

*«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

10/2011

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*

- 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  
**А. Д. Герасёв**, доктор биологических наук, профессор, ректор НГПУ, Новосибирск  
**Д. А. Данилов**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Якутск  
**А. Н. Джуринский**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва  
**В. А. Дмитриенко**, доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО, Томск  
**И. Ф. Исаев**, доктор педагогических наук, профессор, Белгород  
**А. Ж. 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  
**П. В. Ленин**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск  
**В. М. Лопаткин**, доктор педагогических наук, профессор, ректор АГПА, Барнаул  
**Л. И. Лурье**, доктор педагогических наук, профессор, Пермь  
**В. И. Матис**, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул  
**Л. Ф. Михальцова**, профессор, Новокузнецк  
**А. Я. Найн**, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск  
**А. М. Новиков**, академик РАО, член академии педагогических наук Украины, Лауреат Государственной премии РФ, руководитель отдела теории непрерывного образования РАО, доктор педагогических наук РАО, профессор, Москва  
**В. С. Нургалиев**, доктор психологических наук, профессор, Красноярск  
**М. П. Пальнов**, доктор педагогических наук, профессор, Томск  
**Т. Н. Петрова**, доктор педагогических наук, профессор, Чебоксары  
**С. М. Редлих**, доктор педагогических наук, профессор, ректор, КГПА, Новокузнецк  
**Г. И. Саранцев**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Саранск, Мордовия
- Ю. В. Сенько**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Барнаул  
**А. И. Субетто**, доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор, Санкт — Петербург  
**Ф. Ш. Терезулов**, доктор педагогических наук, профессор, Уфа  
**Л. И. Холина**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск  
**В. Г. Храпченко**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск  
**А. А. Чернобров**, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск  
**В. Э. Штейнберг**, доктор педагогических наук, профессор, Уфа  
**Н. Е. Щуркова**, доктор педагогических наук, профессор, Москва

**Зарубежные члены:**

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

Учредитель: ФГБОУ 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**

**10/2011**

**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

**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  
**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. Z. 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  
**P. V. Lepin**, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk  
**V. M. Lopatkin**, doctor of pedagogical sciences, professor, Barnaul  
**L. I. Lurie**, doctor of pedagogical sciences, professor, Perm  
**V. I. Matis**, doctor of pedagogical sciences, professor, Barnaul  
**L. F. Mikhaltsova**, professor, Novokuznetsk  
**A. Y. Nine**, doctor of pedagogical sciences, professor, Chelyabinsk  
**A. M. Novikov**, academician of the Russian Academy of Education, member of the Pedagogical Academy of Ukraine, Winner of the State Award of the Russian Federation, head of the Department for Theory of Continuous Education (Russian Academy of Education), Doctor of Pedagogy, Professor, Moscow  
**V. S. Nurgaleev**, doctor of psychological sciences, Krasnoyarsk  
**M. P. Paljanov**, doktor of pedagogical sciences, professor, Tomsk  
**T. N. Petrova**, doctor of pedagogical sciences, professor, Cheboksary

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

Founder: GOU VPO “Novosibirsk State Pedagogical University

The Journal is registered in Paris in the international registration directory

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

Distributed by subscription and at retail.

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

Subscription index in “Rospechat” — 40633

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

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

Links to the journal when citing are required



## СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

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

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

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

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

В журнале представлены следующие разделы:

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

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

**ISSN под следующим номером: ISSN 1813–4718**

**Основное название: Siberian pedagogical journal**

**Сокращенный вариант названия: Sib. pedagog. j.**

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



## **SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL**

### **SCIENTIFIC PERIODICALS**

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

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

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

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

The following sections are submitted in the journal:

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

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

**ISSN under following number: ISSN 1813–4718**

**The basic name transliterated: Siberian pedagogical journal**

**(Russian: Сибирский педагогический журнал)**

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

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

**Subscription index in the russpechat catalogue – 40633.**

## СОДЕРЖАНИЕ

### Раздел I. Профессиональное образование

*Смолянинова О. Г., Степанова И. Ю.*

**Прикладной бакалавриат: основания качества образовательных программ.....27**

В работе проводится теоретическое осмысление оснований обеспечения качества образовательных программ прикладного бакалавриата на системно-методическом уровне. Обосновывается выделение составляющих качества образовательных программ: ценностной, технологической, личностной. Предлагаются подходы к выделению основных линий и показателей их эффективности, структурированию ресурсов и условий, обеспечивающих качество реализации образовательных программ прикладного бакалавриата в практике профессиональной подготовки студентов в вузе.

**Ключевые слова:** прикладной бакалавриат; образовательная программа; обеспечение качества; составляющие качества; показатели эффективности; заказчики

*Гафурова Н. В., Твердохлебова Т. В.*

**Магистерская подготовка в реализации андрагогического подхода.....36**

В статье представлена авторская позиция реализации магистратуры в современной ситуации, ее принципиальное отличие от существующей организации работы со студентами. Авторы анализируют обучение по магистерским программам с позиции педагогики образования взрослых, дают подробную характеристику контингенту магистерских программ и фокусируют проблемы такого образования. Одним из способов решения таких проблем предлагается специальная подготовка педагогических кадров и реализация системы психолого-педагогических условий обучения в магистратуре.

**Ключевые слова:** андрагогика; Болонский процесс; качество образования; образование взрослых; образовательная программа магистерской подготовки; стандарты третьего поколения

*Шушерина О. А., Грицкевич Е. В.*

**Фасилитаторский стиль педагога профессионального обучения: содержание и организационно-педагогические условия его становления.....50**

В статье рассматривается содержание фасилитаторского стиля педагога профессионального обучения, приводятся качественные и деятельностные признаки педагога-фасилитатора, обосновывается путь становления фасилитаторского стиля будущего педагога в образовательном процессе и формулируются организационно-педагогические условия. Авторы выделяют критерии и показатели становления фасилитаторского стиля будущего педагога. Представлена диагностическая программа изучения становления фасилитаторского стиля будущего педагога.

**Ключевые слова:** фасилитаторский стиль; педагог-фасилитатор; становление фасилитаторского стиля; организационно-педагогические условия становления фасилитаторского стиля

*Ломакина Э. Н.*

**Профессиональная направленность как механизм психологической готовности к профессиональной деятельности студентов.....63**

В статье рассматривается проблема психологической готовности студентов к профессиональной деятельности. Показано, что профессиональная направленность играет важную роль при подготовке студентов инженерных специальностей к профессиональной деятельности, определяет ее успех и выступает механизмом формирования психологической готовности. Представлены результаты исследования мотивационно – ценностного компонента профессиональной направленности.

**Ключевые слова:** психологическая готовность к профессиональной деятельности; профессиональная направленность; мотивационный компонент; ценностный компонент

*Дмитриева Т. В.*

**Моделирование процесса подготовки студентов к принятию квазиуправленческих решений при изучении дисциплин математического цикла.....71**

Представлена модель процесса компетентностно-развивающего обучения, ориентированного на освоение студентами квазиуправленческой компетенции «Разработка и принятие квазиуправленческих решений с применением методов системного анализа и математического моделирования студентами специальности «Государственное и муниципальное управление» при освоении дисциплин математического цикла». Описаны основные компоненты модели: целевой, содержательный, концептуальный, процессуально-технологический, критериально-оценочный.

**Ключевые слова:** квазиуправленческая компетенция; модель компетентностно-ориентированного обучения; обучение; компетенция

## Раздел II. Концептуальные основы философии образования

*Терегулов Ф. Ш.*

**Новый подход к фундаментальному изложению эволюции Вселенной.....80**

Новая картина эволюции Вселенной основана на представлении её в виде топологической среды. Базовым свойством среды является стремление её составных частей одновременно занять во Вселенной бесконечное большое и бесконечное малое места. Различные соотношения этих устремлений проявляются в обширной пограничной зоне, пребывающей в двух крайних формах (свернутой и развернутой), а своеобразные топологические качели как бы способствуют организации их срединного состояния и обеспечивают круговорот среды в целом. Выявленная логика топологических преобразований охватывает все области и уровни мироздания, и поэтому она может быть квалифицирована как Теория Всего Сущего.

**Ключевые слова:** топологическая среда; конечное и бесконечное её состояния как полярности; пограничная зона; встроенные и рядоположные (бок о бок) проявления соотношений полярностей; макроначалое и мелкоячейчатое поле; струнный каркас Вселенной; вещество как многоуровневое срединное выражение среды

## Раздел III. Информационные, педагогические технологии

*Стародубцев В. А., Велединская С. Б., Шамина О. Б.*

**Электронный учебно-методический комплекс как персонализированная образовательная среда.....104**

Динамизм развития информационной среды и сервисов социальных медиа в Интернете обеспечивают возможность всё большего переноса образовательной деятельности педагога (преподавателя) из физического пространства аудиторий в виртуальное пространство информационно-коммуникационных сетей. Для эффективной образовательной деятельности здесь необходимы адекватные средства (инструменты, гаджеты, виджеты). Это требует соответствующей адаптации к новым условиям учебно-методических комплексов дисциплин (УМКД). Возможная структура электронного УМКД обсуждается в статье с точки зрения его роли как виртуальной среды обучения.

**Ключевые слова:** процесс образования; социальные медиа; учебно-методический комплекс, персональная образовательная среда

*Лебедева И. П., Гаджиева Л. А.*

**О роли математического моделирования в прогнозировании и проектировании развития муниципальной системы образования.....111**

Рассматриваются возможности прогнозирования с использованием математического моделирования в рамках образовательных проектов муниципального уровня. Раскрывается роль методов прогнозирования развития педагогической системы с учетом управленческих задач. Приводится пример прогнозирования по среднему абсолютному приросту при формировании муниципального задания для школ, а также проводится анализ структуры проекта по управлению качеством школьного образования на основе мониторинга в связи с особенностями применения математических методов.

**Ключевые слова:** математическое моделирование; прогнозирование; образовательный проект; ряды динамики; муниципальная система образования

*Беликов В. А., Захарова Т. В.*

**Использование системы зачетных единиц в процессе проектирования основных образовательных программ вуза.....121**

В статье представлены законодательные и нормативные документы, в которых отражены требования к образовательному процессу вуза, процессу разработки основных образовательных программ (ООП) с использованием системы зачетных единиц и т. д. Предложена структурно-функциональная модель процесса проектирования ООП с использованием системы зачетных единиц и выделены организационно-педагогические условия для повышения эффективности данного процесса.

**Ключевые слова:** образовательный процесс; федеральный государственный образовательный стандарт; образовательная программа; система зачетных единиц

*Жаркова Г. А.*

**Воспитание информационной культуры личности в системе непрерывного образования с использованием ситуационного принципа.....130**

Статья посвящена проблеме воспитания информационной культуры личности. Рассматривается круг вопросов, связанных с воспитанием информационной культуры личности в системе непрерывного образования. Воспитание информационной культуры рассматривается как специфический вид воспитания, направленный на подготовку информационно-технологической деятельности и управление развитием личностных и профессиональных качеств человека. Описывается опыт выделения латентных факторов, имеющих отношение к информационной культуре, в учебном процессе студентов специальности «Компьютерная безопасность».

**Ключевые слова:** информационная культура; воспитание; ситуационный принцип; информационная деятельность; непрерывное образование

*Лысюк А. А., Трофимов В. М.*

**Теоретические предпосылки педагогико-сервисологического подхода.....139**

Статья посвящена разработке теоретической основы педагогико-сервисологического подхода. В нём интегрированы на качественно ином уровне идеи компетентностного, контекстного и некоторых других подходов с целью гармонизации гуманно-личностной педагогики с информационно-технологической средой в современном образовании. Рассматриваемый подход обобщает опыт создания и апробации педагогической технологии «система сервиса эксперимента».

**Ключевые слова:** педагогико-сервисологический подход; контекст; компетентность; учебный практикум; система сервиса эксперимента

## Раздел IV. Языковая культура

*Овсянников А. О.*

**Использование метода графемно-фонетических и морфологических ключей при обучении информативному чтению на португальском языке студентов и школьников старших классов, владеющих испанским языком.....146**

В данной статье рассматривается возможность применения метода графемно-фонетических и словообразовательных ключей при обучении информативному чтению на португальском языке студентов и школьников старших классов специализированных школ, владеющих на достаточном уровне испанским языком. Разработанный нами метод учитывает данные сравнительно-исторического языкознания и контрастивного анализа. Выведенные графемно-фонетические и словообразовательные ключи сведены в таблицы. Приводится также тестовый корпус (уровень слова, уровень словосочетания и уровень текста). В статье также затрагиваются вопросы, связанные с компенсаторной компетенцией.

**Ключевые слова:** графемно-фонетические и морфологические ключи; информативное чтение; метод ключей; базовый иностранный язык; второй иностранный язык

## Раздел V. Формирование культуры личности

*Шейна Е. Н.*

**Ценностное отношение к «феномену детства» в основных формах его репрезентации (философия, социология, педагогика).....156**

Ценности появились в истории человеческого рода как некие духовные постулаты, помогающие человеку устоять в жизненных перипетиях и испытаниях, как представления о желаемом человеке и его образе жизни. Они сформировались как цели, к которым можно и необходимо стремиться. Поэтому ценность есть определенный идеал, сложившийся в культуре любого общества. Однако в настоящее время мы имеем дело с утратой основного понимания «ценности» как одной из норм поведения человека. Выбор темы статьи обуславливается необходимостью акцентировать внимание на проблемах в сфере нравственного и духовного воспитания и показать значимость ценностного воспитания в процессе становления личности. Для русской философии детскость всегда была синонимом русскости. Поэтому очень важно акцентировать внимание на ценностном отношении к феномену детства, что дает основу гармоничного развития взрослой личности.

**Ключевые слова:** аксиологические основы; ценность; ценностное отношение; феномен детства

*Поселягина Л. В.*

**Развитие эстетической компетентности студентов в условиях проектной деятельности.....163**

В статье рассматриваются факторы развития эстетической компетентности студентов в условиях проектной деятельности. Автор анализирует понятия «проект», «проектная деятельность», «метод проектов». Приводит результаты экспериментального исследования, свидетельствующие о развитии эстетической компетентности студентов в условиях проектной деятельности.

**Ключевые слова:** эстетическая компетентность; факторы развития эстетической компетентности студентов; метод проектов; проектная деятельность

## Раздел VI. Повышение качества современного школьного образования

*Хрусталева Т. М.*

**Возрастные особенности проявления социальной одаренности школьников.....170**

Анализируется проблема возрастной специфики проявления способностей и одаренности человека. Раскрыты особенности проявления социальной одаренности в младшем

школьном, подростковом и юношеском возрасте. Представлены результаты анализа структуры социальной одаренности, характера детерминации ее компонентов индивидуальными свойствами. Выявлены различия в степени выраженности показателей одаренности и структуре индивидуальности социально одаренных школьников различных возрастов.

**Ключевые слова:** возрастные особенности; социальная одаренность; индивидуальные свойства; младшие школьники; подростки; старшеклассники

*Ефимкина А. И.*

**Андрагогические принципы проектирования деятельности учителя естественнонаучных предметов.....176**

Современный учитель – это организатор учебной, поисковой работы, наставник и консультант. Всё это требует новых подходов к организации кадрового обеспечения школьного обучения. Наиболее перспективны для школы эксперименты в рамках проектирования и осуществления проектов – в этом случае эксперимент будет использован для подтверждения жизнеспособности проекта.

Командой, состоящей из педагогов и административных работников, в городе был разработан и реализован проект «Деятельностная образовательная среда ребёнка как основное условие самообразования учителя». В связи с этим возникла необходимость изменения подходов к подготовке педагогических кадров.

Реализация проекта происходила через поэтапное решение педагогом задач по проектированию: определение потребности в изучении дидактической единицы; целеполагание; организацию деятельности по поиску знаний и формированию умений, навыков и качеств посредством создания мыследеятельностной образовательной среды с учащимися; организацию аналитико-рефлексивной деятельности для оценки реальной степени освоения материала; применение новых дидактических подходов и средств в новой педагогической практике; обобщение и представление опыта по организации мыследеятельностной образовательной среды. Вся модель проектирования деятельности педагога построена с учётом андрагогических принципов обучения С. И. Змеёва

1. Приоритет самостоятельного обучения.
2. Принцип совместной деятельности.
3. Принцип опоры на опыт обучающегося.
4. Индивидуализация обучения.
5. Системность обучения.
6. Контекстность обучения.
7. Принцип актуализации результатов обучения.
8. Принцип элективности обучения.
9. Принцип развития образовательных потребностей.
10. Принцип осознанности обучения.

Андрагогические принципы обучения определяют деятельность прежде всего обучающихся по организации процесса обучения, в то время как педагогические принципы в основном и главным образом регламентируют деятельность обучающегося. Но именно сочетание андрагогических и педагогических принципов гарантирует качество результата проекта, направленного на совершенствование профессиональной готовности учителя.

**Ключевые слова:** проектирование; андрагогические принципы; деятельность; учитель

*Ускова Н. Н.*

**Формирование мотивации на профессию «журналист» и развитие творческих способностей студентов.....182**

В данной статье отражены результаты исследования уровня профессиональной мотивации будущих журналистов. А также затрагивается проблема развития творческого потенциала студентов. Результаты исследования проблем формирования профессиональной мотивации будущих журналистов и динамики её развития в процессе обучения студентов в

вузе, показали, что наличие мотивации ускоряет процесс профессионального становления будущего специалиста.

**Ключевые слова:** профессиональная мотивация; мотивация достижения; мотивация творчества; творческий потенциал; ценностные ориентации; личностное развитие; жизненная активность; профессиональная деятельность; непрерывное профессиональное образование

*Заусенко И. В.*

**Особенности самоотношения педагогов с разными показателями психологического благополучия.....191**

Статья посвящена теоретическому обоснованию взаимосвязи самоотношения и психологического благополучия педагога, также содержит описание эмпирического исследования различий в самоотношении педагогов с высокими и низкими показателями психологического благополучия. Педагоги с высокими показателями психологического благополучия склонны предоставлять социально одобряемую информацию о себе, отрицают проблемы, зависимы от своей социальной роли. Педагоги с низкими показателями психологического благополучия открыты новому опыту, осознают свои проблемы.

**Ключевые слова:** педагог; психологическое благополучие; самоотношение; показатели

*Ильина Г. В.*

**Взаимосвязь развития познавательных способностей и физических качеств у старших дошкольников и младших школьников.....197**

В статье выявлена взаимосвязь в развитии физических качеств и познавательных способностей у старших дошкольников и младших школьников в процессе организации подвижных игр. Предложен комплекс дифференцированных подвижных игр для старших дошкольников и младших школьников, который основывается на выявленных особенностях развития физических качеств и психических процессов детей, ведущие из которых: ловкость, быстрота, выносливость, восприятие, мышление, внимание.

**Ключевые слова:** познавательные способности; физические качества; игровая деятельность; подвижная игра; старший дошкольник; младший школьник

## Раздел VII. История педагогической теории и практики

*Люсев В. Н.*

**Историко-педагогический опыт привлечения к организации учебного процесса технических учебных заведений преподавателей-практиков.....204**

В статье рассматривается исторический опыт привлечения к организации учебного процесса преподавателей-практиков в технических учебных заведениях нашей страны. Историко-педагогический анализ проводится на примере ремесленных мастерских древнерусского государства, цифирных школ Пушкарского приказа XVI века, горнозаводских школ Урала XVIII–XIX вв., заводах-втузах СССР. Показано, как производственный опыт преподавателей-практиков способствовал эффективной подготовке кадров, ориентированных на реальное производство. Обосновывается необходимость использования исторического опыта в современном техническом образовании.

**Ключевые слова:** практикоориентированное техническое образование; горнозаводские школы; завод-втуз; учебный процесс; опыт

*Зверев В. А., Потеряева А. С.*

**О девиантном поведении в среде учительства Сибири во второй половине XIX – начале XX вв.....214**

В статье уточняется понятие девиантного (отклоняющегося от нормы) поведения применительно к условиям исторического развития России позднеимперского периода и конкретной социальной среды – школьного учительства Сибири; определяются причины тако-

го поведения; характеризуются его основные позитивные и негативные формы, в том числе в области общественной активности, профессиональной педагогической деятельности и в быту; выявляются способы противодействия государства и социума отклоняющемуся поведению учителей.

**Ключевые слова:** школьное учительство; девиантное поведение; социальная активность; Сибирский регион

## Раздел VIII. Коррекционная педагогика

*Дуброва Т. И.*

**Интеграционный потенциал профессионального обучения подростков с ограниченными возможностями здоровья.....226**

Подготовка специалистов, способных к профессиональной мобильности является одной из главных проблем современного профессионального образования. В статье раскрываются теоретические основы и практические пути организации уровневой дифференциации обучения как средства подготовки обучающихся с нарушением интеллекта к профессиональной деятельности. Обоснованы сущность, функции и характерные особенности профессиональной подготовки в контексте общей теории дифференцированного обучения.

**Ключевые слова:** уровневая дифференциация; профессиональная деятельность; профессиональная подготовка; подростки; ограниченные возможности здоровья

*Войтюк И. А.*

**Особенности реализации принципа преемственности обучения в реабилитационном центре и общеобразовательной школе.....233**

Представлено авторское видение проблемы преемственности в реабилитационном центре и общеобразовательной школе. Выделены особенности реализации принципа преемственности обучения. Рассматривается отношение учителя к обучению в условиях реабилитации. Предпринята попытка выяснить сущность понятия кондуктивная норма. Телесная и духовные возможности учащегося-реабилитанта рассматриваются как дуальность психики. Представлено информационное единство психолого-педагогической полярности. Обоснована необходимость двойного стандарта оценивания.

**Ключевые слова:** акт оказания помощи; сопряжённость; кондуктивная норма; информационное единство; психический акт; оценивание; преемственность

## Раздел IX. Повышение квалификации педагогических кадров. Управление образованием

*Слесарев Ю. В.*

**Организация контроля качества формирования социальной компетенции уровневой системы высшего профессионального образования.....239**

В статье рассматриваются понятия «компетенция», «социальная компетенция», структурные уровни формирования социальной компетенции, социально-ориентированного компетентностное обучение, социально-личностные качества обеспечивающие данные компетенции в профессиональной подготовке. Модульная система профессионального обучения уровневой системы подготовки специалистов позволяет организовать контроль качества формирования социальной компетенции. В статье проанализированы показатели уровней сформированности социальной компетенции студентов, также приведены базисные социально-личностные компетенции, определяемые в основе профессиональной деятельности специалиста.

**Ключевые слова:** компетенция; компетентность; социально-личностные качества; структурные уровни формирования социальной компетенции; компетентностный подход; социально-компетентностное обучение

*Лихашерстная Ю. О.*

**Мониторинг социального заказа к образовательным услугам системы повышения квалификации.....248**

Приведены результаты исследований социального заказа на образовательные услуги учреждения непрерывного педагогического образования. Обобщены и проанализированы итоги мониторинговых опросов. Установлено влияние изучения социального заказа на образовательные услуги на эффективность деятельности системы повышения квалификации работников образования.

**Ключевые слова:** дополнительное профессиональное образование; система повышения квалификации педагогов; социальный заказ; педагог-слушатель системы повышения квалификации; потребности педагога

*Стеценко И. А., Полякова Г. А.*

**Формирование рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов: технологический подход.....256**

В статье представлен анализ различных подходов к содержательному наполнению понятия «рефлексивная компетентность», рассматривается сущность указанной категории. Представлена технология формирования рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов. В предложенной технологии выделяются следующие составляющие: концептуальная основа, содержательная и процессуальная части. Особое внимание в статье уделяется этапам проведения семинарских занятий в рамках авторской технологии. В статье обоснована эффективность авторской технологии методом многомерного шкалирования с применением пакета компьютерных программ SPSS.

**Ключевые слова:** система профессионального педагогического образования; рефлексивная компетентность; педагогическая технология; технология формирования рефлексивной компетентности; компоненты технологии формирования рефлексивной компетентности

*Яковлева Г. В.*

**Теоретико-методологические основания концепции инновационной методической работы в ДОУ.....261**

Автором представлен анализ теории проблемы педагогических концепций, анализ определений и философских подходов к данному вопросу. Представлены теоретико-методологические основания построения концепции инновационной методической работы: системный и синергетический подходы как теоретико-методологическая стратегия и личностно-ориентированный, компетентностный и деятельностный подходы как практико-ориентированная тактика. Показана необходимость установления функционального назначения каждого из них и раскрытия результатов их использования в соответствии с иерархической значимостью для изучения феномена методической работы в дошкольном образовательном учреждении.

**Ключевые слова:** концепция инновационной методической работы; теоретико-методологические основания; теоретико-методологическая стратегия; практико-ориентированная тактика; подходы

*Микова И. М.*

**Понятие и сущность академической мобильности студентов.....266**

В статье рассмотрены теоретические основы академической мобильности студентов. Уточнено понятие определения академической мобильности студентов. Автор характеризует виды академической мобильности студентов, раскрывает особенности их организации в вузах. Выявлены субъекты академической мобильности студентов и определенные требования к ним. Приводятся анализ задач по организации академической мобильности студентов, стоящие перед российскими вузами, а также разные по содержанию виды деятельности обучения студентов по программе академической мобильности.

**Ключевые слова:** академическая мобильность студентов; европейское пространство высшего образования; глобализация; виды академической мобильности; виртуальная мобильность

*Овсянников А. О.*

**К вопросу о жанровой тематике текстов, отбираемых для информативного чтения на втором иностранном языке.....273**

Статья посвящена жанровой тематике текстов, отбираемых для информативного чтения на втором иностранном языке. Обосновывается преимущество оригинальных текстов. Основными литературными жанрами, участвующими в формировании иноязычной социокультурной компетенции представляются литературно-художественный текст, специальная литература, газетные и журнальные статьи, рекламные тексты, пословицы и поговорки. При этом учитель должен учитывать лингвистические, психологические и методические особенности обучения. Отбирая тексты, преследуются две основные цели – развитие общей культуры и совершенствование самого процесса обучения языку.

**Ключевые слова:** чтение на втором иностранном языке; литературные жанры; оригинальный текст; пословицы; реклама

## Раздел X. Военное профессиональное образование

*Федункин А. В., Беловолов В. А., Бунин С. В.*

**Ответственность как фактор формирования профессиональной культуры поведения будущих офицеров внутренних войск МВД России.....279**

В настоящей статье исследована проблема формирования профессиональной культуры поведения у будущих офицеров внутренних войск МВД России. Проведен теоретический анализ влияния ответственности на формирование профессиональной культуры поведения. В статье определены критерии сформированности профессиональной культуры поведения будущих офицеров. Предложен подход к организации процесса формирования профессиональной культуры поведения будущих офицеров с позиции присвоения каждому уровню профессиональной культуры поведения определенной атрибуции ответственности.

**Ключевые слова:** ответственность; профессиональная культура; уровни развития профессиональной культуры; служебно-боевая деятельность; профессиональная культура поведения; курсанты

*Беловолова С. П., Скворцов И. М., Бунин С. В., Беловолов В. А.*

**Проблемные вопросы процесса адаптации курсантов первого курса к обучению в военных вузах внутренних войск МВД РФ.....289**

Статья посвящена проблемным вопросам адаптации курсантов-первокурсников к образовательному процессу в военных институтах внутренних войск МВД РФ. Использование преподавателями методов, обеспечивающих успешность адаптационного процесса курсантов, как к учебной деятельности, так и к социальной среде в военном вузе, будет стимулировать повышение познавательной активности, общего жизненного тонуса, работоспособности и предупреждать отсев курсантского контингента из военных вузов.

**Ключевые слова:** адаптация; дидактическая адаптация; адаптационный процесс; система адаптации; курсанты

*Беловолов В. А., Янголь Д. Ю., Беловолова С. П., Куценко С. А.*

**К вопросу о дистанционном обучении.....298**

На сегодняшний день в области теории и практики дистанционного обучения работают многие отечественные ученые, чьи научные изыскания способствуют его реализации в образовательном процессе и дальнейшему развитию. Однако стоит отметить, что пока еще отсутствует единое понимание базовых терминов, что зачастую приводит к многозначности способов толкования одного и того же понятия. В конечном итоге неоднозначность

толкования терминов приводит к противоречивости восприятия информации, как студентами, так и преподавателями. Учитывая данное обстоятельство, авторы данной статьи делают попытку на основе анализа подходов к терминологии, разграничить понятия дистанционное обучение и дистанционное образование.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение; дистанционное образование; образование; подходы; обучение

*Левин Е. М., Беловолов В. А., Бунин С. В., Беловолова С. П.*

**Реализация в образовательном процессе военного вуза интегративного спецкурса «Профессиональная деятельность офицера внутренних войск».....304**

Статья посвящена вопросам проектирования и реализации в образовательном процессе военного вуза интегративного спецкурса «Профессиональная деятельность офицера внутренних войск» как одного из педагогических условий формирования готовности будущих офицеров внутренних войск к профессиональной деятельности. Исходя из сложившихся в педагогической науке и практике взглядов на сущность и основные формы интеграции содержания образования, рассматриваются функции вышеназванного спецкурса, его цель и задачи, основное содержание разделов.

**Ключевые слова:** интеграция; интегративный курс; будущий офицер; внутренние войска; вуз; профессиональная деятельность

## Раздел XI. Размышления, обсуждения

*Жемерикина Ю. И.*

**Современная проблема высшего образования в России – недобросовестная конкуренция.....312**

Знания и способность быстро учиться высоко ценятся в современном обществе и к тому же хорошо оплачиваются! Что провоцирует увеличение конкуренции в учебных заведениях. Данная статья посвящена проблеме современного педагогического образования – недобросовестной конкуренции. Представлена классификация видов конкуренции в системе образовательных услуг. Обсуждается троянское обучение и его разновидности, отраженные в трудах А. Н. Поддьякова. Описаны исследования современных авторов, изучающие распространение и способы применения недобросовестной конкуренции в обучении.

**Ключевые слова:** конкуренция (добросовестная, недобросовестная); стратегия конкуренции; троянское обучение; гендер

*Бобкова С. Н., Беликова О. А., Ерохина Е. В., Расулов М. М., Воронков М. Г.*

**Коррекция трекрезаном липидного обмена и гемодинамики у больных с кардиоваскулярной патологией.....319**

Обследовано 72 пациента мужского пола, в возрасте от 35 до 50 лет, с уровнем ДАД в пределах 90–109 мм. рт. ст. Все пациенты получали базисную терапию эналаприлом 10 мг в сутки. Больные с ожирением и АГ и пациенты, в дополнение к базисной терапии получали трекрезан в дозе 600 мг/сутки по 21 дню 2 курса в течение 6 месяцев. Трекрезан улучшал липидный обмен и параметры сердечной гемодинамики.

**Ключевые слова:** артериальная гипертензия; ожирение; трекрезан

*Подповетная Ю. В.*

**Положения нелинейной дидактики как средство активизации и развития творческого мышления преподавателей вуза.....323**

Творческое мышление занимает особое место в структуре научно-методической культуры преподавателя вуза. В статье представлено авторское определение творческого мышления. Активизация и развитие творческого мышления рассматривается как организация действий преподавателя, направленных на осознание и разрешение конкретных задач в

профессиональной деятельности. В качестве средств и приемов организации действий преподавателя высшей школы предлагается использовать нелинейные дидактические модели.

**Ключевые слова:** научно-методическая культура; творческое мышление; активизация; развитие; положения нелинейной дидактики

*Саралиева Т. Р.*

**Конфликтологическая компетентность учителя общеобразовательной школы как научное понятие.....329**

Рассмотрены подходы к пониманию сущности конфликтологической компетентности учителя, представлено ее внутреннее строение, обоснованы наблюдаемые и ненаблюдаемые компоненты. Деятельность учителя по предотвращению и разрешению конфликтов с различными субъектами образовательного процесса рассмотрена как содержательно-смысловая основа его конфликтологической компетентности. Показано место конфликтологической компетентности в структуре профессионально важных качеств учителя общеобразовательной школы.

**Ключевые слова:** конфликт; конфликтная ситуация; педагогический конфликт; конфликтогенная среда; школа как самообучающаяся организация; концепция самообучающейся организации; движущие силы развития конфликтологической культуры; внутренние и внешние противоречия развития конфликтологической культуры

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

# CONTENTS

## Section I. Vocational Training

*Smolyaninova O. G., Stepanova I. Y.*

**Applied bachelor degree: the grounds of quality of educational programs.....27**

The work is devoted to theoretic interpretation of quality assurance and effectiveness indicators of the applied Bachelor degree program on the systematic and methodological level. It describes the basis for defining the characteristics ensuring quality of education: system of values, technological and personal characteristics. The article offers approaches to singling out the basic elements and differentiating effectiveness and working out the resource structure and the conditions for realizing the Applied Bachelor program in the academic practice.

**Keywords:** applied Bachelor's degree; academic program; quality assurance; effectiveness indicators; customer

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

**Master's training in the andragogical approach.....36**

The article presents the author's position on the current realization of the Master's programs, its fundamental differences from the existing organization of work with students. The authors analyze training in master's programs with the position of the pedagogy of adult education, have been providing details details of the contingent of master's programs and have been focusing the problem of such education. One way to solve such problems are invited to special training for teachers and implementation a sets of psychological-pedagogical conditions of education in of Master's programs.

**The keywords:** bolonia's process; the quality of education; Life Long Learning; the Master's Programmers; standards of third generation

*Shusherina O. A., Gritskevich E. V.*

**Facilitate style of teacher of professional training: content, organizational and pedagogical conditions of his formation.....50**

The article discusses the content of facilitate style of teacher of professional training, gives qualitative and activity-related attributes of the teacher-facilitator, justifies the way of formation of facilitate style of future teacher in the educational process and formulates organizational and pedagogical conditions. The authors single out criteria and indicators of the formation of facilitate style of future teacher. The article contains the diagnostic programmer to study of formation of facilitate style of future teacher.

**Keywords:** facilitation style; teacher-facilitator; formation of facilitate style; organizational and pedagogical conditions of facilitate style

*Lomakina E. N.*

**Vocational guidance as a mechanism of a students' psychological readiness of professional activity.....63**

Herein a problem of the students' psychological readiness to professional activity is viewed in this article. There is shown that the vocational guidance plays the leading part during training of students of engineering specialties to professional activity, defines its success and acts as a mechanism of a professional readiness' forming. Also the research results of motivational-value component of vocational guidance are viewed.

**Keywords:** psychological readiness to professional activity; vocational guidance; motivational-al component; value component

*Dmitrieva T. V.*

**Modelling of the process of students' preparation for making quasi-professional decisions in the process of mastering mathematical disciplines.....71**

In this article a process model of competence-developing training, oriented towards students' mastering of quasi-managerial competence named «Development and taking quasi-managerial decisions applying methods of system analysis and mathematical modeling by students of the «State and municipal governance» when mastering mathematical disciplines» is presented. The main components of the model are discussed here: targeted, content-related, conceptual, process-technological, and criteria-valued.

**Keywords:** quasi-managerial competence; variant of the model of competence-oriented learning

**Section II. The Conceptual Foundations of Philosophy of Education**

*Teregulov F. Sh.*

**New approach to fundamental description of the Universe evolution.....80**

New model of the Universe evolution is based on its representation as the topological medium. Its basic property is its tendency to occupy simultaneously infinitely large and infinitely small spaces. Different ratio of these tendencies causes wide border zone that finds itself in two extreme forms (compressed and expanded), and the original topological swing stimulates their medial-state forming and results in medium cycle in general. The revealed logic of topological transformations covers all the fields and levels of the Universe and that's why it can be named as the Theory of all.

**Keywords:** topological medium; finite and infinite states of this medium; as polarities; border zones between them; embedded and contiguous (side by side) manifestations of the polarity ratios; macro-origin and small-meshed field; string framework of the Universe; substance as multi-level medial form of medium

**Section III. Information and pedagogical technologies**

*Starodubcev V. A., Veledinskya S. B., Shamina O. B.*

**The education methodological complex as a personal learning environment.....104**

The dynamic development of the information environment and services of social media on the Internet offer the possibility to transfer the educational activity of a pedagog (teacher) from the physical space of classes to the virtual space of information and communication networks. For effective educational activities here need adequate means (tools, gadgets, widgets). This requires adaptation to the new conditions of the teaching-methodical complexes of disciplines (TMCD). Possible structure for an electronic TMCD discussed in the article in terms of its role as a virtual learning environment.

**Keywords:** education; social media; educational-methodical complex; personal learning environment

*Lebedeva I. P., Gadzhieva L. A.*

**About the role of mathematical modelling in forecasting and designing of development of the municipal education system.....111**

Possibilities of forecasting with use of mathematical modeling within the limits of educational projects of municipal level are considered. The role of methods of forecasting of development of pedagogical system taking into account administrative problems reveals. The forecasting example on an average pure gain is resulted at formation of the municipal task for schools, and also the analysis of structure of the project on quality management of school education on the basis of monitoring in connection with features of application of mathematical methods is carried out.

**Keywords:** mathematical modeling; forecasting; the educational project; dynamics numbers; municipal education system

*Belikov V. A., Zakharova T. V.*

**The use of a credit system in the desing of the main educational programs of the university.....121**

The article presents the legislative and normative documents, which reflect the requirements to educational process of the university, the process of development of the basic educational programs (OOP) with the use of the credit system units, etc. The structural-functional model of the design process, the OOP with the use of ects and the organizational-pedagogical conditions for improving the efficiency of the process.

**Keywords:** Educational process; the federal state educational standard; the educational program; the credit system

*Zharkova G. A.*

**Informational cultural education of students in the continuing education system with applying situational principle.....130**

The paper is devoted to the personal informational culture cultivation. We also review several problems of the personal informational culture cultivation in the continuous education system. Informational culture cultivation is treated as specific type of education, which seeks to prepare students for information technological activities and to manage the developments of personal and professional qualities. Describes the experience of separation of latent factors that are relevant to an informational culture in teaching students of specialty «Computer security».

**Keywords:** Informational culture; informational culture cultivation; situational principle; informational activity; continuous education

*Lysyuk A. A., Trofimov V. M.*

**Theoretical preconditions of the pedagogic and servicological approach.....139**

The article is devoted to the theoretical basis of the pedagogic and servicological approach. Ideas of context, computational approach and some others are integrated into new method with the aim to harmonise the humane-personal pedagogic and the information and technological medium in the modern education. Approach under consideration generalizes experience of the new pedagogic technology «experiment service system».

**Keywords:** pedagogic and servicological approach; context; competency; educational process in a laboratory; experiment service system

Section IV. Language Culture

*Ovsiannikov A. O.*

**The method of graphemic and morphological clues in informative reading (Spanish-Portuguese version).....146**

In recent years contrastive linguistics has developed a number of advanced methods and techniques which made is very helpful in dealing with theoretical and linguodidactic tasks. Our methodological approach is based on phonetic and morphological regular conformities with the help of which one can switch over not only from Spanish to Portuguese, but also to any other closely cognate Romance language. In this article we analys the Spanish-Portuguese version destined to Spanish – speaking students who want to study Portuguese as a second foreign language (initial stage). This method is very efficient in informative reading.

**Keywords:** graphemic and morphological co-relations (clues); informative reading; method of clues, first foreign language; second foreign language

Section V. **Formation of Culture of the Person**

*Sheina E. N.*

**Value attitude to the «phenomenon of childhood» in the main forms of representation (philosophy, sociology, pedagogy).....156**

Values appear in the history of human kind as a certain spiritual principles to help people resist in life's trials and tests, as views about the man and his lifestyle. They have emerged as objectives that can and should be pursued. Therefore, the value there is a certain ideal in the culture of any society. But now we are dealing with the loss of basic understanding of the «values» as one of the norms of human behaviour. Choice of the theme of the article is to focus attention on the problems in the sphere of moral and spiritual upbringing and show the importance of value education in the formative process. For Russian philosophy childishness has always been synonymous for the word *russkost*. It is therefore very important to emphasize the value of the phenomenon of childhood that provides the basis for the harmonious development of the adult individual.

**Keywords:** ethical basis; value; value attitude; phenomenon of childhood

*Poselyagina L. V.*

**The development of aesthetic competence of students in project activities.....163**

The article discusses the factors of aesthetic competence of students in project activities. The author analyzes the concept of «project», «project activity», «project method». Results of experimental studies showing the development of aesthetic competence of students in project activities.

**Keywords:** aesthetic competence; factors of development of aesthetic competence of students; the method of project; project activities

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

*Khustaleva T. M.*

**Age peculiarities of social giftedness in schoolchildren.....170**

The article presents an analysis of age specificity of human abilities and giftedness, describes peculiarities of the development of these phenomena in early school years and adolescence. It gives results of research into the structure of social giftedness and determination of its components by individual traits. It also describes differences in the level of giftedness and structure of individuality among socially gifted children of various ages.

**Keywords:** age peculiarities; social giftedness; individual traits; primary school age; teenagers; high school age

*Efimkina A. I.*

**The andragogical principles underlying design of activities of teachers in natural sciences.....176**

The modern teacher is organizer of educational and research work, mentor and consultant. All this requires new approaches to the organization of peopleware for the school education. Experiments in the planning and implementation of projects are the most promising for the school. In this case, the experiment will be used to confirm viability of the project.

A team, consisting of teachers and administrative staff of the town, designed and implemented the project «Activating educational environment of a child as the main condition for the self-study of a teacher». In this connection there appeared a necessity to revise approaches to the training of the pedagogical staff.

The implementation of the project was carried out through gradual solution of design tasks by a teacher: determination of needs in the study of a didactic unit; goal setting; organization of activities on the search for knowledge and the formation of skills and qualities through the creation of a thought-activating educational environment with pupils; organization of analytical and reflective activities for assessment of the real degree of mastering the material; use of new didactic approaches and tools in a new pedagogical practice; generalization and presentation of experience on the organization of thought-activating educational environment. The whole design model

of a teacher's activity is built by taking into account the andragogical principles of training by Zmeev S. I.

1. The priority of self-study.
2. The principle of joint activities.
3. The principle of relying on the experience of the learner.
4. Individualization of learning.
5. Systematic character of teaching.
6. Context-sensitive training.
7. The principle of learning outcomes.
8. The principle of elective training.
9. The principle of development of educational needs.
10. The principle of awareness training.

Andragogical principles of teaching first of all determine the activities of learners towards the organization of the learning process, while the pedagogical principles mostly and mainly regulate the activities of the learner. But it is the combination of andragogical and pedagogical principles that guarantees the quality of the result of the project being aimed at improvement of professional preparedness of the teacher.

**Keywords:** design; andragogical principles; activity

*Uskova N. N.*

**Building motivation for professions «journalist» through the development of creative abilities of students.....182**

This article reflects the results of the study the level of professional motivation of future journalists. And also address the issue of students' creative potential. Results of the study concerns the formation of professional motivation of future journalists and the dynamics of its development in the learning process of students in high school, showed that the presence of motivation accelerates the process of professional formation of future specialists.

**Keywords:** professional motivation; motivating; motivation of creativity; creativity; value orientations; personal development; life activity; professional activity; continuing professional education

*Zausenko I. V.*

**Characteristics of teachers' self-relation with different values of psychological well-being.....191**

The article focuses on the interconnection between self-relation and psychological well-being of a teacher; it also describes an empirical research of differences in self-relation of teachers with high and low levels of psychological well-being. Teachers with high level of psychological well-being tend to give socially approved information about themselves, deny problems, depend on their social role. Teachers with low levels of psychological well-being are open to a new experience, realize their problems.

**Keywords:** teacher; psychological well-being; self-relation

*Ilyina G. V.*

**An interrelation between cognitive ability and physical quality development amongst senior preschool and junior school age children.....197**

This article displays an interrelation between physical quality and cognitive ability development amongst senior preschool and junior school age children during the process of organizing outdoor games. A system of differentiated outdoor games for senior preschool and junior school age children is proposed. This system is based on such revealed key features of children's physical quality and mental process development as agility, swiftness, power, perception, thinking and attention.

**Keywords:** cognitive abilities; physical qualities; outdoor game; senior preschool age child and junior school age child

Section VII. **History of the Pedagogical Theory and Practice***Lyusev V. N.***The Historical and Pedagogical Experience of Involving Masters in the Organization of Teaching-Learning Process in Engineering Higher Schools.....204**

The historical experience of organizing teaching-learning process by masters in engineering schools in our country is under consideration in the article. The historical and pedagogical analysis is carried out by the example of workshops of ancient Rus, schools of the Pushkarskiy Prikaz of the XVI century, mining schools of the Urals region of the XVIII–XIX centuries, technical colleges in the USSR. It is shown how work experience contributed to the efficient production-oriented staff training. We try to prove the necessity of using such historical experience in modern engineering education.

**Keywords:** practice-oriented engineering education; mining schools; a technical college; teaching-learning process

*Zverev V. A., Poteryaeva A. S.***About a deviant behavior in teaching sphere of Siberia in the second half of XIX – early XX centuries.....214**

The article specifies the notion of a deviant (abnormal) behavior in respect to the conditions of Russia's historical development of the late imperial period and the concrete social environment – school teaching in Siberia; also determines the reasons of such a behavior, characterizes its main positive and negative forms, including the sphere of social activity, professional work and in everyday life; discovers the ways of the state opposition and society to the deviant behavior of teachers.

**Keywords:** school teaching; deviant behavior; social activity; the Siberian region

Section VIII. **Remedial pedagogy***Dubrova T. I.***The integration potential of vocational training of mentally handicapped students.....226**

The training of specialists, which are capable to professional mobility, is one of the major problems of modern vocational. The paper contains theoretical and practical viewpoints on the issue vocational career training of mentally handicapped students. The article describes the experience related to development, implementation of the model differentiation secondary professional education. The characteristics of the educational environment, its direction are determined.

**Keywords:** level differentiation; vocational career training; professional education

*Voytyuk I. A.***Peculiarities of realization principle continuity of education in rehabilitation centre and general school.....233**

The author's view on the problem of the continuity in rehabilitation centre and general school is presented. Peculiarities of realization principle continuity of education are marked out. A teacher's attitude to education in conditions of rehabilitation is presented. The attempt to find out the essence of the term of conductive norm is undertaken. Solid and spiritual possibilities of school-child-rehabilitant is regarded as duality of psyche. Informational unity of psychological and pedagogical polarity is presented. Necessity of the double standard of the evaluation is proven.

**Keywords:** relief action; association (with); conductive norm; informational unity; mental act; evaluation

Section IX. **In-service training of the pedagogical staff. Management of education***Slesarev Y. V.***The Organization of the Quality Control of Social Competence Formation of the Grade System of the Higher Professional Education.....239**

Such concepts as «competence», «social competence», grades of social competence formation, society-oriented competence education, social and personal qualities providing these competences in professional training are under consideration in the article. The modular system of professional education of the specialists' training grade system allows organizing the control of the social competence formation quality. Some figures of grades of students' social competence formation are analyzed in the article. Some fundamental social and personal competences being the basis for specialists' professional activities are also given in the article.

**Keywords:** competence; awareness; personal-social qualities; structural levels of social competence; the awareness approach; social competence education

*Likasherstnaja J. O.***Monitoring of social order for educational services of professional development system.....248**

Here are shown the results of studying of social order for educational services of continuous pedagogical education. The results of monitoring surveys are generalized and analyzed. It was determined the influence of studying of social order for educational services upon efficiency of activity of system of teachers' professional development.

**Keywords:** Additional professional education; system of teachers' professional development; social order; learner of professional development system; requirements of teacher

*Stetsenko I. A., Polyakova G. A.***Students' reflexive competence forming in pedagogical educational establishments: technological approach.....256**

The article represents the analysis of different approaches to the contextual filling of the concept «reflexive competence», it considers the essence of the stated category. A reflexive competence forming technology of students in pedagogical establishments is presented. In the suggested technology the following components are singled out: conceptual principles, substantial and legal parts. A special consideration is given to the stages of seminars within the limits of the author's technology. The article proves the efficiency of the author's technology by a method of multidimensional scaling with application of a computer program package SPSS.

**Keywords:** the system of vocational pedagogical education; reflexive competence; pedagogical technology; reflexive competence forming technology; the components of reflexive competence forming technology

*Jakovleva G. V.***The teoretiko-methodological bases of the concept innovative.....261**

The teoretiko-methodological bases of construction of the concept of innovative methodical work are presented: system and синергетический approaches as teoretiko-methodological strategy and личностно-focused, компетентностный and деятельностьный campaigns as praktiko-focused tactics.

**Keywords:** the concept of innovative methodical work; the teoretiko-methodological bases; the teoretiko-methodological strategy; praktiko-focused tactics; approaches

*Mikova I. M.***Concept and essence of academic mobility of students.....266**

The article discusses theoretical bases of students' academic mobility. The concept of a phenomenon academic mobility is specified. The author describes kinds of students' academic mobility, reveals the peculiarities of their organization at high schools. Subjects of students' academic mobility and special requirements to them are revealed. The analysis of tasks on students' aca-

ademic mobility organization, facing Russian high school and also different kinds of education activity of students on academic mobility programs are resulted.

**Keywords:** academic mobility of students; European area of higher education; globalization; kinds of academic mobility; virtual mobility

*Ovsiannikov A. O.*

**The choice of the genres of literature of the texts destined to second language informative reading.....273**

This article is dedicated to the problem of the choice of the texts for second language reading. We insist on the advantage of original texts. The basic genres of literature who participate in the forming of foreign language sociocultural competence are the belles-lettres, the special literature, the newspaper's and magazine's articles, the texts of publicity, the proverbs. The teacher must also take into consideration linguistic, psychological and methodical peculiarities of study. With original texts in teaching foreign language we pursue two ends – the development of students general culture and the development of language teaching process.

**Keywords:** second language reading; the genres of literature; the original text; proverbs; publicity

#### Section X. Military Professional Education

*Fedunkin A. V., Belovolov V. A., Bunin S. V.*

**The responsibility as the factor of the forming of the professional behaviour standard of future officers in interior troops the ministry of internal affairs of russian federation.....279**

This article deals with the problem of how to develop future officers' professional behavior culture. The author analyses the importance of responsibility for the development of professional behavior culture and proposes some criteria designed to define the level of professional behavior culture. The author proposes that considering the process of professional behavior culture development should involve correlation of each level of the latter with a corresponding level of responsibility.

**Keywords:** responsibility; professional standard (culture); level of the development of the professional standard; the professional behavior standard

*Belovolova S. P., Skvorzov I. M., Bunin S. V., Belovolov V. A.*

**Problem questions of process of adaptation of cadets of the first course to training in military high schools of internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia.....289**

The paper is devoted to the problems of freshmen's adaptation to the higher school academic process. Instructors who employ methods stimulating successful adaptation of the cadets both to their academic activity and social environment will enhance rise of cadets cognitive activity, their vital tone in general, capacity for work, and prevent drops-out.

**Keywords:** adaptation; didactic adaptation; adaptation process; adaptation system

*Belovolov V. A., Yangol D. Y., Belovolova S. P., Kuzenko S. A.*

**To distance learning.....298**

Today in the theory and practice of distance learning work, many scientists, whose scientific research contribute to its implementation in the educational process and further development. However, it should be noted that there is still no common understanding of basic terms, which often leads to ambiguities way to interpret the same concept. Ultimately, the ambiguity of interpretation of the terms leads to inconsistency of perception, as students and teachers. Given this circumstance, the author of this article makes an attempt at an analysis of approaches to terminology, the distinction between the concept of distance learning and distance education.

**Keywords:** distance learning; distance education

*Levin E. M., Belovolov V. A., Bunin S. V., Belovolova S. P.*

**Implementation in the educational process of the military college of integrative elective course «professional activity of the internal troops's officer».....304**

Article is devoted to the design and implementation at the educational process of the military college of integrative elective course «Professional activity of the internal troops's officer» as one of the pedagogical conditions for the formation of willingness of the officers-to-be of the internal troops to professional activity. On the basis of views on the essence and main forms of integration of educational content, prevailing in pedagogical science and practice, functions, goals, objectives, and the main sections of the above-mentioned elective course are considered.

**Keywords:** integration; integrative elective course; officer-to-be

Section XI. Reflections and Discussions

*Zhemerikina J. I.*

**Modern problems of higher education in Russia – unfair competition.....312**

Knowledge are highly valued in today's society. Their well-funded. This leads to increased competition. The article deals with the concept of competition. The classification of competition in education. Discusses the types of competition. Discusses the Trojan horse training, which is described in the papers, A. N. Poddyakova. Presented the study of contemporary authors.

**Keywords:** competition (fair, unfair); competition strategy; «Trojan horse» teaching; gender

*Belikova O. A., Bobkova S. N., Yerokhina E. V., Rasulov M. M., Voronkov M. G.*

**Influence of trekrezan on lipids exchange and hemodynamic patients with cardiovascular disease.....319**

72 patients of a male, in the age of from 35 till 50 years, with a level the arterial pressure within the limits of 90-109 mm Hg are surveyed. All patients received basic therapy with enalapril 10 mg day. Patients with adiposity and AH, in addition to basic therapy received trekrezan in a doze of 600 mg/day on 21 day 2 rates within 6 months. Trekrezan improved exchange of lipids and parameters intimate hemodynamic.

**Keywords:** arterial hypertension; adiposity; trekrezan

*Podpovetnaya U. V.*

**Positions of nonlinear didactics as the means activation and development creative thinking of teachers of high school.....323**

The creative thinking takes a special place in structure of scientifically-methodical culture of the teacher of high school. In article presents the author's definition of creative thinking. Activation and development of creative thinking is considered as the organization of actions of the teacher directed on comprehension and the permission of specific targets in professional work. As means and receptions of the organization of actions of the teacher of the higher school it is offered to use nonlinear didactic models.

**Keywords:** scientifically-methodical culture; creative thinking; activation; development; positions of nonlinear didactics

*Sapalyeva T. R.*

**Conflictological competence of a teacher as a scientific notion.....329**

The approaches to understanding the essence of conflictological competence of a teacher is examined, its internal structure is disclosed, observable and unobservable components are justified. Teacher's activity for prevention and solving conflicts with different subjects of educational process is considered as substantive-essential basis of teacher's conflictological competence. The place of conflictological competence in the structure of professionally significant qualities of teacher is pointed.

**Keywords:** conflict; conflict situation; pedagogical conflict; contentious surrounding; school as a self-learning organization; conception of self-learning organization; motive forces of development of conflictological culture; inner and outer contradictions of development of conflictological culture

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

# РАЗДЕЛ I

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

---

---

УДК 378

**Смолянинова Ольга Георгиевна**

*Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, smololga@mail.ru, Красноярск*

**Степанова Инга Юрьевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент СФУ, inga@mail.ru, Красноярск*

### **ПРИКЛАДНОЙ БАКАЛАВРИАТ: ОСНОВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ\***

***Smolyaninova Olga Georgiyevna,  
Stepanova Inga Yuryevna***

*Institute of Education, Psychology and Sociology, Siberian Federal University*

### **APPLIED BACHELOR DEGREE: THE GROUNDS OF QUALITY OF EDUCATIONAL PROGRAMS**

В настоящее время профессиональное образование России переживает новый виток реформ – структурную модернизацию, переход на многоуровневую модель в соответствии с Болонским соглашением [5], внедрение новых образовательных стандартов ФГОС ВПО-3. На государственном уровне принята национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», целью которой является модернизация страны через модернизацию образования. Основная задача этой модернизации – обеспечение нового современного качества профессионального образования. Обеспечение нового качества образования требует реорганизации образовательных программ и базовых процессов, обеспечивающих их внедрение. Многими заинтересованными субъектами признается, что исследования в рамках академической университетской науки часто не находят применения в практической деятельности выпускников вуза, отсутствует интеграция образования, науки и бизнеса.

