГОУ ВПО МГПУ, Москва

Расулов Максуд Мухамеджанович

Доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой адаптивной физической культуры Московского городского педагогического университета, maksud@bk.ru

**ФИТНЕС КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ
АДАПТАЦИОННЫХ РЕЗЕРВОВ ОРГАНИЗМА
УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ ЗДОРОВЬЯ**

Katilina Marina Ivanovna

The candidate of philosophical sciences, the Honourable worker of the general education of the Russian Federation, director of "health School № 533", Moscow

Sorokin Sergey Aleksandrovich

Teacher of «health School № 533», Moscow

Starshinina Elena Nikolaevna

Teacher of «health School № 533», Moscow

Karaulova Larissa Konstantinovna

The candidate of pedagogical sciences, professor Moscow State Pedagogical University, Moscow

Rasulov Maksud Muhamedjanovich

Chef of cathedra, professor of Moscow city's pedagogical university, maksud@bk.ru

**FITNESS AS THE FACTOR OF INCREASE
ADAPTIVE RESERVES OF THE ORGANISM OF PUPILS
OF SCHOOL OF HEALTH**

В последние годы ритмическая гимнастика, становится одним из популярных видов двигательной активности. При этом анализ адаптационных

перестроек, возникающих под влиянием тренировки, позволяет обосновать более эффективную систему воздействия с целью улучшения процессов адаптации и для предотвращения перетренированности организма. Такая разновидность ритмической гимнастики, как фитнес-аэробика, требует от исполнителя значительного физического напряжения. Музыкальные темпы, используемые в современной ритмической гимнастике, заметно отражаются на деятельности основных систем жизнеобеспечения человека – дыхательной и сердечно-сосудистой. Поэтому, для правильной организации тренировок и дозирования нагрузки, изучение динамики параметров физиологических функций при выполнении упражнений ритмической гимнастики представляется *актуальным*. Особое значение правильное дозирование тренировочных нагрузок приобретает в условиях «Школы здоровья». Поэтому *целью* настоящего исследования: явилось изучение влияния занятий фитнес-аэробикой на функциональное состояние дыхательной и кардиореспираторной систем, физическое развитие и работоспособность девушек. Для достижения этой цели необходимо было решить следующие *задачи*: *во-первых*, оценить физическое развитие девушек; *во-вторых*, изучить влияние фитнес-аэробики на физическое развитие, а также функциональное состояние дыхательной и кардиореспираторной систем школьников.

Организация и методы исследования. В исследовании принимало участие 180 девушек в возрасте 14–17 лет, учащихся в СОШ «Школа здоровья» № 533, г. Москвы. В соответствии с продолжительностью занятий фитнес-аэробикой, обследованные подразделялись на следующие группы:

1-я группа – девушки, со стажем занятий аэробикой 1 год – 73 человека.

2-я группа – девушки со стажем занятий аэробикой 2 года и более – 57 человек.

3-я группа – контрольная – 50 девушек того же возраста, не занимающихся фитнесом или какими-либо другими видами физической культуры, кроме учебных часов, предусмотренных обязательным образовательным стандартом.

Определяли основные антропометрические: возраст (годы), рост (см), масса тела (кг); физиометрические: жизненная емкость легких (ЖЕЛ), экскурсия грудной клетки, гибкость, сила кистей (кг) и расчетные показатели: индекс Кетле (**ИК**), жизненный индекс (**ЖИ**), силовой индекс правой и левой кисти. Антропометрические исследования проводились по общепринятой методике (А. Г. Дембо, 1976).

Для оценки функциональных возможностей организма школьников использовали: Гарвардский степ-тест, функциональную пробу Руффье, а также общепринятые показатели гемодинамики: частоту сердечных сокращений (**ЧСС**), артериальное давление (**АД**) и его компоненты – систолическое артериальное давление (**САД**), диастолическое артериальное давление (**ДАД**), пульсовое артериальное давление (**ПАД**), и расчетные показатели: систолический (**СОК**) и минутный (**МОК**) объемы крови [1, с. 2]. Индекс Руффье оценивали в баллах: 0 – отлично; 1 – 5 – хорошо; 6 – 10 – удовлет-

ворительно; 11 – 15 – слабо; более 15 – неудовлетворительно [3]. Состояние дыхательной системы оценивали спирометрическим методом по показателям: жизненной емкости легких (ЖЕЛ), жизненному индексу (ЖИ), частоте дыхания (ЧД), а также окружности и экскурсии грудной клетки. Гибкость оценивали тестом – наклон вперед. В завершение исследования была проведена оценка уровня здоровья по Г. Л. Апанасенко, согласно которой общая оценка здоровья определялась суммой баллов.

Результаты и их обсуждение

Установлено, что показатели физического развития школьниц с различным стажем занятий фитнес-аэробикой значительно отличались от показателей у школьниц контрольной группы – с недостаточным уровнем двигательной активности (**табл. 1**). Также выявлено, что в контрольной группе средний показатель гибкости был 11,9 см, в остальных группах больше 16 см у всех школьниц.

Наивысшие показатели физической работоспособности, определяемой по индексу Гарвардского степ-теста (ИГСТ) отмечены у школьниц, длительно занимающихся фитнесом (от 65 до 118; средний показатель – 90,5). Девушки, только начинающие заниматься аэробикой, также достигли значительного уровня физической работоспособности (средний показатель 78,1). Самые низкие показатели физической работоспособности (средний показатель – 45,5) выявлены у третьей группы; при этом и время восхождения у них было на 1 мин меньше.

По результатам пробы Руффье установлено, что хорошее состояние сердечно-сосудистой системы имеют все школьницы со стажем занятий более 2 лет (из них у 30 – индекс менее 0 – отлично, и у двух – индекс 2 и 3 – хорошо). Средний показатель индекса Руффье у начинающих школьниц оказался 3,4 балла, что оценивается как хороший результат. Удовлетворительное состояние функционирования сердечно-сосудистой системы было выявлено в группе контроля (средний балл 7,2), при этом у 10 девушек выявлен слабый (13–14 баллов) уровень функционирования системы кровообращения. Оценка влияния занятий фитнес-аэробикой на гемодинамику приведены в **таблице 2**.

Очевидно, что изменения показателей сердечно-сосудистой системы являются важнейшим подтверждением оздоровительного влияния фитнеса, поскольку она является индикатором адаптационно-приспособительных реакций в ответ на физическую нагрузку (Р. М. Баевский, 1997).

Анализ состояния дыхательной системы в начале и в конце наблюдения показал, что у девушек контрольной группы (не занимающихся аэробикой) ЖЕЛ и жизненный индекс практически не изменились. В контрольной группе ЖЕЛ составила в среднем 2350 мл, во второй 2620 мл, а в третьей 2890 мл. Эти данные были соотнесены с массой тела, что позволило вывести оценочный индекс – жизненный индекс (ЖИ). Средняя величина ЖИ в контрольной группе составила 41,9 мл/кг, в первой – 48,9 мл/кг, а во

второй достоверно отличалась от остальных, и достигла 55 мл/кг. Отличались и показатели окружности грудной клетки. Если в покое окружности были почти равными (74,1 см; 77,2 см; 74,2 см), то при дыхании заметно отличались друг от друга (при вдохе 76,6 см; 82,6 см; 80,3 см, а после выдоха 73,2 см; 75,3 см; 72,1 см соответственно). Иначе – показатели экскурсии грудной клетки в контрольной группе равнялись 3,8 см, что являлось самым низким результатом, в первой – 6,6 см, а во второй были существенно выше и составляли 8,1 см. Увеличение экскурсии грудной клетки произошло, по-видимому, за счет укрепления межреберных мышц и диафрагмы, влияющих на объем вдыхаемого и выдыхаемого воздуха.

Наконец, при оценке уровня здоровья, показатели были ранжированы, Это позволило распределить всех школьниц на 5 уровней здоровья, соответствующих известному уровню аэробного энергопотенциала (**табл. 2**).

Организм девушек, длительно занимающихся фитнес-аэробикой, характеризуется повышенным уровнем функциональной готовности, оптимальным состоянием механизмов регуляции сердечного ритма, высокими функциональными резервами и физической работоспособностью, физиологические показатели девушек контрольной группы свидетельствуют о низкой адаптации к физическим нагрузкам, накоплении эффектов детренированности и гиподинамии, централизацией управления регуляции сердечного ритма, низким уровнем функциональной готовности организма.

Представленные результаты свидетельствуют о том, что регулярные занятия фитнес-аэробикой приводят к увеличению ЖЕЛ и экскурсии грудной клетки, снижению частоты и возрастанию глубины дыхания, повышению физической работоспособности и показателей гемодинамики, что свидетельствует о совершенствовании функциональных возможностей кардиореспираторной системы, доказывает оздоровительную направленность занятий фитнес-аэробикой. Длительные занятия фитнес-аэробикой сопровождаются гармонизацией физического развития, нормализацией веса, увеличением мышечной силы и гибкости. Занятия фитнес-аэробикой дают возможность для проявления творческой активности человека – поиска собственной манеры исполнения, самовыражения, факторов, необходимых для удовлетворения важнейшей духовной потребности – развития и самосовершенствования. Занятия фитнес-аэробикой как обладающие оздоровительным действием, целесообразно включать в образовательный процесс для повышения двигательной активности школьниц.

Таким образом, развитие физических качеств общей выносливости учащихся в «Школе здоровья» (экономизация функций и расширение физиологических резервов) находятся в зависимости от степени тренированности и продолжительности регулярных занятий фитнес-аэробикой. Следует подчеркнуть, что положительный оздоровительный эффект занятий фитнес-аэробикой обеспечивает тесная связь движений с музыкой и современными ритмами, большая эмоциональная насыщенность занятий, расширение двигательных возможностей и повышение культуры движений.

Таблица 1 – Показатели физического развития школьников с различным стажем занятий фитнес-аэробикой (n = 130)

Показатели	Группа контроля	1-я группа (стаж –1 год)	2-я группа (стаж –2 года)
Возраст	15,6±0,3	15,7±0,2	15,5±0,2
Рост (см)	165,6±0,6	167,8±0,4	168,2±0,7
Вес (кг)	56,0±0,6	53,5±0,5*	52,3±0,3*
ИМТ (кг/м2)	20,7±0,2	19,4±0,7*	17,9±0,2*
ИК (кг/см)	344,1±3,8	321,5±3,7*	301,2±3,5*
Сила правой кисти (кг)	24,6±0,7	26,5±0,4	27,7±0,5*
Сила левой кисти (кг)	22,5±0,8	23,7±0,5	25,8±0,7
Силовой индекс правой кисти (%)	47,7±1,4	49,5±1,1	49,1±1,2
Силовой индекс левой кисти (%)	42,2±1,5	43,5±0,8	43,0±0,8
Экскурия грудной клетки (см)	3,8±0,8	6,6±0,5*	8,1±0,4*
ЖЕЛ (мл)	2350 ± 18,7	2620±15,1*	2890±12,6*
Жизненный индекс (ЖИ) (мл/кг)	41,9±3,9	48,9 ±4,1	55,2±5,2*
Гибкость (см)	10,5±1,6	15,2 ±1,2*	16, 7±1,3*
ИГСТ	45,5±1,8	78,1±2, 8*	90,5±4,1*
Индекс Руффье (баллы)	7,2±0,9	3, 2 ±0,1*	1,1±0,2*

Примечание: * $p < 0, 05$ по сравнению с контролем

Таблица 2 – Показатели гемодинамики школьников с различным стажем занятий фитнес-аэробикой (n = 130)

Показатели	Контрольная группа (n = 50)	1-я группа (стаж –1 год), (n = 73)	2-я группа (стаж –2 года), (n = 57)
ЧСС, уд/мин	83,8±2,9	77,5±1,8	69,5±1,9
САД, мм рт. ст	104,7±2,1	110,2±2,9	121,3±3,2
ДАД, мм рт. ст.	74,1±1,5	70,4±1,4	75,5±1,5
ПАД, мм рт. ст.	30,6±1,8	39,8±2,1	45,8±2,3
Ср. АД, мм рт. ст.	99,7±1,2	97,3±0,7	91,9±1,8*
МОК, л/мин.	3,9±0,4	3,7±0,4	4,1±0,2
СОК, мл	55,1±2,9	65,1±2,4	78,3±4,9
Индекс Робинсона (усл. ед.)	100,1±4,2 ниже среднего	81,8±3,1 средний	66,4 ±3,2 высокий
Общий уровень здоровья (по Апанасенко), баллы	3,3 низкий	12 средний	16 высокий

Примечание: * – $p < 0,05$

Библиографический список

1. **Баевский, Р. М.** Оценка адаптационных возможностей организма и риск развития заболеваний. [Текст] / Р. М. Баевский, А. П. Берсенева – М.: Медицина, 1997. – 236 с.
2. **Дембо, А. Г.** Спортивная кардиология: Руководство для врачей. – [Текст] А. Г. Дембо, Э. В. Земцовский Л.: Медицина, 1989. – 586 с.
3. **Макарова, Г. А.** Спортивная медицина. Учебник для ВУЗов. [Текст] Г. А. Макарова – М.: Советский спорт, 2008. – 480 с.

УДК 159.9

Завирохин Дмитрий Сергеевич

Аспирант кафедры теории и методики физического воспитания Уральского государственного университета физической культуры, Olga@cheldiplom.ru, Челябинск

**ВОСПИТАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ
ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ В ПУЛЕВОЙ СТРЕЛЬБЕ**

Zavirokhin Dmitriy Sergeevich

A post-graduate student of the Physical Education Theory and Methods department, the Ural State University of Physical Culture, Olga@cheldiplom.ru, Chelyabinsk

**TEACHING EMOTIONAL STABILITY
OF YONG SPORTSMENS SHOOTERS**

В стремлении молодежи прошлого века овладеть искусством меткого выстрела, несомненно, проявлялся патриотизм советских людей, готовых в любой момент встать на защиту Родины. В этом заключалась одна из основных причин широкой популярности стрелкового спорта в России. Из нескольких видов стрельбы особое значение как прикладной вид спорта имеет пулевая стрельба [4; 13].

В пулевой стрельбе накоплен большой и, главное – очень серьезный опыт качественной подготовки спортсменов, богатый методический арсенал [3; 10; 12]. Учитывая схожесть задач стрельбы военнослужащих и спортсменов, ее биомеханических, физиологических и технических аспектов, представляется актуальным и целесообразным изучение эффективности использования в процессе стрелковой подготовки военнослужащих определенных средств и методов, применяемых в пулевой стрельбе. Это тем более значимо, так как данный вид включен в перечень олимпийских видов спорта.

Разработка вопросов психологической подготовки юных спортсменов в пулевой стрельбе в настоящее время особенно актуальна, так как выступления в ответственных соревнованиях проходят в условиях жесткой конкурентной борьбы и характеризуются повышенным эмоциональным напряжением.

Стрелковый спорт – это сложно-координационный вид спортивной деятельности, в котором достижение успеха зависит не только от мастерства спортсмена, его технической оснащенности, но и в значительной степени от того, насколько он психологически подготовил себя к выступлению. Нужно заметить, что не только начинающие, но и в большей степени стрелки высокого уровня подвержены различным стресс-факторам, которые могут отрицательно влиять на результат. За гранью простой бессмысленной силы и техники всегда будет нечто, что не позволит спортсмену достичь рекордного результата. Потому что дальше воспитание эмоциональной устойчиво-

сти, как считает М. А. Иткис, лежит не в физической и технической плоскости, но именно, в психике человека [7, с. 75].

Стрелковый спорт в силу своих особенностей (относительно незначительная физическая и высокая – психологическая нагрузка) резко отличается от многих циклических и сложно-координационных видов спорта по структуре соревновательной деятельности, а отсюда и по средствам обеспечения ее надежности. Это отмечают многие авторы А. М. Вайнштейн [2], И. С. Володина [3], А. В. Родионов [16], Е. В. Романина [17].

В научно-методической литературе пулевую стрельбу относят к «психологическим видам спорта». Спортивные действия стрелка не только периферически-моторный процесс, но и, что важно, психически регулируемая деятельность. Это не означает большую сложность психологических проблем, с которыми сталкивается стрелок, а отображает большой удельный вес психологических факторов в общем объеме работы стрелка, высокую зависимость результатов стрельбы от психического состояния спортсмена. Большое количество стресс-факторов соревнований способны вызывать психическую напряженность, приводящую к дезорганизации навыков. Эти вопросы уже были предметом исследования И. К. Волкова [1], В. В. Воронуева [5], Д. С. Завирухина [6], М. А. Иткис [9], В. А. Кинль [10], В. А. Крючина [13], М. С. Мишукова [14] и др.

Успешность действий человека в экстремальных условиях исследователи связывают с уровнем такого личностного качества спортсмена, как эмоциональная устойчивость, с состоянием психической готовности, с умением управлять своим психическим состоянием [7; 8].

Эмоциональная устойчивость является многоуровневым, комплексным образованием, зависящим как от интеллектуальных, так и от мотивационных, эмоциональных и волевых (регуляторных) компонентов деятельности, а также от особенностей нравственной сферы личности. Она определяется нами, как интегративное качество личности с таким сочетанием эмоциональных, волевых и нравственных компонентов, которое способствует успешному решению сложных и ответственных задач в экстремальной обстановке, без значительного отрицательного влияния на дальнейшее самочувствие и работоспособность юного спортсмена [7].

Как качество личности, эмоциональная устойчивость формируется и совершенствуется в процессе спортивной деятельности под влиянием воспитания юного спортсмена, накопления соревновательного опыта. В то же время, как показало исследование, уровень ее даже у спортсменов высшей квалификации, участвующих в крупнейших международных соревнованиях, в значительной степени зависит от природных задатков, в качестве которых выступают основные свойства нервной системы. Причем, анализ фактов, выявленных в нашей работе, позволил прийти к заключению, что существующие методы психологической подготовки не всегда позволяли существенно повысить уровень эмоциональной устойчивости у «надежных спортсменов» [6, с. 91–92].

Сложность воспитания эмоциональной устойчивости обусловлена характеристикой экстремальности, которая по В. Д. Небылицыну, приво-

дит, «как правило, к более или менее выраженной редукции выработанных способов и приемов поведения и как бы обнажает закрытые наслоениями опыта природные качества индивидуальной нервной организации человека» [14, с. 166]. Под последним автор понимал основные свойства нервной системы. В то же время, теория свойств нервной системы, разработанная И. П. Павловым и получившая дальнейшее развитие в школе Б. М. Теплова на основе конструктивного подхода к оценке свойств, несла в себе теоретические предпосылки для позитивного решения вопроса о возможности воспитания эмоциональной устойчивости. Они заключаются в том, что каждый полюс свойств имеет различные психологические проявления – и положительные, и отрицательные. Отсюда, задача исследователей и состоит в изучении этих проявлений, а педагогов – в создании таких условий, которые бы закрепляли, тренировали положительные проявления и тормозили отрицательные. В спортивной деятельности юных спортсменов, дифференциально-психофизиологические вопросы эмоциональной устойчивости воспитывались путем формирования у спортсменов-стрелков приемов саморегуляции предстартового психического состояния. Такой подход был оправдан, так как показал в процессе соревновательной деятельности достаточно высокий результат по всем замеряемым показателям.

В исследовании изучалась эффективность разработанного нами методического приема, названного «тестирующей тренировкой» [6, с. 91–92]. Она моделирует не внешние признаки соревновательных условий, а их суть – высокий уровень психической напряженности юных спортсменов-стрелков в условиях соревнований, а также соревновательный элемент после личного тренинга (таблица 1).

Таблица 1 – Развитие способности к саморегуляции психического состояния юных стрелков в процессе «тестирующей тренировки»

Показатели	% «положительных» сдвигов по каждому показателю (восстановление)				% «положительных» сдвигов по каждому показателю (мобилизация)			
	ЭКС	КЧМ	ЧСС	$\Sigma+$	ЭКС	КЧМ	ЧСС	$\Sigma+$
Ситуация								
До эксперимента	50	25	25	33	35	40	25	33
После эксперимента	85	60	40	62	55	50	50	52
Δ	-35	-35	-15	-29	-20	-10	-25	-19
P	0,01	0,01	незн.	0,05	0,05	Незн.	0,05	0,05

Тестирующая тренировка применялась на протяжении всего соревновательного цикла. Анализ психического состояния спортсменов-стрелков юношеской сборной во время тестирующей тренировки контролируемой по психофизиологическим критериям показал, что напряженность спортсменов достигает соревновательного уровня ($p < 0,05$), а при соответствующей установке тренеров может и превышать ее. Самоотчеты спортсменов, экспертные оценки тренеров показали, что при наличии психической напря-

женности во время соревнований у большинства спортсменов – они были более уверены в себе ($p < 0,05$), чаще использовали удобные для атаки ситуации ($p < 0,01$), имели лучшее физическое самочувствие, в большей степени сумели реализовать свою подготовленность.

Таким образом, повышение психической напряженности за счет введения «тестирующей тренировки» в процессе подготовки к соревнованиям, способствовало воспитанию спортсменов к успешным действиям в состоянии психической напряженности, присущей ответственным соревнованиям. Тестирующая тренировка положительно сказалась и на функциональной подготовленности спортсменов.

Проведенные данные находят подтверждение в научных работах некоторых спортивных психологов и педагогов, в которых отмечается значимость изучавшихся психофизиологических качеств и, особенно, проявления в таких видах спорта, как пулевая стрельба, стрельба по движущимся мишеням, с преодолением препятствий, с жесткими условиями реализации соревновательной деятельности [11; 12].

Анализируя тренировочный и соревновательный процесс спортсменов по пулевой стрельбе, следует отметить, что важным фактором формирования стрелковых умений и навыков является именно психологическая подготовка обучающихся. Под психологической подготовкой нами, вслед за А. В. Родионовым, понимается психолого-педагогическое воздействие, применяемое с целью формирования и совершенствования у спортсменов свойств личности и психических качеств, необходимых для успешного выполнения тренировочной деятельности, в процессе подготовки и выступления в соревнованиях.

Как показывает анализ спортивной практики, в настоящее время осуществление спортивного отбора и прогнозирования успешности выступлений спортсменов еще недостаточно эффективны. По мнению современных ведущих специалистов в пулевой стрельбе прогноз результативности спортсменов оправдывается лишь на 40–60% [11, с. 12]. В связи с этим, наиболее спортивно одаренные подростки не попадают в секции для занятий пулевой стрельбой, а достижения занимающихся оказываются гораздо ниже ожидаемых. Особенно важным является содержание первичного отбора кандидатов в детско-юношеские спортивные школы.

Практическая стрельба в корне изменила все представления о возможностях индивидуального стрелкового оружия и взгляды на огневую подготовку в целом. Как все прогрессивное – практическая стрельба достаточно быстро была взята за основу огневой подготовки различными силовыми ведомствами России. Это привело к количественному и качественному изменению действующих курсов стрельб. Но все эти курсы фактически являются сборниками контрольных упражнений, при этом нормативы, в которые должен укладываться сотрудник подразделения при отработке упражнений этих курсов стрельб – достаточно жесткие. Отсутствие учебно-методических пособий, обучающих правильно стрелять, привело к тому, что в подразделе-

ниях уровень огневой подготовки «пополз вниз». Куда-то исчезают пробоины в мишенях, а поэтому, как отмечает В. А. Крючин – и понятно, теряется интерес к занятиям [12, с. 14]. Поэтому в нашем изыскании, впервые разработано учебно-методическое пособие по скоростной стрельбе из пистолета и автомата Калашникова, обобщающее и систематизирующее опыт проведенных занятий и семинаров с сотрудниками силовых структур, в своей основе имеющее шестилетний опыт тренировок и участия в соревнованиях по пулевой стрельбе [6].

Анализируя технику стрельбы всех сильнейших спортсменов России можно с уверенностью сказать, что добиться высоких результатов в стрельбе, можно только используя технику нажима пальцем между ударами сердца.

В основе разработанной методики лежит хват пистолета, принятый в практической стрельбе, где у стрелка вырабатываются устойчивые навыки стрельбы с минимальной изготовкой, выбора наиболее важных целей, производства первого прицельного, упреждающего во времени, выстрела, контролирование складывающейся обстановки. Поэтому, как показал опыт, скоростная стрельба, основанная на принципах практической стрельбы, является наиболее перспективной.

Данная методика объясняет качество эмоциональной устойчивости спортсмена, а также процессов, происходящих при производстве выстрела из пистолета, и, одновременно обучает управлению оружием на основе противодействия факторов, возникающих при одиночной и скоростной стрельбе.

Для производства эффективного выстрела по традиционным методикам необходимо соблюдать три основных правила.

1. Удержание оружия.
2. Тщательное совмещение до выстрела мушки и целика на точке прицеливания.
3. Задержка дыхания и плавное нажатие ногтевой фалангой указательного пальца на рычаг спускового крючка.

Авторская методика удержания пистолета при скоростной стрельбе позволяет не придерживаться третьего правила, и на коротких (3–7 м.) дистанциях – второго правила, что существенно снижает время на производство прицельного выстрела.

Одним из основных психологических факторов, обеспечивающих надежность соревновательной деятельности, является фактор эмоциональной устойчивости, позволяющий спортсмену надежно выполнять целевые задачи спортивной деятельности за счет оптимального использования нервно-психических резервов.

Анализ опыта спортивных состязаний показал, что проблема воспитания эмоциональной устойчивости в спортивной деятельности в основном изучалась применительно к высококвалифицированным спортсменам при недостаточном внимании к этому качеству обучения юных спортсменов-стрелков.

Овладение техникой практической стрельбы по авторской методике заключается в следующем. Дернув указательным пальцем в направлении воображаемого рычага спускового крючка, мы видим, что дергаются при этом и остальные пальцы, а в большинстве случаев и сама кисть, т. к. все мышцы и сухожилия кисти руки взаимосвязаны между собой. Отсюда справедливое утверждение – при производстве выстрела из пистолета расслабленным хватом необходимо сдерживать дыхание и плавно выжимать ногтевой фалангой указательного пальца рычаг спускового крючка вдоль продольной оси пистолета, во избежание его ухода с линии прицеливания.

Если же в ладонь вложить и жестко обжать пальцами продолговатый предмет, например шариковую ручку, сосредоточив основное усилие на обжатии предмета мизинцем и безымянным пальцем внизу, а в верхней части сдавить его встречно основаниями большого и указательного пальца, то, дернув указательным пальцем в направлении воображаемого рычага спускового крючка, пальцы и кисть руки стрелка будут неподвижны. Следовательно, усилие, произведенное мышцами и сухожилием указательного пальца, значительно уступает усилию, которым сжаты остальные пальцы кисти руки. Поэтому в данной методике, удержание пистолета и плавный спуск не играют роли, так как на кисть руки, удерживающую рукоятку пистолета, не влияют действия указательного пальца. Следовательно, и выстрел будет осуществлен более точно.

Еще один важный аспект воспитания эмоциональной устойчивости юных спортсменов в пулевой стрельбе. Тщательное совмещение до выстрела мушки и целика на точке прицеливания заменяется в данной методике наработкой выхватывания пистолета, и выносом его на ось: глаз – целик – мушка – точка прицеливания. Осуществляется это по следующей технологии. Стрелок выбирает точку на стене на уровне глаз (или уменьшенную копию мишени), далее, закрыв оба глаза, медленно вынимает из кобуры пистолет и выносит его на линию – глаз – мишень, интуитивно зафиксировав пистолет в точке прицеливания. Когда возникает уверенность, что пистолет наведен на цель, обучаемый открывает глаза. Если мушка относительно целика смещена влево (вправо), то рукоятка пистолета поправляется в ладони вправо (влево), при этом запоминается положение рукоятки пистолета в кисти руки (кистях рук). Далее – пистолет вкладывается в кобуру, обучаемый накладывает ладонь на рукоятку пистолета для вынимания его из кобуры, тщательно следя, чтобы ладонь легла на рукоятку с уже введенными поправками.

Обучаемый с закрытыми глазами вновь выносит пистолет на ось: глаз – целик – мушка – мишень, глаза открываются. Задача спортсмена, найти такое положение рукоятки пистолета в кисти руки, при котором пистолет, вынутый из кобуры, был бы точно направлен в центр макета мишени с закрытыми глазами.

Успешность соревнований в пулевой стрельбе существенно зависит от психического состояния в процессе соревнований и от эмоциональной устойчивости как качества личности спортсмена – стрелка. Как показал наш

опыт, эмоциональная устойчивость юных спортсменов в пулевой стрельбе воспитывается на основе психорегулирующей тренировки с использованием технологий нейролингвистического программирования.

Библиографический список

1. **Волков, Н. К.** Динамика предстартового эмоционального состояния у борцов и методика его регуляции: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Н. К. Волков ; ВНИИФК. – М., 1976. – 25 с.
2. **Вайнштейн, Л. М.** Психология в пулевой стрельбе [Текст] / Л. М. Вайнштейн. – М.: ДОСААФ, 1981. – 138 с.
3. **Володина, И. С.** Исследование эффективности применения «принципа маятника» на предсоревновательном этапе подготовки стрелков: дис. ...канд. пед. наук [Текст] / И. С. Володина. – М., 1976. – 144 с.
4. **Воропаева, Е. В.** Динамика работоспособности в пулевой стрельбе и способы ее оптимизации: автореф. дис. ...канд. пед. наук [Текст] / Е. В. Воропаева; ГЦОЛИФК. – М., 2002. – 22 с.
5. **Воронцов, В. В.** Проявление индивидуально-типологических особенностей личности в спортивной деятельности [Текст] / В. В. Воронцов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 373–381.
6. **Завирохин, Д. С.** Скоростная стрельба из индивидуального оружия: учеб. -методич. пособие по скоростной стрельбе из пистолета и автомата Калашникова [Текст] / Д. С. Завирохин. – Челябинск: ЧВВАУШ, 2009. – 150 с.
7. **Ахвердова, Я. В.** Индивидуально-типологические особенности и их влияние на самореализацию подростков [Текст] / Я. В. Ахвердова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 11. – С. 306–313
8. **Данилова, О. Ю.** Проблема формирования эмоционального благополучия личности в психологической науке и её взаимосвязь с индивидуально-типологическими особенностями человека [Текст] / О. Ю. Данилова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 192–202
9. **Иткис, М. А.** Визуальная оценка техники производства выстрела при стрельбе из винтовки [Текст] / М. А. Иткис // Теория и практика физической культуры. – 1974. – № 7. – С. 73–76.
10. **Кинль, В. А.** Пулевая стрельба: учеб. пособие [Текст] / В. А. Кинль. – М.: Просвещение, 1989. – 206 с.
11. **Кривцов, А. С.** Первичный отбор в группы начальной подготовки СДЮС-ШОР по пулевой стрельбе: автореф. дис. ...канд. пед. наук [Текст] / А. С. Кривцов. – Белгород: БГУ, 2009. – 24 с.
12. **Кочеткова, С. В.** Повышение соревновательной надежности спортсменов-стрелков на основе макро- и микровременных факторов ее формирования: автореф. дис. ...канд. пед. наук [Текст] / С. В. Кочеткова. – Краснодар: КГАФК, 2000. – 24 с.
13. **Крючин, В. А.** Соревновательная подготовка спортсменов в области практической стрельбы: автореф. дис. ...канд. пед. наук [Текст] / В. А. Крючин. – Челябинск: УралГУФК, 2006. – 24 с.

14. **Мишуков, М. С.** Методика управления предстартовым состоянием стрелков-пулевиков высокой квалификации: автореф. дис. ...канд. пед. наук [Текст] / М. С. Мишуков. – М.: ВНИИФК, 1986. – 24 с.

15. **Небылицын, В. Д.** Избранные психологические труды [Текст] / В. Д. Небылицын. – М.: Педагогика, 1990. – 408 с.

16. **Родионов, А. В.** Психофизическая тренировка [Текст] / А. В. Родионов. – М.: ТОО «ДАР», 1995. – 64 с.

17. **Романина, Е. В.** Эмоциональная устойчивость как фактор успешности соревновательной деятельности юных спортсменов (на материале стрелкового спорта) [Текст] / Е. В. Романина, М. В. Грицаенко // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2004. – № 3. – С. 35–37.

РАЗДЕЛ VI
**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ**

УДК 371

Симонова Алевтина Александровна

Уральский государственный педагогический университет, проректор по учебной работе, заведующая кафедрой теории и практики управления организацией, кандидат педагогических наук, доцент, alen-kat-79@yandex.ru, Екатеринбург

**РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
МУНИЦИПАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ**

Simonova Alevtina Aleksandrovna

Ural State University teacher education, pro-rector for academic affairs, chair of theory and practice of organization management, Ph.D., associate professor, for teaching uchny head readings, alen-kat-79@yandex.ru, Ekaterinburg

**DEVELOPMENT OF THE MUNICIPAL BUILDING
PEDAGOGICAL EDUCATION SYSTEM**

Успешная профессиональная деятельность педагога невозможна без непрерывного обновления знаний, совершенствования профессиональной компетентности. Анализ теории и практики образования свидетельствует, что значительные возможности совершенствования образовательной деятельности заключены в создании условий для роста педагогического потенциала. Понятие «педагогический потенциал» очень часто используется в характеристике деятельности как педагогов, так и системы образования в целом. Вопрос развития педагогического потенциала возникает всякий раз, когда затрагивается проблема развития профессионального мастерства и педагогической компетентности педагога, что определяет поиск новых образовательных технологий, направленных на развитие одного из компонентов профессионального мастерства – педагогического потенциала. Между тем, управление развитием потенциала педагогических кадров не является объектом внутришкольного планирования. Реализуя работу с педагогическими кадрами, руководители школ, как правило, не придают большого значения изучению и определению условий развития их потенциала. Это актуализирует проблему поиска и создания организационно-педагогических условий развития педагогического потенциала как педагогов, так и системы образования в целом.

Задачей данной статьи мы считаем рассмотрение подходов к определению понятия «педагогический потенциал», понятия «педагогический потенциал муниципальной образовательной системы», его структуры и организационно-педагогических условий развития в рамках муниципальной системы образования. Под организационно-педагогическими условиями понимаем совокупность содержательных, субъектных, структурных и процессуальных компонентов образовательной среды, оказывающую влияние на динамику педагогического потенциала.