В целях приведения содержания и структуры подготовки высококвалифицированных кадров в соответствие с современными потребностями рынка труда в 2009–2014 годах стартовал всероссийский эксперимент по внедре-

---

\* Статья подготовлена при финансовой поддержке КГАУ «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» и Министерства образования и науки Красноярского Края (проект КФ 192 «Разработка системной модели показателей эффективности образовательных программ прикладного бакалавриата»)

нию программ прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего и высшего профессионального образования. В рамках эксперимента предполагается решение задач формирования и внедрения новых видов профессиональных образовательных программ, ориентированных на освоение современных производственных технологий, новых форм и методов организации труда и обеспечивающих подготовку квалифицированных кадров в соответствии с потребностями развития экономики. В отличие от обычного, прикладной бакалавриат предполагает «подготовку высококлассных специалистов для решения конкретных, узких проблем» (А. Фурсенко).

Само понятие «прикладной бакалавриат» является пока не оформленным законодательно. О введении данного понятия можно говорить в связи с вышедшим 19 августа 2009 года Постановлением Правительства РФ № 667 «О проведении эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования».

Потребность внедрения прикладного бакалавриата обусловлена существенным усложнением отдельных профессий, когда специалистам среднего звена требуются не только технические навыки, но и значительная теоретическая база, что в свою очередь влечет усложнение подготовки специалистов в учреждениях СПО, приближая ее к уровню высшего образования. Реализация программ прикладного бакалавриата в рамках эксперимента предполагает сотрудничество средних и высших учебных заведений в рамках консорциумов, ассоциаций иных форм сетевого взаимодействия. Программа прикладного бакалавриата ориентируется на обеспечение фундаментальной профессиональной подготовки, характерной для программ бакалавриата, и профессиональной практико-ориентированной подготовки, характерной для программ среднего профессионального образования. В этом случае образовательные программы ВПО смогут достичь высокого уровня результативности и эффективности.

Современное производство оценивает выпускников вузов по качественно новым критериям, приоритетным требованием рынка труда становится способность реализовать работниками собственные интеллектуальные возможности, активизировать творческий потенциал, развитие пространства своей профессиональной деятельности. Выпускники ВПО должны быть способными генерировать новые знания, быстро осваивать новые виды деятельности, эффективно работать в команде. Работодателю нужен выпускник, которому не требуется немедленное доучивание или переучивание, способный приступить к выполнению профессиональных обязанностей сразу по прибытии на производство.

Проблемы реализации образовательных программ прикладного бакалавриата находятся на начальном этапе исследований. Целью данной статьи является теоретическое осмысление оснований качества образовательных программ прикладного бакалавриата на системно-методическом уровне, которое позволит выделить показатели эффективности реализации таких программ в образовательной практике для обеспечения качества.

Концептуальные основы теории и методологии качества заложены работами Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов (В. И. Байденко, И. А. Зимняя, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто и др.). По своей природе качество представляет собой одновременно совокупность свойств и сложное свойство, адекватное этой совокупности. Качество – это не просто совокупность свойств объекта и их характеристик, а единая синергетическая система элементов, которыми являются свойства с их характеристиками. Таким образом, представляется важным признание теории систем (В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, А. И. Уемов, Э. Г. Юдин и др.) как методологического основания проводимого нами теоретического исследования, что означает следующее:

- определение объекта нашего исследования как системы;
- выделение составляющих элементов этой системы;
- рассмотрение каждого элемента системы: его особенностей, функционирования;
- поиск связей и отношений между элементами системы.

В настоящее время существуют различные подходы к пониманию качества образования [7]:

– ценностно-ориентированный подход, оценивающий уровень качества образования по совокупности показателей, характеризующих его ключевые факторы – качество субъекта получения образовательных услуг (обучающегося), качество объекта предоставления образовательных услуг (образовательного учреждения);

– технологический подход рассматривает качество образования как совокупность шести подсистем: качество образовательного процесса, качество педагогического корпуса, качество научно-методической поддержки образовательного процесса, качество административного сопровождения, качество системы мониторинга качества образования, качество инфраструктуры, качество маркетинга;

– социально-экономический подход рассматривает качество образования как совокупность свойств образования и его проявления, способствующие удовлетворению потребностей человека и отвечающих интересам общества и государства;

– личностно-ориентированный подход рассматривает образование не как качество способа передачи знаний, умений и навыков, а как качество способа развития личности.

В зарубежных исследованиях под обеспечением качества образования понимается любая систематическая проверка того, отвечает ли продукт или сервис определенным вначале требованиям. Обеспечение качества (Quality Assurance) – это систематическая запланированная деятельность, направленная на получение подтверждений того, что работа выполняется эффективно и что конечный продукт или сервис будет отвечать заявленным критериям качества.

По мнению И. М. Бадаян «при организации стратегического управления качеством профессиональной подготовки в вузе необходимо учитывать интегральные показатели качества, отвечающие потребностям «заказчиков» образовательных услуг» [1].

Решая задачу обеспечения качества реализации образовательной программы прикладного бакалавриата, представляется оправданным ведущим выбрать социально-экономический подход, как позволяющий не только говорить об обеспечении качества, но и сравнивать, оценивая эффективность реализации образовательных программ. Эффективность при этом отражает степень достижения цели при определенных затратах. А в качестве составляющих качества реализации образовательных программ прикладного бакалавриата выделить: ценностную, технологическую, личностную:

– с позиции ценностной составляющей возникает потребность выявить ценностные предпочтения субъекта оценивания субъекта оценивания в рамках социального заказа общества к образовательной программе в целом. В числе существенных ценностных компонентов и качеств образования: культура, компетентности, квалификации и др.;

– с позиции технологической составляющей необходимо определить номенклатуру функционально-целевых показателей качества, которые участвуют в обеспечении и оценивании качества как степени достижения отдельных целей системы, когда это возможно и измеримо, и как степени развития отдельных функций системы, обеспечивающих достижение отдельных целей при невозможности их измерения или оценивания. В данном контексте необходимы согласования и учет потребностей профессионального рынка труда в подсистеме «результат – качество»;

– с позиции личностной составляющей упор делается на личностное развитие, позволяющее стать средством для достижения безопасного комфортного существования конкретного человека в современном динамическом мире, способствовать его саморазвитию. По определению И. М. Бадаян «определение новых концептуальных оснований процесса, обеспечивающих получение нового его качества (интеграционного единства личностно-ориентированного, деятельностного и диалогического – в подсистеме «личность» [1].

Указанные составляющие позволяют подходить к решению задачи качества с позиции многосубъектного заказчика – государства, общества, работодателя, студента и его родителей.

Задачей образовательной практики становится обеспечение качества реализации образовательных программ прикладного бакалавриата в целостной совокупности обозначенных составляющих:

- Ценностную составляющую качества реализации образовательных программ прикладного бакалавриата представляется возможным связать с обеспечением опережающего развития качеств будущего специалиста, которые в свою очередь обеспечивают качество жизни. Образование в этом смысле следует рассматривать как способ становления, реализации нового

человека, подготовленного к жизни в условиях постоянных перемен и высокого уровня неопределенности.

- Технологическая составляющая качества реализации образовательных программ прикладного бакалавриата должна отражать очевидные преимущества прикладного бакалавриата – построение учебных программ, исходя из потребностей производства, практикоориентированную подготовку высококвалифицированных специалистов с большой теоретической базой, снижение сроков доучивания на производстве, возможности целевой подготовки для конкретного заказчика на выпускника. Кроме того, необходимы следующие базовые компетентности востребованные в любых производственных сферах: мотивация профессиональной деятельности в режиме высокой результативности труда, корпоративная культура, управление конфликтами и стрессами, управление безопасностью, обучение и повышение квалификации, адаптация и готовность к новой профессиональной деятельности в условиях технологических инноваций на производстве и т. д. [2].

- Личностная составляющая качества реализации образовательных программ прикладного бакалавриата может быть связана с выбором или разработкой индивидуальной образовательной траектории, с созданием условий для трансформации образа профессионала в сфере производства еще на этапе профессиональной подготовки, его ориентации на цели развития инновационных производств.

Современные исследования позволяют выделить два главных фактора качества образования – цель и потенциал образования [7]. Эти факторы вполне применимы к реализации конкретной образовательной программы. Цель образовательной программы отражает общественное представление о том, какой вариант ориентации программы может считаться идеальным, удовлетворяющих потребностям и ожиданиям государства, общества, работодателя, студента и его родителей. Потенциал образовательной программы характеризует возможность достижения цели с точки зрения ресурсов и объективных условий.

Цель образовательной программы прикладного бакалавриата должна отражать выделенные нами выше составляющие – ценностную, технологическую, личностную, и конкретизироваться образовательным учреждением, реализующим программу.

Отдельного внимания заслуживает структурирование потенциала качества образовательных программ прикладного бакалавриата. Структурируя потенциал, будем исходить из понимания структуры как иерархической совокупности взаимосвязей и отношений между элементами системы. Также будем понимать, что структура охватывает внутреннюю организацию системы, являясь, по существу, способом внешнего выражения этой внутренней организации.

Структура потенциала образовательной программы предполагает рассмотрение достижения не только целей реализации самой образовательной программы, но и целей опережающей подготовки бакалавров и иннова-

ционного ресурсного обеспечения образовательной программы. В связи с этим, помимо базовых процессов подготовки бакалавров, связанных с достижением целей образовательной программы, важно рассматривать процессы подготовки бакалавра, связанные с его индивидуальными траекториями и опережающей подготовкой, а также с современными условиями и ресурсами для их обеспечения.

Также, при разработке структуры и содержания потенциала качества реализации программ прикладного бакалавриата необходимо отразить минимальные общие требования Концепции создания программ прикладного бакалавриата [3]:

- обладать кадрами, способными обеспечить изучение потребностей рынка труда региона, разработку программы, включающей профессиональные модули, организацию и содержание теоретической и практической составляющей программы; кадровый потенциал образовательного учреждения должен включать не только профессорско-преподавательский состав, но и представителей работодателей, имеющих опыт практической профессиональной деятельности, связанной с реализацией программы;

- обладать материально-технической и научно-методической базой, необходимой для реализации программы: базы практик на предприятиях, новейшее оборудование лабораторий и мастерских, компьютерное обеспечение, учебные пособия, тренажеры, доступ к соответствующей новой (последних пяти лет) литературе, в т. ч. на электронных носителях;

- иметь продуктивные механизмы трудоустройства выпускников, договоры с работодателями (в части участия в ежегодном обновлении, уточнении результатов освоения программы; использования лабораторий, учебных полигонов предприятий, баз практик, участия в руководстве практикой; разработки заданий на дипломное проектирование и программ государственной итоговой аттестации, участия в ее проведении; организации курсов повышения квалификации преподавателей, их стажировок).

В структуре потенциала представляется оправданным выделение двух взаимообуславливающих компонентов: основные линии и ресурсное обеспечение образовательного процесса. Под основными линиями образовательного процесса будем понимать базовые процессы подготовки и процессы, связанные с индивидуальными траекториями развития бакалавра и его опережающей подготовкой, обеспечивающие достижение целей реализации образовательной программы прикладного бакалавриата. Ресурсное обеспечение образовательного процесса будет включать ресурсы и условия реализации образовательной программы прикладного бакалавриата. Так как основным объектом контроля в данном контексте выступает качество образовательного процесса, среди множества факторов влияющих на ценностно-смысловые ориентиры профессионального образования в рамках прикладного бакалавриата необходимо выбрать обозримый конечный набор измеряемых количественных и качественных показателей эффективности и индикаторов результативности, адекватных уровню развития ВПО

и требованиям, предъявляемых потребителями образовательных услуг – работодателями.

Группа разработчиков С. И. Калугин, А. Ф. Лузакова, И. Ю. Степанова, Г. И. Чурсина, Ю. Г. Юдина в рамках проекта КФ 192 «Разработка системной модели показателей эффективности образовательных программ прикладного бакалавриата», проводимого при поддержке КГАУ «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» и Министерства образования и науки Красноярского Края, выделили основные линии реализации образовательных программ прикладного бакалавриата и показатели их эффективности. Были определены следующие основные линии:

- базовая производственно-технологическая подготовка;
- научно-исследовательская и(или) проектно-конструкторская подготовка;
- виды деятельности по планированию карьеры и профессиональное развитие.

Группой разработчиков для каждой основной линии выявлен набор показателей, отражающих особенности реализации образовательной программы прикладного бакалавриата с позиций обеспечения качества.

Базовая производственно-технологическая подготовка студентов ориентируется на обеспечение готовности к профессиональной деятельности, заданной рамками образовательного стандарта. При этом предполагается расширение и уточнение этой готовности на основе требований работодателей, выступающих заказчиками на реализацию образовательной программы. Важнейшими этапами на пути обеспечения качества производственно-технологической подготовки студентов является:

- Независимая оценка результата образования;
- Разработка профессиональных стандартов отрасли и соотнесения с ними квалификаций выпускников;
- Демонстрация внутренних процессов для соотнесения деятельности в производственной сфере (отрасли) с профессиональными стандартами;
- Аудит деятельности;
- Публичная экспертиза результатов.

С целью расширения и уточнения предлагается образовательному учреждению совместно с представителями работодателей согласовать следующие показатели эффективности:

- квалификационные характеристики рабочего места выпускника, освоившего образовательную программу;
- системы учебно-профессиональных задач, тесты, позволяющие оценивать уровень сформированности универсальных и профессиональных компетенций;
- требования к культуре труда и работе с документацией выпускника, освоившего образовательную программу;
- требования к базовой профессиональной компетенции в соответствии с национальной рамкой квалификации;
- характер и способ прохождения учебных и производственных практик.

Научно-исследовательская и (или) проектно-конструкторская подготовка предполагает создание профессиональной образовательной среды, позволяющей студенту уже в процессе обучения приступить к решению профессиональных задач повышенного для бакалавриата уровня сложности, расширяя по своей сути базовую производственно-технологическую подготовку и закладывая фундамент для карьеры, расширяя зону профессионального развития. Показателями успешного функционирования данной среды могут выступить участие студентов в научно-исследовательской работе (публикации, выступления на конференциях и семинарах, участие в грантах), в разработке и внедрении новых технологий, адаптации и оптимизации существующих технологий.

Линия видов деятельности по планированию карьеры и профессионального развития отражает потребность обеспечения готовности выпускника встраиваться в существующий рынок труда, решая задачи опережающей подготовки современного специалиста. В социально-общественной сфере необходимо признание и придание должной значимости результатам профессионального развития в любой отрасли. Выстраивание карьеры связано с продвижением идеи развития профессионализма и идеи самореализации в работе – получения удовлетворения от деятельности. Карьерный рост связан с планированием развития, в том числе развития на уровне организации. Использование внешнего оценивания для определения перспективных областей для профессионального развития. Для практической реализации данных принципов в рамках прикладного бакалавриата возможно использования технологии карьерного портфолио или портфолио профессионального развития [4].

Показатели эффективности реализации линии профессионального развития и карьерного роста в рамках программы прикладного бакалавриата могут быть следующие:

- создание условий для индивидуального проектирования «собственного дела»;
- создание условий для подготовки к работе в коллективе/команде;
- формирование готовности учиться, переучиваться, создавать новое;
- ориентирование на оперативное реагирование на изменения в структуре производства и спросе на профессиональные кадры;
- развитие таких личностных кадров как здоровье и стрессоустойчивость, ответственность, инициатива, дисциплинированность.

Представляется, что наличие выделенных для каждой основной линии показателей эффективности, нацеленность учебного процесса, учебных и производственных практик, итоговой государственной аттестации выпускников на реализацию этих показателей позволяет судить об уровне качества с позиций государства, общества, работодателя, студента и его родителей.

Ресурсное обеспечение образовательного процесса оправдано связать с выполнением требований к условиям реализации основных образовательных программ бакалавриата, заданные ФГОС ВПО (стандарты третьего по-

коления). В структуре указанных требований возможно выделить следующие группы:

- кадровое обеспечение;
- материально-техническое обеспечение;
- учебно-методическое обеспечение;
- социально-педагогическое обеспечение;
- финансовое обеспечение.

Выполнение требований стандарта является обязательным для реализуемых основных образовательных программ в системе высшего профессионального образования и выступает основанием для государственной аттестации соответствующей программы. Особенности реализации программ прикладного бакалавриата может потребовать корректировки указанных в стандарте значений для достижения целей практико-ориентированной подготовки.

Таким образом, проведенные выше рассуждения, предложенные подходы к определению цели и структурированию потенциала образовательной программы прикладного бакалавриата позволяют, на наш взгляд, на системно-методическом уровне определить показатели эффективности для обеспечения качества реализации образовательных программ прикладного бакалавриата.

### Библиографический список

1. **Бадаян, И. М.** Стратегическое управление качеством профессиональной подготовки специалистов в вузе [Текст] / Автореф. дис. ... докт. пед. наук / И. М. Бадаян. – М, 2010.
2. **Граничина, О. А.** Контроль качества образовательного процесса в контексте управления вузом [Текст] / Автореф. дис. ... докт. пед. наук / О. А. Граничина. – М, 2009.
3. **Концепция** создания программ прикладного бакалавриата в системе профессионального образования Российской Федерации [Текст] / авт.-сост.: В. И. Блинов, Ф. Ф. Дудырев, Е. Ю. Есенина, А. Н. Лейбович, А. А. Факторович – М.: Федеральный институт развития образования, 2010. – 17 с.
4. **Смолянинова, О. Г.** Е-портфолио в системе непрерывного образования педагогических кадров [Текст] / О. Г. Смолянинова // Труды международного сотрудничества «Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития». – Выпуск 9. – Санкт-Петербург, 2011. – С. 378–380.
5. **Смолянинова, О. Г.** Организация учебного процесса бакалавров /магистров педагогики в модульной кредитно/ рейтинговой системе обучения [Текст]: монография / О. Г. Смолянинова, Е. В. Достовалова, О. А. Савельева – Сибирский федеральный ун-т.- Красноярск, 2009. – 294 с.
6. **Субетто, А. И.** Концептуально-теоретические основы решения проблемы качества образования в России [Текст] / А. И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 75–87.
7. **Степанова, И. Ю., Адольф, В. А.** Профессиональная подготовка учителя в условиях становления постиндустриального общества [Текст]: монография /

И. Ю. Степанова, В. А. Адольф; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2009. – 520 с.

8. **Степанова, И. Ю.** Обеспечение качества профессиональной подготовки педагогических кадров в вузе [Текст] / И. Ю. Степанова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 12. – С. 35–44.

УДК 378.1

### ***Гафурова Наталия Владимировна***

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

### ***Твердохлебова Татьяна Валерьевна***

*Кандидат экономических наук, доцент, зав. кафедрой Экономики и международного бизнеса горно-металлургического комплекса Сибирского федерального университета, meoim@list.ru, Красноярск*

## **МАГИСТЕРСКАЯ ПОДГОТОВКА В РЕАЛИЗАЦИИ АНДРАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

---

### ***Gafurova Natalia Vladimirovna***

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

### ***Tverdohlebova Tatyana Valerievna***

*Doctor economical, professor of Economics and international business of mining-metallurgical complex department of Siberian Federal University, meoim@list.ru, Krasnoyarsk*

## **MASTER'S TRAINING IN THE ANDRAGOGICAL APPROACH**

Институциональная модель образования, реализуемая сегодня, не адекватна рыночной экономике, а скорость ее развития существенно отстает от скорости развития общества. Каждый ее элемент, процесс, технологии и др. не ориентированы на перспективы, новые цели и ценности современного этапа развития страны [8]. При этом из известных системных вызовов современного общественного развития наиболее существенными для образования являются:

- перегруженность знаниями образовательных программ разных ступеней образования, не востребованными в дальнейшей жизнедеятельности человека;
- продуктивную подготовку педагогического корпуса;

- не соответствие структуры и содержания образования требованиям современных реалий [3].

В ответ на требования общественного развития современная ситуация в высших учебных заведениях характеризуется массовой вовлеченностью преподавателей и администрации в подготовку к реализации нового поколения государственных стандартов высшего образования, что способствует исполнению Болонской декларации. Поэтому на кафедрах идет активная работа над образовательными программами, учебными планами, учебными программами дисциплин и другим документами. Магистерская программа в двухступенчатой модели образования для многих будет реализовываться впервые и поэтому ее рассматривают чаще как замену 5-ти летнего образования на 6-ти летнее для наиболее успешных и «сильных» студентов, не придавая значение новому этапу общественного развития, востребующему и иное понимание образования и его ступеней. Новый смысл в образовании связан с пониманием его непрерывности, как незавершенности образования в условиях высокой скорости обновления информации, устаревания знаний и необходимости обучения в течение всей жизни (Life Long Learning). При этом в российском обществе нет такой трактовки непрерывности как «незавершенности образования» [7; 21].

Реализация магистерских программ в массовом порядке во всех вузах на большинстве выпускающих кафедр сегодня, к сожалению, не поставила проблему подготовки преподавателей для новой ступени образования, ранее существовавшей практически в рамках частных новаций. Поэтому специалисты занимающиеся магистратурой не могут объяснить работодателям кто такой магистр, чем он лучше специалиста, что особенного, другого, нового появляется в его подготовке. В целом, на уровне государства, общества не сформировалось отношение к образовательной ступени «магистр». Сегодня при трудоустройстве специалисты отдела кадров не готовы провести четкую градацию профессионального уровня магистра, слабо понимают степень различия «специалист-магистр» и сами работодатели. Поэтому целью, стоящей при подготовке магистров, является цель формирования востребованных профессиональных компетенций, как «вызов» в образовательной траектории взрослых. Традиционно принятый в системе образования при реализации новшеств «метод проб и ошибок» имеет низкую эффективность. Следовательно, первичными задачами в подготовке к реализации магистратуры является *формирование понимания* в обществе и образовании ее как *отдельной ступени образования*, определение ее места, роли, задач и функций, а так же особых характеристик, отличающих от других ступеней и подготовки к ней преподавательского корпуса [6]. Поэтому при переходе на стандарты третьего поколения и имеющимся опыте реализации магистерских программ нами осуществляется попытка решения такой задачи.

Мы считаем, что есть необходимость трактовки магистратуры прежде всего как образования для взрослых. Даже если контингент поступивших состоит из выпускников предыдущей ступени образования без перерыва продолжающих обучение, у этих магистрантов наличие диплома бакалавра

или специалиста стимулирует развитие всех характеристик взрослых людей. А это значит, что образовательный процесс невозможно строить по тем же основаниям, что и для студентов получающих образование сразу после школы. Следовательно, необходимо обратиться к андрагогическим позициям, что бы понять каким образом строить учебный процесс в магистратуре.

Оценивая современное состояние андрагогики как инструмента научной рефлексии, можно утверждать, что феномен образования взрослых достаточно четко обозначен и полно описан в качестве специфического объекта исследования в отечественной и зарубежной литературе [7].

Общее определение взрослого человека было дано специалистами UNESCO в 1976 г.: «Взрослый – всякий человек, признанный таковым в том обществе, к которому он принадлежит». Другие авторы называют взрослым человека, достигшего физиологической, психологической и социальной зрелости, обладающего определенным жизненным опытом, сформировавшимся и постоянно растущим уровнем самосознания, который выполняет роли, традиционно закрепленные обществом за взрослыми людьми, и принимает на себя полную ответственность за свою жизнь (в том числе экономическую и моральную) и поведение [14]. Часто ученые понимают под «взрослым» человека, достигшего совершеннолетнего возраста. В некоторых странах – это восемнадцатилетний возраст, в других – человек возраста 21 год. Так как одним из направлений андрагогики является обучение людей, работающих на предприятиях, имеющих определенное профессиональное образование, то в данном тексте взрослым будем считать человека, получившего профессиональное образование.

В 1970 г. М. Ш. Ноулс в своем исследовании «Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики» сформулировал видение на основные положения андрагогики: взрослому человеку, который обучается принадлежит ведущая роль в процессе обучения; он, являясь сформировавшейся личностью, ставит перед собой конкретные цели обучения, стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению; взрослый человек обладает профессиональным и жизненным опытом, знаниями, умениями, навыками, которые должны быть использованы в процессе обучения; взрослый ищет скорейшего применения полученным при обучении знаниям и умениям; процесс обучения в значительной степени определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют ему; процесс обучения организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах» [1]. Впоследствии были и другие работы исследователей, представляющие близкие и дополнительные характеристики взрослых в учебном процессе.

Рассмотрим характеристики взрослых, определенные современной андрагогикой для построения учебного процесса в магистратуре.

1. *Запрос на обучение* – устойчиво характеризует любого взрослого пришедшего в систему образования, в том числе в магистратуру. В словаре ха-

рактируя ключевое отличие андрагогического обучения от обучения молодежи сказано: «Андрогогика осуществляет древнейшую формулу обучения: *non scholae, sed vitae discimus* – учимся не для школы, а для жизни» [1]. Поэтому обычно сам человек на основе четко оформившихся профессиональных планов амбиций и жизненных установок проявляет активность и понимание того, что именно ему нужно из новых знаний и навыков и для чего. Получаем, что организация учебного процесса должна происходить на основе потребностей и запросов учащегося, с учетом *профессиональных характеристик личности*. Для поддержания мотивации и удовлетворения запроса в образовании необходимо *использование* имеющегося положительного *жизненного опыта* (социального и профессионального), практических знаний, умений, навыков обучающегося в качестве базы обучения и источника новых знаний. При этом студенты магистратуры с помощью учебы решают свои важные жизненные проблемы. Сделать это в реальном учебном процессе сложно, так как существующий учебный процесс для студентов уже давно и организационно и содержательно стал информационно перенасыщенным, отдаленным от индивидуального запроса конкретного учащегося – потребителя.

Таким образом, необходимо создать новое содержание образования в магистратуре, которое не может быть задано общим для всех, с учетом разноуровневости подготовки и опыта, многообразия базового профессионального образования (или нескольких) и образовательных запросов. Оно должно быть реально *многовариантным, гибким, обеспечивая многообразие построения индивидуальных образовательных траекторий и маршрутов*. Для такого содержания необходимым является *органичный синтез* его с различными программами дополнительного образования в комплексе отвечающими конкретным потребностям отдельных учащихся. При этом *организация* в целом учебного процесса при таком содержании должна обеспечивать *свободу выбора и целеполагания* в содержании и его *практическую направленность*. Только такой подход, учитывающий приведенную характеристику взрослого человека, позволит ему удовлетворить образовательный запрос в магистерской и дополнительных программах на основе специально организованных *рефлексивно-оценочных процедур*.

В соответствии с этой особенностью взрослых преподаватель может опираться на активное восприятие и мышление, не тратя время и силы на саму активизацию слушателя как с обычными студентами. Ориентиром для преподавателей магистратуры в данном случае является не вопрос мотивации, а максимально быстрое удовлетворение конкретных задач – запросов магистрантов в получении знаний и формировании навыков. Поэтому естественно организуется специально подготовленный активный процесс самообучения, предоставление обучающемуся свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, форм оценивания результатов обучения.

2. Следующей характеристикой взрослого человека является низкая или снижающаяся *обучаемость и учебная деятельность*. По этому поводу су-

ществуют различные мнения и исследования. Так, в нашем опыте магистерской подготовки контингент в 2000–2005 гг. был в возрасте 21–24 лет, в 2008–2009 – 25–30 лет и в 2010 – несколько человек старше 40 лет. Если учесть, что в магистратуру приходят в целом профессионально активные люди в возрасте до 50 лет, то можно придерживаться следующей научной точки зрения о том, что уровень функционального развития интеллекта остается достаточно высоким на всех этапах возрастной эволюции взрослого человека, что позволяет говорить о высоком потенциале обучаемости взрослого. Психофизиологические и интеллектуальные возможности человека достигают пика к периоду его зрелости, и уровень развития не снижается в последующие периоды жизни [16].

При большом периоде разрыва между учебной деятельностью у взрослых людей выявляется ограничение в виде отсутствия (или недостаточности) умений, навыков к учебе. К этому необходимо добавить, что активное вхождение информационных технологий в учебный процесс естественно воспринимаемый обычными студентами при обучении взрослых может быть барьером в учебном процессе [19].

Следовательно, чтобы учебный процесс был адекватен обучаемости и учебной деятельности взрослых необходимы *вариативность и гибкость педагогических технологий*, а так же *психолого-педагогическое сопровождение* обеспечивающее адаптацию магистров к учебному процессу.

3. Проблема психологического *статуса* преподавателя и магистранта (сложность смены наличного статуса (особенно если это руководители) на роль ученика) определяется тем, что взрослые люди и магистрант и преподаватель, имеют образование, опыт, стаж, квалификацию, т. д. Функцией обучающего в этом случае является оказание *помощи* обучающемуся в *выявлении, систематизации, формализации личного опыта последнего, корректировке и пополнении его знаний*. Нередки случаи, когда магистранты в первые месяцы учебного процесса не знают как себя вести, ищут ролевые позиции в новом статусе, примеряя при этом роли от «юноши- студента» до «руководителя», которым они в профессиональной реальности являются. Преподаватели и администрация магистерских программ так же осуществляют поиск своего статуса относительно присутствующих в группе магистрантов-руководителей подразделений предприятий и организаций, профессионалов имеющих высокие звания, ученые степени и т. д.

В педагогической науке есть выход позволяющий разрешить эту ситуацию: преподаватель и взрослый ученик становятся равными в учебном процессе через партнерство при взаимодействии. Тогда, учебный процесс – это деловые отношения уважающих себя и друг друга людей, в которых Учитель далеко не всегда занимает ведущую позицию. Вопрос выбора ведущего и ведомого в процессе обучения, как правило, решается выяснением отношения к изучаемому содержанию, весом авторитета и профессионального капитала каждого относительно конкретной образовательной цели. Поэтому андрагогика вместо лекционных преимущественно предусматривает *прак-*

*тические занятия, зачастую экспериментального характера, дискуссии, деловые игры, кейсы, решение конкретных производственных задач* и проблем. Следовательно, меняется подход к получению теоретических знаний. На первое место выходят дисциплины, содержащие *интегрированный материал* по нескольким смежным областям знаний (*междисциплинарность*).

Чтобы состоялось такое партнерство необходимо *готовить преподавателей* к работе со взрослым контингентом и с точки зрения психологии и с позиций специальных педагогических техник и технологий. А для магистрантов обеспечить *психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации* к учебному процессу. Без этих подходов преподаватели и магистранты часто не находят «общего языка». Так, известны опубликованные опросы взрослых людей получавших образование, в которых отмечено некомпетентность, неподготовленность и неумение преподнести материал в не «студенческой форме» преподавателей при работе с ними [13]. При этом преподаватель неудовлетворен низким уровнем работы группы, а магистранты считают дисциплину не нужной, знания не востребованными, не практикоориентированными, порой устаревшими для современного производства и бизнеса.

4. Проблема магистерской программы совмещения магистрантами, как взрослыми людьми, *обучения и работы* на сегодня стоит достаточно остро. Конечно, вуз согласно нормативной базе по магистратуре, считает магистрантов студентами очной формы обучения и хотел бы вести занятия в объеме и времени суток характерным для обычного учебного процесса. Но если магистрант не работает, то нарушается содержательная логика магистратуры, в том числе заложенная Болонским процессом и реализуемая во всем мире. Будет отсутствовать связь с реально решаемыми производственными задачами, связь с заказчиком, реализация новшеств на практике, мотивация характерная для обучения взрослых. Кроме того, мизерная стипендия магистранта приравненная к стипендии первокурсника не оставляет взрослому человеку вариантов для отказа от работы. Следовательно, на повестке дня по магистерским программам стоит вопрос о совмещении работы магистрантов и учебы в вузе.

Решение этого вопроса только с первого взгляда лежит в организации расписания, которые многие вузы располагают для магистрантов к вечеру и в выходные дни. Вечерние занятия крайне не продуктивны, так как после полного трудового дня, порой не успев поужинать, вечером в темное время суток (основная часть учебного процесса приходится на короткий день и холодное время года), когда организм взрослого человека по психофизиологической необходимости начинает отдыхать. Поэтому физически организм магистранта настраивает его на скорейшее «отсидживание» занятий. При этом занятия по расписанию согласно нормативной нагрузке проходят практически каждый вечер на протяжении всей рабочей недели и к этим занятиям магистрантам еще надо готовиться, выполнять большой объем самостоятельной работы ежедневно. Возникает вопрос: «В какое время и с какой

продуктивностью это может делать магистрант при приведенных условиях организации?». Кроме того, преподаватели работающие в магистратуре – это обычные преподаватели, которые имеют нагрузку у студентов младших курсов с самого утра. К началу занятий вечером у магистрантов, естественно, они так же устают и продуктивность их работы не высокая, к этому необходимо добавить отсутствие стимулов повышающих мотивацию работы по магистерским программам.

В результате, с первого взгляда простой организационной проблемы, мы получаем низкое качество учебного процесса. В таких условиях необходимо искать оптимизационные подходы, которые определяются в содержании, технологиях и методическом обеспечении учебного процесса, в акцентировании учебного процесса на *самостоятельной работе*. В прошлое должны уйти традиционные лекции. Кстати, ФГОС третьего поколения, по ряду магистерских направлений ограничивает объем лекционных занятий до минимума, которого вполне хватит для проведения нескольких отдельных проблемных, нетрадиционных лекций, раскрывающих уровень научных достижений, актуальные вопросы для научно-исследовательской деятельности. *Нетрадиционные лекции* включают такие виды лекций, как проблемная лекция, лекция с запланированными ошибками (лекция-провокация), лекция вдвоем, лекция-визуализация, лекция «пресс-конференция», лекция-консультация, лекция-диалог. Освоение известного содержания необходимо строить через специальные *педагогические технологии, относящиеся к активным, деятельностным*, с опорой на *специально организованную самостоятельную работу* лучше в комфортных домашних условиях. Такие технологии позволяют существенно разгрузить объем аудиторной нагрузки магистранта, работать с содержанием дисциплины на уровне его *целеполагания и рефлексивности*, опираясь на владение учащимся (в силу возраста) специфическими приемами, умениями и навыками, осуществления *самоанализа и самооценки образовательной и профессиональной деятельности*. Ценной является *совместная деятельность* обучающегося с одноклассниками и преподавателем при подготовке и в процессе обучения. Необходимым для такого процесса обучения является *выявление потребностей* обучающихся и производственных потребностей через выяснение четырех точек зрения на предмет обучения: самого обучающегося (или нескольких обучающихся при групповой учебе), его руководителя, подчиненного и партнера (того, с кем связан обучающийся внутрифирменными производственными связями) [15].

Решению проблемы совмещения работы и учебы способствует взаимодействие преподавателя и учащегося в сочетании очного и *дистанционного режимов*. Необходимо учитывать, что у взрослых людей, обучающихся в магистратуре не сформировано позитивное отношение к дистанционному обучению, так как в обществе его то же нет, не готов к этому и преподаватель. Чтобы реализовать такое сочетание режимов, необходимо подготовить преподавателя и по активным педагогическим технологиям, организации

самостоятельной работы современными педагогическими средствами. При этом хочется обратить внимание, что информационные технологии и дистанционные формы учебного процесса необходимо реализовать не на уровне электронной почты (еще более понижающей качество образования), а на базе современной педагогической методологии и технологической базе дистанционного образования. Без такого подхода мы получим фиктивный учебный процесс, когда как и ранее происходит имитация одними, что учат и другими, что учатся приводя к комплексу асоциальных явлений в образовании и его деградации [4].

Для сочетания дистанционного и очного режимов обучения в магистратуре надо готовить *преподавателей* и самих магистрантов, учитывая технологические и психологические проблемы по отношению к информационным технологиям. Необходимым условием реализации представленного подхода решения проблемы совмещения учебы и работы магистрантами является специально разработанное *методическое обеспечение*, в том числе представленными электронными мультимедийными средствами, а не текстом в электронном виде. Доступ к такому обеспечению должен быть организован через *Интернет*. Разработка этого обеспечения при условии обозначенной выше подготовки преподавателей ресурсна и по времени, и по интеллектуальным затратам и техническому сопровождению. То есть, такое обеспечение создается командой преподавателей и методистов, при адекватной программной, технической поддержке специалистов.

5. Следующей характеристикой обучения взрослых людей необходимой в магистерской подготовке являются их *стереотипы, привычки, опыт*. Взрослый человек имеет устоявшиеся ментальные модели, положительный для него как индивидуума опыт социального поведения, профессиональной деятельности и т. д. Однако этот опыт и модели устаревают, входят в противоречие с современными знаниями, что обуславливает трудности в обучении взрослого человека, когда необходимо не только сообщить новую информацию, но и «удалить» устаревшую. Поэтому при обучении взрослых сталкиваются с противодействием прежних стереотипов мышления и поведения, что усложняет образовательную задачу, требует от преподавателей дополнительных профессиональных знаний и навыков, высокого интеллекта, знания психологии и особой аккуратности в обращении с учениками при ситуации когда приходится не только учить, но и переучивать. В таких случаях необходимы беседы, убеждение в несостоятельности привычного, формирование новых точек зрения, раскрытие новых перспектив и пр., т. е. воспитательные мероприятия. И этому надо *обучать преподавателей, специальным образом готовить содержание и подбирать педагогические технологии*, позволяющие осуществить такой специфичный воспитательный процесс [1].

6. Характеристикой взрослого человека является *желание реализовать безотлагательно полученное знание в практической действительности*. Востребованность результатов обучения приводит учебный процесс к необходимости как опоры на *субъективный опыт учащегося*, так и *непрерывное*

сочетание с практической индивидуальной деятельностью через проекты, научно-исследовательскую деятельность. При этом в содержании всей магистерской программы необходимо сохранить *системность, научность* [1]. Вовлеченность работодателей в процесс обучения магистранта посредством предложенной практикоориентированной тематики исследования должна стать неотъемлемой частью учебного процесса. Поэтому требованием к содержанию и организации магистратуры является преобладание занятий с практическим содержанием и деятельностью.

7. *Ограничения возможностей* в обучении характеризует взрослого человека, выполняющего социальные профессиональные и другие роли. Кроме того, он бережлив ко времени, затрачиваемому на учебу. Поэтому организация учебного процесса должна априори удовлетворять этой бережливости. Если понимать, что среди контингента магистрантов есть разные люди с большим опытом производственной деятельности, то опоздание, неорганизованность, не пунктуальность или неготовность к занятию преподавателя становятся не совместимыми с учебным процессом ни при каких обстоятельствах при наличии всех приведенных выше степеней свободы самого учебного процесса.

Таким образом, недостаточность внимания, уделяемого на сегодняшний день проблеме подготовки педагогов, специализирующихся на профессиональном образовании взрослых, в том числе для магистерских программ, а также отсутствие государственной поддержки и понимания в этом вопросе отражается непосредственным образом на качестве такой формы обучения. Хочется отметить, что некоторые формы андрагогического обучения, уже получившие широкое распространение на Западе, как самообразование и дистанционное обучение, пока не пользуются популярностью в нашей стране. Данный факт можно объяснить новизной данных форм для нашей системы образования, а также недостаточную включенность заинтересованных лиц.

Опираясь на проанализированные выше характеристики взрослых рассмотрим *требования к учебному процессу в магистерских программах* по известным в педагогике составляющим педагогического процесса: цель, содержание, технологии, модели взаимодействия, средства, результат и др.

*Цели* магистерских программ заданы переходом образования на компетентностный подход и сформулированы в том числе работодателями магистрантов. С учетом контингента и его характеристик необходимо *индивидуальное целеполагание* учащихся направленное на удовлетворение его образовательных запросов с опорой на социальный и профессиональный жизненный опыт.

Требования к *содержанию* учебного процесса магистерской подготовки, как обучения взрослых следующие.

1. *Системность и целостность* обучения заключается в соответствии целей и содержания обучения его формам, методам, средствам обучения и оценке результатов. Системность можно понимать и как систематичность, т. е. непре-

рывность или регулярность обучения, причем с учетом результатов предыдущей учебы и новых потребностей в обучении.

2. *Проблемность, диалогичности и практикоориентированности.* Прежде всего, это востребованность приобретенных обучающимся знаний, умений, навыков хозяйственной, производственной деятельности предприятия. Для планирования и организации обучения необходимы исследование и анализ производственной деятельности магистранта, что позволит сформулировать индивидуализированные цели и задачи обучения, опереться на его ментальный субъективный опыт [20].

3. *Многовариативность содержательных единиц и источников, открытость* последним достижения и актуальным проблемам науки и практики, гибкость, многообразие через программы дополнительного образования.

4. *Интегрированность и экспериментальность* содержательного материала, позволяющие создать не привычный учебный процесс, а деятельность взрослых по освоению нового содержания с личными образовательными продуктивными приращениями.

Определимся с *педагогическими технологиями* для учебного процесса магистратуры. В магистерской подготовке осознанно стоит вопрос о технологиях образовательного процесса и у магистрантов, не желающих в силу целевых установок и возраста быть «школьниками», и у преподавателей жестко ограниченных мизерными временными рамками по каждой дисциплине и необходимостью достижения магистрантами результатов по курсу возможных для использования на диссертационном уровне. Это вызвано пониманием, что в качестве основания андрагогических технологий образования лежат признаки: включение ими специфической учебной среды жизнедеятельности взрослого, определяющей возможности его развития как человека компетентного, самореализующегося, творческого, способного ориентироваться в изменяющейся ситуации, эффективно решать практические задачи и добиваться планируемого результата [10].

В процессуальном плане – андрагогическая технология обучения взрослых – это взаимосвязанная система способов и средств обучения взрослого человека, обеспечивающая *развитие взрослого* на основе реализации совокупности процедур: планирования обучения путём ориентации на прогнозируемые эталоны обучения (и личностные качества); сопровождения образовательного пути обучаемых; моделирования формирующих действий; оценки и самооценки результата.

Кроме того, *изменение образовательных технологий* востребовано ситуацией доступности знаний в современном мире, сложностью из-за низкого их качества и высокого объема их использования человеком для решения текущих профессиональных задач, и востребованностью компетенций, как личностных качеств человека. Ответом на эти ситуации являются известные в педагогике *лично-ориентированные технологии*, опирающиеся на субъектную позицию учащегося. К таким технологиям относят *кейсы, проблемное, модульное и проектное обучение, учебно-исследовательская деятельность, деловые игры и тренинги* и т. д.

Педагогические технологии организуют учебный процесс ориентируясь на его цели и содержание, что с учетом представленного выше требует от них следующие возможности в учебном процессе [2; 9; 16; 17; 18; 20; 21]:

- Проведения диагностических процедур;
- Опоры на индивидуальные программы, траектории, маршруты и дизайн маршрутов обучения обучающегося;
- Создания комфортных физических условий и благоприятной психологической атмосферы обучения;
- Научно-методического обеспечения учебного процесса разработанное на основе современных психолого-педагогических и технических достижений и опирающееся на самостоятельную работу и свободный доступ к нему через Интернет;
- Мониторинга реализации процесса обучения обучающимися;
- Использования многообразия критериев, форм, методов, средств контроля и оценивания достижений в обучении;
- Внесения необходимых изменений в планы, содержание, формы, методы, средства обучения и оценивания на основе мониторинга учебного процесса;
- Реализации неформального образования, за счет стимулирования личной активности учащихся в насыщенной культурно-образовательной среде;
- Обеспечения психолого-педагогической поддержки и сопровождения учебной деятельности магистранта;
- Стимулирования процедур самоанализа, самооценки в совместной деятельности;
- Дистанционного режима обучения на базе современного программного и педагогического обеспечения.

Принципиальным в этом процессе становятся субъектные позиции магистрантов и преподавателя по отношению к изучаемому материалу, а так же понимание преподавателем, того, что учебный процесс состоится эффективно если вместе с магистрантами будет постоянно развиваться в процессе взаимодействия в образовательной среде и сам преподаватель [12].

*Преподаватель* в учебном процессе выполняет новые функции:

- эксперта по технологии обучения взрослых;
- организатора совместной деятельности всех участников (элементов) процесса обучения;
- соавтора (совместно с обучающимся) индивидуальной программы обучения;
- наставника, консультанта, вдохновителя взрослых обучающихся;
- создателя благоприятных физических и психологических условий обучения и адаптации к обучению;
- источника знаний, умений, навыков и качеств, необходимых обучающимся;

- технолога индивидуального целеполагания, диагностик образовательных запросов, рефлексивно-оценочных процедур.

Для деятельности с таким контингентом преподаватель должен обладать рядом необходимых качеств и ценностных ориентаций, таких, как терпимость, доброжелательность, эмпатия, контактность (коммуникативность), отзывчивость, энтузиазм, стремление к лидерству, корректность, тактичность, самокритичность, артистичность, организаторские способности, стремление к постоянному самосовершенствованию, уважение человеческой личности; представление о человеке как о самоценном, саморазвивающемся и самоуправляемом субъекте ноосферы; признание и уважение плюрализма жизненных позиций, понимание учения как способа жизнедеятельности человека; осознание и признание равноправной роли обучающихся в процессе обучения; осознание своей роли наставника и организатора, обеспечивающего процесс обучения взрослых обучающихся [11].

Это определяет необходимость *подготовки преподавателей* к работе по магистерским программам, что востребует от них как минимум высокий уровень самоорганизации, мотивации.

Выделим тематические единицы для повышения квалификации преподавателей в рассматриваемом контексте:

1. Андрагогические проблемы и способы их решения в учебном процессе магистратуры;
2. Рефлексия и целеполагание в учебном процессе;
3. Личностно-ориентированное образование;
4. Технологии организации самостоятельной работы, включая партнерские модели взаимодействия;
5. НИРС в магистратуре;
6. Электронные средства обучения;
7. Методические основы образования взрослых;
8. Дистанционное образование взрослых;
9. Педагогическая диагностика;
10. Мониторинг в учебном процессе и качество образования взрослых;
11. Современные средства контроля обучения взрослых;
12. Организация насыщенной культурно-образовательной среды для неформального образования взрослых;
13. Психологические основы организации учебного процесса взрослых.

Таким образом, внедрение магистерских программ обучения в массовом российском образовании остро ставит вопросы о готовности учебных заведений реализации с точки зрения подготовки кадров нового формата, методического обеспечения и организации учебного процесса в целом для взрослых людей.

### Библиографический список

1. **Андрагогика:** принципы практического обучения для взрослых [Интернет-источник]. – Режим доступа: <http://www.elitarium.ru/2007/02/09/andragogika.html>, свободный. – Загл. с экрана.
2. **Андрагогика** и педагогика С. Гладышев [Интернет-источник]. – Режим доступа: <http://www.ubo.ru/articles/?cat=124&pub=1106>, свободный. – Загл. с экрана.
3. **Волков, А. Е.** Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики [Текст] / А. Е. Волков, Я. И. Кузьмин, И. М. Реморенко, Б. Л. Рудник, И. Д. Фрумин, Л. И. Якобсон // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 32–64.
4. **Волков, А. Е.** Высшее образование: повестка 2008–2016 [Текст] / А. Е. Волков, Д. В. Ливанов, А. А. Фурсенко // Эксперт. – 2007. – №32. – С. 45–52.
5. **Гафурова, Н. В.** Возможности реализации Болонского процесса [Текст] / Н. В. Гафурова, Т. В. Твердохлебова // Сибирский педагогический журнал. – № 8. – 2010. – С. 25–32.
6. **Гафурова, Н. В.** О реализации психолого-педагогических целей обучения в информационной образовательной среде / Н. В. Гафурова, С. И. Осипова // Сибирский педагогический журнал. – № 1. – 2010. – С. 117–124.
7. **Доклад** Общественной палаты РФ Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее? // Вопросы образования. – 2007. – № 4. – С. 3–18.
8. **Дресвянников, В. А.** Про андрагогику. [Интернет-источник]. – Режим доступа: [www.elitarium.ru](http://www.elitarium.ru), свободный. – Загл. с экрана.
9. **Змеёв, С. И.** Становление андрагогики: развитие теории и технологии обучения взрослых [Текст]: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Змеёв Сергей Иванович; Москва. – 2000. – 179 с.
10. **Змеёв, С. И.** Андрагогика в России [Текст] / С. И. Змеёв // Новые знания. – 2006. – № 1. – С. 7–10.
11. **Кайсин, Д. В.** Передний край бизнес – образования: инновации в методах и технологиях / Д. В. Кайсин, О. С. Кайсина, Д. С. Конанчук, В. В. Шоптенко // Экономическая политика. – 2007. – № 4. – С. 140–166.
12. **Капитанская, А. К.** Особенности образования взрослых [Интернет-источник]. – Режим доступа: [http://vio.uchim.info/Vio\\_30/cd\\_site/articles/art\\_2\\_5.htm](http://vio.uchim.info/Vio_30/cd_site/articles/art_2_5.htm), свободный. – Загл. с экрана.
13. **Карпухина, Е. А.** Программа развития академической мобильности и повышение конкурентноспособности российской системы высшего образования Российское образование: тенденции и вызовы [сб. ст. и аналитических докладов] [Текст] / Е. А. Карпухина, М. В. Ларионова – М.: Изд-во «Дело» АНХ, 2009. – 397 с.
14. **Клячко, Т. Л.** Тенденции развития высшего профессионального образования в российской федерации [Текст] / Т. Л. Клячко, В. А. Май // Вопросы образования. – 2007. – № 3. – С. 46–64.
15. **Колесникова, И. А.** Основы андрагогики [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и

др.; под ред. И. А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.

16. **Кукуев, А. И.** Андрагогический подход в педагогике [Текст] / А. И. Кукуев – Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. – 328 с.

17. **Ломтева, Т. Н.** Андрагогика в контексте гуманистической образовательной парадигмы [Текст] / Т. Н. Ломтева – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2001. – 340 с.

18. **Основы андрагогики** [Терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей] [Текст] / Сост. Маслова В. В. – Мариуполь, 2004. – 19 с.

19. **Результаты** практического исследования по дополнительному образованию взрослых [Интернет-источник] – Режим доступа: [http://www.fos.ru/pedagog/9505\\_3.html](http://www.fos.ru/pedagog/9505_3.html), свободный. – Загл. с экрана.

20. **Педагогический** энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; Редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

21. **Российское образование: тенденции и вызовы** [сб. ст. и аналитических докладов] [Текст] / сост. Мау В. А. и др. – М.: Изд-во «Дело» АНХ, 2009. – 397 с.

22. **Эдвардс, Н. М.** Формирование в образовании компетентности ученого для международной научной проектной деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук 13.00.01: защищена 4.02.2010 / Наталия Михайловна Эдвардс. – Красноярск. Гос. пед. ун-т, 2010. – 189 с.

УДК 378:51

**Шушерина Ольга Анатольевна**

*Кандидат педагогических наук, профессор кафедры управления качеством и математических методов экономики Сибирского государственного технологического университета, o\_shusherina@mail.ru, Красноярск*

**Грицкевич Евгения Владимировна**

*Аспирант кафедры педагогики и психологии Сибирского государственного технологического университета, evgeniya01071974@mail.ru, Красноярск*

**ФАСИЛИТАТОРСКИЙ СТИЛЬ ПЕДАГОГА  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: СОДЕРЖАНИЕ  
И ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
УСЛОВИЯ ЕГО СТАНОВЛЕНИЯ**

***Shusherina Olga Anatolyevna***

*EdM (candidate of pedagogical sciences), professor of department of management of quality and mathematical methods in economics of the Siberian State Technological University, o\_shusherina@mail.ru, Krasnoyarsk*

***Gritskevich Evgenya Vladimirovna***

*Post-graduate student of department of pedagogics and psychology of the Siberian State Technological University, evgeniya01071974@mail.ru, Krasnoyarsk*

**FACILITATE STYLE OF TEACHER OF PROFESSIONAL  
TRAINING: CONTENT, ORGANIZATIONAL AND  
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF HIS FORMATION**

Деятельность педагога профессионального обучения охватывает множество культурных и профессиональных компетенций, среди которых – способность и готовность организовывать внеаудиторную, воспитательную, социально-педагогическую деятельность и взаимодействие с обучающимися в образовательных учреждениях начального и среднего профессионального образования. Успешность процесса подготовки рабочих (специалистов) для отраслей экономики напрямую зависит от характера профессионально-педагогического взаимодействия, ориентированного на социально-педагогическую поддержку и помощь обучающимся в личном росте, от индивидуального стиля педагогической деятельности и общения. Отметим, что способность и готовность формировать свой индивидуальный стиль профессионально-педагогической деятельности названа в ФГОС ВПО среди общекультурных компетенций выпускника вуза по направлению подготовки «профессиональное обучение» [13]. В настоящее время педагогу все чаще приходится исполнять роль не только информатора, источника знаний, эксперта в учебном процессе (на лекции, семи-

наре, практическом занятии), а роль сопровождающего – консультанта, модератора, фасилитатора, методолога, тьютора [14]. Выявление содержания фасилитаторского стиля педагога профессионального обучения и организационно-педагогических условий его становления в процессе профессиональной подготовки в вузе является актуальной научно-практической задачей. «Педагога-фасилитатора нужно готовить уже на студенческой скамье, в ходе подготовки к профессиональной педагогической деятельности» (А. А. Вербицкий) [20, с. 40].

Термин «фасилитация» произошел от английского *to facilitate* – облегчать, способствовать, содействовать, создавать благоприятные условия. В науке выделяют социальную и педагогическую фасилитацию. Под *социальной фасилитацией* понимается повышение скорости или продуктивности деятельности личности вследствие актуализации в ее сознании образа другого человека (или группы людей), выступающего в качестве соперника или наблюдателя за ее действиями. В рамках социального влияния социальная фасилитация есть «свойство людей лучше выполнять простые задачи и хуже – сложные, когда рядом присутствуют другие люди, которые могут оценить результаты работы индивидуума» [15, с. 42].

Под *педагогической фасилитацией* понимается усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов профессионально-педагогического процесса за счет особого стиля общения и личности педагога [2]. В последнее время рассматриваются представления о «педагогической фасилитации» (П. С. Лернер, В. П. Тремясова, Г. А. Шоцкая), содержание которой связывается с невозможностью выделить, учесть и контролировать в процессе обучения прямые вербальные и невербальные воздействия друг на друга членов группы [16; 17; 18].

Оба вида фасилитации объединяет то, что фасилитация способствует повышению продуктивности деятельности, в том числе и педагогической. Различие же между ними заключается в том, что в социальной сфере это происходит посредством наблюдения за действиями субъекта, а в педагогической – за счет особого стиля общения, взаимодействия педагога с обучающимися и влияния его личности на них. Педагогическая фасилитация (поддержка, облегчение) заключается в помощи, содействии, сопровождении, инициировании условий для развития личности. Педагогическая фасилитация предъявляет целый ряд требований как к процессу обучения, так и к личности преподавателя, особенно к его умению строить взаимоотношения со студентами. Об этом свидетельствует научно-педагогический интерес к фасилитации как необходимой составляющей современных технологий в обучении. Самой общей задачей педагога в интерактивной технологии при изучении математических дисциплин, считают Э. Г. Скибицкий и О. А. Захарова, является фасилитация (поддержка, облегчение), обращение к их личному опыту, взаимообогащение опыта, облегчение усвоения, взаимопонимания участников процесса обучения, поощрение творчества [21, с. 42]. Суть педагогической фасилитации в профессиональном образо-

вании состоит в том, чтобы преодолеть традиционное закрепление за обучающимся исполнительской части совместной деятельности и тем самым перейти от формирования специалиста-функционера к подготовке активного, способного к самостоятельному анализу и принятию нестандартных решений выпускника [11].

Фасилитатором называют того, кто облегчает группе процесс общения и способствует созданию необходимой межличностной атмосферы для удовлетворения эмоциональных потребностей всех членов группы. Преподаватель-фасилитатор повышает эффективность обучения, прежде всего, за счет оптимизации процесса совместной работы в группах «преподаватель – студент» и «студент – студент». При этом важны формы и способы внутригруппового взаимодействия: как обучающиеся разговаривают друг с другом, как находят общее понимание проблем, как принимают решения и разрешают конфликты.

В процессе фасилитации предполагается присутствие двух субъектов: педагога и студента, и характеристики и одного, и другого будут влиять на продуктивность обучения. В современных исследованиях педагогической фасилитации основное внимание уделяется фасилитатору, а вопрос о студенте как активном участнике пока недостаточно изучен.

Г. С. Саволайнен определяет фасилитационный компонент педагогической деятельности как «умение позитивно влиять на учащегося, группу учащихся с целью создания эмоционально благоприятной атмосферы, повышения уверенности учащихся в своих силах, стимулирования и поддержания у них потребности в самостоятельной продуктивной деятельности» [7, с. 17]. В фасилитационную компетентность педагога включается владение системой знаний в области педагогической фасилитации, осознание значимости фасилитаторской деятельности учителя в образовательном процессе, владение методами и приемами осуществления фасилитационной деятельности, наличие позитивного опыта такой деятельности. Педагог-фасилитатор должен владеть диагностическими методиками, уметь прогнозировать развитие личности учащегося, владеть методами и приемами эффективного общения и сотрудничества.

Основываясь на концепции личностно-центрированного подхода К. Р. Роджерса, К. А. Морнов обосновывает свою точку зрения (позицию), согласно которой профессионально-педагогическая компетентность будущего специалиста-педагога, являясь частью личностно-профессиональной компетентности, является компетентностью в сфере фасилитации (фасилитационной), то есть *фасилитационной компетентностью* [19, с. 56].

*Педагог-фасилитатор* характеризуется как помогающий, иницирующий, способный поддерживать членов группы, учитывая их потребности и цели, сопровождать поиск участниками группы способов и методов решения задач (проблем). Педагог-фасилитатор проявляет свое личное отношение в процессе взаимодействия с членами группы – эмпатию, сочувствие, сопереживание. Педагог-фасилитатор не формирует и не переделывает ре-

бенка (обучающегося) под изначально заданный образец, не вкладывает в него извне какое-либо (с его точки зрения нужное) содержание, он только помогает субъекту саморазвития стать самим собой. Педагог-фасилитатор решает проблемы создания помогающих взаимоотношений, в которых будущий специалист-педагог сможет раскрыть свой потенциал и «принять» знания как элемент собственного опыта, чтобы затем использовать их для личностного роста [19].

К *фасилитаторским качествам* можно отнести инициативность, коммуникативность, доброжелательность, искренность, отзывчивость, открытость, проницательность, сопереживание, способность созидать и предвидеть, моделировать педагогические ситуации, эмпатию, рефлексивность, лидерство, коммуникативность. Думается, что проявление фасилитаторских качеств педагога может являться одной из показателей его профессионализма.

Научный анализ различных трактовок содержания понятия «стиль» выявил его связь с индивидуальностью личности, самостоятельностью, ее неповторимостью. В стиле фиксируются и воспроизводятся отличительные черты, манеры, привычки, вкусы, склонности, направленность, потребности личности, система ее ценностей, чувств и смыслов. Индивидуальные стилевые проявления выражаются в предпочтении конкретной формы, системы приемов, видов, способов, методов, экспрессий, тактик, стратегий, приемов взаимодействия личности с физической или социальной средой (А. В. Либин, В. А. Толочек, В. Н. Дружинин). В ядро индивидуального стиля деятельности входят индивидуальные особенности, которые содействуют, либо противодействуют успешности деятельности. В исследованиях Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой стиль педагогической деятельности рассматривается как интегративная характеристика, сочетающая в себе стиль управления, стиль поведения, стиль взаимодействия, стиль общения и когнитивный стиль педагога, его «почерк» [3; 5]. Вместе с тем, в стиле профессионально-педагогической деятельности проявляются и фасилитаторские качества.

Смысловой анализ ключевых слов, использованных в содержании понятий «стиль», «педагог-фасилитатор» (взаимодействие, способность принимать роль Другого, индивидуальная активность, ценностно-смысловое взаимодействие, согласованность, инициирование, самоактуализация личности) [1; 4; 7; 9; 10; 11; 12] дал возможность полагать, что обобщенные деятельностные признаки-характеристики фасилитаторского стиля педагога должны в совокупности отражать согласованность фасилитаторских качеств, индивидуального стиля взаимодействия и профессионально-педагогической деятельности.

Нами выделены три группы *основных деятельностных признаков педагога-фасилитатора* – интерактивные, организационные, творческие. *Интерактивные признаки фасилитатора*: педагог облегчает группе процесс взаимодействия; поддерживает доверительные отношения и атмосферу взаимопомощи; направляет процесс «обмена» информацией, извлечен-

ной из собственного опыта участников, в соответствии с решаемой задачей; отслеживает групповую динамику; побуждает членов группы к высказыванию; помогает устанавливать деловые взаимоотношения между членами группы на основе совместно принятых принципов взаимодействия.

*Организационные признаки фасилитатора:* педагог организует, налаживает взаимодействие студентов с окружением; согласовывает работу членов группы; поддерживает обратную связь между ними; побуждает студентов самостоятельно собирать данные для решения задачи, координирует выполнение заданий; инициирует пути решения той или иной проблемы; помогает группе выбрать и принять конструктивные способы решения задачи по совокупности критериев; побуждает членов группы поделиться собственным опытом решения задач; создает «фасилитационную модель» конструктивного взаимодействия членов группы.

*Творческие признаки фасилитатора:* педагог анализирует и синтезирует мнения членов группы по поводу обсуждаемой проблемы; идентифицирует суждения участников и устанавливает их сходство и различие; выявляет и обобщает точки зрения студентов на исследуемую проблему с учетом их личного опыта; стимулирует творческие предложения членов группы; поощряет творчество; осознает отношение членов группы к предмету и ходу обсуждения; обладает способностью к интуиции.

Проанализировав содержания понятий «стиль», «педагог-фасилитатор» и сопоставив их с фасилитаторскими качествами и деятельностными признаками педагога-фасилитатора, мы пришли к выводу, что *фасилитаторский стиль педагога профессионального обучения* представляет собой осознанное предпочтение педагогом конкретных фасилитаторских форм, методов и приемов, соответствующих его индивидуальным особенностям и связанных с организацией учебного взаимодействия, инициированием согласованных действий, облегчением взаимопонимания, поддержкой индивидуальной активности и работоспособности, поощрением творчества участников взаимодействия. Фасилитаторский стиль способствует облегчению восприятия, усвоения, взаимопонимания участников учебного процесса, взаимному, целенаправленному, творческому обмену предметно-профессиональной информацией, социально-профессиональными ценностями, способами взаимодействия, взаимообогащению личного опыта и, соответственно, приводит к преобразованию самого взаимодействия.

Сформулируем вкратце тезисы, которые послужили основой для обоснования пути становления фасилитаторского стиля будущего педагога профессионального обучения в учебно-воспитательном процессе:

- *становление* есть процесс возникновения, изменения, обновления, преобразования, который представляет собой начальный этап того, что еще не существует как вполне сложившееся явление, но начинает уже существовать;
- *становление фасилитаторского стиля будущего педагога профессионального обучения (субъективный аспект)* – это процесс осознания им основных фасилитаторских форм, методов и приемов педагогической дея-

тельности, освоение и творческое их преобразование в соответствии с индивидуальностью и педагогическими ценностями;

– *педагогический аспект становления фасилитаторского стиля будущего педагога* видится в обосновании и реализации фасилитационно-ориентированного педагогического обеспечения (совокупности целесообразных организационно-педагогических условий, методов, средств, форм, приемов), которые способствуют указанному становлению.

Возможный путь становления фасилитаторского стиля будущего педагога профессионального обучения рассматривается нами как непрерывное поэтапное движение от регуляции (воздействие педагога) к саморегуляции (действия студента как субъекта). Содержание *деятельности будущего педагога* как активного участника процесса:

– на *информационно-ориентационном этапе* – знакомство с содержанием фасилитаторских методов и приемов взаимодействия, качествами личности педагога-фасилитатора; осмысление значимости фасилитаторского стиля для успешного выполнения организационно-управленческой и воспитательной функций в будущей педагогической деятельности. Будущему педагогу, чтобы стать фасилитатором, необходимо получить научные, систематизированные знания об этом феномене (смысловые вопросы «что это?», «зачем?»);

– на *интерактивно-ценностном этапе* – освоение основных фасилитаторских методов и приемов педагогического взаимодействия в учебной деятельности; самоанализ успешности их применения в отношении себя как индивидуальности; стремление к проявлению фасилитаторских качеств. Предпосылкой для овладения технологией фасилитации является достаточный уровень развития таких качеств, как эмпатия, рефлексия, лидерство, коммуникативность (смысловые вопросы «как?», «какие?»);

– на *творческо-преобразовательном этапе* – самопреобразование освоенных фасилитаторских приемов профессионально-педагогического взаимодействия в реальных ситуациях, требующих индивидуального проявления его фасилитаторских качеств и умений; стремление к творческому самопреобразованию своего индивидуального стиля на основе педагогических ценностей (смысловые вопросы «где?», «результат?»).

Тем самым должна реализоваться логическая цепочка процесса

*возникновение ⇒ изменение ⇒ обновление ⇒ преобразование*

На рисунке 1 изображена схема пути становления фасилитаторского стиля будущего педагога профессионального обучения.

Для реализации этапов становления фасилитаторского стиля будущего педагога необходимо специальное педагогическое обеспечение, которое позволит обогатить его познавательно-профессиональную деятельность фасилитаторскими методами и приемами. Организацию фасилитационно-ориентированного педагогического обеспечения мы рассматриваем как педагогическую деятельность стратегического, творческого характера, ориентиро-

ванную на уяснение будущим педагогом сущности и значимости фасилитаторского стиля, освоение фасилитаторских приемов педагогической деятельности, стремление к творческому самопреобразованию индивидуального фасилитаторского стиля на основе педагогических ценностей. Педагогическая деятельность сопровождает субъективный процесс становления фасилитаторского стиля будущего педагога профессионального обучения на всех этапах.

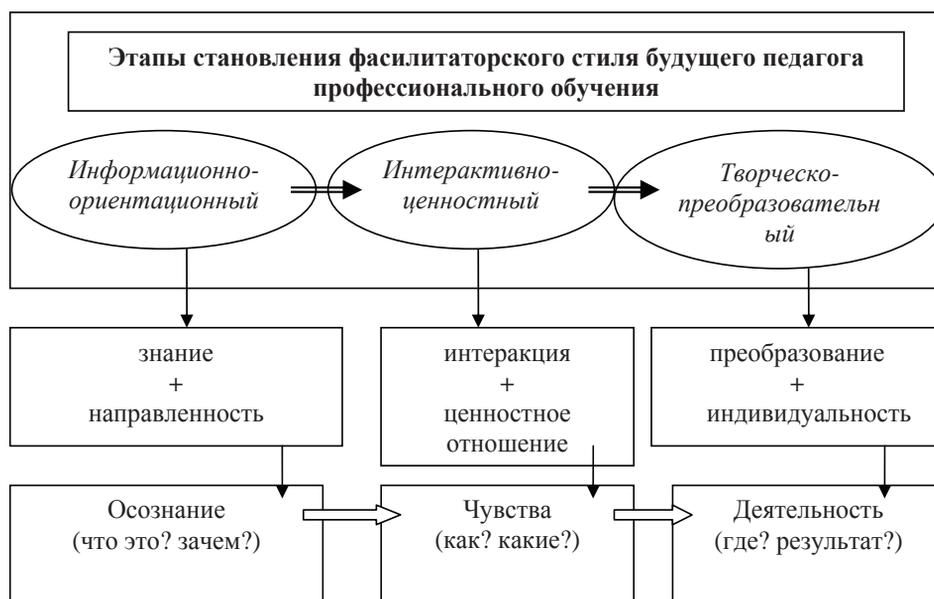


Рисунок 1 – Путь становления фасилитаторского стиля будущего педагога профессионального обучения

Исходя из содержания этапов становления фасилитаторского стиля будущего педагога и возможностей учебно-воспитательного процесса вуза разработано фасилитационно-ориентированное педагогическое обеспечение, включающее в себя организационно-педагогические условия и соответствующие педагогические средства и методы (рисунок 2).

Организационно-педагогические условия становления фасилитаторского стиля будущего педагога профессионального обучения:

- ознакомление будущего педагога профессионального обучения с сущностью и содержанием фасилитаторского стиля через активное включение студентов в восприятие, понимание и усвоение информации практико-ориентированного модуля «Фасилитаторский стиль педагога профессионального обучения»;

- инициирование фасилитаторского стиля будущего педагога профессионального обучения на основе обращения к личному фасилитаторскому опыту студента, освоения им базовых фасилитаторских приемов педагогической деятельности в специально созданных фасилитаторских учебных ситуациях;



**Рисунок 2 – Структурно-логическая схема фасилитационно-ориентированного педагогического обеспечения становления фасилитаторского стиля будущего педагога профессионального обучения**

– обогащение индивидуального опыта фасилитаторской деятельности будущего педагога профессионального обучения на основе педагогической поддержки реализации в учебно-воспитательном процессе самостоятельно разработанных им индивидуальных фасилитаторских профессионально-творческих учебных заданий.

Сибирский государственный технологический университет (СибГТУ) осуществляет профессиональную подготовку педагогов профессионального обучения по специализациям «Электротехника, электроэнергетика и электротехнологии» и «Химические производства». Опытно-экспериментальная работа (ОЭР) проводилась со студентами 1–4 курсов специальности «Профессиональное обучение» дневной формы обучения.

Для организации изучения становления фасилитаторского стиля были подобраны и реализованы рабочие диагностические материалы и разрабо-

тан авторский вариант педагогической диагностики исследуемого процесса (опросные листы «Фасилитаторские умения и качества», «Самооценка будущим педагогом степени проявления фасилитаторских качеств и фасилитаторских умений в учебном взаимодействии», «Педагогическая оценка наличных фасилитаторских качеств, способностей и умений» и другое).

В основу минимальной диагностической программы изучения становления фасилитаторского стиля будущего педагога профессионального обучения положены показатели – деятельностные фасилитаторские характеристики (таблица 1).

**Таблица 1 – Минимальная диагностическая программа изучения становления фасилитаторского стиля будущего педагога профессионального обучения**

Этапы	Показатели
1	2
Информационно-ориентационный	<p><i>Деятельностные признаки</i>                      Ознакомлен с содержанием фасилитаторского стиля педагога, основными фасилитаторскими формами, методами, приемами и фасилитаторскими качествами.                      Осознает значимость фасилитаторской деятельности для успешной будущей педагогической деятельности.                      Умеет комментировать достоинства и недостатки фасилитаторских форм, методов, приемов педагогов, членов студенческой группы.</p>
Интерактивно-ценностный	<p><i>Деятельностные признаки</i>                      Понимает сущность основных фасилитаторских форм, методов, приемов, проводит самоанализ проявления фасилитаторских качеств.                      Оценивает применение собственных фасилитаторских форм, методов, приемов (по критериям продуктивности, результативности, созданию социально-психологической атмосферы).                      Осваивает образцы фасилитаторских форм, методов, приемов, отрабатывает основные фасилитаторские умения.</p>
Творческо-преобразовательный	<p><i>Деятельностные признаки</i>                      Знает собственные успешные фасилитаторские способы и приемы, рефлексировать по поводу в процессе (или результат) применения приемов и развития фасилитаторских качеств.                      Принимает развитие фасилитаторского стиля как личную педагогическую ценность, ориентируется при решении учебно-профессиональных задач на применение собственных успешных фасилитаторских приемов.                      Стремится к творческому преобразованию приобретенных фасилитаторских умений и навыков, облегчает взаимодействие участников совместного решения учебно-профессиональных задач (инициирует, помогает, поддерживает, активизирует).</p>

Проявление признаков фасилитаторского стиля будущего педагога на информационно-ориентационном, интерактивно-ценностном, творческо-преобразовательном этапах свидетельствует о становлении фасилитаторского стиля будущего педагога профессионального обучения в учебно-воспитательном процессе вуза.

Для более глубокого понимания проявления фасилитаторского стиля в диагностическую программу включены как деятельностные, так и качественные характеристики (таблица 2). Диагностика заключала в себя самооценку студента и педагогическую оценку.

**Таблица 2 – Изучение фасилитаторских качеств и деятельностных признаков проявления фасилитаторского стиля будущего педагога профессионального обучения (самооценка студента и педагогическая оценка)**

Группы признаков	Основные фасилитаторские качества и деятельностные признаки проявления фасилитаторского стиля
1	2
Интерактивные	<p><i>Основные фасилитаторские качества</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Коммуникативность</li> <li>2. Тактичность</li> <li>3. Искренность</li> <li>4. Открытость</li> <li>5. Содействие</li> <li>6. Доброжелательность</li> </ol> <p><i>Основные деятельностные признаки проявления фасилитаторского стиля</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Облегчаю(ет) группе процесс взаимодействия</li> <li>8. Поддерживаю(ет) доверительные отношения и атмосферу взаимопомощи</li> <li>9. Направляю(ет) процесс «обмена» информацией, извлеченной из собственного опыта участников, в соответствии с решаемой задачей</li> <li>10. Отслеживаю(ет) групповую динамику</li> <li>11. Побуждаю(ет) членов группы к высказыванию</li> <li>12. Помогаю(ет) устанавливать деловые взаимоотношения между членами группы на основе совместно принятых принципов взаимодействия</li> </ol>
Организационные	<p><i>Основные фасилитаторские качества</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Организованность</li> <li>2. Наблюдательность</li> <li>3. Ответственность</li> <li>4. Решительность</li> <li>5. Инициативность</li> <li>6. Аналитичность</li> </ol> <p><i>Основные деятельностные признаки проявления фасилитаторского стиля</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Побуждаю(ет) членов группы поделиться собственным опытом решения задач</li> <li>8. Согласовываю(ет), координирую(ет) членов группы</li> <li>9. Поддерживаю(ет) обратную связь между членами группы</li> <li>10. Создаю(ет) «фасилитационную модель» конструктивного взаимодействия членов группы</li> <li>11. Иницирую(ет) пути решения той или иной проблемы</li> <li>12. Помогаю(ет) группе выбрать и принять конструктивные способы решения задачи по совокупности критериев</li> </ol>

1	2
Творческие	<p><i>Основные фасилитаторские качества</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Способность предвидеть</li> <li>2. Оригинальность</li> <li>3. Изобретательность</li> <li>4. Восприимчивость к юмору</li> <li>5. Креативность</li> <li>6. Рефлексивность</li> </ol> <p><i>Основные деятельностные признаки проявления фасилитаторского стиля</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Анализирую(ет) и синтезирую(ет) мнения членов группы по поводу обсуждаемой проблемы</li> <li>8. Идентифицирую(ет) суждения участников и устанавливаю(ет) их сходство и различие</li> <li>9. Обобщаю(ет) точки зрения членов группы на исследуемую проблему с учетом их субъективного опыта</li> <li>10. Стимулирую(ет) творческие предложения членов группы</li> <li>11. Осознаю(ет) отношение членов группы к предмету и ходу обсуждения</li> <li>12. Обладаю(ет) способностью к интуиции.</li> </ol>

Фасилитаторские качества и деятельностные признаки проявления фасилитаторского стиля будущего педагога профессионального обучения сгруппированы по признакам – интерактивные, организационные и творческие, диагностика которых помогла определить общую тенденцию становления фасилитаторского стиля будущего педагога профессионального обучения в учебно-профессиональном взаимодействии.

Были определены уровни проявления фасилитаторского стиля будущего педагога профессионального обучения, обозначенные как Х – фасилитаторский стиль характерен по большинству признаков; О – характерен по отдельным признакам; Н – не характерен по отдельным признакам. Студенты и педагоги, отмечая проявляемые фасилитаторские качества и деятельностные признаки фасилитаторского стиля, самостоятельно определяли и рассчитывали характерный уровень на каждом этапе опытно-экспериментальной работы («Х» – если количество качеств и признаков от 8 до 12, «О» – если от 4 до 7 включительно, «Н» – если меньше 4).

Диагностика уровня проявления фасилитаторского стиля будущих педагогов профессионального обучения на начало ОЭР показала, что фасилитаторский стиль характерен по отдельным признакам для 10,7% студентов и не характерен по отдельным признакам для 89,3% студентов. На конец ОЭР имелись следующие результаты: фасилитаторский стиль проявляется по большинству признаков у 55,4%, по отдельным признакам – для 40,7%, не характерен по отдельным признакам для 3,9% будущих педагогов.

Для выявления достоверности полученных результатов были применены методы математической статистики, используемые в психолого-педагогических исследованиях [8]. *Критерий Пейджа* позволил не только

выявить достоверность различий в проявлении основных характеристик фасилитаторского стиля будущего педагога, но и определить достоверность тенденции его изменения. Основной тенденцией в исследовании считаем повышение уровня проявления фасилитаторского стиля будущего педагога профессионального обучения. Критерий Пейджа подтвердил, что отмеченная тенденция неслучайна и значима ( $L_{\text{эмп}} = 331$  больше  $L_{\text{крит}} = 317$  для уровня значимости  $p = 0,05$ ). *Многофункциональный критерий Фишера* был использован для оценки достоверности различий в проявлении индивидуальных качественных и деятельностных фасилитаторских характеристик у будущих педагогов на начало и конец ОЭР (проявление по большинству или отдельным признакам). Критерий *Фишера* подтвердил значимость позитивной динамики в проявлении фасилитаторского стиля будущего педагога профессионального обучения ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,49$  больше  $\varphi^*_{\text{крит}} = 1,64$  для  $p = 0,05$ ). Это свидетельствует о влиянии совокупности организационно-педагогических условий на становление фасилитаторского стиля будущего педагога профессионального обучения в образовательном процессе. Названные условия активизируют субъектную деятельность будущего педагога профессионального обучения в направлении «регуляция-саморегуляция» и способствуют становлению его фасилитаторского стиля в учебно-воспитательном процессе вуза.

### Библиографический список

1. **Бюдженал, Дж.** Экзистенциальная психология глубинного общения: уроки Джеймса Бюдженала [Текст] / Дж. Бюдженал. – М.: Смысл, 2001. – 197 с.
2. **Зеер, Э. Ф.** Личностно-ориентированное профессиональное образование [Текст] / Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 16–21.
3. **Кузьмина, Н. В.** Профессионализм педагогической деятельности [Текст] / Н. В. Кузьмина. – СПб., 1993. – 54 с.
4. **Либин, А. В.** Дифференциальная психология: наука о сходстве и различиях между людьми [Текст] / А. В. Либин. – М.: Эксмо, 2008. – 576 с.
5. **Маркова, А. К.** Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
6. **Роджерс, К. Р.** Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К. Р. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
7. **Саволайнен, Г. С.** Социокультурное взаимодействие в педагогическом процессе: сущность, основные подходы, технологии подготовки и мониторинга [Текст] / Г. С. Саволайнен. – Красноярск: Изд-во КГПУ им. В. П. Астафьева, 2004. – 152 с.
8. **Сидоренко, Е. В.** Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е. В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2006. – 350 с.
9. **Стратегия** воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. И. А. Зимней. – М.: Издательский сервис, 2004. – 480 с.
10. **Толочек, В. А.** Стили профессиональной деятельности [Текст] / В. А. Толочек. – М.: Смысл, 2000. – 199 с.

11. **Фасилитация** в профессиональном образовании // Режим доступа <http://studentbank.ru/view.php?id=4879&p=2>
12. **Флемминг, Ф.** Преобразующие диалоги [Текст] / Фанч Флемминг. Учебник по практическим техникам для содействия личностным изменениям / Пер. с англ. Д. А. Ивахненко. – Киев : 1997. – 400 с.
13. **Федеральный** государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Профессиональное обучение (по отраслям) // Режим доступа [www.usu.ru/content/div/1130/learning/PRM56.pdf](http://www.usu.ru/content/div/1130/learning/PRM56.pdf)
14. **Ефименко, С. М.** Теоретический анализ тьюторского сопровождения развития будущих педагогов профессионального обучения как результат смены парадигмы образования [Текст] / С. М. Ефименко. – Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 6. – С. 143–154.
15. **Фролова, Ю. Н.** Роль социальной фасилитации в процессе алгоритмизированного проблемного обучения [Текст] / Ю. Н. Фролова. – Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 41–54.
16. **Лернер, П. С.** Фасилитация учащихся учреждений профессионального образования в факультативном курсе «для технарей» [Текст] / П. С. Лернер // Школьные технологии. – 2005. – № 6. – С. 100–105.
17. **Тремясова, В. П.** Организация классных часов в отраслевом ссузе на основе подходов фасилитации [Текст] / В. П. Тремясова, Г. В. Дубовская // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 3. – С. 25–30.
18. **Шоцкая, Г. А.** Социальная фасилитация в организации групповой работы студентов [Текст] / Г. А. Шоцкая // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 3. – С. 86–88.
19. **Морнов, К. А.** Построение модели личностно-профессиональной компетентности будущего специалиста-педагога на основе личностно-центрированного подхода [Текст] / К. А. Морнов. – Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 10. – С. 53–63.
20. **Вербицкий, А. А.** Гуманизация и компетентность: контексты интеграции [Текст] / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М.: МГПОУ, 2006. – 172 с.
21. **Скибицкий, Э. Г.** Индивидуализация обучения математике студентов в вузе [Текст] / Э. Г. Скибицкий, О. А. Захарова. – Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 38–48.

УДК 159.9.62

*Ломакина Эмилия Николаевна*

*Старший преподаватель, соискатель, Дальневосточный технический университет (ДВТИИ им. В. В. Куйбышева), tata\_19@mail.ru, Владивосток*

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ  
КАК МЕХАНИЗМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ  
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

*Lomakina Emiliya Nikolaevna*

*Senior lecturer, applicant, The Far Eastern Technical University, mama\_19@mail.ru, Vladivostok*

**VOCATIONAL GUIDANCE AS A MECHANISM OF A STUDENTS'  
PSYCHOLOGICAL READINESS OF PROFESSIONAL ACTIVITY**

Проблема формирования готовности к профессиональной деятельности в современных условиях становится все более актуальной. Современный деловой мир остро нуждается в специалистах, организующих и проводящих «комплекс научных, научных, технологических, организационных, финансовых и коммерческих мероприятий, направленных на коммерциализацию накопленных знаний, технологий и оборудования» [9, с. 23]; готовых грамотно и самостоятельно принимать решения и нести ответственность за их проведение в жизнь, способных успешно и эффективно находить и реализовывать себя в изменяющихся социально-экономических условиях в плане поиска, планирования, выбора и устройства своей карьеры. Соответствовать данным требованиям невозможно без психологической готовности к профессиональной деятельности. Психологическая готовность к профессиональной деятельности сегодня стала рассматриваться и как личностный ресурс субъекта труда. Следовательно, формированию психологической готовности к профессиональной деятельности должно уделяться пристальное внимание на этапе профессионального обучения.

В исследовании психологической готовности к деятельности можно выделить два подхода: функциональный и личностный. Е. П. Ильин, Б. Ф. Ломов, Л. С. Нерсесян, В. Н. Пушкин, М. Л. Марищук, Б. Л. Покровский и др. рассматривают готовность на функциональном уровне и определяют ее как особое, длительное или кратковременное активноедейственное состояние.

Н. Д. Левитов, А. А. Смирнов, В. А. Моляко, М. А. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и др. считают, что рассматривать психологическую готовность к деятельности необходимо на личностном уровне – как интегральное личностное образование, включающее в себя различные компоненты. Так, В. А. Моляко [14], определяет целостную психологическую готовность как сложное личностное образование, многоуровневую и многоплановую систему качеств и

свойств, влияющих на успешное выполнение профессиональной деятельности. Э. Ф. Зеер [5] раскрывает психологическую готовность к деятельности как активно-действенное состояние личности, отражающее содержание поставленной задачи и пути предстоящего решения, и выступающее условием успешного выполнения любой деятельности. Ряд исследователей считают, что противопоставлять готовность как психическое состояние и как качество личности не следует, так как и в том и в другом случае готовность представляет собой психологическую предпосылку эффективности деятельности. Р. Д. Санжаева предлагает рассматривать психологическую готовность как «интериоризированный процесс деятельности, отражающий содержание стоящей задачи и условия предстоящего ее выполнения» [15, с. 211].

Развитие профессиональной деятельности неразрывно связано с личностным развитием и подчинено ему. Такое понимание соотношения профессионального и личностного развития человека дает основание рассматривать психологическую готовность как уровень психологического обеспечения профессиональной деятельности. При этом большое значение будет иметь профессиональная направленность личности, которая, прежде всего, проявляется в поведении как готовность и способность реализовать профессионально важные качества, смыслы профессиональной деятельности [13].

Рассматривая проблему совершенствования профессиональной подготовки студентов, Т. Л. Камоза, в качестве состояния и компонента готовности личности к профессиональной деятельности, определяет личностно ориентированный компонент, содержащий свойства, качества и состояния будущего специалиста. К таким качествам автор относит и профессиональную направленность [8].

Профессиональную направленность Э. Ф. Зеер представляет как «интегральное (системное) качество личности, определяющее отношение к профессии, потребность в профессиональной деятельности и готовность к ней. Системообразующим фактором (ядром) направленности является потребностно-мотивационная сфера, составляющая ее профессиональную позицию» [4, с. 68], но и системе ценностных ориентаций, связанных с профессиональными устремлениями человека, автор отводит ведущее место [5].

Многие исследователи (И. В. Кондрина, Н. В. Кузьмина) считают, что направленность личности представляет вершину устремлений личности и ее готовность к деятельности [11], главной в системе психологической готовности личности к профессиональной деятельности, основанную на профессиональных ценностях личности [7]. В психологической модели личности специалиста, сконструированной Э. М. Велиевым [3], профессиональная направленность выступает как совокупность устойчивых мотивов, ценностей и смыслов, направлений деятельности личности, и является ведущим элементом. Таким образом, автор определяет личностные ценности, смыслы будущего специалиста как факторы, которые выполняют функцию выбора средств, способов и приемов реализации целостной профессиональной

деятельности. Б. Ф. Ломов отводит направленности роль побудительной системы, которая определяет избирательность отношений и степень активности личности [13].

Такой подход дает нам основание рассматривать профессиональную направленность как психологический механизм профессиональной готовности личности к профессиональной деятельности. В современной науке понятие психологического механизма употребляется довольно часто, и понимают под психологическим механизмом как «закрепившееся в психологической организации личности функциональные способы ее преобразования, в результате чего появляются различные психологические новообразования, повышается, или понижается уровень организованной личностной системы, меняется режим ее функционирования» [1]. Действие любого механизма «базируется на том или ином принципе, выражающем сущность данного механизма и его основные характеристики» [12, с. 71], то есть принцип действия любого психологического механизма отражает его содержательный аспект.

Рассматривая психологический механизм с позиций принципов структуры, системности, единства деятельности и личности под психологическим механизмом формирования психологической готовности мы будем понимать мотивационно-ценностный компонент профессиональной направленности, обеспечивающий развитие различных компонентов и целостной структуры психологической готовности и перехода ее на более высокий уровень развития.

*Мотивационный компонент профессиональной направленности* отражает совокупность потребностей субъекта, в качестве которых выступает широкий круг актуальных желаний, влечений, стремлений разнообразной природы, и прежде всего социальной. Мотивация выполняет несколько функций: побудительную (потребности субъекта выступают источником активности профессиональной деятельности), направляющую (мотивы как субъект – объектные отношения в структуре профессиональной направленности) и придает профессиональной деятельности личностный смысл и значимость.

Система ценностных ориентаций, связанных с профессиональными устремлениями человека, представляет смысл труда, заработную плату, благосостояние, квалификацию, карьеру, социальное положение и др. [5]. Структура ценностных ориентаций личности выступает в роли системы, определяющей мотивацию поведения личности в профессиональной сфере, служит своеобразным «каркасом» соответствующей деятельности [2; 10]. По мнению Е. А. Климова, для каждой определенной профессиональной группы характерна своя система ценностей [6]. Ценностные ориентации детерминируют профессиональное поведение, тем самым обеспечивая содержание и направленность деятельности, и придают смысл профессиональным действиям.

Важную роль ценностным ориентациям как представлениям человека о «главных профессиональных целях и основных средствах достижения

этих целей» [16, с. 71] отводит и Ю. В. Слесарев, рассматривая профессиональную зрелость специалиста. Автор считает, что «профессионально зрелая личность проявляет интерес не только к внешним материально-организационным, но и к внутренним – психологическим резервам своих профессиональных возможностей» [16, с. 73]. Рассматривая профессиональную зрелость, Ю. В. Слесарев практически рассматривает психологическую готовность к профессиональной деятельности.

*В нашем исследовании в качестве ценностных ориентаций профессиональной направленности студентов выступают карьерные ориентации.* Так как именно процесс построения и развития профессиональной карьеры дает возможность человеку реализовать свои способности и свой потенциал и рассматривается как результат, отражающий представления человека о себе в сфере трудовой деятельности, о собственном пути личностного и профессионального развития. Траекторию профессионального движения человек строит в соответствии со своими ценностями, опытом и выбор карьеры предполагает неоднозначное видение одной предметной области разными людьми.

Испытуемыми выступили студенты Дальневосточного государственного технического университета горного института и института механики, автоматики и передовых технологий, в количестве 125 человек. Для изучения профессиональной направленности на вид инженерной деятельности применялась методика О. Б. Годлиник. В результате выделились следующие группы: студенты с выраженной направленностью на проектно-конструкторский вид инженерной деятельности (группа 1); студенты с выраженной направленностью на производственный вид инженерной деятельности (группа 2); студенты с выраженной направленностью на организаторский вид инженерной деятельности (группа 3); студенты, у которых нет единой выраженной направленности на определенный вид инженерной деятельности (группа 4) и студенты не ориентированные на инженерную деятельность, их профессиональные намерения находятся вне инженерной сферы деятельности (группа 5).

Мотивационный компонент профессиональной направленности исследовался с помощью теста «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартина, позволяющего выявить реальную картину потребностей человека.

С помощью методики Э. Шейна «Якоря карьеры» адаптированной В. А. Чикер, В. И. Винокуровой, определялись карьерные ориентации респондентов, как некоторый смысл, который человек хочет реализовать при выборе и осуществлении своей карьеры.

Согласно результатам исследования, в каждой из пяти групп с различной направленностью на вид инженерной деятельности в структуре мотивационного профиля и структуре карьерных ориентаций сложилась своя определенная иерархия потребностей и карьерных ориентаций, что отражено на графиках обобщенного мотивационного профиля и обобщенного профиля карьерных ориентаций (рис. 1 и рис. 2).

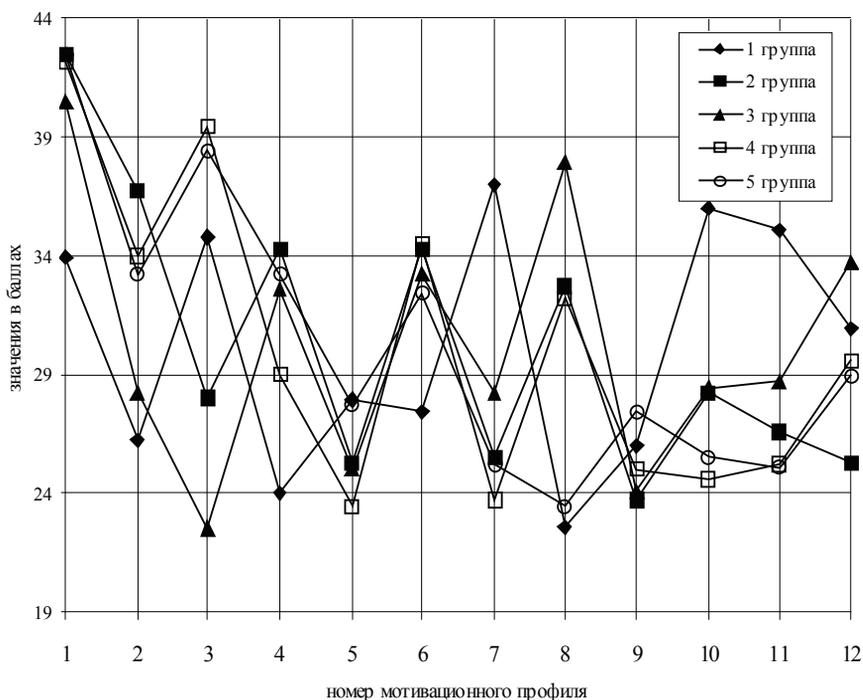


Рисунок 1 – Обобщенный мотивационный профиль по группам

**1 – потребность в высокой заработной плате; 2 – потребность в хороших условиях работы; 3 – потребность в четком структурировании работы; 4 – потребность в социальных контактах; 5 – потребность формировать и поддерживать долгосрочные стабильные взаимоотношения; 6 – потребность в завоевании признания со стороны других людей; 7 – потребность ставить для себя сложные цели и достигать их; 8 – потребность во влиятельности и власти; 9 – потребность в разнообразии и переменах; 10 – потребность быть креативным; 11 – потребность в совершенствовании, росте и развитии как личности; 12 – потребность в ощущении востребованности в интересной общественно полезной работе.**

Таким образом, мы видим, что для каждой группы определился свой характерный мотивационный профиль, хотя можно отметить некоторые совпадения ведущих мотивов в группе 2, группе 4 и группе 5, но при этом сохраняется и определенная специфика мотивационного профиля каждой группы. Статистическими расчетами, с помощью критериев Стьюдента и Манна-Уитни, доказано наличие достоверно значимых межгрупповых различий между факторами мотивационного профиля, а также и подтверждены значимые корреляционные связи между признаками внутри групп. Так, для всех групп, кроме группы 1 ведущим мотивом является потребность в высокой заработной плате. Это потребность в безопасности, и на наш взгляд, обусловлена, прежде всего, современными социально-экономическими условиями в стране и желанием выпускников обеспечить свое будущее. В группе 1 с выраженной направленностью на проектно-конструкторский вид инженерной деятельности в структуре мо-

тивационного профиля ведущими выступают потребности в совершенствовании, росте, самореализации и когнитивные потребности. В группе 2 с выраженной направленностью на производственный вид инженерной деятельности, в структуре мотивационного профиля ведущими выступают потребности в безопасности, общении (потребности в принадлежности) и признании. В группе 3 с выраженной направленностью на организаторский вид инженерной деятельности в структуре мотивационного профиля ведущими являются потребности в признании, включающие в себя желания и стремления, связанные с ростом личностной значимости, уверенности через влияние и власть, и достижения уважения других (завоевание статуса, престижа, признания). Удовлетворение этих потребностей порождает чувство уверенности в себе, собственной значимости, силы, ощущение своей полезности. В группе 4, где отмечается сочетание направленности на несколько видов инженерной деятельности, в структуре мотивационного профиля на первый план выступают потребности в признании, а затем потребности в безопасности. В группе 5, не ориентированную на инженерную деятельность, в структуре мотивационного профиля ведущими являются потребность в принадлежности и потребность в безопасности. Сопоставление структуры мотивационного профиля между группами демонстрирует как определенное различие, так и некоторое сходство между ними. Сходство заключается в выборе студентами потребности в безопасности, проявляющейся как желание иметь высокую заработную плату, хорошие условия работы. Различия определяются, прежде всего, спецификой профессиональной инженерной деятельности.

Профиль карьерных ориентаций для каждой группы также определен, хотя можно отметить некоторые совпадения, но при этом сохраняется и определенная специфика, т. е. задачи и цели профессиональной деятельности накладывают отпечаток и на иерархию карьерных ориентаций. Исключение составляют карьерные ориентации «стабильность работы» и «стабильность места жительства». Ориентация «стабильность работы» занимает ведущее место во всех группах и обусловлена потребностью будущих выпускников в безопасности и стабильности своего профессионального будущего, желанием предсказуемости в планировании и построении собственной карьеры, будущей профессиональной деятельности. Карьерная ориентация «стабильность места жительства» во всех группах является наименее предпочтительной и занимает последнее или одно из последних мест. Вероятно, низкая степень выраженности данной карьерной ориентации обусловлена сниженной потребностью выпускников в стабильности пребывания в определенном месте жительства или регионе. Статистическими расчетами, с помощью критерия Стьюдента, доказано и наличие достоверно значимых межгрупповых различий по следующим факторам: «профессиональная компетентность», «менеджмент», «автономия», «служение», «вызов» и «интеграция стилей жизни». В группах с направленностью на инженерную деятельность (1, 3 и 4, кроме группы 2) сочетание ведущих

карьерных ориентаций отражает стремление человека к реализации своих способностей в профессиональной деятельности. Стремление стать мастером своего дела, стремление к реализации своих целей и решению задач профессиональной деятельности, т. е. преобладает направленность на дело, на задачу, и они, скорее всего, будут более продуктивны в профессиональной деятельности. В группе с направленностью на производственный вид инженерной деятельности (группа 2), такое сочетание ведущих карьерных ориентации свидетельствуют об интеграции направленности на себя и на дело, на задачу. В группе, где у студентов профессиональные намерения находятся вне инженерной сферы деятельности (группа 5), ведущие карьерные ориентации свидетельствуют о стремлении человека к удовлетворению своих желаний, личному благополучию, т. е. направленности на себя и выраженности эгоцентрических тенденций.

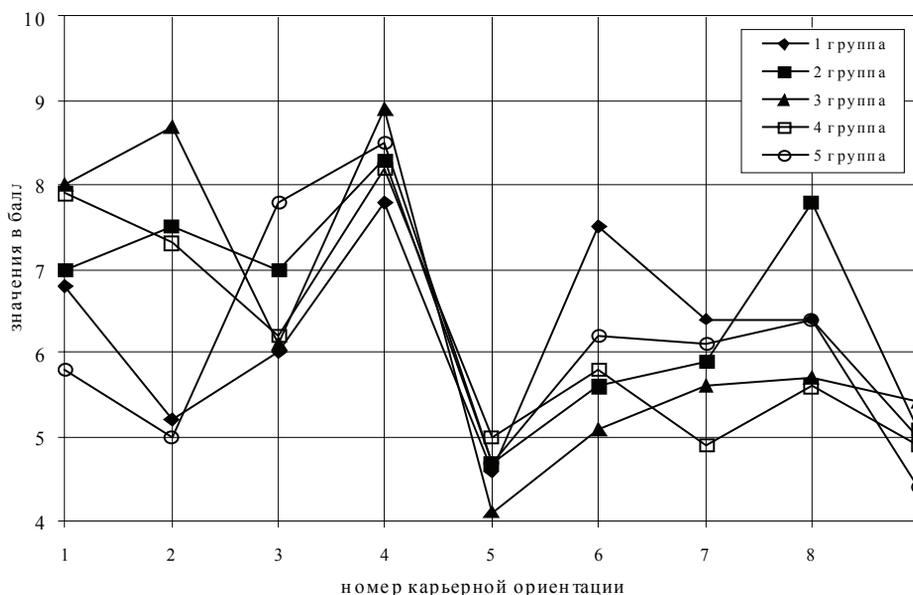


Рисунок 2 – Обобщенный профиль карьерных ориентаций по группам

1 – профессиональная компетентность; 2 – менеджмент; 3 – автономия;  
 4 – стабильность работы; 5 – стабильность места жительства; 6 – служение;  
 7 – вызов; 8 – интеграция стилей жизни; 9 – предпринимательство.

Таким образом, в группах, где профессиональные намерения студентов находятся в сфере инженерной деятельности, механизмами профессиональной готовности являются: мотивационный механизм и механизм карьерных ориентаций. Каждый механизм имеет свои особенности, и при этом интегральным механизмом готовности к профессиональной деятельности является профессиональная направленность.

### Библиографический список

1. **Анцыферова, А. И.** К психологии личности как развивающейся системы [Текст] / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. – М.: МГУ, 1981. – С. 3–18.
2. **Булынин, А. М.** Формирование профессиональных ценностных ориентаций студентов педагогического вуза. Метод. реком. [Текст] / А. М. Булынин – Комсомольск – на – Амуре, 1995. – 17 с.
3. **Гуманистические** проблемы психологической теории: сборник статей [Текст] / Отв. ред. Абульханова К. А., Брушлинский А. В. – М.: Наука, 1995. – 214 с.
4. **Зеер, Э. Ф.** Профессионально-педагогическая направленность как системообразующий фактор профессионального становления личности студента [Текст] / Э. Ф. Зеер // Формирование профессионально-педагогической направленности личности инженера-педагога. – Свердловск, 1987. – 148 с.
5. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессионального образования [Текст] / Э. Ф. Зеер // Учебное пособие – М.: Изд-во Московского психолого-социального института. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
6. **Климов, Е. А.** Психология профессионала: Избранные психологические труды [Текст] / Е. А. Климов – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 456 с.
7. **Кондрина, И. В.** Самосовершенствование профессионально-важных качеств студентов в процессе их психолого-педагогической подготовки [Текст]: Автореф... канд. пед. наук / И. В. Кондрина – Кемерово, 2000. – 16 с.
8. **Камоза, Т. Л.** Общепрофессиональная готовность студентов вуза как педагогический феномен [Текст] / Т. Л. Камоза // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 2. – С. 100–108.
9. **Кузнецова, Е. С.** Международные требования к выпускникам инженерных программ в условиях двухуровневой системы образования [Текст] / Е. С. Кузнецова, А. А. Криушова, А. И. Чучалин, С. И. Герасимов, О. В. Боев // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 5. – С. 24–33.
10. **Беловолов, В. А.** Аксиологическая составляющая правового образования учащейся молодежи [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 10. – С. 214–218.
11. **Кузьмина, Н. В.** Формирование основ профессионального мастерства в высшей школе [Текст] / Н. В. Кузьмина – Л., 1973. – 80 с.
12. **Леонтьев, В. Г.** Психологические механизмы мотивации [Текст] / В. Г. Леонтьев – Новосибирск, НГПИ, 1992. – 216 с.
13. **Ломов, Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] – М.: Наука, 1999. – 350 с.
14. **Беловолов, В. А.** Профессиональная деятельность офицера ВВ Мвд России как психолого-педагогическое явление [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 10. – С. 21–32.
15. **Моляко, В. А.** Психология конструкторской деятельности [Текст] / В. А. Моляко – М.: Машиностроение, 1983. – 134 с.

16. Санжаева, Р. Д. Психологическая готовность личности к деятельности: понятие, структура и содержание [Текст] / Р. Д. Санжаев // Личность и профессиональная деятельность: Коллективная монография. В 2 Т. // Под общей ред. Дикая Л. Г., Невструева Т. Х. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2008, Т. 1. – 326 с.

17. Слесарев, Ю. В. Профессиональная зрелость – индикатор качества профессиональной подготовки специалиста-менеджера [Текст] / Ю. В. Слесарев // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 5. – С. 68–77.

УДК 378.147

*Дмитриева Татьяна Владимировна*

*Доцент кафедры алгебры, геометрии и анализа Дальневосточного федерального университета, dmitrtv2007@yandex.ru, Владивосток*

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ  
К ПРИНЯТИЮ КВАЗИУПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ ПРИ  
ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЦИКЛА**

*Dmitrieva Tatiana Vladimirovna*

*Associate Professor, Associate Professor at the Department of Algebra, Geometry and Analysis of the Far-Eastern Federal University, dmitrtv2007@yandex.ru, Vladivostok*

**MODELLING OF THE PROCESS OF STUDENTS’  
PREPARATION FOR MAKING QUASI-PROFESSIONAL  
DECISIONS IN THE PROCESS OF MASTERING  
MATHEMATICAL DISCIPLINES**

Необходимость компетентностного подхода к профессиональной подготовке специалистов актуализирует проблему выявления и реализации профессионально-развивающего потенциала всех учебных дисциплин. Наши теоретические и опытно-экспериментальные исследования показали, что задача педагогического влияния на эффективность профессионально-личностного становления студентов, обучающихся по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление» в процессе освоения дисциплин математического цикла имеет своё решение. Анализ профессиональной деятельности государственных и муниципальных служащих; потенциальных возможностей содержания математических дисциплин; требований к выпускникам вузов, предъявляемых в рекомендательных и нормативных документах; а также психолого-педагогической и акмеологической литературы по вопросам профессионально-личностного развития студентов

позволил нам локализовать проблему и выбрать в качестве объекта формирования узкую **профессиональную компетенцию**, полное название которой: «Разработка и принятие квазиуправленческих решений с применением методов системного анализа и математического моделирования студентами специальности «Государственное и муниципальное управление» при освоении дисциплин математического цикла». В дальнейшем будем называть её **квазиуправленческой компетенцией**, учитывая при этом, что с различными аспектами теории разработки и принятия управленческих решений, студенты знакомятся также при изучении других дисциплин («Менеджмент», «Психология управления», «Управленческие решения» и др.).

Проектирование и реализация учебного процесса осуществлялась нами с учётом структурно-содержательной модели квазиуправленческой компетенции. Названную компетенцию мы рассматриваем как интегративное образование, в структуре которого можно условно выделить **пять** взаимосвязанных, взаимообусловленных, взаимодействующих, взаимопересекающихся по содержанию **составляющих: мотивационная** (потребности, мотивы, цели, отношения, переживания, эмоции, ценности, смыслы, ценностно-смысловые ориентации относительно принятия управленческих решений); **когнитивная** (предметные знания элективного курса «Основы системного анализа», математических и смежных с ними дисциплин, необходимые для эффективного принятия управленческих решений); **операционная** (умения интегрировать теоретические знания из различных математических дисциплин и применять их для разработки и принятия управленческих решений); **интегративно-личностная** (личностные качества, необходимые для эффективного освоения и применения компетенции в квазипрофессиональной деятельности: активность, самостоятельность, креативность, инициативность, продуктивность, свобода выбора и ответственность за него, стремление самореализоваться в квазипрофессиональной деятельности и др.); **рефлексивная** (опыт анализа внутренней и внешней действительности, как условие и результат освоения компетенции).

Цель данной статьи представить в форме модели особенности процесса обучения, обеспечивающего эффективное освоение студентами вышеназванной компетенции. Моделируя **педагогический процесс**, ориентированный на освоение студентами квазиуправленческой компетенции в процессе изучения цикла математических дисциплин, мы выделили следующие его **компоненты: целевой** (какие цели и задачи преследует обучение?); **содержательный** (чему необходимо учить?); **концептуальный** (на какие теоретические подходы опирается обучение?); **процессуально-технологический** (как, с помощью каких педагогических средств осуществляется обучение?); **критериально-оценочный** (как оценивать уровень освоения формируемой компетенции?).

**Целевой компонент.** Ведущей целью процесса обучения является создание педагогических условий, способствующих повышению эффективности освоения студентами квазиуправленческой компетенции. Осуществляя де-

композицию исходной цели с учётом структуры формируемой компетенции, мы выделили следующие подцели и соответствующие им задачи:

- создание педагогических условий для повышения мотивации студентов на освоение квазипрофессиональной деятельности: изменение отношения к квазипрофессиональной деятельности, осознание её ценности и личностного смысла, формирование ценностно-смысловых ориентаций);

- создание педагогических условий для изучения студентами практико-ориентированного предметного содержания математических дисциплин: отбор практико-ориентированного содержания обучения на уровне предметного знания; конструирование и интегрирование в учебный процесс учебного материала (учебных пособий, методических указаний, различных видов контрольных и самостоятельных работ, системы упражнений, тестов и др.); разработка и внедрение элективного курса «Основы системного анализа» (составление учебной программы, учебного пособия, игровых ситуаций, кейсов);

- создание педагогических условий для накопления опыта самостоятельного применения предметных знаний в разработке и принятии квазиуправленческих решений: передача функций преподавателя (подбор информации, постановка цели, регулирование, контроль, коррекция и др.) студентам, с ориентацией их на самостоятельный поиск и селекцию информации, её творческое преобразование (составление кратких конспектов, тезисов, таблиц, схем и др.); самостоятельный и осознанный выбор (целей, способов деятельности, уровня сложности, образовательной траектории и др.); саморегулирование, самоконтроль, самокоррекцию учебно-познавательной и квазипрофессиональной деятельности.

- создание педагогических условий для развития профессионально-личностных качеств (активность, креативность, инициативность, самостоятельность, продуктивность, свобода выбора и ответственность за него), необходимых для эффективного принятия квазиуправленческих решений, через конструирование соответствующих педагогических ситуаций;

- создание педагогических условий для анализа внешней и внутренней действительности с целью обогащения опыта рефлексивной деятельности.

**Содержательный компонент** включает предметное содержание базовых дисциплин («Математика», «Статистика», «Логистика») и элективного курса «Основы системного анализа». Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования для специальности 081100 «Государственное и муниципальное управление» определено содержание дисциплины «Математика», которое включает разделы: линейное и нелинейное программирование, дискретное программирование, теория игр, теория графов, математическая логика, теория вероятностей и математическая статистика, теория принятия статистических решений и др. Математические методы, изучаемые студентами в рамках этих разделов, являются базовыми для математического моделирования предметно-профессиональной области специалистов в области управления. Дисциплины «Статистика»

и «Логистика» имеют более специфические возможности в приложении к разработке и принятию управленческих решений. Математические дисциплины изучаются студентами на первом и втором курсах, а дисциплина «Управленческие решения» – на старших курсах. Таким образом, между изучением математических методов и моделей (базовой подготовкой к разработке и принятию решений) и их непосредственным применением (в рамках курса «Управленческие решения») образуется интервал, который можно рассматривать как фактор, снижающий качество профессиональной подготовки. Устранению этого явления способствует введение в учебный план направления подготовки «Государственное и муниципальное управление» дисциплины по выбору «Основы системного анализа».

При разработке и принятии решений в управленческой деятельности применяются разные виды анализа (комплексный, функциональный, ситуационный и др.), но самым универсальным и фундаментальным является системный анализ. Он основан на представлении исследуемого объекта как системы (конечного множества элементов и системообразующих связей между ними) и его последующем изучении. Системный анализ является продуктивным при исследовании слабоформализуемых систем (такими являются организационные системы в профессиональной сфере управленцев), в нём сочетаются формальные и неформальные процедуры, экспериментальные, эвристические и строго математические аспекты. Специалисты в области системного анализа должны владеть методологией системных исследований, методами количественного обоснования эффективности принимаемых решений (методами современной математики), конкретными методами исследований сложных объектов в какой-либо предметной области. Комплексное применение технологий системного анализа и методов математического моделирования существенно поднимает качество управленческих решений, следовательно, целесообразно смежное изучение дисциплин математического цикла, включая дисциплину «Основы системного анализа», выполняющую роль интегративного учебного курса. Ведущая дидактическая цель курса: формирование опыта применения элементов математического моделирования и системного анализа в разработке и принятии квазиуправленческих решений.

Сформулированные цели и задачи обучения, потенциальные возможности содержания дисциплин математического цикла обусловили **концептуальный аспект модели** – ведущие теоретические подходы к организации учебного процесса: личностно-ориентированный, субъектный, компетентностный, деятельностный, технологический, рефлексивно-инновационный, эвристический, контекстный, аксиологический. **Личностно-ориентированный подход** в психолого-педагогической науке связан с признанием индивидуальности, самобытности, самоценности каждого человека; с развитием его как личности. Развитие личности, опираясь на концепцию В. В. Серикова [8], мы связываем с реализацией личностных функций.

Учитывая специфику математических дисциплин, мы акцентируем внимание на субъектных функциях личности, исходя из её индивидуальных

особенностей как субъекта учебно-познавательной, квазипрофессиональной, а в дальнейшем профессиональной деятельности. При таком подходе субъектно-квазипрофессиональный опыт студентов рассматривается нами в качестве основы приобретения знаний [12]. Следуя принципам **субъектно-ориентированного подхода**, мы направляем обучение на актуализацию внутренней активности студентов, обеспечивая при этом плавный переход студентов из объектов в субъектов учебно-познавательной и квазипрофессиональной деятельности.

Одним из условий становления студентов субъектами квазипрофессиональной деятельности является овладение этой деятельностью, т. е. освоение профессиональных компетенций. Реализуя **компетентностный подход** к обучению [4], мы, как указано выше, ориентируемся на освоение студентами квазиуправленческой компетенции.