Анализ научной и методической литературы выявил несколько основных трактовок понятия «педагогический потенциал».

Понятие «потенциал» рассматривается как средство, запасы, источники, которые имеются в наличии и могут быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определенных целей, осуществления планов, решения каких-либо задач: как возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области [3].

Т. Л. Божинская рассматривает педагогический потенциал как интегральное образование с выраженной прогностической направленностью, создающее возможность специалисту транслировать культурный опыт и способствовать его присвоению субъектами культуры и образования, вживанию и развитию их личности в культуре. Педагогический потенциал, по мнению данного автора, аккумулирует необходимые ресурсы региональной культуры и обеспечивает эффективность профессиональной педагогической деятельности [1]. Педагогический потенциал также характеризует необходимые ресурсы педагога и обеспечивает эффективность профессиональной педагогической деятельности. Б. А. Вяткин, Е. А. Силина, опираясь на положения теории интегральной индивидуальности В. Мерлина, рассматривают педагогический потенциал как структуру, включающую в себя психодинамические, инструментальные и мотивационные характеристики. Интеллектуальные характеристики педагогического потенциала представлены профессиональным опытом учителя и некоторыми личностными качествами. Инструментальные характеристики педагогического потенциала – это педагогические способности [2]. Они играют в структуре педагогического потенциала особую роль, являются его ядром. На этот факт специально обращает внимание Л. Д. Кудряшова, которой принадлежит оригинальная психологическая теория способностей [6].

Анализ научных и практико-ориентированных исследований показывает, что педагогический потенциал реализуется при решении задач профессиональной педагогической деятельности, в результате мобилизации физиологических, адаптивных, информационных ресурсов вокруг культурно-ценностных ориентиров, представляющих своеобразные центры поляризации значимых компонентов опыта.

Н. Г. Закревская в своем исследовании доказывает, что профессионализация педагогического потенциала, его трансформация в профессионально-педагогический проходят стадии формирования и аккумуляции в процессе профессиональной вузовской подготовки, развивается как устойчивая си-

стема связей, создающая условия для передачи опыта в процессе профессиональной деятельности и дополнительного профессионального образования. Критериями развития профессионально-педагогического потенциала выступают: степень профессиональной субъектности, уровень профессионального самосознания, соотношение профессиональных возможностей и притязаний, степень актуализации педагогического потенциала личности [4].

Основными условиями развития профессионально-педагогического потенциала выступают: обеспечение в процессе образования движения в развитии от аккумуляции возможностей к их реализации; осуществление гармонизации процессов образования и личностного развития человека; обеспечение преемственности и интеграции учебной и профессиональной деятельности, множественности и вариативности условий образования в зоне реализации профессионального педагогического потенциала [1, с. 4].

Н. Г. Закревская, исследуя проблему развития педагогического потенциала в условиях вуза, вычленила аспект научно-педагогического потенциала как единства научных школ, научно-педагогических кадров на всех уровнях воспроизводства социально-культурных образцов, способствующих сохранению научных традиций и развитию научных исследований; научно-педагогического потенциала личности, который рассматривается как взаимосвязь интеллектуального, нравственного, физического совершенствования и является основой социального здоровья.

Данным автором подчеркнута, что научно-педагогический потенциал научного сообщества развивается, в том случае, если созданы необходимые условия для его формирования и развития: усвоение субкультуры эталонной группы; развитие познавательных способностей; факторы социальной среды; трансляция и производство знаний как функции научного сообщества предполагают научно-педагогическую деятельность и создание научных школ в области образования [4]. В условиях муниципальной системы образования прообразом научного сообщества являются ассоциации педагогов и руководителей, созданные в целях активизации научно-методической работы школьных методических объединений, кафедр и отдельных педагогов.

Таким образом, педагогический потенциал муниципальной системы образования представляет собой интеграцию педагогического потенциала субъектов образовательной деятельности, педагогического потенциала профессиональных и научных сообществ, потенциала региональной культуры в ее муниципальном контексте, организационно-управленческих условий их взаимовлияния.

Анализ вышеприведенных и не упомянутых в данной статье научных подходов позволяет определить основные показатели, которые можно принять в качестве критериев развития педагогического потенциала муниципальной образовательной системы:

– педагогический потенциал представляет собой совокупность ценностных, содержательных и научно-методических средств, позволяющих оказывать педагогические (образовательно-воспитательные) воздействия на людей;

– интегральное образование с выраженной прогностической направленностью, использующее необходимые ресурсы региональной (территориальной, в том числе муниципальной) культуры и обеспечивающее эффективность профессиональной педагогической деятельности;

– развитие педагогического потенциала рассматривается по отношению к личности субъектов педагогической действительности (педагогов, студентов, научных работников, заинтересованного населения), а также по отношению к феноменам культуры и социальной действительности, образовательно-воспитательным системам и учреждениям, научным сообществам;

– обеспечение эффективности становления и развития педагогического потенциала требует выявления теоретико-методологических оснований, разработки практико-ориентированной концепции (модели), технологии внедрения и сопровождения (организационно-управленческой модели), описания необходимых условий (ресурсов).

Все вышеизложенное позволяет сделать выводы о возможностях и условиях развития педагогического потенциала муниципальной системы образования. Моделью, содержащей нормативные основания, может служить модель национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». Необходимым условием эффективного функционирования муниципальной системы образования по развитию педагогического потенциала является учет особенностей образовательного пространства, традиции и перспективы развития образовательной среды, педагога в контексте его профессионально-личностного становления и развития. Реальным проявлением уровня развития педагогического потенциала в практике образовательной деятельности является профессиональная мобильность педагогов, для формирования которой необходимо, как указывает в своем исследовании Б. М. Игошев, создание интеграционной образовательной среды на управленческом, организационном и ресурсном уровнях [5].

На наш взгляд, базисом проектирования развития педагогического потенциала муниципальной системы образования в соответствии с современными тенденциями развития образования может служить реализуемый с 2003 г. Стратегический проект «Городская школа стандарт «Пять звезд»», разработанный по решению Коллегии главы города Екатеринбурга на период до 2015 г. [8].

Основными критериями оценки проекта как основы развития педагогического потенциала могут быть: соотношение цель – результаты (качество формулировок, реальность, соответствие друг другу, опора на специфику Екатеринбурга сегодняшнего и учет положений стратегического плана развития, учет внешних для Екатеринбурга образовательных тенденций); способы движения от цели к результату; охват субъектов образовательной системы; возможности ресурсного обеспечения (кадровые, организационные, материальные, финансовые и др.); преемственность данного проекта с предыдущими программными документами Екатеринбурга.

Основная задача городского образовательного комплекса состоит в качественной реализации конституционных прав граждан на образование, что

предполагает повышение профессиональной направленности получаемого образования, обеспечение готовности молодого поколения к реализации своего личностного потенциала, интересов и потребностей. Постановка задач и результатов программы через развитие потенциала субъектов образовательной системы выдвигает требования к развитию педагогического потенциала профессионального педагогического сообщества, ресурсного обеспечения образовательной деятельности.

Проект в своих подходах, направлениях соответствует федеральным тенденциям, учитывает федеральные программы развития образования.

Анализ потребностей и интересов городского сообщества, изучение мнений жителей Екатеринбурга, проведенные в период работы Управления образования над Стратегическим планом развития Екатеринбурга на период до 2015 г., позволил выделить основные «слагаемые» городского социального заказа системе общего образования по сегодня являются:

- потребность горожан в устойчивом развитии и надежном функционировании общеобразовательных учреждений всех типов и видов;

- потребность в надежном обеспечении правовых гарантий в области образования для всех социальных слоев населения города, всех субъектов образовательной деятельности;

- общественный запрос на предоставление услуг высокого качества для детей и подростков Екатеринбурга по всем общеобразовательным дисциплинам в любом общеобразовательном учреждении города;

- особое внимание, по мнению горожан, следует обратить на достижение современного уровня общего образования, достаточного для реального самоопределения всех выпускников системы общего образования в жизни;

- запрос на оптимальное обновление содержания и методов современного общего образования в соответствии с прогрессом общества, науки, культуры в условиях полного соблюдения требований соответствия возрастным возможностям обучающихся и отсутствия физической, нервно-психической перегрузки учеников и педагогов, подрыва их здоровья;

- заказ на ведение в ОУ эффективной профилактической работы, направленной на воспитание устойчивого социального и духовного сопротивления детей воздействию на них наркомании, алкоголизма, криминогенной среды, реакционных учений;

- потребность в развитии системы общего образования, способной не только более полно востребовать совокупный культурный потенциал города Екатеринбурга, но и обеспечить его дальнейшее обогащение и приращение.

В процессе подготовки проекта было выявлено несоответствие тенденций стратегического развития города как современного многофункционального центра с элементами мирового города и уровня развития детского образования, которое сегодня не соответствует международным стандартам качества, что приводит к низкому стартовому уровню развития трудового потенциала горожан. Полученные в результате анализа данные свидетельствуют, что в городе существует реальная проблема сохранения несоответствия между ка-

чеством образования, получаемого в школе и потребностями реальной жизни современного мегаполиса, каким является Екатеринбург. Последствиями проблемы являются увеличение количества горожан, не имеющих возможности успешной адаптации к условиям жизни современного крупнейшего города, снижение общего интеллектуального потенциала горожан и, как следствие, снижение трудового потенциала, мобильности кадровых резервов.

Проект ориентирован на все категории граждан. Результатом реализации проекта планируется повышение уровня развития трудового потенциала города в будущем, обеспечение качества общего образования детей в соответствии с международными стандартами, направленное на обеспечение перспектив развития трудового потенциала города средствами повышения профессионального и личностного потенциала горожан.

В Проекте заявлены показатели, обеспечение территориальной доступности полного спектра качественных образовательных услуг для всех категорий жителей Екатеринбурга; обеспечение международных стандартов качества образования в соответствии с современной концепцией качества; обеспечение профессиональной ориентированности молодых горожан, воспитание готовности к активной адаптации на рынке труда крупнейшего города.

Четко прописаны, прозрачны, измеряемы результаты решения задач, что не часто встречается в таких крупных, достаточно долгосрочных проектах, например, развитие динамичной вариативной общеобразовательной системы, удовлетворяющей образовательные потребности жителей Екатеринбурга и обеспечивающей равный доступ горожан к качественному образованию вне зависимости от места жительства и уровня доходов семьи и др.

В структурном плане охвачены все составляющие образовательной системы: дети, педагоги, управленцы, семья, общественность, обеспечивающие условия, процессы обучения, воспитания, охраны и коррекции здоровья детей (физического, психического, социального).

Технология проекта предполагает его реализацию через систему среднесрочных программ развития сферы «Образование» на 3–4 года и стратегических подпроектов на длительную перспективу, по приоритетным направлениям развития системы образования города. Такой модульный принцип построения программ уже оправдал себя в практике образования.

К разработке и реализации проекта привлечены вузы города, общеобразовательные учреждения, органы управления образованием, а также ученые города, что повышает гарантию рассмотрения и учета всех проблем.

Подробно разработан организационный план, включающий мероприятия, этапы проекта, стоимость каждого мероприятия. Представлен финансовый план проекта, причем определены поэтапно стоимости отдельных направлений деятельности и крупных мероприятий. Это свидетельствует о реальности представлений разработчиков о возможностях развития системы образования города, в том числе развития педагогического потенциала.

Следующим, более конкретным уровнем являются городские целевые программы на 2–3 года. Например, городская целевая программа развития

системы образования МО «город Екатеринбург» на 2011–2013 годы. Анализ результатов выполнения предыдущей программы развития, сопоставление требований модели «Наша новая школа» с реальными показателями образовательных учреждений позволил сформулировать основные задачи деятельности образовательной системы:

1. Создание доступной, здоровьесберегающей, технологически оснащенной образовательной среды для всех категорий детского населения города Екатеринбурга, в том числе посредством оптимизации инфраструктуры образовательных учреждений.

2. Предоставление доступа к получению общего образования детям с ограниченными возможностями здоровья, детям, находящимся в трудной жизненной ситуации, посредством создания безбарьерной среды.

3. Совершенствование системы работы с талантливыми детьми и обеспечение условий для развития индивидуальных способностей, личностных качеств, творческого потенциала одаренных детей.

4. Переход на новые образовательные стандарты в системе общего образования г. Екатеринбурга.

5. Обеспечение системы общего образования высококвалифицированными кадрами, их поддержка органами местного самоуправления и общественностью.

6. Создание условий для освоения обучающимися и педагогами современных информационных технологий обучения и организации жизнедеятельности образовательных учреждений.

7. Развитие экспериментальной и инновационной деятельности, в том числе через взаимодействие с вузами и другими учреждениями профессионального образования.

8. Создание условий для управления и организации мониторинга качества образования (качества условий, качества образовательного процесса и качества результата образования) в каждом ОУ.

Позитивная динамика педагогического потенциала образовательной системы обеспечивается прежде всего развитием потенциала педагогических кадров образовательных учреждений. Поэтому в программе развития системы образования Екатеринбурга особое внимание уделено разделу «Обеспечение системы образования высококвалифицированными кадрами».

На сегодняшний день в Екатеринбурге достаточно условий для развития образовательной системы: имеется разветвленную инфраструктуру образовательных учреждений, обеспечены кадрами, накоплен опыт мобильного изменения содержания, сформирована прослойка профессиональных разработчиков содержания, технологий, программ, развивается сеть производителей средств обучения, на уровне образовательного учреждения и на муниципальном уровне есть опыт обновления содержания и технологий, применения нетрадиционных методик; во внешней среде повысился интерес к образованию и спрос на образовательные услуги. В качестве следующего организационного уровня приведем пример проекта Городские педагогиче-

ские чтения, которые проводятся в Екатеринбурге на протяжении последних шестнадцати лет.

Анализ опыта научного руководства педагогическими чтениями позволяет сделать некоторые выводы и обобщения по организации таких долгоживущих мероприятий. Изучение состава участников показало, что большинство из них регулярно участвуют в педагогических чтениях. Таким образом, сформировалось педагогическое сообщество (своего рода общественная организация), которое функционирует и развивается по законам и правилам теории и практики организационного развития. В настоящее время Педагогические чтения являются практически круглогодичным проектом. В марте проходит Инновационный форум, в котором принимают участие руководители и педагоги – победители ПНП «Образование», других инновационных конкурсов, участники сетевых инновационных площадок. На этом Форуме проходит анализ и обсуждение инновационных идей, начинаний и проектов в образовательных учреждениях Екатеринбурга, организуется выставка инновационных проектов. Результатом работы круглых столов являются предложения по разработке и внедрению инновационных идей, и определяется тема педагогических чтений года. А далее реализуется описанная выше технология. Также расширен временной интервал проведения педагогических мастерских, мастер-классов на период с октября по февраль следующего года.

Учет широкого круга научных, интеллектуальных, образовательных, профессиональных и иных факторов, оказывающих воздействие на изменение образовательной системы города, позволяет в определенной мере предвидеть основные черты, свойства, направления этих изменений, оказывать влияние на развитие педагогического потенциала.

В связи с необходимостью обеспечения непрерывности профессионального педагогического образования в целях развития педагогического потенциала возрастает актуальность взаимодействия учреждений (факультетов) дополнительного профессионального образования, реализующих программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки с муниципальными информационно-педагогическими центрами. Важное место в организации повышения квалификации руководителей, педагогов занимают ресурсные центры: внедрение информационных технологий в образовательный процесс, организация дистанционного обучения, работа виртуальных методических объединений учителей, проведение видеоконференций по инновационной деятельности педагогов. Оправдали себя такие формы, как представление педагогического опыта на региональном и всероссийском уровне, мониторинг эффективности повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических и руководящих кадров, использование потенциала учителей и школ-лидеров в формирующейся мобильной системе повышения квалификации педагогических и управленческих кадров, в организации сетевого, проектного взаимодействия с учреждениями высшего и профессионального образования.

Библиографический список

1. **Божинская, Т. Л.** Перспективы совершенствования педагогического потенциала региональной культуры в современном российском образовании [Текст] / Т. Л. Божинская // Педагог, воспитай личность: науч.-метод. пособие. – Ростов н/Д, 2010. – 0,4 п. л.
2. **Вяткин, Б. А.** О вкладе В. С. Мерлина в развитие отечественной психологической науки [Текст] / Б. А. Вяткин, Е. А. Силина // Вестник Пермского государственного педагогического университета. Серия: Психология. – 1998. – № 1. – С. 60–68.
3. **Гусинский, Э. Н.,** Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. – [Текст] / Э. Н. / Гусинский – М., 2000.
4. **Закревская, Н. Г.** Социология образования и научных сообществ: Хрестоматия. [Текст] / Н. Г. Закревская, – СПб.: [б. и.], 2009. – 176 с.
5. **Игошев, Б. М.** Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете: Монография. [Текст] / Б. М. Игошев – М.: ВЛАДОС, 2008. – 201 с.
6. **Кудряшова, Л. Д.** Психология и оценка личности. [Текст] / Л. Д. Кудряшова, – М., 2007.
7. **Рыбаковский, Л. Л.** Миграционный потенциал: понятие и критерии оценки [Текст] / Л. Л. Рыбаковский // Социологические исследования. – 2009. – № 2.
8. **Стратегический** проект «Городская школа – стандарт „Пять звезд“». [Текст] – Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2004.

УДК 37

Лопанова Елена Валентиновна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии Омской государственной медицинской академии, lopanova_omgpi@mail.ru, Омск

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Lopanova Elena Valentinovna

Professor Associa2te, Head of Department for pedagogy and psychology, lopanova_omgpi@mail.ru, Omsk

LOPANOVA E.V. MODEL OF SYSTEM OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILL OF THE TEACHERS, BASED ON COMPETENCE

Среди проблем перехода на новый образовательный стандарт выделяются: перевод набора ключевых компетентностей в перечень образовательных

результатов; определение специфики компетентностно-ориентированных учебных и внеучебных программ; фиксация требований к образовательным технологиям и способам взаимодействия субъектов образовательного процесса, направленного на формирование ключевых компетентностей. Вполне очевидно, что решение названных проблем потребует серьезного научного осмысления, экспериментального моделирования профессиональной и общественной экспертизы моделей, специальной организации их внедрения в образовательную практику. Именно последняя задача может оказаться одной из самых сложных, поскольку педагогические работники, привыкшие работать в «знаниевой» парадигме, как правило, отождествляют «приобретенное» обучающимися с «изученным». На оценку «изученного» ориентированы и контрольно-измерительные материалы, и критерии аттестации педагогов. Преодоление названного противоречия возможно за счет реализации компетентностного подхода в системе самого педагогического образования и, прежде всего, в системе повышения квалификации педагогических кадров, которая может продуктивно строить экспериментальные модели компетентностно-ориентированного дополнительного профессионального образования.

Принципиальное отличие ориентации на развитие способностей обучающихся в системе повышения квалификации от «продуктивной» и «процессуальной» ориентации состоит в обращенности образования к существующему опыту становления индивидуальной профессиональной практики педагога и организации ее рефлексивного анализа на основе использования научных знаний и построения инновационных моделей.

Проблема внедрения компетентностного подхода в практику работы педагогов обозначила вопросы проектирования и научного обоснования модели его развития, ориентированной в первую очередь на требования педагогической практики в условиях развития системы повышения квалификации педагогов, недостаточно разработанные в теоретико-прикладных исследованиях. Проблемное поле исследования потребовало разработать такую модель развития профессиональной компетентности педагога в условиях повышения квалификации, которая отражала бы методологические подходы, принципы и условия процесса, структурные, содержательные, критериальные и уровневые характеристики профессиональной компетентности педагога, подлежащие совершенствованию (рисунок 1). При этом концептуальная модель (conceptual model) рассматривается нами как способ представления понятий или объектов предметной области, содержащий теоретико-методологические подходы, проблемы исследования, понятийный аппарат, гипотезы, методику сбора и обработки данных.

Исследуя вопрос принципов повышения квалификации, рассматриваем принцип как основное, исходное положение, которое вытекает из установленных наукой закономерностей. В контексте нашего исследования необходимо остановиться на самих принципах модернизации педагогического об-

разования и рассмотреть их связь с принципами процесса повышения квалификации педагогов.

Целью и результатом модернизации педагогического образования должна стать обновленная система непрерывной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов, отвечающая требованиям инновационной экономики, основанной на знаниях, требованиях, предъявляемых обществом к педагогическим кадрам.

Можно выделить четыре главные задачи модернизации педагогического образования, половина из них касается непосредственно системы повышения квалификации:

- совершенствование содержания и форм подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов;
- оптимизация структуры и совершенствование организации профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов, активизация форм сетевого взаимодействия;
- научное и учебно-методическое обеспечение обновления педагогического образования;
- разработка и принятие нормативных правовых актов, обеспечивающих совершенствование статуса педагога.

В данной иерархии вектор модернизации системы образования идет через систему повышения квалификации педагогов и поддерживается нормативно и методологически.

Рассматривая современные подходы к повышению квалификации педагогов, необходимо отметить, что этот процесс имеет свою ярко выраженную специфику, обусловленную кратковременностью и интенсивностью учебного процесса, возрастными, психологическими особенностями субъектов обучения, уровнем их теоретической и профессиональной подготовки. Его основное назначение – формирование у слушателей готовности к работе в ритме инноваций, к освоению современных образовательных технологий, ориентированных на развитие конкурентоспособной личности студента. и поэтому приоритетами повышения квалификации педагогов, на наш взгляд, являются формирование потребности в саморазвитии, рост педагогической компетентности; изменение профессиональных психолого-педагогических установок, их переориентация на инновации; формирование готовности к нестандартному, рациональному решению профессиональных задач; развитие рефлексии, способности к осмыслению своего педагогического опыта и, соответственно, к коррекции собственной педагогической практики.

В контексте парадигмы модернизации педагогического образования и современной концепции система непрерывной подготовки педагогов значимость дополнительно к известным андрагогическим принципам приобретают следующие ключевые выделенные нами принципы процесса повышения квалификации педагогов, ориентированного на развитие профессиональной компетентности.

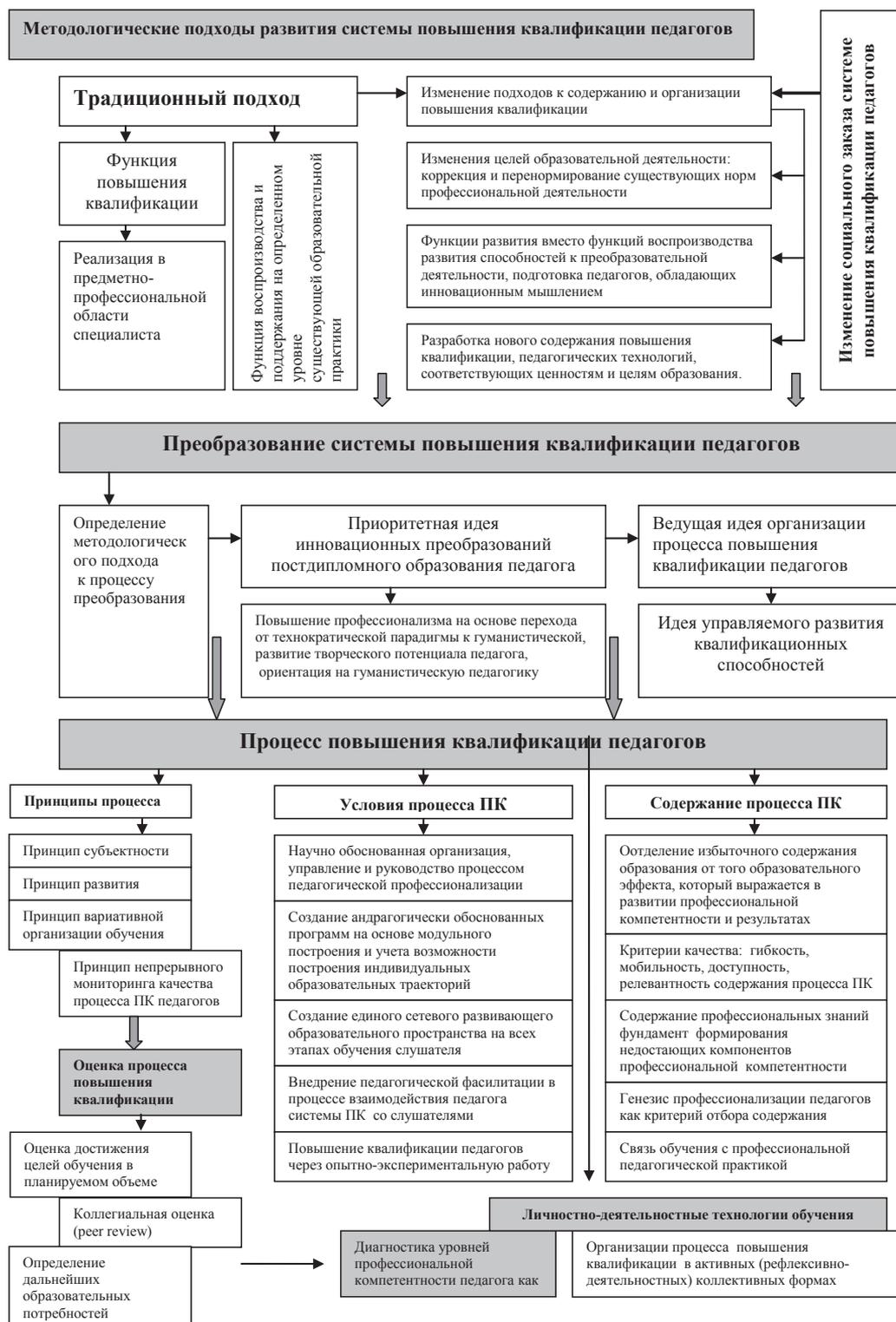


Рисунок 1 – Концептуальная модель развития системы повышения квалификации педагогов

В качестве первого принципа процесса повышения квалификации педагогов мы выделили «принцип субъектности», который предполагает, что образовательная деятельность должна быть субъективно значима для обучающегося и строиться с учетом способов и особенностей построения им своей деятельности. Самоопределение в ней обучаемого должно стать особым объектом педагогического управления.

Исходя из понимания взаимодействия субъектов образовательного процесса как сложного феномена, осмысление которого может и должно осуществляться с разных точек зрения, в качестве парадигматической методологии исследования этого феномена мы принимаем деятельностный подход. Его сущность и ценность для системы образования заключаются в том, что он постулирует идеи формирующего и развивающего назначения деятельности, идеи моделирования в обучении деятельности обучаемого.

Понятие «взаимодействие» в самом общем значении отражает универсальную общую форму движения, влияние объектов друг на друга. Для человека это проявляется в стремлении к взаимодействию с различными объектами окружающего мира. Через взаимодействие человек постигает природные и общественные явления, закономерности, процессы, ориентируется в окружающей реальности, определяет способы своего мышления и поведения. С этим понятием связана и потребность человека в обучении, образовании, собственном развитии [1].

В рамках нашего исследования взаимодействие рассматривается как сущностная характеристика образовательного процесса, особый тип отношений его субъектов, процесс деятельностного и личностного обмена между преподавателями и слушателями, постоянно развивающийся процесс интеграционной деятельности субъектов, включающей в себя целевой, мотивационный, деятельностный, процессуальный аспекты. Суть взаимодействия состоит в неразрывности прямого и обратного воздействий, органического сочетания изменений воздействующих друг на друга субъектов. Взаимодействие – целостная, внутренне дифференцированная, саморазвивающаяся система. Взаимодействие – это сложный многообразный процесс, в котором изменение субъектов происходит взаимосвязанно и взаимообусловленно.

Таким образом, совместная деятельность субъектов образовательного процесса может быть охарактеризована как субъект-субъектное взаимодействие, где восприятие субъекта – участника деятельности оказывается опосредованным его местом в осуществлении совместной деятельности. Фактором, объединяющим субъектов образовательного процесса в их совместной деятельности, является общая цель. Она должна сохраняться в течение всего времени выполнения совместной деятельности. Цель определяет задачи каждого из ее участников (в нашем исследовании каждого из субъектов образовательного процесса), а, следовательно, и конкретные действия, которые выполняет каждый из субъектов образовательного процесса. Распределение операций и их координация осуществляются между субъектами деятельности в соответствии с общим планом. Согласование их действий мо-

жет обеспечиваться по-разному: параллельно друг другу, последовательно, непрерывно. В соответствии с этим выделяются следующие формы организации совместной деятельности: совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимодействующая [Л. И. Уманский, 8], или непосредственно-коллективная, последовательно-коллективная, индивидуально-коллективная [А. А. Русалинова, 5]. Совместная деятельность имеет структуру, аналогичную индивидуальной, однако своим содержанием она богаче. Каждый участник этой деятельности вносит в нее свой вклад, опыт. В результате образуется «общий фонд информации», которым пользуется каждый [Б. М. Ломов, 3]. В ходе совместной деятельности осуществляются взаимные воздействия субъектов, их взаимные влияния и изменения, что в целом способствует развитию взаимодействия субъектов образовательного процесса.

В качестве второго принципа процесса повышения квалификации педагогов мы выделили «принцип развития». Его реализация в рамках компетентностной модели системы повышения квалификации педагогов предполагает, что особенностями системообразующих компонентов в содержании и технологиях процесса повышения квалификации, на наш взгляд должны, стать вопросы самоорганизации в профессиональной деятельности и профессионального саморазвития. Этот принцип определяет универсальную последовательность стадий, присущую любому процессу изменения качества: возникновение, становление, изменение и развитие. Это особенно важно при рассмотрении процесса повышения квалификации педагогов, который в изменяющихся внешних условиях подвержен моральному старению, при этом его качество необходимо рассматривать в контексте оправданных затрат и использования всех видов ресурсов. Принцип развития определяет процессы изменения систем, их переход из одного состояния в другое. Он объясняет механизм перехода процесса повышения квалификации педагогов из старого качественного состояния в новое в направлении как улучшения, так и ухудшения.

В отношении процесса преобразования системы повышения квалификации педагогов, предполагающего ориентацию на достижение определенной цели в виде нового качества процесса или результата, принцип развития связан со следующим принципом – непрерывного мониторинга качества. Его осуществление предполагает разработку эффективных методик и процедур измерения и оценки, которые позволяют рассмотреть процесс повышения квалификации педагогов в виде ряда последовательных качественных и количественных изменений. При этом оценивание результатов обучения осуществляется путем выявления реальной степени освоения учебного материала и определения тех материалов, без освоения которых невозможно достижение поставленной цели обучения; во-вторых, процесс обучения строится в целях формирования у обучающихся новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется после достижения определенной цели обучения.

Повышение квалификации отличается от традиционного обучения, являясь самостоятельной работой по анализу и осмыслению собственного профессионального опыта, постановке целей и задач очередного этапа своего профессионального становления и поиску оптимальных путей их реализации, самоконтролю и самокоррекции этого процесса. Формы повышения квалификации обеспечивают доступ к необходимой информации, предлагают выбор инновационных методов и приемов, консультативную помощь и т. д. Этим обеспечивается соблюдение условия прироста знаний и условия развития умений их использования в инновационном режиме, позволяющих реализовать принцип развития процесса повышения квалификации педагогов.

Именно профессиональная деятельность и ее генезис, а также закономерности развития и формирования должны быть положены в качестве исходной «клеточки» в содержание и технологию обучения. Так, например, на начальном этапе процесса обучения необходимо проведение анализа педагогических затруднений в профессиональной деятельности, посредством выявления, исследования характера и причин педагогических затруднений. На наш взгляд, такой подход позволит обосновать и разработать педагогические технологии выбора содержания и форм повышения квалификации педагогов, адекватных потребностям каждого обучаемого.

В качестве третьего принципа процесса повышения квалификации педагогов мы выделили «принцип вариативной организации обучения». Данный принцип мы связываем с его направленностью на развитие индивидуального «почерка» профессиональной деятельности педагога с четко выделенными критериями, организующими динамику процесса. Этот принцип возможно реализовать в практике системы повышения квалификации педагогов через проектирование и прохождение слушателями системы повышения квалификации вариативных образовательных маршрутов в ходе обучения.

Вариативность является определяющим признаком процесса преобразования системы повышения квалификации педагогов, отсутствующим в традиционной системе повышения квалификации. Вариативность как типологическая характеристика детерминирована многообразием: типов и видов образовательных учреждений; образовательных программ; учебных предметов; учебно-методических комплексов; возрастных групп обучающихся в образовательных учреждениях; статусных, возрастных, гендерных особенностей педагогов; интеллектуальных и психофизических особенностей педагогов; профессионального и жизненного опыта педагогов; профессиональной позиции педагога [9], уровня профессиональной компетентности педагогов; профессиональных и личностных потребностей педагогов.

Таким образом, прохождение вариативных образовательных маршрутов слушателями системы повышения квалификации позволяет обеспечить реализацию потенциальных возможностей, личностного развития каждого педагога на основе индивидуально-ориентированного подхода через максимальное удовлетворение разнообразных образовательных потребностей и личностных профессиональных интересов. Это предполагает предостав-

ление педагогам достаточного многообразия полноценных, качественно специфичных и привлекательных вариантов образовательных траекторий, возможности осмысленного и адекватного социальным запросам и запросам педагогов выбора своей образовательной траектории.

Накопительная система повышения квалификации предусматривает конструирование индивидуального образовательного маршрута как образовательной программы, представляющей собой совокупность учебных программ, которые предстоит освоить педагогу в течение длительного времени. При этом педагог выступает активным субъектом при разработке образовательной программы, что полностью соответствует концептуальным особенностям образования взрослых [7]. Это дает возможность более эффективно определять содержание процесса повышения квалификации в соответствии с образовательными потребностями педагогов. Конструирование образовательной программы повышения квалификации педагога предполагает обязательное включение в ее состав части, посвященной фундаментальным проблемам развития современного образования, психолого-педагогической теории, нормативно-правовой базы (надпредметный тематический учебный курс). Вариативная часть образовательной программы должна быть построена по блочно-модульному принципу. Это дает возможность: учесть профессиональные интересы педагога; вносить изменения, корректировки образовательной программы в случае необходимости; создавать такие условия, при которых происходит снятие одних и появление других профессионально-личностных потребностей и образовательных запросов, что делает повышение квалификации педагога непрерывным процессом.