Как известно, любое развитие (психическое, личностное, субъектное, профессиональное и др.) происходит в процессе общения и деятельности. основополагающим принципом **деятельностного подхода** является принцип единства личности и деятельности [6], согласно которому деятельность рассматривается как определяющий фактор развития личности. Деятельностный подход применительно к проблемам обучения означает, что усвоение знаний происходит в процессе активной, самостоятельной деятельности студентов, направленной на решение учебно-познавательных и квазипрофессиональных задач. Таким образом, знания от преподавателя к студенту в дидактическом общении должны не передаваться в готовом виде, а добываться студентами в процессе их собственной деятельности.

Новым образовательным ориентиром адекватны новые технологические подходы. **Технологический подход** в нашей интерпретации означает, что преподаватель, проектируя учебный процесс, руководствуется принципам создания гибких технологий и направляет свои усилия на конструирование педагогических условий для активной, самостоятельной, сознательной, творческой, продуктивной, инициативной, осознанной, рефлексивной, эмоционально-насыщенной деятельности студентов (при этом характеристики осуществляемой деятельности, согласно принципу единства сознания и деятельности, интериоризируются в свойства личности).

Проблема культивирования осознанности и рефлексивности обучающихся разрабатывается в рамках **рефлексивно-инновационного подхода** [7] и отражается в идеях рефлексивной педагогики [3]. Этот подход позволяет переосмыслить проблему создания и реализации психолого-педагогических технологий в системе образования и, в частности, в сфере профессиональной подготовки кадров управления. Рефлексивно-инновационные методы можно характеризовать как методы, направленные на интенсивное переосмысление и преобразование личностно-профессионального опыта человека. Они построены не на психолого-педагогическом воздействии на развитие студентов, а на косвенном культивировании их рефлексивных способностей через созидание рефлексивно-инновационных условий (реф-

лексивной среды) для саморазвития. Суть методов рефлексивного культивирования в отличие от традиционных (демонстративно-информационных, поэтапно-формирующих, проблемно-ориентирующих и др.), когда процесс обучения проектируется и выстраивается под заранее известную цель, форму и содержание, состоит в их принципиальной инновационной уникальности, открытости и одновременно их обращённости к культуре, но не в потребительском, а в созидательном смысле.

Некоторые идеи рефлексивно-инновационного обучения, созвучные с идеями концепции дидактической эвристики [11], воплощены в эвристическом обучении [5]. Сущность **эвристического подхода** к обучению состоит в том, чтобы предоставить студенту возможность самостоятельно ставить цели, открывать знания, создавать учебную продукцию. Под образовательной продукцией здесь понимаются внешние образовательные продукты (преобразованные тексты, построенные схемы, составленные задачи, сформулированные проблемы, выдвинутые гипотезы, суждения, проекты и др.) и внутренние образовательные продукты (приращённые знания, освоенные способы действий, осмысленные ценности, пережитый опыт и др.).

Целостность, профессиональную направленность и личностный смысл усваиваемым знаниям придаёт также **контекстное обучение** [2]. Согласно идеям контекстного подхода содержание обучения должно определяться не только логикой науки, но и моделью будущей профессиональной деятельности. Одной из центральных проблем контекстного обучения является проблема соответствия форм организации учебной деятельности студентов формам осваиваемой ими профессиональной деятельности. Задача профессионального образования – обеспечить переход от одной формы деятельности к другой; в рамках одного типа деятельности, необходимо «вырастить» принципиально другой. В нашем опытно-экспериментальном обучении контекстный подход реализуется в направлении применения методов математического моделирования, предусмотренных государственным образовательным стандартом, и методов системного анализа, изучаемых студентами в рамках элективного курса «Основы системного анализа», в разработке и принятии квазиуправленческих решений.

Необходимость реализации **аксиологического подхода** обусловлена общепризнанным в педагогической науке фактом: ценностно-смысловая опосредованность учебно-познавательной и квазипрофессиональной деятельности усиливает её развивающий характер [9]. В нашем опытно-экспериментальном обучении мы пытаемся реализовать аксиологическую функцию профессионального образования – направить процесс формирования ценностно-смысловой сферы личности в конструктивное русло.

Следующий компонент разрабатываемой модели – **процессуально-технологический** – включает педагогические условия и средства, способствующие освоению студентами квазиуправленческой компетенции. Учитывая всё выше изложенное, мы предположили, что повышению эффективности освоения квазиуправленческой компетенции будет способствовать

реализация следующих педагогических условий: поддержка формирования осознанной ценностно-смысловой ориентации студентов; усиление профессиональной и практико-ориентированной составляющей содержания обучения; разработка и внедрение в учебный процесс элективного курса «Основы системного анализа»; вовлечение студентов в активную преобразовательную деятельность при освоении учебного материала; предоставление студентам возможности реализации свободного и ответственного выбора в учебном процессе; усиление продуктивного компонента квазипрофессиональной деятельности; активизация ситуативно-нестимулированной познавательной самостоятельности студентов; актуализация рефлексии внешней и внутренней реальности.

Мы считаем, что понятием, которое наиболее адекватно описывает реализацию перечисленных нами педагогических условий, является «ситуация». Специально конструируемые ситуации в нашем опытно-экспериментальном обучении естественным образом вписываются в педагогическую действительность и в своей совокупности составляют технологизированное обучающее пространство, обеспечивающее активное, самостоятельное, творческое, преобразовательное, продуктивное, инициативное, осознанное, рефлексивное, эмоционально-насыщенное взаимодействие студентов со средой и с самим собой. Ситуации создаются специфической постановкой задачи. Важная технологическая особенность задачного подхода состоит в том, что студентам в их деятельности предлагаются не предметы, а задачи как особая форма включения их в деятельность [1]. Различного вида вопросы, задачи, задания, упражнения служат пусковым механизмом, организуют, направляют, мотивируют и стимулируют деятельность.

Взяв изначально установку на рассмотрение ситуации как основной единицы технологии опытно-экспериментального обучения, направленного на создание педагогических условий, способствующих освоению студентами квазиуправленческой компетенции, мы определили основные характеристики ситуаций, которые учитывали при их конструировании: диалогичность, проблемность, активность, рефлексивность, динамичность, альтернативность, автономность, добровольность участия, эмоциональная насыщенность и др. Анализ научной литературы и педагогической практики показывает, что границы ситуаций могут быть чёткими, явно выраженными или расплывчатыми, размытыми. Ситуации обладают особенностью наслаиваться друг на друга, смешиваться, терять свои очертания. Реальные педагогические ситуации всегда интегративны по своей природе. В исследовательских целях мы условно выделили несколько групп ситуаций, соответствующих выделенным педагогическим условиям и адекватно отражающих моделируемый педагогический процесс: аксиологические ситуации; квазипрофессиональные ситуации, эвристические ситуации; ситуации преобразовательной деятельности; ситуации свободы выбора и ответственности за него; ситуации, провоцирующие ситуативно-нестимулированную познавательную самостоятельность; ситуации осознанного самоанализа.

**Критериально-оценочный** компонент предлагаемой модели включает разработку критериев, показателей, уровней сформированности квазипрофессиональной компетенции; методик оценки каждого показателя (инструментарий оценки); а также анализ и оценку достижений.

Разработанные нами **критерии и показатели** освоения квазипрофессиональной компетенции соответствуют выделенным в её структуре компонентам:

– показателями мотивационного компонента служат: интересы, цели, отношение к процессу и результату принятия решения, удовлетворённость, осознание необходимости и ценности научного подхода к разработке и принятию управленческих решений, стремление технологично разрабатывать управленческие решения, потребность и способность в присвоении ценностей и наделении смыслом процесса и результата деятельности, эмоциональная окрашенность;

– когнитивный критерий характеризуется такими показателями, как объём, глубина, прочность, обобщённость, переносимость, действенность, интегрированность знаний, а также многообразие и эффективность способов их представления и присвоения;

– интегративным показателем операционального критерия является адекватность процесса и продуктов деятельности – квазиуправленческих решений – культурным нормам. Адекватность оценивается экспертами по таким параметрам, как выбор проблемной области, методы сбора и обработки информации, выбор объекта исследования, постановка проблемы, структуризация объекта, выделение элементов системы, группировка их в структуру, выделение системообразующих связей, постановка и декомпозиция цели, учёт и использование ресурсов, установка основных ограничений и разработка критериев эффективности функционирования системы, формирование альтернативных вариантов решения, выбор наиболее эффективного варианта (принятие решения), качественное и количественное обоснование решений с применением математических методов;

– интегративно-личностный критерий характеризуется выраженностью личностных качеств (активность, самостоятельность, инициативность, продуктивность и др.), которые формируются и проявляются в деятельности; характеристики деятельности являются показателями обладания субъектом соответствующими качествами;

– рефлексивный критерий конкретизируется такими показателями, как осознанность действий и поступков; стремление к самоаналитической деятельности; самоотношение и самооценка; глубина рефлексии, фиксируемая в суждениях; косвенными показателями сформированности навыков и опыта является активность и продуктивность деятельности.

Эффективность моделируемого процесса обучения оценивается по динамике уровня освоения студентами квазиуправленческой компетенции. На основе разработанных критериев и их показателей мы выделили четыре уровня освоения исследуемой компетенции: низкий, удовлетворительный, продуктивный, креативный. Для экспериментального определения уровней сформированно-

сти по каждому критерию нами разработана система диагностического обеспечения, включающая анкетирование, тестирование, методики выявления, оценки и самооценки отношения к квазипрофессиональной деятельности, способы изучения и анализа продуктов и процесса деятельности студентов.

В рамках педагогического эксперимента на базе Тихоокеанского института политики и права Дальневосточного государственного технического университета была проведена апробация разработанной нами модели педагогической системы, ориентированной на освоение студентами квазиуправленческой компетенции в процессе изучения дисциплин математического цикла, и доказана её эффективность.

### Библиографический список

1. **Балл, Г. А.** Теория учебных задач [Текст] / Г. А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 180 с.
2. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие [Текст] / А. А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
3. **Гаргай, В. Б.** Рефлексивная педагогика как путь становления и развития профессиональной компетентности учителя (по материалам зарубежного опыта) [Текст] / В. Б. Гаргай, К. С. Куракбаев // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 7. – С. 343–356.
4. **Ильязова, М. Д.** Компетентностный подход и задачи развития современной высшей школы [Текст] / М. Д. Ильязова // Сибирский педагогический журнал. – 2008 – № 3. – С. 61–77.
5. **Корнилова, О. А.** Организация эвристического обучения как условие формирования профессиональной рефлексии будущих специалистов [Текст] / О. А. Корнилова, В. С. Нургалиев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 176–179.
6. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
7. **Растянников, А. В.** Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве [Текст] / А. В. Растянников, С. Ю. Степанов, Д. В. Ушаков. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 320 с.
8. **Сериков, В. В.** Личностный подход в образовании: Концепция и технология: Монография [Текст] / В. В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
9. **Сластенин, В. А.** Педагогика [Текст] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: «Академия», 2002. – 576 с.
10. **Беловолов, В. А.** Личностно-ориентированное обучение в процессе профессиональной подготовки специалиста [Текст] / В. А. Беловолов, В. А. Сластенин, Е. В. Ильенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 11. – С. 117–130.
11. **Хуторской, А. В.** Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения [Текст] / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ. – 2003. – 416 с.
12. **Якиманская, И. С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

## РАЗДЕЛ II

# КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

---

УДК 378.01

*Терегулов Филарит Шарифович*

*Доктор педагогических наук, профессор Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, terfil@yandex.ru, Уфа*

### НОВЫЙ ПОДХОД К ФУНДАМЕНТАЛЬНОМУ ИЗЛОЖЕНИЮ ЭВОЛЮЦИИ ВСЕЛЕННОЙ

*Teregulov Filarit Sharifovich*

*Doctor of pedagogical sciences, professor at the chair of pedagogics of Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmullah, terfil@yandex.ru, the city of Ufa*

### NEW APPROACH TO FUNDAMENTAL DESCRIPTION OF THE UNIVERSE EVOLUTION

В мире нет ничего, кроме движущейся материи (Ф. Энгельс). Общая характеристика материи в этом тезисе представлена предельно кратко и ясно, но некоторая неопределенность здесь всё же остается. Предполагается, что исходно имеется нечто, и оно находится в вечном движении. Это нечто называется материей, и она пребывает в движении. Тогда проблема познания материи может быть сведена к выяснению природы этого Нечто и того, как и почему это Нечто находится в движении. Более того, интерес представляет, как всё это увязано между собой? И далее опять возникает вопрос: движение – это только форма существования материи или также и причина её порождения?! Но если допустить, что и исходное порождение материи, и последующие преобразования, и проявления всё усложняющегося её разнообразия не обходятся без движения, тогда главным и, по-видимому, единственным вопросом познания становится выяснение происхождения основного свойства материи – собственно её движения как такового.

Каким же образом возникает движение?

Мир состоит из предметов (тел), обладающих формами и размерами и занимающих определенные положения; взаимодействия этих предметов (тел) направлены на изменение их местоположения друг относительно друга. То есть все процессы и явления, описывающие материю, связаны исключительно с **топологией** взаимного расположения тел. Возникновение же и последующее развертывание материи логично в этом случае увязать с некоей средой и её базовыми свойствами. Так мы и выходим на понятие топологической среды, которая определяет главный признак и источник всего дальнейшего движения материи – **напряжение** или, точнее, напряженное

состояние топологической среды. Собственно говоря, любую среду можно воспринимать посредником и проявителем взаимодействия неких противоположных сторон, свойств, тенденций. Но что же создает напряженное состояние топологической среды? Её базовое и непреходящее **свойство** – **взаимоисключающие стремления занимать бесконечно малое и бесконечно большое места**. И как же эти места **исходно** определяются и сопрягаются? Вариантов в этом процессе может быть всего два: 1) совместно и одновременно; 2) попеременно и отдельно. Но последний вариант можно сразу исключить из рассмотрения, ибо раздельное существование бесконечно малого и бесконечно большого образований означает отсутствие всякого взаимодействия между ними, а, значит, и отсутствие напряжения и движения вообще. Да и друг без друга они просто не определяются (не фиксируются). А совместное же проявление данных устремлений среды по первому варианту всё-таки возможно, хотя и чревато крайностями и неравномерностями, вызывающими многократные ответные реакции её уравнивания.

Приоткроем завесу этого процесса.

Заметим для начала, что любая **замкнутая оболочка** разделяет среду на две части (области): **внутреннюю и внешнюю**. Если замкнутая оболочка при этом **равномерно** отстоит от центра внутренней области, то она неизбежно принимает **сферическую форму**. Полярные области устремлений среды при этом оказываются, подобно матрешкам, **встроенными** друг в друга. То есть в топологической среде можно выделить полярные области (в дальнейшем: полярности) и оболочку, разделяющую и определяющую, как **пограничная зона**, названные противоположно отстоящие области. Стягивающее движение этой оболочки означает стремление среды во внутренней области к малому и конечному её состоянию, а во внешней области – к наращению большого и бесконечного состояния. А растягивание оболочки приводит к сопряженному обратному эффекту. И такое взаимное расположение как будто бы «устраивает» обе полярности.

Тогда в чем же выражается напряжение в их взаимодействиях?

Для пояснения этого момента обратим внимание на следующее. Плавность и непрерывность устремлений среды к большому и малому состояниям увязываются с **равномерностью** стягивания и растяжения одной и той же сферической оболочки, однако соотношения и сами темпы приращения малого и большого существенно различаются. Скорости убывания внутренней области и одновременного наращения внешней области при этом **неравномерны**. Для примера, пусть надо вычислить объем двух сфер:  $V_1 = 4/3 \pi R^3$  и  $V_2 = 4/3 \pi (2R)^3$ , радиус второй из них больше радиуса первой в два раза. Отношение их объемов будет выглядеть как:

$$V_2 / V_1 = (4/3 \pi (2R)^3) / (4/3 \pi R^3) = 2^3 = 8$$

То есть при уменьшении размера оболочки в два раза, объем внутренней области уменьшается в восемь раз, в то время как соответствующее наращение объема во внешней области составит мизерную величину. Другими сло-

вами, стремление топологической среды к малому проявляется разительно, а соответствующее её устремление к большому – весьма незначительно. Но ведь полярности **равнозначны** и, значит, данные устремления среды также должны проявляться **равным образом!** В этом, возможно, и состоит источник проявления жесточайшего напряжения в топологической среде.

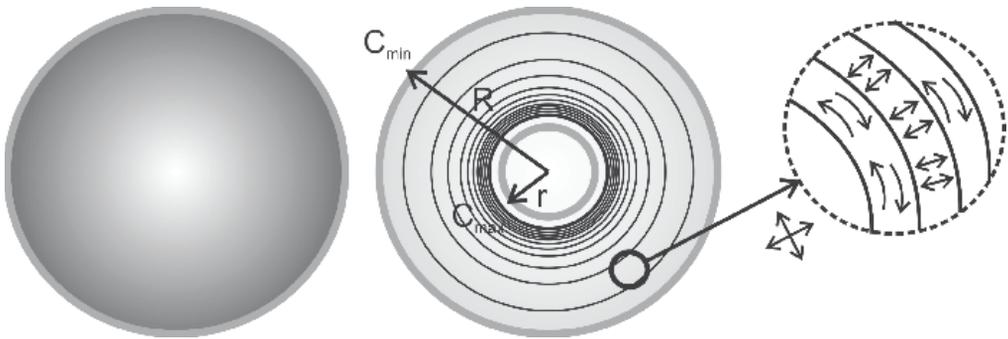
Зона, разграничивающая большие и малые области среды, не может быть тонкостенной, она должна представлять собой **широкую полосу**. И ослабление напряженного состояния среды происходит именно из-за изменения строения этой пограничной зоны (замкнутой оболочки). При этом определенная часть (избыток) фронтальных стягивающих и растягивающих движений пограничной зоны в центростремительно-центробежных направлениях для уравнивания и согласования с другими радиальными направлениями движения перенаправляется на круговые движения её сферических прослоек. Собственно говоря, именно благодаря неоднократному чередованию и согласованию указанных двух видов движения и актуализируется совокупность встроенных друг в друга сферических оболочек с соответствующими **радиально-концентрическими прослойками** между ними, а также осуществляется их последовательно-ступенчатый переход от самого малого до самого большого значения и обратно. Пограничная зона тогда принимает форму огромного **толстостенного полого шара** из множества нанизанных друг на друга концентрических прослоек, и разница между внешними и внутренними промежутками в них становится соизмеримой. Общее же напряжение пограничной зоны равномерно распределяется внутри данного множества встроенных друг в друга оболочек.

Эта широкополосная пограничная зона сферической формы диффузно разделяет, но в то же время объединяет большое и малое проявления среды. Через неё плавно переводится одно соотношение полярностей в другое, и их обеих друг в друга в целом. Таким образом, **вся проблема познания материи сводится к изучению особенностей проявления описанной пограничной зоны**.

Итак, начальная фаза становления материи характеризуется двумя мощными, взаимно перпендикулярными топологическими потоками. Один поток состоит из круговых движений множества концентрических прослоек, имеющих единый общий центр вращения. Но по частным направлениям эти движения не согласованы между собой. Второй поток складывается из центробежно-центростремительных движений. И хотя второй поток также составляют своими дислокациями сферические прослойки, однако направления их движения являются линейными, поступательно-возвратными (от центра к периферии и обратно). Поэтому они предстают двумя фронтально радиальными, центростремительно сходящимися и центробежно расходящимися потоками движений (рис. 1).

Данные разновидности движения мелкими шажками осуществляют **равномерный и уравновешенный** переход соотношений полярностей от большого к малому размеру, и обратно. Однако, несмотря на бесконеч-

ное чередование и взаимную перпендикулярность направлений потоков, общее движение пограничной зоны оказывается инициированным и регулируемым из одного центра. Он расположен внутри и оттуда как бы управляет устремлениями топологической среды (т. н. синтропизм), что приводит к её **односторонним** проявлениям. Данное характерное состояние пограничной зоны следует назвать специфическим, отражающим глубинную генетическую суть материи понятием – эмбриональным состоянием или просто **эмбрионом** Вселенной. Итак, начальные проявления пограничной зоны вполне поддаются топологическому описанию. Приведенные признаки взаимодействия большого и малого состояний имеют фундаментальный, закономерный характер. Их различные сочетания и порядок следования дают возможность представить полную картину эволюции Вселенной.



*Рисунок 1 – Портрет начального состояния пограничной зоны в общем виде и в разрезе потоков движения ( $r$  – радиус самой малой сферической прослойки с максимальной кри-визной  $C_{max}$ ;  $R$  – радиус самой большой прослойки с минимальной кривизной  $C_{min}$ )*

Первая особенность этой картины состоит в том, что в начальной фазе направления движений полярных потоков взаимно **перпендикулярны**, и данное топологическое свойство сопутствует всем преобразованиям пограничной зоны. Динамика **искривления** одного из потоков связана **со схождением и расхождением** другого, а мерой их соотношения является **радиус** прослойки. Вторую особенность составляет то, что взаимное проникновение перпендикулярных друг другу потоков приводит к **расслоению** пограничной зоны на множество **встроенных** сферических оболочек (полосок) в радиальных центробежно-центростремительных направлениях. При этом размытость кругового движения внутри самих сферических оболочек и их множества в целом (условно, по и против часовой стрелки) связаны между собой и уравниваются **прерывистостью** и мерой схождения-расхождения радиальных движений в прилегающих прослойках. А восстановление в пограничной зоне радиально-сквозной **непрерывности** движения (как минимум единичной **осевой определенности**) приводит к суще-

ственным преобразованиям движений в отмеченных выше потоках, подготавливая качественные переходы состояния среды (рис. 2).

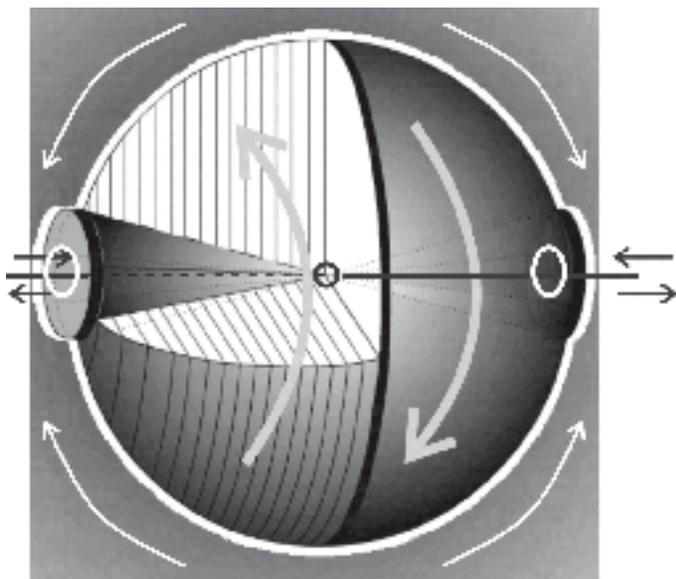


Рисунок 2 – Эмбрион Вселенной перед своим делением пополам

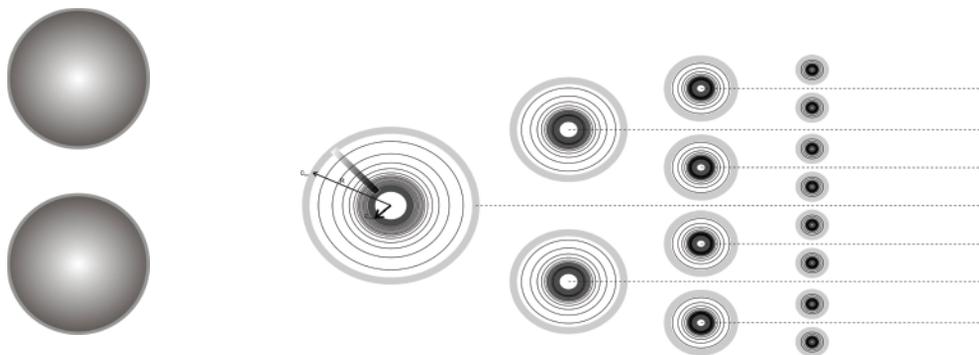
Можно сказать более категорично: имеет место противостояние между двумя способами выражения большого и малого, и эта борьба принципов идет с переменным успехом. Если в эмбриональном состоянии топологической среды были преимущественно множественные встроенные наслоения-расслоения концентров и единые нерасчлененные схождения-расхождения радиальных направлений, то в последующем берут реванш радиально-линейные принципы и развернутое, открытое состояние пограничной зоны.

Возможность такой перестройки потоков возникает объективно. Объясняется она следующим образом. Когда из-за локальных флуктуаций кривизны прослоек на диаметрально расположенных окраинах эмбриона возникают параллельные или даже немного вывернутые наизнанку участки, толстостенный шар оказывается как бы нанизанным на **сквозную радиальную ось**: на одной прямой оказываются центр эмбриона и две диаметральных полярных точки. Потоки при этом тут же перенаправляются в иные русла: центробежно-центростремительные движения преобразуются в поступательно-возвратные вдоль данной оси, а прослойки концентрического движения – во вращательные движения вокруг оси с расслаиванием на плоские круги. Осевые, поступательно-возвратные переходы соотношений полярностей по принципу буравчика входят в строгое соответствие с направлениями вращения в перпендикулярной плоскости, по и против часовой стрелки. В результате отмеченных преобразований потоков пограничная зона предстает в виде множества плоских кругов движения, расположенных **параллельно**, бок о бок, и равномерно убывающих, – от самого большого в экваториальной плоскости, до самых малых у полюсов. После-

довательные переходы от малого диска к большому увязываются при этом с расхождением указанных одностипных движений, а в обратном направлении – с их схождением. Ритмичные переходы от малого круга к большому и обратно актуализируют потенции полярных точек схождения-расхождения областей движения, делая их равнозначными по влиянию на происходящие процессы с исходным центром эмбриона.

Но описанное состояние пограничной зоны весьма неустойчиво, оно представляет собой лишь промежуточное звено её преобразований и закономерно сопровождается последующим **искривлением параллельных участков**. Согласно первой закономерности, обязательно возникает иное движение, перпендикулярное к параллельным плоскостям вращения. На него накладываются упомянутые уже схождения и расхождения движения. При этом создается ситуация выбора: искривление плоскостей круговых движений больших дисков на малые становится более вероятным, чем обратное искривление малых кругов в сторону больших. Поэтому по обе стороны от экватора эмбриона большие диски начинают равномерно искривляться в направлении своих ближайших полюсов.

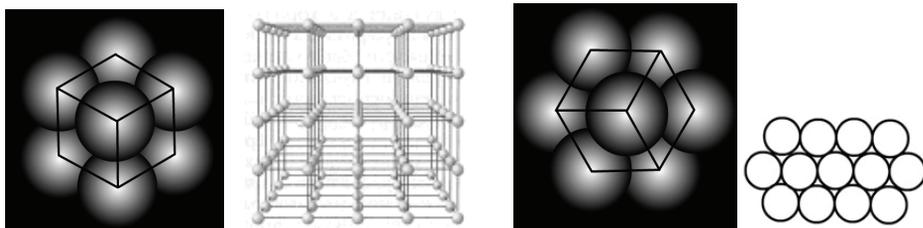
Отмеченные искривления и свертывания пограничной зоны приводят к **делению** исходного эмбриона на две части, в результате чего возникают два сферических образования, идентичные исходному, но лишенные одной внешней прослойки (рис. 3).



*Рисунок 3 – Картина последовательного деления эмбриона Вселенной на две части и далее по геометрической прогрессии*

Взаимное, бок о бок, расположение двух половинок эмбриона можно принять за продолжение их параллелизма. При этом нужно понимать, что каждая из половинок свернулась в противоположную сторону, уравновешивая вторую. Далее по геометрической прогрессии происходит многократное, до нижнего предела, деление эмбриона. В конечном итоге, пограничная зона превращается в огромное множество расположенных рядами микроскопических пузырьков, способных только в совокупности составлять нечто единое и большое (рис. 4). Так происходит полное разворачивание пограничной зоны, то есть полное расслоение исходного топологического об-

разования. Это уже другая крайняя форма проявлений пограничной зоны - полностью разобшенная, открытая фаза. В ней множество идентичных микроскопических пузырьков получают возможность всесторонне взаимодействовать между собой своими внешними кромками во внешнем по отношению к каждому пузырьку плане (т. н. атропизм).



а) кубическая форма

б) тетраэдрная форма

Рисунок 4 – Вариации взаимного расположения микроскопических пузырьков

В дальнейшем начальную матрешечную встроенность множества концентрических прослоек, последовательно заключенных друг в друга, будем называть **обобщением** проявлений топологической среды. А ограничения топологических устремлений среды предельными малыми и большими оболочками будем характеризовать как её **закрытость**. Радиальные же составляющие движения выражаются лишь всеобщими расхождениями и схождениями в центростремительно-центробежных направлениях внутри самой маленькой и самой большой оболочек и поэтому в отдельности не определяются. Таким образом, исходное макроскопическое проявление топологической среды, названное нами эмбрионом Вселенной, представляет собой **обобщенную и закрытую её форму**.

При этом в сферических прослойках среды изменения движения происходят в рамках строго определенных переходов от состояния прошлого в будущее, а затем вновь происходит возврат в прошлое. Поэтому измерить количество идентичных циклических процессов внутри оболочек, умножить их на длительность каждого цикла в попытках определения общего возраста движений не удаётся и, более того, это не имеет смысла. Они, составляя некие промежутки **времени**, могут быть квалифицированы как циклически стационарные или носящие устойчивый характер. В пограничной зоне благодаря устойчивости траекторий и отграничению их соответствующими рамками, начинают выделяться некие строго очерченные объемы движения, обладающие собственными формами и размерами. И этим они обозначают уже собственное **пространство** своего существования. А последующие взаимодействия центров в центростремительно-центробежных направлениях – это уже актуализация внешних и внутренних пространств между ними, а именно: пространств будущих взаимодействий или очередных **наслоений-расслоений**. Устойчиво повторяющиеся в сферических прослойках вращательные движения можно иден-

тифицировать с **концентрической компонентой времени**. А циклические переходы с одного центра на другой могут быть идентифицированы с **радиальными составляющими времени**. Отсюда следует, что **время и пространство взаимосвязаны, они переходят друг в друга!** И самое главное, – они, как базовые характеристики взаимодействия топологических устремлений, **существуют исходно**, но только в закрытой и обобщенной форме. То есть изначально эмбрион Вселенной мог позволить себе лишь внутренние пульсации движения. Актуализация напряжения в нем шла крупными, радиально-концентрическими, расходящимися и сходящимися волнами, в которых еще невозможно было выделить ни отдельные центры, ни конкретные радиальные направления. Пространство и Время были тогда идентичны и совпадали. Но вот эмбрион Вселенной рассыпался на великое множество микропузырьков, и, значит, также распались на части исходные Время и Пространство. А это повлекло за собой возникновение множества локальных проявлений времени в мизерных пузырьках с вполне определенными радиусами и огромного аморфного пространства будущих взаимодействий этих пузырьков.

Если принять исходное состояние пограничной зоны в виде макроскопического толстостенного шара за одну топологическую крайность, а последующее его полное расслоение – за другую, то последующие их преобразования будут закономерно направлены на **уравновешивание напряжения между ними**. То есть можно прогнозировать становление специфической фазы, направленной на выработку **срединных проявлений пограничной зоны** для наведения мостов между крайностями и обеспечения топологического круговорота в целом. Причем вторая половина этого пути может оказаться намного сложнее и длиннее, чем первая: преодоление крайностей возможно не скачком, а путем многоэтапных и многоуровневых согласований. (А ведь именно отмеченные особенности преобразований пограничной зоны в специфической срединной фазе создают у ученых стойкое впечатление поразительной согласованности условий симметрии и тонком балансе взаимодействующих сил на всех уровнях организации мироздания. Поэтому они предпочитают усматривать в описанных событиях предуготованность и целенаправленность, не пытаясь преодолеть сложностей объяснения жесткого набора законов физики. Собственно данный растянутый, пошаговый перевод напряжения из одной топологической конструкции в другую – это и есть вечное, непрекращающееся движение материи. В силу постоянства и повсе-местности совместного проявления большого и малого в различных сочетаниях – эта базовая причина возникновения материи ими непосредственно никак не выделяется, не артикулируется и до сих пор полностью выпадает из поля научного анализа.)

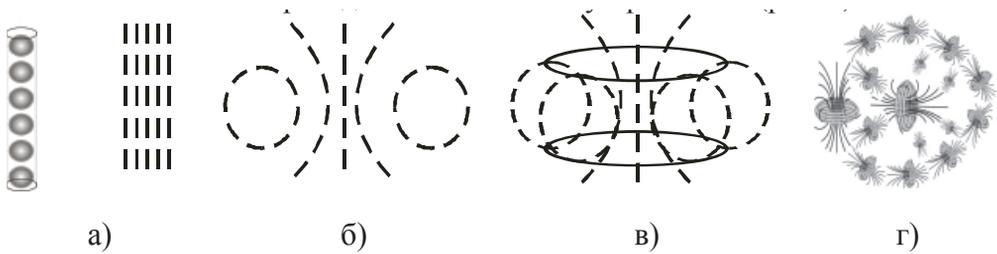
Итак, макроскопический эмбрион Вселенной «страдает» тем, что растягивание оболочки в одном радиальном направлении не уравновешивается её стягиванием в другом, кривизна одной прослойки не уравновешивается противоположной изогнутостью другой. И всё это огромное несоответ-

ствие, односторонность, колоссальная концентрация напряжения связаны с наличием **общего эпицентра**. Отмеченная глубинная неуравновешенность проявлений свойств топологической среды (которую можно охарактеризовать как асинхронность или гетерохронию) может быть устранена лишь её **децентрализацией** посредством расслоения и выворачивания пограничной зоны наизнанку. В этом случае создаются условия для направления движения по новым каналам и иным показателям соотношений полярностей. Так на передний план познания выходят условия сочетаний устремлений среды, проблемы комбинаторики для топологических оснований, вопросы уравнивания и равномерности её проявлений. Иначе говоря, проблемы **синхронизации**.

Рассмотрим теперь начальные стадии становления Вселенной с использованием представленных методологических установок. Напомним, что развернувшаяся пограничная зона в своих стягивающих усилиях уже дошла до нижнего микроскопического выражения (пузырьков), и оно лишь в совокупности составляет большое (множество пузырьков). Поэтому последующее растяжение и конкретное проявление этого большого выражается присоединением пузырьков, расположенных на одной линии друг около друга. И это самый простой и быстрый способ сочетания и достижения большого размера, удовлетворяющий как минимум двум условиям. В первом приближении данный принцип попарного в обе стороны, и далее до бесконечности объединения пузырьков можно считать, с одной стороны, закреплением **последовательно-радиального, множественно-параллельного их расположения**. Это реализация той «голубой мечты» пограничной зоны: если до этого подобные расположения полярностей и возникали, то они составляли лишь промежуточное звено преобразований. С другой стороны – это их уравнивание, то есть порождение срединного выражения пограничной зоны. При этом возникают нитеподобные топологические новообразования, в которых имеет место сочетание малого в поперечном сечении, большого и бесконечного – в продольном направлении. За указанное взаимно перпендикулярное сочетание внешних параметров (и полярностей) назовем их струнами. Они, сохраняя в себе парный параллелизм, далее могут искривляться в разные стороны. Тем самым реализуется задача равномерного выворачивания оболочки наизнанку как в отдельно взятой струне, так и в их пучке – с суммарным равномерным искривлением во все стороны. Отмеченные во множестве искривления струн можно принять также за их расхождения и схождения, а также за взаимные переходы этих линейных устремлений (рис. 5).

Возможны также и разветвленные объединения пузырьков. Если первое объединение пузырьков формируется строго линейно, без разветвлений, с последующими равномерными и согласованными схождениями – расхождениями в пучке струн, то второе, как бы наоборот, – одновременно по нескольким последовательно сменяющимся радиальным направлениям. А если расхождение – схождение пузырьков происходит равномерно, то они образуют локальные замкнутые многоугольники, переходящие в круги, кон-

центры, сферические наслоения (рис. 6). Возникают так называемые микро- и макроскопические белые дыры.



а) б) в) г)  
 Рисунок 5 – Одно из ранних многосоставных нитеподобных проявлений пограничной зоны: а) струна и пучок из струн; б) расхождение и схождение концов струн; в) тор из струн; г) струнный каркас Вселенной.

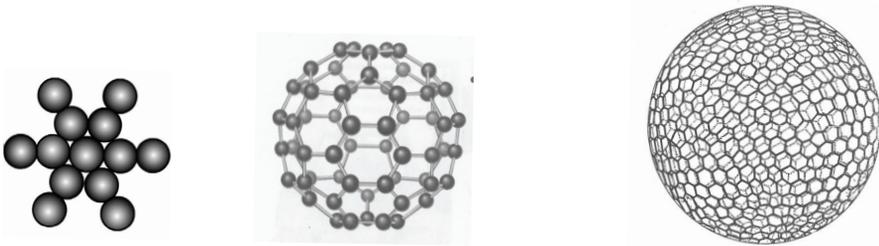


Рисунок 6 – Примеры разветвленного, равномерного расходяще-сходящегося объединения пузырьков

Первую разновидность объединения пузырьков, когда они покрываются бесконечными цилиндрическими оболочками, можно принять за продолжение начальной тенденции децентрализации пограничной зоны, за растворение множества отдельных центров микропузырьков в бесконечных струнах, замену их собственно участками схождения, расхождения и даже параллельными участками. Однако благодаря схождениям и расхождениям струн возможен и обратный процесс – несколько иное обобщенное становление и взаимное расположение новых центров, и данные противоположные процессы децентрализации и центросозидания, надо полагать, уравнивают друг друга. На рис. 5б и 5в показано, как концы струн в пучке, проявляя равномерные расхождения на больших масштабах, плавно переходят в свое схождение и образуют гигантские обручи. Данные струнные окружности, обозначая в радиальной плоскости свои внутренние центры и расходясь веером в перпендикулярной плоскости на все 360°, совокупно актуализируют центральный круг внутри бублика. А последний, в свою очередь, актуализирует обобщенный центр в «дырке от бублика». В целом данное струнное образование тороидальной формы выражает уравновешенное срединное состояние пограничной зоны.

Вторая разновидность объединения микропузырьков в линейно замкнутых кружевах, следуя той же тенденции растворения частных центров, так же тяготеет к созданию обобщенных, плоско выраженных центров, сум-

марно составляющих сферу, но несколько более скромных по размерам. Но даже, если принять их за два отклонения, то они всё равно уравновешивают друг друга. И разницу между данными структурными образованиями отображает порядок следования двух процессов: 1) линейного объединения множества пузырьков с последующим расхождением-схождением струнных пучков или 2) изначального расхождения-схождения в локальном их исполнении, но с последующим объединением во множественном числе. Совокупно они закладывают топологические ниши для свертывания окончательно «вывернутой» уже несколько позже пограничной зоны. Этот изначальный процесс развертывания – расслоения эмбриона Вселенной и процесс последующего линейного объединения пузырьков можно определить как **капитальную децентрализацию среды и закрепление её в форме срединного и уравновешенного, нигде не плотного континуума**.

Еще одним аргументом правильности рассуждений об уравновешивающих, сходящихся, расходящихся и параллельных процессах, о механизме обволакивания пузырьков некими оболочками и новой перекройки пограничной зоны в целом служит то, что при делении эмбриона пополам и далее по геометрической прогрессии от объектов деления каждый раз отслаиваются экваториальные диски, занимавшие строго срединное положение. Далее последние растворяются и заполняют промежутки между пузырьками. Растекающееся **равномерное поле** способствует обратному объединяющему процессу, направленному на уравновешивание среды.

В этом случае глобальные многочисленные линейные объединения пузырьков не нуждаются в собственном движении с большими скоростями. Объединяющие их оболочки составляют лишь **каналы**, по которым и внутри которых возможна циркуляция энергии напряжения. При этом значительная часть движения оказывается замкнутой внутри новообразований, выражается внутренней пульсацией, последовательной передачей с большой скоростью напряжения от одного пузырька к другому. А во внешнем плане она выражается собственно кривизной и частотой линейных объединений – оболочек, расхождением и схождением пучка струн и микроколебаниями данного ансамбля в целом, дискретными актами отслоения и наслоения фрагментов. При этом все, даже малейшие локальные изменения пограничной зоны моментально доводятся до самых окраин Вселенной благодаря цельной внешней оболочке струн, прилеганию этих оболочек друг к другу на всём их протяжении и объемному их наполнению. Учитывая, что основная часть движения оказывается запертой внутри данных образований, можно считать, что струны олицетворяют собой покой, неизбежность, а также служат объемным **Каркасом Вселенной**, фундаментом, на котором далее возводятся последующие этажи мироздания.

Как отмечалось выше, объемный каркас Вселенной, проявляя в целом центробежную тенденцию, содержит в себе множество островков, тороидальных кластеров и белых дыр, предрасполагающих к центростремительным преобразованиям пограничной зоны. Совокупно они образуют напряженное

пространство последующих взаимодействий для оставшихся незадействованными пузырьков. Последние – как бы расположенные между молотом и наковальней, – находятся в подвешенном состоянии, раздираемые одновременно центробежными и центростремительными устремлениями среды.

Так постепенно возникает, надстраиваясь, второй этап дальнейшей выработки срединных пограничных структур. На первом этапе их выработка осуществлялась за счет растворения центров множества пузырьков в **глобальных** стационарных струнных образованиях. Иначе говоря, мостовые опоры были заложены на стороне топологической полярности большого и бесконечного образования. На втором же этапе процесс поиска срединного выражения пограничной зоны спускается на **локальный, микроскопический уровень** и решается кардинальным образом: посредством расщепления оставшихся цельных пузырьков и выворачивания фрагментов их поверхности наизнанку в разные стороны, – то есть **переориентацией сгустков движения пузырьков наружу**.

Особо отметим, что хотя вначале и происходит полное расслоение эмбриона до микропузырьков, но последние сохраняют внутреннюю центростремительную ориентацию. И даже заключенные в струнную децентрирующую оболочку они не теряют свою исходную направленность, поэтому для изменения ориентации их движения нужно приложить дополнительные (и последние) топологические усилия. **Только благодаря фрагментации сферической оболочки пузырьков становится возможным локальное выворачивание их наизнанку, достигается дно топологических преобразований и происходит полная смена кривизны пограничной зоны на противоположную.** Главное здесь – мелко-секторальный выход центробежных устремлений в виде множества микроскопических линейных, радиально расходящихся выступов (шипов) движения, микрострун на поверхности фрагментов оболочки. А в местах разрыва данных фрагментов в перпендикулярном плане происходит к тому же расщепление и расхождение концентрического движения. Фрагменты оболочки покрываются микроскопическими волокнами движения, как во фронтальном, так и латеральном направлениях (рис. 7).

Отмеченные фронтально-латеральные выходы движения получили название электромагнитных сил. Фронтальные центробежные выходы движения, как некое множество проявившихся радиальных направлений, обволакиваются цилиндрическими оболочками, закрученными соответственно по и против часовой стрелки. Направления развертки цилиндрических оболочек микрострун определяют положительный и отрицательный заряды и соответствующие силы взаимодействия. В этом случае два фрагмента с разнонаправленными силовыми линиями будут друг к другу притягиваться, так как в совокупности они оказываются закрученными в одну и ту же сторону и составят единые линии и электрическую сеть. Одинаковые по знаку заряды будут отталкиваться. Силовые линии одноименных топологических фрагментов при встрече оказываются противоположно закрученными, что

не способствует налаживанию связей между ними, и они будут размежёвываться, отталкиваться.

Если же подобные рассуждения применить к трансформации концентрических движений в латеральной области дробного фрагмента оболочки, то в топологических терминах можно будет описать характеристики магнитных силовых линий. Сливаясь внутри вогнутой стороны сферического фрагмента и расходясь веером на внешней, выпуклой его стороне, микроструны далее превращаются во множество полуоткрытых и замкнутых магнитных силовых линий. В них можно усмотреть полярные устремления, то есть обнаружить места расходящегося выхода силовых линий и их сужающегося входа. Эти места всем знакомы, они получили название северного и южного магнитных полюсов. Естественно, магнитные полюса аналогичны электрическим зарядам и взаимодействуют между собой точно также: разноименные магнитные полюса притягиваются, одноименные – отталкиваются. В своих пересечениях магнитные и электрические силовые линии образуют прямой угол.

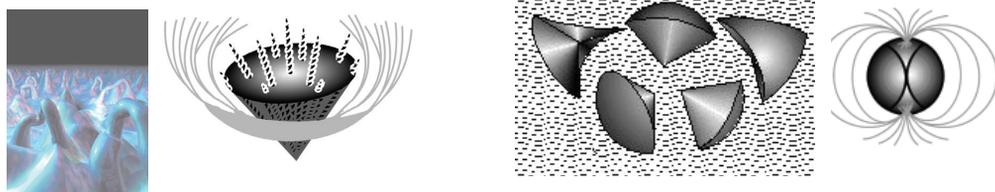


Рисунок 7 – Покрытие фрагмента оболочки фронтальными и латеральными микрострунами, портрет кварка, картина сборки и собственно составной пузырек

После описания происходящих трансформаций движения во фрагментах оболочки (на языке физики: кварках), вновь вернемся к их возможностям искривляться наизнанку. В итоге одни фрагменты оболочек начинают с большой частотой изгибаться то в одну, то в другую сторону, не желая отдавать приоритет ни одной полярности – ни внешней, ни внутренней области, – игнорируя какой бы то ни было центр. При ритмичных искривлениях фрагмента сферической поверхности в двух взаимно перпендикулярных плоскостях происходит согласованная динамика изменений и смена мест фронтально-латеральных волокон движения, иначе говоря, имеют место **внутренние** электромагнитные преобразования. Достигается значимое уравновешенное срединное состояние пограничной среды. Но это – только на микроуровне и в динамике. И если бы этот фрагмент в своем циклическом изгибании остановился в выпрямленном, плоском положении, то это было бы действительно идеальное срединное состояние. Но тогда наступил бы конец круговороту среды и движению вообще! Однако этого не происходит. Циклические колебания фрагмента оболочки на одном месте приводят к превращению данной локальной области в явно выраженный

центр устойчивых электромагнитных преобразований. Поэтому неукротимое стремление фрагмента к истинно срединному положению или вписыванию его в пограничную зону, достигшую некоего уровня всеобщей уравновешенности, исполняется лишь при перераспределении каналов движения внутри и при выходе какой-то его части наружу для достижения состояния большого, вытянутого образования среды. Тем самым свою функцию срединного и уравновешенного образования они могут исполнять только при дополнении циклических колебаний оболочки на микроуровне собственным её бесконечным продвижением в макромасштабах среды.

При этом движение предполагается только по прямой линии, так как искривленная траектория означает выделение некоего центра движения. Частота колебаний фрагмента, то есть частота электромагнитных преобразований, видимо, увязывается со скоростью перемещения и, более того, с пульсацией Каркаса Вселенной. И именно тогда равновесное состояние пограничной зоны проявляется, а также укрепляется постоянством скорости перемещений фрагментов оболочки. При подобном способе децентрализации пограничной зоны какой-либо центр исключается вообще. Указанные фрагменты начинают бороздить Вселенную из конца в конец. Как можно догадаться, это **фотоны, и они определяют поистине срединное выражение пограничной зоны.**

Другие фрагменты оболочки, благодаря боковым магнитным силовым линиям, способны преобразоваться совокупно в новые пузырьки. При этом пузырьки могут быть составлены из разного количества «лоскутков», а последние могут быть сшиты вместе как выпуклой, так и вогнутой сторонами. Вероятно, эти фрагменты продолжают и дальше ритмично «изгибаться на месте», образуя в поверхностном слое новых пузырьков локальные центры, а их множество приводит к расширению зоны внешней активности. Тем самым проявляется согласованное разнообразие внешнего и внутреннего движений среды, а составной пузырек с локальными вмятинами и выпуклостями начинает представлять собой срединный островок устойчивого движения с некоторым **восстановленным объемным центром и мозаикой радиальных проявлений во внешнем плане.** Отмеченный составной пузырек есть элементарная частица, а указанное разнообразие радиально-концентрических проявлений соотношений полярностей способно объяснить их дифференциацию на более чем трехсот известных в физике разновидностей.

Итак, благодаря фрагментации и приоткрывающимся возможностям искривляться наизнанку последующие взаимодействия полученных топологических оснований вынужденно разводятся преимущественно по двум линиям развития: центробежной и центростремительной. К первой относятся всевозможные излучения и фотоны; ко второй – элементарные частицы. В дальнейшем между ними развертываются **новые уровни срединных проявлений,** более тонкие сочетания и согласования центростремительных и центробежных тенденций. Они закладывают начало **вещественной форме**

материи, и начинается долгая дорога к возвращению пограничной зоны в исходное обобщенное, закрытое состояние. А начаться эта дорога может лишь с объединения двух составных пузырьков, равно и близко отстоящих по разные стороны от истинно срединного значения пограничной зоны.

Вскоре такая ситуация действительно наступает, когда ближайшие лоскутки поверхностей двух составных пузырьков сливаются в **биластину**, которая тут же начинает искривляться и наслаиваться то на один, то на другой составной пузырек, согласовывая в них общий ритм движений. Этим образуется новая топологическая единица (на языке физики: нуклон), близкая к срединному состоянию пограничной зоны. Она уравновешена относительно плоскости зеркальной симметрии, проходящей посередине этой новой единицы и разделяющей ее на левую и правую половинки. Однако циклические колебания бинарной прослойки между пузырьками создают линейную флуктуацию центра новообразования, своеобразное внутреннее схождение – расхождение пузырьков, нуждающееся теперь в уравнивании в перпендикулярной плоскости. Напомним, что аналогичная ситуация существовала и в исходном эмбрионе, когда появлялась радиальная ось. Тогда в качестве средства уравнивания возникало вокруг оси в перпендикулярной плоскости движение по кругу. А теперь таким средством становится движение иного фрагмента оболочки вокруг нуклона по траектории с вполне определенным радиусом. Линейный, поступательно-возвратный блуждающий центр нуклонной структуры дополняется и уравнивается круговым движением в перпендикулярной плоскости так называемым электронным облаком. Видимо, это такой же ритмично изгибающийся в двух взаимно перпендикулярных дискретных плоскостях фрагмент оболочки. Но он изгибается не последовательно – сначала относительно одной, потом относительно второй поверхности, – а постепенно, вращаясь вдоль оси продвижения и плавно переходя в своем колебательном движении от одной плоскости к другой.

Чтобы лучше представить ситуацию, рассмотрим полет птицы. Крылья птицы совершают ритмичные колебания в одной плоскости, а её тело от клюва до хвоста участвует в незначительных прогибах с той же частотой вдоль линии полета. Если птице нужно изменить направление полета, то к взмахам крыльев и прогибам тела она добавляет ещё некий угол поворота между их плоскостями. Это приводит к движению тела по искривленной траектории.

Образуется объемная структура, уравновешенная первоначально весьма грубо, то есть относительно лишь двух взаимно перпендикулярных направлений осей. Это грубо сколоченное срединное образование уже представляет собой **атом**. Говорить же о его разносторонней радиальной уравновешенности ещё рановато. Она достигается наращиванием числа нуклонов в ядре и количества электронов в его окрестностях. Их может быть примерно от одного до ста десяти, и, главное, все атомы приобретают свои специфические конфигурации. Благодаря этому каждый химический элемент получа-

ет свое внутреннее содержание и специфическое «лицо». Поверхностный «кожный» рисунок взаимодействий дает возможность элементам «осмотрительно» входить в отношения с себе подобными образованиями. И поэтому атомы химических элементов во всей Вселенной тождественны.

Это происходит потому, что поверхность составных пузырьков обладает несколькими вполне определенными «стыковочными» узлами, да еще бинарного действия, что и позволяет им проводить между собой строго избирательные комбинации взаимодействий. Отторгая одни стыковочные узлы и притягивая другие, нуклоны располагаются по отношению друг к другу вполне определенным образом, в результате чего в атомное объединение в качестве структурных элементов может хотя и разное, но ограниченное их количество. Естественно, в самом начале могут иметь место неизбежные расхождение и схождение соотношений полярностей. Расходящиеся соотношения полярностей (с преобладанием то одной, то противоположной из них) будут приводить к широчайшему **разнообразию** структур, а отмеченная выше бинарность стыковочных узлов пузырьков – к зеркально **симметричным** образованиям. А последующие их взаимодействия обязательно направятся на поиск сходящихся уравновешенных срединных проявлений. Тогда преобразования пограничной зоны приведут к **поэтапным обобщенным** новообразованиям. Однако указанное интегрирование проявлений пограничной зоны, ведущее к последовательному сжатию ее сторон, будет связано с **отбором** из возникающего разнообразия соотношений полярностей наиболее уравновешенных, и последовательным возведением на их основе так называемых **многоуровневых углубляющихся срединных новообразований**.

Отмеченное сжатие сторон в развитых срединных новообразованиях может вновь смениться их расхождением и привести к делению сложнейшей структуры пополам. Это величайший момент, связанный с так называемым **оживлением косной материи**. Расщепление сложного многосоставного топологического новообразования пополам и свертывание этих половинок в противоположные стороны, с одной стороны, означает наступление в их взаимодействии зыбкого равновесия во внешнем и внутреннем планах. Условно говоря, это выравнивание синтропизма и атропизма. С другой стороны, это деление приводит к бурному размножению собственно срединных новообразований, то есть пограничная зона переходит на новый структурный уровень.

Как неоднократно отмечалось выше, построение срединных образований в пограничной зоне осуществляется с двух сторон, навстречу друг другу. И вполне возможно, что эти два принципиально разных способа (линейно-радиальный и концентрически-сферический) при очередном делении и свертывании могут войти в соприкосновение, то есть одно направление срединного структурообразования может заключить в себя другое. В этом случае усилия среды по достижению всесторонне уравновешенного срединного состояния консолидируются и попеременно сочетаются. Имеется

в виду приведение их в такое соответствие, когда звенья одной последовательности становятся конгруэнтными поэтапным надстройкам другой и выливаются в согласованные поэтапные развертывания – свертывания сложнейших срединных структур материи.

В этом случае становится понятным линейное многосоставное бинарное устройство гигантской молекулы ДНК. И не надо мучиться вопросами: как и для чего она попала внутрь другого объемного образования, почему их кооперативные действия приводят к развертыванию и невиданному разнообразию усложняющихся срединных новообразований? В последних зреют условия и закладываются такие участки, которые в очередной раз способны войти в соприкосновение с множеством иных образований и передать им эстафету срединного структурообразования и уравниваемости.

С переходом от одного уровня расходяще-сходящихся соотношений полярностей к другому пограничная зона будет закономерно приближаться к срединному значению. Колебания **топологических качелей** будут то меньше искомого значения, то больше него, но они будут достаточно быстро уменьшаться. Теоретически эти отношения никогда не могут достигнуть середины. Но практически через четыре–пять этапов уже трудно отличить одно соотношение полярностей от противоположного, так как сближение отмеченных соотношений – это не совпадение полярностей, а созидание границы с двумя сторонами. И это дает возможность скрупулезного построения моста, т. е. достаточно мощной прослойки срединных новообразований для установления связей между отмеченными выше глобальными полярными проявлениями.

Несколько слов о **единой теории сил взаимодействий**.

Итак, локальные выходы напряжения среды на микроуровне проявляются вполне конкретными электрическими и магнитными свойствами, позволяющими фрагментам материи входить в строго определенные, устойчивые отношения, вырабатывать последовательно укрупняющиеся кирпичики мироздания и возводить поэтапные надстройки и наслоения до возвращения пограничной зоны в исходное состояние. Начальные этапы образования элементарных частиц характеризуются **сильными взаимодействиями**. Также к сильным взаимодействиям можно смело отнести и сам процесс выработки нуклонов, а далее множественных ядерных образований, так как в них имеет место **непосредственный контакт** фрагментов поверхности и сплетение их микрострунных волокон движения. А атомные образования и молекулярные соединения обязаны своим происхождением **слабым взаимодействиям**. Данный уровень усложняющегося структурообразования поддерживается ковалентными связями посредством обобщения собственно **траекторий движений**, так сказать, внешнего электронного облака, путем перепрограммирования частоты и плоскостей колебаний фрагментов оболочки.