Вариативность обучения реализуется посредством проблемной интеграции и инновационной направленности процесса повышения квалификации педагогов. Проблемная интеграция, в основе которой лежит сочетание блоков фундаментальных проблем развития современного образования, психолого-педагогической теории и нормативно-правовой базы, направлена на философское и методологическое осмысление педагогом современной социально-педагогической реальности. Модуль, рассматривающий данные проблемы, так или иначе, содержится в каждой образовательной программе повышения квалификации и является обязательным для слушателей. Инновационная направленность содержания индивидуальной образовательной программы предполагает отражение в ней изменений, происходящих в обществе, науке и педагогической практике, а также модификацию целей, задач, средств и способов изучения этих изменений [6]. Преимуществом внутри единого смысло-предметного поля предусматривает не только взаимосвязь и взаимодополняемость содержания модулей образовательных программ повышения квалификации, составляющих индивидуальную образовательную программу, но и построение слушателем новых способов решения профессиональных задач, его творческое саморазвитие.

Учитывая то, что образовательные потребности педагогических работников разнообразны и определяются социальными условиями, социально-

демографическим статусом, их жизненной позицией, накопительная система повышения квалификации способствует осуществлению образовательного заказа на повышение квалификации различных категорий педагогических работников, а ее реализация возможна только в условиях вариативного подхода к организации процесса повышения квалификации педагогов.

Организацию процесса повышения квалификации педагогов необходимо проводить в контексте доминирующей исследовательской ориентации [4] и коммуникативности посредством специального вовлечения слушателей в диалог, который инициирует развитие способностей к самоорганизации. В качестве методики может выступать применение имитационного моделирования профессиональной деятельности педагогов на различных уровнях системы образования.

Четвертым принципом процесса повышения квалификации педагогов мы определили принцип непрерывного мониторинга качества процесса повышения квалификации. Он реализуется в процессе диагностики результатов процесса повышения квалификации с целью коррекции процесса и его непрерывного улучшения, и этот принцип связан с таким компонентом модели развития системы повышения квалификации педагогов как оценка процесса повышения квалификации (рисунок 2).

Компетентностный подход, качество образования и цели образования зачастую рассматриваются в современных педагогических исследованиях как различные предметные области, в том числе и в контексте развития системы повышения квалификации педагогов. Тем не менее, эти категории являются взаимосвязанными и в контексте их интеграции позволяют реализовать современную методологию развития образовательных систем на различных уровнях, что находит отражение в формировании национальных государственных стратегий развития образовательных систем. При этом оценка качества процесса повышения квалификации в контексте реализации компетентностного подхода нуждается в системе легко формализуемых критериев.

В качестве второго системообразующего компонента процесса повышения квалификации педагогов в рамках реализации компетентностной модели рассмотрим условия процесса повышения квалификации педагогов. Под условиями процесса повышения квалификации педагогов мы понимаем совокупность необходимых и достаточных мер, обстоятельств места и времени, обеспечивающих достижение педагогом более высокого уровня профессиональных компетенций. Педагогические условия представляют собой специально смоделированные ситуации включения слушателя системы повышения квалификации в процесс развития профессиональной компетентности обучающихся.

В соответствии с результатами исследования проблем в области непрерывного педагогического образования мы выявили комплекс условий, образующих определённую систему. Наиболее общими педагогическими условиями процесса повышения квалификации педагога в системе повышения квалификации являются:

- научно обоснованная организация, управление и руководство процессом развития профессиональной компетентности в процессе непрерывного педагогического образования;
- создание единого сетевого развивающего образовательного пространства на всех этапах обучения слушателя в системе повышения квалификации педагогов, внедрение педагогической фасилитации в процессе взаимодействия педагога системы повышения квалификации со слушателями, основанной на компетентностном, деятельностном и личностно-ориентированном подходе к профессионализации и саморазвитию педагога на всех уровнях системы образования;
- создание андрагогически обоснованных программ, учебных и учебно-тематических планов на основе модульного построения и учета возможности построения индивидуальных образовательных траекторий;
- возможность повышения квалификации педагогов через опытно-экспериментальную работу.

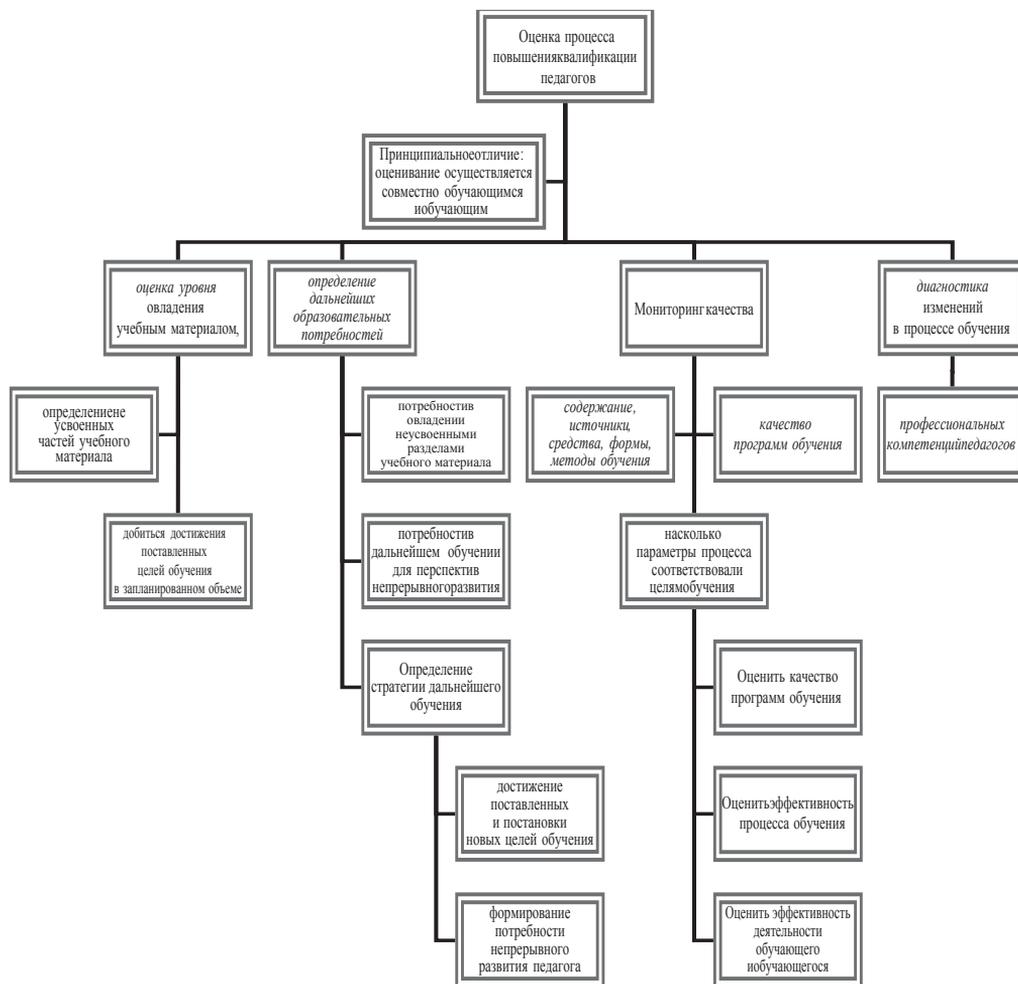


Рисунок 2 – Оценка процесса повышения квалификации педагогов

Выявленные в процессе проектирования компетентностной модели развития процесса повышения квалификации педагогов условия должны реализовываться в единстве и определённой иерархии. Каждое из условий развития профессиональной компетентности педагога вполне самостоятельно в силу своей специфики и назначения. Тем не менее, свой развивающий потенциал они раскрывают наиболее полно лишь в совокупности. Таким образом, можно говорить о необходимости и достаточности предложенной системы условий процесса повышения квалификации педагогов. Весь ход опытно-экспериментальной работы убедительно показал, что при последовательной реализации выявленных условий в экспериментальных группах испытуемых наблюдалась положительная динамика развития профессиональных компетенций педагогов на различных стадиях профессионального роста.

Таким образом, разработка концептуальной модели системы повышения квалификации педагогов позволила нам осуществить исследование принципов и условий процесса повышения квалификации педагогов в контексте проектирования компетентностной модели развития современной системы повышения квалификации педагогов. В рамках компонентов модели нами выделены в единстве с принципами модернизации педагогического образования и андрагогическими принципами обучения в системе повышения квалификации [С. И. Змеёв, 2] принцип субъектности (раскрываемый в исследовании в категориях «взаимодействие» и «педагогическая рефлексия»), принцип развития и принцип непрерывного мониторинга качества образования, принцип вариативной организации обучения. Эти принципы обусловили разработку второго системообразующего компонента процесса повышения квалификации педагогов в рамках реализации компетентностной модели – условий развития профессиональной компетентности в системе повышения квалификации педагогов.

Библиографический список

1. **Абульханова-Славская, К. А.** Диалектика человеческой деятельности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1979. — 224 с.
2. **Змеёв, С. И.** Технология обучения взрослых [Текст] / С. И. Змеёв. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 128 с.
3. **Ломов, Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. М.: Наука, 1984.
4. **Осетрова, О. В.** Организация образовательного процесса научной подготовки преподавателя [Текст] / О. В. Осетрова //Сибирский педагогический журнал. 2009. – № 3. С. 267–271
5. **Русалинова, А. А.** Трудовой коллектив как объект и субъект управления [Текст] /А. А. Русалинова. – ЛГУ. – Л., 1980. – 118 с.
6. **Селиверстова, М. В.** Ретроспективный анализ изменения требований к профессиональной компетентности учителя [Текст] / М. В. Селиверстова //Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 7. – С. 237–246

7. **Смышляева, Л. Г.** Возможности современных образовательных технологий для реализации компетентностно-ориентированных андрагогических программ [Текст] / Л. Г. Смышляева // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 4. – С. 55–65
8. **Уманский, Л. И.** Критерии и характеристики общественной активности личности и контактной группы как коллектива [Текст] / Л. И. Уманский // Социально-психологические аспекты общественной активности личности и коллектива школьников и студентов. – Ярославль, 1975.
9. **Холина, Л. И.** Профессиональная позиция учителя и моделирование процесса ее изменения на курсах повышения квалификации [Текст] / Л. И. Холина, Е. В. Погребняк // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 210–216

УДК 378.1

Удотова Ольга Анатольевна

Кандидат технических наук, профессор кафедры общетехнических дисциплин Магнитогорского государственного университета, udotova@masu.ru, sumop@masu.ru, Магнитогорск

**ИНТЕГРАТИВНО-МОТИВАЦИОННАЯ КОНЦЕПЦИЯ
УПРАВЛЕНИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ**

Udotova Olga Anatoievna

Cand.Tech.Sci., SEE HPE «Magnitogorsk state university», the city of Magnitogorsk Chelyabinsk region, udotova@masu.ru, sumop@masu.ru, Magnitogorsk

**THE CONCEPT OF INTEGRATIVE AND MOTIVATIONAL
MANAGEMENT AS THE FACTOR OF IMPROVING OF QUALITY
OF EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY**

Актуальность проблемы управления качеством образовательного процесса в вузе определяется необходимостью существенного повышения качества образования, вызванной, с одной стороны, коренной модернизацией всех сфер жизнедеятельности российского общества, с другой стороны – максимальным использованием потенциала личности в управлении образовательным процессом вуза.

Безусловно, для современного управления образованием характерна ориентация на человека и развитие его личности, требующая создания в образовательном учреждении условий, обеспечивающих разностороннее развитие личности каждого члена коллектива, мотивацию на эффективную,

творческую деятельность [3]. Исследование показало, что для создания указанных условий наиболее предпочтительно введение элементов мотивационного управления. В этой связи, например, Л. А. Шипилина отмечает, что «мотивационное управление – это тип управления, в котором отдается приоритет мотивации поведения, деятельности, отношения над администрированием и жестким контролем, это управление, нацеленное на создание условий заинтересованности в результате и стремлении к его достижению» [12, Internet-источник].

Автор теории мотивационного программно-целевого управления (МПЦУ), органически сочетающей в себе достоинства рационалистического и поведенческого направлений управленческой науки, И. К. Шалаев также делает акцент на мотивационное управление, при котором мотивационная сфера членов коллектива (студентов, преподавателей) перестраивается адекватно поставленной управленческой цели и члены коллектива начинают действовать в направлении опосредованно заданном руководителем [11]. При этом В. И. Беспалько отмечает, что «мотивация» и «стимулирование» являются первыми по значимости и трудности реализации в любой управляющей деятельности: «Без желания участников процесса никакие технические мероприятия не будут успешными» [2].

Таким образом, внутривузовская система управления качеством образовательного процесса должна включать в себя не только организационно-процессные аспекты управления, но и формирование единых ценностно-смысловых ориентиров в сообществе преподавателей и студентов, создание благоприятной среды для их личностного роста с учетом побудительных и регулятивных тенденций поведения личности на основе мотивирования и стимулирования образовательной деятельности.

Необходимость методологического анализа управления качеством образовательного процесса в вузе вызвана тем, что авторы рассматривают, в основном, организационные, процессуальные, либо частные аспекты теории управления, не исследуя систему интеграции усилий участников образовательного процесса с точки зрения образовательной и профессиональной мотивации как регулятора деятельности личности. В свою очередь, мотив, как внутренняя побудительная причина деятельности и поступков личности, основан на потребностях человека. Потребности порождают желания и стремления, побуждающие человека к действиям для их удовлетворения [3]. Таким образом, учёт индивидуально-психологических и статусных особенностей через содержание образовательных программ и технологий обучения, организацию образовательной среды, взаимодействие студентов и преподавателей позволит обеспечить требуемое качество образовательного процесса.

Подразумевая под интеграцией объединение элементов в целое в процессе развития, мы рассматриваем образовательный процесс в вузе с точки зрения общей теории управления, а в субъектной управленческой деятельности – с точки зрения мотивационного управления, основанного на целенаправленном взаимодействии субъектов управления.

Известно, что эффективная организация управления качеством образовательного процесса и образования в целом зависит от общего подхода к нему. Анализ современной педагогической теории и практики профессионального образования по проблеме исследования свидетельствует о необходимости уточнения концепции внутривузовского управления качеством образования будущих специалистов в пользу подходов, позволяющих реализовать идеи интеграции, развития и мотивации в системе управления образовательным процессом. В свою очередь, анализ работ в области управления образованием привёл к выводу о необходимости комплексного использования положений следующих научных подходов к решению обозначенной нами проблеме: системного – как управляемого комплекса субъектов и объектов; при этом любой объект, являясь системой для одних элементов, может выступать как часть системы для других (Г. Н. Сериков [5], С. Ю. Трапицын [6], и др.), гуманитарного – выработка единых ценностно-смысловых ориентиров в сообществе преподавателей и студентов (Е. И. Сахарчук [4] и др.), личностно-деятельностного – создание благоприятной среды для личностного роста преподавателей и студентов; субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студента; свободный выбор траектории обучения (Г. В. Белая [1] Ф. Франселла, Д. Баннистер [10] и др.), мотивационного – учёт профессиональных, социально-значимых качеств и индивидуальных особенностей личности; мотивирование и стимулирование образовательной деятельности (мотивационное программно-целевое управление – И. К. Шалаев [11]), интегративно-развивающего – рассмотрение человека как субъекта образовательной деятельности, способного к образованию и самообразованию (Л. А. Шипилина [12] и др.). Таким образом, на основе интеграции взаимодополняющих научных подходов, в качестве ведущего мы приняли интегративно-мотивационный подход к разработке концепции управления качеством образовательного процесса в вузе, который позволяет:

– выделить приоритетные направления в организации системы управления качеством образовательного процесса с учетом особенностей проводимой вузом образовательной политики;

– проанализировать образовательный процесс с точки зрения:

а) общей теории управления как целостной системы, а в субъектной управленческой деятельности с соотносением собственной деятельности личности с нормами педагогической и управленческой культуры;

б) мотивационного управления, основанного на целенаправленном взаимодействии преподавателя и студента (с учётом мотивационной сферы личности, посредством создания условий, при которых мотивационная сфера перестраивается адекватно поставленной управленческой цели);

– оптимизировать дидактические средства образовательного процесса, рассматривая обучение в вузе как управление процессом сообщения учебной информации (знаний), её усвоения и формирования навыков и умений.

Ключевая идея концепции состоит в повышении эффективности управления образовательным процессом в вузе на основе интегративно-

мотивационного подхода. Основной целью концепции является достижение и повышение качества образовательного процесса, с одной стороны, созданием организационно-педагогических условий; с другой – интеграцией усилий субъектов управления с учётом их профессиональных, социально-значимых качеств и индивидуальных особенностей.

Под качеством образовательного процесса вуза мы понимаем соответствие совокупности компонентов образовательного процесса и его мотивационного обеспечения требованиям государственных образовательных стандартов ВПО, нормативных документов Минобрнауки РФ и Устава вуза. Мотивационное обеспечение образовательного процесса – это система принципов, условий и методов, на основе которых преподаватели вуза формируют положительное отношение к специальности и уровень внутренних побуждений студента к активизации образовательной деятельности. При этом средствами для осуществления мотивационного обеспечения выступают как приемы, способы и технологии обучения, так и комплексное информационно-методическое обеспечение образовательных программ, которые в сочетании с формами организации образовательного процесса (лекция, практикум, семинар и т. д.) направлены на подготовку выпускника, владеющего профессиональными и социальными компетенциями. Мотиваторами в этом процессе являются заинтересованность студентов к получению и закреплению знаний и удовлетворённость результатом образовательной деятельности [9].

Согласно классическому определению, управление образовательным процессом – это целенаправленное воздействие руководителя на педагогический коллектив и студентов путём научно обоснованного планирования, организации и контроля их деятельности. Однако, поскольку процесс управления качеством по своей природе целенаправлен и персонифицирован, это формирует особые требования и подходы к решению поставленной в данном исследовании проблемы. В этой связи, под управлением качеством образовательного процесса в вузе (в контексте интегративно-мотивационного подхода) мы понимаем интеграцию организационно-процессных аспектов управления с целенаправленным и скоординированным взаимодействием субъектов образовательного процесса (преподавателей, студентов, сотрудников административно-хозяйственного аппарата и т. д.) на основе учета их мотивационной сферы, направленную на достижение запланированных результатов, повышающую ответственность, самостоятельность и обеспечивающую саморазвитие личности.

Анализ исследуемой проблемы позволил выявить доминирующие принципы интегративно-мотивационного управления, которые мы классифицировали по трём основаниям:

- 1) по осуществлению образовательного процесса (принцип системности, целостности, интегративности, информативности, вариативности, технологичности и результативности);
- 2) по реализации социально-педагогической функции образовательного процесса (принцип целенаправленности, развития, осознанной перспективы, формирования положительной мотивационной направленности к об-

разовательной деятельности, стимулирования трудовой активности, паритетности, рефлексивности, социальной справедливости);

3) по организации мониторинга эффективности управления образовательным процессом (принцип системности, оптимальности, объективности, компетентности).

Результатом управленческого воздействия на процесс достижения и повышения качества образовательного процесса в вузе является создание условий для успешной образовательной деятельности. Опытно-экспериментальное исследование по выявлению комплекса организационно-педагогических условий интегративно-мотивационного управления качеством образовательного процесса осуществлялось при проведении процедуры самообследования Магнитогорским государственным университетом и Магнитогорской государственной консерваторией им. М. И. Глинки [7]. На основании выполненного изыскания был определён следующий комплекс организационно-педагогических условий, учитывающий нормативно-организационную (процессуально-технологическую) и психолого-педагогическую составляющие [8].

Первые три условия мы относим к нормативно-организационным (процессуально-технологическим):

- ресурсное и мотивационное обеспечение образовательного процесса должно формироваться в соответствии с нормами, стандартами и поставленными в вузе целями;

- проектирование образовательных и оценочных технологий должно осуществляться на основе форм и методов организации образовательного процесса с учётом индивидуально-личностных характеристик студентов;

- педагогическое проектирование дидактических средств образовательного процесса должно быть направлено на повышение интереса студентов к овладению специальностью и развитие их самообразовательной деятельности.

Внедрение в образовательный процесс нормативно-организационных (процессуально-технологических) условий позволило повысить качество реализуемых вузом основных образовательных программ, которое определяется сбалансированностью всех составляющих учебного процесса (ресурсное обеспечение, профессорско-преподавательский состав, образовательные технологии и т. д.). Кроме того, повышение качества обучения невозможно без сознательного отношения студентов к получению знаний.

Изыскание показало, что одним из основных способов повышения качества образовательного процесса служит мотивация деятельности участников образовательного процесса. Поэтому, в соответствии с психолого-педагогической составляющей организационно-педагогических условий, во-первых, у участников образовательного процесса (сотрудников всех подразделений вуза и студентов) должна быть сформирована позитивная мотивация на нововведения, направленные на повышение качества профессионального образования будущих специалистов. Во-вторых, в управленческо-образовательной системе вуза у субъектов образовательного процесса

(студентов и преподавателей) на основе мотивирования и стимулирования учебно-профессиональной деятельности должно быть сформировано ответственное отношение к содержанию и результатам своего труда.

Внедрение комплекса организационно-педагогических условий интегративно-мотивационного управления качеством образовательного процесса в вузе позволило, во-первых, выделить основные составляющие образовательного процесса, на которые должны быть направлены усилия при создании внутривузовской системы управления качеством образования, тем самым, повысить действенность управленческих решений. При этом введение мотивационного компонента в образовательный процесс позволило сформировать у студента вуза не только положительную мотивацию к обучению, но и обеспечить процессы самообразования и самореализации личности. Во-вторых, спроектировать модель реализации интегративно-мотивационной концепции управления качеством образовательного процесса [7].

Итоги опытно-экспериментального исследования подтвердили основные положения выдвинутой гипотезы и доказали эффективность разработанной концепции интегративно-мотивационного управления качеством образовательного процесса в вузе.

Библиографический список

1. **Белая, Г. В.** Управление образовательным процессом в педагогическом университете: теория и практика [Текст]: дис. . . . д-ра пед. наук / Г. В. Белая ; Оренбург. гос. пед. ун-т. – Оренбург, 2002. – 382 с.
2. **Беспалько, В. П.** Слагаемые педагогических технологий [Текст] / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. **Ледаков, А. Л.** Диагностика мотивации профессионального становления учащихся НПО и СПО в условиях социального партнерства [Текст] / А. Л. Ледаков // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 113 – 119.
4. **Сахарчук, Е. И.** Коллективный субъект образовательного процесса как фактор управления качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе [Текст]: дис. . . . д-ра пед. наук / Е. И. Сахарчук; Волгоград. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2004. – 300 с.
5. **Сериков, Г. Н.** Управление образованием: системная интерпретация [Текст]: монография / Г. Н. Сериков. – Челябинск: ЧГПУ «Факел», 1998. – 664 с.
6. **Трапицын, С. Ю.** Теоретические основы управления качеством образовательного процесса в военном вузе [Текст]: дис. . . . д-ра пед. наук / С. Ю. Трапицын; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2000. – 377 с.
7. **Удотова, О. А.** Интегративно-мотивационное управление качеством образовательного процесса в вузе [Текст]: монография / О. А. Удотова. – Магнитогорск: МаГУ, 2011. – 320 с. ISBN 978-5-86781-776-3.
8. **Удотова, О. А.** Модель управления качеством образовательного процесса в вузе [Текст] / О. А. Удотова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 6. – С. 266 – 275.

9. **Удотова, О. А.** Управление образовательным процессом на основе педагогического мониторинга [Текст] / О. А. Удотова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 7. – С. 332 – 343.

10. **Франселла, Ф.** Новый метод исследования личности: руководство по репертуарным личностным методикам [Текст] / Ф. Франселла, Д. Баннистер. – М.: Прогресс, 1987. – 187 с.

11. **Шалаев, И. К.** Мотивационное программно-целевое управление: основы теории и экспертиза эффективности [Текст]: учеб. пособие / И. К. Шалаев. – Барнаул: БГПУ, 2004. – 300 с.

12. **Шипилина, Л. А.** Внутривузовское управление качеством профессионального образования менеджеров: гуманитарно-культурологический аспект концепции [Текст] / Л. А. Шипилина // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». – Выпуск 2006. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.omsk.edu.ru>.

УДК 378.1

Голышев Игорь Геннадьевич

Кандидат педагогических наук, докторант Учреждения Российской академии образования «Институт педагогики и психологии профессионального образования», docent@orionet.ru, Казань

**УПРАВЛЕНИЕ ИНТЕГРАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ
В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ КАК СИСТЕМА «ЧЕРНОГО ЯЩИКА»**

Golyshev Igor Gennadyevich

PhD, doctoral candidate, Establishment of the Russian Academy of Education “Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education”, docent@orionet.ru, Kazan

**ADMINISTRATION OF INTEGRATION PROCESSES
IN THE SPHERE OF HIGHER EDUCATION AS
A “BLACKBOX SYSTEM”**

Интеграция образования и производства – мощный ресурс стратегического развития региона и важнейший показатель качества образовательных услуг конкретного вуза. Управление интеграционными процессами на региональном уровне, в котором участвуют все заинтересованные стороны: вузы, работодатели, органы власти, профессиональное сообщество, абитуриенты, средства массовой информации и др. – представляет собой эффективную форму

общественно-государственного социального партнерства, создающего оптимальные условия для профессиональной самореализации личности [5]. Инновационное преобразование региональной системы высшей школы невозможно без эффективных нововведений в сфере управления интеграцией рынков образовательных услуг и труда, направленных на повышение качества высшего образования и профессиональной востребованности выпускников.

В зависимости от полномочных и принимающих решения субъектов, можно выделить три категориальные модели такого управления:

✓ **Управление «сверху» (государственная модель)** – интеграцией системы высшего образования и производства занимается государство при помощи всей совокупности нормативно-правовых, административных и финансовых ресурсов. Такая модель в нашей стране господствовала в советские годы, однако сегодня она крайне неэффективна, поскольку не соответствует современным рыночным условиям, даже несмотря на то, что учредителями большинства российских вузов является государство. Исключительное государственное управление инновационными процессами, не допускающее общественную инициативу, не может дать долгосрочный положительный эффект.

✓ **Управление «снизу» (общественная модель)** – интеграция региональных рынков образовательных услуг и труда основывается на инициативе институтов гражданского общества и ими же реализуется. Между вузами и работодателями преобладают прямые связи, если же необходимы посредники, в их роли выступает не государство, а общественные структуры. Такая модель господствует в ряде западных стран и обеспечивает им высокие темпы инновационного развития. Однако в нашей стране общественные организации сегодня крайне пассивны в вопросах управления образованием, не используя даже предоставленные государством возможности: так, предусмотренная «Законом об образовании» общественная аккредитация образовательных учреждений до сих пор широко не практикуется, а подготовка экспертов в этой сфере пока находится на стартовом уровне [2, с. 3].

✓ **«Компромиссное» управление (государственно-общественная модель)** – в управлении интеграцией региональных рынков образовательных услуг и труда участвуют все заинтересованные субъекты, взаимно делегируя полномочия в принятии решений. Данная категориальная модель представляется нам наиболее оптимальной, поскольку основывается на учете интересов всех вовлеченных в интеграционные процессы сторон.

Проектирование системы управления интеграцией региональных рынков образовательных услуг и труда выстраивается на анализе сложившихся отношений и инфраструктуры, ориентируясь на их совершенствование [4, с. 6].

Фундаментальными основами такой системы должны стать базовые общественные запросы, предпочтения и ожидания различных целевых аудиторий от интеграции профессионального образования и производства [7], а также их возможности по управлению интеграционными процессами.

ми. При оценке этих целевых аудиторий следует учитывать, что каждая из них обладает собственной степенью организации (самоорганизации), прямо влияющей на их управленческие возможности. К числу основных целевых аудиторий – участников интеграционных процессов – мы относим вузы, работодателей (и их объединения), профессиональное сообщество, органы государственной власти, органы местного самоуправления, средства массовой информации, обучающихся. Максимальный учет запросов, предпочтений, ожиданий и возможностей данных целевых аудиторий можно рассматривать как один из критериев эффективности проектируемой модели (таблица).

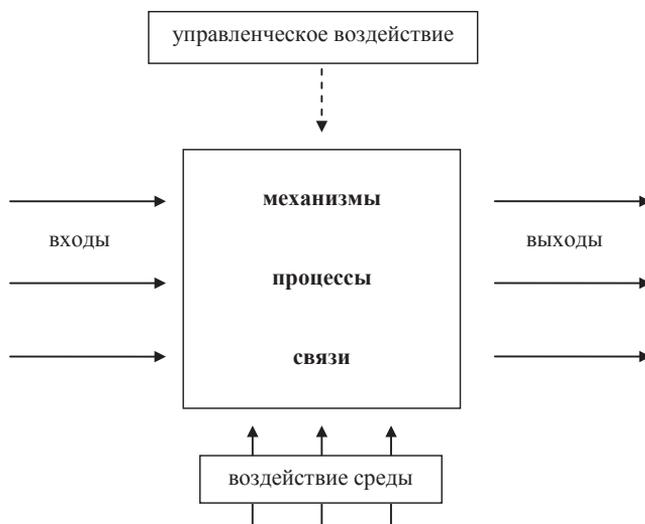
Рольевые установки участников интеграции региональных рынков образовательных услуг в сфере высшего образования и труда

Участники интеграционных процессов	Степень организации / самоорганизации. Работа проводилась при финансовой поддержке Федерального агентства по науке и инновациям за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 гг. по теме: «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02. 740. 11. 0427) Работа проводилась при финансовой поддержке Федерального агентства по науке и инновациям за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме: «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02. 740. 11. 0427)	Запросы, приоритеты, ожидания	Возможности управленческого воздействия
1	2	3	4
вузы	Средняя. Имеется институциональный механизм – Совет ректоров. Однако неуправляемая конкуренция и отсутствие сотрудничества снижает перспективы самоорганизации.	Гарантии трудоустройства выпускников как главный критерий качества предоставляемых образовательных услуг и решающий фактор конкурентоспособности	Высокие.
работодатели	Средняя. Имеется институциональный механизм – Торгово-промышленная палата. Повышению препятствует отсутствие выраженного желания работодателей нести затраты на подготовку специалистов, поскольку они имеют возможность выбора готовых кадров на региональном рынке труда.	Приобретение высококвалифицированных специалистов, готовых немедленно и с максимальной эффективностью решать задачи в рамках конкретного предприятия.	Высокие

УПРАВЛЕНИЕ ИНТЕГРАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО...

1	2	3	4
профессиональное сообщество	Низкая. Региональных профессиональных объединений на сегодняшний день крайне мало, представлены отдельными отраслями.	Поддержание престижа профессии, профессиональной этики, адекватная реакция на инновации в отрасли.	Ограниченные
ОГВ и ОМСУ	Высокая. Наличие институциональных механизмов и нормативно-правовой базы деятельности. Могут выступать как учредители высших учебных заведений, как работодатели, а также как потребители образовательных услуг.	Обеспечение заданных темпов социально-экономического развития, стабилизация ситуации на рынке труда, профилактика и преодоление негативных тенденций, решение собственных кадровых проблем.	Чрезвычайно высокие
СМИ	Средняя. Проблематика взаимодействия региональных рынков труда и образовательных услуг является одной из приоритетных тем, находящаяся в поле зрения СМИ.	Реализация функции общественной критики и контроля, направленной на вскрытие негативных тенденций общественного развития; информирование общественности о процессах на рынках образовательных услуг и труда.	Ограниченные
обучающиеся	Низкая. Институциональные механизмы отсутствуют либо находятся на начальной стадии формирования (например, в виде ассоциаций выпускников). Недостаточная информированность о процессах на рынках образовательных услуг и труда.	Получение качественного образования, гарантирующего трудоустройство по полученной специальности; возможности получения дополнительного профессионального образования; доступность образовательных услуг.	Ограниченные

Управление интеграционными процессами, происходящими при взаимодействии региональных рынков образовательных услуг и труда, представляет собой пример системы «черного ящика», обладая известными выходными и входными параметрами и изначально неизвестным внутренним устройством (рисунок).



Управление интеграционными процессами как система «черного ящика»

Главная причина множественности входов и выходов заключается в том, что всякая реальная система взаимодействует с окружающей средой неограниченным числом способов. Критерием отбора связей при построении модели является ее целевое назначение и существенность той или иной связи по отношению к этой цели. Именно здесь возможны ошибки: неучтенные связи в реальности не устраняются и продолжают действовать; иногда они на самом деле являются весьма существенными. Это обстоятельство следует учитывать как при изучении существующих систем, так и при проектировании новых [1].

В нашем случае, в качестве входных факторов следует рассматривать общественные запросы, предпочтения и ожидания участников интеграции, а в качестве выходных результатов – степень удовлетворенности достигнутыми результатами каждой целевой аудиторией.

Воздействие среды в основном обусловлено социально-экономической спецификой региона. Общими средовыми факторами являются:

- нормативно-правовая база функционирования рынков образовательных услуг и труда, включающая федеральное и региональное законодательство, подзаконные акты органов государственной власти и местного самоуправления, федеральные и региональные целевые программы, международные, государственные и отраслевые стандарты;
- конкуренция на рынке образовательных услуг и рынке труда;
- финансово-экономическая ситуация, влияющая на доступность образовательных услуг для населения и напряженность на рынке труда.