В результате установления расходящихся связей одних фрагментов с другими и уравнивания их схождения внутри последующие уровни срединных топологических новообразований принимают шарообразную фор-

му и испытывают тягу к последующим наслоениям. Более того, они разворачивают между собой конкурентную борьбу за то, чтобы стать **единым центром наслоений**. Невозможность наслоений друг на друга уже довольно устойчиво свернувшихся в себя новообразований выливается во **взаимное притяжение их друг к другу** и получает название **гравитационной силы**. Следовательно, гравитационные силы возникают там и тогда, когда множество мелких центров атропической направленности составляют на поверхности очередного наслоения значительную величину. Мелкие участки сильного и короткого воздействий сливаются воедино, их фронт сглаживается, и они уступают место обобщенному взаимодействию собственно крупных, свернувшихся в себя тел. Складывается упомянутая выше ситуация, когда значительные площади поверхности составляют параллели или близкие к ней взаимные расположения и между ними закономерно возникают силы искривления. А искривляться и наслаиваться в ту или иную сторону тела могут лишь после сближения их поверхностей, то есть после установления контакта между ними.

Под действием притягивающих сил тела приходят в движение, и теоретически они должны бы непременно слиться в одно огромное многослойное тело с объединенным центром. Однако этого пока не происходит. Для полноты изложения единой теории сил взаимодействий в целом и ради уяснения ситуации, упомянутой выше, надо вспомнить о той силе, которую назвали (хотя и позже других) **инерцией**. Но она-то возникла раньше всех – вскоре после разворачивания эмбриона, охватила собой всю Вселенную и терпеливо ждала своего часа. И вот этот час, наконец, пробил. Титаны встретились. Силы инерции и гравитации вошли в противоборство и круг взаимодействий замкнулся. Дело в том, что струнный каркас Вселенной, объединяющий абсолютное большинство микропузырьков (до 96%), как нигде не плотное децентрированное их множество (которое можно именовать и темной материей – энергией, составляющей по современным представлениям данный процент от всей массы Вселенной), олицетворяет собой центробежную направленность. И, естественно, он достаточно мощно противостоит центростремительным устремлениям вещественной формы материи (возникшей из оставшихся 4% микропузырьков). Объемный каркас Вселенной, диффузно заключая внутри себя малую толику вещественной формы материи, начинает служить мощным фильтром-тормозом для их движений, допуская лишь покой и/или движение тел по прямой, к тому же и с равномерной скоростью. Тем самым всеобщее объединение вещественных тел, увы, отодвигается на более поздний срок.

Сложившаяся пограничная зона начинает стимулировать поиск **нового способа взаимодействия** для вещественной формы материи. Так как вещественные образования **многочисленны**, расположены в **разных плоскостях и разбросаны** по всей Вселенной, то после предварительного объединения близко расположенных мелких частей **траектории космических тел вынужденно искривляются, разделяются на отдельные очаги замкну-**

**того движения, встроенного в более общее коллективное движение.** Так, например, взаимное вращение двух тел с некоторой частотой вокруг некоего центра уравнивает центробежные силы с центростремительными, то есть приводит в равенство силы гравитации и инерции. И эту динамическую систему из двух тел можно считать локальным выражением искомого уровня срединного состояния пограничной зоны. В итоге вещественные тела включаются в сложные «танцы», пытаясь лишь изменениями взаимного расположения, собственными перемещениями с разными скоростями и ускорениями в разных плоскостях найти всеобщее уравновешенное состояние. Так, **механическое движение тел по циклически замкнутым траекториям становится для вещественной формы материи обобщенным средством установления срединного их состояния и постепенного свертывания пограничной зоны.** Дело в том, что упомянутые механические движения тел, когда их много, не могут быть до конца согласованы. Здесь уместна формулировка **принципа эквивалентности движения:** процессы укрупнения образований и наращивания темпов их движений идут в одной связке. Очень трудно, но всё же можно представить, как одни галактики, свернув свое содержимое в тугие клубки, «приглашают» в круг вальса другие ближайшие галактики и сливаются в едином вихре движения. И каждый последующий выход на танец все более массивных многослойных объединений будет происходить по спирали со все более дальней дистанции... До тех пор, пока два конечных массивных клубка движения из окраин Вселенной не закрутят такую карусель и с такой быстротой, по сравнению с которой скорость света покажется просто ничтожной. Итак, по мере обобщения вещественных образований их число во Вселенной заметно уменьшается, а количество наслоений в них растёт. В конечном счете, образуется одно единое мощное срединное ядро, которое своими внутренними радиально – концентрическими потоками движения постепенно наматывает на себя и каркас Вселенной. Пограничная зона вновь возвращается в свою обобщенную и закрытую форму.

Представленный феномен, связанный с поэтапным разгоном вещественных тел до огромных скоростей, имеет место во вселенских масштабах. Огромные тороидальные бублики, внутри которых разворачиваются галактики, представляют собой космические суперускорители. Правда, ускоряются не просто элементарные частицы, а вся вещественная масса галактики, и происходит это не иначе, как постепенным их разгоном до скорости света и выше. При этом ожидается не механический рост массы галактики, а её деструктуризация и превращение в высокоупорядоченные слои радиально – концентрических потоков движения. Механизмом конечных преобразований и является механическое движение вещественных тел.

**Резюме.** Несмотря на свои колоссальные размеры, Вселенная конечна. Её ограниченность объясняется конечностью числа пузырьков, образовавшихся от деления эмбриона, пусть и произошедшего по геометрической прогрессии. Рамки современного пространства были заложены вскоре по-

сле распаковки эмбриона и выработки струнного каркаса. Пространство предстало огромной пещерой: изнутри её своды поддерживаются струнным каркасом, который своим равномерным объемным наполнением придает Вселенной сферическую форму. Следовательно, Вселенная имеет некие краевые ограничения, внешнюю кромку и **противится схлопыванию или сворачиванию материи в клубок**. О времени её становления могут напомнить лишь так называемые реликтовые излучения, то есть слабые микроволновые колебания струнного каркаса. Основное же время замирает внутри и фактически переходит в согласованное взаимное расположение данной «инфраструктуры».

Именно в **планковском масштабе** из оставшихся незадействованными пузырьков происходит выпуск наружу внутреннего времени (напряжения, движения), и начинается новый отсчет пространства – времени изнутри, со стороны малого масштаба. **Разные сочетания концентрических и радиальных составляющих времени закладывают разные формулы его отсчета**. Вследствие неизменных простейших колебаний в сочетании с радиально-линейным перемещением одни из фрагментов имеют незатейливую судьбу и для них время вскоре останавливается. Выбрав гордое одиночество, сохраняют себя в первозданном виде лишь фотоны. Можно сказать, что у фотонного хронометра секундная стрелка вращается, а остальные стрелки, связанные с отсчетом иных интервалов событий, стоят.

Другие фрагменты, благодаря открывающимся возможностям налаживать связи условно по горизонтали и вертикали, способны, неоднократно сочетаясь и надстраиваясь, развивать центробежные тенденции, а также генерировать новые центростремительные проявления. Поэтому, можно сказать, что исходно «по горизонтали» заработало множество локальных часиков, и они, в силу одинаковости начальных условий, начали отсчитывать время **автономно и синхронно, в огромном количестве мелких очагов в равномерно разбросанных тороидальных пузырьках и в сферических паузах**. Но по мере расширения связей «по горизонтали» и роста наслоений «по вертикали» происходит уже синхронизация этапных событий и обобщение их времени. Локальные участки преобразований постепенно отвоевывают у исходного пространства достаточно обширные области для вещественной формы материи, для её совокупного движения. **Радиальные и концентрические составляющие времени, неоднократно надстраиваясь друг над другом, а также встраиваясь друг в друга, неуклонно наступают на пространство**.

Еще раз отметим, что преобразования пограничной зоны идут **широким потоком**, вширь и вглубь. Время становится главным хореографом и берет на себя не только общее руководство величественным хороводом галактик на стороне большого подпространства, но также и непрерывными преобразованиями в их недрах и на поверхности космических тел – на стороне малого и среднего подпространств. В итоге можно различать взаимодействие нескольких вложенных друг в друга (или надстроенных друг

над другом) пространств и столько же циферблатов времени. Пространство живой материи вложено (или возвышается) в пространство косной материи (неорганического вещества), которое, в свою очередь, располагается над пространством и временем существования элементарных частиц и т. д. Сказанное означает лишь то, что на одном и том же «пяточке» Вселенной наблюдаются и квантовые процессы, электромагнитные явления, и механические взаимодействия вполне оформленных неорганических тел, и химико-молекулярные процессы в растительном и животном мирах, а также социально-интеллектуальные – в человеческой популяции.

Но самые крутые развлечения материя начинает для себя устраивать тогда, когда оживает и достигает высоких уровней обобщения. Если отмеченные ранее два истока структурного строительства обеспечивали косной материи лишь встречное поэтапное движение и попеременное сближение полярностей, то с оживлением материи возможности выработки продвинутых срединных образований неизмеримо возрастают. При этом мера продвинутой увязывается уже с собственной активностью ожившей материи, когда расходящиеся и сходящиеся волны от крайних оппозиций обогащаются активными волнами, исходящими теперь от середины в стороны полярных проявлений. Начинают вырабатываться срединные диадические структуры, вынужденные учитывать и согласовывать свое поведение как с одной субъектной крайностью, так и с другой противоположностью, максимально и в равной мере.

Закономерно возникают сложнейшие структуры, циклически мигрирующие (вытягивающиеся) для установления более тесного контакта и попеременного согласования то в сторону одного топологического проявления, то в сторону другого. Так возникают **циклические процессы структурного развертывания и свертывания (обобщения) материи**. При развертывании структура согласовывает свои интенции с окружающей средой, экологической нишей; при свертывании – с локальными образованиями, составляющими противоположный полюс. В результате получают некие динамичные, **временно-растянутые**, самых разных размеров и конфигураций организмы и в совокупности довольно устойчивые пограничные сообщества. В качестве простейшего примера подобных пограничных структур можно привести курицу и яйцо. Структура, заключенная в яйце, развертывается и превращается в курицу, которая затем неоднократно свертывает в себе и вырабатывает яйца. Эти тела хотя и обособляются и пространственно разводятся, но составляют единую систему и определенную последовательность взаимных переходов. Время для них оказывается свернутым в кольцо. Находясь внутри данной системы, трудно различать прошлое и настоящее, для нее не существует поступательного движения времени. Для его отсчета нужны внешние ориентиры.

Затем, в более продвинутых срединных объединениях начинают дополнительно разворачиваться специфические внутренние участки, занимающие действительно срединное место. Встроенный тип обсуждаемого

срединного участка позволяет ему одновременно воспринимать и реагировать на обе полярности и непосредственно в себе согласовывать и увязывать полярные интенции материи. Конкретно наш мозг, вложенный и связанный нервной системой с нашим телом, начинает интенсивно работать на пограничной зоне. Благодаря **сенсорным органам** и подвижности внешнего тела в целом, в мозге отражается окружающая среда и чувственно осязаемая часть Вселенной. А благодаря специфическому бинарному устройству самих нейронов (так называемых молекул-димеров) новая кора способна переходить на квантовую обработку сенсорных стимулов и тем самым реагировать на соответствующие процессы извне. Таким образом, мозг начинает одновременно воспринимать всю палитру и согласовывать в себе интенции макро– и микрообразований материи. Высокая плотность электрохимической обработки сенсорных слепков в органе Интеллекта вызывает чувственный отклик со стороны квантовой составляющей мозга, и он начинает способствовать выработке в окружающей среде квантовых «аминокислот» и «нуклеотидов». Этим наш мозг передает эстафету устойчивого структурного объединения другим элементам, в частности, так называемым лептонным частицам квантового поля. **Биосоциальная форма движения материи открывает путь структурного объединения ее полевой форме.** В потоках живого вещества, по существу, мы имеем уникальное явление непрерывного преобразования напряжения косного вещества и передачи её квантовым составляющим материи. На стыке вещества и поля, на пограничной зоне совместного функционирования органических и квантовых образований начинает биться мысль, составляются вселенские геномы, создаются иллюзии существования Вселенского Разума, Космического Сознания и менее всеобъемлющих вещей – НЛО, привидений, нечистой силы и т. п.

Мы приходим в этот мир в середине сеанса свертывания материи и уходим, осуществив возлагаемую на нас миссию, в той же середине. Единственное, что мы можем сделать в этом круговороте топологической среды – это несколько задержаться на сеансе и попытаться заменить большую бобину на закольцованный ролик. А заимствованное время использовать, балансируя на лезвии ножа, на выяснение механизма стабилизации движения материи, если не в масштабах всей Вселенной, то хотя бы её части. Это, конечно, суперзадача для Человечества.

В этом поэтапном и встречном развертывании временных параметров можно уже выделить его вектор, интенцию, всевозможные проявления синхронности, взаимосвязь и взаимодействие различных уровней, условия перехода, в том числе и возврат. Мы, находясь на поверхности космического тела по имени Земля, являемся свидетелями и, наряду со всей флорой и фауной, активными участниками захватывающего танца времени. И каким же сильным бывает у людей желание приостановить время, повернуть его вспять, дабы посредством его покорить любое пространство, любую даль!

Всеобщность взаимодействий и закономерность структурного усложнения мироздания дают подсознательное ощущение, будто есть что-то, за-

ставляющее всё это синхронно изменяться. При этом необходимо не только признание дискретного времени, которое имеет место на каждом этапе. Не менее важно наложение и надстройка этапных параметров времени, придание ему направления, то есть **стрелы времени, вернее, осознание радиальной составляющей времени**. Человечеству необходимо сделать последний шаг и признать **время основной физической сущностью**. Итак, **время выходит на передний план и становится ключом эволюции Вселенной. Оно должно быть увязано с поэтапным строительством и осью самоорганизации материи**.

Таким образом, в космологию должна войти совершенно новая конструкция. **Образ топологической двойственности должен быть расширен понятием пограничной зоны, пребывающей в двух крайних формах, и дополнен концепцией срединного их выражения, топологических качелей и круговорота в целом**. Только так, лишь обосновав законы, справедливые на всех этапах существования мироздания, включая начало Вселенной, можно получить последовательную научную теорию эволюции материи.

#### Библиографический список

1. **Альберт Эйнштейн** и теория гравитации. – М.: Мир, 1979.
2. **Вайнберг, С.** Мечты об окончательной теории: Физика в поисках самых фундаментальных законов природы. 2-е изд. – М.: Изд-во ЛКИ/URSS, 2008.
3. **Грин, Б.** Элегантная Вселенная. Суперструны, скрытые размерности и поиски окончательной теории. 4-е изд. – М.: Изд-во ЛКИ/URSS, 2008.
4. **Владимиров, Ю. С.** Пространство-время: явные и скрытые размерности. – М.: Книжный дом «Либри-кон», 2010.
5. **Дэвис, П.** Случайная Вселенная. – М.: Мир, 1989
6. **Кулаков, Ю. И.** Теория физических структур. – М.: 2004.
7. **Логунов, А. А., Мествиришвили, М. А.** Релятивистская теория гравитации. – М.: Наука, 1989.
8. **Мах, Э.** Механика. Историко-критический очерк ее развития. – Ижевск: ИРТ, 2000.
9. **Смолин, Ли.** Неприятности с физикой: взлет теории струн, упадок науки и что за этим следует / Пер. с англ. Ю. Артамонова, 2007.
10. **Пенроуз, Р.** Новый ум короля. О компьютерах, мышлении и законах физики. Пер. с англ. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008.
11. **Пригожин, И., Стенгерс, И.** Время. Хаос. Квант. К решению парадокса времени. – М.: 2001.
12. **Пуанкаре, А.** О науке. – М.: Наука, 1983.
13. **Рубаков, В. А.** Классические калибровочные поля. Теории с фермионами. Некоммутативные теории. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008.
14. **Хокинг, С.** От большого взрыва до черных дыр: Краткая история времени. – М.: Мир, 1990.

15. Уиллер, Дж. Гравитация, нейтрино и Вселенная. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1962.
16. Утияма, Р. К чему пришла физика? (От теории относительности к теории калибровочных полей). – М.: Знание, 1986.
17. Эддингтон, А. Пространство, время и тяготение. – М.: Книжный дом «Либрикон», 2010.
18. Эйнштейн, А. Сущность теории относительности. – М.: ИЛ, 1953.
19. Терегулов, Ф. Ш. Генетическая теория Вселенной / Ф. Ш. Терегулов. – Уфа: Изд-во «Гилем», 2006. – 256 с.
20. Терегулов, Ф. Ш. Материя и ее сознание / Ф. Ш. Терегулов. – М.: Народное образование, 2002. – 304 с.
21. Терегулов, Ф. Ш. Топология – суть проявления материи или Теория Всего (решение уравнения Янга-Миллса)/Ф.Ш.Терегулов // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2006. – № 2–3. – С. 45–53.
22. Терегулов, Ф. Ш. Основы вселенской топологии / Ф. Ш. Терегулов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 13. – С. 5–40.
23. Терегулов, Ф. Ш. Общая методология проявления материи / Ф. Ш. Терегулов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 39–60.
24. Терегулов, Ф. Ш. Не было Большого взрыва / Ф. Ш. Терегулов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 8. – С. 109–120.
25. Терегулов, Ф. Ш. Слово о пространстве и времени / Ф. Ш. Терегулов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 10. – С. 93–106.
26. Терегулов, Ф. Ш. Слово о пространстве и времени (окончание) / Ф. Ш. Терегулов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 11. – С. 130–152.
27. Терегулов, Ф. Ш. Ещё раз о материи и пространстве-времени / Ф. Ш. Терегулов // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 4. – С. 66–87.
28. Терегулов, Ф. Ш. Новое слово о материи и пространстве-времени / Ф. Ш. Терегулов // Вестник БГПУ им. М. Акмуллы. – 2010. – № 1. – С. 46–65.
29. Методологическое моделирование эволюции Вселенной. [Электронный ресурс] / Ф. Ш. Терегулов: <http://elementy.ru/blogs/users/terfil>, [http://www.mexnap.info/articles.php?article\\_id=786](http://www.mexnap.info/articles.php?article_id=786), <http://vlanar.livejournal.com/126945.html>

## РАЗДЕЛ III ИНФОРМАЦИОННЫЕ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

---

УДК 37.02+378

### **Стародубцев Вячеслав Алексеевич**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры инженерной педагогики, Национальный исследовательский Томский политехнический университет, starslava@mail.ru, Томск*

### **Велединская Светлана Борисовна**

*Кандидат филологических наук, зам. директора ИДО ТПУ по учебной работе, sbv@tpu.ru, Томск*

### **Шамина Ольга Борисовна**

*Кандидат технических наук, зам. директора ИДО ТПУ по научно-методической работе, shob@tpu.ru, Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск*

## ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС КАК ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

### **Starodubtsev Vyacheslav Alexeevich**

*Professor of National Research Tomsk Polytechnic University, starslava@mail.ru, Tomsk*

### **Veledinskaya Svetlana Borisovna**

*Deputy director of Distance Learning Institute of National Research Tomsk Polytechnic University, sbv@tpu.ru, Tomsk*

### **Shamina Olga Borisovna**

*Deputy director of Distance Learning Institute of National Research Tomsk Polytechnic University, shob@tpu.ru, Tomsk*

## THE EDUCATION METHODOLOGICAL COMPLEX AS A PERSONAL LEARNING ENVIRONMENT

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, художественных изданий и др. В том числе в Интернет переносится и образовательная деятельность. Для эффективной (с большим результатом при меньших затратах времени и энергии учащихся) образовательной деятельности необходимы адекватные средства деятельно-

сти (инструменты, гаджеты, виджеты). С другой стороны, появление новых инструментов изменяет саму деятельность, в том числе образовательную. Достаточно процитировать изменения в дистанционных образовательных технологиях: от электронного обучения (e-learning) совершается переход к мобильному (m-learning), в ряде стран реализуется концепция u-learning (ubiquitous learning – всеохватывающее, всепроникающее и повсеместное электронное обучение) и, в перспективе, намечается становление интеллектуального smart-e-learning [1; 2].

Если формальное образование в настоящее время преимущественно протекает в реальном пространстве аудиторий и лабораторий, то неформальное образование (не сопровождающееся выдачей документа государственного образца (диплома), происходящее в общественных организациях, клубах и кружках, во время индивидуальных занятий с репетитором) носит характер открытого информационного обмена субъекта образования с его окружением. При этом, и формальное образование обогащается за счет дистанционных образовательных технологий. Таким образом, формируется комплексная среда – реальная и виртуальная, в которой происходит процесс современного образования.

Появились данные о преобладающей роли неформального образования в карьере успешных специалистов и предпринимателей, так называемое «правило 80%», утверждающее, что формальное образование оказывает в жизнедеятельности специалиста значительно меньшее влияние, чем неформальное [3]. 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 [4].

Новые возможности во многом обеспечивают коммуникационные Интернет-сервисы, обладающие, наряду с другими, дидактическими свойствами. При этом возможны варианты объединения набора инструментов в рамках общей системы или же предоставление отдельных, относительно независимых друг от друга сервисов. В первом случае можно привести пример платформы Widows Live Spaces корпорации Microsoft, во втором – указать на набор сервисов под общей «крышей» компании Google. Кроме того, разработаны специализированные программные продукты для использования в образовании в качестве систем менеджмента обучения (Learning Management System, LMS), например MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), Black Board или Learning Space. Стремление к унификации образовательной среды диктует выбор систем LMS, тогда как персонализация образовательного процесса и создание личной учебной среды (Personal Learning Environment, PLE), обсуждаемые в ряде работ [5–7], достигаются в свободном выборе преподавателем серви-

сов своей образовательной сферы [4; 8]. По нашему мнению, можно согласовать указанные подходы, если интегрировать их в сетевой электронный учебно-методический комплекс дисциплины (ЭУМКД).

Традиционно УМКД понимают как набор материальных и материализованных средств обучения, которые должны быть использованы в процессе обучения. Перечень всех ресурсов УМКД приводится в печатной и/или электронной форме в документации кафедр, обеспечивающих данную дисциплину. Фактически УМКД определяет собой технологию обучения. Традиционный УМКД обеспечивает технологию непосредственного контакта (face to face) участников педагогического процесса в рамках лекционно-семинарской/лабораторной формы организации учебного процесса. При этом самостоятельная учебно-познавательная деятельность учащихся протекает, в основном, в читальных залах библиотек, кампусов и дома. Эта классическая модель стала изменяться с появлением международно-признанной кредитной накопительной системы и дистанционных образовательных технологий в Интернете. В таких условиях развитие дистанционных образовательных технологий (ДОТ) снимает ограничения на географическое (пространственное) расположение учащихся и преподавателей, на состав учебной группы (в том числе – национальный), в некоторых случаях – на срок освоения образовательной программы.

В соответствии с этим необходима системная актуализация состава и структуры УМКД, превращения его в опосредованную компьютерными технологиями среду обучения. Как отмечено в работе [9], средства обучения составляют среду обучения, при включении в которую педагога и учащихся возникает обучающая среда. Среда должна обеспечивать достижение учебных целей, служить местом реализации учебных действий, на базе которых формируется учебная деятельность, ведущая к развитию личности ученика. При этом учащийся познаёт не только учебное содержание обучающей среды, но и себя в обучающей среде. Аналогично этому и педагог/преподаватель познаёт себя в социальных коммуникациях, управляющих учебным процессом.

Поэтому, на наш взгляд, будет неверным понимание современного ЭУМКД как цифрового варианта печатного учебного материала и виртуальных работ/тренажеров, размещенных на компакт-дисках, в локальных сетях компьютерного класса и электронной библиотеки, а также на портале образовательного учреждения. Такой вариант отвечает образовательной модели первого поколения EDU 1,0 где основное и дополнительное информационное обеспечение не может быть дополнено или изменено пользователями. Переход к инновационной модели EDU 2,0 требует соучастия обучаемых в наполнении быстроменяющегося профессионального образовательного контента. Кооперация информационного поиска и дополнения новым содержанием ЭУМКД выполняет функцию актуализации содержания и программы дисциплины, позволяет поддерживать высокий профессиональный уровень образовательной программы в целом. Как выше уже отмечено, возможны два пути реализации

совместного изучения дисциплины с высокой долей самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся: либо при использовании инструмента вики-страниц в системе MOODLE и аналогичных систем менеджмента обучения (LMS), либо при использовании Интернет-сервисов, предназначенных для совместного редактирования текстовых документов, презентаций, электронных таблиц и т. д. Перечень таких сервисов непрерывно пополняется.

Современные педагогические теории коннективизма и социального конструкционизма выделяют на первый план не столько потребление образовательных услуг формального образования, сколько необходимость учащемуся находиться в социальных взаимодействиях (коммуникациях) не ограниченного списочным составом учебной группы или университетским кругом друзей/знакомых. Учитывая тенденцию переноса всего спектра жизнедеятельности индивида в современном обществе в его информационную среду (Интернет и сети мобильной связи) и снятие ограничений в коммуникациях по времени и физическому пространству, необходимым компонентом формального образования становятся сетевые учебные, исследовательские, проектные взаимодействия под руководством преподавателей или без планируемой регламентации. Включение в ЭУМКД совместной образовательной деятельности обозначает переход к модели EDU 2,0 в формальном образовании, которое приобретает черты социализированного, приближенного к реальной жизни процесса, в котором только и могут успешно формироваться общие и профессиональные компетенции. Роль неформальной коммуникации преподавателя с коллективом студентов и/или в индивидуальном общении, по нашему мнению, будет только возрастать.

Как социотехническая система ЭУМКД не должен ограничиваться набором средств дистанционных коммуникаций. Необходимой компонентой должно быть взаимодействие культурного и профессионального планов, в нем должны присутствовать социальные связи и отношения, ценностные и этические приоритеты и т. д., позволяющие совместить обучение с воспитанием и развитием личности. Другими словами, в современных условиях традиционный УМКД должен быть дополнен инструментами дистанционного социального взаимодействия. По нашему мнению, таким инструментом может быть блог или персональный сайт, имеющий выход на УМК дисциплин, в обеспечении которых преподаватель принимает участие.

В среде пользователей всемирной сети в ходу лозунг: «Если вас нет в Интернет, значит, вы не существуете». Создание блога или сайта в Интернет превращает преподавателя в действующее лицо, снижающее виртуальность общей информационно-образовательной среды. Не представляет труда организовать взаимные гиперссылки между размещенным на портале образовательного учреждения дисциплинарным УМК и блогом или персональным сайтом преподавателя. Более того, ряд платформ для создания блогов (WordPress, в частности) позволяют их встраивание в портал учебных заведений или корпораций. Применение блогов как самостоятельных средств коммуникаций и их функции в образовании рассмотрены в работе [10].

В качестве компоненты ЭУМКД (рис. 1) блог играет роль интерфейса неформального, не требующего, в принципе, оценки учебного и межличностного общения преподавателя с учащимися и/или с уже прошедшими обучение по данной дисциплине. В качестве средств дистанционной коммуникации здесь могут быть использованы сервисы, относящиеся к категории социальных медиа [11]. В частности, в Интернете имеется набор сервисов для создания, совместного редактирования и обмена документами, создания виртуальных учебных групп, а также средств для обеспечения аудиовизуальной коммуникации, включая программное обеспечения проведения интернет-конференций и сетевых семинаров (вебинаров). На страницы блога можно импортировать дополнительную учебную и развивающую личностную учащихся информацию, в том числе отражающую приоритеты самого преподавателя. Источником подобной информации служат такие социальные медиа, как You Tube, Screen Toaster, Slide Share и другие (рис. 1).



Рисунок 1 – Возможный состав и структура сетевого УМКД

Регламентированное Федеральными образовательными стандартами и образовательными программами вузов содержание учебного процесса в настоящее время может быть обеспечено как принятой образовательным учреждением общей системой менеджмента обучения, так и без таковой, путем размещения всех необходимых материалов (перечисленных в содержании LMS на рис. 1) на портале учебного заведения. Первый путь предпочтителен в силу системных преимуществ и соответствия международным стандартам таких LMS как MOODLE, Black Board или Learning Space.

Отметим также важную особенность сетевого УМКД – возрастание доли виртуальных учебных средств, замещающих реальные приборы и принадлежности, лабораторные и исследовательские стенды и другое оборудование. Их виртуальные образы (заместители) должны переноситься в виртуальное информационное пространство с сохранением основополагающей части их образовательных функций так, чтобы не нарушился когнитивный алгоритм исследовательской или учебно-познавательной деятельности. Ведь главное предназначение лабораторных и учебно-исследовательских

работ состоит в создании условий для самостоятельного (или с направляющей помощью преподавателя) открытия субъективно нового для учащегося, что позволяет ему вырабатывать соответствующие компетенции и осваивать методологию самостоятельного получения знаний, вместо запоминания готовой фактологической информации [12]. Дополнительным фактором, обосновывающим возможность переноса действий с вещественными оригиналами на действия с их виртуальными заместителями, является то, что реально протекающие производственные процессы, особенно в наукоемких производствах, оказываются скрытыми для непосредственного наблюдения оператором. Управление процессами производится оператором с помощью компьютерных интерфейсов и «умных» вспомогательных программ визуального (но виртуального, экранного) отображения параметров процесса. Это означает, что фактически уменьшается различие в процедурах освоения профессиональных навыков на реальном производстве и на его учебных симуляторах, которые становятся все более адекватными своим прототипам.

Для практической реализации предлагаемой структуры ЭУМКД на портале Института дистанционного образования ТПУ в настоящее время внедрен сервис создания блогов преподавателей на основе платформы Word Press. В LMS MOODLE перенесено обеспечение учебных дисциплин первого и второго года обучения, которое раньше было размещено на сайте ИДО без использования системы менеджмента обучения. Разработаны педагогические измерительные материалы для промежуточной и семестровой аттестации, появились виртуальные лабораторные работы по ряду дисциплин. Доступ к ресурсам дисциплинарных ЭУМК на портале ИДО по индивидуальным идентификаторам имеют студенты как заочной, так и очной форм обучения. В дополнение к ЭУМКД портал ИДО содержит постоянно пополняемый виртуальный медиалекторий с записями видеоконференций и вебинаров. В течение 2010–2011 учебного года проведено более ста сеансов видеоконференций, проведено 675 вебинаров. Все ЭУМКД, разработанные в ИДО, входят в общую базу данных центра Электронный университет ТПУ.

### **Выводы**

В сетевом электронном учебно-методическом комплексе дисциплины необходимо и возможно согласованное использование как систем менеджмента обучения, так и сервисов социальных медиа. При этом ведущим фактором развития ЭУМКД становится не столько учебная дисциплина, сколько личность преподавателя, её реализующая. В перспективе учащиеся смогут сравнивать ЭУМК одной дисциплины у разных преподавателей, входящих, например, в консорциум вузов, и выбирать себе наиболее подходящего по каким-либо личностным критериям или мотивам.

Это принципиально расходится с распространенной точкой зрения об уменьшении роли преподавателя в современной образовательной интернациональной и не лимитированной географическими рамками образовательной среде. По нашему убеждению, роль преподавателя в открытой образовательной среде модифицируется, но не девальвируется.

Неформальное, а также отчасти и формальное дополнительное образование базируются, в основном, на социальных коммуникациях, обеспечиваемых сервисами социальных медиа в сети Интернет. Ближняя перспектива развития образования как педагогического процесса – в переходе к социализированному формальному образованию и неформальному постдипломному сопровождению выпускников образовательных учреждений. Реализация концепции непрерывного образования в течение жизни (life long leaning) потребует дальнейшего развития структур неформального социализированного образования, в том числе обмена знаниями и взаимного обучения в сетевых профессиональных сообществах. Тем не менее, базовое университетское образование в постиндустриальном обществе, основанном на знаниях, своего значения не потеряет.

### Библиографический список

1. **Всепроникающее** обучение URL: <http://u-learning.ru/> (дата обращения: 4.07.2011).
2. **Smart E-Learning** Россия URL: <http://www.elearning-russia.ru/forum/forum2011> (дата обращения: 4.07.2011).
3. **Cross, J.** Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways that Inspire Innovation and Performance. San Francisco: Pfeiffer, 2007.
4. **Стародубцев, В. А.** Персональные образовательные сферы в информационном обществе: взаимосвязь с компетенциями [Текст] / В. А. Стародубцев // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 10. – С.49–57.
5. **Hiebert, J.** Personal Learning Environment Model. – URL: <http://headspacej.blogspot.com/2006/02/personal-learning-environment-model.html>, (дата обращения: 4.07.2011).
6. **Wheeler, S.** Learning with ‘e’s. URL: <http://steve-wheeler.blogspot.com/2010/07/anatomy-of-ple.html> (дата обращения: 4.07.2011).
7. **Attwell, G.** Personal Learning Environments. URL: <http://www.slideshare.net/GrahamAttwell/personal-learning-environments-46423> (дата обращения: 4.07.2011).
8. **Стародубцев, В. А.** 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.
9. **Сергеев, С. Ф.** Теоретико-методологические проблемы педагогики образовательных сред [Текст] / С. Ф. Сергеев // Школьные технологии. – 2010. – № 6. – С. 32–40.
10. **Стародубцев, В. А.** Блоги в учебном процессе [Текст] / В. А. Стародубцев, Л. А. Горохова, А. А. Киселева // Народное образование. – 2011. – № 4. – С. 232–240.
11. **Социальные медиа.** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Социальные\\_медиа](http://ru.wikipedia.org/wiki/Социальные_медиа)
12. **Стародубцев, В. А.** Комбинированные формы учебных занятий: новые возможности [Текст] / В. А. Стародубцев // Инновации в образовании. – 2005. – № 4. – С. 36–42.

УДК 37.01

***Лебедева Ирина Павловна***

*Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой моделирования образовательных систем Пермского государственного педагогического университета, irina\_l2005@perm.ru, Пермь*

***Гаджиева Людмила Анатольевна***

*Кандидат педагогических наук, начальник департамента образования г. Перми, gadzhieva@mail.ru, Пермь*

**О РОЛИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ  
В ПРОГНОЗИРОВАНИИ И ПРОЕКТИРОВАНИИ РАЗВИТИЯ  
МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

***Lebedeva Irina Pavlovna***

*Doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of educational system modeling of Perm State Pedagogical University, irina\_l2005@perm.ru*

***Gadzhieva Ludmila Anatolievna***

*Candidate of pedagogical sciences, head of the Perm department of education, gadzhieva@mail.ru*

**ABOUT THE ROLE OF MATHEMATICAL MODELLING  
IN FORECASTING AND DESIGNING OF DEVELOPMENT  
OF THE MUNICIPAL EDUCATION SYSTEM**

Управление развитием муниципальной системы образования неразрывно связано с разработкой и реализацией проектов разного вида. В современных условиях их важным назначением является создание новых организационно-экономических механизмов управления образовательными учреждениями, основанных на принципах оптимального использования ресурсов и стимулирования за результат, выраженный в реальном повышении качества образования на муниципальном уровне.

Образовательный проект предусматривает построение модели желаемого состояния педагогической системы и разработку способов его обеспечения. В ходе проектирования строят конфигурации, различные сочетания компонентов образовательного процесса с целью удовлетворить определенным требованиям. При этом неизбежно приходится прогнозировать. Прогноз делается в связи с оценкой приемлемости окончательного решения и изменений параметров педагогической системы под действием случайных и неслучайных факторов.

Суть прогноза состоит в том, чтобы определить вероятные следствия из заданной ситуации. Для этого предполагается, что закономерность развития, действующая в прошлом, сохранится и в прогнозируемом будущем, т. е. осуществляется экстраполяция тенденций.

Экстраполяция является начальным этапом прогнозирования, неразрывно связанным с глубоким качественным анализом педагогической системы. Меры их инерционности и динамичности определяют и временные рамки прогноза. Очевидно, что чем меньше эти рамки, тем точнее прогноз, т. к. за короткий промежуток времени условия функционирования педагогических систем и характер их динамики сильно не меняются. Однако нельзя исключать случаи «скачкообразного» развития, когда педагогическая система качественно меняет его путь.

В прогнозировании важную роль играют математические методы, позволяющие характеризовать динамику социально-педагогических процессов. С этой целью строят ряды динамики, «которые представляют собой ряды изменяющихся во времени значений статистического показателя, расположенных в хронологическом порядке» [6]. Они характеризуют объект за ряд последовательных моментов (периодов) времени. В случае, когда изменения уровней динамического ряда являются устойчивыми независимо от действия тех или иных факторов, то говорят о наличии некой тенденции развития или тренда.

Важнейшим этапом анализа динамических рядов является описание тренда с помощью различных методов и их модификаций: усреднение по левой и правой половине ряда, усреднение интервалов и др. Наибольшие трудности возникают в процессе выбора и анализа уравнения тренда, поскольку построенная вероятностная модель должна обладать максимальной простотой, минимальным набором параметров и адекватно описывать наблюдения.

Такие модели помогают:

- понять природу системы, генерирующей динамические ряды;
- осуществлять оптимальное прогнозирование будущих значений рядов;
- получить другие модели, описывающие взаимосвязи между несколькими динамическими рядами;
- формировать стратегию оптимального управления, которая раскрывает способы регулирования независимой переменной с целью минимизации изменений зависимой переменной.

В результате моделируется тенденция динамического ряда, как правило, представленная в виде аналитической функции. Она характеризует зависимость уровней ряда от времени или тренда. Учитывая тип динамики, выбирают и различные уравнения (линейное, параболическое, экспоненциальное и др.).

Таким образом, при экстраполяционном прогнозировании социально-педагогической динамики следует выделить (в соответствии с теорией анализа динамических рядов) такие этапы [2; 4]:

- предварительный анализ данных;
- формирование набора моделей, подходящих для описания динамики;
- численное оценивание параметров моделей;
- определение адекватности моделей;

- оценка точности адекватных моделей;
- выбор лучшей модели;
- получение точечного и интервального прогнозов;
- верификация прогноза (сопоставление расчетных результатов по модели с соответствующими данными действительности).

Разработанные прикладной статистикой теории анализа динамических рядов широко применяются в точных науках и экономике. В педагогической практике эти теории оказались невостребованными, что объясняется следующими причинами:

- построение динамических рядов эффективно для количественных по своей природе показателей. Характеристики функционирования социально-педагогических систем допускают количественное измерение в определенных границах и при конкретных условиях с помощью специально разработанных методик. При этом возникают погрешности измерения, и его результат приближенно отражает качественную природу педагогического явления или процесса;

- динамические ряды весьма восприимчивы к изменениям условий функционирования системы, которые в педагогической практике меняются постоянно;

- анализ динамических рядов требует специальной подготовки.

Возможности использования динамических рядов для изучения динамики педагогических процессов остаются неисследованными. Однако для этого есть реальная основа: в педагогической теории и практике также применяется немало количественных показателей (количество учащихся, число выполненных заданий, время и т. д.). Поэтому некоторые педагогические закономерности могут быть выявлены с помощью рядов динамики. Причем получение их простейших характеристик (среднего значения уровня ряда, абсолютного роста и т. д.) доступно каждому участнику образовательного процесса. Достаточно общие и краткосрочные прогнозы являются очень важными, поскольку выявление положительных тенденций в развитии педагогической системы служит ориентиром в поиске оптимальных его путей, а отрицательных тенденций – тревожным сигналом о необходимости срочной коррекции функционирования системы.

Естественно обозначить два направления прогнозирования социально-педагогических систем. В рамках первого направления предполагается выявление тенденций в функционировании педагогической системы [4, с. 34]. Характер этих тенденций учитывается при планировании коррекции образовательного процесса, изменений, которые нужно произвести для обеспечения устойчивого влияния факторов и нивелирования действия отрицательных факторов.

В соответствии со вторым направлением исходным ориентиром в прогнозировании служат заданные нормы параметров функционирования педагогической системы. В данном случае планируемые воздействия на нее рассматриваются с точки зрения удовлетворения нормам. Тогда возникают

вопросы: Какие это должны быть воздействия? Как в результате будут меняться параметры системы? Очевидно, что для получения ответов на эти вопросы нужно иметь объективную информацию о динамике функционирования системы за определенный промежуток времени и о факторах, существенно влияющих на характер этой динамики.

На муниципальном уровне прогнозирование на основе применения математических моделей рассматривается как средство решения конкретных управленческих задач. Например, в настоящее время эффективным инструментом управления может выступать муниципальное задание, которое формируется для каждого образовательного учреждения с учетом его потенциальных возможностей и заданных нормативов дальнейшего развития.

Особое значение в муниципальном задании имеют результаты сдачи ЕГЭ, поскольку универсальность данных показателей позволяет осуществлять не только сравнение их значений по разным школам и даже территориям, но и разработать конструктивные механизмы для обеспечения положительной динамики развития образовательных учреждений. Имея результаты ЕГЭ за достаточно большой период времени (например, за 5 лет), можно попытаться определить динамику сдачи ЕГЭ для каждого образовательного учреждения с тем, чтобы оценить ее результативность и в случае необходимости скорректировать.

Для определения тенденции развития и ее экстраполяции могут быть использованы разные методы [3; 6]. Однако все они предполагают достаточно большое число измерений. При их небольшом количестве возможным оказывается прогнозирование по среднему абсолютному приросту. Оно применяется в том случае, когда есть основания считать абсолютную тенденцию линейной, т. е. метод основан на предположении о равномерном стабильном изменении уровня.

В этой связи возникает идея разработки на муниципальном уровне методики прогнозирования результативности сдачи выпускниками 11-х классов единых государственных экзаменов как основы для формирования целевых значений результатов образовательной деятельности для каждого образовательного учреждения. Тогда в формировании муниципального задания нужно выделить две составляющие:

1. Определение тенденций в успешности сдачи выпускниками ЕГЭ и ее оценка.
2. В случае отрицательной тенденции разработка способов ее коррекции с учетом потенциальных возможностей образовательного учреждения. Если динамика положительная, то для определения задания для него может быть использован указанный метод прогнозирования.

Данный подход реализован нами при разработке методики формирования муниципального задания образовательным учреждениям г. Перми. Он учитывает следующее:

1. Характер динамики результатов единого государственного экзамена для каждого учреждения:

- начальный и конечный показатели,
- кумулятивные данные (в целом все показатели).

2. Результат (средний балл) единого государственного экзамена каждого учреждения за предыдущие годы.

3. Возможности отдельно взятого образовательного учреждения в повышении качества образования по результатам единого государственного экзамена.

4. Возможности прироста среднего балла ЕГЭ по городу в целом на среднесрочный период.

В настоящее время эта методика проходит апробацию в системе образования г. Перми. Поскольку наибольшую тревогу вызывают результаты ЕГЭ по математике, то методика применялась в первую очередь по отношению к данной дисциплине. В соответствии с ней прогнозирование результата единого государственного экзамена по математике осуществлялось в несколько этапов:

1. По каждому образовательному учреждению вычислено среднее значение результатов единого государственного экзамена за 5 лет

по формуле: 
$$Y_i = \frac{y_1 + y_2 + \dots + y_n}{n}$$

где  $y_1, y_2, \dots, y_n$  – значения среднего балла ЕГЭ по предмету за несколько лет,  $n$  – количество лет, за которые берутся значения среднего балла ЕГЭ.

2. Рассчитано среднеквадратическое (стандартное) отклонение значений среднего балла –  $\sigma$

3. Вычислен средний абсолютный прирост по формуле:

$$\Delta y_{cp} = 2 \frac{\sum_{i=1}^n y_i - n y_1}{n(n+1)}, \text{ где}$$

$\sum_{i=1}^n y_i$  – сумма значений среднего балла ЕГЭ по предмету за несколько лет,  $n$  – количество лет, за которые берутся значения среднего балла ЕГЭ.

4. Далее рассчитывается прогнозируемое значение показателя результата ЕГЭ по математике с учетом следующих условий:

если  $\Delta y_{cp} \geq 0$ , то прогнозируемое значение показателя по результатам ЕГЭ по предмету на следующий год определяется по формуле:

$$Y_{np} = y_{cp} + \Delta y_{cp},$$

где  $Y_{np}$  – прогнозируемое значение показателя по результатам ЕГЭ;

если  $\Delta y_{cp} < 0$ , то прогнозируемое значение показателя по результатам ЕГЭ по предмету на следующий год определяется по формуле:

$$Y_{np} = y_{cp} + 0,5 \sigma.$$

Коэффициент 0,5 определился в процессе интерполяции для результатов ЕГЭ по математике следующим образом: вычислялись прогнозируемые значения по предшествующим годам и сопоставлялись с фактически-ми. Практически у всех школ прогнозируемый результат оказался не выше

фактического. Его устойчивость проверялась повторной вычислительной процедурой для данных за предыдущие годы. Полученное таким образом прогнозное значение результата единого государственного экзамена установлено для каждого образовательного учреждения как целевой показатель ожидаемого результата по математике.

Учитывая недостатки данного метода прогнозирования, была проведена оценка надежности разработанной методики на основе анализа данных, полученных путем прогнозирования результатов единого государственного экзамена по математике на 2010 год, и сравнения этих результатов с фактическими результатами ЕГЭ по математике за данный период.

Внедрение предложенной методики прогнозирования результатов сдачи выпускниками 11-х классов школ г. Перми единого государственного экзамена позволяет:

- 1) учесть характер изменения результатов для каждого образовательного учреждения и оценить возможности их повышения;
- 2) осуществить прогнозирование результата единого государственного экзамена на ближайшую перспективу (оценить скорость достижения установленных норм);
- 3) обоснованно распределить ответственность по достижению заданного на муниципальном уровне значения показателей, отражающих результаты единого государственного экзамена по математике между всеми муниципальными общеобразовательными учреждениями города.

Использование данной методики с целью повышения качества образования на муниципальном уровне может представлять собой отдельный образовательный проект, ориентированный на достижение соответствующих норм на основе учета имеющихся тенденций в развитии образовательных учреждений.

Таким образом, в процессе разработки образовательных проектов важно реализовать в единстве два направления прогнозирования. Возможности прогноза должны быть заложены в структуре проекта. Условно можно выделить два вида проектов: исследовательский и преобразующий. Первый вид проектов предусматривает выявление тенденций в действии тех или иных факторов. Это, по сути, педагогическое исследование, имеющее целью поиск путей решения важной прикладной задачи. Второй вид проектов разрабатывается с учетом уже выявленных тенденций в функционировании образовательной системы и имеет целью осуществление преобразований педагогической практики [4, с. 48]. Чаще всего социально-педагогические проекты соединяют в себе эти два начала и носят исследовательско-преобразующий характер. Поэтому и прогнозирование проводится одновременно по обозначенным выше двум направлениям.

Рассмотрим это на примере проекта, который имеет целью разработку модели управления качеством образования учащихся, обеспечивающим социальное самоопределение их личности. Структура данного проекта предусматривает прогнозирование развития образовательной муниципальной

системы на основе использования математических моделей. Последние возникают в ходе анализа результатов мониторинга динамики качества образования учащихся.

В этом проекте «Управление качеством образования школьного образования. Обеспечение социального самоопределения личности» выделяются две части: теоретическая и практическая. Теоретическая часть отражает суть прикладного исследования и определяет его роль и место в реализации основных направлений модернизации образования в городе. Содержание этой части соответствует логике научно-педагогического исследования и включает описание постановочного этапа (от выбора темы до формулировки гипотезы и задач) и собственно исследовательского этапа (отбор методов и путей проверки гипотезы). В результате четко определены исходные теоретические положения и суть предложенной авторами проекта концепции исследования, что явилось научным обоснованием разработки конкретных путей решения поставленных в проекте задач.

Учитывая актуальные для муниципального образовательного пространства проблемы, проект представлен в виде нескольких подпроектов. Каждый из них опирается на общую концепцию исследования и конкретизирует способы ее реализации с учетом обозначенной сферы. В результате открываются возможности при наличии единой теоретико-методологической базы, создающей целостность проекта, дополнять и детализировать его в тех аспектах, в которых будет нуждаться образовательная практика. В исследовательской части предполагается поиск эффективных способов обеспечения полноценного развития профессионального самоопределения учащихся и их социально-личностного развития.

Практическая часть подпроектов содержит программы их реализации, рассчитанные на три года, и план действий на первом этапе. Эта часть адресована практическим работникам сферы образования, которые должны осуществлять свою деятельность в соответствии с данными программами. Они имеют нормативный характер, так как предъявляют определенные требования к управлению качеством образования учащихся на муниципальном и институциональном уровнях. В практической части планируется преобразование педагогической практики, принятие и выполнение конкретных управленческих решений. С этой целью разработан отдельный подпроект: «Мониторинг качества образования учащихся как средство управления процессом их социального самоопределения». Основное назначение мониторинга качества образования учащихся заключается в обеспечении органов управления образования объективной информацией для принятия научно – обоснованных решений. На сегодня мониторинг не выполняет свою функцию как средства административного управления качеством образования. Главная причина сложившейся ситуации заключается в несоответствии полученной информации, в частности, о социальном самоопределении учащихся задачам управления. Достижение такого соответствия является необходимым условием того, чтобы управление выступало системообразующим фактором функционирования

и развития системы образования в городе. Для выполнения указанной функции мониторинг должен носить комплексный характер и учитывать современные требования к качеству образования, важной составляющей которого служит социальное самоопределение личности.

В самом общем понимании качество образования – это степень соответствия образовательных, развивающих и воспитывающих целей и полученных результатов. Однако его современная трактовка требует уточнения приведенного определения с позиции компетентностного подхода, предполагающего создание образовательной среды, обеспечивающий формирование системы компетентностей. В их структуре приоритетного внимания заслуживает социальная компетентность, поскольку она отражает степень готовности личности к различным видам деятельности в обществе и преломляет в себе результат образования.

Основу социальной компетентности личности составляет ее социальное самоопределение, составляющими которого являются жизненное, духовно-нравственное и профессиональное самоопределение. Обозначим главные условия их формирования:

- ценностные ориентации личности, ее убеждения, выражение отношения к миру;
- владение основами наук, сформированность способности у учащихся к абстрактному теоретическому мышлению, с помощью которого приобретаемая ими сумма знаний выстраивается в стройную логическую систему;
- овладение социально необходимыми знаниями и навыками, формирование гражданской позиции, готовности к принятию осознанных и самостоятельных решений к планированию, коррекции и реализации своих личных в т. ч. профессиональных планов.

Поэтому результат управления качеством образования учащихся с целью обеспечения условий для социального самоопределения личности зафиксирован с точки зрения компетентностного подхода. При этом учтены главные составляющие социального самоопределения и условия его формирования. Разработка соответствующей системы критериев и способов их количественного измерения является необходимым условием для построения математических моделей функционирования образовательной системы.

Анализ результатов обработки информации производится как на уровне образовательного учреждения (учителем-предметником, классным руководителем, руководителем предметного методического объединения педагогов, администрацией школы), так и на муниципальном уровне (специалист по информационно-аналитической деятельности) в соответствии со специально разработанными алгоритмами, задающими структуру анализа. Особое место в этом анализе занимает изучение ценностных ориентацией школьников, структуры их жизненных планов, профессиональных интересов учащихся, соответствия этих интересов общим и специальным способностям обучаемых, выявлению факторов, влияющих на процесс и результат социального самоопределения. На основе такого анализа дается прогноз разви-

тия образовательной системы города и отдельного образовательного учреждения, разрабатываются обоснованные управленческие решения. Для этого введены специальные требования к сбору информации (получение и представление в управление образования в дополнение к средним показателям для учреждения данных для каждого обучаемого). В этом случае возможен поиск взаимосвязей, анализ динамики не только малоинформативных средних показателей, но и динамики регрессий, отражающих влияние различных факторов (успеваемости, ценностных ориентаций) на профессиональное самоопределение личности.

Обработанная информация отражает:

1. Уровень учебных достижений учащихся (по результатам ЕГЭ).
2. Распределение учащихся по группам с высокими, средними, низкими результатами ЕГЭ для каждого образовательного учреждения.
3. Динамику учебных достижений школьников в соответствии с п. 1–2.
4. Степень готовности личности к социальному, в т. ч. профессиональному самоопределению личности.
5. Достоверность различий в показателях, характеризующих динамику учебных достижений учащихся и их готовности к социальному самоопределению.
6. Выявленные в ходе математико-статистической обработки данных взаимосвязи психолого-педагогических показателей личности (матрицы интеркорреляций, регрессионные уравнения).

В результате реализации такого варианта мониторинга становится возможным построение математических моделей, которые могут иметь разное дидактическое назначение.

В процессе обработки полученных данных обращает на себя внимание отсутствие статистически значимых взаимосвязей показателей указанной готовности с успеваемостью школьников. Так, например, в ходе математико-статистического анализа результатов мониторинга выяснилось, что готовность в сфере профессиональной деятельности имеет невысокие абсолютные показатели и небогатый спектр взаимосвязей с показателями успешности учебной деятельности. Это свидетельствует о неполноценности ее формирования в системе школьного образования. Отсюда вытекают направления совершенствования образовательного процесса: организация специальной профориентационной работы в школе, совершенствование содержания образования за счет привнесения в него профессионально-ориентированных компонентов и др.

Выявленные тенденции с помощью математической обработки данных могут служить основой для совершенствования образовательного процесса в связи с внешней дифференциацией школьников и обеспечением условий для их полноценного профессионального самоопределения.

Таким образом, прогнозирование развития социально-педагогических систем с помощью математических моделей может осуществляться лишь в определенных границах, определяемых природой показателей и их вре-

менной структурой. Смысл имеет лишь интервальный прогноз количественных изменений, который должен сочетаться с качественным анализом их причин. Наиболее эффективно прогнозирование в рамках разработки и реализации образовательных проектов, поскольку они предусматривают фиксирование условий образовательного процесса, характера воздействий на педагогическую систему, что позволяет существенно ограничить «зону неопределенности» в ее развитии.

### **Библиографический список**

1. **Бартоломью, Д.** Стохастические модели социальных процессов / Пер. с англ.; Под ред. О. В. Староверова. М.: Финансы и статистика, 1985. – 295 с.
2. **Колесников, А. К.** Проблема интерпретации регрессионных моделей в педагогическом исследовании [Текст] / А. К. Колесников, И. П. Лебедева // Образование и наука. – 2010. – № 4. – С. 3–11.
3. **Лебедева, И. П.** Особенности прогнозирования в образовании на основе временных рядов [Текст] / И. П. Лебедева // Вестник ТюмГУ. Серия «Педагогика. Психология. Философия». – 2010. – № 5. – С. 22–29.
4. **Лобашев, В. Д., Талых, А. А.** Тенденции интенсификации профессиональной подготовки студентов педагогических вузов [Текст] / В. Д. Лобашев, А. А. Талых // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. С. 32–40.
5. **Скибицкий, Э. Г., Захарова, О. А.** Реализация комплекса педагогических условий индивидуализации обучения в вузе будущих специалистов [Текст] / Э. Г. Скибицкий, О. А. Захарова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 4. – С. 47–57.
6. **Теория статистики** / Под ред. Р. А. Шмойловой. М.: Финансы и статистика, 2002. 560 с.

УДК 378.14

**Беликов Владимир Александрович**

*Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики Магнитогорского государственного университета, pedagog@masu.ru, Магнитогорск*

**Захарова Татьяна Васильевна**

*Инженер-программист Магнитогорского государственного университета, moppet@74.ru, Магнитогорск*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЗАЧЕТНЫХ ЕДИНИЦ  
В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОСНОВНЫХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВУЗА**

***Belikov Vladimir Aleksandrovich***

*The doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of pedagogics of Magnitogorsk state university pedagog@masu.ru, Magnitogorsk*

***Zakharova Tatyana Vasilyevna***

*Software Engineer of Magnitogorsk state university, moppet@74.ru, Magnitogorsk*

**THE USE OF A CREDIT SYSTEM IN THE DESIGN  
OF THE MAIN EDUCATIONAL PROGRAMS  
OF THE UNIVERSITY**

Основная образовательная программа (ООП) высшего учебного заведения – это комплексный проект образовательного процесса в вузе по определенному направлению, уровню и профилю подготовки, представляющий собой систему взаимосвязанных документов:

– разработанную и утвержденную высшим учебным заведением самостоятельно на основе федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и рекомендованной примерной основной образовательной программы (по соответствующему направлению, уровню и профилю подготовки) с учетом потребностей регионального рынка труда, традиций и достижений научно-педагогической школы конкретного вуза;

– устанавливающую цели, ожидаемые результаты, структуру и содержание образования, условия и технологии реализации образовательного процесса, системы деятельности преподавателей, студентов, организаторов образования, средства и технологии оценки и аттестации качества подготовки студентов на всех этапах их обучения в вузе;

– включающую в себя: «учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы

учебной и производственной практики, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии;

– позволяющую реализовать образовательный процесс в конкретном вузе в соответствии с требованиями утвержденного федерального государственного образовательного стандарта по данному направлению, уровню и профилю подготовки [1].

Согласно п. 5 ст. 14 закона РФ «Об образовании» каждое образовательное учреждение самостоятельно разрабатывает, принимает и реализует образовательные программы.

Общие требования к организации процесса профессиональной подготовки студентов определены в следующих документах:

- Закон РФ «Об образовании»;
- Закон РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

Приоритетные направления развития указаны в следующих документах:

- «Федеральная целевая программа развития образования 2011–2015 годы»;
- Модель «Российское образование – 2020».

Требования к проектированию основных образовательных программ вуза в рамках БП:

- ФГОС высшего профессионального образования;
- Типовое положение о вузе, утвержденное постановлением Правительства Российской Федерации от 14.02.08 г. № 71;

Рекомендации по проектированию основных образовательных программ определены в документах:

– методика расчета трудоемкости основных образовательных программ высшего профессионального образования в зачетных единицах (Приложение к письму Минобрнауки РФ от 28 ноября 2002 г. № 14–52–988ин/13);

– разъяснения разработчикам ООП при реализации ФГОС ВПО. (письмо директора Департамента государственной политики в образовании И. М. Ремореко от 13 мая 2010 г. № 03-956);

– письмо Директора Департамента профессионального образования Минобрнауки России Т.М. Давыденко № 12-532 от 31.03.2011 года с приложением (профили и специализации ООП высшего профессионального);

– разъяснения по формированию примерных основных образовательных программ ВПО в соответствии с требованиями ФГОС (Приложение к письму Письмо директора Департамента государственной политики в образовании И. М. Ремореко о разработке ПООП);

– учебно-методическое пособие «Проектирование основных образовательных программ вуза при реализации уровневой подготовки кадров на основе федеральных государственных образовательных стандартов» / Под ред. С. В. Коршунова. – М.: МИПК МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2010. – 212 с;

– примерные учебные планы по направлениям подготовки, рекомендованные УМО.

На основе обозначенных документов была определена цель – соответствие нормативно-методической базе и современным требованиям к процессу проектирования основных образовательных программ с использованием системы зачетных единиц.

Исходя из цели, нами сформулированы следующие задачи:

– сохранение лучших черт традиционной системы и их использования в рамках процесса проектирования основных образовательных программ на основе системы зачетных единиц;

– интеграция в общеевропейское образовательное пространство.

Процесс проектирования основных образовательных программ мы представляем в трех этапах:

1. Анализ нормативной базы для выявления особенностей и требований к процессу проектирования основных образовательных программ вуза.

2. Разработка информационно-методического обеспечения и сопровождения – для поддержки групп разработчиков с целью эффективного проектирования данного процесса.

3. Проектирование ООП на основе ФГОС с использованием системы зачетных единиц – реализация интеграции в общеевропейское пространство.

Мы предполагаем, что эффективное прохождение каждого из выделенных этапов возможно при реализации определенных условий.

Использование системы зачетных единиц в образовательном процессе требует создания определенных условий, в число которых входят как законодательно-нормативные, так и организационно-педагогические.

Термин «организационно-педагогические условия» нередко встречается в педагогических исследованиях. Е. И. Козырева дает следующее определение «организационно-педагогические условия» – это совокупность объективных возможностей, обеспечивающая успешное решение поставленных задач.

Нами были выделены следующие организационно-педагогические условия:

– адаптация традиционной системы обучения к новым требованиям организации образовательного процесса в вузе;

– ориентация основных образовательных программ на результаты обучения, как основа для международной мобильности студентов и академического признания квалификаций и компетенций;

– наличие информационно-методической поддержки с учетом специфики и необходимой степени глубины подачи материала для различных групп разработчиков основных образовательных программ.

Взаимосвязь задач и организационно-педагогических условий процесса проектирования основных образовательных программ представлена на рисунке 1.

Переход от традиционной отечественной системы организации обучения к использованию системы зачетных единиц затронет вопрос о выработке новых принципов проектирования учебных планов, программ, ми-

нимума содержания основных образовательных программ в ГОС ВПО, пересмотру традиционной схемы управления образовательным процессом вуза, что приведет к новым требованиям построения образовательного процесса в вузе [2; 6]. Данная проблема и легла в основу формулировки первого организационно-педагогического условия – адаптация традиционной системы обучения к новым требованиям организации образовательного процесса в вузе.



Рисунок 1 – Организационно-педагогические условия процесса проектирования ООП вуза с использованием системы зачетных единиц

Рассмотрим второе условие – ориентация основных образовательных программ на результаты обучения, как основа для международной мобильности студентов и академического признания квалификаций и компетенций.

Согласно Закону РФ «Об образовании» система образования должна обеспечивать «...самоопределение личности, создавать условия для ее реализации, формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества».

Одним из возможных путей реализации данного закона являются создание индивидуальных образовательных траекторий, т. е. индивидуально ориентированная организация образовательного процесса [3].

Предпосылки для этого нужно заложить на этапе проектирования основных образовательных программ. С этой точки зрения нужно учитывать будущую согласованность учебного плана и рабочей программы с существующими рамочными структурами квалификаций разных уровней [5].

В настоящее время общеевропейское образовательное пространство оперирует двумя рамочными документами:

- рамка квалификаций для общеевропейского пространства высшего образования (Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (QF – EHEA));
- Европейская рамка квалификаций для обучения в течение всей жизни (EQF-LLL).

В основу данной рамки положены Дублинские дескрипторы, базирующиеся на пяти результатах обучения: знание и понимание, использование на практике знания и таланта понимания, оценка и формулирование выводов, умения общения, умения учения.

Рамка квалификаций для общеевропейского пространства высшего образования принята 45 странами – участницами Болонского процесса. Ее основные цели:

- предоставить гражданам возможность понять каким образом соотносятся различные национальные, региональные, европейские квалификации в высшем образовании.
- содействовать гибкости, мобильности, прозрачности, признанию и интеграции между системами высшего образования в Европе.
- защитить многообразие образовательных программ, и принцип автономности на национальном, региональном, местном и институциональном уровне.
- содействовать повышению конкурентоспособности и эффективности высшего образования в Европе.

Рассмотрим третье условие – наличие информационно-методической поддержки с учетом специфики и необходимой степени глубины подачи материала для различных групп разработчиков основных образовательных программ.

В рамках нашего исследования информационно-методическую поддержку мы будем рассматривать как две составляющие: информационно-методический материал процесса проектирования ООП и сопровождение процесса проектирования ООП (семинары, мастер-классы, спецкурс).

Можно выделить иерархию групп пользователей информационно-методической поддержки процесса проектирования основных образовательных программ с использованием системы зачетных единиц, представленную на рисунке 2.

Информационно-методические материалы процесса проектирования основных образовательных программ для выделенных групп пользователей характеризуется следующими требованиями:

- открытостью;
- доступностью;
- актуальностью.

Обеспечение данных требований возможно по средствам использования информационных технологий (образовательный портал вуза). На портале

вуза создана папка «Переход на уровневую систему ВПО», где размещены нормативные документы по переходу на уровневую системы, примерные ООП ВПО, утвержденные ФГОС ВПО третьего поколения и другие информационно-методические материалы.

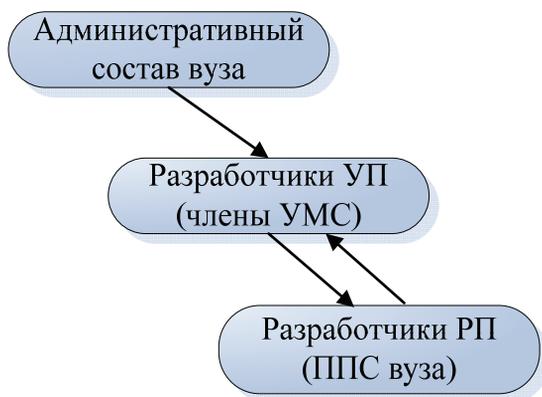


Рисунок 2 – Иерархия групп пользователей информационно-методической поддержки

Сопровождение процесса проектирования основных образовательных программ характеризуется следующими требованиями:

- актуальностью и доступностью материала;
- целостностью;
- практическим применением.

Сопровождение процесса проектирования основных образовательных программ включает следующие этапы:

- обучение преподавателей факультета и кафедр работе в новых условиях;
- текущее интерактивное обучение и консультирование всех групп пользователей ООП.

В рамках первого этапа необходимы семинары и тренинги по составлению рабочих программ дисциплин, по особенностям применения в учебном процессе балльно-рейтинговой системы оценки знаний студентов, по работе с образовательным порталом.

В рамках второго этапа проведение обучения в рамках спецкурса по проектированию образовательного процесса в вузе. Сформированные в ходе изучения курса компетенции, умения и знания необходимы для развития и совершенствования процесса проектирования образовательного процесса в вузе на основе интеграции сложившихся традиций и современных тенденций, связанных с реализацией положений Болонского процесса, в том числе с переходом на государственные образовательные стандарты третьего поколения.

Реализация выделенных условий осуществляется в комплексе на всех этапах процесса проектирования основных образовательных программ.

Мы считаем, что из предложенных нами трех условий первое и второе выступают как необходимые, поскольку без них рассматриваемый процесс вообще не дает ожидаемого результата. Третье условие – достаточное, т. к. оно повышает его эффективность. Рассматриваемые условия взаимосвязаны и взаимозависимы, то есть представляют собой комплекс. Их реализация и будет определять эффективность процесса проектирования ООП с использованием системы зачетных единиц.

Наше понимание того, что результат рассматриваемого процесса и эффективность самого процесса должны быть оценены и соотнесены с поставленными целью и задачами, обусловило выделение критериев и показателей, которые характеризуют эффективность прохождения этапов процесса проектирования основных образовательных программ вуза:

– *I критерий – соответствие требованиям нормативной базы разработки ООП* (показатели структурного соответствия по циклам дисциплин; показатели соответствия фонда времени; показатели соответствия общего объема учебной нагрузки по циклам дисциплин; показатели соответствия общей и аудиторной нагрузки по дисциплинам; показатели соответствия требованиям к организации образовательного процесса);

– *II критерий – качество информационно-методической поддержки* (глубина знаний, овладение профессиональными умениями, удовлетворенность обучением);

– *III критерий – учет особенностей и сложности разработки ООП* (совместимость с рамочными структурами различных уровней, сложность разработки).

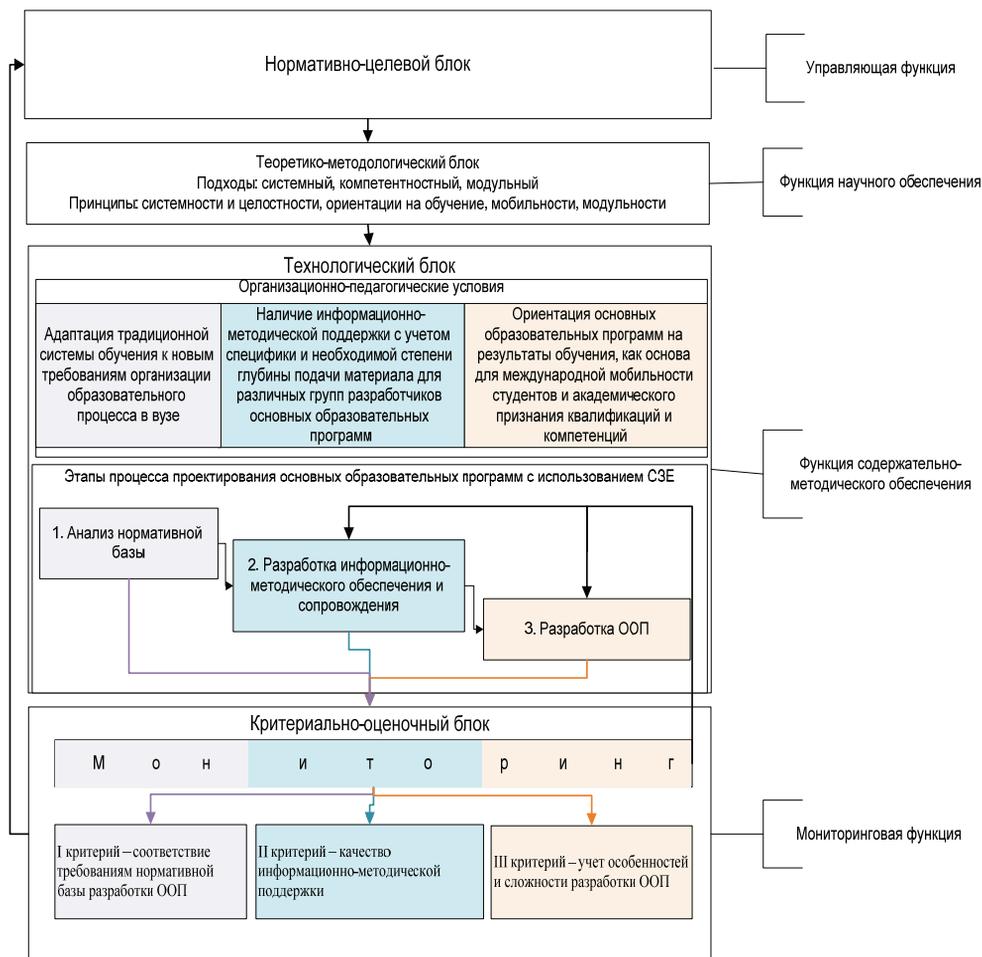
Результат рассматриваемого процесса и эффективность самого процесса должны быть оценены и соотнесены с поставленными целью и задачами, что обусловило выделение компонента мониторинга.

Мониторинг – процесс систематического или непрерывного сбора информации о параметрах сложного объекта или деятельности для определения тенденций изменения параметров. Полученная в ходе проведения мониторинга информация позволяет организовать прогнозирование развития исследуемых объектов, явлений, процессов. Проведение мониторинга позволяет осуществлять диагностику текущего состояния объекта, выявлять его причины, осуществлять систематический контроль над ходом развития процессов и их соответствия желаемым для управляющей системы тенденциям [4].

На рисунке 3 представлена схема структурно-функциональной модели процесса проектирования ООП с использованием системы зачетных единиц. Спроектированная нами структурно-функциональная модель характеризуется целостностью, так как все указанные блоки взаимосвязаны между собой, несут определенную смысловую нагрузку и работают на конечный результат – повышение эффективности процесса проектирования ООП вуза.

В дальнейшем в рамках исследования необходимо проверить и оценить с помощью критериев и показателей эффективность организационно-педагогических условий на каждом из этапов процесса проектирования ООП.

Таким образом, для успешного использования системы зачетных единиц необходима серьезная подготовительная работа. Переход на систему зачетных единиц потребует значительных временных и финансовых ресурсов, создания нормативно-методической базы, информационно-методической поддержки для групп пользователей, органично встроенных в ныне действующее правовое и научно-методическое обеспечение образовательного процесса в вузе.



**Рисунок 3 – Структурно-функциональная модель процесса проектирования ООП с использованием системы зачетных единиц**

### Библиографический список

1. **Проектирование** основных образовательных программ, реализующих ФГОС ВПО [Текст]: Методические рекомендации для руководителей и актива учебно-методических объединений вузов. Первая редакция – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2009. – 80 с.
2. **Кочнева, Е. Н.** Модульно-компетентностный подход к созданию профессиональных образовательных программ в системе среднего педагогического образования [Текст] / Е. Н. Кочнева // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 287–297.
3. **Рычихина, Э. Н.** Мониторинг в системе социального управления муниципальным образованием. Режим доступа: [[http://dibase.ru/article/18102010\\_guchikhinaen/5](http://dibase.ru/article/18102010_guchikhinaen/5)].
4. **Стародубцев, В. А.** Персональные образовательные сферы в информационном обществе: взаимосвязь с компетенциями [Текст] / В. А. Стародубцев // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 10. – С. 49–56.
5. **Фугелова, Т. А.** Мобильный студент – субъект воспитательно-развивающей среды вуза / Т. А. Фугелова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 106–115.
6. **Малышева, Ю. С.** Модульно-рейтинговая система в формировании аксиологических ориентаций студентов технических специальностей в университете [Текст] / Ю. С. Малышева // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 13. – С. 215–220.

УДК 002.001:008:37.03

**Жаркова Галина Алексеевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий, Ульяновски государственный университет, zharkovaga@inbox.ru, Ульяновск*

**ВОСПИТАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ  
ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СИТУАЦИОННОГО ПРИНЦИПА**

**Zharkova Galina Alekseevna**

*Chair of Information Technologies, Ulyanovsk State University, zharkovaga@inbox.ru, Ulyanovsk*

**INFORMATIONAL CULTURAL EDUCATION OF STUDENTS  
IN THE CONTINUING EDUCATION SYSTEM WITH APPLYING  
SITUATIONAL PRINCIPLE**

Информационная революция и происходящие в мире процессы глобализации усиливают динамичность мира, оказывают огромное влияние на различные стороны человеческой жизни. Многие социальные структуры, которые определяли поведенческие ориентиры для человека, утратили свое влияние, подверглись изменениям устойчивые ранее типы отношений между родителями и детьми, семьей и обществом, учителем и учеником.

Большая часть человеческой активности переместилась в новые общности людей, такие как социальные сети.

Кроме того, расширилась информационная деятельность людей во всех сферах практической деятельности. Все это способствует свободному доступу к информации, повышению образовательного уровня молодежи, формированию профессионального самоопределения, но требует информационной и правовой культуры, гражданской активности, навыков здорового образа жизни, высоких ценностных ориентиров у молодого поколения. Отсюда возникает проблема воспитания информационной культуры личности, культуры информационного взаимодействия, что является в настоящее время частью социальной политики государства.

Термин «информационная культура» в отечественных публикациях впервые появился в 70-х годах XX века. Одними из первых работ, в которых использовался этот термин, были работы К. М. Войханской, Б. А. Смирновой и Э. Л. Шапиро. Внимание к информационной культуре привлекло множество различных сфер деятельности так или иначе связанных с данным явлением: информационная, образовательная, социально-культурная, библиотечная, библиографическая и др.

Информационная культура определяется различными авторами по-разному.

Информационную культуру можно рассматривать как один из аспектов культуры вообще. По определению одного из ведущих отечественных специалистов в области информатизации Э. П. Семенюка, информационная культура – это информационная компонента человеческой культуры в целом, объективно характеризующая уровень всех осуществляемых в обществе информационных процессов и существующих информационных отношений [2], то есть понятие информационной культуры характеризует одну из граней культуры, связанную с информационным аспектом жизни людей.

Многие авторы (В. А. Каймин, С. А. Бешенков, В. Ю. Лыскова и другие) под информационной культурой понимают сформированные навыки получения знания с использованием компьютера, что является более узким пониманием информационной культуры. Другие авторы ставят вопрос о том, как соотносятся понятия «профессиональная культура будущего специалиста» и «компьютерная культура».

Понятие информационной культуры связано с двумя фундаментальными понятиями – «информация» и «культура», поэтому различные исследователи определяют информационную культуру, исходя из одного или другого понятия.

Н. И. Гендина выделяет «информатический» и «культурологический» подходы к трактовке этого понятия. *В рамках первого большинство определений подразумевает совокупность знаний, умений и навыков поиска, анализа информации, т. е. того, что включается в информационную деятельность.*

К этому подходу можно отнести определение М. Г. Вохрышевой: «Информационная культура – область культуры, связанная с функционированием информации в обществе и формированием информационных качеств личности» [2].

И. Г. Хангельдиева использует этот же подход и дает определение, говоря, что «информационная культура – качественная характеристика жизнедеятельности человека в области получения, передачи, хранения и использования информации, где приоритетными являются общечеловеческие духовные ценности» [13].

Б. А. Семеновкер, также используя «информатический» подход, говорит, что «информационная культура – совокупность информационных возможностей, которые доступны специалисту в любой сфере деятельности в момент развития цивилизации» [11].

Э. П. Семенюк определяет информационную культуру как «степень совершенства человека, общества или определенной его части во всех возможных видах работы с информацией: её получении, накоплении, кодировании и переработке любого рода, в создании на этой основе качественно новой информации, ее передаче, практическом использовании» [12].

Е. А. Медведева в рамках этого же подхода определяет информационную культуру как «уровень знаний, позволяющий человеку свободно ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в его формировании и способствовать информационному взаимодействию» [10].

*При использовании второго, «культурологического», подхода к трактовке понятия информационная культура его содержание расширяется, поскольку вся накопленная человечеством информация является достоянием мировой культуры. В этом плане информационная культура рассматривается как способ жизнедеятельности человека в информационном обществе.*

Ко второму подходу можно отнести определение Н. Б. Зиновьевой: «Информационная культура личности – гармонизация внутреннего мира личности в ходе освоения всего объема социально-значимой информации», хотя об этом определении можно сказать, что человеку практически невозможно усвоить весь объем информации, возможно освоение только личностно-значимой информации [8].

А. А. Гречихин с точки зрения этого же подхода определяет информационную культуру как «информационную деятельность аксиологического характера, т. е. обусловленную ценностями культуры». Здесь речь идет о деятельности, обусловленной ценностями культуры, но для освоения огромного множества ценностей уйдет столь же огромное количество времени [3].

Т. Н. Соснина, П. Н. Гончуков отмечают, что информационная культура характеризует уровни развития конкретных обществ, народностей, наций, а также специфических сфер деятельности (например, культура труда, быт, художественная культура). Информационная культура неразрывно связана со второй (социальной) природой человека. Она является продуктом его творческих способностей, выступает содержательной стороной субъект-субъектных и объект-объектных отношений, зарегистрированных при помощи различных материальных носителей. В последнем подходе – констатация факта, что существует такая культура, которая характеризует общество на данной ступени развития, другая сторона связывается с самим человеком, его сущностью. Подчеркивается также, что информация зафиксирована с помощью материальных носителей с целью передачи ее следующему поколению.

Будучи базовым социально-воспитательным институтом семья формирует духовный мир растущего человека, его трудолюбие, любовь к большой и малой родине. Крепкая семья – основа благополучного государства, его настоящее и будущее. Воспитание в семье является важнейшей формой социализации личности. Вопросами семейного воспитания занимались виднейшие отечественные и зарубежные мыслители, педагоги: Я. А. Каменский, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Д. Локк, П. Ф. Лесгафт, К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и многие др. [1].

*В данном контексте нами информационная культура будет пониматься как органичная часть культуры мирового сообщества, коллектива, семьи, личности; основу ее специфики содержания составляет рациональное использование человеком информационной деятельности в качестве фактора информационной подготовки к жизненной практике. Важным является не*

только наличие знаний, умений и навыков эффективного поиска и интерпретации информации, но и соблюдение морально-этических и правовых норм и правил использования полученной информации. Воспитание информационной культуры – это специфический вид воспитания, направленный на подготовку информационно-технологической деятельности и воспитательным управлением развития личностных и профессиональных качеств человека [15].

Воспитанием информационной культуры, как и ее формированием, необходимо заниматься системно с раннего возраста и на протяжении всей жизни. Особую роль в этом процессе играет образование. В процессе обучения в школе должны формироваться не только навыки работы с компьютером, информацией, но понимание важности такой деятельности для самого человека, получения им лично-значимой информации [9]. При этом не следует забывать о воспитательном аспекте, соблюдении правил и этических норм при получении и создании информации [13]. Это имеет особое значение при использовании Интернет, нахождении в социальных сетях. В них имеются специфические ресурсы и формы социальных взаимодействий, что не должно исключать свойств общего социального пространства, а значит, и общепринятых норм и правил поведения.

Информационная культура есть сложный многоуровневый продукт взаимоотношений общества, науки, техники и человека.

*В основу концепции информационной культуры мы положим ситуационный подход: возможность человека адекватно реагировать на события, происходящие вокруг него в информационном пространстве.* Под реагированием мы понимаем степень вовлеченности индивида в информационные процессы, его желание и возможность получать информацию о них, обрабатывать эту информацию, то есть сравнивать, сопоставлять, выявлять движущие силы, находить прецеденты и многое другое. К этому следует добавить реальную оценку возможности обладать дивергентной способностью (стать центром и источником информационных процессов), оценку умения превращать информационные процессы в процессы других сил и потоков, также окружающих человека.

По-существу, производя подобные оценки, мы оцениваем уровень информационной культуры индивидуума в единстве с состоянием окружающего его информационного пространства. Зададимся вопросом: является ли этот процесс воспитательным с точки зрения повышения информационной культуры, или человек в этом случае выступает как некий элемент большого механизма (по типу шестеренки, электродвигателя или лампового усилителя)?

Рассмотрим такой общеизвестный воспитательный процесс, как учебный процесс в высшем учебном заведении, связанный со специальностями по информационным и компьютерным технологиям.

Очевидно, что учебный план обучения представляет собой последовательность специально сконструированных информационных ситуаций, на которые студент должен адекватно реагировать. Можно разбить эти ситуа-

ции на два различных типа. К первому следует отнести большинство контрольных и лабораторных работ для студентов младших курсов. При проектировании этих заданий преподаватель сознательно очищает задание от малейшего намека на реальность, то есть задания становятся рафинированными, отвечающими одной цели: адекватно отразить уровень знаний студента по соответствующей дисциплине.

Оценивая достаточно длинную цепочку выполненных работ, преподаватель принимает решение о наличии (или отсутствии) роста информационной культуры у данного студента с соответствующими выводами на экзамене.

Используя различные методы обработки учебных измерений [4] удается выявить и некоторые другие латентные факторы (кроме уровня знаний), например, способности к логическому или творческому мышлению. Однако эти факторы описывают психологические особенности человека в процессе решения задания, то есть оценивается их отражение в решении данной задачи.

Ко второму типу искусственных информационных ситуаций мы отнесем учебные задания, в которых студент должен отразить большее количество латентных факторов, имеющих отношение к информационной культуре. Мы применяем такие задания на старших курсах специальности «Компьютерная безопасность» (и родственных) при прохождении различных дисциплин, связанных с криптографическими методами защиты информации.

Их отличительные особенности: студент ставится в ситуацию, в основном подобной реальной, ему необходимо реализовать и выполнить некоторый протокол (как правило, сразу за несколько сторон), в ходе которого он должен предусмотреть и возможные атаки, и реализовать средства их отражения, попутно исследовав криптостойкость использованных алгоритмов. Приведем названия некоторых работ: «Электронное голосование», «Документооборот с цифровой подписью», «Цифровая наличность». За выполнение работы студент получает три оценки: за реализацию криптографических алгоритмов, за использование сетевых возможностей, за исследование криптостойкости и отражение возможных атак. Эти оценки выставляются по 10-тибалльной шкале и в комплексе представляют собой достаточно богатый информационный набор данных для проведения углубленного факторного и кластерного анализа достижений студентов.

В результате нестатистического факторного анализа [5] выявляются следующие латентные факторы, составляющие понятие информационной культуры человека:

- уровень знаний, в том числе уровень коммуникативных компетенций, то есть знаний информационных потоков в информационном пространстве, в которое погружено учебное задание;
- уровень рефлексии, то есть способность логически анализировать свои действия и действия других участников протокола;
- прогностический уровень, то есть способность предвидеть действия других участников.



**Рисунок 1 – Кластеризация студентов по трем латентным факторам – составляющим информационной культуры**

Рассматривая результаты студентов одновременно по двум или трем латентным переменным, можно отметить наличие кластеров, состоящих из участников, близких друг другу по некоторым наборам переменных. На рис. 1 в качестве примера приведено расположение студентов 4-го курса в пространстве трех важнейших факторов – составляющих понятие информационной культуры. Первый фактор (уровень знаний и компетенций) – основной, его значения всегда неотрицательны. Остальные факторы в ходе вычислений могут оказаться и отрицательными, так как некоторые задания не требуют, скажем, прогностических способностей.

Эти кластеры устойчивы в течение длительного времени, хотя каждый из участников следует по своей индивидуальной учебной траектории. Наблюдение преподавателя за поведением этой траектории предоставляет гораздо более подробный материал как для оценки достижений студента, так для формирования импульсов учебного воздействия.

Информационная культура (как и любой другой тип культуры) оказывается не врожденным свойством человека, а является порождением социально-гуманитарной среды развития общества. Следовательно, необходимым инструментом достижения нового уровня информационной культуры является образование. Образование, пронизывающее всю человеческую жизнь, предоставляет ему и широкий спектр информационных технологий, и возможности современной информационной техники, но, что гораздо

важнее, приводит к единству все разнообразие воспитательно-культурных воздействий на человека.

Ситуационный подход к изучению воспитания информационной культуры позволяет объяснить успешность многолетнего опыта работы систем непрерывного образования, сложившихся вокруг многих университетов Российской Федерации, в частности, Ульяновского государственного университета.

Непрерывное образование рассматривается как междисциплинарное понятие, выражающее идею поступательного развития образовательных потребностей личности. Для достижения непрерывности образования необходимо развитие взаимодействия различных звеньев системы образования. Возможны три модели интеграции и взаимодействия учебных заведений и других структур, которые могут быть реализованы или как три независимых линии, или во взаимном проникновении.

*Во-первых*, создание университетских округов, университетских комплексов с развитой структурой, в которой органически объединены подразделения, реализующие образовательные программы разных уровней (лицеи, колледжи, институты, учреждения дополнительного образования), как это сделано, например, в Ульяновском государственном университете.

*Во-вторых*, непрерывность образования связана с методами и средствами обучения на разных уровнях. Этот аспект недостаточно проработан теоретически. Перенос методов и форм из одних образовательных структур в другие должен согласовываться с возрастными особенностями, возможностями обучающихся, задачами данного этапа обучения, особенностями образовательного учреждения.

Например, профильные физико-математические классы лицея физики, математики, информатики при Ульяновском государственном университете – одна из ступеней непрерывного образования школа – вуз, в этих классах практикуется использование вузовских форм учебной работы. Это, в первую очередь, лекционные и семинарские занятия, система зачетов. Такой перенос форм работы высоко эффективен и имеет своей целью подготовить учащегося к учебе в вузе.

На протяжении нескольких лет на базе физико-математических классов функционирует научное общество учащихся, созданное с целью выявления, развития и воспитания будущей интеллектуальной элиты региона и страны. Наряду с основными традиционными формами организации работы научного общества учащихся в профильных физико-математических классах применяются и дополнительные, нетрадиционные формы организации работы научного общества учащихся.

К таким формам можно отнести: летнюю двухнедельную практику учащихся профильных физико-математических классов на кафедрах и в компьютерных классах УлГУ; апробацию новых программ; организацию выставок научно-технического творчества учащихся и участие в них; участие школьников в конкурсах научных работ разного уровня; совместную с преподавателями публикацию результатов исследований; проведение учащи-

мися творческих уроков; творческое домашнее задание; работу клуба «сумасшедших» идей и интересных встреч.

Для формирования информационной культуры у учащихся профильных классов используются методы обучения, развивающие интеллект, отвечающие требованиям личностно-ориентированного обучения, адаптивности: достижение наибольшего результата при наименьших затратах. Применительно к профильным физико-математическим классам это означает получение высокого уровня образования при снижении перегрузок учащихся. Наибольшего эффекта можно достичь, используя не разнонаправленные, а дополняющие друг друга методы, ориентированные на единую цель.

*В-третьих*, в настоящее время происходит продвижение в практическую сферу идеи «образование через всю жизнь», которое касается образования взрослых. Непрерывное образование человека осуществляется как результат его активности в различных сферах: сфере образования, внеобразовательных системах и в сфере самообразования. Создание специальных образовательных программ в рамках этих сфер способно обеспечить управление развитием мышления и деятельности.

Таким образом, изучение феномена информационной культуры не исчерпывается «информатическим» и культурологическим подходами. Особенно в вопросах воспитания информационной культуры мы предлагаем рассматривать ситуационный подход: возможность человека адекватно реагировать на события, происходящие вокруг него в информационном пространстве. Показано, что существующая система образования явно или неявно активно использует этот подход в учебном процессе при формировании высокого уровня информационной культуры у специалистов соответствующего профиля. Более того, этот подход к оценке достижений учащихся позволяет выделять латентные факторы – составляющие информационной культуры, обоснованно проводить кластеризацию студентов по уровням успешности обучения. Отмечается, что наиболее успешно этот подход можно осуществить в непрерывной системе образования.

### Библиографический список

1. **Антология** педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. [Текст] / сост. П. А. Лебедев. М.: Педагогика, 1990. – 603 с.
2. **Вохрышева, М. Г.** Информационная культура в системе культурологического образования специалистов [Текст] / М. Г. Вохрышева // Проблемы информационной культуры: Сб. ст. – М., 1994. – С. 114–123.
3. **Гречихин, А. А.** Информационная культура: (Опыт определения и типологического моделирования) [Текст] / А. А. Гречихин // Проблемы информационной культуры: Сб. ст. – М., 1994. – С. 12–38.
4. **Жарков, А. В.** Нестатистический факторный анализ в задаче оценивания успешности в обучении [Текст] / А. В. Жарков // Обозрение прикладной и промышленной математики. – 2007. – Т. 14. Вып. 1. – С. 110–111.

5. **Жаркова, Г. А.** Метрическая модель информационной культуры учащихся [Текст] / Г. А. Жаркова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 3. – С. 84–93.
6. **Жаркова, Г. А.** Модели прогноза успешности обучения в педагогике [Текст] / Г. А. Жаркова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 71–79.
7. **Жаркова, Г. А.** Опыт применения нестатистического факторного анализа а педагогических исследованиях информационной культуры [Текст] / Г. А. Жаркова // Вестник Екатеринбургского института. – 2010. – № 4 [12]. – С. 14–19.
8. **Зиновьева, Н. Б.** Информационная культура личности: Введение в курс [Текст]: Уч. пособ. для вузов культуры и искусства / Н. Б. Зиновьева; Под ред. И.И.Горловой. – Краснодар, 1996. – 135 с.
9. **Цветанова-Чурикова, Л. З.** Информационные технологии как важный ресурс интеграции дисциплин начальной школы в общую образовательную систему [Текст] / Л. З. Цветанова-Чурикова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 2. – С. 124–131.
10. **Медведева, Е. А.** Основы информационной культуры [Текст] / Е. А. Медведева // Социс. – 1994. – № 11. – С. 59–65.
11. **Семеновкер, Б. А.** Информационная культура: от папируса до компактных оптических дисков [Текст] / Б. А. Семеновкер // Библиография. – 1994. – № 1. – С. 10–14.
12. **Семенюк, Э. П.** Информационная культура общества и прогресс информатики [Текст] / Э. П. Семенюк // НТИ. Сер. 1. Организация и методика информационной работы. – 1994. – № 1. – С. 2–7.
13. **Хангельдиева, И. Г.** О понятии информационная [Текст] / И. Г. Хангельдиева // Информационная культура личности: прошлое, настоящее и будущее: Тез. докл. Междунар. науч. конф. – Краснодар, 1996. – С. 7–8.
14. **Щелкунов, М. Д.** Образование в XXI веке: перед лицом новых вызовов [Текст] / М. Д. Щелкунов, Е. М. Николаева. Казань: Казан. гос. ун-т, 2010. – 156 с.
15. **Адольф, В. А.** Воспитание информационной культуры учащихся в контексте профессиональной ориентации [Текст] / В. А. Адольф, И. А. Ковалевич // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 8. – С. 73–80.

УДК 378.147

**Лысюк Андрей Александрович**

*Аспирант кафедры педагогики, психологии и предпринимательства Новосибирского государственного педагогического университета, andreyftp@mail.ru, Новосибирск*

**Трофимов Виктор Маратович**

*Заведующий кафедрой приборных устройств факультета технологии и предпринимательства Новосибирского государственного педагогического университета, доктор физико-математических наук, профессор, vtrofimov9@yahoo.com, Новосибирск*

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПЕДАГОГИКО-СЕРВИСОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

**Lysyuk Andrey Aleksandrovich**

*Professional education, andreyftp@mail.ru, Novosibirsk*

**Trofimov Victor Maratovich**

*Chief of the electronic devices chair, Doctor of physics and mathematics sciences, vtrofimov9@yahoo.com, Novosibirsk*

## THEORETICAL PRECONDITIONS OF THE PEDAGOGIC AND SERVICOLOGICAL APPROACH

Важной задачей, стоящей перед системой образования (и особенно технологического), является развитие технологии обучения, органично увязанной с информационно-технологической средой, дистанционными формами обучения и освоением профессиональных компетенций, связанных с использованием возможностей информационной среды для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса. Роль информационно-технологической среды в образовательном процессе настолько повысилась, что приходится рассматривать её объектно-субъектный статус и педагогико-сервисологические функции [1]. В связи с этим возникает задача определения теоретических предпосылок формирования (под действием, прежде всего, фактора информационной среды) педагогико-сервисологического подхода в методологии современного образования.

Одним из практических оснований для формирования указанного подхода представляется активное изучение и использование возможностей специфических, организационно-технологических мероприятий, к организации, в частности, учебного практикума в процессе подготовки бакалавров технологического профиля. В качестве одного из эффективных путей решения, в свою очередь, этой задачи была предложена модель учебного практикума на основе технологии «система сервиса эксперимента» [1; 2], облегчающая встраивание процесса обучения в информационно-образовательную среду (в том числе дистанционного обучения).

Рассмотрение теоретических предпосылок педагогико-сервисологического подхода показывает, что этот подход наиболее близок идеям *педагогики сотрудничества* (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, А. А. Захаренко, Е. Н. Ильин, В. А. Караковский, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинин и др.). По существу, он является её продолжением и конкретизацией в части технологии обучения и воплощении в конкретную методику, например учебного практикума, основных положений педагогики сотрудничества: воспитания отношением равноправного партнёрства с учащимся, взаимодействия, сотворчества, идеи свободы выбора, опережения, прочной опоры, индивидуально-личностного подхода. При этом решается задача встраивания процесса обучения в информационно-образовательную среду и новые информационные технологии. С другой стороны предлагаемый подход близок идеям *контекстного подхода* (А. А. Вербицкий и др.) и *компетентностного подхода* (И. С. Батракова, А. П. Тряпицына и др.).

Мы рассматриваем структуру учебного (лабораторного) практикума как систему двух типов сервисологических процессов, осуществляющихся в следующих группах: «обучающийся – объект измерений», «обучающийся – тьютор» (относятся к первому типу) и «прибор – объект измерений» (относится ко второму типу). В каждой паре есть элемент-исполнитель и элемент-потребитель. Смысл сервиса как наиболее чёткой организации деятельности заключается в готовности элемента-исполнителя оказать индивидуальную услугу элементу-потребителю в заданной потребителем точке пространства и времени по согласованному протоколу. Так, например, функция сервиса в паре «прибор – объект измерений» состоит в том, что прибор автоматически подстраивает шкалу измерений прибора под диапазон изменений параметров объекта, который в принципе может быть неизвестным до опыта. Функция сервиса в паре «обучающийся – тьютор» состоит в том, что тьютор интерпретирует обучающемуся сценарий лабораторной работы. В последующем это сводит к минимуму вероятность ошибки или неудачи в действиях обучающегося (прочная опора). После этого этапа обучения для обучающегося предусматривается реальная возможность формировать какой-либо собственный сценарий изучения объекта и провести исследование объекта самостоятельно без риска отказа системы измерений (она защищена описанным выше сервисом измерений), тем самым довести свою компетенцию использования возможностей информационно-образовательной среды до более высокого уровня.

В совокупности, рассмотренные сервисологические процессы характеризуют педагогико-сервисологический подход, структуру которого целесообразно представить в виде двух составляющих: дидактической и технологической. Применимость такого подхода нацелена на подготовку, прежде всего, бакалавров технологического профиля, но не исключает, при соблюдении надлежащей меры и другие направления и профили.

Современные компьютерные средства телекоммуникации позволяют существенно ускорить процесс обмена информацией практически любо-

го объема и вида (текст, графика, звук и т. д.) между объектом изучения и учащимся. Однако, это не означает, что автоматически будет обеспечена интерактивность процесса обучения, повышено качество проведения контроля, своевременность и четкость управления познавательной деятельностью учащихся. В этих новых условиях современного образования востребованы педагогические подходы, методы и методики, органично связывающие педагогико-психологическую природу обучения и технико-технологическую природу информационной среды. Сервисологическая составляющая в процессе практического обучения имеет большой потенциал для применения и развития, если под сервисом понимается готовность предельно четко оказать четко обозначенную услугу, формировать новые потребности (в знаниях, умениях, компетенциях) и индивидуальность услуги (личностно-ориентированная услуга).

С позиций сервисологии (науки о сервисе) обучающиеся по программе бакалавриата студенты удовлетворяют конкретные потребности в получении определенных профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций. Но смысл сервиса состоит не только в удовлетворении определенных потребностей, но и в формировании новых, задаваемых логикой сервиса потребностей. Так с позиций той же сервисологии обучающиеся формируют новые потребности в определенных знаниях, умениях, навыках и компетенциях. Эта вторая сторона сервисологии есть не что иное как технология воспитания обучающегося, целенаправленное привитие ему полезных с точки зрения использования возможностей информационно-образовательной среды новых потребностей. Отличительной особенностью этого процесса воспитания является то обстоятельство, что одним из ключевых «воспитателей» выступает информационно-технологическая среда как субъект со своей логикой, своим смыслом. И подобно настоящему субъекту она непрерывно изменяется, обновляется, диктует свои правила поведения.

Учитывая мотивационную и эмоционально-волевыми составляющие процесса взаимодействия обучающегося с информационно-образовательной средой, считаем целесообразным более точно и детализировано использовать основные положения *контекстного подхода* (А. А. Вербицкого, В. С. Леднева, В. А. Слостенина и др.). Данный подход предполагает личностное включение обучающихся в учебную деятельность, последовательное моделирование в ней содержания, форм и условий профессиональной подготовки бакалавров технологического профиля. Контекстное обучение опирается на теорию деятельности, в соответствии с которой усвоение опыта осуществляется в результате активной деятельности субъекта. В нем получают воплощение следующие принципы: активности личности, проблемности, единства обучения и воспитания, последовательного моделирования в формах учебной деятельности обучающихся содержания и условий профессиональной деятельности бакалавра технологического профиля. Содержание обучения проектируется не как учебный предмет, а как предмет

учебной деятельности, последовательно трансформируемый в предмет деятельности профессиональной.

В качестве интегративного подхода при проектировании модели учебного практикума и последующей её реализации предлагается использовать педагогико-сервисологический подход, как наиболее конкретную реализацию единства тех принципов и методов, которые изложены выше. Разработка технологии обучения всегда связана с оптимальным построением и реализацией учебного процесса с учетом гарантированного достижения дидактических целей. Соответственно, педагогико-сервисологический подход ориентирован на поиск наиболее рациональных способов *гарантированного достижения поставленных целей обучения*.

Ввиду важности педагогико-сервисологического подхода при организации технологии учебного практикума бакалавров технологического профиля определим его сущность, после чего, основываясь на выдвинутых положениях, обоснуем состав структуры подсистемы модели учебного практикума «система сервиса эксперимента» и содержание ее элементов.

Таким образом, сущность педагогико-сервисологического подхода раскрывается в том, что с его помощью эффективно разрешается противоречие между педагогико-психологическими методами гуманно-личностной педагогики и формирующей, по-своему, личность обучающегося информационно-технологической средой.

Учитывая вышеизложенное, чрезвычайно важным становится определение того, что значит организовать деятельность преподавателя в учебном практикуме (в том числе и при ДО) на высоком технологическом уровне. В качестве критериев для проведения подобной оценки целесообразно привести следующие [3]:

- наличие четко и диагностично заданной цели, т. е. корректно измеряемого представления понятий, операций, деятельности обучающихся как ожидаемого результата обучения, способов диагностики достижения этой цели;
- представление изучаемого содержания в виде системы познавательных и практических задач, сценариев, и способов их решения;
- наличие достаточно жесткой последовательности, логики, определенных этапов усвоения темы (материала, набора профессиональных функций и т. п.);
- указание способов взаимодействия участников учебного процесса на каждом этапе (преподавателя и обучающихся, обучающихся друг с другом);
- использование преподавателем наиболее оптимальных (с точки зрения результативности учебного процесса) средств обучения;
- мотивационное обеспечение деятельности преподавателя и обучающихся, основанное на реализации их личностных функций в этом процессе (свободный выбор, состязательность, жизненный и профессиональный смысл);
- указание автором (см. рис. 1) границ алгоритмической и творческой деятельности преподавателя (тьютора), допустимого отступления от единых правил.

Все это требует специальной подготовки преподавателя к разработке и реализации технологии обучения. Здесь необходимо обратить внимание на специфику дистанционных форм организации учебного практикума (большая часть самостоятельной работы, общение на расстоянии, специфика информационных технологий), накладывающую свой отпечаток на функции, стиль работы преподавателя и обуславливающую особые требования к нему. С этим связано и специальное название преподавателя в системе дистанционного обучения, используемое во многих научно-педагогических работах – тьютор (от англ. tutor – наставник, руководитель группы обучающихся). Организационно-дидактическая составляющая учебного практикума в рамках рассматриваемого педагогико-сервисологического подхода показана на рис. 1.

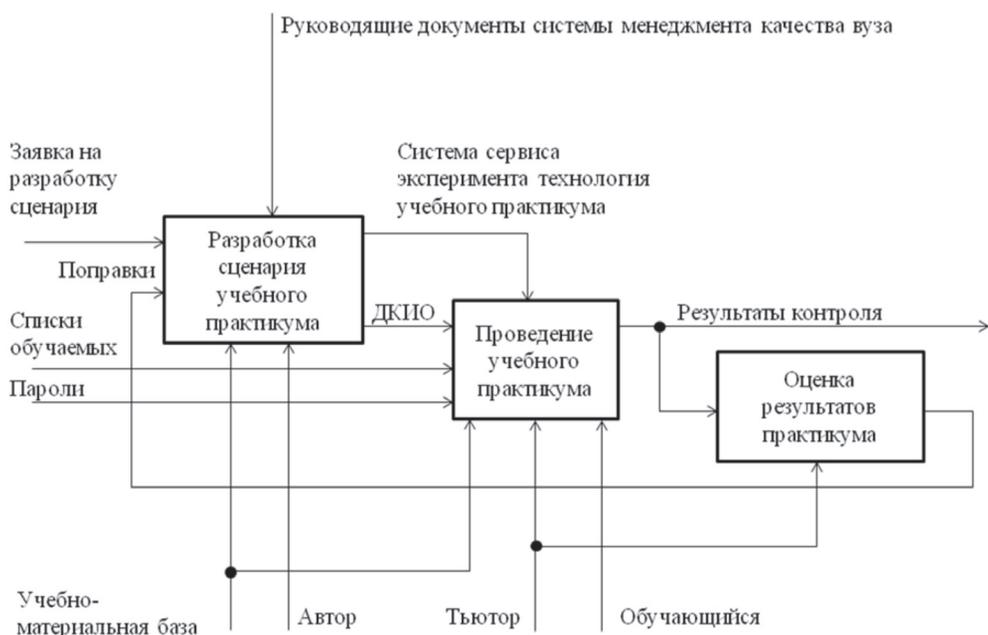


Рисунок 1 – Схема организации учебного практикума

В процессе учебного практикума, (с учётом возможности его проведения на расстоянии) от преподавателя (тьютора) требуются иные, чем при традиционном обучении качества. Так, при традиционном обучении преподаватель является источником содержания курса, транслятором знаний, умений и навыков. Во взаимодействии с обучающимся прослеживается авторитарная позиция преподавателя.

В условиях учебного практикума основные функции по передаче содержания обучения берет на себя средство обучения (выступая как новый субъект учебного процесса), поэтому роль преподавателя изменяется к преимущественному оказанию методической, организационной помощи обучающимся. Ключевую позицию в работе преподавателя в учебном практикуме играет осуществление обратной связи, коррекции направления познавательной деятельности обучающихся. В процессе практикума, между преподава-

телем и обучающимся утверждается позиция демократического взаимодействия, сотрудничества, внимания к инициативе последнего.

Таким образом, преподаватель (в системе ДО – тьютор) должен одновременно являться:

- управляющим звеном (организация и коррекция процесса практикума);
- консультантом (проведение консультаций, выдача рекомендаций по выполнению заданий);
- проектировщиком (разработка проекта дидактического процесса, с учетом выбора наиболее оптимального использования средств обучения).

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что специфика учебного практикума обуславливает необходимость получения преподавателем наряду с технологической еще дополнительной специальной подготовки, раскрывающей особенности его работы в системе ДО.

С целью дистанционной организации лабораторного практикума на кафедре приборных устройств НППУ был разработан сервисный комплекс, получивший название «Система сервиса эксперимента» (рис. 2).

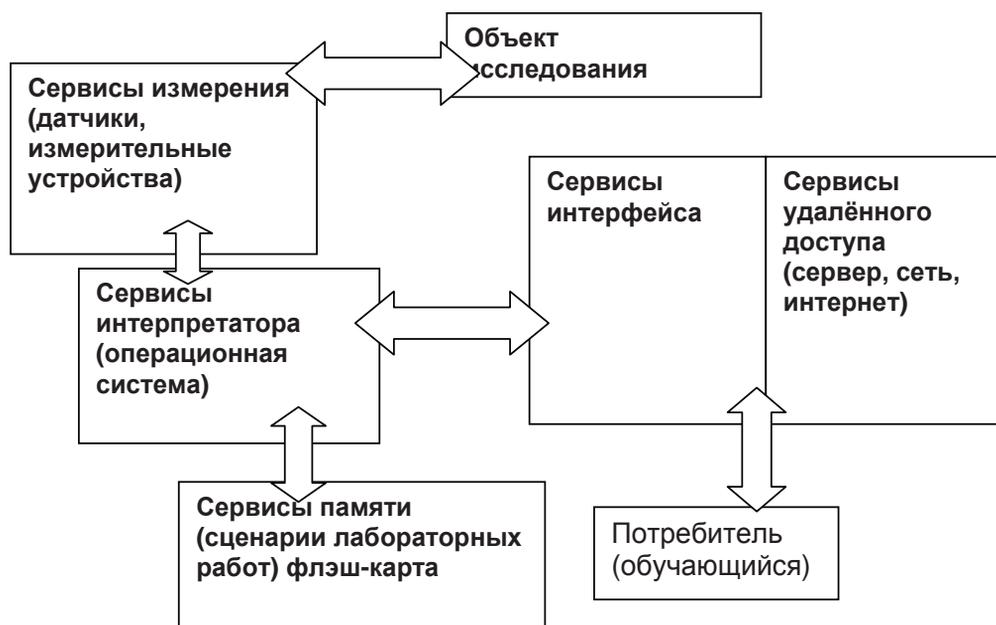


Рисунок 2 – Схема технологической составляющей (системы сервисов эксперимента) учебного практикума

Как видно на рис. 2, обучающийся в процессе учебного практикума взаимодействует с объектом исследования, например элементом полупроводниковой базы, посредством облегчающих этот процесс сервисов: интерфейса, удалённого доступа, интерпретатора, памяти, измерений. В этой технологической составляющей учебного (лабораторного) практикума осуществляются взаимодействия в парах: «обучающийся – объект», «прибор – объект».

Таким образом, учитывая на примере учебного практикума организационно-дидактическую составляющую процесса обучения (рис. 1) и технологическую его компоненту (рис. 2), мы приходим к структурной схеме педагогико-сервисологического подхода, показанной на рисунке 3.

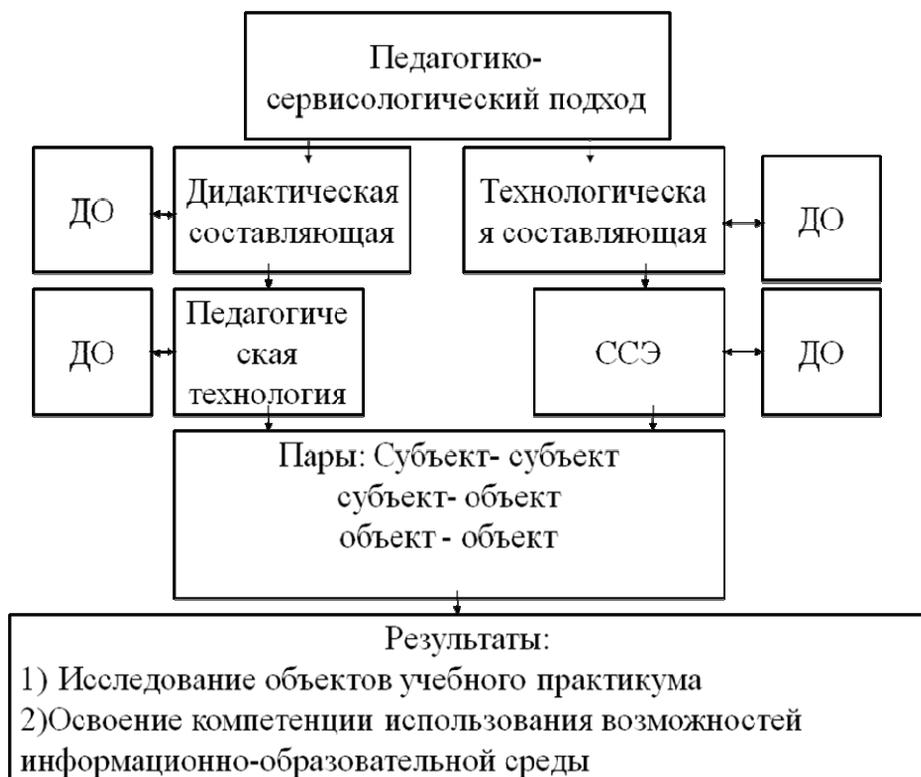


Рисунок 3 – Структурная схема педагогико-сервисологического подхода (ДО – дистанционное обучение, ССЭ – система сервиса эксперимента)

### Библиографический список

1. **Лысюк, А. А.** Компетентностный подход к организации учебного практикума [Текст] / А. А. Лысюк, В. М. Трофимов // *Философия образования.* – 2010. – № 2 (31) – С. 199–204.
2. **Лысюк, А. А.** Модель системы сервиса эксперимента для учебного практикума [Текст] / А. А. Лысюк // *Сибирский педагогический журнал.* – 2011. – № 2. – С. 94–98.
3. **Виленский, В. Я.** Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе [Текст] / П. И. Образцов, А. И. Уман // *Учебное пособие:* под ред. В. А. Сластенина. – М.: Педагогическое общество России. – 2004. – 275 с.