Механизмы управления интеграцией региональных рынков образовательных услуг и труда представляют собой способы управленческого воздействия на происходящие интеграционные процессы. К их числу мы относим:

- механизмы координации, направленные на обеспечение согласованности работы всех звеньев системы управления интеграцией. Наибольшее значение здесь имеет последовательное решение социально-экономических задач, стоящих перед регионом, усилиями участников обоих рынков. Данный механизм может выражаться в целенаправленной маршрутизации ресурсов, кадров, идей между рынками образовательных услуг и труда.
- механизмы синхронизации, призванные упорядочить во времени интеграционные процессы и темпы развития обоих рынков. Очевидно, что одновременное развитие элементов системы крайне негативно сказывается на ее эффективности, поскольку отстающие составляющие тормозят систему в целом.
- механизмы субсидиарности, включающие в себя четкое разграничение функций и распределение полномочий, учет интересов всех участников интеграционных процессов вне зависимости от их властных, финансовых или иных абсолютных возможностей. Примером подобных механизмов могут быть различные формы социального партнерства.
- механизмы саморегулирования – наиболее эффективные, на наш взгляд, интеграционные механизмы. Они основываются на инициативе «снизу» и прямых связях между участниками процессов интеграции. Саморегулирование должно привести к деbüroкратизации российской экономики и обще-

ственной жизни, а также к формированию гражданско-правовых институтов, нацеленных на закрепление добросовестной практики ведения профессиональной деятельности. Во многих развитых странах мира механизм саморегулирования профессиональной деятельности и соответствующие частные институты сложились естественным образом в ходе исторического развития уже давно и на сегодняшний день эффективно используются в качестве альтернативы государственному регулированию (например, лицензированию).

Центральное место в системе «черного ящика» занимают интеграционные процессы. Они достаточно многочисленны, сложны и взаимосвязаны. Мы предлагаем следующую классификацию интеграционных процессов, обусловленную управленческими аспектами:

- процессы организации;
- процессы мотивации;
- процессы контроля;
- процессы развития.

К процессам организации относятся действия, направленные на разработку процедур в сфере интеграции образования и производства. Наибольшее значение здесь имеет проектирование интеграционных решений, основанное на анализе социально-экономической ситуации, прогнозировании тенденций развития региональных рынков образовательных услуг и труда, опоре на современные инновационные идеи.

Процессы мотивации ориентированы на повышение заинтересованности и активности всех участников обоих рынков в реализации интеграционных проектов. В этом отношении чрезвычайно важно стимулирование прямых контактов между субъектами интеграции, снижение барьеров, расширение источников финансирования образовательных услуг, упорядочение конкуренции, просвещение общественности в части реального положения на региональных рынках образовательных услуг и труда.

Процессы контроля связаны с регламентацией «правил игры» в сфере интеграции и правоприменительной практикой, гарантирующей прозрачность, законность и безопасность предоставления образовательных услуг. На сегодняшний день основными контрольными процессами являются лицензирование образовательной деятельности, государственная и общественная аккредитация образовательных программ и учебных заведений, добровольная сертификация образовательных услуг (например, по стандартам ISO 9000). На наш взгляд, этот перечень необходимо дополнить таким видом контроля, как страхование профессиональной ответственности образовательных учреждений. Любая профессиональная деятельность связана с риском причинения вреда третьим лицам. Непреднамеренные упущения, ошибки, допущенные в процессе выполнения профессиональных обязанностей, могут привести к нанесению ущерба клиентам. Страхование, с одной стороны, позволяет компенсировать возможные издержки, а с другой, повышает ответственность образовательных учреждений. В перспективе страхование может заменить такой формальный вид контроля, как лицензирование.

Наконец, процессы развития предполагают непрерывное улучшение интегрированной системы обоих рынков и методов управления ею, а также повышение степени саморегулирования общественных запросов. Процессы развития дополняют процессы всех других видов и включены в общую логику управления интеграцией.

Связи и отношения – еще один неотъемлемый компонент системы «черного ящика». Они характеризуют взаимодействие между всеми участниками интеграции и определяют степень и направленность интеграционных процессов. Данные связи можно разделить на вертикальные, между субъектами, находящимися в иерархических отношениях, и горизонтальные, между субъектами, связанными партнерскими (клиентскими) отношениями.

Таким образом, управление интеграцией региональных рынков образовательных услуг в сфере высшего образования и труда базируется на широком спектре общенаучных и специальных парадигм, отражающих развитие педагогических систем. Темпы и направленность инновационного преобразования социально-экономического уклада региона, в т. ч. его образовательного пространства, во многом определяют построение модели интеграции и прикладное наполнение ее компонентов. Учет всех классифицированных элементов и интересов заинтересованных сторон позволяет вскрыть максимальное число факторов, определяющих эффективность управления интеграционными процессами, в связи с чем проектируемая модель приобретает практикоориентированный характер.

Итак, моделирование процессов взаимодействия региональных рынков образовательных услуг в сфере высшего образования и труда позволяет с общенаучной точки зрения рассмотреть основные факторы позитивного социально-экономического развития региона, в т. ч. определить условия качественной подготовки специалистов с высшим образованием, востребованных работодателями. Построение модели производится с учетом ролевых установок всех заинтересованных в интеграции образования и производства сторон, поскольку ее реализация возможна только через ответственные усилия как органов власти региона, так и общественных субъектов – представителей вузов, работодателей, профессионального сообщества, СМИ; при этом в качестве ведущего фактора эффективной интеграции мы рассматриваем инициативу именно общественных структур. Множественность обстоятельств, воздействующих на интеграционные процессы, в т. ч. обстоятельств неопределенности, позволяют определить данную область как феномен «черного ящика».

Библиографический список

1. **Борисова, В. В.** Методология моделирования в маркетинговых исследованиях [Текст] / В. В. Борисова // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 323. – С. 229–232.

2. **Глебова, Л. Н.** Что такое общественно-профессиональная аккредитация? [Текст] / Л. Н. Глебова // Высшее образование в России. – 2009. – № 2. – С. 11–14.
3. **Ильясов, Д. Ф.** Подготовка общественных экспертов по оценке проектов в сфере образования [Текст] / Д. Ф. Ильясов // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 5. – С. 299–308.
4. **Ильясов, Д. Ф.** Развитие представлений о педагогических теориях и подходах к их проектированию / Д. Ф. Ильясов, О. А. Ильясова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 39–50
5. **Корчагин, Е. А.** Социальное партнерство как механизм управления образовательным кластером [Текст] / Е. А. Корчагин // Инновации в образовании. – 2007. – № 6. – С. 43–51.
6. **Намаканов, Б. А.** Антропологические аспекты и технологии современной педагогики [Текст] / Б. А. Намаканов, М. М. Расулов // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 61–70
7. **Ягудина, Л. Р.** Удовлетворенность потребителей как показатель качества образования [Текст] / Л. Р. Ягудина // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 8. – С. 205–213

УДК 378.091:005.962.131-057.87(470+571)

Ягудина Лилия Равилевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента филиала ФГОУ ВПО Казанского (Приволжского) федерального университета, yagudinalr@yandex.ru, Naberezhnye Chelny

**ОЦЕНКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СТУДЕНТАМИ
КАК ИНСТРУМЕНТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ
КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

Yagudina Liliya Ravilevna

Associate Professor, Candidate of Science (Pedagogics), Kazan Federal University, Branch in the city Naberezhnye Chelny, yagudinalr@yandex.ru, Naberezhnye Chelny

**STUDENT EVALUATION OF TEACHERS AS
AN INSTRUMENT FOR EDUCATION QUALITY ASSURANCE**

Интеграция России в европейское образовательное пространство предполагает наличие в стране системы обеспечения качества образования, поддерживаемой (Коммюнике Европейской конференции министров высшего образования, 2003):

- описание ответственности вовлеченных органов и институтов;
- оценку программ или образовательных учреждений в целом, включая внутреннюю оценку и внешнюю экспертизу, участие студентов в этих процедурах и последующую публикацию их результатов;
- систему аккредитации, сертификации или сравнительных процедур;
- международное участие, сотрудничество и сетевое взаимодействие.

Одним из инструментов внутренней оценки качества образования является оценивание преподавателей студентами. Этот инструмент позволяет получить объективную информацию о состоянии деятельности преподавателей, установить степень ее соответствия целям и задачам вуза, требованиям потребителей, выявить несоответствия и определить направления для улучшений.

Сложность использования оценивания качества деятельности преподавателей как инструмента обеспечения качества образования заключается, во-первых, в многоаспектности, динамичности и гибкости деятельности преподавателя, которая включает в себя педагогическую, научно-исследовательскую, методическую и другие виды деятельности. Во-вторых, в невозможности избежать субъективизма оценок. В-третьих, в отсутствии механизмов, позволяющих отслеживать влияние результатов оценки преподавателей на совершенствование качества образования в вузе в целом и демонстрировать это заинтересованным лицам. Хотя существуют свидетельства, что подобные системы способствуют повышению качества преподавания, пусть масштабы соответствующего благоприятного влияния не очень велики (Agubayi E. A.). В-четвертых, в неоднозначности отношения участников образовательного процесса к способности результатов оценивания отобразить реальные тенденции в качестве образовательного процесса. К тому же некоторые специалисты считают, что студенческие оценки являются эффективным инструментом выявления лишь случаев неудовлетворительного преподавания (Kemp B. W., Kuman G. S.). В-пятых, в правомочности принятия управленческих решений по результатам оценивания.

В нашей статье мы предполагаем описать опыт российских вузов в использовании оценивания преподавателей студентами как инструмента обеспечения качества образования и осветить методологические вопросы проведения подобного вида процедур.

Россия имеет свой путь внедрения систем оценивания деятельности преподавателей студентами. Долгое время в отечественной практике образования обучающийся рассматривался как объект обучения и воспитания, поэтому участие студентов в управлении образованием, тем более в оценке качества образования, не представлялось возможным. В 1987 г. Минвузом СССР впервые была рекомендована вузам анкета «Преподаватель глазами студентов». В соответствующем Постановлении были приведены методика оценки и перечень профессиональных и личностных качеств преподавателя, подлежащие оценке. Анкетирование было анонимным, оценка производилась по девятибалльной шкале. Нововведение было принято обществом как

проявление перестройки, направленной на демократизацию, повышение гласности и развитие студенческого самоуправления в системе высшего образования страны.

В научной и популярной литературе тех лет обсуждались, прежде всего, этические моменты оценки преподавателей студентами. В качестве примера можно привести выдержку из материалов дискуссии на эту тему на страницах журнала «Вопросы психологии»: «проведение анонимного опроса противоречит определенным этическим нормам, сложившимся в вузах. Действительно, преподаватель оценивает студента гласно, выставляя ему оценку, а студент преподавателя – анонимно. Таким путем студентов приучают не к гласности, не к открытым выступлениям, а к кулуарному обсуждению качеств преподавателя, к сплетням» (А. С. Горбатенко). Незначительная часть откликов была направлена на рассмотрение таких методологических вопросов, как набор критериев оценки и сама система оценивания.

Анкета активно использовалась в течение пяти лет.

Возрождение практики оценки преподавателей студентами приходится на начало XXI-го века и связано как с вхождением России в международное образовательное пространство, так и с усилением конкуренции на внутреннем рынке образовательных услуг. В условиях рыночных отношений российские вузы, согласно концепции «нового менеджериализма», вынуждены осуществлять свою деятельность как традиционное предприятие, оказывающее услуги [1; 11], и внедрять внутривузовские системы менеджмента качества. Реализуя такой основной принцип менеджмента качества как ориентация на потребителя, они начали активно разрабатывать собственные методики оценки качества преподавательского состава вузов.

Оценка преподавателей студентами является предметом значительного количества исследований ученых из США, возможно, это связано с длительной историей применения подобной оценки (student evaluation of faculty – SEF) в практике американских вузов. Известно, что впервые анкетирование студентов было применено в Гарвардском университете в 1920-х годах, с 1950-х годов оценка труда преподавателей студентами была повсеместно внедрена в практику американских вузов.

В целом зарубежные исследования в данной сфере сосредоточены на анализе роли оценки преподавателя студентами в системах менеджмента качества образовательных услуг (Saba Rana, 2009 Centra, J. A. (1993) Hobson, S. M., & Talbot, D. M. (2001), на вопросах о задачах и последствиях использования подобных процедур (Abrami, P. C. (1993). Algozzine, B., Beattie, J., Bray, M., Flowers, C., Gretes, J., Howley, L., Mohanty, G., & Spooner, F. (2004), Hodges, L. C., & Stanton, K. (2007), Sproule, R. (2000). Cashin, W. E. (1999). Neumann, R. (2000), развитии применяемых методик (Cannon, R. (2001) Abrami, P. C. (1985) Algozzine, B., Beattie, J., Bray, M., Flowers, C., Gretes, J., Howley, L., Mohanty, G., & Spooner, F. (2004). Cheung, D. (2000). Harrison, P. D., Douglas, D. K., & Burdsal, C. A. (2004). . Lewis, K. G. (2001). Marincovich, M. (1999). Marsh, H. W. (1987). Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1997). Sproule, R. (2000).

Theall, M., & Franklin, J. (2001). и на изучении достоверности (валидности) получаемой информации (Coen, P. A. (1983). Franklin, J. (2001). Marsh, H. W. (1995). . McKeachie, W. J. (1997). Renaud, R. D., & Murray, H. G. (2005). Shevlin, M., Banyard, P., Davies, M., & Griffiths, M. (2000).

Статьи большинства российских исследователей посвящены описанию опыта отдельных учебных заведений в проведении оценки преподавателей студентами, методологические вопросы пока остаются вне поля зрения наших ученых. Нам не встречались отечественные исследования по влиянию результатов оценки на качество преподавания в частности и на качество образования в вузе в целом.

В целях нашего исследования мы провели исследование опыта российских вузов по оценке преподавателей студентами. Мы ставили себе задачу выяснить ответы на следующие вопросы:

1. Кто является инициатором проведения оценки?
2. Каковы цели проведения оценки и ее последствия?
3. Какие методы получения информации от студентов используются?
4. Какова методика проведения оценки:
 4. 1. Критерии оценки.
 4. 2. Шкалы оценки.

Нам оказались доступны данные об опыте 82 университетов различных форм собственности: 64,5% из них являются государственными. Нам не удалось отследить зависимость наличия систем оценки преподавателей студентами в вузах от каких-либо внешних и внутренних факторов, мы лишь могли бы допустить, что больше они популярны в вузах молодых, нуждающихся в подтверждении качества своего образования на рынке образовательных услуг, но данное предположение нуждается в специальных исследованиях.

Итак, мы анализируем системы оценки преподавателей студентами в российских вузах, описание которых было нам доступно на их сайтах или в статьях, опубликованных в средствах массовой информации.

Для последующего анализа целей проведения процедур оценки преподавателей студентами чрезвычайно важно определить инициаторов проведения подобных процедур. Лишь в 11% случаев из изученных нами оценка преподавателей является частью сертифицированной системы менеджмента качества вуза, что подтверждается наличием стандартов организации, например, Московский институт стали и сплавов, в других случаях процедура оценки иницируется в так называемом «ручном режиме» со стороны администрации вуза. Только в одном источнике мы встретили указание на студенческий орган самоуправления как на инициатора применения данного вида оценки в системе участия студентов в процессах управления в вузе (Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева), хотя в некоторых других вузах имеются случаи использования оценивания преподавателей студентами в рамках проводимого студенческим советом вуза конкурса «Преподаватель года», где система оценки увязана с конкурсными номинациями «Лучший

лктор», «Лучший преподаватель-воспитатель» и т. п. (Тюменский государственный университет, Томский политехнический университет).

Инициаторы определяют цели и задачи проведения подобных исследований и последующего использования их результатов. Безусловно, применение подобных систем во всех вузах направлено на повышение качества образования, и вузы, имеющие устоявшиеся системы менеджмента качества, используют их для мониторинга удовлетворенности потребителей. Наиболее часто встречающаяся конкретная цель – это проведение оценки для решения кадровых вопросов, например, в Российском государственном профессионально-педагогическом университете, Тюменском государственном университете и т. д.

Примеры других целей мы приводим далее:

1. Помощь заведующему кафедрой в подборе кадров, выявление проблем в учебном процессе.

2. Оптимизация учебного процесса (методическое, техническое обеспечение).

3. Помощь преподавателю (повышение квалификации, разработка учебных планов) (Новосибирский государственный медицинский университет Росздрава).

Повышение качества образования с помощью оценки преподавателем обратной связи по результатам своей профессиональной деятельности (Сургутский государственный педагогический университет). Оценивание деятельности преподавателей в вузах России осуществляется в следующих мероприятиях:

– оценивание при участии в конкурсе на замещение должностей профессорско-преподавательского состава на кафедре;

– оценивание в процессах взаимопосещений занятий коллегами и посещений занятий заведующим кафедрой;

– оценивание в процессе проведения рейтингов и конкурсов «Лучший преподаватель года»;

– оценивание при изучении мнений потребителей образовательных услуг (студентов и выпускников).

Ориентацию на студентов демонстрирует Орловский государственный институт экономики и торговли, который проводит оценку качества преподавателей: «...с целью совершенствования работы профессорско-преподавательского состава со студенческой аудиторией, исходя из выявленных требований потребителей образовательных услуг. Активизировать работу деканатов и других структурных подразделений института по повышению посещаемости учебных занятий студентами».*

По мнению Г. Андрущак [2], западные авторы выделяют три функции систем оценивания преподавателей: информационную, мотивационную и стимулирующую. Информационная функция заключается в сборе и обработке данных, характеризующих качество преподавания учебных курсов.

* Информация с сайта вуза <http://www.orelgiel.ru/zmkah.php>

Эти данные служат для обратной связи между потребителями и производителями образовательных услуг. Подобная информация представляет существенный интерес не только для администрации и преподавателей, но и для студентов. Она помогает им принять решение о выборе специализации, учебных курсов. Мотивационная функция связана с влиянием информации об оценке студентами преподавания различных курсов непосредственно на преподавателей. Существует мнение, что оценки, которые студенты ставят за проведенные курсы, мотивируют преподавателей лучше готовиться к занятиям, более обстоятельно излагать учебный материал и т. д. Стимулирующая функция связана с использованием результатов оценивания преподавателей в контрактах, которые преподаватели заключают с вузами. Речь идет о системе специальных надбавок к заработной плате преподавателей и об их продвижении по карьерной лестнице. Реализация вышеуказанных функций в практике российских вузов имеет свои особенности.

Набор возможных по результатам оценки преподавателей управленческих решений в практике российских вузов крайне ограничен. Как мы уже упоминали ранее, это, прежде всего, решения кадрового характера, такие, как:

- определение профессиональной пригодности преподавателя при процедурах аттестации и конкурса;
- составление рейтинга преподавателя по среднему баллу (Новосибирский государственный медицинский университет Росздрава);
- преподавателям, получившим высокую оценку со стороны студентов, определяется мера поощрения; преподавателям, в адрес которых студенты высказали претензии, аттестационная комиссия вырабатывает рекомендации, в том числе и предупреждение о возможном расторжении трудового договора, если в следующем учебном году деятельность преподавателя не улучшится (Сыктывкарский государственный университет, Московский городской педагогический университет).

Ограниченность информационной функции оценки преподавателей студентами в РФ обусловлена закрытостью информации для потребителей образовательных услуг. До последнего времени большинство вузов реализовывало образовательные программы уровня «специалитет», которые предоставляли студентам незначительную свободу в выборе предметов, при этом студенты были абсолютно ограничены в выборе преподавателя. Переход на двухуровневую систему «бакалавриат – магистратура», предполагающий выбор студентами не только индивидуальных путей обучения, но и преподавателей, актуализирует информационную функцию оценки преподавателей. Вузы должны придумать, как корректно доводить информацию о результатах оценки до самих студентов, чтобы решения о выборе курса и преподавателя принимались ими не только на уровне мифов, существующих в студенческой среде.

Реализация мотивационной функции зависит от объема информации, которая доводится до заведующего кафедрой и преподавателя. Большинство вузов знакомят с ними преподавателей, некоторые доводят информацию

только до заведующего кафедрой, оставляя дальнейшее на его усмотрение, а в Новосибирском государственном медицинском университете Росздрава преподаватель получает результаты только по своим дисциплинам. Заведующий кафедрой получает данные по вопросам преподавания дисциплин, методического обеспечения и организации учебного процесса в баллах. На наш взгляд, мотивационную функцию можно было бы усилить за счет ознакомления преподавателя с его местом в общем рейтинге кафедры по результатам оценки.

Что касается стимулирующей функции, из нашего списка только 6,25% вузов применяют меры поощрения к преподавателям, получившим высокие оценки, при этом применяют систему нерегулярных бонусов, в целом же по России, по мнению Андрущак, отзывы студентов учитываются при установлении доплат преподавателям только в 8,3% вузов [2, с. 110].

Казалось, что усиление стимулирующей функции оценки преподавателя студентами может произойти с повсеместным введением и развитием новой системы оплаты труда в соответствии с Постановлением Правительства РФ от 5 августа 2008 года № 583.

Новая система оплаты труда работников бюджетных учреждений включает в себя размеры должностных окладов, а также выплат компенсационного и стимулирующего характера. Перечень выплат стимулирующего характера определен Минздравсоцразвитием РФ, условия и размеры выплат стимулирующего характера определяются самим учреждением. К ним относятся: выплаты за интенсивность и высокие результаты работы, выплаты за качество выполняемых работ, выплаты за стаж непрерывной работы, выслугу лет, премиальные выплаты по итогам работы и другие надбавки, которые можно использовать в качестве стимулирования за качество выполняемой работы. Однако пока мы не располагаем данными о вузах, которые бы рассматривали результаты оценки преподавателя студентами как показатель качества работы при определении выплат стимулирующего характера.

Конечно же, проблемы оценивания преподавателей студентами связаны с вопросами валидности оценок, поэтому дальше мы рассмотрим методику проведения подобного оценивания.

Исходя из аксиологического понимания оценки, можно утверждать, что студенты оценивают преподавателей на основе сравнения проявления того или иного качества со своими представлениями о содержании данных качеств в образе идеального преподавателя.

В основе процедуры оценивания лежит процесс восприятия преподавателя студентами, на который, в свою очередь, оказывают влияние ряд возрастных, личностных, гендерных факторов, ситуативные и временные характеристики восприятия и т. д. Например, О. А. Ямщикова пришла к выводу, что «студенты младших курсов ценят в преподавателе умение понять студента, в то время как старшекурсники и студенты, получающие второе высшее образование, более всего ценят научную компетентность» [12, с. 217]. Ворожцова Л. А. считает, что при оценке качества деятельности

преподавателей оптимальным является опрос студентов, начиная со второго курса: «у первокурсников, особенно в первом семестре, еще нет возможности сравнивать деятельность различных преподавателей, поэтому страдает объективность и надежность измерений. В этой ситуации интересным представляется анкетирование студентов первого курса до первой сессии и после. Сессия в этом случае может послужить причиной изменения оценки деятельности преподавателя» [3].

Интересно замечание А. С. Горбатенко, который допускает, что «оценки преподавателей-мужчин, которых оценивает группа, состоящая в основном из студенток-девушек, могут существенно отличаться от оценок преподавателей-женщин, полученных в тех же группах, при равном уровне профессиональных знаний преподавателей, владения методикой воспитания и обучения [4, с. 186]». Также в силу различного жизненного опыта и уровня образования может существенно различаться интерпретация качеств преподавателя студентами, преподавателями и авторами анкет. Все вышесказанное является аргументом в пользу тех преподавателей, которые говорят об уязвимости оценки, построенной на впечатлении студентов.

Во всех 100% случаев в качестве метода исследования применяется метод опроса посредством анонимного письменного анкетирования. Примечательно, что при разнице в перечне критериев оценки и шкалах оценки все 100% анкет называются «Преподаватель глазами студента/студентов». Мы думаем, что частотность данного названия анкеты обусловлена, во-первых, упоминавшейся нами методикой оценки советского периода, заложившей традиции оценивания преподавателей студентами, во-вторых, фраза «глазами студента» как нельзя лучше отражает идею оценивания и закладывает уже в названии субъективность характера оценок. Анкетирование проводится в конце семестра, хотя методика перестроечного периода рекомендовала оценивание через полгода после изучения дисциплины.

Традиционно обсуждаемым является вопрос выборки респондентов. Часть вузов проводит опрос всех студентов курса, часть вузов использует различные варианты выборки, например, не менее 25 студентов из группы, изучавшей данную дисциплину, или с целью предупреждения необъективных низких оценок проводит опрос только хорошо успевающих студентов.

По своему содержанию большинство анкет являются различной степени модификациями уже неоднократно упоминавшейся нами анкеты Минвуза СССР «Преподаватель глазами студента». Данная анкета предполагала оценивание следующих качеств преподавателя:

1. Ориентирует на использование изучаемого материала в будущей профессиональной и общественной деятельности.
2. Творческий подход и интерес к делу.
3. Доброжелательность и такт по отношению к студентам.
4. Терпение.
5. Требовательность.
6. Заинтересованность в успехах студентов.

7. Объективность в оценке знаний студентов.
8. Уважительное отношение к студентам.
9. Располагает к себе высокой эрудицией, манерой поведения, внешним видом.
10. Излагает материал ясно, доступно.
11. Разъясняет сложные места.
12. Выделяет главные моменты.
13. Умеет вызвать и поддержать интерес аудитории к предмету.
14. Следит за реакцией аудитории.
15. Задает вопросы, побуждает к дискуссии.
16. Соблюдает логическую последовательность в изложении.
17. Демонстрирует культуру речи, четкость дикции, нормальный темп изложения.

В качестве относительно оригинальных перечней качеств можно привести следующие примеры:

– теоретическая и практическая значимость преподаваемой учебной дисциплины, доступность изложения материала, использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения, привлечение студентов к исследовательской деятельности в рамках изучаемой дисциплины, помощь в развитии навыков самостоятельной работы студентов, объективность в оценке знаний студентов, доброжелательность, требовательность, справедливость, эрудиция, ответственность, порядочность (Московский городской педагогический университет);

– соответствие времени начала и окончания занятия расписанию, внешний вид преподавателя, доступность изложения учебного материала, свобода изложения учебного материала (как часто преподаватель заглядывает в конспект), терпеливость и доброжелательность при объяснении трудного материала, связь учебного материала с практикой, активность аудитории, наличие диалога со студентами, дисциплина и порядок в аудитории, использование учебно-методических материалов (учебников, пособий и т. д.), использование технических средств обучения (компьютер, проектор и т. д.) (Университет содружества независимых государств).

Разброс количества качеств в анкетах наблюдается от 5 до 27 наименований качеств преподавателя, суммарное значение – 64 наименования. Из них 50% можно условно объединить блоком «Педагогическое мастерство (ясное и понятное изложение учебного материала, соблюдение логики изложения, умение организовать дискуссию и др.)», 15% отнести к блоку «Содержание изучаемого предмета (использование современных достижений науки, уровень информативности лекций и др.)», 13% – к блоку «Отношение к студентам (доброжелательность и тактичность, объективность в оценке знаний, заинтересованность в успехах студентов и др.)» и 22% – к блоку «Личные качества преподавателя (уровень научной эрудиции, четкость дикции, культура речи, терпение и выдержка, интеллигентность и культура поведения)».

Анализ частотности использования в анкетах качеств преподавателя позволил нам выделить наиболее частотные критерии, среднечастотные и единичные.

Чаще всего используются следующие качества (расположены по убывающей частотности применения):

- уважение и тактичность в отношении к студентам,
- умение вызвать и поддержать интерес аудитории к предмету,
- изложение материала ясно, доступно,
- объективность в оценке знаний студентов, культура речи преподавателя,
- умение общаться с аудиторией,
- доброжелательность по отношению к студентам,
- эрудиция и интеллектуальность,
- требовательность,
- внешний вид преподавателя.

К среднечастотным относятся следующие качества:

- заинтересованность в успехах студентов,
- изложение материала в оптимальном темпе,
- логичное изложение материала,
- культура поведения преподавателя,
- выделение главных моментов, разъяснение сложных мест,
- последовательность в предъявляемых требованиях,
- стимулирование творческого отношения к дисциплине,
- терпение,
- творческий подход и интерес к своему делу,
- организованность и пунктуальность
- использование современных технических средств,
- умение снять напряжение и усталость аудитории.

Все остальные критерии качества относятся к малочастотным и единичным:

- преподаватель профессионально грамотен и компетентен,
- развивает самостоятельное мышление,
- рациональное использование времени на занятиях,
- излагает, обосновывает и объясняет критерии оценки знаний и умений студентов,
- стимулирует использование различных источников информации (доп. литературы, информационной сети Internet),
- преподаватель четко формулирует цели и план учебной работы в соответствии с учебной программой курса,
- свободно владеет терминологией (знает определения терминов),
- имеет собственную точку зрения по проблемам учебной дисциплины,
- на учебных занятиях предлагается новая, современная научная информация,
- стремится к поддержанию обратной связи,
- чувство юмора.

При составлении анкет могут использоваться два подхода. Первый тип оценки – это прямая оценка студентом свойств преподавателя, выбранных в соответствии с той или иной моделью («доброжелательность», «терпение») и оценка эмоциональных состояний, переживаний студента в процессе изучения учебного предмета и общения с преподавателем («интерес к предмету», «напряжение, усталость во время лекции»). Ко второму типу оценки относятся оценка действий преподавателя, в которых проявляются те или иные его свойства («Изложение материала ясно, доступно», «Изложение материала в оптимальном темпе» и оценка студентом своей учебной деятельности при изучении данного учебного предмета под руководством преподавателя («Курс вызвал желание расширить и углубить мои знания в данной области», «Курс требовал больше времени для самостоятельной подготовки к занятиям», и т. д.).

Можно предположить, что стратегия составления анкеты с ориентацией на оценку на основе наблюдаемых особенностей поведения (действий) как преподавателя, так и студента более перспективна, так как она более нейтральна, основана на сборе необходимой информации косвенным путем.

Вообще, обращаясь к содержательной части анкет, а именно перечню критериев оценки, логично было бы предположить, что в их основу заложена одна из моделей профессиональной деятельности преподавателя университета, имеющаяся в отечественной теории образования.

Вопросы, связанные с деятельностью преподавателей высшей школы (требования к деятельности и личности преподавателя; выявление и развитие педагогических способностей; определение структуры педагогической деятельности; выявление и анализ профессиональных функций; соотношение личностного и профессионального) являются предметом научного исследования в работах В. И. Андреева, А. В. Барабанщикова, Н. В. Бордовской, Л. Е. Варфоломеевой, Л. И. Гурье, З. Ф. Есарева, В. Г. Иванова, С. Г. Измайлова, В. Е. Иноземцевой, А. А. Кирсанова, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Г. У. Матушанского, М. И. Махмутова, А. В. Никитина, И. П. Подласого, Л. И. Романковой, В. А. Сластенина, А. И. Щербакова и др. Исследования этих ученых легли в основу различных моделей преподавателя высшей школы, которые можно было бы использовать для определения содержания критериев качества и структурирования анкет при построении систем оценки преподавателей студентами.

А. С. Горбатенко предлагает использовать простейшую модель, включающую три блока качеств, соответствующих выполнению педагогом вуза его функций: 1) как специалиста-предметника; 2) как воспитателя; 3) как дидакта, владеющего приемами обучения. Каждый блок может включать в себя определенное количество качеств, такое, которое достоверно диагностирует данное качество.

Профессиографическая модель преподавателя вуза (Г. У. Матушанский, М. Г. Рогов, Ю. В. Цвенгер), основой которой является выбор базовых свойств «от профессии», включает следующие блоки качеств: профессионально значимые способности, нравственные качества личности, каче-

ства профессионально-педагогической направленности, индивидуально-психологические особенности.

На основе популярного в последнее время компетентностного подхода можно вычленить следующие варианты набора блоков в модели преподавателя:

1. содержательный, деятельностный, личностный блоки (М. Ю. Краснополяска);
2. блоки профессионально-педагогических, профессионально-личностных, общекультурных компетенций (В. Л. Моложавенко);
3. профессионально-педагогические компетенции, профессионально-личностные компетенции, владение методикой и методологией создания учебно-методических материалов, лекторское мастерство, умения и навыки организации учебной аудитории и внеаудиторной индивидуальной и групповой деятельности, исследовательская деятельность (А. А. Дульзон, О. М. Васильева);
4. и др.

Проектирование моделей оценки нормативным подходом, предполагающим соответствие модели преподавателя социальным нормам, выработанным для этого вида деятельности, решает задачи создания целостных и логично структурированных моделей. Однако применение этого подхода в практике ограничивается необходимостью соблюдения такого принципа менеджмента качества как «ориентация на потребителя». Ни один из вузов, находящийся в поле нашего исследования, не включил в методику своей системы оценки изучение мнения студентов о важности тех или иных качеств преподавателя. Поэтому в данных условиях видится более перспективным дескриптивный подход, который предполагает изучение стихийно сложившегося у студентов идеала преподавателя и его последующее моделирование.

Использовать возможности вышеуказанных подходов позволило бы их сочетание в анкете, состоящей из двух отдельных разделов: I раздел – оценка качества преподавателей, II раздел – оценка важности предлагаемых для оценки качеств.

Ключевой аспект разработки анкет – это выбор шкалы оценок. При изучении удовлетворенности потребителей в бизнесе наиболее часто используются шкала Лайкерта, словесная шкала и числовая шкала. В анализируемых нами анкетах встречаются все эти виды шкал: шкалы Лайкерта в 10,7% случаев, вербальные шкалы – в 17,9% случаев, числовые – в 71,4%. При этом наиболее популярными числовыми шкалами являются пятибалльные и девятибалльные шкалы. Этот факт можно объяснить понятностью и привычностью пятибалльных шкал для восприятия студентов и опять-таки устойчивостью девятибалльной шкалы из советской методики.

Часть анкет содержит открытые вопросы, например:

1. Хотели бы Вы в дальнейшем встретиться с этим преподавателем (при чтении других курсов, спецкурсов, в качестве научного руководителя курсовой или дипломной работы)?

2. Что бы Вы хотели изменить в преподавании данного предмета?
3. Ваши пожелания, замечания и предложения в адрес преподавателя.
4. Ваши пожелания, замечания и предложения в адрес администрации университета и др.

Обработка анкет заключается в основном в расчетах средних оценок, которые потом и воспринимаются как оценка преподавателя по тому или иному критерию. Редкие вузы проводят более глубокий анализ результатов опросов.

Возможность разнообразить виды анализа полученных данных появляется с автоматизацией процесса анкетирования, который пока внедрили лишь 35% рассмотренных нами вузов.

Возвращаясь к моделям преподавателей, мы считаем, что наиболее эффективным инструментом для использования в системе изучения мнения студентов о преподавателях является анкета, построенная на основе компетентностной модели преподавателя. Выбор компетентностной модели обусловлен не только ее технологичностью, но и ключевой ролью компетентностно-методологического подхода в текущих преобразованиях в системе российского образования.

Подобная анкета разрабатывается в результате многоэтапного процесса. На первом этапе путем экспертной оценки определяется перечень компетенций преподавателя. С целью предотвращения неоднозначности понимания сущности включенных в перечень компетенций обязательным является формулирование поведенческих индикаторов для каждого из них. В этих процедурах компетенция интерпретируется как набор родственных поведенческих индикаторов, а под поведенческими индикаторами понимаются стандарты эффективного поведения, которые наблюдаются в действиях человека, обладающего конкретной компетенцией [9]. Этот этап предъявляет высокие требования к компетентности самих экспертов и может проходить в виде работы фокус-групп.

На втором этапе посредством опросов определяется значимость компетенций из этого перечня для студентов и происходит их ранжирование. Исследователи допускают включение в подобного рода анкеты до 50 вопросов, однако, как замечают практики, большое количество вопросов и вариантов ответов, приводит к формальному заполнению анкет. Оптимальным видится использование краткого перечня компетенций (не более восьми–десяти компетенций).

На третьем этапе необходимо разработать методические рекомендации по использованию анкет в системе оценки преподавателя студентами, на четвертом – провести пилотажный опрос и проанализировать результаты эксперимента, провести необходимые корректирующие действия.

Конечно, тенденции в современном состоянии российского образования и проектирование модели преподавателя на основе новых методологических подходов меняют содержание самой модели, поэтому российским вузам нельзя просто ограничиваться переводом столь привычной советской модели на язык компетенций. Необходимо оценивать компетенции, соответствующие реалиям времени.

Современная система высшего образования предъявляет новые требования к профессии преподавателя высшей школы в связи с переходом к новой модели высшего образования, ориентированной на индивидуализацию учебного процесса; активизацией инновационных процессов в сфере образования; диверсификацией образовательных программ высшей школы; повышением технологического оснащения образовательного процесса; усилением междисциплинарной интеграции и нарастанием интеграционных процессов в сфере образования; изменением запросов рынка интеллектуального труда; необходимостью адаптации вузов к рыночной среде; повышением ролевой активности преподавателя высшей школы [8; 10].

Возможно, в этих условиях студенты будут оценивать преподавателей уже по следующим компетенциям: ориентация на потребителя образовательной услуги, командная работа и сотрудничество, аналитическое мышление, концептуальное мышление, инициатива, гибкость, ориентация на достижения, способность к инициативе и предпринимательству, умение применять инновационные методы и технологии в своей предметной области, способность управлять информацией в области профессиональных знаний, способность выстраивать стратегии профессиональных действий, умение составлять эффективные контролирующие материалы, умение выбирать и использовать средства информационной поддержки, владение навыками организации и проведения консультаций и других форм индивидуальной работы со студентами и т. д.

Закончим нашу статью следующими выводами.

В условиях значительных изменений в системе российского высшего образования, связанных с процессами демократизации, глобализации и конкуренции на рынке образовательных услуг, системы оценки преподавателей студентами рассматриваются в качестве одного из важнейших инструментов обеспечения качества образования.

Понимая и принимая значимость подобного рода оценки, российские вузы осуществляют систематическую деятельность по разработке и реализации ее механизмов. Однако использование устаревшей методики оценки с более чем двадцатилетней историей, закрытость результатов оценки от заинтересованных лиц, нереализованность стимулирующей функции оценки качества преподавателей студентами снижают эффективность использования данного инструмента оценки качества образования.

Изменить данную ситуацию можно в случае, если:

- строить системы оценки на основе реализации основных принципов менеджмента качества, в том числе и «ориентации на потребителя»;
- производить оценку на системной основе в режиме мониторинга;
- разработать для систем оценки преподавателей студентами новые модели преподавателя вуза, на основе компетентностного подхода;
- во внутривузовские системы оплаты труда преподавателей заложить стимулирующие надбавки за качество работы, рассчитываемые с исполь-

зованием среди прочих и результатов оценки, полученной преподавателем в опросах студентов;

– обеспечить доступность результатов оценки для потребителей образовательных услуг;

– автоматизировать процедуру анкетирования.

Следует отметить, что полнота и корректность данных предложений могут вызывать вполне закономерную дискуссию, однако в нашей статье мы хотели обратить внимание не столько на степень оптимальности решений, сколько на обсуждение поставленных нами проблем.

Библиографический список

1. **Алексеева, Н. А.** Образовательные услуги: сущность и детерминанты качества [Текст] / Н. А. Алексеева, Э. А. Тихонов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 363–373.

2. **Андрущак, Г. В.** Системы оценивания преподавателей студентами: управленческие инновации в российских вузах [Текст] / Г. В. Андрущак // Вопросы экономики. – 2007. – № 6. – С. 106–115.

3. **Анкетирование** как механизм мониторинга удовлетворенности внутренних потребителей образовательного процесса [Электронный ресурс] / Л. А. Ворожцова [и др.] // На пути к успеху: [сборник] / Поморский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Режим доступа: http://www.pomorsu.ru/_doc/quality/books/publish/way/vorojcov_kydrjawov.pdf.

4. **Горбатенко, А.** Преподаватель глазами студента [Текст] / А. Горбатенко // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 184–186.

5. **Дульзон, А. А.** Модель компетенции преподавателя вуза [Текст] / А. А. Дульзон, О. М. Васильева // Университетское управление. – 2009. – № 2. – С. 29–37.

6. **Краснопольская, М. Ю.** Развитие профессиональной компетентности преподавателя дополнительного образования в послевузовский период [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 08 / М. Ю. Краснопольская. – Магнитогорск, 2006. – 178 с.

7. **Моложавенко, В. Л.** Компетентностная модель преподавателя технического вуза [Текст] / В. Л. Моложавенко // Известия из учебных заведений. Нефть и газ. – 2006. – № 2. – С. 94–100.

8. **Павлова Л. И.** Формирование позитивного имиджа современного педагога [Текст] / Л. И. Павлова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 8. – С. 123–128.

9. **Рябов, В. В.** Критерии оценки педагогической деятельности на языке компетенций и компетентностей: предложения по созданию профессионального и образовательного стандарта педагога [Текст] / В. В. Рябов, Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин. – М.: ООО «НИЦ Инженер», 2007. – 92 с.

10. **Сенашенко, В. С.** Индивидуализация учебного процесса как основа обновления характера и видов профессиональной деятельности преподавателя высшей школы [Электронный ресурс] / В. С. Сенашенко, О. В. Богословская // Материалы Всероссийской междисциплинарной конференции «Технологии индивидуализа-

ции в вузе» (27 дек. 2007г., Москва) / Современная гуманитарная академия. – Режим доступа: http://www.conf.muh.ru/071227/thesis_Senashenko2.htm.

11. **Скиба, М. А.** Услуги в области образования, их виды и свойства [Текст] / М. А. Скиба // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 3. – С. 272–279.

12. **Ямщикова, О. А.** Образ преподавателя в сознании студентов [Текст] / О. А. Ямщикова // Сибирская психология сегодня. Вып. 2: сб. науч. тр. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003. – С. 214–220.

13. **Arubayi, E.** Improvement of instruction and teacher effectiveness: Are student ratings reliable and valid? [Text] / E. Arubayi // Higher education. – 1987. – Vol. 16. – P. 267–278.

14. **Kemp, B.** Student Evaluations: Are We Using them Correctly? [Text] / B. Kemp, G. Kuman // Journal of Education for Business. – 1990. – Issue 65. – P. 106–111.

УДК 37

Никитин Михаил Валентинович

Главный научный сотрудник научно-исследовательского института развития профессионального образования Департамента образования г. Москвы, д.п.н., проф., niki53@bk.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННО- ЧАСТНОГО ПАРТНЕРСТВА ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО КОЛЛЕДЖА: ПОНЯТИЯ, МЕХАНИЗМЫ, РЕЗУЛЬТАТЫ

Nikitin Mihail Valentinovich

Chief scientist Scientific-Research Institute for the Development of Vocational Education Department of Education, Moscow, Ph.D., Professor, Niki53@bk.ru

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIP OF BUSINESS COLLEGE: CONCEPTS, MECHANISMS AND RESULTS

I. Введение. Определение базовых понятий

Когда говорят об инновационной экономике, экономике знаний, то имеют ввиду главный инструмент этой экономики – рынок знаний. Рынок знаний, как инновационный институт, существенно отличается от традиционных рынков и организуется на основе: **а)** формирования институтов собственности на знания (законы, охраняющие интеллектуальную собственность, ав-

торское и патентное право, нематериальные активы: «репутация», «бренд», «ноу-хау», «индекс цитирования» и др.; **б**) собственно рынка (знаний, услуг, труда, квалификаций, прав, в том числе механизм их ценообразования, консалтинга и судебной защиты; **в**) образовательных учреждений предпринимательской ориентации (колледжи, ресурсные центры, бизнес-инкубаторы, учебные фирмы и т. п.), которые воспроизводят молодых предпринимателей для инновационной экономики.

Наиболее емкую формулировку предпринимательства дал профессор Гарвардской школы бизнеса Говард Стивенсон: «Предпринимательство – это поиски возможностей за пределами контролируемых на данный момент ресурсов». Это определение хорошо тем, что оно не ограничено сферой бизнеса: по Стивенсону предпринимательство, как способ креативной деятельности, возможно во всех сферах. На современном этапе профессор Техасского университета Р. Червиц предложил концепцию **интеллектуального предпринимательства**. Суть которой – в утверждении, что «предпринимательство – это не бизнес. Это установка на овладение миром – это процесс культурной инновации». Понимать это нужно в том смысле, что предпринимательство может реализовываться во всех трех культурах: гуманитарной, естественно-научной и деловой.

Потенциальными носителями ценностей интеллектуального предпринимательства в сфере среднего профессионального образования являются все участники проектно-экспериментальной деятельности: преподаватели, управленцы, методисты, мастера производственного обучения, студенты, родители. Применительно к этой сфере мы рассматриваем интеллектуальное предпринимательство как способность педагогического коллектива колледжа в условиях внешней неопределенности вести экспериментальную работу по преодолению ограничений в трех сферах:

а) освоение методов воспитания этической культуры российского предпринимательства;

б) освоение инновационных технологий компетентностно-ориентированного преподавания и обучения;

в) коммерциализация результатов образовательной деятельности во внешней среде. Воспитание у всех участников образовательного процесса навыков интеллектуального предпринимательства – есть важнейшая задача предпринимательского колледжа.

Предпринимательский колледж – это некоммерческая, преимущественно горизонтально-интегрированная, организация профессионального образования, реализующая модульные программы общего, начального и среднего профессионального образования и подготовки. Конкурентными преимуществами предпринимательского колледжа перед ВУЗом, по нашему мнению, являются:

а) традиции отраслевой ориентации всех компонентов образовательного процесса на реализацию кадровых проблем регионального бизнес-сообщества;

б) более короткие сроки обучения;

в) количественное преобладание рабочих мест для выпускников рабочих и техников, чем для специалистов с высшим образованием;

г) реорганизация региональных профессиональных училищ, лицеев, техникумов в единый тип-колледж, где в Наблюдательном совете, как органе внешнего управления, будут представлены интересы всех социальных партнеров, в том числе представители предпринимательских структур. Проведенные исследования российских и зарубежных ученых позволили сформулировать следующий **понятийный аппарат**.

Государственно-частное партнерство в сфере профессионального образования – система долгосрочных взаимовыгодных отношений между государством (субъектами его представляющими), субъектами экономической и учебной деятельности (организациями и учреждениями различных форм собственности) и физическими лицами (обучающимися) по разработке механизмов согласования их ресурсов с потребностями в персонале с различным уровнем квалификаций и ценностных ориентаций. Определены следующие **предметы** государственно-частного партнерства:

а) колледж как автономное **учреждение СПО**;

б) **модули** образовательных программ, технологии и формы обучения;

в) **инфраструктура** на основе **кооперации** ресурсов колледжа и профильных предприятий в индустриальном кластере. В составе кластеров возникает множество новых специализированных фирм, растет кооперация между фирмами, формируется высококвалифицированная рабочая сила и растет дух предпринимательства;

г) **спрос** на рынке квалификаций и образовательных услуг;

д) **потоки** абитуриентов, студентов, выпускников, мигрантов.

В экономике знаний станет невозможным рассматривать конкуренцию как доминирующий способ взаимодействия между субъектами экономической деятельности. Сочетание конкуренции и кооперации – это принципиально новый момент. Без кооперации, так же как и без конкуренции, невозможно существование современной экономики вообще и экономики знаний тем более. Исследователи выделяют следующие **движущие силы** этой экономики:

– сила отталкивания (конкуренция, соперничество);

– сила притяжения (интеграция, слияние, поглощение);

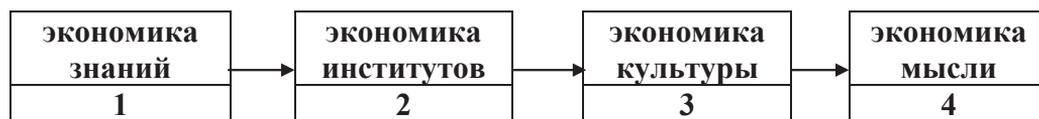
– сила трения (кооперация, сотрудничество);

– сила инерции (традиций, привычки, эволюционное развитие).

Системный подход требует равноправного рассмотрения и учета действия всех этих сил на партнеров, что потребует изменения многих базовых положений экономической теории. Соотношение между этими силами зависит от технологического уклада и стадии развития общества. Возрастание и диверсификация роли знаний в экономике будет способствовать усилению действия трех последних видов сил. Стремление к интеграции обусловлено необходимостью концентрации ресурсов как условия обеспечения качества знаний; кооперация естественно возникает на стадии инсти-

туциализации знаний; силы инерции необходимы для поддержания коммулятивного эффекта знаний.

Логика государственно-частного партнерства профессионального образования и субъектов экономической деятельности позволяет определить следующие стадии инновационного развития экономики и общества:



Первая стадия связана с завершением перехода от сырьевой экономики, где главная роль принадлежит товарно-материальным ценностям, к экономике знаний, где главным фактором конкурентоспособности человека, семьи, фирмы, региона, государства становятся компетенции как практическая реализация знаний.

Вторая стадия связана с появлением институтов как гарантов, прежде всего, со стороны государства, эффективного предпринимательства всех социальных субъектов.

Третья стадия – экономика культуры, когда некоммерческие организации, в том числе предпринимательские колледжи, начинают культивировать этические нормы предпринимательства, здорового образа жизни, культуры сетевых отношений и т. п.

Последняя стадия – экономики мысли, где основным ресурсом и фактором конкуренции становится качество мышления населения, его интеллектуальный, нравственный и эмоциональный уровни, а также степень их гармонизации.

В научной литературе представлены многочисленные публикации об особенностях экономики и общества, основанного на знаниях. В тоже время широкие слои общественности (родительская, школьная, студенческая, ветеранская, образовательная, творческая и др.), будучи реальными партнерами системы среднего профессионального образования, имеют об этих инновационных характеристиках весьма смутное представление.

II. Тенденции, цели, задачи, принципы государственно-частного партнерства предпринимательского колледжа

В качестве методологической базы выбрана концепция «экономики и общества, основанного на знаниях», определяющая принципы, закономерности и методики инновационного проектирования знаний, принципы непрерывного образования и регулярного обновления индивидуальных способностей формирования на основе «жизненного цикла» знаний, компетенций и профессий (Д. Куа, П. Друкер, К. Смит, А. Л. Гапоненко, Е. Н. Геворкян, В. Л. Макаров, О. В. Сагинова и др.). Как показали результаты зарубежных и российских исследований, основной **целью** профессионального образования является трансляция знаний и их конвертация в компетенции, где про-

изводство и передача знания исторически являются главными функциями учреждений профессионального образования. Согласно этой точке зрения, концепция «экономики и общества, основанного на знаниях» позволяет наиболее глубоко и полно проанализировать их деятельность.

О. В. Сагинова приводит следующие типичные черты формирующейся экономики и общества, основанных на знаниях (см. табл.).

Таблица 1 – Характеристики экономики знаний

Характеристики экономики знаний	Определение
Символические товары / цифровые технологии	Электронные символы представляют на рынке физические товары
Демассификация	Уменьшается необходимость использовать концентрацию в одном месте (массификацию) труда, материалов и капитала
Предприятие без границ / глобализация	Знания пересекают границы предприятия, отрасли и страны; организации становятся независимыми от времени и пространства, работы могут выполняться в разных местах
Виртуализация	Виртуальными могут быть корпорации, команды, аукционы и другие, прежде чисто, физические понятия
Взаимосвязь / партнерство / интеграция	Устанавливается взаимосвязь внутри и между организациями, взаимосвязь бизнес-организаций и их клиентов, поскольку ни одна из организаций не обладает всеми необходимыми знаниями; развивается партнерство между организациями
Дезинтеграция	Ликвидируются посредники, стоящие между организацией и ее клиентами
Конвергенция	Объединяются ранее разрозненные отрасли для производства новых продуктов (например, телекоммуникации)
Персонализация / массовая кастомизация	Происходит разработка товаров и услуг, удовлетворяющих уникальные потребности отдельных клиентов; клиенты вовлекаются в процесс производства, поскольку их знания и информация становятся частью спецификации продукта
Динамическое (дискриминационное) ценообразование	Решения по ценообразованию основаны на времени и месте предложения товара или услуги, поскольку товары и услуги постоянно обновляются
Режим реального времени	Бизнес ведется в режиме реального времени, укорачивается жизненный цикл продукта
Создание сообществ потребителей	Потребители общаются между собой в местном и глобальном масштабах.

Возвращаясь к основным составляющим экономики знаний, стоит заметить, что в ней по-иному будет организован рынок труда. «От «рынка рабочих рук», свойственного доиндустриальной эпохе, и «рынка рабочих голов», присущего индустриальной эре, в экономике знаний будет осуществлен переход к «рынку динамических способностей и компетенций», где основным объектом трансакций станет способность человека или сложив-

шейся группы людей стать продуцентом нового знания. Изменится и содержание знания: знания об индивидуальном станут более важными, чем знания об общем.

На основе анализа российских исследований процессов модернизации начального и среднего профессионального образования (П. Ф. Анисимов, В. И. Блинов, В. В. Ветров, В. М. Гаськов, В. М. Демин, А. Н. Лейбович, Я. М. Миркин, А. М. Новиков, Д. А. Новиков, О. Н. Олейникова, Ю. А. Фильчаков и др.) выявлены и обоснованы следующие тенденции: первая – быстрое изменение требований профессионального сообщества к компетенциям выпускников системы начального и среднего профессионального образования; вторая – концентрация образовательных, кадровых, материально-финансовых ресурсов государственных и негосударственных структур в новых организационно-правовых формах; третья – необходимость согласования интересов на основе механизма государственно-частного партнерства профессионального образования и профессионального сообщества.

Проектирование региональных моделей профессионального образования – есть средство достижения цели. Следовательно, цель – системообразующий элемент, который также имеет свою иерархию (А. М. Новиков, Д. А. Новиков).

Средствами и способами достижения эффективности региональной системы профессионального образования является множественность и прагматичность образовательных программ, проектов, технологий.

Таким образом, ведущим критерием проектирования региональных моделей профессионального образования становится не типология учреждений, а **типология образовательных программ**. На основании этого подхода определены следующие **принципы** ГЧП в секторе НПО/СПО:

- взаимвыгодный и добровольный характер отношений между партнерами;
- договорный объем ресурсов для достижения результатов совместной деятельности;
- диверсификация рисков и затрат для обеспечения взаимной ответственности;
- полномочность представителей сторон в структурах управления;
- письменная форма договорных отношений с обязательным определением контрольных процедур и санкций за невыполнение обязательств.

III. Классификация механизмов стимулирования участия субъектов экономической деятельности ГЧП с государственными учреждениями НПО/СПО (колледжами)

Необходимо заметить, что к настоящему времени сложилась довольно разнообразная по форме и эффективности практика использования различных механизмов в человеческие ресурсы. Существуют исследования, в которых выявлены различия финансовых результатов деятельности компаний в зави-

симости от интенсивности инвестиций в обучение персонала. При сравнении компаний, вышедших по данному показателю в верхнюю и нижнюю группы (по половине от общего их числа), соответствующие финансовые показатели к концу 90-х годов выглядели так: объем чистых продаж – 390 тыс. долл. и 250 тыс. долл. В расчете на одного занятого соответственно, валовая прибыль – 168 тыс. долл. и 121 тыс. долл., превышение курсовых цен акций – в 2,77 и 2,42 раза. При этом объемы расходов на обучение одного работника различались в верхней и нижней группах практически втрое: 900 долл. и 275 долл. на одного работника фирмы. 109 По имеющимся обобщенным данным, в середине 90-х гг. в обрабатывающей индустрии ведущие обучение персонала фирмы добивались увеличения производительности в среднем на 17%.

Прямое финансирование государством внутрифирменной подготовки в США связано, прежде всего, с рабочими профессиями. Вместе с тем, в отдельных случаях такое обучение может финансироваться и для специального среднего и высшего образования. При этом речь идет об узкоспециализированных категориях инженеров и техников из молодежи, не имеющих по уровню своей подготовки возможностей для поступления и обучения в учебных заведениях традиционного типа. Государственное финансирование применяется и при организации совместных дорогостоящих проектов, связанных с основательной перестройкой производства. Так, в 2005 году власти штата Орегон компенсировали свыше 30% всех издержек совместной программы переподготовки кадров в связи с компьютеризацией производства, разработанной корпорацией Pacific Northern Bell, местным университетом и рядом колледжей. С конца прошлого столетия прямые государственные инвестиции стали дополняться косвенным стимулированием внутрифирменной подготовки, в частности, посредством дифференцированной налоговой политики. Средства, направляемые на) обучение молодых работников, в США полностью освобождается от налогов.

Классификация субъектов партнерства и механизмов осуществлена на основе заказа, так как в нем концентрируются интересы и потребности:

заказ —————> заказчик —————> партнер.

№	Классификация видов и уровней заказчиков	Базовые определения
1	2	3
1.	государственный (муниципальный) образовательный заказ	<i>планирование количественных и качественных обязательств государства по формированию баланса между спросом и предложением рабочей силы</i>
2.	государственный (муниципальный) социальный заказ	<i>планирование количественных и качественных обязательств государства по адресным социальным группам граждан (сироты, многодетные, трудовые мигранты и т. п.)</i>
3.	государственный муниципальный (кадровый) заказ	<i>планирование количественных и качественных обязательств муниципити на организацию общественных работ и воспроизводство работников квалифицированного труда массовых профессий</i>

1	2	3
4.	отраслевой (корпоративный) кадровый заказ	<i>планирование профессионально-квалификационной структуры подготовки кадров малых средних крупных предприятий для достижения конкурентных преимуществ, в т. ч., по трудоустройству инвалидов и лиц с ОВЗ</i>
5.	предпринимательский, кадровый заказ	<i>заявка на повышение квалификации персонала организации для обеспечения карьерного роста</i>
6.	частный (образовательный, кадровый) заказ	<i>договор-заказ на образовательные программы профессионального обучения в т. ч., спонтанные и неформальные</i>

Для реализации своих интересов-заказов партнеры применяет наиболее **эффективные механизмы**. Проведенное исследование позволило констатировать **четыре базовые группы**: а) *правовые*; б) *финансовые*; в) *мотивационные*; г) *управленческие*. Рассмотрим их подробнее:

а) экономический механизм финансирования заказа на основе нормативов подушевого финансирования, кредитов, грантов, субсидий, фондов, налоговых льгот;

б) инвестиционный механизм на основе концессий на ремонт, строительство;

в) пенсионный механизм на основе создания негосударственных (отраслевых) пенсионных и паевых фондов работников образования;

г) механизм страхования имущества автономных образовательных организаций, а также жизни и накоплений;

д) механизм обновления имущества основных фондов, оборудования, инструмента образовательных организаций на основе договоров безвозмездного пользования, которые защищают права собственника;

е) механизмы аутсорсинга, консалтинга, маркетинга, аудита непрофильной деятельности образовательных организаций;

ж) мотивационные на основе нефинансового стимулирования труда участников партнерских отношений.

Библиографический список

1. **Багманов, И. Р.** Государственно-общественное управление образовательным учреждением среднего профессионального образования [Текст]: Автореф. . . канд. пед. наук / И. Р. Багманов – Казань, 2011. – 22 с.

2. **Волохин, А. В.** региональная модель профессионального образования в условиях государственно-частного партнерства [Текст]: / Автореф. . . . канд. пед. наук / А. В. Волохин – Москва, 2010. – 26 с.

3. **Муравьева, А. А.** Управление учебными заведениями профессионального образования в странах Европейского союза [Текст] / А. А. Муравьева – М.: АНО Центр ИРПО, 2011. – 128 с.

4. **Никитин, М. В.** Формирование механизма образовательного аутсорсинга автономного учреждения среднего профессионального образования [Текст] М. В. Никитин // Сибирский педагогический журнал – 2010. – № 8 – С. 241.

УДК 377

Меркулова Людмила Петровна

Заведующая кафедрой иностранных языков, доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный аэрокосмический университет almerklalmerk@yandex.ru, Самара

Меркулов Владимир Анатольевич

Инженер отдела информатизации и телекоммуникаций Самарский государственный аэрокосмический университет, Самара

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ
СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ***

Merkulova Lyudmila Petrovna

Head of the foreign languages department, doctor of pedagogics, professor, Samara State Aerospace University, Samara

Merkulov Vladimir Anatolyevich

Post –graduate student of the foreign languages departmet, Samara State Aerospace University, Samara

**DEVELOPING PROFESSIONAL MOBILITY
OF ENGINEERING SPECIALIST**

Успешность деятельности специалистов в современном мире определяется их профессиональной мобильностью, которая обеспечивает им адаптированность в профессиональной сфере и готовность к решению профессиональных задач. Профессиональную мобильность следует рассматривать как интегративный показатель качества профессиональной подготовки специалистов. Идея формирования профессиональной мобильности специалиста является не только отображением тенденции модернизации образования России, вступившей в Болонский процесс, но и социальным запросом на специалистов технического профиля, готовых к успешной профессиональной самореализации.

В результате проведенных научных исследований одного из авторов настоящей статьи [1] разработана компетентностная модель профессионально-мобильного специалиста технического профиля и система формирования профессиональной мобильности студентов технического вуза.

Модель системы формирования профессиональной мобильности ориентирована на результат её реализации – разработанную нами модель специалиста технического профиля, представляющую собой взаимосвязанный комплекс функций, требований к специалисту, а также набор инвариантных

* Работа выполнена в рамках аналитической ведомственной программы «Развитие научного потенциала высшей школы» на 2011 год. Мероприятие: «Проведение прикладных научных исследований в области образования, молодежной и социальной политики в области образования».

и специальных (мотивационно-ценностных, технологических, рефлексивных) компетенций и личностных характеристик. Управленческий аспект в системе формирования профессиональной мобильности представлен функциями участников образовательного процесса, центром которого является кафедра иностранных языков.

Для реализации системы формирования профессиональной мобильности потребовался пересмотр традиционного подхода к обучению иностранному языку, организация специального кафедрального научно-методического семинара.

Теоретическая подготовка преподавателей в ходе работы научно-методического семинара кафедры иностранных языков позволила переработать рабочие программы и создать учебно-методические комплексы дисциплины (УМКД) в соответствии с целями и задачами формирования профессиональной мобильности студентов технического профиля. Определена структура образовательных целей при обучении иностранному языку. Проведено сравнение традиционных и инновационной технологий обучения иностранному языку

Организованы междисциплинарные связи, выработана стратегия коллегиальности с преподавателями общетехнических и специальных дисциплин с целью использования уже на младших курсах специальной технической терминологии, текстов, макетов, рисунков, видеофильмов.

В процессе экспериментальной работы нами разработан алгоритм формирования профессиональной мобильности студентов технического профиля средствами иностранного языка: специальная подготовка преподавателей; мониторинг и статистическая обработка стартовых и выходных показателей; построение психологических портретов студентов и их интерпретация; дифференциация студентов на подгруппы по уровням (высокий, средний, низкий) развития адаптивно важных качеств, характеризующих мобильность, и профессиональных компетенций, характеризующих готовность к профессиональной деятельности; ознакомление студентов с результатами мониторинга; принятие решения о целесообразности (или нецелесообразности) коррекции личностных характеристик и развития профессиональных компетенций; проектирование содержания иностранного языка: деление на модули, разделы, занятия (уроки); разработка технологии конструирования занятия с учетом уровня знаний иностранного языка, личностных качеств, уровня развития профессиональных компетенций студентов; отбор методов и форм обучения иностранному языку как средству формирования адаптивно важных качеств и профессиональных компетенций у студентов – будущих специалистов; работа с подгруппами: подгруппа студентов, отличающихся высоким уровнем развития профессиональных компетенций, получала творческие индивидуальные задания повышенной сложности; подгруппа студентов, отличающихся низким уровнем развития профессиональных компетенций, получала дополнительные индивидуальные задания для достижения среднего уровня подготовленности.

В задачи экспериментальной части работы входили: проверка эффективности системы; определение динамики изменения успешности обучения,

уровней развития компетенций, адаптивно важных качеств студентов и их «психологических портретов»; изменения в уровнях учебной и профессиональной мотивации.

На первом этапе осуществлялась подготовительная работа (на факультетах летательных аппаратов и информатики): подбор и подготовка преподавателей; разработка учебно-методического комплекса для обучения студентов иностранным языкам в экспериментальных группах; отбор содержания учебной информации; отбор средств формирования профессиональной мобильности при обучении экспериментальных групп; разработка диагностического инструментария; определение экспериментальных и контрольных групп студентов.

Подбор преподавателей осуществлялся с учетом их опыта работы, умения применять профессионально-ориентированные технологии обучения. Стратегия деятельности преподавателей заключалась в ориентации студентов на осмысление изучаемого материала с учетом специфики будущей профессиональной деятельности. Учитывалась способность преподавателей организовывать и проводить все виды иноязычной практики с использованием современных методик. В ходе обсуждения результатов анкетирования преподавателей на специальном семинаре сформулированы предложения по совершенствованию методики обучения и реализации адаптационных возможностей личности студента в ходе будущего эксперимента: большую значимость для реализации адаптационных возможностей студентов имеют средства обучения, в частности, учебно-методические комплекты документов; адаптационные возможности личности являются существенной составляющей её потенциала, их реализация определяет тенденцию развития личности; существенным элементом реализации адаптационных возможностей студентов является использование личностно-ориентированного подхода.

В деятельности преподавателей в экспериментальных группах на начальном этапе исследования выделяли подготовительный, исполнительный и контрольно-диагностический этапы.

Подготовительный этап направлен на определение цели и задач обучения, выделение на основе входной диагностики групп студентов, структурирование содержания обучения, выбор методов, форм и средств обучения. **Исполнительный этап** заключается в осуществлении дифференцированного обучения. **Контрольно-диагностический этап** выявлял эффективность обратной связи. Важное значение для организации работы преподавателя имела качественная подготовка в вопросах системного подхода к обучению.

На основе выявленных особенностей иностранного языка, возможностей этого учебного предмета с учетом профилей факультетов университета проанализировано и скорректировано содержание учебного материала сначала по отдельным центрам, затем по этапам обучения. Содержание учебного материала при дифференцированном обучении с использованием личностно-ориентированного подхода представлено в виде крупных блоков: фонетический строй языка (алфавит, правила чтения), имя существительное, имя прилагательное, глагол, местоимения, синтаксис (порядок

слов, предлоги, союзы). Структура образовательных целей при обучении иностранному языку приведена в таблице 1.

Таблица 1 – Структура образовательных целей при обучении иностранному языку

Образовательные цели	Базовые компетенции, подлежащие усвоению: факты, понятия, методы	Предметные компетенции	Надпредметные компетенции
1-й (воспроизводящий) уровень развития компетенций.	Особенности иностранных языков. Изучение и усвоение языковых понятий. Область применения.	Виды речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование, письмо. Основные аспекты языка: лексика, грамматика, фонетика.	Способы обобщения, анализа, синтеза, сравнения. Способы моделирования деятельности.
2-й (алгоритмический) уровень развития компетенций.	Применение понятийного аппарата (определения, формулировки).	Использование видов речевой деятельности в стандартных ситуациях.	Систематизация, конкретизация.
3-й (частично-поисковый) уровень развития компетенций.	Применение понятий, методов в частично новых ситуациях. Методы научного познания.	Использование видов речевой деятельности в новых ситуациях.	Способность извлекать из памяти нужные блоки информации и переносить их в новые ситуации.
4-й (творческий, исследовательский) уровень развития компетенций.	Применение понятий в нестандартных ситуациях.	Использование новых способов реализации видов речевой деятельности в нестандартных ситуациях.	Творческая самостоятельность. Организация своей учебной деятельности. Выбор технологий учения на основе цели.

Развитие профессиональных компетенций и адаптивно важных качеств в предлагаемой модели идет в строгой последовательности, нарушение которой в учебном процессе приведет к разрыву в логике познавательной деятельности и, тем самым, снижению качества обучения. Выбор методов, форм и средств обучения определялся рядом обстоятельств. В начале эксперимента использовались в основном информационно-рецептивный и репродуктивный методы. В качестве организационных форм обучения широко использовались как фронтальные, так и групповые формы. Например, в качестве зачетного занятия по теме «Сергей Павлович Королёв» была проведена ролевая игра «В аэрокосмическом музее», где студенты выступали в роли туристов и гидов. Распределение ролей осуществлялось с учетом индивидуальных особенностей студентов.