## РАЗДЕЛ IV ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

---

УДК УДК 37

*Овсянников Александр Олегович*

*Доцент кафедры французского и испанского языков Лингвистического центра РГПУ им. А. И. Герцена, aovs1960@yandex.ru, Санкт-Петербург*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ГРАФЕМНО-ФОНЕТИЧЕСКИХ И МОРФОЛОГИЧЕСКИХ КЛЮЧЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИВНОМУ ЧТЕНИЮ НА ПОРТУГАЛЬСКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ, ВЛАДЕЮЩИХ ИСПАНСКИМ ЯЗЫКОМ**

*Ovsiannikov Aleksandr Olegovich*

*Doctor of Linguistics of Linguistic center of Herzen University, St. Petersburg*

### **THE METHOD OF GRAPHEMIC AND MORPHOLOGICAL CLUES IN INFORMATIVE READING (SPANISH-PORTUGUESE VERSION)**

*Всякое изучение иностранного языка развивает  
ум, сообщая ему гибкость и способность  
проникать в чужое мирозерцание.*

*Д. И. Писарев*

В те далекие времена, когда еще не зародилась наука о языке, люди сочиняли мифы о многообразии человеческой речи. Всем известна легенда о Вавилонской башне, которая осталась недостроенной из-за того, что Бог смешал язык строителей так, чтобы они друг друга не понимали. Вывод из такого рода легенд можно сделать только один: языковые различия разделяют людей, лишают их возможности понимать друг друга.

Постепенно приходило сознание того, что все народы и страны так или иначе взаимозависимы в своем развитии, а усилившиеся процессы интеграции приводили общество к языку и культуре других стран. Попытки создать один, общий для всех язык не увенчались успехом. Язык – неотъемлемая часть культуры и поэтому бережно сохраняется каждым народом. Оставался один путь для налаживания контактов – познавать другие языки и другие культуры.

Практика показала, что ни один из сменявших друг друга на протяжении веков методов обучения иностранным языкам не смог претендовать на универсальность. Конечно, появления каждого нового метода обучения диктовалось соответствующими изменениями социально-экономических

условий и уровнем достижений в тех областях научных знаний, без которых методика обучения не могла быть выстроена грамотно. Это, прежде всего, наука о языке и наука о человеке. Если проследить развитие методики преподавания иностранного языка от грамматико-переводного метода до коммуникативного, то становится очевидным, как пишет Г. А. Китайгородская, «постепенное усложнение формулировок целей обучения: от обучения языку как лингвистической системе – через обучение языку и речи – к обучению языку как средству общения, наконец, как средству межкультурной коммуникации» [2].

Важнейшей чертой современного языкового образования в школе и вузе является его направленность на формирование поликультурной личности на основе компетентностного и культуроведческого подходов. Традиционное обучение иностранным языкам ориентируется как на процесс, так и на результат учебной деятельности учащихся и обучающей деятельности преподавателя, однако это обучение нацелено на освоение определенного содержания, репродукцию и поддержание знаний, навыков и умений пользоваться этим содержанием в различных ситуациях общения.

Попытки преобразовать традиционное обучение связаны с поиском таких новшеств, которые бы модернизировали цели и содержание обучения, а также технологию его освоения и в итоге привели бы к качественным изменениям в обучении: от эталонной деятельности – к продуктивной, поисковой, направленной на создание нового продукта, нового результата. В связи с этим в теории методики обучения иностранным языкам разрабатываются различные подходы к обучению (концепции) и инновационные обучающие модели, реализующие эти подходы.

Одной из таких моделей является так называемый «метод ключей», основу которого составляют регулярные графемные (фонетические) и морфологические (словообразовательные) соответствия в изучаемой паре языков, и который можно использовать, в первую очередь, для обучения информативному чтению на близкородственном языке [4]. В настоящей статье рассматривается испанско-португальская версия.

Испанский и португальский языки произошли от одного языка – народной латыни, развивались и формировались примерно в одно и то же время и на одной территории, поэтому не удивительно, что эти языки сильно похожи как на грамматическом, так и на лексическом уровне. А это означает, что применение «метода ключей» при оперативном обучении информативному чтению на португальском языке тех, кто изучает или знает испанский язык, оправдано и целесообразно.

### **Формирование компенсаторной компетенции у студентов**

Действующие программы и стандарты по иностранному языку (1997, 1999, 2000, 2004) в качестве практической цели обучения определяют формирование у студентов способности и готовности к межкультурному обще-

нию. Данная цель предполагает достижение общающимися определенного уровня коммуникативной компетентности в сфере устного и письменного общения. Одним из важнейших структурных компонентов коммуникативной компетентности (наряду с лингвистическим, речевым, дискурсивным, социокультурным и др.) является компенсаторный.

Под компенсаторной компетенцией понимается способность восполнять в процессе общения недостаточность языковых знаний, а также речевого и социального опыта общения на иностранном языке. В структуре компенсаторной компетенции выделяются компоненты, позволяющие более четко представить как сущность данного явления, так и пути и способы формирования рассматриваемого вида компетенции.

Компенсаторная компетенция включает в себя:

- Знание структурных элементов языка (грамматических, лексических, фонетических), необходимых для коммуникации на изучаемом иностранном языке, и навыки и умения пользоваться ими в ситуации устного и письменного общения;
- Знание и владение набором речеорганизующих формул, необходимых при общении на иностранном языке;
- Умение реализовать речевое намерение;
- Знание национально-культурных особенностей языковых и речевых явлений;
- Знание о вербальных средствах компенсации в ситуации коммуникативного затруднения в процессе иноязычного общения;
- Знание о невербальных элементах коммуникативного поведения представителей изучаемой иноязычной культуры, использующихся для заполнения лакун лингвистического, прагматического и социокультурного характера;
- Навыки и умения использования вербальных и невербальных средств компенсации с целью преодоления коммуникативного затруднения.

Кроме того, к компенсаторным навыкам и умениям относятся:

- умение пользоваться двуязычным словарем;
- поиск информации в грамматическом справочнике;
- навык поиска информации в страноведческой сфере и др.

«Метод ключей» призван расширить компенсаторную компетенцию учащихся, активизируя их интеллектуальную деятельность, создавая основу для переноса навыков и умений расшифровки иноязычного текста. Он позволит им более успешно решать свои профессиональные задачи, так как значительно расширяет круг источников для получения информации и выработки более объективной точки зрения по исследуемой проблеме.

## **Информативное чтение**

Как известно, выделяют четыре основных вида речевой деятельности: письмо, говорение, аудирование и чтение. При обучении второму

иностранным языку, в первую очередь, надо обратить внимание на работу с текстом, т. е. основным видом речевой деятельности будет чтение. На это есть несколько причин. Во-первых, чтение – это опосредованная форма общения, т. е. такая форма общения читателя и автора, которая находит выражение не в личном общении читателя и автора, а в духовном продукте – книги, статьи, журналы и прочих письменных текстах. Кроме того, письменный текст содержит больше информации и в нем есть объемный лексико-грамматический материал. Это ни в коем случае не умаляет роли других видов речевой деятельности (говорения, аудирования и письма), поскольку все виды речевой деятельности взаимосвязаны друг с другом, как в естественных условиях общения, так и в рамках изучения второго иностранного языка. Более того, по мнению Б. А. Лапидуса, «полный отрыв в учебном процессе одного вида речевой деятельности от другого, полный отказ от использования при обучении данному виду речевой деятельности упражнений противоположной направленности или материалов в противоположном (с точки зрения оппозиции «устный – письменный») коде может лишь отрицательно сказаться на результатах обучения именно этому виду речевой деятельности» [3, с. 112].

Цели обучения чтению следует, по-видимому, конкретизировать двояко: по видам чтения и в плане оппозиции «синтетические умения – аналитические умения». Последнее необходимо потому, что из коммуникативных задач, которые кладутся в основу классификации видов чтения, не вытекает необходимость обучению языковым трудностям, понимание которых достигается через анализ (в широком смысле) формы. Соответственно, следует указать, что в задачи курса второго иностранного языка (Я2) входит: а) формирование синтетических умений извлечения информации из текста, языковой материал которого в основном доступен непосредственному пониманию, при беглом чтении этого текста без сознательно удлиненных пауз и без перечитывания отдельных предложений и словосочетаний; б) формирование умений формально-смыслового анализа, без которых невозможно успешное чтение оригинальных текстов даже средней трудности. Что же касается видов чтения, то можно предложить следующее решение.

Выпускник вуза, как пишет Б. А. Лапидус, «должен уметь быстро просматривать литературу на втором иностранном языке и искать нужную информацию» [3]. Просмотр может быть разным – от чтения заголовков и подзаголовков до почти полного, но очень беглого чтения всего текста. В этой связи напомним основные виды чтения и дадим свое толкование такому виду чтения как информативное. Итак, согласно классификации С. К. Фоломкиной различают ознакомительное, поисковое, просмотрное и изучающее чтение [5]. Их цели и характеристики хорошо известны. При этом все кому не лень пользуются термином информативное чтение, чья дефиниция достаточно расплывчата и чаще всего опреде-

ляется как чтение с целью извлечения из текста информации. В классификации С. К. Фоломкиной такому виду чтения соответствует ознакомительное чтение, для которого характерно 70% понимания. Основная группа умений связана с извлечением смысла и информации из текста. Ко второй группе умений относится понимание языкового материала текста и является средством функционирования первой. Ко второй группе умений относятся:

- умение понимать грамматическую форму и структуру предложения;
- умение объединять значение отдельных слов в смысловое целое (т. е. читать смысловыми группами);
- умение понимать слова, выраженные связи и отношения между элементами текста;
- умение быстро декодировать значение транспарентных слов;
- умение подключать одноязычные средства семантизации лексем (разбор слова по составу, выявление значения из контекста и т. д.)

Информативное чтение протекает в довольно скоростном режиме и смысловая обработка информации должна проходить быстрее, чем при изучающем чтении. При информативном чтении степень полноты понимания текста должна быть не ниже 75%, а скоростной режим 180–190 слов в минуту. Однако при использовании «метода ключей» скорость не является главным критерием, на первом месте здесь стоит понимание информации.

Термин «информативное чтение», как нам представляется, наиболее точно отражает в плане семантики основную цель обучения по «методу ключей», а именно: «извлечение из письменного текста основной информации на основе всех видов догадки, включая знание межъязыковых элементов, структурированных в форме графемно-фонетических, морфологических и структурных ключей». Таким образом, в рамках нашего методического подхода, под термином «информативное чтение» мы понимаем такое чтение, доминирующим видом которого является ознакомительное чтение, а второстепенными – порисковое (обнаружение в тексте слов Я2, имеющих регулярные графемно-фонетические и/или словообразовательные соответствия в Я1) и изучающее (анализ языковых форм).

Особую компенсаторную роль при восприятии иноязычного текста играют различные виды догадки. Догадка — это «непосредственное понимание слов и речевых структур, которые не встречались ранее в речевом опыте учащегося или встречались в другой комбинациях» [1, с. 37]. Верной догадке способствует лингвистический контекст, фоновые знания читателя, фотографии, иллюстрации, предыдущая или последующая информация.

**Наиболее продуктивные и частотные графемно-фонетические и словообразовательные ключи**

№	Фонет. ключи		Примеры	
	порт.	исп.	порт.	исп.
1	ll-	ch-	chamar (звать, звонить); chover (идти “о дожде”); chegar (приходить); chave (ключ)	llamar llover llegar llave
2	-it-	-ch- -ct-	muito (много) noite (ночь) leite (молоко) efeito (эффект) perfeito (совершенный)	mucho noche leche efecto perfecto
3	f-	h-	fazer (делать) falar (говорить) farinha (мука) ferido (раненый)	hacer hablar harina herido
4	-o-	-ue-	bom (хороший) sorte (удача) corpo (тело) escola (школа) fogo (огонь)	bueno suerte cuerpo escuela fuego
5	-lh-	-ll- -j- -g-	bilhete (билет) brilhar (блестеть) olho (глаз) mulher (женщина) conselho (совет) escolher (выбирать)	billete brillar ojo mujer consejo escoger
6	-nh-	-ñ-	banhar (купать) manhã (утро) espanhol (испанский) sonhar (мечтать) montanha (гора) senhora (сеньора)	bañar mañana español soñar montaña señora
7	-e- -em	-ie- -ien	feira (праздник) pé (нога) recente (недавний) sempre (всегда) bem (хорошо) também (тоже)	fiesta pie reciente siempre bien También
8	-r-	-l-	branco (белый) prato (тарелка)	blanco plato
9	-ão	-ón	salão (гостиная) razão (разум) balcão (балкон) carvão (уголь)	salón razón balcón carbón

Португальские и испанские словообразовательные ключи (префиксы)

Префикс (словообраз. ключ)		Дистинктивный признак (значение)	Примеры		Перевод
порт.	исп.		порт.	исп.	
anti-	anti-	против	antifascista antídoto	antifascista antídoto	антифашистский; противоядие
ben- bene-	ben- bene-	идея добра, блага	bênção benévulo	bendición benévulo	благословение; доброжелательный
bi-	bi-	дважды	bipartido binóculo	bipartito binóculo	двусторонний бинокль
co- con- com-	co- con- com-	со-	co-autor confortável compozitor	coautor confortable compozitor	соавтор удобный композитор
des-	des-	против	desconfiança	desconfianza	недоверие
in- im- ir- il-	in- im- ir- il-	против	incapacidade implacável irremediável ilógico	incapacidad implacable irremediable ilógico	неспособность; непреклонный; неизбежный; нелогичный;
pro-	pro-	движение, замещение, про-	propulsão pronome	propulsión pronombre	движение; движущая сила; местоимение
re-	re-	повтор, возврат, интенсивность	recaída repetição	recaída repetición	возвращение; рецидив; репетиция
sub-	sub-	идея «под»	subúrbio suborbital	suburbio suborbital	пригород; суборбитальный
sur- super- sobre-	sur- super- sobre-	слишком, над	surrealismo superfino sobrecarga	surrealismo superfino sobrecarga	сюрреализм; тончайший перегрузка
tra(n)s-	tra(n)s-	сквозь, через	transição tradução	transición traducción	переход; перемена; перевод

**Суффиксы португальских и испанских имен существительных**

<b>Названия исполнителя действия</b>				
<b>Суффикс</b>		<b>Примеры</b>		<b>Перевод</b>
<b>порт.</b>	<b>исп.</b>	<b>порт.</b>	<b>исп.</b>	
-dor	-dor(a)	educador lutador	educador luchador	воспитатель борец
-eiro	-ero (-era)	cozinheiro cavalheiro	cocinero caballero	повар рыцарь
-ogo	-ogo	biólogo filólogo	biólogo filólogo	биолог филолог
-ário	-ario (-aria)	emissário proprietário	emisario propietario	посланник владелец
-ista	-ista	realista jornalista	realista periodista	реалист журналист
<b>Названия действий</b>				
-ção	-ción	natação eleição	natación elección	плавание выбор
-mento	-miento	sentimento movimento	sentimiento movimiento	чувство движение
-ança -ência	-encia	herança resistência consciência	herencia resistencia conciencia	наследство сопротивление сознание
-ância	-ancia	ressonância substância	resonancia substancia	резонанс вещество
-agem	-aje	vantagem reportagem viagem mensagem	ventaja reportaje viaje mensaje	преимущество репортаж путешествие сообщение
<b>Названия качеств</b>				
-dade -tade	-dad -tad	vontade umidade ansiedade	voluntad humedad ansiedad	воля; влажность; душевное вол- нение
-ura	-ura	brancura doçura	blancura dulzura	белизна; сладость; мягкость

**Перевод с португальского на русский по «методу ключей»**

Задание: пользуясь графемно-фонетическими и словообразовательными ключами, а также всеми видами догадок переведите небольшой отрывок из статьи португальской газеты «Jornal de Notícias» («Газета новостей»). Чер-

ным выделены фрагменты слов, имеющие регулярные соответствия в эквивалентных испанских словах на уровне графемики и словообразования.

**Отрывок из статьи:**

«Prémio do Público em 2007, a realizadora esteve neste ano de volta ao Indie Lisboa, escolhida agora como «Herói Independente». Aproveitando a ocasião, em que deu também uma «masterclass», foram editados quatro dos seus filmes mais significativos.

Heddy Honigmann conta-nos histórias do mundo. Os seus filmes não são apenas documentários.

A realizadora nasceu no Peru, vive na Holanda, tem raízes polacas. «Sinto-me bem em qualquer lugar», disse-nos em Lisboa. Mas mesmo radicando-se há muito em Amesterdão, nunca perdeu o contacto com o continente sul-americano. «Vou recebendo informação. Não de forma permanente, porque não estou submersa na realidade sul-americana. E tenho de a interpretar. Mas a Europa também me interessa. Fiz a escola de cinema em Roma. E antes de chegar à Holanda vivi em Paris».

realizadora (исп. realizadora) – создательница **-dora/-dora**  
escolhida (исп. escogida) выбранная **-lh/-g-**  
aproveitando (исп. aprovechando) – используя возможность, пользуясь возможностью **-it/-ch-**  
ocasião (исп. ocasión) – случай **-ão/-ón**  
também (исп. también) – тоже **-em/-ien**  
tem (исп. tiene) – имеет **-em/-ien**  
foram (исп. fueron) – были **-o/-ue-**  
bem (исп. bien) – хорошо **-em/-ien**  
muito (исп. mucho) – много **-it/-ch-**  
sul (исп. sur) – юг **-l/-r-**  
recebendo (исп. recibiendo) – получая **-e/-ie-**  
informação (исп. información) – информация **-ção/ción**  
realidade (исп. realidad) – реальность **-dade/-dad**  
escola (исп. escuela) – школа **-o/-ue-**  
fiz (исп. hice) – сделал **f/h-**  
chegar (исп. llegar) – приходить, прибывать **ch-/ll-**

**Примерный перевод** (выполнен студенткой испанской группы 3 курса филологического факультета РГПУ им. А. И. Герцена Анной Сидоренко):

«Премия публики (*приз зрительских симпатий*) 2007 года была возвращена создателем (*режиссером*) в Indie Lisboa, выбранная сейчас как «Независимый герой». Пользуясь возможностью, также были опубликованы четыре ее менее значительных фильмов.

Heddy Honigmann рассказывает нам истории мира. Ее фильмы не только документальные. Режиссер родилась в Перу, живет в Голландии, име-

ет польские корни. «Я чувствую себя хорошо в любом месте», – сказала она нам в Лиссабоне. Но укоренясь (*живя*) в Амстердаме уже давно, она никогда не теряла контакта с южно-американским континентом. «Я получаю информацию. Не постоянно, потому что я не по (гружена?) в южно-американскую реальность. И я должна объяснить. Меня также интересует Европа. Я открыла школу кино в Риме. А перед тем, как приехать в Голландию, я жила в Париже».

Найденные графемно-фонетические и морфологические ключи, а также активизация различных видов догадки (языковая, логическая, контекстуальная и межъязыковая) помогли студентке прочитать и понять в целом текст на незнакомом ей португальском языке (степень понимания почти 100%). Это говорит о том, что применение «метода ключей» при обучении информативному чтению на близкородственных языках оправдано и его можно внедрять в процесс обучения Я2 как в вузах, так и в старших классах специализированных школ.

#### Библиографический список

1. **Барышников, Н. В.** Методика обучения второму иностранному языку в школе [Текст] / Н. В. Барышников. М., 2003. – 37 с.
2. **Китайгородская, Г. А.** Интенсивное обучение иностранным языкам [Текст] / Г. А. Китайгородская. – М, 2009.
3. **Лapidус, Б. А.** Обучение второму иностранному языку как специальности [Текст] / Б. А. Лapidус. – М., 2007.
4. **Овсянников, А. О.** Метод ключей как новая составляющая процесса формирования компенсаторной компетенции при обучении информативному чтению на втором иностранном языке в вузе и в старших классах специализированных школ [Текст]: Монография / А. О. Овсянников. – СПб., 2008.
5. **Фоломкина, С. К.** Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе [Текст]: Учебно-методическое пособие для вузов / С. К. Фоломкина. – М., 1987. – С. 27–30.

## РАЗДЕЛ V

### ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

---

УДК 378.012

*Шеина Елена Николаевна*

*Старший преподаватель кафедры иностранных языков Ставропольского государственного педагогического института, филиал в г. Ессентуки, scheinalena@yandex.ru, Ессентуки*

#### **ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К «ФЕНОМЕНУ ДЕТСТВА» В ОСНОВНЫХ ФОРМАХ ЕГО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ (ФИЛОСОФИЯ, СОЦИОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИКА)**

*Sheina Elena Nikolaevna*

*The author of the article, is a senior lecturer, Department of foreign languages of the Stavropol State Pedagogical Institute, Yessentuki branch scheinalena@yandex.ru, Essentuki*

#### **VALUE ATTITUDE TO THE «PHENOMENON OF CHILDHOOD» IN THE MAIN FORMS OF REPRESENTATION (PHILOSOPHY, SOCIOLOGY, PEDAGOGY)**

*Отношение к ребенку, детству в историческом контексте претерпело существенные изменения: путь от ребенка, как раба, которого можно было продать, к ребенку как цели патриархального брака; от ребенка – маленького взрослого – к ребенку как самостоятельной ценной в себе личности.*

***В. В. Абраменкова***

Тема детства всегда связывалась с перспективами будущего человечества, так как мир детства является неотъемлемой частью образа жизни и культуры любого отдельно взятого народа и человечества в целом.

Однако интерес к детству и само понятие детства практически отсутствовали до XVIII века. Ф. Арьес, чьи исследования в области истории детства считаются классическими, указал на это в своей книге «Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке». «Старое традиционное общество»... «плохо представляло себе ребенка и еще хуже подростка или юношу» [3, с. 8]. «Продолжительность детства», писал Ф. Арьес, «была сведена к его самому хрупкому периоду, когда маленький человек еще не может обходиться без посторонней помощи» [3, с. 8]. Следует отметить, что человечество, как и всякий биологический

вид, всегда придавало большое значение продолжению рода. Деторождение почти всюду оформлялось особыми священными ритуалами. Однако, как писал Ф. Арьес: «пребывание в семье и в обществе в качестве ребенка было слишком кратким и слишком незначительным, чтобы нашлось время или причина для его запоминания или пробуждения чувств к этому периоду» [3, с. 10]. Но человек в новом столетии осознает хрупкость своего существования в мире, и, чем глубже укореняется в нас эта мысль, тем большей становится потребность в увеличении объема знаний о самих себе как в настоящем, так и в прошлом. «Discipul est prioris posterior dies» – «Ближайший для нас – день предыдущий», в данном случае – наше собственное детство.

Неоспоримым фактом является то, что проблему ценности детства нельзя рассматривать вне конкретно-исторического подхода. Человек не просто провозглашает какие-то ценности, он определяет их в соответствующей последовательности, согласно предпочтительному отношению к одним в сравнении с другими. В настоящее время все больше внимания уделяется научному познанию ценности детства, характеристике ценностного отношения к детству с точки зрения его значимости для общества. «Исторически понятие детства связывается не столько с биологическим состоянием незрелости, сколько с определенным статусом среди людей, с кругом прав и обязанностей, присущих этому периоду жизни, с набором доступных для него видов и форм деятельности» [20, с. 190].

Детство – это период зарождения личности, оказывающее значительное влияние на самосознание человека на всех этапах его жизни. Но и завершение жизненного пути мы тоже можем связать с понятием «детство».

Согласно Исидору Севильскому, латинскому автору энциклопедии «Этимологии, или Начала в 20 книгах», писал Ф. Арьес в главе «Возрасты жизни», «старика превращаются во младенцев – они не понимают здравого смысла и на старости лишаются разума» [3, с. 33]. Следовательно, можно предположить, что детство – это состояние, в котором мы находимся постоянно. Оно никуда не уходит, оно лишь обрастает характерными для определенного периода жизни условностями, делая нас непохожими на тех людей, которыми мы были раньше. Каждый из нас с радостью вернулся бы в детство, в те мгновения, когда наша душа очищается от всего того, что не дает нам смотреть на мир глазами ребенка.

3. Фрейд выявил «особое значение детских впечатлений, определяющих дальнейшую судьбу и жизнь взрослого человека» [21, с. 193]. Детские впечатления и отношение к ним – это не что иное, как первые кирпичики в построении характера человека. Важно и то, чему ребенок уделяет особое внимание, что ценно для него, а что нет. «Мир ребенка, формируемый в период детства, отражает его представления о своих потребностях, правилах социального поведения, об образе человека, способах его движения во взрослый мир» [21, с. 193].

В современной науке категория ценности изучена достаточно полно и всесторонне, однако, она остается актуальной и по сей день, находя новые

точки соприкосновения с другими научными понятиями. Так, в аспекте сочетания двух категорий «ценность» и «отношение», мы получаем понятие, весьма значимое в настоящее время, а именно «ценностное отношение», которое мы с полным правом можем применить к понятию «феномен детства». Ценностно то, что значимо, что оказывает влияние на наше мировоззрение, от чего мы отталкиваемся в принятии решений, что является вектором нашего образа жизни.

Ценности и ценностное отношение человека к действительности стали предметом познавательной деятельности в работах Д. Юма и И. Канта. В «Критике способности суждения» И. Кант писал: «Если бы мир состоял из одних безжизненных или отчасти из живых, но лишенных разума существ, то существование такого мира не имело бы никакой ценности, так как в нем не было бы существа, которое имело бы хотя бы малейшее понятие об этой ценности» [13, с. 485]. Другой представитель классической немецкой философии Г. Гегель особое внимание уделял разграничению ценностей на утилитарные и духовные. Он полагал, что утилитарные ценности выступают как товары и всегда относительны, то есть зависят от спроса. Духовные же ценности Гегель связывал со свободой духа. Абсолютные ценности, по его мнению, «духовны по своей природе» [7, с. 201–229].

Для Гейде ценность не находится ни в субъекте, ни в объекте, она есть отношение между субъектом и объектом или, вернее, тем свойством объекта, которое служит одним из членов этого отношения: «ценность», говорил он, «основывается на соотнесенных с субъектом (абсолютных) свойствах объекта, но состоит не в них, а в отношении приуроченности объекта к особому состоянию субъекта» [2].

Проецируя философские взгляды того времени на проблемы современного общества, можно с уверенностью сказать о том, что «феномен детства» имеет статус абсолютной ценности, обладая общественной значимостью и духовностью.

Понятия «отношение», с которым мы связываем понятие «ценность» в аспекте феноменологии детства, исторически возникло в философии и науке благодаря Аристотелю, не мыслившего самостоятельного бытия отношений без вещей. Следует отметить, что «отношение – способ существования объектов разного рода и общая, универсальная форма, в которой в рамках бытия и мышления преодолевается и компенсируется недостаток или избыток чего-либо в объектах любой природы, способных к рефлексии» [19, с. 182–184]. Очевидно, что первым объективным условием и предпосылкой появления отношений является наличие рефлексии объектов, где формой рефлексии является познание. В нашем познании мы раздваиваем мир на вещи и отношения [28, с. 65].

Неоспоримо, что корни отношений находятся в самом существовании, бытии чего-то. Бытие детства неоспоримо, так как ему присущи определенные черты и особенности мировоззрения. Однако Г. Лейбниц считал, что отношение находится вне субъектов познания, то есть оно должно быть

чем-то объективно идеальным – ни субстанцией, ни акциденцией. По принципу обратной связи отношения, в свою очередь, обеспечивают существование, бытие этого чего-то. Очевидно, что, проявляя особое, ценностное отношение к детству, мы акцентируем внимание на важности данного понятия на определенном этапе исторического развития. «Всякое познание достигается тем, что мы отыскиваем отношения, в которых находятся предметы, и каждый предмет, который мы узнаем, является для нас, поэтому, системой отношений» [8, с. 65]. М. Хайдеггер, характеризуя процесс общественного развития в Новое время, отмечает: «Только там, где сущее стало предметом представления, сущее известным образом лишается бытия. Это лишение ощущается довольно смутно и неотчетливо и с соответствующей быстротой компенсируется тем, что предмету и предметно истолкованному сущему приписывают ту или иную ценность и вообще измеряют сущее ценностями, а сами ценности делают целью всякого поступка и усилия» [24, с. 56]. Именно образование системы ценностей феномена детства привело к обособлению данного понятия в системе научного познания.

Процесс познания феномена детства не может быть правильно освещен без учета роли психической стороны отношений, не могут быть определены критерии ценностного отношения к данному феномену. А. Ф. Лазурский, основатель психологического учения об отношениях человека писал, что «отношение реализуется или проявляется во внешнем факторе, но вместе с тем отношение выражает внутренний «субъективный» мир личности» [16, с. 257]. Раскрывая сущность понятия «отношение», В. Н. Мясищев, поддерживая идеи своего учителя Лазурского, указывал на то, что психологический смысл отношения состоит в том, что оно «является одной из форм отражения человеком окружающей его действительности» [17, с. 3]. Очевидно, что понятие «отношение» возникает там, где есть субъект и объект отношения. Именно у человека такой характер связи выступает с полной отчетливостью. Сознательное отношение к детству представляет собой высший уровень отношения к действительности, и в самом осознании этого отношения существует ряд ступеней, проходимых человеком в процессе развития, начиная с детского возраста.

«Ценностное отношение» к феномену детства в педагогике является незаменимым атрибутом педагогического процесса, приобретающее наибольшую значимость в современном обществе. Оно обеспечивает педагогу целесообразное и адекватное построение педагогического процесса и взаимодействие с его субъектами [4; 5]. «Ценностное отношение» к педагогической деятельности, задающее способ взаимодействия педагога с учащимися, отличается гуманистической направленностью. В «ценностных отношениях» в равной мере значимыми является отношение педагога к себе как к профессионалу и учащемуся как личности [6]. Но научное и ценностное – это две стороны единого духовного освоения мира. Первоначально в европейской истории философии это единство уловил Сократ. Знание, а значит, и истина для Сократа – это «установление прежде всего этических поня-

тий», а также самопознание и самоопределение своего места в жизни. Таким образом, по Сократу, «истина – это главная ценность знаний, и заключается она в их непосредственной действительности и активности, в способности направить сознание на правильное определение образа жизни, линии поведения, на умение жить в обществе и понимать главный смысл бытия» [2, с. 56]. Ряд проблем, связанных с вопросами об отношении к учебной деятельности и мотивации, был освещен в работах Е. О. Зейлигер и Ш. И. Ганелина (1936), А. Н. Леонтьева (1946, 1947), Л. И. Божович, Н. Г. Морозовой, Л. С. Славиной и других (см.: Божович, 1951б; Плотникова Е. Е., 1956; Л. С. Славина, 1951). Работы этих авторов показывают, что и успешность учения, и интерес к нему неразрывно связаны с осмысленностью отношения к детству, т. е. с тем, что объективный смысл учения приобретает для ученика и субъективный смысл, что очень важно на раннем этапе развития личности, в детстве. В своей педагогике А. С. Макаренко более всего опирался на психологию отношений. «Так как мы имеем дело всегда с отношением, так как именно отношение составляет истинный объект нашей педагогической работы, то перед нами всегда стоит двойной объект – личность и общество. Выключить личность, изолировать ее, выделить ее из отношения совершенно невозможно, технически невозможно» [17, с. 142]. Неоспоримо, что детство является начальным этапом формирования личности, без которого невозможен процесс построения педагогического процесса. Несомненно, что отношение к детству как ценности стало возможно в процессе становления системы деятельности и человека-субъекта, формирующего природную и культурную среду, а также формирующего себя в этом процессе. Именно человек-субъект познавательной деятельности, не определяемый исходно ценностным отношением, а способный в сознании различать должное, ценностное содержание сознания способен лишать ценности их достоинства, превращая их в предмет своего познания. Этот поворотный момент развития познавательного и ценностного отношения впервые философски выразил Д. Юм в рассуждении, которое теоретики деонтической логики принимают под названием «принцип Юма» [12, с. 112–114]. Рассматривая ценность детства с точки зрения субъективного понимания действительности, следует определить ее как индивидуально, личностно выстроенное отношение к миру, возникающее на основе знаний, информации о всеобщем человеческом опыте.

Наиболее ярко позиция «ценностного отношения» представлена у «родоначальников» советской социологии А. Г. Здравомыслова и В. А. Ядова. Здесь ценностные компоненты включены в мотивационную структуру личности, где побудительные мотивы человеческой деятельности выстраиваются в своеобразную цепочку: потребности, преобразованные в интересы, в свою очередь, «превращаются» в ценности. Каждое из этих преобразований содержит в себе определенные качественные изменения. При преобразовании интересов в ценности также меняется предмет отношения. Ценностные представления затрагивают личность, структуру самосознания, личностные

потребности. Следовательно, ценностное восприятие «феномена детства» – это такое его видение, которое опосредствуется социальными чувствами и развитыми формами духовного творчества и которое возвышается над миром непосредственных потребностей и интересов. Таким образом, например, А. Г. Здравомыслов делает вывод о том, что «ценности – это обособившиеся в ходе развития истории благодаря разделению труда в сфере духовного производства интересы, объектом которых являются моральные, нравственные и эстетические нормы» [10, с. 187–207].

Детство – это источник личностных качеств человека. То, что закладывается в детстве, принимается как должное во взрослой жизни. Известно, что некоторая часть личностных качеств наследуется нами, а другая приобретается в процессе жизненного общения. Очень важным является обстоятельство совпадения наследуемых особенностей с приобретенными, так как в данном случае ребенок не ломает прежние стереотипы и не переживает на новый режим жизни, а живет так, как он привык, так как ему комфортно. А причину несовпадения следует искать в особенностях ряда поколений, заложивших основу того или иного неправильного поведения. Поэтому, на наш взгляд, отношение к детству должно преодолеть некоторые качественные изменения и, рассматривая детство как ценность современности, необходимо использовать понятие «ценностное отношение» в аспекте «феномен детства» сегодняшнего общества.

### Библиографический список

1. **Абраменкова, В. В.** Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре [Текст] / В. В. Абраменкова. – М.; Воронеж, 2000. – 414 с.
2. **Аксиологическая** функция философии [Текст]: Учебное пособие / Под ред. Арзамасцева. – Магнитогорск: МГТУ, 2004.
3. **Арьес, Ф.** Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке [Текст] / Пер. с франц. Я. Ю. Старцева при участии В. А. Бабинцева. – Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 1999. – 416 с.
4. **Белякова, Е. Г.** Образовательный идеал с позиций ценностно-смыслового подхода [Текст] / Е. Г. Белякова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1. – С. 60–67.
5. **Беловолов, В. А.** Аксиологическая составляющая правового образования пчашейся молодежи [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 10. – С. 214–218.
6. **Бырдина, О. Г.** Модель формирования профессионально-ценностного самоотношения личности будущего учителя [Текст] / О. Г. Бырдина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 162–168.
7. **Гегель, Г. В. Ф.** Соч., т. III. М., 1956, С. 201–229.
8. **Гёффдинг, Х.** Очерки новейшей философии [Текст] / Х. Гёффдинг // Мирозрения великих философов. – СПб, 1906. – С. 65.

9. **Здравомыслов, А. Г.** Потребности. Интересы. Ценности [Текст] / А. Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат. – 1986. – 223 с.
10. **Здравомыслов, А. Г.** Отношение к труду и ценностные ориентации личности [Текст] / А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов // Социология в СССР. – М.: Мысль. – 1966. – т. 2. – С. 187–207.
11. **Зеньковский, В. В.** Психология детства [Текст] / В. В. Зеньковский. – Екатеринбург, 1995. – 297 с.
12. **Ивин, А. А.** Логика норм [Текст] / А. А. Ивин. – М., 1973. С. 112–114.
13. **Кант, И.** Сочинения: В 6 т. [Текст] / И. Кант. – М., 1966. Т. 5. – 485 с.
14. **Кон, И. С.** Открытие «Я» [Текст] / И. С. Кон. – М., 1978. – 156 с.
15. **Кон, И. С.** Ребенок и общество [Текст] / И. С. Кон. – М., 1988. – 271 с.
16. **Лазурский, А. Ф.** Классификация личностей [Текст] / А. Ф. Лазурский // Под редакцией М. Я. Басова и В. Н. Мясищева. СПб.: Государственное издательство, 1921. – 401 с.
17. **Макаренко, А. С.** Избр. педагог.соч. 6-е изд. Кн. 4 [Текст] / А. С. Макаренко. – 1949.
18. **Мясищев, В. Н.** Проблема отношений в психологии индивидуальных различий [Текст] / В. Н. Мясищев // Проблемы психологии. Л.: Изд-во ЛГУ, 1948. – 3 с.
19. **Новоселов, М. М.** Отношение [Текст] / М. М. Новоселов // Философская энциклопедия, т. 4, М., 1967. – С. 182–184.
20. **Обухова, Л. Ф.** Детская психология: история, факты, проблемы [Текст] / Л. Ф. Обухова. – М., 1990. – 352 с.
21. **Педагогическая антропология** [Текст]: учебное пособие / Под ред. Л. Л. Редько, Е. Н. Шиянова. – Ставрополь: Сервис-школа, 2006. – 640 с.
22. **Разумовский, О. С.** Оптимология, ч. 1. Общенаучные и философско – методологические основы [Текст] / О. С. Разумовский. – Новосибирск, 1999. – С. 114–170.
23. **Сапогова, Е. Е.** Психология развития человека [Текст] / Е. Е. Сапогова. – М.: Аспект пресс, 2001 – 460 с.
24. **Фельдтштейн, Д. И.** Социальное развитие в пространстве – времени Детства [Текст] / Д. И. Фельдтштейн. – М., 1997. – 378 с.
25. **Хайдеггер, М.** Время и бытие [Текст] / М. Хайдеггер. – М., 1993. – С. 56.
26. **Шелер, М.** Избранные произведения [Текст] / М. Шелер. – М., 1994. – 198 с.
27. **Эрикссон, Э.** Детство и общество [Текст] / Э. Эрикссон. – СПб., 2000. – 420 с.
28. **Юнг, К. Г.** Конфликты детской души [Текст] / К. Г. Юнг. – М., 1995. – 274 с.
29. **Яновская, С. А.** Идеализм в математике [Текст] / С. А. Яновская // Сборник статей по философии математики. – М., 1936. – 65 с.

УДК 378.01

**Поселягина Лариса Вячеславовна**

*Кандидат педагогических наук, Ph.D., заведующая аспирантурой, Учреждение Российской академии образования Институт педагогики и психологии профессионального образования, livnevy@mail.ru, larisa.poselyagina@yandex.ru, Казань*

## **РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Poselyagina Larisa Vyacheslavovna**

*Head of Graduate School, Establishment of the Russian Academy of Education, «Institute of Pedagogy and Psychology of vocational education», livnevy@mail.ru, larisa.poselyagina@yandex.ru, Kazan*

## **THE DEVELOPMENT OF AESTHETIC COMPETENCE OF STUDENTS IN PROJECT ACTIVITIES**

В современных условиях подготовка будущего специалиста осуществляется с учетом требований рынка труда. Важным становится ориентация на дальнейшую востребованность выпускника в обществе, его мобильность, умение адаптироваться к меняющимся условиям, на саморазвитие профессиональных компетенций, в том числе и в сфере эстетического. Развитие эстетической компетентности студентов является одной из важнейших целей обучения в вузе, позволяет студенту творчески подходить в выбранной сфере деятельности, видеть перспективы своей дальнейшей деятельности, получать удовольствие от труда, общения, учебы.

*Эстетическая компетентность – это составная часть эстетической культуры, способность личности распознавать эстетическое в действительности и искусстве; потребность действовать по законам простоты, гармонии и красоты; способность к творческой деятельности; стремление к саморазвитию эстетической культуры.*

Нами были проведены исследования на факультете педагогики и психологии Академии социального образования (г. Казань) по выявлению факторов развития эстетической компетентности студентов:

1. Потребность в развитии эстетической компетентности студентов.
2. Постановка цели и задач развития эстетической компетентности студентов.
3. Выбор содержания учебного материала, форм и методов обучения и воспитания, профессионально значимых и эстетически привлекательных.
4. Системная диагностика уровней развития эстетической компетентности студентов.
5. Эстетически выразительная речь преподавателей.
6. Положительный эмоциональный фон занятий, консультаций и т. д.

Учет данных факторов в системе с такими факторами развития эстетической компетентности, как природа, труд, искусство, общение, учебная деятельность, позволяет развивать эстетическую компетентность студентов.

Одним из факторов развития эстетической компетентности студентов является выбор методов, средств обучения, профессионально значимых и эстетически привлекательных.

В настоящее время активно применяется в вузах метод проектов. Метод проектов наряду с проектной деятельностью является компонентом проектного обучения. Проектная деятельность применяется как одна из форм учебного сотрудничества в вузе, в том числе и с целью развития эстетической компетентности студентов.

Применение метода проектов в условиях учебных дисциплин позволяет преподавателю организовывать обучение с учетом индивидуальных особенностей студентов, в том числе с учетом уровней развития эстетического восприятия, воображения, эстетических потребностей, вкусов, идеалов, интересов.

Проектную деятельность мы понимаем как деятельность человека, направленную на поэтапное решение проблемы и практическую реализацию проекта с учетом цели развития эстетической компетентности студента.

«Суть проектного обучения заключается в том, что группа студентов под руководством преподавателя самостоятельно разрабатывает большой проект, который, как правило, разделяется на более мелкие задачи» [1, с. 36].

Рассмотрим, как развивается эстетическая компетентность в условиях проектного обучения на примере курсовых проектов, курсовых работ, дипломных работ.

Курсовой проект – это модель будущей дипломной работы, научно-исследовательская работа проектного типа. Курсовой проект реализуется на конкретном материале в условиях прохождения практики. Курсовой проект может осуществляться в разных формах: отчет по проекту, реферат, программа, доклад на конференции, тезисы, статья и т. д. Курсовые проекты реализуются в ходе совместной деятельности (учебной, исследовательской, игровой и т. д.). Участники проекта формулируют проблему, цель, договариваются о способах достижения. Курсовой проект позволяет осуществлять исследование и эксперимент. Педагогу в условиях проекта необходимо работать над развитием студентов, в том числе и над развитием эстетической компетентности. В процессе проектной деятельности участники получают возможность приобрести новые знания, умения, навыки, учитывая сферу эстетического. Очень важно мотивировать участников проекта на развитие и саморазвитие эстетической компетентности.

Под нашим руководством по дисциплине «Основы проектирования в деятельности педагога-психолога» были выполнены, в частности, такие проекты, как «Мотивация учебной деятельности и ее формирование»; «Проявление социальной роли в межличностных отношениях»; «Психи-

ческие процессы»; «Характер человека»; «Соотношение понятий «индивид», «личность», «индивидуальность»; «Проектное обучение в учебно-воспитательном процессе школы» и другие (Академия социального образования г. Казань).

Так, например, учебный проект «Проектное обучение в учебно-воспитательном процессе школы» (студент 3-го курса специальности «Педагог-психолог» К.) состоит из следующих частей: 1) формирование проектной деятельности в общеобразовательной школе; 2) внедрение проектного обучения; 4) методическая поддержка проектного обучения; 5) уроки для формирования проектной деятельности. Цель данной работы – анализ условий применения проектной деятельности в общеобразовательной школе. Студент также рассмотрел, как решается цель развития эстетической культуры обучающихся в условиях создания и реализации учебных проектов.

Целью проекта «Проявление социальной роли в межличностных отношениях» (студентка А.) является выявление особенностей проявления социальных ролей в межличностных отношениях. Объект работы – социальные роли и межличностные отношения. Предмет – проявление социальных ролей в межличностных отношениях. Студентка поставила следующие задачи: 1) дать характеристику феномена межличностных отношений; 2) рассмотреть понятие социальной роли; 3) проанализировать, каково проявление социальной роли в межличностных отношениях; 4) провести экспериментальное исследование, обработать данные и проанализировать результаты, дать рекомендации. Структура работы: 1) микросоциологические концепции личности; 2) типы отношений к окружающим. В процессе организации и реализации данного проекта студентка учитывала цель развития эстетической компетентности участников. А. рассмотрела общение с учетом цели развития эстетической культуры личности.

Цель учебного проекта «Мотивация учебной деятельности и ее формирование» (студентка К.) – анализ современных научных подходов к понятию «мотивация учебной деятельности» и рассмотрение иерархии мотивов. В работе студентка рассматривает типы мотивации, связанные с результатами учения, в том числе мотивы развития и саморазвития эстетической культуры личности. В работе также представлены познавательные мотивы (связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения) и социальные (связанные с различными социальными взаимодействиями школьника с другими людьми). Далее студентка описывает содержательные и динамические характеристики мотивов. Студентка на результатах экспериментального исследования продемонстрировала значимость положительного эмоционального отношения к учебе, учителю, взаимоотношений в группе.

Исследование студентки В. «Психические процессы» посвящено рассмотрению психических процессов как формы деятельности. Структура работы: 1) психические процессы как форма деятельности; 2) ощущение; 3) восприятие; 4) память; 5) мышление; 6) речь; 7) внимание. Студентка

также уделила внимание особенностям эстетического восприятия произведений искусства. Продемонстрировала индивидуальные особенности восприятия произведений художественной литературы, изобразительного искусства.

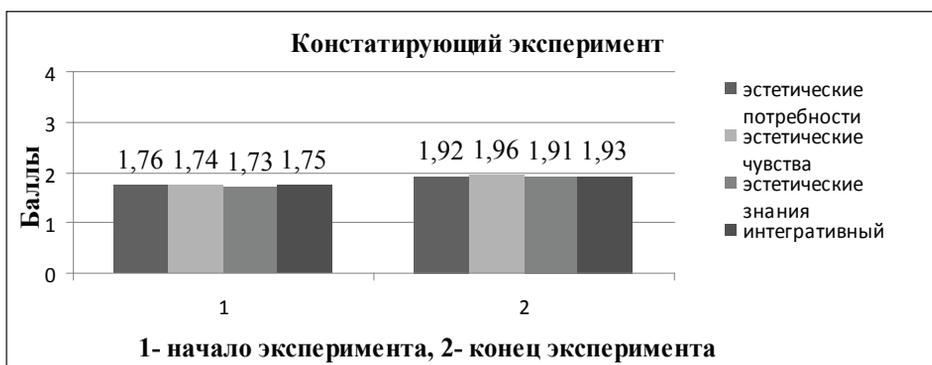
Курсовая работа – это научно-исследовательская работа студента, которая выполняется под руководством преподавателя, научного руководителя и оформляется по определенным правилам, а затем защищается студентом в присутствии комиссии, состоящей из членов кафедры, на которой выпускается работа. Студенты выбирают тему работы или продолжают уже начатую в рамках курсового проекта. Тема, как правило, связана с научным направлением кафедры. Так, по дисциплине «Теория воспитания» студенты под руководством автора разрабатывали такие темы, как «Влияние средств массовой информации на развитие эстетической культуры учащихся», «Развитие эстетической культуры младших школьников средствами внешкольной деятельности», «Проблемы эстетического воспитания в школе», «Творческий характер воспитательной деятельности. Авторские системы воспитания» (Академия социального образования г. Казань).

Например, в рамках курсовой работы по теме «Влияние средств массовой информации на развитие эстетической культуры учащихся» студентка Д. рассмотрела, как осуществляется эстетическое воспитание в условиях различных видов средств массовой информации. Студент провела анкетирование, изучила знания учащихся в сфере эстетического, их интересы и т. д.

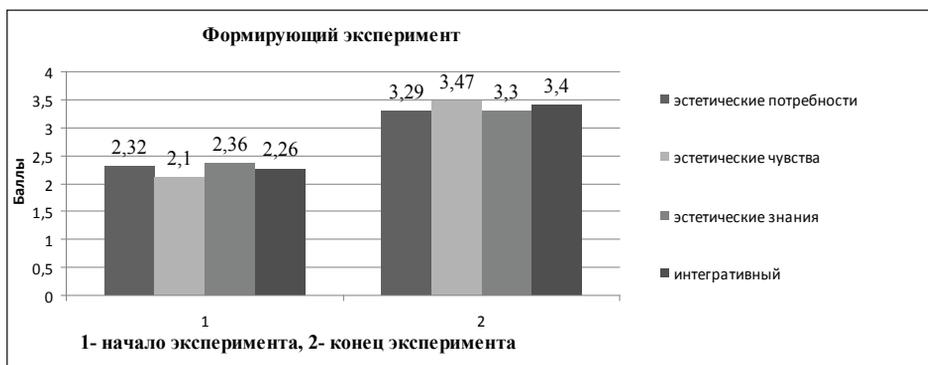
Дипломная работа является самостоятельным научно-практическим исследованием, подводящим итоги изучения студентом всего набора учебных дисциплин, предусмотренных учебным планом вуза по соответствующей специальности и прохождении преддипломной практики. Выпускная квалификационная работа по педагогической психологии представляет собой теоретическое и экспериментальное исследование одной из актуальных проблем педагогической психологии, в которой выпускник демонстрирует уровень овладения необходимыми теоретическими знаниями, практическими умениями и навыками, позволяющими ему самостоятельно решать профессиональные задачи. Примеры тем выпускных квалификационных работ по кафедре педагогики и педагогической психологии (Академия социального образования г. Казань): «Возрастные особенности развития младшего школьника в процессе обучения музыке», «Роль музыкально-образовательной деятельности в развитии музыкальных способностей детей», «Роль молодежной моды и массовой культуры в воспитании личности школьника», «Развитие креативности учащихся посредством нетрадиционных форм и методов обучения», «Творческое самовыражение в деятельности педагога-психолога», «Влияние игровой психотерапии на развитие познавательной и эмоциональной сферы детей подросткового возраста», «Роль изобразительного искусства в развитии художественных способностей детей».

Так, цель работы студентки Ф. на тему «Влияние игровой психотерапии на развитие познавательной и эмоциональной сферы детей подросткового возраста» – выявить условия при которых применение игровой психотерапии влияет на развитие познавательной и эмоциональной сферы детей подросткового возраста. Задачи исследования: провести теоретический анализ исследований по проблемам игровой психотерапии и психокоррекции; исследовать влияние методики на психические процессы, познавательную сферу, эмоциональную сферу детей-подростков. Автор разработал практические рекомендации по созданию условий для игровой психотерапии. Изучая познавательную и эмоциональную сферу, студентка учитывала необходимость развития эстетической культуры личности.

Рассмотрим результаты экспериментального исследования факторов развития эстетической компетентности студентов в условиях проектной деятельности (см. рис. 1, 2).



*Рисунок 1 – Динамика развития эстетических качеств студентов контрольной группы*



*Рисунок 2 – Динамика развития эстетических качеств студентов экспериментальной группы*

Для проведения опытно-экспериментальной работы был проанализирован исходный уровень развития эстетических качеств и эстетической компетентности. Общая выборка (120 человек) была разделена на две группы: выборка 1 – контрольная группа (70 человек), выборка 2 – экспериментальная (50 человек). Диагностика и анализ осуществлялись с помощью ком-

плекса методов: наблюдения, анкетирования, бесед со студентами и преподавателями, анализа студенческой успеваемости.

Была разработана система консультаций студентов, нацеленная на развитие эстетической компетентности в условиях проектной деятельности. Консультации проходили в форме подготовки, проведения и обсуждения конкретных проектов. Регулярная диагностика позволила студентам дать самооценку уровня развития эстетической компетентности.

Было оценено восприятие речи преподавателей Академии социального образования. Студенты отметили такие критерии речи преподавателей, как выразительность, богатый словарный запас, эмоциональное произнесение, правильность речи, соблюдение норм речи. Способность выделить данные характеристики говорит о высоком уровне эстетического восприятия речи студентами. Для высокого уровня характерны умения выделить эстетические цели в речи преподавателя, эстетическую окрашенность произношения, положительный эмоциональный фон занятий – 78%.

18% студентов смогли назвать лишь отдельные характеристики эстетического в речи. Средний уровень характеризуется адекватностью восприятия речи. Преобладает эмоциональный словесно-логический анализ выступлений.

Для 4% студентов характерен низкий уровень эстетического восприятия речи. При ответе ограничились односложными характеристиками или затруднялись с ответом. По мнению студентов, эстетика речи заключается в «красоте русского слова, в построении фразы, в умении красиво, правильно построить предложение, фразу»; «в правильной красивой речи, соответствии литературным нормам языка». В своих ответах студенты отмечали образность, красочность речи. На основании анкет студентов были выделены критерии эстетически значимой речи: умение поставить цели эстетического развития; выбор эстетически выразительного материала, четкая структура речи, использование выразительных средств, богатый словарный запас, умение создать положительный эмоциональный фон, интонационная оформленность речи, логические ударения.

Показателями эстетического восприятия являются адекватность замыслу высказывания, соотношение интеллектуального и эмоционального, целостность. Эмоциональную сферу личности обогащают эстетические чувства.

Исследования показали, что положительное эмоциональное отношение вызывают учебные занятия, где есть активизация творческой деятельности, интенсивность занятий, увлеченность преподавателя своим предметом, яркая образность и эмоциональность изложения материала, выразительная и правильная речь преподавателя. Характерным для студентов является эмоциональное отношение к преподавателям. Эстетические чувства студентов оцениваются на основании следующих показателей: адекватность воспринимаемому; сила – устойчивость, особенности соотношения интеллектуального и эмоционального.

Соотношение показателей эстетических чувств позволяет говорить о двух условных типах: «эстетическом» и «интеллектуальном». Для «эстетическо-

го» типа характерно эмоциональное восприятие. Эстетические чувства достаточно сильны. В речи преобладают выразительные средства. Речь эмоциональна, интонационно оформлена. Для «интеллектуального» типа характерен словесно-логический тип восприятия. Эмоциональный отклик несколько слабее. Выразительные средства адекватны объекту. Построение речи четкое, лишено эмоциональных отступлений. Речь правильная, нормированная.

На основании анкет и творческих работ студентов была прослежена динамика эстетических качеств студентов: потребностей, чувств, знаний. Каждый блок оценивался по четырехбалльной шкале: высокий уровень – 4 балла, средний уровень – 2–3 балла, низкий уровень – 0–1 баллов.

Сравнительный эксперимент учитывал, как изменилось качество эстетического восприятия студентов, эмоционально-эстетической оценки проектов, качество проектной деятельности студентов. Учет эстетических возможностей проектной деятельности позволяет существенно повысить уровни развития эстетической компетентности студентов.

Экспериментальное исследование показало, что учет факторов развития эстетической компетентности студентов в условиях проектной деятельности способствует развитию эстетических качеств, следовательно, развитию эстетической компетентности студентов.

### Библиографический список

1. **Богданова, О. Г.** Развитие творчества студентов как педагогическая проблема в вузах развитых капиталистических стран [Текст] / О. Г. Богданова, В. М. Маршева, Н. П. Обухова // Под науч. ред. В. И. Андреева и М. Г. Гарунова. – М., 1988. – 44 с.

# РАЗДЕЛ VI

## ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

УДК 159.922.73

*Хрусталева Татьяна Михайловна*

*Доктор психологических наук, профессор кафедры теоретической и прикладной психологии Пермского государственного педагогического университета, hrustat@mail.ru, Пермь*

### ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

*Khustaleva Tatiana Mikhaylovna*

*Doctor of Psychology, professor of the Chair of theoretical and applied Psychology, Perm State Pedagogical University, hrustat@mail.ru, Perm*

### AGE PECULIARITIES OF SOCIAL GIFTEDNES IN SCHOOLCHILDREN

Одним из принципов исследования способностей и одаренности в детских возрастах является учет возрастной специфики развития ребенка. Возрастные особенности «задают» определенные характеристики одаренности, обуславливают особенности ее проявления (Н. С. Лейтес, Л. А. Венгер, М. А. Холодая, В. С. Юркевич и др). Как справедливо отмечал Б. Г. Ананьев, индивидуально-типические особенности человека по всем параметрам (от организменного до личностного) непосредственно связаны с фактором возраста [1].

Вопросы возраста активно обсуждаются в отечественной и зарубежной психологии, рассматривается возрастная специфика различных направлений психического развития детей и взрослых. Подходя к вопросу о роли возрастных факторов, Д. Б. Эльконин (1989, 1995) отмечал, что следует иметь в виду, что идея изменяемости применительно к детям требует выяснения реальной роли возрастных свойств в ходе развития способностей. Возрастные периоды при этом необходимо рассматривать как этапы становления способностей, обращая внимание прежде всего на их качественные характеристики. Возрастная психологическая характеристика ребенка, по мнению Л. И. Божович (1968), определяется не отдельными, присущими ему психологическими особенностями, а различным на каждом возрастном этапе строением личности. Анализ взаимодействия возрастных особенностей развития одаренности, проведенный Н. С. Лейтесом показал, что возраст обуславливает определенные повышенные возможности развития в тех или иных направлениях, которые выражают проявление возрастной сензитивности в разные периоды детства [2].