Диагностические средства, необходимые для проведения формирующего этапа эксперимента, представляли собой анкеты для выявления отношения студентов к учебному предмету «иностранному языку», по выбору способов учебной деятельности, для самооценки уровня развития компетенций,

определения уровня мотивации к учебе, личностных характеристик, оперативной памяти, распределения, переключения и концентрации внимания, характера отношений «преподаватель-студент» [2]. При определении уровня мотивации использовалась методика О. С. Гребенюка [3].

В эксперименте приняли участие студенты 1–2-го курсов. Для формирования контрольных и экспериментальных групп проведен входной контроль. В результате 46 человек составили контрольную группу, а 48 человек – экспериментальную. Средняя оценка в контрольной группе составила 3,99 балла, в экспериментальной – 3,86 балла. Экспериментальное обучение проводилось в течение 4-х учебных семестров.

Обработка результатов констатирующего эксперимента позволила построить «профиль личностных характеристик» каждого студента, а также «профили» характеристик студентов различных выборок. Корреляционный анализ показателей студентов различных выборок позволил получить корреляционные портреты (графы) студентов различных выборок. По предложенному авторами алгоритму впервые разработана компьютерная программа, позволяющая построить виртуальный корреляционный граф (психологический портрет) отдельно взятого студента. Это значительно расширило возможности анализа психологических качеств студентов, позволило оценить не только уровень показателей студента, но и структуру их взаимосвязей. Выделены центрирующие (доминирующие) показатели; такими оказались: среди адаптивно важных качеств – социальная активность, общительность, оперативная память и наличие нравственно-профессиональных принципов; среди профессиональных компетенций – способность к общению, интерес к учебной деятельности, когнитивные способности и способность работать в команде.

Тестирование дало возможность определить психологическое состояние, психологический настрой каждого студента, его отношение к изучаемому предмету, отношение к коллективным и индивидуальным формам обучения, отношение к различным формам активизации познавательной деятельности и в целом к методике обучения иностранному языку, что позволило скорректировать программу экспериментального обучения, сделав акцент на развитие у студентов не только познавательных способностей по иностранным языкам, но и профессиональных компетенций, составляющих основу профессиональной мобильности. Специальные приемы и задания направлялись на развитие интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной сфер в единстве с развитием личностных качеств студентов.

В процессе экспериментальной работы апробировались теоретически разработанные инновации (задания, подготовленные с учетом современных подходов – аксиологического, культурологического, гуманистического, синергетического, акмеологического и др.; и виды обучения – проблемное, программированное, модульное, дистанционное, контекстное обучение, метод проектов). Личностно-ориентированный подход к обучению осуществлялся с учетом результатов тестирования студентов, что обусловило разра-

ботку заданий, способствующих развитию тех или иных профессионально важных и адаптивно важных качеств. Коррекционные и самокоррекционные личностных характеристик.

Формирующий эксперимент проводился в три этапа. На первом этапе в экспериментальных группах постепенно с каждым занятием повышался уровень познавательной активности и самостоятельности студентов. Для этого были созданы благоприятные дидактические условия. На втором этапе предлагались специальные тематические тексты для развития умений ознакомительного, изучающего, просмотрового и поискового видов чтения. На третьем этапе со студентами экспериментальных групп отрабатывались умения просмотрового чтения.

В рамках центра «Летательные аппараты» со студентами проводились ролевые и деловые игры, дискуссии: «Управление аэропортом», «Типы самолетов», «Как снизить уровень шума, создаваемого самолетом» «Будущее авиации» и др. [4]. Использование методов интерактивного обучения способствовало не только развитию речевой деятельности и применению приобретенных умений в различных коммуникативных ситуациях, но и снятию тревожности и эмоционального напряжения на занятиях.

Анализ результатов эксперимента

в экспериментальной группе значительно возросло число студентов, справившихся с продуктивными заданиями, следовательно, возрос коэффициент успешности усвоения знаний и показатель развития компетенций; темпы роста общей успеваемости и успешности в изучении иностранного языка в экспериментальных группах также значительно выше.

Реализация системы формирования профессиональной мобильности специалиста технического профиля предполагала развитие профессиональных компетенций и адаптивно важных качеств, способствующих повышению мобильности будущих специалистов. Покажем, какое изменение получили показатели, составляющие в теоретической модели специалиста технического профиля блок личностных характеристик. В группе эмоционально-волевых характеристик наибольшее развитие получили ответственность (17,3%), социальная активность (смелость), решительность (17,4%), организованность (17,3%); повысились эмоциональная устойчивость, работоспособность, самоконтроль, независимость, уверенность.

В группе коммуникативных характеристик наибольшее развитие получила общительность (16,3%), повысились показатели независимости, инициативности, склонности к лидерству, доминантности, активности.

Среди показателей, характеризующих интеллектуальную сторону личности, улучшились оперативная память (28,9%), концентрация и распределение внимания, что способствует улучшению обучаемости; показатель переключения внимания остался на прежнем уровне. Изменение показателей

внимания и оперативной памяти произошло и в контрольной группе, однако динамика их изменения в экспериментальной группе выше, особенно по показателю оперативной памяти.

Получили развитие и профессиональные компетенции. В группе инвариантных компетенций повысилась способность к общению (71,3%), компьютерная грамотность и знание иностранного языка. Способность к общению определялась с помощью анкетирования, компьютерная грамотность и знание иностранного языка – посредством проведения контрольных работ. В группе мотивационно-ценностных компетенций повысилась значимость показателей интереса к учебной деятельности (70,7%), направленности на профессию (20,3%); в экспериментальной группе это повышение более значительное, чем в контрольной. Среди технологических компетенций наибольшее увеличение получили когнитивные (51,9%) и коммуникативные способности (71,3%); в целом этот блок получил наибольшее развитие. В блоке рефлексивных компетенций наибольшее развитие получили способность работать в команде (49,1%) и внутренняя адаптированность (42,3%).

В первый период (1 й год обучения) более высокими темпами развиваются адаптивно важные качества, во второй период (2-й год обучения) более высокими темпами формируются профессиональные компетенции. Полученный результат подтверждает отраженное в системе формирования профессиональной мобильности специалистов технического профиля положение о том, что на начальном этапе обучения (репродуктивный и алгоритмический способы организации учебной деятельности) преимущественно формируются адаптивно важные качества, а на втором этапе (частично поисковый и творческий способы организации учебной деятельности) преимущественно формируются профессиональные компетенции. Практически все адаптивно важные качества студентов как контрольной, так и экспериментальной групп имеют тенденцию к повышению. Однако у студентов контрольной группы эта тенденция выражена слабо, в то время как у студентов экспериментальной группы повышение адаптивно важных качеств более значительное.

Выше стали (определяемые по тесту Р. Кеттелла) показатели общительности (А), ответственности (G), социальной активности (H); ниже стала эмоциональная чувствительность (J), мечтательность (M), тревожность (F1); повысились показатели радикализма (Q1), экстраверсии (F2) и динамической стабильности (F3). Значительно выше оценивают студенты экспериментальной группы гностический и эмоциональный компоненты отношений «преподаватель-студент». Эти данные свидетельствуют об эффективности разработанной системы формирования профессиональной мобильности.

В таблице 2 показана динамика формирования компонентов профессиональной мобильности для доминирующих показателей. Практически у всех показателей увеличился процент студентов с высоким уровнем показателей и уменьшился с низким, что обусловлено применением активных форм обучения студентов и формирования их профессионально важных характеристик (деловые игры, дискуссии, проблемные лекции, тренинг).

Однако если в группе адаптивно важных качеств уровень социальной активности и общительности достиг высоких значений примерно у половины студентов (44,2 и 55,0% соответственно), то показатели развития оперативной памяти и нравственно-профессиональных качеств достигли высокого уровня у меньшего числа студентов, что, на наш взгляд, логично: формирование этих показателей требует больших усилий.

Таблица 2. – Уровни сформированности профессиональной мобильности (по результатам формирующего эксперимента), в %

Адаптивно важные качества	Показатели	Уровни					
		Высокий		Средний		Низкий	
		К. Э.	Ф. Э.	К. Э.	Ф. Э.	К. Э.	Ф. Э.
Адаптивно важные качества	Эмоционально-волевые	17,1	44,2	53,8	43,0	29,1	12,8
	Коммуникативные	33,3	55,0	40,1	36,4	26,6	8,6
	Интеллектуальные	28,2	38,2	47,7	47,0	24,1	14,8
	Этические	16,1	33,3	54,9	47,7	29,0	19,0
Профессиональные компетенции	Инвариантные	28,3	41,0	43,3	46,0	28,4	13,0
	Мотивационно-ценностные	37,6	55,1	43,1	36,0	19,3	8,9
	Технологические	30,1	38,8	56,2	50,4	13,7	10,8
	Рефлексивные	33,5	55,0	55,3	38,9	11,2	6,1

К. Э. – констатирующий, Ф. Э. – формирующий этапы эксперимента.

Среди доминирующих профессиональных компетенций наибольший процент студентов с высоким уровнем сформированности отмечается по компетенциям «направленность на профессию» – 55,1% и «способность работать в команде» – 55%. Снизился процент студентов с низким уровнем развития практически всех показателей.

Принимая высокий уровень развития адаптивно важных качеств студентов за психологическую основу их мобильности, мы предполагали, что психологический портрет студентов экспериментальной группы будет определенным образом изменяться. Для выяснения степени этого изменения проведен корреляционный анализ взаимосвязей между личностными характеристиками студентов в контрольных и экспериментальных группах. Анализ значений коэффициентов корреляции между идентичными показателями свидетельствует, что в графе (портрете) студентов экспериментальной группы произошли изменения, указывающие на конвергенцию (сходимость) корреляционных матриц, то есть на приближение психологического портрета этих студентов к портрету высокоадаптированных студентов. Однако конвергенция психологических портретов не столь велика, чтобы говорить о достоверности разностей коэффициентов корреляции, скорее она говорит о тенденции их сближения.

Таблица 3 – Мотивация студентов к учебной деятельности, в%

Группы	Распределение студентов по уровням мотивации			
	I Низкий	II Допустимый	III Достаточный	IV Высокий
	Начало эксперимента			
Экспериментальные	18,3	51,7	19,8	10,2
Контрольные	13,6	54,4	24,3	7,7
	Конец эксперимента			
Экспериментальные	10,1	38,7	30,1	21,1
Контрольные	10,0	49,4	27,3	13,3

Важным компонентом профессиональной мобильности является внутренний компонент, основу которого составляет мотивация к учебной деятельности. Тестирование студентов на выявление уровней мотивации осуществлялось в начале и конце второго курса. Количественная оценка мотивации представлена в виде четырех уровней: I – низкий (до 20 баллов); II – допустимый (21 – 50 баллов); III – достаточный (51 – 75 баллов); IV – высокий (76 – 97 баллов).

Сравнение результатов мониторинга мотивации к учебной деятельности показало, что и в контрольных и в экспериментальных группах произошло перераспределение студентов по уровням мотивации (табл. 3). Однако если в контрольных группах студентов третьего и четвертого уровней вместе было 32%, а стало 40,6%, то в экспериментальных группах этот показатель изменился с 30 до 51,2%.

Показатели учебной мотивации в контрольных группах не претерпели существенных изменений. Количество студентов третьего и четвертого уровней развития мотивации в контрольных группах также несколько увеличилось, что вполне естественно в условиях воздействия вузовской развивающей среды и взаимодействия студентов между собой.

Большинство студентов экспериментальных групп считает целью занятий «научиться думать», «находить решения», «извлекать из каждого занятия что-то полезное для себя». Студенты контрольных групп преимущественно ставят цели «получить новую информацию», «разобраться в изучаемом материале». Это свидетельствует о возникновении познавательных мотивов в мотивационной сфере студентов экспериментальных групп и развитии умений целеполагания.

Студенты экспериментальных групп стали использовать виды работы, связанные с рефлексией над языковым материалом и решением речемыслительных задач (выделение противоречий, оценочных обобщений, осмысление объекта речевой деятельности, разделение текста на смысловые части, выделение основной и второстепенной информации и др.), у них выше навыки самоконтроля. Это свидетельствует об изменениях в интеллектуальной сфере – совершенствовании познавательных умений и мыслительных операций и активизации механизмов самостоятельной интеллектуальной

деятельности. Студентов контрольных групп отличают репродуктивные и алгоритмические способы деятельности.

В соответствии с разработанной трехмерной моделью оценки качества подготовки специалистов [1] для определения количественных показателей языковой компетенции использовались вертикальный, горизонтальный и внутренний компоненты компетенций. За вертикальный компонент принят уровень сложности вопроса; за горизонтальный – количество правильно выполненных заданий каждого уровня; внутренний – показатель мотивации студента к учебной деятельности на данном этапе обучения. Итоговое значение показателя компетенции определялось в результате векторного сложения значений компонентов. Полученные значения показателей языковой компетенции разделены на 4 уровня: I – низкий; II – допустимый; III – достаточный; IV – высокий. Результаты тестирования показали, что студенты экспериментальных групп опережают по показателям студентов контрольных групп (табл. 4).

Прирост количества студентов с достаточным (III) и высоким (IV) уровнем развития языковой компетенции значительно выше в экспериментальных группах.

Таблица 4 – Языковая компетенция будущих специалистов технического профиля (в% от числа студентов)

Выборка	Уровни развития языковой компетенции							
	I		II		III		IV	
	К. Э.	Ф. Э.	К. Э.	Ф. Э.	К. Э.	Ф. Э.	К. Э.	Ф. Э.
Контрольная группа	22,4	17,3	40,1	35,2	19,9	25,2	17,6	22,3
Экспериментальная группа	25,1	7,4	37,4	17,6	24,9	34,8	12,6	40,2

Третий и четвертый уровни развития языковой компетенции могут быть достигнуты частью студентов при изучении иностранного языка к концу первого года обучения.

Тенденция рост а числа студентов с высокими уровнями развития языковой компетенции на втором курсе сохраняется за счет увеличения объема и улучшения методического сопровождения самостоятельной работы студентов.

Определение статистической значимости различий показало, что студенты контрольных и экспериментальных групп в начале эксперимента по уровням развития языковой компетенции существенно не отличались. В результате внедрения разработанной системы формирования профессиональной мобильности студентов технического профиля уровень развития языковой компетенции значительно повысился.

Студенты экспериментальных групп находятся преимущественно на третьем, а некоторые – на четвертом уровне, что свидетельствует о том, что обучаемые достаточно хорошо владеют основными мыслительными операциями, у них развиты познавательные умения и их работа носит самостоятельный, а у некоторых – творческий характер.

Таким образом, внедрение системы формирования профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами иностранного языка способствует развитию у студентов ответственности, самостоятельности, самоконтроля, сознательности, добросовестности, осознанию обязательности достижения цели.

Библиографический список

1. **Меркулова, Л. П.** Формирование профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами иностранного языка [Текст]: дис. . . . докт. пед. наук / Л. П. Меркулова. – Самара, 2008. – 453 с.
2. **Общая психодиагностика** [Текст] / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М.: МГУ, 1987. – 304 с.
3. **Гребенюк, О. С.** Дидактические основы формирования мотивации учения и труда у учащихся профессиональной школы [Текст]: дис. . . . докт. пед. наук / О. С. Гребенюк. – Казань, 1988. – 459 с.
4. **Меркулова, Л. П.** Развитие профессионально важных качеств студентов технического вуза [Текст]: Учеб. пособие по французскому языку по теме: Отечественные и зарубежные самолёты и вертолёты / Л. П. Меркулова. – Самара: Изд-во СГАУ, 2006. – 58 с.

УДК 37

Лонская Лариса Владимировна

Старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Омской государственной медицинской академии, lonskayal@mail.ru, Омск

РЕФЛЕКСИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Lonsky Larissa Vladimirovna

he senior teacher of chair of pedagogics and psychology of Omsk state medical academy, lonskayal@mail.ru, Omsk

REFLECTIVE MANAGEMENT OF DEVELOPMENT OF TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS

Система повышения квалификации в условиях рыночной экономики приобретает качественно новый характер, предоставляя педагогам возможность выбора формы приобретения знаний; содействует интенсификации процесса подготовки специалистов; является экономной и экономичной

формой получения образования; позволяет без отрыва от основной работы повысить квалификацию, обеспечивая непрерывное образование личности учителя. В силу своей специфики организация системы повышения квалификации ставит профессорско-преподавательский состав перед необходимостью поиска нестандартных путей и средств обучения педагогических кадров на основе новых образовательных технологий, способствующих более быстрой трансформации знаний и максимально ориентированных на включение педагога как субъекта образовательного процесса в самостоятельную познавательную деятельность, лежащую в основе самообразования и самовоспитания [1].

В типовом положении об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов определены виды дополнительного профессионального образования: повышение квалификации, стажировка, профессиональную переподготовка.

Современная образовательная ситуация такова, что краткосрочное повышение квалификации один раз в пять лет не обеспечивает готовности педагога к решению стремительно растущих проблем образовательной практики. В соответствии с концепцией непрерывного образования обсуждается вопрос организации накопительной системы повышения квалификации специалистов. Поэтому считаем наиболее важным аспектом организацию краткосрочного повышения квалификации педагогов (тематического обучения и проблемных семинаров).

Обучение взрослых возможно сделать строго индивидуализированным, адресным, четким и функциональным [4]. По мнению А. Г. Казаковой, педагог выигрышно отличается от других обучаемых, так как уже обладает определенным жизненным опытом. Более того, его учебная деятельность в значительной степени определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными условиями, которые могут ограничивать процесс обучения. Именно поэтому взрослый обучающийся просто диктует нам специфику педагогического общения с ним. А эта специфика в том, что в процессе обучения участвуют не педагог и студент, а педагог и партнер – коллега, который сам выступает управляющим своей учебной деятельности [5].

Мы согласны с тем, что система повышения квалификации испытывает в настоящее время кризис, являющийся результатом кардинальных изменений государственной политики во всех сферах народного хозяйства, и в системе образования в частности. Суть данного кризиса, по мнению многих исследователей, состоит в неадекватности моделей и структур системы повышения квалификации современной образовательной практике. Признаками переживаемого кризиса являются, с одной стороны, стремление к сохранению сложившихся моделей педагогической реальности в рамках прежней парадигмы, с другой стороны – активизация и проявление новых идей [2].

Кроме того, по мнению ряда современных исследователей, существующая система повышения квалификации работников образования при всех прогрессивных изменениях в ней все еще остается недостаточно эффективной:

- теория и практика повышения квалификации педагога не ориентирована на достижение и развитие его профессионализма, на личный уровень профессионализма, потенциал личности педагога не учитывается в образовательном процессе, технологическое обеспечение привержено традиционным технологиям, формам, методам обучения, психолого-акмеологическое сопровождение проявляется скорее на интуитивном уровне, бессистемно;

- компетентностный и субъектный подходы не находят должного применения, не учитываются факторы и условия, способствующие достижению профессионализма, в целом, отсутствует научно-обоснованная и практикоориентированная модель повышения квалификации работающего педагога.

В этой связи, отмечает Е. В. Лопанова, актуальной становится разработка нового содержания повышения квалификации, педагогических технологий, соответствующих ценностям и целям образования [6].

Неоднозначность задач повышения квалификации диктует необходимость создания его новой модели, позволяющей:

- задавать приоритетные направления в повышении квалификации;
- предоставлять вариативные образовательные услуги в соответствии с профессиональными потребностями учебных заведений, служб занятости и отдельных личностей;
- обеспечивать системность и целостность организации повышения квалификации в контексте процессов реформирования и развития профессионального образования;
- эффективно управлять деятельностью обучающихся [7].

Мы придерживаемся позиции, согласно которой управление есть **взаимодействие** субъектов. Его суть состоит в неразрывности прямого и обратного воздействия, органического сочетания изменений воздействующих друг на друга субъектов. Кроме того, взаимодействие – целостная, внутренне дифференцированная, саморазвивающаяся система. Такое понимание управления предполагает взаимное изменение управляющих и управляемых, убеждает в необходимости изменения взаимодействующих субъектов и самого процесса взаимодействия как смены его состояний. В современном обществе все больший авторитет приобретают гуманистические ценности, что находит свое отражение в управлении педагогическими системами и образовательным процессом, его гуманизации: управленческое воздействие уступает место сотрудничеству, сотворчеству, утверждению субъект-субъектных отношений.

«Носителем» управленческих функций может быть любой из участников образовательного процесса, более того, субъекты управленческой деятельности на разных уровнях управления используют одни и те же функции, наполняя их своим содержанием; согласно их полномочиям и обязанностям, в их управленческой деятельности так или иначе определенные функции

доминируют. Это соответствует одному из положений классического менеджмента о том, что в сложной иерархической системе результат, оцениваемый как успех, может быть, достигнут только в том случае, если каждый управляет на своем уровне.

Применительно к образованию наиболее адекватным представляется определение Слостенина В. А., Исаева И. Ф., Мищенко А. И., Шиянова Е. Н., согласно которому управление есть целенаправленное, сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей [9].

Анализ подходов к управлению в образовании позволил выбрать наиболее адекватный задачам повышения квалификации педагогов рефлексивный подход, согласно которому управление – создание психолого-педагогического механизма стимулирования, обеспечивающего эффективную и результативную деятельность всех участников педагогического процесса.

По мнению Т. И. Шамовой, Т. М. Давыденко [13], рефлексивное управление образовательным процессом связано с такими факторами влияния на развитие личности, при которых человек осознает смысл своих действий. При этом управленческая деятельность трансформируется из субъектно-объектных в субъектно-субъектные отношения на рефлексивной основе. Сущностная характеристика рефлексивного управления состоит в том, что целью совместной деятельности педагога и обучающихся является развитие у последних способности к самоуправлению и самореализации в образовательном процессе.

Теория рефлексивного управления позволяет раскрыть формы взаимодействия субъекта и объекта управления, описать глубину их взаимовлияния на основе учета фактора взаимодействия в системе сознательных личностей. Качественной характеристикой рефлексивного управления, по мнению Т. М. Давыденко, Т. И. Шамовой, является тот факт, что целью и результатом взаимодействия или совместной деятельности субъекта и объекта управления является развитие у последнего способности к самоуправлению в учебно-профессиональной деятельности [12]. Такое понимание рефлексивного управления открывает большие возможности в решении проблемы включения обучаемых в различные формы совместной деятельности с учетом уровня развитости у них способности к самоуправлению и проблемы разработки таких технологий обучения, которые обеспечивали бы не только достижение конечных результатов, связанных с повышением уровня обученности управляемыми, но и в максимальной степени способствовали бы развитию субъектности обучаемых. Данная точка зрения соответствует ведущей идее и концепции нашего исследования.

Сущностной характеристикой рефлексивного управления является такая организация образовательного процесса в системе повышения квалификации, которая побуждает собственную активность и самостоятельность педагогов, влияет на процессы их самоуправления и тем самым обеспечивает их субъектную позицию в образовательном процессе по

отношению к любому виду деятельности (учебной, профессиональной и др.). Кроме того, при осуществлении рефлексивного управления в образовательном процессе системы повышения квалификации у андрагога как субъекта управления происходит возникновение рефлексивных процессов.

На основании вышеизложенного, рефлексивное управление развитием технологической компетентности педагогов в условиях повышения квалификации представлено в нашем исследовании как система деятельности андрагога по использованию педагогических средств с целью создания организационно-педагогических условий, обеспечивающих переход компонентов технологической компетентности на более высокий уровень.

Анализ понятия «организационно-педагогические условия» с точки зрения различных подходов позволяет определить, что это совокупность взаимосвязанных предпосылок, обеспечивающих определенное содержание деятельности субъекта управления, соответствующее поставленным целям и задачам, а также выбор механизмов (приемов, методов, способов) для достижения поставленных целей (т. е. данные условия отвечают за содержание образовательного процесса) [11; 12].

Анализ качественного подхода к организации учебного процесса в системе повышения квалификации позволяет отметить необходимость решения проблемы самоопределения взрослого человека, создав условия для творчества «с помощью» образовательной ситуации. С. Г. Вершловский акцентирует внимание на том, что обучение взрослых эффективно в той степени, в какой создаются условия, помогающие им критически оценить свой опыт и осмыслить сущность ролевых знаний в широком социальном контексте [3]. Поэтому особую значимость данного процесса принимают основные положения андрагогики – науки, предназначенной оказывать помощь взрослому человеку в процессе его обучения на протяжении всей жизни. Под деятельностью андрагога, специалиста по работе со взрослыми, понимается процесс взаимодействия со взрослым обучающимся в целях его образовательного продвижения. Приоритетной задачей андрагогического обучения в этом случае становится оказание корректной и своевременной помощи педагогу, которая позволяет ему выйти на необходимый уровень развития, определенный им самим.

Субъектом, помогающим педагогам в развитии технологической компетентности и создающим для этого условия, будет выступать андрагог – преподаватель системы повышения квалификации, обладающий всеми необходимыми качествами для обучения взрослых людей. При организации учебной деятельности педагогов в системе повышения квалификации андрагогу необходимо обеспечить условия, которые бы позволяли слушателям не только познакомиться с содержанием учебного материала, но и осознать его ценность, а главное – включить полученные знания в систему практических действий.

Андрогог, выступая до определенного момента субъектом рефлексивного управления развитием технологической компетентности педагогов,

осуществляет функции педагогической поддержки и научного руководства и выстраивает процесс взаимодействия с педагогами по модели «субъект – субъект», тем самым стимулируя активность педагога. В результате педагог становится субъектом самоуправления развитием собственной технологической компетентности.

Управление рассматривает успех с позиции удовлетворения у человека потребностей высшего уровня: в уважении значимыми для него людьми, в самовыражении через деятельность (учебную, творческую, профессиональную и т. д.) и др. Задача андрагога как субъекта управления состоит в том, чтобы организовать эффективную совместную деятельность, в процессе которой каждый входящий в ее состав был способен в максимальной степени раскрыть свой личностный потенциал.

Данная задача со всей полнотой реализуется в рефлексивном управлении через его цель, систему, процесс, механизм. Центральной является категория цели, которая оказывает ориентирующее влияние на весь ход любого процесса (как образовательного, так и управленческого в данном случае), связывая воедино содержание, методы, организационные формы и в значительной степени детерминируя успех действий субъекта. Цель управления заключается в развитии рефлексивных умений взрослых на основе возможностей взаимодействия, которые определяются совокупностью интересов и ценностей, мотивов субъекта и объекта управления.

Специфика использования рефлексивного управления в образовательном процессе системы повышения квалификации заключается в том, что под управляемой подсистемой подразумеваются педагоги. Андрагог как субъект управления использует в своей деятельности адаптированную технологию, представляющую собой цикл, состоящий из стадий, наполняя ее специфическим содержанием:

1. Стадия рефлексивного анализа, назначение которой состоит в выявлении и раскрытии посредством диагностики и самоанализа как механизмов инициирования рефлексии субъектного опыта педагогов как участников образовательного процесса, в определении его желаемого состояния.

2. Конструктивно-ориентационная стадия, назначение которой состоит в том, что на основе данных рефлексивного анализа обосновываются интенсифицирующие управленческие воздействия, имеющие следующую логику:

- инициирующий шаг – углубление проблемно-конфликтной ситуации, активизация рефлексии педагогов;
- преобразующий шаг – развитие способности педагогов к рефлексии;
- созидающий шаг – обеспечение возникновения у педагогов «смысла» своей деятельности (сначала на конкретном занятии, затем в целом).

Это обеспечивает стимулирование педагогов к самосовершенствованию в рамках учебной деятельности; происходит усложнение характера взаимодействия, что приводит к нарастанию субъектных функций педагогов (самостоятельная постановка целей и задач осуществляемой деятельности,

конструирования ее логики; построение учебных действий в соответствии с определенной логикой, рефлексия осуществляемых действий) и обеспечивает действенную интеграцию деятельности андрагога и педагогов.

3. Стадия стабилизации, назначение которой заключается в обеспечении устойчивости реализации спроектированной деятельности по достижению совместно поставленных задач, в дозированной помощи педагогам в обеспечении проекта своей деятельности, а также в обеспечении устойчивости перехода из одного состояния в другое.

4. Стадия системной рефлексии включает в себя: рефлексии педагогами своего учебного опыта, своей деятельности, осуществленной в процессе учебного занятия; рефлексии общения и совместной деятельности, своей личности, деятельности андрагога как субъекта управления; рефлексии андрагогом своей деятельности и деятельности педагогов, ее коррекцию; предоставление педагогам возможности взаимооценки и самооценки деятельности, ее самостоятельной коррекции.

Содержание управленческой деятельности в теории управления принято характеризовать как совокупность конкретных функций управления. Функциями обычно называют такие действия, которые управляющая система должна осуществлять по отношению к управляемому объекту.

Функция управления – это ограниченный своеобразным содержанием, специфической целенаправленностью, индивидуальной структурой и функциональной интегративностью вид управленческой деятельности. В рамках проводимого исследования определяющими функциями управления деятельностью андрагога и педагога выступают следующие: мотивационно-целевая, плано-прогностическая, информационно-аналитическая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая, регулятивно-коррекционные функции [10].

Таким образом, механизм управления, реализуемый андрагогом как субъектом управления в образовательном процессе системы повышения квалификации, – это совокупность различных форм, методов, средств взаимодействия со слушателями с целью качественного изменения их личностных процессов и состояний (таблица).

**Процесс рефлексивного управления развитием
технологической компетентности педагога**

Стадии	Действия андрагога	Действия педагога
1	2	3
Стадия рефлексивного анализа	Предлагает провести диагностику развития технологической компетентности педагога	Проводит диагностику
	Предлагает определить цель ПК, связанную с развитием ТК	Определяет цели, связанные с развитием ТК
	Ведущие функции: информационно-аналитическая, мотивационно-целевая	

1	2	3
Конструктивно-ориентационная стадия	Предлагает провести анализ имеющихся ограничений и ресурсов, обеспечивающих достижение более высокого уровня ТК	Анализирует и выделяет ограничения и ресурсы, обеспечивающие достижение более высокого уровня ТК
	Мотивирует на выбор программы ПК, позволяющей перейти на более высокий уровень ТК	Осуществляет выбор программы ПК, позволяющей перейти на более высокий уровень ТК
	Побуждает к разработке критериев и показателей ТК	Разрабатывает критерии и показатели ТК
	Ведущая функция: планово-прогностическая	
Стадия стабилизации	Организует образовательный процесс с использованием личностно-деятельностных технологий	Осваивает программу при помощи личностно-деятельностных технологий
	Иницирует разработку технологических карт и учебно-методического обеспечения занятия	Разрабатывает технологические карты и учебно-методическое обеспечение своего занятия
	Ведущая функция: организационно-исполнительская	
Стадия системной рефлексии	Создаёт ситуацию рефлексивного анализа затруднений в собственной профессиональной деятельности педагогов	Анализирует свою профессиональную деятельность и выделяет затруднения
	Иницирует рефлекссию степени достижения цели освоения программы ПК	Осуществляет анализ достижения цели
	Ведущие функции: контрольно-диагностическая, регулятивно-коррекционная	

Особенность взрослого обучающегося предполагает особые формы организации их взаимодействия. Оптимальным является не передача информации от преподавателя к слушателям, а управление процессом внутри- и межгрупповой коммуникации.

Взаимоотношения с участниками образовательного процесса должны строиться с учётом особенностей взрослого учащегося:

- взрослые обучающиеся более целенаправлены;
- у взрослых имеется учебный опыт;
- у взрослых устоявшиеся привычки;
- у взрослых имеются мнения о том, чему их учат;
- взрослые имеют тенденцию связывать то, чему их учат с тем, что они уже знают;
- взрослым нужно активно принимать участие в учебном процессе.

Работающий в школе педагог в большей степени, чем студент, осознает социальную роль педагогической профессии и свое предназначение в обществе, что и определяет его профессиональную мотивацию [1]. Именно поэтому педагог, повышающий свою квалификацию, – это стабильная категория практикующего учителя, преданного школе, делу образования.

Вместе с тем, нами выявлены и определенные негативные аспекты отношения педагогов, повышающих свою квалификацию, которые объективно

затрудняют процесс управления развитием их технологической компетентности. Среди них такие, как:

- прагматичная нацеленность на получение удостоверения о прохождении курсов повышения квалификации;
- неумение организовать самостоятельную работу, находясь на курсах повышения квалификации;
- слабая ориентация в современных проблемах образования;
- иногда отсутствие опыта профессионально-педагогической деятельности;
- недостаточная эрудиция, узкий кругозор и т. д.

Учитывая особенности взрослых, важно иметь в виду, что отношения андрагога и педагога должны строиться на субъект-субъектной основе, предполагающей демократический стиль, взаимоуважение, обоюдное признание чувства собственного достоинства и т. д., что не исключает ведущую управляющую роль андрагога в формировании компетентного специалиста.

Ключевым моментом в подготовке педагога к осуществлению личностно ориентированного педагогического процесса является проектирование и организация соответствующей образовательной среды, в которой реально воплощены основные принципы личностно-ориентированного обучения. Условиями успешного взаимодействия субъектов образовательного процесса в личностно ориентированной среде являются;

- выявление и использование субъектного опыта слушателей;
- преобразование учебного материала на основе изучения интересов слушателей в вариативные, проблемные, внутренне неоднозначные задания;
- предоставление слушателям возможности выбора содержания, формы представления и способа переработки (репрезентации) задания;
- стимулирование инициативы слушателей, их предложений по изменению форм и методов обучения;
- поощрение самоценной исследовательской деятельности педагогов.

Эффективность управления определяется эффективностью того состояния, в котором оказалась управляемая система под воздействием этого управления. Критерием эффективности рефлексивного управления в нашем исследовании должна стать положительная динамика развития технологической компетентности педагога в условиях повышения квалификации.

Таким образом, анализ теоретических исследований и работ педагогов-практиков показал, что эффективность рефлексивного управления развитием технологической компетентности педагогов в условиях повышения квалификации определяется модернизацией содержания краткосрочного повышения квалификации, освоением программы повышения квалификации посредством личностно-деятельностных технологий, обеспечением субъектной позиции педагога в процессе повышения квалификации.

Библиографический список

1. **Таранова, Е. Е.** Дополнительное профессиональное образование как пространство реализации систем менеджмента на качество вуза. [Текст] / Е. Е. Таранова // Сибирский педагогический журнал – 2002. – № 4. – С. 363–370.
2. **Бутакова, О. А.** Качество дополнительного образования: формальный или аксиологический повод? [Текст] / О. А. Бутакова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 4. – С. 334–338.
3. **Вершловский, С. Г.** Взрослый как субъект образования. [Текст] / С. Г. Вершловский – Педагогика. – 2003. – № 8.
4. **Змеёв, С. И.** Технология обучения взрослых. [Текст] / С. И. Змеёв – М., 2002. – 244 с.
5. **Казакова, А. Г.** Педагогика профессионального образования [Текст]: монография. / А. Г. Казакова – М.: Экон-Информ, 2007. – 551 с.
6. **Лопанова, Е. В.** Об изменении подходов к повышению квалификации педагогов [Текст] / Е. В. Лопанова // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: педагогика. – Том 8, выпуск 1. – Новосибирск, 2007. – с. 13–18
7. **Лопанова, Е. В.** развитие профессионального мышления педагога в процессе повышения квалификации [Текст] / Е. В. Лопанова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – с. 382–392
8. **Митина, Л. М.** Психология труда и профессионального развития учителя [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
9. **Сластенин, В. А.** Педагогика. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов – М.: Школа-Пресс, 2000 – 512 с.
10. **Управление образованием по результатам.** Теория и практика [Текст] / под ред. П. И. Третьякова. – М.: Новая школа, 2003. – 880 с.
11. **Безлепкина, М. А.,** Иванцовская, Н. Г. Педагогические условия рефлексивного управления [Текст] / М. А. Безлепкина, Н. Г. Иванцовская // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 14. – С. 332–342.
12. **Шамова, Т. И.** Управление образовательным процессом в адаптивной школе [Текст] / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.
13. **Шамова, Т. И.** Управление образовательными системами [Текст] / Т. И. Шамова – М.: Академия, 2002. – 384 с.

УДК Я 66

Яковлева Галина Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, galina440@mail.ru, Челябинск

**ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
ОЦЕНИВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
УЧРЕЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГТ**

Jakovleva Galina Vladimirovna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, the professor of chair of special (correctional) formation of the Chelyabinsk institute of retraining and improvement of professional skill of educators, galina440@mail.ru, Chelyabinsk

**TOOL MAINTENANCE OF ESTIMATION OF METHODOLOGICAL
WORK OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION
IN THE CONDITIONS OF INTRODUCTION FGT**

Современная образовательная практика характеризуется переходом большинства дошкольных образовательных учреждений в режим развития, в режим инновационной деятельности. Данное обстоятельство обусловлено введением Федеральных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образовательного учреждения, разработкой каждым образовательным учреждением собственной образовательной программы. Вышесказанное требует от педагогов дошкольных образовательных учреждений проявления новых, инновационных способов профессиональной деятельности, готовности проектировать содержание образовательной программы, отбирать адекватные содержанию и возрасту ребенка современные педагогические технологии, обеспечивающие качество образования детей дошкольного возраста. Это в свою очередь требует обновления существующей системы управления [3, с. 110–115; 8].

Методическая работа занимает особое место в системе управления дошкольным образовательным учреждением, так как, прежде всего, способствует активизации личности педагога, повышению его профессиональной компетентности, обеспечивая тем самым повышение качества образования [1, с. 256; 9]. Именно поэтому проблема отбора инновационного содержания методической работы, организации продуктивных её форм, оценивания эффективности методической работы в дошкольном образовательном учреждении на современном этапе становится весьма актуальной [4, с. 2].

Современная методическая работа имеет ряд отличительных особенностей:

- обеспечение работы образовательного учреждения в режиме развития;
- отбор содержания методической работы, обеспечивающего личностное развитие ребёнка дошкольного возраста, его самораскрытие;
- обеспечение информирования педагогов об инновационных фактах и явлениях и организация их экспертизы;
- обеспечение дополнительных образовательных услуг в плане развёртывания содержания дошкольного образования по направлениям инновационной деятельности;
- сопровождение непрерывности инновационной поисковой, исследовательской деятельности педагогов;
- осуществление индивидуального и дифференцированного подходов к каждому педагогу в зависимости от его профессиональной компетентности;
- оснащение педагогов новыми, инновационными способами профессиональной деятельности, обеспечивающими эффективное воздействие на личностное развитие ребёнка [2, с. 19; 5, с. 54; 9].

В совершенных условиях сегодня всё чаще руководители ДОО и организаторы работы с педагогами (старшие воспитатели, заместители заведующих) задаются вопросом: насколько эффективна та система методической работы, которая разворачивается внутри каждого дошкольного образовательного учреждения, что нужно в ней изменить, чтобы обеспечить рост профессиональной и методической компетентности педагогов, готовность их реализовывать вариативные образовательные программы, использовать современные педагогические технологии, формировать личностные качества воспитанников [6]. Для ответа на этот вопрос необходимо в первую очередь дать оценку существующей системе методической работы, т. е. организовать её экспертное оценивание. При организации такого оценивания необходимо специальное инструментальное обеспечение. Для его разработки важно выявить соотношение феноменов «критерий», «показатель» и «измеритель». Дадим определение каждого из них.

«Критерий – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, мерило суждения, оценки» [7, с. 279].

К критериям предъявляются следующие требования:

- а) объективность;
- б) устойчивость и постоянство;
- в) повторяемость в предмете;
- г) готовность устанавливать меру соответствия изучаемого предмета его эталону.

Под «показателем» понимаются признаки (наиболее существенные), изменения в которых приводят к системным изменениям (переход от количества в качество).

Под показателем С. И. Ожегов понимает «данные, по которым можно судить о развитии или ходе чего-нибудь» [7, с. 547].

Показатели определяются с помощью непрерывных или дискретных величин, которые могут быть абсолютными, относительными или удельными, в зависимости от условий и методов их расчёта.

Уровень – степень выраженности показателя относительно избранного критерия.

Следующим из феноменов оценивания объектов инноваций является «измеритель». Это шкала, которая позволяет уточнить степень выраженности показателя:

- а) относительно других показателей;
- б) относительно предшествующего состояния (выраженности) показателя;
- в) относительно предшествующего мнения о степени выраженности показателя у экспертов, которые участвуют в повторном оценивании.

Критерии отбираются в ходе изучения и анализа научно-методической литературы по данной проблеме, исследований, заложенных в содержание кандидатских и докторских диссертаций. Немаловажное значение при отборе критериев оценивания имеет изучение приоритетных направлений развития системы образования на данном этапе, а также экспертные суждения по данной проблеме.

При отборе «показателей» оценивания изучаются и анализируются рабочие описания объектов (в нашем случае – описание методической работы).

При отборе «измерителей» используются разного рода шкалы (от 1 до 10 баллов) и описания их соответствия.

Для оценивания эффективности методической работы может быть предложена приведенная ниже экспертная карта, в содержание которой заложены критерии и показатели (индикаторы) и дано их описание:

Экспертная карта оценивания эффективности методической работы в ДОУ

Критерии	Показатели (индикаторы)	Технология оценивания			
		Оптимальный уровень	Достаточный уровень	Критический уровень	Недопустимый уровень
1	2	3	4	5	6
1. Выявление целевого задания	Чёткость поставленных целей, адекватность задач заявленным целям в области повышения профессиональной компетентности педагогов. Обеспеченность мониторинга инструментарием, его адекватность.	Цели поставлены чётко, исходя из приоритетов развития ДОУ, муниципалитета, города и области. Задачи адекватны целям, реалистичны, диагностируемы.	Цели сформулированы чётко с учётом приоритетов развития ДОУ. Задачи не в полной мере отражают заявленную цель.	Цели не в полной мере соотносятся с приоритетами развития ДОУ, в формулировке задач имеются неточности. Задачи слабо диагностируемы.	Цели и задачи не отражают приоритеты в повышении профессиональной компетентности педагогов. Цели и задачи не диагностируемы.
2. Аналитическая деятельность по выявлению уровня профессиональной компетентности педагогов	Сбор и обработка информации о результатах оценивания профессиональной деятельности педагогов. Выявление проблем и затруднений. Изучение и анализ состояния результатов методической работы. Результативность социальных исследований. Индивидуальные карты контроля деятельности педагогов.	Анализ выполняется максимально качественно, на её основе прогнозируется система методической работы всего учреждения и с конкретным педагогом.	Анализ выполняется грамотно, делаются адекватные выводы, намечается система методической помощи педагогам, но эта система не всегда адекватна возможностям и потребностям самого педагога	Анализ не привязан к дальнейшей работе с педагогами. В аналитической деятельности имеются существенные недостатки.	Анализ формален. Выводы неадекватны результатам анализа. Не находят дальнейшего применения в методической работе.

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6
3. Отбор форм методической работы	Обоснованность выбора форм методической работы, понимание и применение особенностей их организации, привязанность форм к состоянию кадрового состава, его компетентности.	Максимально грамотно производится отбор содержания и форм методической работы. Проектируется и реализуется авторская модель методической работы.	Формы методической работы адекватны уровню профессиональной компетентности педагогов, ступени развития образовательной системы ДОУ, решают приоритетные задачи развития ДОУ, продуктивны	Формы методической работы отбираются хаотично, бессистемно, без учёта уровня развитости педагогического коллектива.	Нет понимания особенностей и предназначения различных форм методической работы для повышения квалификации педагогов. Проявляется формализм в выборе форм.
4. Адекватность технических заданий (отбор идей, предложений по организации методической работы)	Оригинальность, авторство в отборе содержания и организации методической работы, активизация педагогического коллектива на внесение идей и предложений по организации и содержанию методической работы. Творчество педагогов в отборе содержания.	Педагогам понятен смысл технического задания, педагоги готовы к выдвижению идей и предложений по организации методической работы. На основе банка идей и предложений осуществляется выбор форм и содержания методической работы.	Педагогам в доступной форме доводится смысл технического задания, но не в полной мере учитывается их готовность к осуществлению данного вида творческого задания.	Сохранение технического задания не продуманно. Банк идей и предложений не наполняется. Проявляется формализм.	ОУ не готово к данному уровню взаимодействия с педагогами.
5. Результативность методической работы	Позитивные изменения, выявленные по сравнительным данным уровня профессиональной компетентности педагогов, интерпретация полученных данных, результативность их использования в системе методической работы.	Результативность оценивается достаточно регулярно. Но данные не в полной мере являются основой для построения методической работы. Используется предложённый теорией и практикой инструментарий.	Результативность оценивается ежегодно, делается сравнительный анализ. На основе полученных данных проектируется индивидуальная методическая помощь педагогам. Для оценивания разрабатывается и апробируется специальный инструментарий.	Результативность оценивается нерегулярно. Проявляется формализм в данном виде деятельности.	Результативность методической работы не оценивается.

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6
<p>6. Качество инновационной методической продукции</p>	<p>Соответствие методической продукции критериям оценивания: инновационность, адекватность, востребованность</p>	<p>Методическая продукция отражает результаты методической деятельности педагогов, продукция рекомендована к широкому использованию, имеется положительная рецензия.</p>	<p>Методическая продукция соответствует инновационным направлениям деятельности ДОУ. Имеется положительная рецензия на продукцию. Рекомендовано использование внутри ОУ.</p>	<p>Методическая продукция высокого уровня (планы, конспекты). Качество продукции не достаточно высоко. Продукция может использоваться педагогами разработчиком после устранения замечаний.</p>	<p>Методическая продукция отсутствует либо её качество не позволяет её использовать в образовании детей.</p>
<p>7. Тиражируемость методической продукции</p>	<p>Уровень распространения и внедрения позитивного педагогического опыта (востребованность методической продукции).</p>	<p>Имеется качественный позитивный опыт по приоритетным направлениям деятельности ОУ. Реализуется план изучения, распространения и внедрения позитивного опыта на несколько лет. Опыт ОУ востребован широкой педагогической общественностью.</p>	<p>Имеется опыт педагогов по 1–2 направлениям инновационной деятельности. Опыт распространяется, внедряется внутри ОУ.</p>	<p>Позитивный опыт 1–2 педагогов по актуальным проблемам дошкольного образования, но нет системы его распространения и внедрения.</p>	<p>Позитивный опыт отсутствует, нет видения перспектив в его накоплении.</p>

Инструкция: для оценивания методической работы её организатор соотносит практику с описанием возможных уровней (оптимальный, достаточный, критический и недопустимый) и по каждому из предложенных показателей (индикаторов) определяет актуальное состояние методической работы.

Данная карта позволяет выявить, насколько чётко сформулированы цели методической работы и работы с кадрами, исходя из приоритетов развития ДООУ, муниципалитета, города и области; насколько задачи адекватны целям, реалистичны, диагностируемы. Анализ полученных в ходе работы с картой данных помогает определить, насколько грамотно производится отбор содержания и форм методической работы в соответствии с актуальным уровнем развития профессиональной компетентности педагогического коллектива. Проектируется ли и реализуется авторская модель методической работы или осуществляется внедрение предложенных форм и методов из научно-педагогической литературы, осуществляется ли выбор форм и содержания методической работы на основе банка идей и предложений, полученных в ходе анкетирования и интервьюирования педагогов. Прослеживается ли накопление банка инновационной методической продукции, являющейся результатом методической работы каждого педагога, оформляется информационная карта позитивного педагогического опыта каждого педагога и образовательного учреждения в целом.

Предложенный инструментарий оценивания эффективности методической работы позволяет откорректировать её содержание и организацию, с одной стороны, а с другой – развернуть систему методической поддержки педагогов и повысить качество образовательной работы в ДООУ. Система управления в условиях введения Федеральных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образовательного учреждения призвана обеспечить высокий качественный уровень данного документа, готовность педагогов работать в новых условиях [8].

Библиографический список

1. **Бабанский, Ю. К.** Методическая работа в школе: организация и управление [Текст] / Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник. – М.: Просвещение, 1992. – 626 с.
2. **Горбунова, Н. В.** Внутришкольное управление: теория и опыт педагогических и управленческих инноваций [Текст] / Н. В. Горбунова. – М.: Знание, 1995. – С. 10–37.
3. **Дмитриев, Д. С.** Управление развитием образования: инициативы, экспериментальные площадки и эксперимент в образовании [Текст] / Д. С. Дмитриев. // Проблемы развития управленческого мышления и деятельности. – М.: Просвещение, 1992. – С. 100–115.
4. **Ильенко, Л. П.** Новые модели методической службы в общеобразовательных учреждениях [Текст] / Л. П. Ильенко. – М.: Изд. Аркти, 1999. – 48 с. С. 8–23
5. **Молчанов, С. Г., Яковлева, Г. В.** Организация инновационной методической работы в дошкольном образовательном учреждении [Текст]: Методические ре-

комендации / С. Г. Молчанов, Г. В. Яковлева // Юж-Урал. науч. – образоват. центр РАО. Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2005. – 71с.

6. **Фатеев, В. А.** Концептуальные основы формирования субъектной позиции будущего учителя в процессе реализации личностно-ориентированного подхода в обучении [Текст] В. А. Фатеев // Сибирский педагогический журнал – 2009. – № 3. – С. 24–35

7. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой // С. И. Ожегов – М.: Русский язык, 1978. – 846с.

8. **Шипилина Л. А.** Качество управления образовательным учреждением и необходимость профессионализации менеджмента в образовании [Текст] / Л. А. Шипилина // Сибирский педагогический журнал – 2009. – № 1. – С. 360–373

9. **Шустова, М. В.** Критериально-оценочный аппарат сформированности профессиональной компетентности будущего учителя начальной школы [Текст] М. В. Шустова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 3. – С. 209–215.

РАЗДЕЛ VII

РАЗМЫШЛЕНИЕ. ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 37

Исаев Андрей Викторович

Кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры «Электротехника» Волгоградского государственного технического университета, korneti@vstu.ru, Волгоград

МОТИВАЦИЯ – СПОСОБ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ И САМОРАЗВИТИЕМ СОЦИАЛЬНОГО СУБЪЕКТА

Isaev Andrey Victorovich

The candidate of technical science, docent, Volgograd state technical university, Volgograd

MOTIVATION – A WAY OF MANAGEMENT OF DEVELOPMENT AND SELF-DEVELOPMENT OF THE SOCIAL SUBJECT

Разговор о мотивации деятельности человека далеко не нов. История изучения движущих человеком факторов, провоцирующих его активность – его желание или нежелание что-то предпринимать восходит еще ко временам философов Древней Греции и Древнего Рима. Над возможностью срабатывания того или иного стереотипа поведения человека в различных ситуациях задумывались Платон, Аристотель, Сократ и другие. Вместе с тем, и до настоящего времени не умолкает полемика о природе движущих человеком механизмов. Существующие различия в видение причин той или иной реакции человека на определенную ситуацию все более усиливаются по мере накопления фактов «необъяснимого», нелогичного, с точки зрения имеющихся теорий, поведения индивидуума. В учебном процессе понимание механизмов побуждающих обучаемого к познавательной деятельности, развитию им своих умений и навыков имеет, чуть ли не первостепенное значение. Невозможность понять причины той или иной активности обучаемого делает, в принципе, невозможным управление учебным процессом, не говоря уже о возможности достижения высоких результатов и высокого качества обучения.

В данной работе приводится концепция построения мотивационной системы в рамках предложенной автором теории инерционного развития социального субъекта [1].

Проблематика мотивации индивидуума

На сегодняшний день существуют несколько точек зрения на сущность мотива. Е. П. Ильин выделяет следующие [2]: мотив как потребность, мотив как цель (предмет удовлетворения потребности, мотив как побуждение, мотив как намерение, мотив как устойчивые свойства (личностные диспозиции), мотив как состояние, мотив как формулировка, мотив как удовлетворенность.

Остановимся несколько подробнее на некоторых из них.

Одной из наиболее распространенных точек зрения на суть мотива является суждение, согласно которому первопричиной, побуждающей человека совершать те или иные действия, является потребность. Мотив – это осознанное побуждение, осознанная потребность. Потребности являются источником активности человека, а мотив выражает направление его активности [3]. Этим же взглядам придерживаются Л. И. Божович, А. Г. Ковалев, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн и многие другие.

С этой точки зрения довольно убедительно объясняются различные поведенческие стереотипы, к которым прибегает человек, попадая в те или иные жизненные ситуации. Американский ученый А. Маслоу выделил следующие уровни потребностей человека, расположив их по принципу относительного доминирования: физиологические потребности, потребность безопасности, потребность принадлежности и любви, потребность самоуважения и потребность самоактуализации. Распределив, таким образом, соподчинение потребностей и, следовательно, мотивов. Исходя из предложенного им принципа доминирования – каждая последующая потребность возникает лишь по мере удовлетворения предыдущих. Кроме того, удовлетворение более высокой потребности, не может, по меньшей мере, отрицать удовлетворения более низкой, то есть, получается, что потребность в любви возникает лишь тогда, когда человек здоров, сыт и находится в безопасности. Очевидно, что подобное утверждение в ряде случаев является несостоятельным. Кроме того, подобный взгляд на суть мотивации не может объяснить импульсивные поступки людей. А эмоциональная окраска поведения человека, вообще, с точки зрения удовлетворения потребностей, иррациональна.

Другой не менее известной является та точка зрения, согласно которой мотив – это соединение целей и средств, то есть мотив рассматривается как довод, аргумент того или иного поступка. Согласно А. Левицкому: «Мотив – это психический процесс, который изнутри стимулирует нас к постановке цели и принятию соответствующих средств Действия» [2]. Но, все же, что двигает человеком? Что заставляет перейти его от осмысления пути к движению по нему? и опять же, как объяснить, почему человек совершает в «обдуманной ситуации» «необдуманные поступки»? По этому поводу К. Обуховский писал: «Если человек не сформулировал мотива совершенного или совершаемого действия, это практически означает только то, что он не имел мотива действия и, следовательно, действие его было немоти-

вируемым» [2]. Тем самым, для данной точки зрения на мотивацию формулируется исключение, то есть ее сторонники, заранее допускают случаи, которые не могут быть объяснены данной теорией.

Попытки пояснить иррациональность поведения человека привели к появлению суждений о сущности мотива, как о некотором психологическом состоянии человека. То есть для управления человеком, то есть инициация тех или иных «требуемых» действий – формируемая мотивационная системы предполагает создание и закрепления определенного психологического состояния, в котором человек может поступать только так и не иначе.

Систематизированные в работе Е. П. Ильина точки зрения, характеризующие суть мотива, каждая по-своему, исключают ряд фактов «необъяснимого» поведения человека, выводя их в область немотивированных поступков, тем самым эти теории становятся обособленными, не передающими всю полноту проблематики. Однако, если предположить, что рассматриваемая проблема едина, то приведенные теории становятся лишь частными случаями проявления сути мотива.

Поскольку частные случаи дают частные решения, то любая система управления (обучением, поведением, трудовой деятельностью и др.), в основу которой положена тот или иной взгляд на суть мотива, будет работоспособной лишь в ограниченном диапазоне жизненных ситуаций.

Автором предлагается обобщенное видение природы мотивации, построенное на базе концепции инерционности развития социального субъекта [1].

Концепция инерционного развития социального субъекта

Под развитием социального субъекта будем понимать процесс накопления им различных знаний, формирование умений и закрепление определенных навыков. Или иначе, развитие – процесс накопления Знания. При этом под Знанием будем понимать набор определенных поведенческих стереотипов индивидуума, характеризующих его ответную реакцию на информационное, деятельностное, психологическое и иное воздействие окружающей среды.

Процесс накопления Знания включает в себя сбор информации, ее накопление и осмысление, что в конечном итоге либо переставляет субъекта на иную качественную ступень самосознания (выводит на новый Базис), либо приводит к внутреннему конфликту, результатом которого становится отрицание прежде накопленного субъектом опыта (возврат к исходному Базису). При этом для оценки объема накопленного Знания введем оценочный критерий – статическую оценку, то есть чем владеет данный субъект в обстановке «здесь и сейчас». Кроме статической характеристики, процесс развития субъекта описывается и динамической характеристикой, определяемой как степень восприятия субъектом новой информации. Соответственно, высокая (нарастающая) – характеризует возрастающий интерес индивидуума к той или иной области Знания, средняя (постоянная) – это владение имею-

щимся Знанием и низкая (ниспадающая) – угасание заинтересованности к области Знаний, то есть накопленный опыт либо начинает использоваться (новый качественный уровень, выход на новый Базис), либо отрицается (возврат к предыдущему Базису). Под Базисом будем понимать набор знаний и умений являющийся жизненно необходимым для существования индивидуума в рамках того или иного социального общества (или отдельного его сектора). Изменение условий функционирования социального субъекта, инициирует изменение его Базиса, и, напротив, изменение Базиса индивидуума выводит его в иные социальные общества.

Таким образом, процесс приобретения Знания (развитие субъекта) может быть представлено как движение (изменение статической характеристики) по некоторой траектории от одного Базиса к другому. Подобное движение провоцируется рядом как внутренних (целеполагание, внутренние психологические состояния, стремление к самовыражению и самоудовлетворению), так и внешних (изменение технологий, изменение социального окружения, изменение материального статуса и др.) факторов.

Кроме двух представленных характеристик: статической и динамической, процесс развития индивидуума, его жизненная траектория (или учебная траектория, в случае, если рассматривается учебных процесс) может быть охарактеризована потенциальной составляющей. Потенциальная характеристика демонстрирует степень готовности индивида к дальнейшему продвижению.

Напомним, что физический смысл инерционности – это мера сохранения движения (его исходных характеристик) объектом или системой. Таким образом, полагая, что развитие субъекта является инерционным процессом, то для его инициации требуется определенные затраты со стороны внешних источников – внешняя мотивация. Внешняя мотивация – является системой осознано или неосознанно формируемых для индивидуума жизненных приоритетов: социальных, психологических, материальных и/или иных. Аналогично, при достижении индивидуумом нового Базиса процесс движения не останавливается, индивидуум продолжает свое развитие, причем это движение является прогнозируемым, если известны динамическая (как быстро осваивается новый материал) и потенциальная (степень возрастания или угасания интереса к данной области Знания) характеристики индивидуальной траектории. Следовательно, согласно предлагаемой концепции, объясняется возможность управления не только движением индивидуума от одного Базиса до другого, но и его последующим стремлением к саморазвитию. С точки зрения обучения, появляется возможность не только отучить обучаемого, то есть сообщить ему определенный объем Знаний, но и сформировать условия (выстроить систему его внутренней мотивации) для его дальнейшего самообучения, самореализации. С другой стороны, если процесс обучения развивался по нежелательному сценарию, то одномоментно изменить траекторию обучения является невыполнимой задачей. Смена внутренних приоритетов индивидуума требует определенных ресурсных затрат. Подобно движущемуся физическому объекту – чем стремительнее

смена траектории его движения, тем большее сопротивление оказывается со стороны объекта. Справедливо и обратное, чем менее мешать движению объекта, тем меньшим будет оказываемое противодействие. Таким образом, обозначается некоторый парадокс: чем меньше мешать, тем скорее достигнешь определенного результата. В. К. Тарасов в своей работе «Искусство управленческой борьбы» [4] так же приводит подобную ситуацию: у открытого бассейна «... мама разговаривает со своей приятельницей, а ее маленькая дочь, ... пронзительным голосом настаивает на желании купаться – «здесь и теперь». Мама ... спокойно смотрит на дочь и соглашается, слегка подталкивая ее к краю бассейна. Малышка делает шаг назад, ... ее платье явно не для купания. Инцидент исчерпан».

Однако, если полностью исключить управление, то достичь желаемого изменения траектории движения объекта (жизненной траектории индивидуума) так же не возможно.

Согласно предлагаемой автором концепции инерционного развития социального субъекта движение от одного Базиса до другого может быть представлено некоторым линейным графиком зависимости статической оценки (объема накопленных Знаний) от времени (обучения, жизни, ...). Тогда переход от одного Базиса до другого – это макроцель. Изменение макроцели требует больших затрат управленческих ресурсов. Гораздо менее затратным является внесение незначительных корректив – формирование микроцелей, в траекторию движения индивидуума, что в конечном итоге изменит структуру макроцелей. Визуально можно представить две, построенные в виде графика, временных зависимости. Одна из них будет желаемой траекторией движения, другая – реальной, характеризующей особенности данного конкретного индивидуума. Тогда, задание микроцели будет означать формирование той или иной дельты (разницы) между уже освоенным и тем, что индивидууму необходимо освоить (изучить). Задание микроцелей – способ управления траекторией индивидуума и формирования у него устойчивой системы внутренней мотивации. Иными словами для индивидуума должны быть определены (обозримы) цели (микроцели) и известны способы их достижения. и здесь мы сталкиваемся с таким психологическим аспектом как интерес. В ряде случаев, и даже в их большинстве, самые, что ни на есть, перспективные учебные программы перестают работать – ответ один: неинтересно.

Психология личности – искусство управления

Интерес – эмоциональное состояние, связанное с осуществлением познавательной деятельности и характеризующееся побудительностью этой деятельности.

Эмоции – это ответная реакция на различие между внешним фактором и внутренним ожиданием индивидуума. Базис, с точки зрения психологии, можно определить как некоторое психологически-комфортное состояние.

Подобно любому физическому телу или системе, стремящейся занять то положение, которое будет характеризоваться наименьшими энергозатратами, любой человек стремится найти наиболее комфортное для себя положение, это и есть Базис. Любое движение, выводящее индивидуума из этого состояния, требует определенных затрат. Следовательно, индивидуум будет заинтересован в изменении своего состояния лишь в двух случаях, первый, если он будет видеть (осознанно или неосознанно) выгоду другого состояния – другого Базиса, или, второе, если будет очевидна невыгодность того состояния, в котором он находится.

Оба приведенных случая являются вариантами управления траекторией индивидуума, которые дают представление о возможном управленческом инструментарии.

Вернемся к понятию интерес. В теории игр наибольший интерес к игре проявляется тогда, когда игроку известны правила игры и способы воздействия (управления) на игровые персонажи: известны принципы их взаимодействия и варианты оснащения (экипировки, технического усовершенствования и другие предоставляемые игровым пространством варианты управления, влияющие на ход игры), но есть сомнения в результате. Вернее результат зависит от многих незначительных факторов, оценить которые для игрока является, в принципе, посильной задачей, но тем не менее возможные неточности этой оценки резко снижают степень предсказуемости результата игры.

На начальном этапе, игрок сталкивается с неизвестностью, ему требуется некоторое время для изучения принятых в игре правил и способов управления, влияющих на ход игры. На этом этапе многие игры перестают быть интересными – ход игры непредсказуем, нет возможности оценить причины неудачи, а, следовательно, нет шанса на выигрыш. Задана слишком большая дельта – психологически некомфортное для игрока различие между субъективным пониманием правил игры и реально заданными игровыми закономерностями. Или же напротив, ход игры предсказуем абсолютно, игрок выигрывает (проигрывает) в любом случае – игра так же становится неинтересной. В данном случае очевидность результата сводит на нет необходимость его уточнения и вся игра превращается в процесс механического манипулирования игровыми параметрами.

Игра представляет интерес тогда, когда при всей очевидности игровых действий, результат игры неочевиден. «- работа с «черным ящиком». (Черный ящик – некоторое устройство с неизвестным принципом работы, имеющее «вход» и «выход»; изменяя состояние «входа», нужно добиться заданной реакции на «выходе».)...». Например, «правила шахмат известны заранее. Правила компьютерной стратегической игры человек «вычерпывает» из своего игрового опыта. Он будет проигрывать до тех пор, пока его представления о свойствах фигур не совпадут с теми, которые установлены создателями игры» [5].

Тем самым становится понятным основной принцип управления траекторией развития социального субъекта или в частном случае управление

учебной траекторией обучаемого – формирование у индивидуума устойчивой системы внутренней мотивации. Более того, очевидным становится и тот факт, что играя в другую аналогичную игру, игрок непроизвольно будет воспроизводить уже усвоенные им ранее стереотипы игрового поведения. Тем самым поясняется возможность управления индивидуумом не только в процессе его движения от одного Базиса к другому (в процессе обучения), но и задание основ его движения в дальнейшем (управление самообучением) – принцип инерционности.

Аналогичные суждения можно встретить и у В. К. Тарасова [4]. Состояние индивидуума – это его Картина мира, в которой определены цели, задачи и известны способы их достижения. Эффективность обучения (частный случай управления траекторией индивидуума) будет зависеть от того насколько возможным является изменение этой частной Картины мира.

Первое, это присоединение к Картине мира – «подхват на ходу».

«Чтобы поднять ведро с водой, надо сначала наклониться к нему и взять».

Движение индивидуума вдоль траектории своего развития характеризуется уже выстроенной внутренней системой мотивации и любое воздействие на его траекторию будет вызывать с его стороны неосознанное (или вполне осознанное) психологическое, социальное или иное противодействие. Соппротивление будет тем сильнее, чем большим оказывается корректирующее воздействие. Если индивидууму изначально представить структуру скорректированных целей, то в случае значительного несовпадения этих целей с его ожиданиями, вполне вероятно срабатывание внутренней психологической защиты, результатом чего станет психологическое отторжение всех последующих побуждений к достижению представленных целей, даже в том случае если выгода нового подхода будет для него очевидна. Есть осмысление цели (есть повод для Действия), но нет движения – не сформировано психологическое состояние.

Следовательно, если макроцель по каким-либо причинам неприемлема для индивидуума, то следует уменьшить различие между внешней (требуемой) и внутренней системой целей – сформировать ряд микроцелей, достижение которых не вызывает у индивидуума достаточно сильного психологического неприятия. «Когда мы стоим на третьей ступеньке обычной лестницы, нам несложно ступить одним шагом на четвертую ступеньку... сложнее на шестую, и, пожалуй, уж и вовсе невозможно – на седьмую и выше» [4].

Довольно часто встречается ситуация, когда обучаемый из-за каких-либо внутренних ограничений не в состоянии освоить один из текущих учебных блоков. Внешне это выглядит так, будто обучаемый не столько не понимает предлагаемых ему объяснений, сколько не хочет их воспринимать. По сравнению с предыдущей ситуацией, когда уровень внутренней мотивации обучаемого резко снижается из-за кажущейся ему невозможности освоения всего учебного материала, в этой ситуации преобладающим оказывается внутренний протест обучаемого. В данном случае так же эффективно по-

строение системы микроцелей. Возможны два варианта либо плавно изменяя траекторию обучения обойти внутренний запрет обучаемого, либо система микроцелей должна быть выстроена так, что бы возникшее у обучаемого психологическое препятствие перестает быть для него единым. То есть расщепить препятствие. А там, где нет единства всегда есть «слабое звено», разорвать которое проще, нежели «ломать всю стену». «... препятствие может быть снято, если оно раскладывается ... на части... каждая из частей в отдельности не является препятствием» [4].

Построение систем мотивации

Согласно предложенной автором теории инерционного развития социального субъекта построение системы внешней мотивации индивидуума имеет свои особенности в зависимости от необходимости изменения одного из параметров трехкритериальной оценки его траектории: статического, динамического и потенциального.

Целью построения системы мотивации для изменения статической характеристики является побуждение обучаемого изучить материал заданного «учебного блока». Данная система мотивации влияет на сферу ближайших интересов индивидуума, побуждая его к выполнению действий в режиме «здесь и сейчас». Следует отметить, что сфера ближайших интересов индивидуума является наиболее для него обдуманной, и в данном случае лучшим эффектом обладает стратегия микроцелей – каждая микроцель так или иначе должна быть созвучна внутренним движениям индивидуума.

При построении системы мотивации, задачей которой является изменение динамики обучения – динамическая характеристика, требуется трансформация системы долгосрочных интересов индивидуума. Поскольку долгосрочные интересы это будущее, а быть уверенным в деталях будущего, как говорится «на все сто» невозможно, то эффективность задания микроцелей будет несколько снижена. Выбор долгосрочных целей требует «поэтапного обдумывания», поскольку готовых решений нет. Управление долгосрочными целями наименее конфликтно, если не затрагивает сферы ближайших интересов индивидуума. Наибольший эффект управления динамической характеристикой траектории индивидуума может быть достигнут, если использовать стратегию продления его траектории до следующего Базиса. В этом случае система мотивации строится на обозначении разницы между декларируемыми индивидуумом целями и возможным результатом его настоящего движения (настоящей траектории). Как правило, корректировка долгосрочных целей неизбежно ведет к изменению сферы ближайших интересов. Что, собственно, и требуется.

Несколько иначе должна быть построена система мотивации, целью которой является формирование потенциальной характеристики траектории индивидуума. Потенциальная характеристика – возможность освоения индивидуумом новых областей знаний, новых технологий, то есть потенци-

альная характеристика определяет степень готовности индивидуума к выработке новых поведенческих алгоритмов. В большей степени формирование того или иного стереотипа поведения это неосознанный (не до конца осознанный) индивидуумом процесс – «так получается лучше» или, что вернее, «так получалось лучше». Построение системы мотивации в этом случае требует осмысленного возврата индивидуума по его траектории до предыдущего Базиса. Выполняемые при этом оценочные действия стимулируют закрепление на внутреннем плане индивидуума успешных поведенческих стереотипов. В последующем именно эти стереотипы и будут срабатывать при решении индивидуумом каких-либо задач в незнакомых ему областях деятельности. Есть утверждение – «Поставь змею начальником над орлами – все орлы будут ползать», которое очень точно определяет возможность управления дальнейшим саморазвитием индивидуума.

Основные выводы по статье

- приведен обзор основных взглядов на теорию мотивации человека;
- обоснован инерционный характер действия системы мотивации, представляющий собой переход основных мотивационных признаков с уровня внешнего восприятия на уровень внутренней системы мотивации индивидуума;
- обоснована возможность управления качеством процесса обучения, посредством формирования у обучаемого внешней мотивационной системы;
- обоснована возможность управления последующим самообучением выпускника, как проявление инерционности процесса обучения.

Библиографический список

1. **Исаев, А. В.** Инерционное развитие социального субъекта: теоретические основы [Текст] / А. В. Исаев // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 12. – С. 72–75.
2. **Мотивация** и мотивы [Текст] / Е. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. «Мастера психологии». Код доступа: http://www.i-u.ru/biblio/archive/ilin_motiv/01.aspx.
3. **Гребенюк, О. С.** Основы педагогики индивидуальности [Текст]: Учеб. пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк / Калинингр. гос. ун-т. – Калининград, 2000. – 572 с.: табл. – Библиогр.: С. 565–571.
4. **Тарасов, В. К.** Искусство управленческой борьбы. [Текст] / В. К. Тарасов – СПб.: Политехника, 1998. – 352 с.
5. **Бурлаков, И. В.** Номо Gamer: Психология компьютерных игр. [Текст] / И. В. Бурлаков – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – (Библиотека психологии и психотерапии, вып. 86).

УДК 37.8

Кашкаров Андрей Петрович

*Магистрант кафедры педагогики РГПУ им. А. И. Герцена, ak35@yandex.ru,
Санкт-Петербург*

ПОДДЕРЖКА И СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТА- ПРАКТИКАНТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Kashkarov Andrei Petrovich

The master degree student of faculty of pedagogics Herzen university, St.-Petersburg

SUPPORT AND SUPPORT OF THE STUDENT – PROBATIONER IN A HIGHER SCHOOL

Основанием для создания дополнительного ресурса виртуального сопровождения студенческой практики является не самоцель, а один из вариантов обеспечения помощи; таким образом, мы не нацелены к облегчению деятельности «бремени» студента-практиканта, а лишь даем ему (и преподавателю) удобный механизм для более успешного взаимодействия.

Мы ведем речь об организации системы, включающей в себя Интернет поддержку процессов педагогической практики, технически замысел которой реализован на сервере.

Область применения виртуального ресурса: для студентов старших курсов, выходящих на практику-стажировку.

Рассмотрим подробнее – что включает в себя структура виртуального сопровождения студента во время педагогической практики?

Структура

Размещаемые на сервере оперативно обновляемые методические материалы – для практической деятельности во время педагогической практики:

- требования к оформлению отчетов по практике (в том числе актуальная и обновляемая информация для зачетных работ);
- план практики;
- интерактивный дневник студента (в том числе рефлексивный дневник);
- расписание – когда преподаватель (научный руководитель, тьютор) находится в сети (для оперативного общения в режиме on-line, когда можно «снять» возникающие вопросы весьма быстро);
- глоссарий по темам;
- четко организованный и контролируемый модератором форум – как начать и проводить практику.

Приведенный неполный список материалов позволяет студенту эффективно проводить педагогическую практику во время оторванности (подчас за тысячи километров) от основного вуза. Для преподавателя (наставника, научного руководителя) виртуальный ресурс дает возможность отслеживать прак-

тические результаты конкретного студента (портфолио, компетенции), его планы-конспекты, знакомит в оперативном режиме с отзывами учителя (к которому студент-практикант прикреплен на время педагогической практики).

Такой формат, кроме прочего, позволяет осуществлять рефлексию: что понравилось, не понравилось, в какой области практиканту не хватило знаний. Тем не менее, анализ реально задействованных подобных ресурсов показывает, что в педагогических университетах, как правило, такой поддержки студента нет. Исключения составляют лишь единицы учебных заведений педагогического профиля, к примеру, РГПУ им. Герцена (Виртуальный педвуз профессора Ахаяна А. А.), Карельский университет (диссертация к. п. н Маркеловой, Петрозаводск), где система поддержки студентов со стороны преподавателей существует, но она не всегда отвечает времени, оперативно реагирует на запросы студента, перед которым сама жизнь ежедневно и динамично ставит задачи, требующие немедленного и качественного решения. Это особо важно, ведь, кроме того, что практикант старших курсов педвуза непосредственно ведет уроки в школе, он же дает ученикам и элементы воспитательной практики, разрабатывает планы внеклассных мероприятий, планы школьных праздников.

Реальные результаты

В таблице рассмотрены «плюсы» от применения данного продукта отдельно – для целевой группы студентов и преподавателей.

Особенности положительных результатов применения виртуального ресурса поддержки студентов – для двух категорий участников проекта

«Плюсы» для студента	«Плюсы» для преподавателя
1	2
Ощущает себя в специально организованном сообществе; он не брошен «на произвол судьбы», не одинок, а находится среди коллег, может обсудить вопросы практики с товарищем	Возможность оперативно и удаленно реагировать на потребности студента в конкретной ситуации
Имеет возможность оперативно почерпнуть востребованный им материал в специально организованном месте, «добрать» содержательную часть методической помощи	Психологическая составляющая. Возможно оказания психологической помощи студенту при необходимости; увеличивающийся с каждым годом объем работ по получению и анализу информации провоцирует и психологическое напряжение, которое рекомендуется вовремя снять простым ободрением студента
Получает оперативную возможность узнать об изменении в расписании и требованиях к отчетам по практике	Возможность текущего (промежуточного) и итогового контроля деятельности студента на педагогической практике
	Форум общения студентов-практикантов предполагает публичное обсуждение актуальных вопросов практики, ведение дискуссий с участием преподавателя. Для последнего – данный формат удобен еще и тем, что можно работать (оказывать помощь) не выходя из дома.

1	2
	Возможность быстрого обновления содержания (исправление ошибок в материалах и инструкциях, коррекция дополнительных модулей)
	Общение между преподавателями-коллегами по единой теме (закрытый форум); настраивается технически по потребностям конкретной группы зарегистрированных участников.

Итоговый результат применения предложенного продукта – повышение эффективности и результативности процесса поддержки педагогической практики студента вуза. Замечено также, что благодаря ресурсу поддержки педагогической практики, студенты в значительной мере использовали опыт своих предшественников, хотя и вносили кое-что личное в арсенал методик.

Риски

Риски присутствуют всегда, и они будут более четко обозначены в конкретном варианте применения данного продукта. Далее остановимся на общих рисках.

– превращение ресурса в «мертвый груз»; ситуация – «создано, но не работает» или не востребовано;

– преподаватель занят или материально не заинтересован (поскольку «садик требует обязательного полива», мотивация преподавателя для результативности проекта очень важна);

– не учитывается специфика конкретных тем или образовательных учреждений;

– рефлексия доступна другим группам;

– не учитываются возможности студентов и конкретных преподавателей (у кого-то нет доступа в Интернет). К примеру, в сельской местности проще «дойти пешком до вуза», чем искать точку доступа в глобальную сеть, и не у каждого преподавателя есть отдельное рабочее место с выходом в сеть. То есть надо понимать – на какой конкретной почве реализовывать проект. Есть (сохранились «кое где у нас порой») и риски индивидуальной неподготовленности (компьютерной неграмотности) преподавателя;

– необходимость оперативной проверки (если информация не обновляется с частой периодичностью, изменяется мотивация у студента-практиканта, его трепетное отношение к делу пропадает, теряется мотивация – с его стороны к обращению к ресурсу виртуальной поддержки и сопровождения, возникает равнодушие – «подлость души»).

В данном контексте очень важна оперативная реакция преподавателя на запрос поддержки или обновление материалов по теме, чтобы студент-практикант чувствовал, что он «не брошен». Психологический аспект снова встает на прерогативную позицию: во время длительного сопровождения

преподаватель проникается профессиональными и личными проблемами студента. При этом первый не должен «заикливаться» (психологически страдать), поскольку после выпуска расставание с учениками может быть болезненным для всех сторон процесса. Студент привыкает к вниманию со стороны преподавателя; когда через пару месяцев практики внимание к нему в силу естественных причин ослабевает или исчезает вовсе, он также страдает. Поэтому, на наш взгляд, необходимо применять разумное дистанцирование, что с успехом может быть осуществлено в формате предложенного ресурса виртуальной поддержки (сопровождения) студента в период педагогической практики.

Приведенный материал в статье – свидетельство необходимости расширения и практической реализации накопленного опыта сопровождения студента вуза, нашедшего отражение в XXI веке, но пока еще ждущего серьезного обобщенного анализа в целях использования наработок для решения современных задач эффективного взаимодействия студентов на педагогической практике и их социализации в условиях новой школы.

Библиографический список

1. **Письма** в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. <http://www.emissia.org/offline>
2. **Ахаян, А. А.** О восприятии международных Интернет-проектов на уровне общественного сознания как средства повышения качества образования в сельской школе // Письма в «Эмиссия. Оффлайн»: электронный научный журнал. – ART 1304, 2009 г. – СПб., 2009. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2009/1304.htm>.

УДК 378.16

Сергеева Валерия Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Инновационного Евразийского университета, maxwrest@mail.ru, Павлодар, РК

**УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН
ЧЕРЕЗ КУЛЬТУРУ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА**

Sergeyeva Valeriya Viktorovna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of pedagogics and psychology of Innovative Euroasian university, maxwrest@mail.ru, Pavlodar, KZ

**MANAGEMENT OF HIGHER EDUCATION QUALITY
IN REPUBLIC OF KAZAKHSTAN THROUGH
CULTURE OF THE PERSON OF THE EXPERT**

Содержание высшего образования рассматривается как компонент Национальной системы качества образования государства. Конгресс США в 1983 г., рассматривая вопрос качества национальной системы образования. США, принял документ «Нация в опасности», где зафиксировал неудовлетворительное состояние образования, ставя в прямую связь данный факт с возможностью кризиса в экономике США, ее конкурентоспособности, ее лидирующих позиций в мировой экономике в начале XXI века. «Нация в опасности» – это название фиксирует значение образования как основы национальной безопасности на долгосрочную перспективу. Конгресс США, к его чести и достоинству, понимал эту основополагающую роль образования.

Современно звучат слова В. И. Вернадского, произнесенные им в начале XX века по поводу состояния дел с образованием в России и связи этого состояния с социально-экономическим и политическим кризисом. Он говорил, что « в значительной мере все переживаемое находится в тесной связи с той легкомысленной небрежностью, с какой русское общество поколениями относилось к народному образованию». Легкомысленная небрежность к высшему образованию, может грозить на фоне императива выживаемости человечества в XXI веке, перехода экономик стран мира, в первую очередь развитых стран, в тип интеллектоемких, наукоемких, образовательноемких, быстроходных экономик к обречению нашего государства на распад и захват ее ресурсов другими странами. На этом фоне постановка проблемы создания Национальной системы образования в любом государстве, и в Казахстане, в частности, призвана создать тенденцию, противостоящую дальнейшему развитию кризиса образования, тенденцию, обеспечивающую формирование доктрины и идеологии образовательной политики, соответствующей модели «устойчивого развития» в форме управляемой социоприродной эволюции в XXI веке, императиву перехода в начале XXI века к всеобщему высшему образованию.

Проблема источников формирования содержания высшего образования – ядровая проблема Национальной системы образования. Она включает в себя две подпроблемы – подпроблему удержания высокого уровня качества содержания высшего образования на фоне «потерь» в науке, развала издательской базы, «утечки мозгов» за границу, сокращения количества издаваемых отечественных научных журналов и формирования «зоны молчания» отечественных ученых вследствие сокращения возможностей публиковать свои научные результаты и т. д. и подпроблему развития содержания высшего образования, темпы которого, с одной стороны, должны быть корреспондированы с темпами развития самой науки, которая составляет базис содержания высшего образования, а, с другой стороны, быть корреспондированы с темпами формирования императивов большой логики

Образование в целом и высшее образование в частности как его база переживает глубокий системный кризис. Этот кризис являет собой резонансный эффект взаимодействия нескольких кризисов, обусловленных как кризисом, всей мировой цивилизации, и в частности кризисом всей системы образования в мире, не отвечающего сформировавшемуся в конце XX века императиву выживаемости человечества, так и обусловленных комплексным, системным кризисом, переживаемым всеми государствами во всех ее измерениях: государственной системой, экономикой, культурой, идеалом, государственной политикой, этносом. С позиции социально-экономической эволюции этот кризис предстает как совмещение двух кризисов: «кризиса преемственности» и «кризиса развития». Образование становится ведущим социогенетическим механизмом развития в XXI веке – интеллектуально-информационной цивилизации или, что то же самое, цивилизации общественного интеллекта и образовательного общества. Указанный цивилизационный сдвиг на рубеже тысячелетий определил концепции общественного интеллекта и образовательного общества как «ядровые» концепции «модели устойчивого развития человечества» в форме управляемой социоприродной эволюции. Из этого следует, что ориентиры образовательной политики в любом государстве мира имеют стратегический характер с позиций императива выживаемости человечества и ставят саму образовательную политику в центр внутренней политики государств мира. Это означает, что государство и общество через механизмы образовательной политики несут ответственность за темпы роста образовательного ценза населения, за опережающее развитие качества человека, качества общественного интеллекта и качество образовательных систем в обществе.

Качество образования есть отношение адекватности системы образования (совокупности его свойств) требованиям:

- а) императива выживаемости мировой цивилизации;
- б) опережающего развития качества общественного интеллекта;
- в) опережающего развития качества человека, включая императивы всестороннего, гармоничного, универсально-целостного, творческого развития личности и становления проблемно-ориентированного профессио-

нализма, перехода в первом десятилетии XXI века к всеобщему высшему образованию;

г) требованиям социоморфности образования, его соответствия особенностям национальных традиций, социально-экономического развития и политического устройства в стране, национально-этническому архетипу менталитета населения;

д) требованиям стандарта образования, представляющим правовую формализацию социальной нормы качества образования.

Высшее образование любого государства должно включать в свою идеологию защиту отечественного образования в условиях реалий растущей геополитической конкуренции по качеству образования и качеству интеллектуальных ресурсов стран мира. Высшее образование – механизм, определяющий воспроизводство интеллектуальных ресурсов в социальных институтах науки и образования. и поэтому проблема качества высшего образования – ключевая во всей системе качества образования, в системе обеспечения восходящего воспроизводства общественного интеллекта.

Разнообразие образовательных систем в мире, как и культур, – необходимое условие развития мировой цивилизации. В этом смысле не существуют мировое образование и мировые стандарты образования как нечто однородное. Однако гетерогенность образования и культуры не отрицает общечеловеческого инварианта, который наиболее глубоко проявляется в науке, религии, искусстве. Однако общечеловеческий инвариант культуры и образования формируется и раскрывается как инвариант через национальную культуру и национальное образование. Поэтому укорененность образования в национальной культуре, в национально-этническом сознании – важнейшее доктринальное положение.

Для казахстанского образования это означает, в первую очередь, его опора в культуре, в истории, в национально-этническом архетипе при акценте на народообъединяющую функцию казахской культуры, которую она выполняла на протяжении всей истории Казахстана.

Без понимания этого положения не может быть решена на должном уровне гуманитаризация казахстанского образования, гуманитаризация казахстанской высшей школы. Ключевыми положениями Национальной доктрины образования являются:

– образование как основной механизм воспроизводства общественного интеллекта становится главным механизмом цивилизационного развития, включая и экономику, в XXI веке;

– образование является главным механизмом действия основного закона «модели устойчивого развития» как управляемой социоприродной эволюции на базе динамического социоприродного гомеостаза с общественным интеллектом в, центре его механизмов;

– высшее образование является главным механизмом развития образования и науки в целом как важнейших компонентов общественного интеллекта.

Неклассичность будущего бытия человечества определяет характер образовательной революции как Неклассической, как становление Неклас-

сического образования, что определяет данный императив, как человекоцентризм и культуроцентризм образования.

Культуроцентризм образования определяет принцип управления качеством образования «через культуру». В Национальном мониторинге источников содержания высшего образования данный принцип определяет направление мониторинга – следящий контроль за «системой источников», от-ражающих влияние состояния культуры и искусства на содержание высшего образования, особенно его гуманитарной, исторической, национально-патриотической составляющих.

Образование – область социокультурной жизни, где совершается становление духовно зрелой, нравственно свободной личности, способной отстаивать общечеловеческие ценности. Но пока общество не признает первостепенную важность культуры в образовании, необходимость этических форм поведения, оно не может стать цивилизованным и демократичным.

Высшее образование – один из оптимальных и интенсивных способов вхождения человека в мир науки и культуры одновременно, так как одно без другого не существует. Образовательная среда, созданная в вузе, влияет на выбор правил общения и способов поведения студента в социальной группе. Данный выбор определяет манеру общения и стиль поведения, которые проявляются в межличностных и деловых контактах взрослого человека. Высшее образование выступает как практика социализации человека и преемственности поколений. В разных социально-политических условиях образование выступает стабилизирующим фактором между новыми социальными представлениями и идеалами предшествующих поколений, воплотившихся в исторических традициях.

В условиях радикального изменения идеологических воззрений, социальных представлений, идеалов и бытия людей в целом именно образование способствует адаптации человека к новым жизненным условиям. Сегодня социально-экономическая ситуация в обществе может быть охарактеризована рядом моментов, значимых для понимания стратегии воспитания личности:

- отсутствием четкой и адекватной современным условиям молодежной политики;
- формированием во многом чуждой менталитету молодежной субкультуры, подрывающей фундамент традиционной воспитательной системы общества;
- изменением приоритетов в структуре социально значимых профессий, специальностей;
- противоречивостью отношений к образованию в условиях рынка труда и образовательных услуг;
- ослаблением непреходящих педагогических ценностей, достижений исторического опыта;
- актуализацией проблемы обеспечения социальной, психофизиологической, духовно-нравственной безопасности молодежи, преодоления средств ее социализации (В. А. Шаповалов).

Влияние данных факторов на личность в том, что образуется так называемый «вакуум духовности», то есть происходит процесс «замыкания сознания», деформация мотивационно – потребностной сферы, понижается уровень продуктивности воображения, что не способствует расширению информационной емкости сознания индивидуума.

Сфера образования призвана противостоять разрушительным тенденциям современного общества и поддерживать тенденции созидательные и прогрессивные, которые реализуются посредством действия социальных институтов, одним из которых и является вуз. У человека всегда есть выбор, и задача высшего образования заключается в том, чтобы дать правильную ориентацию, способствующую развитию и раскрытию сущностных сил индивидуума. Истинная педагогика начинается с анализа жизни человека, народа, с помощи в разрешении трудностей: не приспособиться к обстоятельствам, а разрешить противоречие.

Задача высшего образования – воспитывать в студентах людей, умеющих отличить духовность от бездуховности и поставить на пути последней преграды. Для равновесия мира на планете в отдельном человеке необходимо духовно богатое сердце. При этом надо помнить, что духовность порождается только духовностью, что вне науки о человеке и его духе педагогика слепа. Сегодня каждому практикующему педагогу и будущему педагогу следует обратить внимание в первую очередь на себя. Учитывая тот факт, что в студенческие годы наиболее активно происходит развитие нравственных чувств, происходит становление мировоззрения и характера. и что самое главное для нас – это овладение полным комплексом социальных ролей взрослого человека и специалиста. Преподавателю важно поддерживать стремление студентов к саморазвитию и, в то же время, помогать им преодолевать комплексы межличностных отношений на базе сформированных форм культур: экологической, педагогической, патриотической, правовой и др. Данное требование будет соблюдено при удовлетворении социально-педагогических условий на основе личностно-ориентированного подхода в учебно-воспитательной деятельности вузов посредством реализации культурного потенциала обучения.

Богатейшие духовные и природные ресурсы любой страны мира, соединенные с возрожденным ее национальным духом, смогут поднять страну к новым вершинам социальных достижений. Успешному решению этой проблемы будет способствовать развитие не схематизма мышления и «голового» прагматизма, а возрождение культур, связанных с альтруизмом межчеловеческих отношений.

История страны – это история личностей ее прославивших, и педагоги, кому доверено воспитание будущих специалистов, должны всегда помнить, что все наши поиски и открытия в деле формирования личности, в конечном счете, экстраполируются на будущее страны.

Сегодня, в век образовательных инноваций, новшество, возникшее на одном конце планеты, через определенное время проникает в ее противо-

положный конец, впитывая новое, и положительное. Только так, работая в духе времени, можно подготовить компетентных в области педагогики специалистов. Но следует помнить, что мы живем в Казахстане, ставшем родиной не одного новаторского начинания, профессионалы которого накопили уникальный опыт, и необходимо научиться бережно соединить этот бесценный опыт с инновациями сегодняшнего дня. Этот синтез может обеспечить желаемый результат педагогической деятельности сегодня: воспитать физически, психологически и духовно здоровое поколение граждан, живущих в XXI веке, способных созидать новую программу процветающего Казахстана.

Образование касается глубинных оснований бытия государства, нации, всего настоящего и будущего общества, поэтому в реформировании образования особенно необходимо чувствовать разницу и грань между цивилизационными изменениями и культурой, которая не может быть модернизирована по воле реформаторов. В настоящее время традиционная учебно-методическая модель, которая веками применялась в школах всех типов и уровней, устарела. Современный мир развития предусматривает значительную социальную и профессиональную мобильность, участие все большего числа людей в созидании более совершенного общества. Вместо авторитарного словесного обучения, опирающегося на прошлое и основанного на передаче и воспроизведении информации, нам нужно образование, ориентированное на будущее, развивающее инициативу и самостоятельность учащихся, образование, которое пробуждает у личности интерес и желание учиться дальше, формирует его творческое мышление и учит решению проблемы, приучает использовать огромные возможности «параллельного образования» (например, средств массовой коммуникации).

В ноябре 2004 года было принято решение перейти к двухуровневой системе высшего образования (4 года бакалавриат + 2 года магистратура). При этом между четырехлетним бакалавриатом и двухлетней магистратурой возможен перерыв. По официальной версии, такая схема поможет студенту сознательно выбрать траекторию дальнейшего образования. Однако проекты реформирования вызывают у экспертов большие сомнения.

Ранее И. А. Зимней была предложена трактовка социальных компетентностей. Ее теоретической основой послужили сформулированные в отечественной психологии предположения, согласно которым человек есть субъект общения, познания, труда (Б. Г. Ананьев); человек проявляется в системе отношений к обществу, к другим людям, к себе, к труду (В. Н. Мясищев); компетентность человека имеет акмеологический вектор (Н. В. Кузьмина, А. А. Деркач). С этих позиций были разграничены три основные группы компетентностей: а) компетентности, относящиеся к самому себе как к личности, как субъекту жизнедеятельности; б) компетентности, относящиеся к социальному взаимодействию человека с другими людьми и социальной сферой; в) компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах.

Рассматривая все компетенции, мы находим компетентность гражданственности, ценностно-смысловой ориентации в мире. Компетентность гражданственности включают в себя: знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свободу и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства. Компетентность ценностно-смысловой ориентации в мире включает в себя ценности жизни, культуру народа и собственной страны.

Анализируя содержание основных социальных компетенций, мы выделяем следующие действия (дескрипторы): руководствоваться в жизни правами и обязанностями гражданина; проявлять гражданскую позицию в отношении государства; руководствоваться в своем поведении общепринятыми в обществе нормами, культурными традициями народа; понимать культурно-исторические ценности народа и нормативные ценности менталитета. В связи с этим считаем, что каждый выпускник вуза должен обладать высоким уровнем патриотической культуры наряду со сформированными вышеназванными компетенциями.

Современная система образования породила ряд противоречий. Причиной противоречий является отсутствие теоретического обоснования процесса духовно-нравственного становления личности как единого, неразрывно совершающегося в различных сферах жизнедеятельности. В «Законе об образовании» данный уровень нашел свое отражение в принципах государственной политики в области образования, согласно которому система образования обязана защищать и развивать национальные и региональные культурные традиции и особенности в условиях многонационального государства (ст. 2, п. 2) и определять основные задачи высшего учебного заведения. Такими задачами являются:

- удовлетворение потребности личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения высшего и (или) послевузовского профессионального образования;
- развитие науки и искусства посредством научных исследований и творческой деятельности научно-педагогических работников и обучающихся, использование полученных результатов в образовательном процессе;
- формирование у обучающихся гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современной цивилизации и демократии;
- сохранение и приумножение нравственных, культурных и научных ценностей общества;
- распространение знаний среди населения, повышение его образовательного и культурного уровня.

Выполнение этих задач связано с изменением содержания образования, особенно в области национально-регионального компонента. История современной системы образования представляет непрерывную череду образовательных реформ. Как правило, их суть сводится к стремлению изменить сознание человека, его воззрения и ценности и воспитать «человека новой формации». Известно, что национальная культура может развиваться как

в рамках одной из мировых культур, так и изолированно от них. В первом случае национальная культура обретает мировое значение. Национально-региональный компонент должен стать содержательной основой духовно-нравственного образования. Необходим строгий контроль над правильным использованием данного компонента государственного стандарта.

Библиографический список

1. **Стратегический** план Развития РК до 2010 / Указ Президента РК, 4 декабря 2001г. № 735
2. **Нарибаев, К.** Научные и нормативно-правовые основы реформирования высшего образования. [Текст] / К. нарибаев // Білім. Образование., Научно-педагогический журнал. – 2008. – 31 (37).
3. **О государственной** молодежной политики в РК/ Закон РК от 7 июля 2004 г., № 581
4. **Бордовский, В. А.** Реформирование образования как созидание, а не как революция // В. А. Бордовский, А. А. Корольков. Физическая культура: – СП, – 1998. – № 4.
5. **Нургалиева, Г. К.** Сравнительная педагогика. [Текст] / Г. К. Нургалиева, А. К. Кусаинов, К. С. Мусин – Алматы: Рауан, 1991.
6. **Казначеев, В. П.** Здоровье нации. Просвещение. Образование. [Текст] / В. П. Казначеев– М.: Наука 1996.
7. **Гершунский, Б. С.** Образование для XXI века. [Текст] / Б. С. Гершунский – М.: «Совершенство», 1999.
8. **Интеллектуальная** нация 2020 // Казахстанская правда. – № 120 (25864)., – 14.05.09.

ТРЕБОВАНИЯ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В НАУЧНОМ ПЕРИОДИЧЕСКОМ ИЗДАНИИ «СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»

1. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте. Печатный вариант рукописи статьи допускается не направлять в редакцию.

2. К изданию принимаются статьи ранее нигде не публиковавшиеся.

3. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы на русском и английском языках:

- в начале статьи указывается индекс по квалификационным таблицам УДК;
- название статьи (полностью прописными буквами) на русском и английском языках;
- фамилия, имя, отчество автора на русском и английском языках;
- сведения об авторе на русском и английском языках: ученая степень, ученое звание, должность и место работы/учёбы (полностью), e-mail, город.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, journl@mail.ru, Новосибирск.

- аннотация статьи на русском и английском языках (500–600 знаков с пробелами);
- ключевые слова (3–5) на русском и английском языках;
- текст статьи на русском языке;
- библиографический список на русском языке.

4. Текст рукописи статьи набирается на компьютере в формате Microsoft Word. Размер полей страниц: все поля 25 мм. Нумерация страниц сплошная, начиная с первой в верхней части страницы, посередине.

5. Текст рукописи статьи набирается шрифтом Times New Roman Cyr. Шрифт 14–20 кегля, межстрочный интервал 1,5 (полуторный).

6. Выделение по тексту – курсив, полужирный курсив, полужирный шрифт.

7. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Cyr, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный).

Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

8. Библиографический список размещается в конце статьи, нумеруется, предваряется словами «Библиографический список». Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тек-

сте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13; 14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления библиографического списка различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои [Текст] / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300с.

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектических дополнений к словарю М. Фасмера [Текст] / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15.

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения [Текст] / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

9. Автор статьи дополнительно к статье оформляет на публикацию статьи заявку в виде отдельного файла в редакторе Microsoft Word.

Заявка на публикацию

в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Город _____

Организация _____

Должность _____

Ученая степень _____

Ученое звание _____

Место учебы (вуз, кафедра – для докторантов, аспирантов-соискателей) _____

Тема статьи _____

Почтовый адрес _____

Телефон рабочий _____

Телефон домашний _____

Сотовый телефон _____

Факс _____

E-mail _____

10. Порядок работы с рукописью в редакции.

10.1. После получения материалов научной статьи ответственный секретарь журнала проводит их регистрацию и оценку правильности оформле-

ния и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

10.2. Зарегистрированные материалы научной статьи ответственный секретарь направляет для рассмотрения члену редакционной коллегии журнала. Член редакционной коллегии организует рецензирование научной статьи в соответствии с порядком, установленным редакцией журнала.

10.3. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. Как правило, срок приема статей для издания очередного номера устанавливается не позднее, чем за два месяца до месяца выхода.

10.4. При получении рецензии на статью с замечаниями, о возможности опубликования в случае доработки, ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

10.5. Порядок оформления, предоставления и рассмотрения доработанных рукописей статей такой же, как и для вновь поступающих материалов статей.

10.6. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

11. Общие требования и условия публикации.

11.1. К рассмотрению редакцией не принимаются материалы опубликованных ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным выше требованиям и рекламные материалы.

11.2. Редакция осуществляет необходимое научно-концептуальное рецензирование рукописей статей.

11.3. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

11.4. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

11.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи авторским коллективам не выплачивается.

11.6. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре.

11.7. Дискеты, рукописи не возвращаются.

RULES OF REGISTRATION OF PAPERS IN THE «SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL»

For acceleration of work with authors' materials the «Siberian pedagogical journal» asks to send a copy of the text, printed on paper with the following requirements:

- A4 format;
- 1,5 interval;
- Main font size – 14;
- Font size in Bibliography – 12;
- Font – Times New Roman.

2. The payment for the publication of papers is not raised from post-graduate students.

3. The text should include the following information:

- ISBN;
- Complete title of the paper (in capital letters);
- First name, middle name (or patronymic), surname of the author;
- Article summary (3–4 lines), keywords are obligatory with translation into English;

Personal information about the author: surname, first name, middle name (or patronymic), academic degree and status, post, organization, E-mail, city. Translation into English is requested.

Example: Ivanov Ivan Ivanovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Chair of Pedagogics, Novosibirsk State Pedagogical University, journal.nspu@mail.ru, Novosibirsk

4. Pictures should be placed in the text with resolution not less than 300 dpi, graphics should be generated by Corel Draw editor or drawn in black ink or ballpoint (pencil is not supposed). All pictures should hold a number, their place in the text should be indicated. The tables may be presented only in computer form, photos – either in computer form, or attached to the paper text (original should be sharp and clear).

5. Underlining or CAPITALS are not desired. Please emphasize words with *Italics*, **bold Italics** or bold font.

6. The list of literature at the end of each paper should be entitled «Bibliography». All the works in the list should be numbered and referred to correctly in the text.

The references to the literature are made in square brackets and placed immediately after the names mentioned in the text, the first figure being its number in the bibliography, the second – number of page.

Examples:

The further development of this theory can be found in S. N. Petrov's works [13; 14].

Or:

S. N. Petrov writes «they were facing constant problems of unfavorable community environment» [13. P. 14].

Examples of Bibliography:

1) Monograph by one author:

Behr-Sigel, E. Discerning the Signs of the Times / E. Behr-Sigel. – N. Y.: St Vladimir's Seminary, Prague, 2001. – 202 p.

2) Item from collected papers:

Cruse, D. A. Antonymy Revisited Some Thoughts on the Relationship between Words and Concepts// Frames, Fields and Contrasts. New Essays in Semantic and Lexical Organization / Ed. by A. Lehrer, E. Feder-Kittay. – Hillsdale (NJ): LEA, Publishers, 1992. – P. 289–306.

3) Article from journal, newspaper, magazine: Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

4) Electronic resource:

Doomsday Book [Electronic resource]. – www.domesdaybook.co.uk.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

7/2011

Главный редактор: В. А. Беловолов
Ведущий редактор: С. П. Беловолова
Специалист компьютерной верстки: А. В. Максимов
Программист: Е. В. Ильенко
Технический секретарь: Н. В. Алексеева

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28
Тел/факс: 8 (383) 244-12-95, 244-11-55. <http://www.sp-journal.ru>
E-mail: journal.nspu@mail.ru; vabelovolov@mail.ru

Формат 70x108/16. Печать офсет. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 29,40. Уч.-изд. л. 23,94.

Подписано в печать: 20.06.11 г. Тираж 1000 экз. Заказ № 419.
ООО «Немо Пресс», 630001, г. Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 202.
Тел.: (383) 236-13-43, 292-12-68.
E-mail: nemopress@mail.ru