В настоящее время выделены возрастные особенности проявления разнообразных видов одаренности. Специфика интеллектуального и творческого развития одаренных детей дошкольного возраста изучалась / И. П. Ищенко (1993); И. А. Бурлаковой (1995). Исследование динамики развития творческой и интеллектуальной одаренности в младшем школьном возрасте предпринято М. И. Фидельман (1984); Н. Б. Шумаковой (1991). Комплексное изучение музыкальной (фортепианной) одаренности подростков проведено И. А. Курбатовой (1993). Возрастные особенности развития творческих способностей школьников младшего, среднего и старшего школьного возрастов обнаружила И. В. Диренштейн (2002).

В русле интегрального исследования индивидуальности (В. С. Мерлин, 1986) в нашей лаборатории возрастные характеристики математической одаренности школьников изучались Е. А. Крюковой (2001); педагогической одаренности – Г. И. Руденко (1996) и Т. М. Хрусталевой (2003, 2008); хореографической одаренности – И. Г. Сосниной (1997); стиля учебной деятельности – С. Ю. Ждановой (1997), О. С. Самбикиной (1998); стиля адаптации – Е. В. Ивановой (2000), общих способностей – Е. В. Щербаковой (2005) и т. д.

Остановимся более подробно на результатах изучения социальной одаренности школьников различных возрастов.

Выделение социальной одаренности как самостоятельного вида имеет в психологии давние традиции. Социальную одаренность как проявление «специального таланта» выделял Н. Д. Левитов (1924 г.), прообраз социальных способностей можно обнаружить в шкале Бине-Симона (1905 г.), тестах интеллекта Т. Ханта (1928 г.) и т. д. Сегодня социальная одаренность рассматривается как комплексное образование, выступающее предпосылкой успешности в нескольких областях человеческой жизнедеятельности, основанных на отношениях типа «человек-человек» (по Е. А. Климову). Именно поэтому в литературе можно найти различные варианты обозначения социальной одаренности: коммуникативная, лидерская, организаторская, менеджерская, педагогическая, психологическая [7]. Каждый из названных видов одаренности, несомненно, является проявлением социальной одаренности, имея при этом свою специфику. В нашем исследовании изучалась педагогическая одаренность как один из видов социальной одаренности, в котором, по мнению автора, наиболее ярко и концентрированно выражается ее сущность [5; 6].

В понимании одаренности мы солидаризируемся с подходами Б. Г. Ананьева, К. К. Платонова и рассматриваем ее как готовность к развитию в разных направлениях, как потенциальную возможность и психологическую основу для развития специальных, профессиональных способностей.

Социальная одаренность изучалась нами в трех возрастных группах: младшие (3 класс), средние (8 класс), старшие (11 класс) школьники. В качестве испытуемых выступили учащиеся, получившие высокие баллы по показателям социальной одаренности, диагностированной с помощью опросника учителя Г. И. Руденко [4]. Часть из них обучалась в специализированных педагогических классах школ г. Перми.

Определяя компонентный состав социальной одаренности, мы исходили из существования универсальных и специальных характеристик одаренности. Опираясь на отечественные и зарубежные исследования, под универсальными характеристиками детской одаренности понимались активность, интеллект, креативность и интересы, увлеченность ребенка. К специальным характеристикам были отнесены те индивидуальные свойства школьника, которые, формируясь в процессе жизнедеятельности, обеспечивают успешное выполнение им социальных функций. Эти составляющие одаренности являются потенциальными способностями, обеспечивающими готовность ребенка к профессиям социономического типа. В нашем исследовании это эмпатия, речевые, коммуникативные и организаторские способности, социальный интеллект, культура взаимодействия, артистизм, способность адаптировать материал соответственно возрасту.

Социальная одаренность, рассматриваемая как целостная система, обладающая определенной структурой, характеризующаяся многокомпонентностью и иерархичностью, функционирует в рамках другой, более крупной системы – системы интегральной индивидуальности человека [3]. Поэтому одной из эмпирических задач ее изучения было выявление характера детерминации компонентов одаренности разноуровневыми индивидуальными свойствами (нейродинамическими, психодинамическими, личностными и социально-психологическими).

Исследование социальной одаренности школьников шло в нескольких направлениях: 1). изучение компонентного состава и структуры одаренности школьников разных возрастов; 2). выявление динамики изменения характера детерминации одаренности индивидуально-психологическими свойствами школьников; 3). изучение возрастных характеристик структуры интегральной индивидуальности социально одаренных младших школьников, подростков и юношей; 5). установление различий в степени выраженности показателей одаренности от младшего к старшему школьному возрасту; 6). выявление различий в степени выраженности индивидуальных свойств социально одаренных школьников разных возрастов.

Остановимся на основных результатах эмпирического исследования социальной одаренности школьников различных возрастов:

Обнаружено, что структура социальной одаренности формируется уже в младшем школьном возрасте и включает познавательно-педагогическую творческую активность и способности к социальному воздействию. В подростковом возрасте идет содержательное обогащение этой структуры путем включения в ее состав показателей педагогических склонностей и интересов. Возрастной характеристикой структуры социальной одаренности подростков является выделение коммуникативной чувствительности, связанной с ведущим типом деятельности – общением в системе общественно-полезной деятельности. В юношеском возрасте ядро социальной одаренности дополняется способностями к организации процесса педагогического взаимодействия. Социально одаренные юноши и девушки, решившие

связать свое будущее с профессиями социономического типа, приобретают навыки практической педагогической работы и, прежде всего, овладевают приемами и способами педагогического взаимодействия, непосредственно включаясь в различные его виды: волонтерство, вожатская деятельность, шефство, летние педагогические отряды. Появление данного компонента социальной одаренности мы связываем с профессиональным самоопределением юношей и девушек, обучающихся в педагогических классах, и ведущим типом их деятельности – учебно-профессиональной.

Возрастной спецификой детерминации показателей социальной одаренности школьников является изменение характера их индивидуально-психологического опосредования. В младшем школьном возрасте компоненты социальной одаренности теснее связаны с нейродинамикой, подростковом – с личностью и психодинамикой, юношеском – с личностью. То есть с возрастом уменьшается влияние природных свойств индивидуальности и увеличивается значение личностного опосредования педагогической одаренности.

В каждом возрастном периоде существуют специфические симптомокомплексы показателей социальной одаренности, наиболее тесно связанные с логикой личностного развития в онтогенезе. В младшем школьном возрасте, когда происходит активное освоение учебной деятельности и социальных норм поведения, на первый план выходят познавательные, речевые способности и артистизм. Названные компоненты социальной одаренности опосредованы типичными для данного возраста личностными характеристиками: социальной нормативностью поведения, добросовестностью, жизнерадостностью, активностью. В подростковом возрасте в процессе общения как ведущего типа деятельности активно развиваются различные элементы взрослости, подросток активно отстаивает свое право на нее. Поэтому важнейшими составляющими социальной одаренности становятся лидерские характеристики (коммуникативные и организаторские способности), а среди личностных детерминант – смелость, независимость, радикализм, доминантность. В юношеском возрасте человек осознает свою неповторимость, уникальность, что приводит к более пристальному вниманию к своему внутреннему миру и психологии других людей. Юноша интегрируется в общество. Это определяет взаимосвязь таких характеристик социальной одаренности, как эмпатийность и творчество, и таких свойств личности, как сензитивность, социабельность и тревожность старшеклассника.

Структура индивидуальности социально одаренных младших школьников, подростков, старшеклассников помимо общей (одинаковой) составляющей, характеризующей социальную одаренность, включает подструктуры, имеющие возрастную специфику. Так, для младших школьников – это подверженность чувствам, богатство воображения и активность. Для подростков – чувствительность и направленность на человека. Для юношей – саморегуляция и ораторские способности.

В результате сравнительного анализа степени выраженности показателей социальной одаренности школьников обнаружены некоторые отличия. Вы-

явлено, что младшие школьники превосходят подростков по стремлению к педагогической деятельности и умению строить материал в соответствии с возрастными особенностями слушателей. Эти различия на первый взгляд кажутся неожиданными. Однако выявленный факт может быть объяснен с позиций особенностей возрастного развития.

Педагогически одаренный младший школьник, подражая учителю, родителям, взрослым, стремясь быть похожим на них, испытывает факультативные потребности, хочет заботиться, помогать младшим, быть их защитником, старшим другом, «родителем». Именно поэтому третьеклассники с удовольствием общаются с дошкольниками и младшими учащимися, выполняя «педагогические функции».

Подростки, переходя в мир взрослых, «отрекаются» от детства и всего, что с ним связано. Они предпочитают в качестве партнеров по общению сверстников и более старших учащихся. Подростки в большей степени «замкнуты» на собственных проблемах, решая их в общении со сверстниками, и в значительно меньшей степени склонны заботиться и воспитывать младших, интересоваться их жизнью. При сравнении средних значений показателей социальной одаренности подростков и юношей обнаружено, что подростки превосходят юношей по показателям организаторских склонностей и уступают им по степени выраженности эмпатии и педагогических склонностей. Эти факты вполне вписываются в логику возрастного развития на данных этапах онтогенеза.

Как мы уже отмечали, возрастной особенностью подростков является приоритет общения со сверстниками, лидерской направленности. Основной задачей юношеского возраста является личностное и профессиональное самоопределение, следствием чего является повышение социальной чувствительности.

Сравнение степени выраженности показателей свойств личности социально одаренных школьников разных возрастов позволило выявить статистически значимые отличия. Младшие школьники в отличие от подростков оказались более доброжелательными (ф. А по Р. Кеттеллу), послушными (ф. –Е), беспечными (ф. F), дисциплинированными (ф. G), мягкосердечными (ф. I), жизнерадостными (ф. O) и менее напряженными (ф. Q4). Подростки в отличие от юношей оказались более доминантны (ф. E), реалистичны, суровы (ф. I) и самоуверенны (ф. O).

Итак, в результате эмпирического исследования возрастных характеристик социальной одаренности школьников обнаружено существование различий: 1) в структурах одаренности; 2) в характере детерминации показателей одаренности разноуровневыми индивидуальными свойствами; 3) в строении индивидуальности социально одаренных школьников; 4) в степени выраженности показателей одаренности и индивидуальных свойств.

Все это подтверждает идею о том, что возрастные периоды можно рассматривать как этапы становления способностей и одаренности. При этом возраст придает специфику, характеризуя «возрастное лицо» проявления одаренности и обуславливает повышенные возможности развития в определенных направлениях в соответствии с логикой онтогенеза.

**Библиографический список**

1. **Ананьев, Б. Г.** Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – Л.: Изд. ЛГУ, 1968. – 170 с.
2. **Лейтес, Н. С.** Возрастная одаренность и индивидуальные различия [Текст] / Н. С. Лейтес. – М., Воронеж: Модек, 1997. – 448 с.
3. **Мерлин, В. С.** Очерк интегрального исследования индивидуальности [Текст] / В. С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
4. **Руденко, Г. И.** Педагогическая одаренность в структуре интегральной индивидуальности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / Г. И. Руденко. – Пермь, 1996. – 22 с.
5. **Хрусталева, Т. М.** Психология педагогической одаренности. Монография [Текст] / Т. М. Хрусталева. – Пермь: Изд. Перм.гос.пед.ун-т, 2003. – 163 с.
6. **Хрусталева, Т. М.** Психологическое исследование педагогической одаренности в школьных возрастах [Текст] / Т. М. Хрусталева // Мир психологии. – 2005. – № 3. – С. 170–177.
7. **Хрусталева, Т. М.** Психологическая модель социальной одаренности менеджера [Текст] / И. В. Ивенских, Т. М. Хрусталева // Сибирский психологический журнал. – 2010. – № 6. – С. 80–84.

УДК 378

**Ефимкина Анна Ионовна**

*Заместитель директора по учебно-воспитательной работе МОУ СОШ № 3, annaefimkina@yandex.ru, г. Бородино Красноярского края*

**АНДРАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ  
ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ  
ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ПРЕДМЕТОВ**

**Efimkina Anna Ionovna**

*Deputy director of school № 3 on teaching and educational work, annaefimkina@yandex.ru, Borodino, Krasnoyarsk region*

**THE ANDRAGOGICAL PRINCIPLES UNDERLYING DESIGN  
OF ACTIVITIES OF TEACHERS IN NATURAL SCIENCES**

*Скажи мне, я забываю.  
Покажи мне, я могу запомнить.  
Позволь мне сделать это, и это  
станет моим навсегда.  
(Китайская пословица)*

Согласно **Национальной образовательной инициативе «НАША НОВАЯ ШКОЛА: общее образование для всех и для каждого»** главным результатом школьного образования должно стать его соответствие целям опережающего развития. Это означает, что изучать в школах необходимо не только достижения прошлого, но и те способы и технологии, которые пригодятся в будущем.

Такая школа требует новых учителей. «Обучение действием» должно войти в традицию при подготовке и профессиональном совершенствовании учителей. Образовательные программы переподготовки и повышения квалификации учителей должны строиться по модульному принципу, гибко изменяться в зависимости от интересов педагогов, в свою очередь обусловленных образовательными потребностями учащихся [1].

**В современной дидактике признание и развитие получила идея активного воздействия на обучающегося путём деятельностного включения его в учебный процесс.** Вместе с тем решение задачи оптимизации дидактических условий в целях формирования комплекса личностных качеств и тем более единой совокупности свойств личности, целостности личности прослеживается преимущественно только на методологическом уровне. Такую трактовку проблемы обозначает **Левина М. М.** [2].

Действительно при переходе на деятельностное обучение необходимо наличие подготовленных педагогических кадров. Нужен учитель, имеющий

собственные идеи, проявляющий интерес к разработке и реализации новых учебных программ, обладающий высоким интеллектуальным потенциалом и научной компетенцией. Современный учитель – это организатор учебной, поисковой работы, наставник и консультант. Всё это требует новых подходов к организации кадрового обеспечения школьного обучения. «Наиболее перспективны для школы эксперименты в рамках проектирования и осуществления проектов – в этом случае эксперимент будет использован для подтверждения жизнеспособности проекта» – так полагают **А. М. Моисеев** и **О. М. Моисеева** [3, с. 161].

Учителя	II категория (5 чел.)	I категория (11 чел.)	Высшая категория (7 чел.)	Всего (23 чел.)
<b>Показатели эффективности</b>				
Составление «авторских» программ	0	4	2	6 (26%)
Ориентация на стимулирование собственных возможностей личности ребёнка и учителя	2	4	3	9 (39%)
Ориентация на поисковый и творческий уровень	1	3	3	7 (30%)
Использование различных альтернативных трактовок изучаемых явлений	2	7	5	14 (61%)
Вариативное содержание образования	1	3	3	7 (30%)
Наличие приоритета ценностно-смысловых аспектов (в чём видит смысл и назначение деятельности и др.)	0	2	2	4 (17%)
Доминирование диалога, индивидуальности, общечеловеческих ценностей	1	3	4	8 (35%)

Проведя исследование современных показателей эффективности деятельности учителей города по диагностической методике **Никишиной И. В.** [4, с. 45], были выявлены следующие параметры, которые нашли отражение у педагогов различных квалификационных категорий в разной степени:

Таким образом, мы видим реальный разрыв между теми параметрами, которыми должен обладать современный учитель, работающий в деятельностном образовательном контексте, и теми реальными умениями и пониманием эффективности деятельностного подхода, которые у него присутствуют.

Поэтому сначала в школе, а потом и в городе моей командой, состоящей из педагогов и административных работников, был разработан и реализован проект «Деятельностная образовательная среда ребёнка как основное условие самообразования учителя». В связи с этим возникла необходимость изменения подходов к подготовке педагогических кадров. Для этого были использованы различные формы методической работы: коллективные, групповые, парные, индивидуальные.

Все педагоги, принявшие участие в реализации проекта, проанализировали свою педагогическую деятельность, сопоставив её с требованиями социума, и представили своё концептуальное видение проблемы работы с ребёнком в деятельностном контексте. Очень важно, что учитель сам видит то, чего ему не хватает для полноценной работы со школьниками в этом направлении. Именно, исходя из своих образовательных потребностей, имея собственное поле проблем, учитель может построить свою деятельность, направленную на самосовершенствование, которая максимально приблизит его к тому уровню, который задаёт социум.

Реализация цели происходит через поэтапное решение педагогом задач по проектированию: определение потребности в изучении дидактической единицы; целеполагание; организация деятельности по поиску знаний и формированию умений, навыков и качеств посредством создания мыследеятельностной образовательной среды с учащимися; организация аналитико-рефлексивной деятельности для оценки реальной степени освоения материала; применение новых дидактических подходов и средств в новой педагогической практике; обобщение и представление опыта по организации мыследеятельностной образовательной среды. Таким образом, модель проектирования учителем деятельности по организации процесса своего обучения можно представить следующим образом (**см. рисунок**).

При разработке учителем собственных проектов мы базировались на подходе **С. И. Змеёва**. Так, говоря о модели обучения, мы имеем в виду систематизированный комплекс основных закономерностей деятельности обучающегося и обучающего при осуществлении обучения.

В самом общем виде можно сказать, что в педагогической модели обучения доминирующее положение занимает обучающий. Именно он определяет все параметры процесса обучения: цели, содержание, формы и методы, средства и источники обучения.

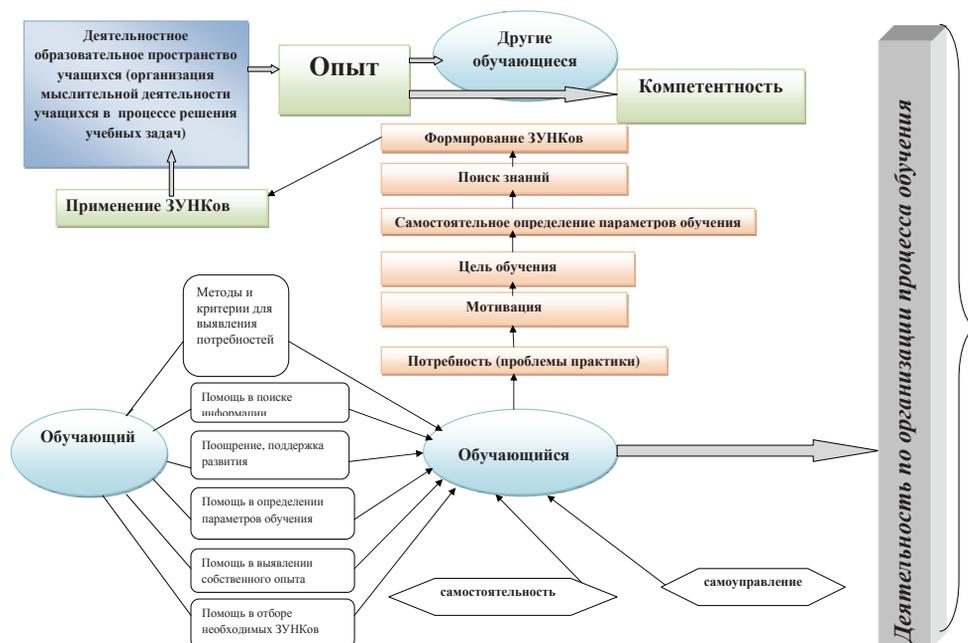
В андрагогической модели обучения ведущая роль в организации процесса обучения на всех его этапах принадлежит самому обучающемуся. Взрослый обучающийся – активный элемент, один из равноправных субъектов процесса обучения.

С точки зрения андрагогики взрослые обучающиеся (впрочем, как и старшие подростки в определённых ситуациях), испытывающие глубокую потребность в самостоятельности, в самоуправлении, играют ведущую, определяющую роль в процессе своего обучения, конкретно – в определении параметров этого процесса. Задача преподавателя сводится в конечном итоге к тому, чтобы

поощрять и поддерживать развитие взрослого обучающегося от полной зависимости к возрастающему самоуправлению, оказывать ему помощь в определении параметров обучения и поиске информации. Основной характеристикой процесса обучения становится самостоятельное определение обучающимся параметров обучения, поиск необходимых ему знаний, формирование умений, навыков и качеств.

В андрагогической модели обучения человек по мере своего роста и развития аккумулирует значительный опыт, который может быть использован в качестве источника обучения как самого обучающегося, так и других людей. Функцией обучающего в этом случае является оказание помощи обучающемуся в выявлении его собственного опыта. Соответственно, основными при этом становятся те формы занятий, которые используют опыт обучающихся: лабораторные эксперименты, дискуссии, решение конкретных задач, различные виды игровой деятельности и т. п. Готовность взрослых обучающихся учиться определяется их потребностью в изучении чего-либо для решения конкретных жизненных проблем. Поэтому сам обучающийся играет ведущую роль в формировании мотивации и определении целей обучения. Основой организации процесса обучения в связи с этим становится индивидуализация обучения на основе индивидуальной программы, преследующей индивидуальные, конкретные цели обучения каждого обучающегося. Согласно андрагогической модели, обучающиеся хотят применить полученные знания и навыки сразу же, немедленно, чтобы стать более компетентным в решении каких-то проблем, чтобы более эффективно действовать в жизни» [5, с. 21–23].

Создание деятельностной образовательной среды школьников является основным и обязательным условием самообразования учителя. Именно через организацию с детьми поиска способов получения теоретических знаний и практического их применения; использование учебной задачи как средства достижения обновлённого способа мышления и преобразования теоретических обобщений и практических умений, а также прохождение с детьми этапов проектного исследования: проблематизацию, целеполагание, выдвижение гипотезы, обоснование или доказательство гипотезы, формулировку вывода, применение новых знаний учитель получает опыт организации мыследеятельности. Эти же способы работы он трансформирует в деятельность по организации процесса своего обучения. При этом происходит прирост методико-знаниевой сферы педагога. После выхода в рефлексивное пространство, учитель способен дать реальную оценку степени освоения им учебного материала, а, следовательно, у него появляются новые образовательные потребности. Пройдя через оценивание, коррекцию и планирование образовательной деятельности, педагог способен внедрить в свою практику новые приёмы организации мыследеятельности учащихся. Таким образом, учитель получает опыт как основной продукт, который может быть использован коллегами, а также приобретает новые личностные качества, трансформируемые в компетентности.



### Модель проектирования деятельности самообучения учителя

Как видно, вся модель проектирования деятельности педагога построена с учётом андрагогических принципов обучения **С. И. Змеёва**:

1. *Приоритет самостоятельного обучения.* Под самостоятельной деятельностью понимается самостоятельное осуществление обучающимися организации процесса своего обучения.

2. *Принцип совместной деятельности.* Данный принцип предусматривает совместную деятельность обучающегося с обучающим, а также с другими обучающимися по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения.

3. *Принцип опоры на опыт обучающегося.* Жизненный опыт обучающегося используется в качестве одного из источников обучения как самого обучающегося, так и его товарищей.

4. *Индивидуализация обучения.* Обучающийся совместно с обучающим, другими обучающимися создаёт индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели обучения и учитывающую опыт, уровень подготовки, психофизиологические, когнитивные особенности обучающегося.

5. *Системность обучения.* Принцип предусматривает соблюдение целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания результатов обучения.

6. *Контекстность обучения.* Обучение, с одной стороны, преследует конкретные, жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой – строится с учётом профессиональной, социальной деятельности

обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных факторов.

7. *Принцип актуализации результатов обучения.* Предполагает безотлагательное применение на практике приобретённых обучающимися знаний, умений, навыков, качеств.

8. *Принцип элективности обучения.* Он означает предоставление обучающемуся свободы выбора целей, содержания, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения, а также самих обучающихся.

9. *Принцип развития образовательных потребностей.* Согласно этому принципу, оценивание результатов обучения осуществляется путём выявления реальной степени освоения учебного материала и определение тех материалов, без освоения которых невозможно достижение поставленной цели обучения; процесс обучения строится в целях формирования у обучающихся новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется после достижения определённой цели обучения.

10. *Принцип осознанности обучения.* Означает осознание, осмысление обучающимися и обучающим всех параметров процесса обучения и своих действий по организации процесса обучения.

Как видно из вышеизложенного, андрагогические принципы обучения определяют деятельность прежде всего обучающихся по организации процесса обучения, в то время как педагогические принципы в основном и главным образом регламентируют деятельность обучающегося [5, с. 25–27]. Но именно сочетание андрагогических и педагогических принципов гарантирует качество результата проекта, направленного на совершенствование профессиональной готовности учителя.

### Библиографический список

1. **Национальная** образовательная инициатива «НАША НОВАЯ ШКОЛА»: общее образование для всех и для каждого [Текст]
2. **Левина, М. М.** Технологии профессионального педагогического образования [Текст] / М. М. Левина. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
3. **Моисеев, А. М.** Заместитель директора школы по научно-методической работе (функции, полномочия, технология деятельности): пособие для руководителей образовательных учреждений [Текст] / А. М. Моисеев, О. М. Моисеева. Под ред. М. М. Поташника. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 256 с.
4. **Никишина, И. В.** Диагностическая и методическая работа в образовательных учреждениях [Текст] / И. В. Никишина. – Волгоград : Учитель, 2007. – 141 с.
5. **Змеев, С. И.** Технология обучения взрослых [Текст] / С. И. Змеев – М. : Академия, 2002. – 128 с.

УДК 378

**Ускова Наталья Николаевна**

*Старший преподаватель Кафедры журналистики, Филиал Московского Государственного университета культуры и искусств в Норильске, Ntalanova80@mail.ru*

**ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ НА ПРОФЕССИЮ  
«ЖУРНАЛИСТ» И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ  
СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ**

**Uskova Natalya Nikolayevna**

*Senior lecturer, Journalism department Branch of Moscow State University Culture and Arts in Norilsk, Ntalanova80@mail.ru*

**BUILDING MOTIVATION FOR PROFESSIONS «JOURNALIST»  
THROUGH THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES  
OF STUDENTS**

Перед современным обществом стоит сложная задача совершенствования системы профессиональной подготовки специалистов в области журналистики. За последние годы престиж самой профессии журналиста резко возрос. Это связано, в первую очередь, с развитием средств массовой информации. Но в то же время возникла потребность в профессионалах нового типа: многосторонне развитых, креативно мыслящих, ориентирующихся в ситуациях любой сложности, способных постоянно совершенствоваться и развивать творческий потенциал. Постоянно меняющиеся тенденции в области отбора кадров и повышения требований к будущим сотрудникам «журналистского цеха» усложняют задачи и образовательного процесса. При этом одной из кардинальных проблем ВУЗовской подготовки студентов является проблема формирования у будущих журналистов творческого потенциала. Благодаря стремительным изменениям в современном мире ключевое место в системе общественной жизни приобретает творчество, как высшая форма активности личности, направленная на саморазвитие и самореализацию. Современное общество нуждается в личностях творческих и активных.

В профессиографии знаком общеметодологический подход Н. Ф. Талызиной, основанный на предположении, что можно выделить некоторые общие требования, предъявляемые к специалисту его деятельностью [7].

Задача высшей школы на разных этапах развития оставалась неизменной – подготовка специалистов, но требования, предъявляемые к специалисту, изменялись.

В настоящее время квалифицированные требования к специалистам значительно изменились. Необходимо, чтобы каждый выпускник ВУЗа, мечтающий об интересной и престижной работе, ориентировался на то, что все больший приоритет отдается творческим и незаурядным людям.

Во всей журналистской универсальности лежит принцип деятельности как онтологического основания журнализма. Поэтому «при изучении журнализма необходимо исходить не из отдельного профессионала и описания актов его индивидуального поведения, а из форм социальной деятельности и социальных отношений, присущих всей общественной системе в целом» [1]. Принцип деятельности как общеметодологический принцип разрабатывался известным отечественным психологом А. Н. Леонтьевым, который писал: «Социален процесс специфически человеческой деятельности, даже когда он является «деятельностью индивида», это не «индивидуальная деятельность» [3].

Чтобы студент факультета журналистики и будущий профессионал, мог соответствовать этим требованиям, необходимо, чтобы развитие творческого потенциала студентов вуза начиналось непосредственно на начальном этапе обучения, а именно на 1–2 курсах. Поскольку выпускники школ приходят в вузы уже с определенным «багажом» знаний, умений и способностей, важно создавать условия, при которых они смогут обогатить свой накопленный опыт, развить творческий потенциал и реализовать его в процессе учебной деятельности.

Так, в г. Норильске стартовой площадкой для будущих журналистов можно считать творческую телевизионную студию «Перемена», которая дает «азы» журналистики старшим школьникам. Деятельность педагогического коллектива студии также направлена на развитие творческого потенциала будущих журналистов.

Один из этапов данной исследовательской работы был направлен на выявление педагогических условий развития творческого потенциала будущих журналистов. И объектом исследования стало учреждение, которое готовит потенциальных абитуриентов факультета журналистики Московского государственного университета культуры и искусств. В результате исследования, в которое входили такие методы, как наблюдение и анкетирование выяснилось, что 40% выпускников студии «Перемена» в дальнейшем продолжают свое обучение по творческим специальностям, в том числе поступают и на факультеты журналистики (40% выпускников студии «Перемена» выбирают творческие специальности (в том числе факультет журналистики); 30% – поступают в гуманитарные ВУЗы (другие специальности); 30% – технический ВУЗ).

Так в результате полученных анкетных данных выяснилось, что 50% студентов факультета журналистики МГУКи – выпускники студии «Перемена». И 90% студентов решили поступать на факультет журналистики потому, что считают себя творческими людьми. В результате анкетирования студенты так ответили на предложенные вопросы: считаете ли вы себя творческими людьми? 90% – я творческий человек, 7% – скорее всего я творческий человек, 3% – нет, я не творческий человек. Но при выполнении предложенных заданий лишь 40% исследуемых пренебрегли стандартными способами решения задач.

При этом под мотивами профессиональной деятельности понимается осознание предметов актуальных потребностей личности (получение высшего образования, саморазвития, самопознания, профессионального развития, повышение социального статуса и т. д.), удовлетворяемых посредством выполнения учебных задач и побуждающих его к изучению будущей профессиональной деятельности [2; 5; 8].

Другой важный фактор связан с мотивом творчества в будущей профессиональной деятельности, тягой к творчеству и теми возможностями, которые представляет для этого работа по специальности. Исследования показали, что данный фактор более значим для успевающих, менее значим для неуспевающих учащихся. Формирование творческого отношения к различным видам профессиональной деятельности, стимулирование потребности в творчестве и развитии способностей к профессиональному творчеству – необходимые звенья системы профессионального обучения и профессионального воспитания личности.

В современных условиях динамичного развития профессиональных знаний, в силу предъявляемых к личности требований о непрерывном профессиональном образовании и совершенствовании, дальнейшая разработка указанной проблемы приобретает все большую значимость. Ее конкретное решение во многом зависит от совместных усилий педагога и психолога – как на стадии профориентационной работы в школе, так и в процессе профессионального обучения. Эти усилия в основном сводятся к оказанию личности компетентной психолого-педагогической помощи в ее поиске профессии для себя и себя в профессии. Конечно, задача эта нелегкая, но зато важная и благородная, ибо ее успешное решение поможет человеку предотвратить превращение своей будущей профессиональной судьбы в путь без цели и ориентиров [9].

Исследование уровня профессиональной мотивации будущих журналистов проходило на базе кафедры журналистики Филиала Московского Государственного университета культуры и искусств в г. Норильске. Испытуемыми в данном случае выступали студенты I, III и V курсов, обучающиеся по очной форме обучения специальности 030601 Журналистика.

Первая часть анкетирования представляла исследование мотивации жизненной активности. Для этой части исследования применялась методика М. Рокича «Ценностные ориентации» (**Рисунок 1**).

После проведения первого этапа исследования, можно сделать следующий вывод, что за время обучения в ВУЗе с каждым годом жизненно важные ценности студентов трансформируются. Уровень ценностей общения, преобладающий на первом курсе, постепенно снижается, в то время как уровень профессиональных ценностей возрастает. На 5-ом курсе профессиональные ценности выходят на первое место в системе ранжирования.

Как известно профессия журналист является одной из самых творческих профессий. Традиционно в профессиональной среде все разговоры о творческих возможностях журналиста и вообще о «творчестве» часто сводятся к неким субъективным условиям и факторам, главным из которых обычно вы-

ступает природная предрасположенность к занятиям журналистикой; к тому, что дано «от Бога». На основании этого была составлена вторая часть исследования, которая включала в себя выявление творческих наклонностей будущих журналистов. Для данной части исследования применялась методика Д. Холмса (1976 г.). Автор методики использовал её для отбора абитуриентов в творческие вузы. В нашем же случае данная методика способствовала выявлению уровня творческого потенциала начинающих журналистов, исследованию выраженности творческих наклонностей на разных этапах обучения (**Рисунок 2**).

Анализируя данную часть исследования можно прийти к выводу, что вне зависимости от курса обучения встречаются студенты как с ярко выраженным творческим потенциалом, так и со слабыми способностями к творчеству. На основании сравнительного анализа уровня сформированности творческих наклонностей, можно прийти к выводу, что обучение в Вузе и погружение в условия профессиональной деятельности способствует выявлению и развитию творческих способностей.

Одним из требований, предъявляемых к журналисту как к специалисту, является направленность на лидерство. Поэтому третья часть исследования была направлена на выявление уровня сформированности мотивации достижения. Мотивация достижения – стремление к улучшению результатов, неудовлетворенность достигнутым, настойчивость в достижении своих целей, стремление добиться своего, во что бы то ни стало – является одним из главных свойств личности, оказывающих влияние на всю человеческую жизнь. Многочисленные исследования показали тесную связь между уровнем мотивации достижения и успехом в жизнедеятельности (**Рисунок 3**).

Сравнительный анализ уровня мотивации достижения показал, что к 3 курсу уровень мотивации незначительно падает, но уже к пятому курсу возрастает и достигает наивысшего уровня.

Подводя итог вышесказанному, можно заключить, что развитие профессиональной мотивации непосредственно связано с использованием эффективных методов и технологий организации учебно-воспитательного процесса, активных форм обучения, с учетом индивидуально-дифференцированного и личностно-ориентированного подхода.

Итак, в результате проведенного нами исследования было выявлено, что уровень сформированности профессиональной мотивации в ВУЗе находится на среднем уровне. Задача формирования профессиональной мотивации студентов является актуальной на всех этапах профессиональной подготовки специалистов.

*Изучение формирования профессиональной мотивации у будущих журналистов показало, что формирование устойчивой мотивации к профессии зависит от:*

1. организации профориентационной работы с будущими абитуриентами начиная со старших классов общеобразовательной школы;
2. личностной зрелости студентов;

3. достаточной информированности о содержании и общественной значимости профессии;
4. наличия психологической предрасположенности к работе;
5. сформированности устойчивых профессиональных интересов и ценностных ориентаций студентов;
6. организации образовательно-воспитательного процесса в вузе.

Динамика развития мотивации в процессе обучения обуславливается активизацией включения студентов в различные формы образовательной деятельности. Возрастание профессионального интереса более интенсивно начинается с третьего курса и связано с изучением предметов по специальности, активизацией исследовательской деятельности студентов, прохождением производственной практики.

Формирование устойчивого интереса к профессии будущих журналистов в процессе вузовской подготовки зависит от эффективности используемого методологического обеспечения образовательно-воспитательного процесса и будет более успешным при условии, если профессиональное воспитание и развитие будущих специалистов станет приоритетной задачей в организации вузовской системы подготовки, которая должна базироваться на принципах: творческого саморазвития личности, принципах самопознания, принципе приоритета практики, принципе сотворчества, принципе гуманизма.

Использование активных форм поискового и проблемного обучения в системе подготовки специалистов будет способствовать развитию креативного мышления, активизации познавательной деятельности.

Одним из основных средств, формирующих профессиональную направленность будущего специалиста, является производственная практика, способствующая расширению и углублению знаний студента о содержании и особенностях журналистской деятельности, обеспечивающая возможность апробирования приобретенных знаний и умений, сопоставлению внутренних возможностей.

К руководству практикой необходимо привлекать не только преподавателей, имеющих профессиональную подготовку в области журналистики, а также специалистов-практиков.

Мы считаем, что исходя из специфики деятельности журналиста, необходимо пересмотреть учебные планы с целью увеличения количества часов для практической деятельности.

Проведенное нами исследование помогло выявить, что уровень развития профессиональной мотивации на I курсе обучения находится на низком уровне. Поэтому мы считаем, что на I курсе необходимо внедрить курс «Введение в специальность», который поможет студентам обрести знания о будущей профессии, ее общественной значимости, условиях и специфике работы журналиста, этических и правовых нормах данной профессии. Рекомендуется начинать знакомство с профессией под руководством психолога. При этом необходимо в образовательно-воспитательном процессе как можно шире использовать активные методы и приемы: экспресс-анкеты, опро-

сники, психологические тесты, тренинги, социальные ситуации, деловые и ролевые игры, диспуты, творческие работы по заданным темам (сочинения-миниатюры, эссе), встречи-диалоги со специалистами-практиками.

Успех в подготовке журналистских кадров во многом зависит от уровня преподавания. Создание благоприятного климата в вузовском коллективе и организации диалога во многом зависит от педагогической культуры преподавателя, его конструктивных, организаторских и коммуникативных умений, от способности педагога рефлексировать, а значит – анализировать свои действия, понимать студентов, устанавливая с ними контакт, адекватно реагировать на их действия.

Можно рекомендовать использовать особые правила приема, предполагающие не только наличие специальных личностных качеств и психологической предрасположенности к деятельности, но и личностной зрелости, определенного опыта. Хорошим показателем в данном случае мог бы послужить творческий конкурс на данную специальность.

Большое значение имеет и довузовская подготовка. Введение подготовительных курсов по данной специальности поможет абитуриентам ознакомиться не только с основами журналистики, но также получить представление об условиях работы журналистов, дисциплинах учебного плана и уровне требований при обучении в вузе.

Интерес к профессии формируется в процессе участия в научно-исследовательской и экспериментальной деятельности студентов, которая обуславливает развитие когнитивных и творческих способностей, познавательных интересов студентов.

Способствовать совершенствованию журналистского образования может внедрение специальных курсов по узким направлениям журналистики (деловая, экологическая, аналитическая, правозащитная, фото и Интернет-журналистика, журналистское расследование и другие). Это даст возможность студентам определиться в выборе специализации, которая им больше всего подходит.

Кроме этого, мы полагаем, что гораздо большее количество академических часов нужно отводить на такие дисциплины как информатика и русский язык. Грамотность и умение работать на компьютере являются неотъемлемой частью работы любого журналиста.

Результаты исследования проблем формирования профессиональной мотивации будущих журналистов и динамики её развития в процессе обучения студентов в вузе, показали, что наличие мотивации ускоряет процесс профессионального становления и личностного развития будущего специалиста и является залогом развития его профессионального мастерства.

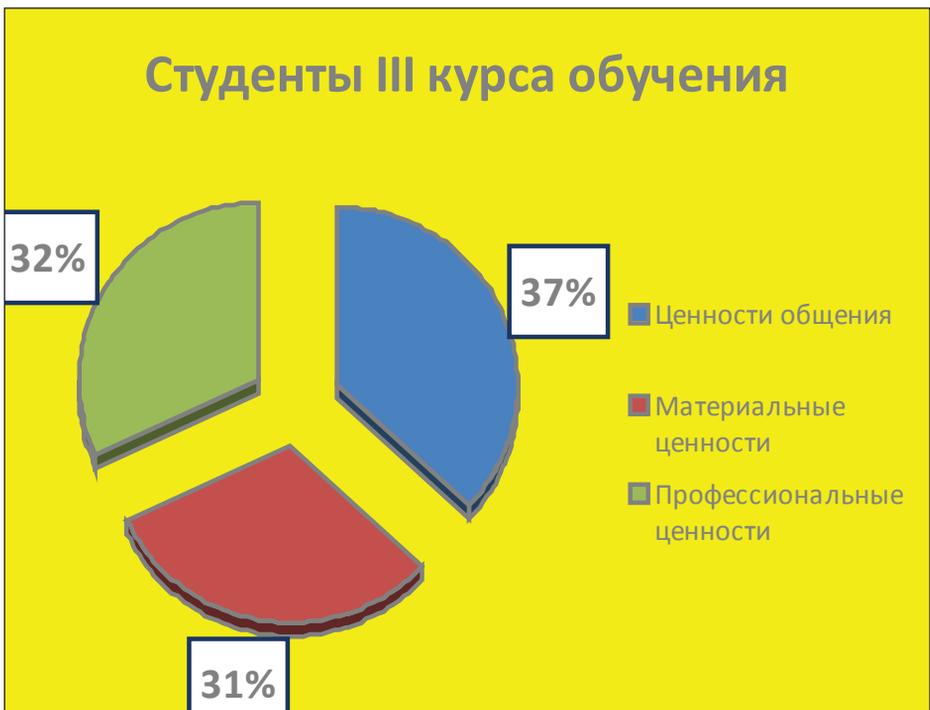
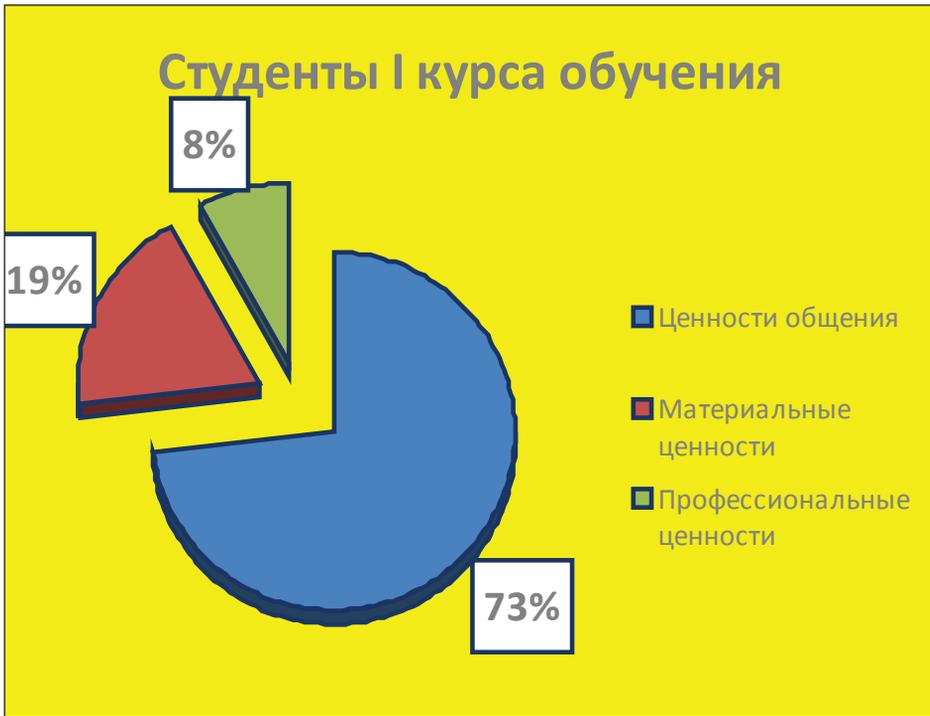




Рисунок 1 – Исследование мотивации жизненной активности

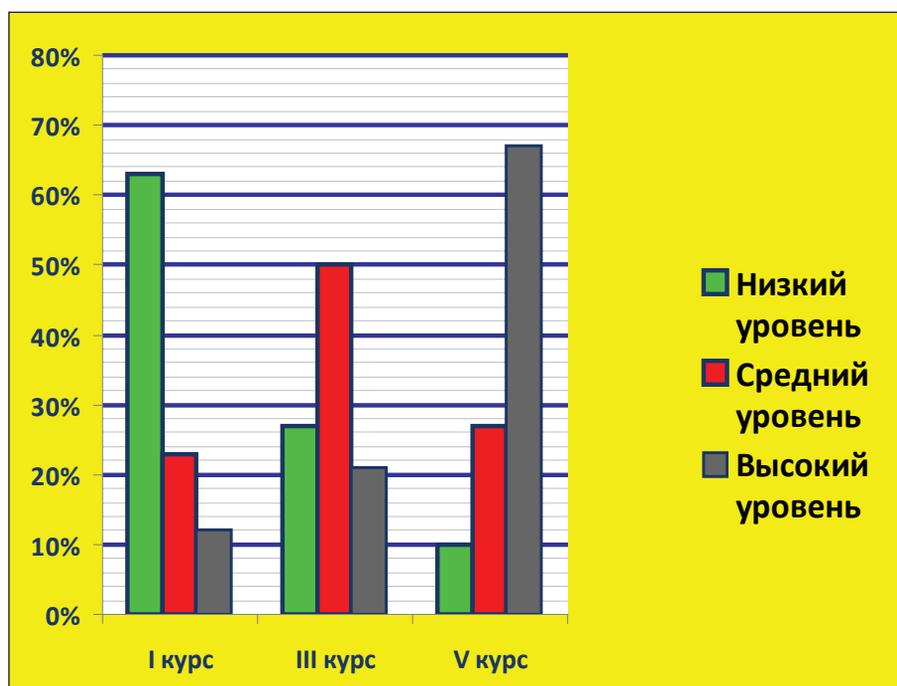


Рисунок 2 – Исследование мотивации творчества

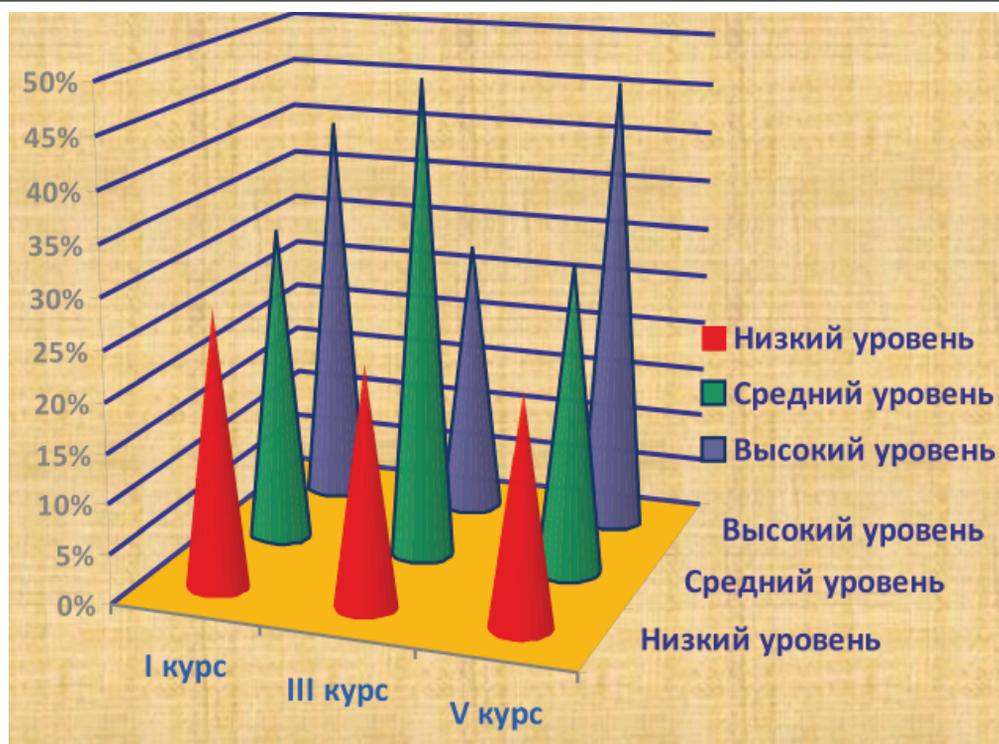


Рисунок 3 – Исследование мотивации достижения

### Библиографический список

1. Буева, Л. П. Социальная среда и сознание личности [Текст] / Л. П. Буева. – М., 1968. – 61 с.
2. Асриян, А. Г. Мотивация студентов негосударственных вузов [Текст] / А. Г. Асриян // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 13. – С. 353–358.
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 1977. – С. 82–83.
4. Романов, Ю. В. «Я снимаю войну...». Школа выживания [Текст] / Ю. В. Романов. – М.: Права человека, 2001, 308 с.
5. Яковлева, И. М. Профессиональная мотивация студентов дефектологических специальностей [Текст] / И. М. Яковлева // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 13. – С. 368–377.
6. Свенцицкий, А. Л. Социальная психология управления [Текст] / А. Л. Свенцицкий. – Л., 1987, 40 с.
7. Талызина, Н. Ф. Теоретические проблемы разработки модели специалиста [Текст] / Н. Ф. Талызина // Современная высшая школа. – 1986. – № 2 /54/. – С. 75–86.
8. <http://career.vvsu.ru/vuzam/analytics/motivation.asp>
9. [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/Bordo/09.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/Bordo/09.php)

УДК 159.9

**Заусенко Ирина Викторовна**

*Старший преподаватель кафедры общей психологии Института психологии Уральского государственного педагогического университета, ziv-63@mail.ru, Екатеринбург*

**ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ  
ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМИ ПОКАЗАТЕЛЯМИ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ**

**Zausenko Irina Viktorovna**

*Senior lecturer, Department of General Psychology, Institute of Psychology of Ural State Pedagogical University, ziv-63@mail.ru, Ekaterinburg*

**CHARACTERISTICS OF TEACHERS' SELF-RELATION  
WITH DIFFERENT VALUES OF PSYCHOLOGICAL  
WELL-BEING**

Педагогическая деятельность предполагает интенсивные, часто эмоционально насыщенные коммуникации педагога с учениками и их родителями, коллегами, руководством. Только достаточно психологически благополучный педагог способен создать творческую, психологически безопасную атмосферу для личностного развития его учеников.

Сторонники «теории индивидуальности в профессиональной психологии» Л. Тайлер и Д. Сьюпер предполагают, что важнейшей детерминантой профессионального пути человека является представление о своей личности. Человек неосознанно стремится иметь профессию, требования которой предусматривают роль, соответствующую его представлениям о себе. Профессиональные предпочтения и их реализация приводят к поиску и ответу на вопрос «Кто Я?» [5]. Одновременно формируется отношение человека к самому себе, оно также взаимосвязано с профессиональным выбором и меняется в процессе профессиональной деятельности.

В психологии существует ряд исследований связанных с осознанием педагогом себя: профессиональное самосознание педагога, профессиональная идентичность педагога, «Я-концепция» педагога. Каждая из приведённых сторон осознания себя, предполагает эмоциональный компонент, отношение педагога к себе. Это отношение имеет определённый эмоциональный фон: позитивный или негативный. Именно это устойчивое отношение педагога к себе определяет его отношение к людям и характер взаимодействия с ними.

Р. Бёрнс отмечал, что позитивная Я-концепция педагога способствует положительной Я-концепции его учеников [1]. А. К. Маркова отмечает, что у учителя, позитивно, воспринимающего себя, повышаются уверенность в себе, удовлетворённость своей профессией, эффективность работы в целом. И напротив, педагог, переживающий негативные чувства

к себе склонен к авторитарному стилю как к средству психологической самозащиты [2]. По мере овладения профессией профессиональная идентичность включается в структуру самосознания и самоотношения, определяя основные состояния человека в зрелом возрасте. Профессиональная идентичность базируется на удовлетворённости профессией, связанной с чувством радости [5].

В контексте нашего исследования мы рассматриваем самоотношение как внутриличностный фактор, определяющий психологическое благополучие личности педагога.

Зарубежные авторы Д. Кайнемен, Н. Брэдбурн, Э. Динер, Н. Шварц, М. Аргайл, ключевым моментом психологического благополучия считают субъективное переживание счастья и удовлетворенности собственной жизнью, общее преобладание позитивного эмоционального фона над негативным. К. Рифф (1989) рассматривала психологическое благополучие как позитивное функционирование личности и выделяла следующие его компоненты: позитивные отношения с окружающими, управление средой, автономия, осмысленность целей в жизни, личностный рост и самопринятие.

В отечественной психологии проблема психологического благополучия личности попала в центр внимания психологов-исследователей сравнительно недавно, буквально последние 10 лет. Проведён целый ряд научных исследований различных аспектов психологического благополучия личности. Изучалось психологическое благополучие различных социальных категорий: школьников (А. В. Воронина, Томск, 2002), студентов (А. Е. Созонтов, Москва, 2003), работающих женщин (М. В. Бучацкая, Москва, 2006), социальных педагогов и учащихся с отклонениями в развитии (В. Н. Феофанов, Нижний Новгород, 2009). Психологическое благополучие в связи с различными аспектами личности и личностного развития исследовали Р. М. Шамионов (Саратов, 2002) Г. Л. Пучкова (Хабаровск, 2003), Н. К. Бахарева (Хабаровск, 2004), П. П. Фесенко (Москва, 2005), Е. Н. Панина (Красноярск, 2006). О. С. Ширяева исследовала психологическое благополучие личности в экстремальных условиях жизнедеятельности (Хабаровск, 2008).

На основании анализа приведённых исследований можно констатировать, что на сегодняшний день единого общепринятого понятия психологического благополучия личности в психологической науке не существует. Психологическое благополучие педагога мы рассматриваем как интрапсихический феномен, базирующийся на психическом здоровье личности, обусловленный активностью самой личности и состоянием её отдельных личностных структур, в частности позитивным самоотношением.

*Мы выделяем ряд ключевых моментов для определения взаимосвязи самоотношения и психологического благополучия педагога:*

1. Отечественные и зарубежные авторы отмечают, что позитивное отношение взрослого человека к себе определяет позитивный характер его взаимодействия с другими.

2. Позитивное отношение к себе обеспечивает чувство психологической защищенности и соответственно стрессоустойчивость педагога и способность быть гибким и адекватным в решении возникающих проблем.

3. Позитивное отношение к себе позволяет быть открытым новому опыту, лично расти, преодолевать свои недостатки, развиваться, осваивать новые социальные роли, меняться в соответствии с ними.

Только при общем позитивном фоне отношения к себе как личности и профессионалу можно говорить о психологическом благополучии личности педагога на протяжении всей его карьеры.

На основании теоретического анализа мы предположили, что существуют отличия в самоотношении педагогов с высокими и низкими показателями психологического благополучия.

Нами проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 254 человека, занимающихся педагогической деятельностью в детских садах, школах, учреждениях дополнительного образования, колледжах, высших профессиональных учебных заведениях. Средний возраст испытуемых составил 34,5 лет, что позволяет исследовать психологическое благополучие педагогов, адаптировавшихся в профессиональной деятельности и имеющих достаточный профессиональный опыт. В исследовании приняли участие 89% женщин и 11% мужчин, что адекватно половому составу лиц, занимающихся педагогической деятельностью. Были использованы следующие диагностические методики: «Психологическое благополучие личности» К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой и П. П. Фесенко и методика исследования самоотношения С. Р. Пантिलеева [7; 3]. Затем провели нелинейную нормализацию всех полученных данных, после все значения показателя суммарного благополучия мы разделили на три группы: низкие (1–3 балла), средние (4–7 баллов) и высокие (8–10) баллов. Таким образом, получилось, что 69% выборки педагогов имеют средние показатели психологического благополучия, 24% низкие показатели и 7% высокие показатели психологического благополучия. Мы сравнили самоотношение педагогов с низкими и высокими показателями психологического благополучия с помощью статистической программы STATISTIKA 6.0 с использованием t-критерия Стьюдента и получили результаты, представленные в таблице 1.

Ориентируясь на показатели средних значений по шкалам самоотношения и критерий статистически значимых различий, мы получили следующие характеристики самоотношения педагогов.

Интересно, что практически все средние значения по шкалам самоотношения у педагогов с низким благополучием находятся в районе пяти баллов из десяти возможных и лишь показатель самооценности (6,38) чуть превышает эти значения. В то время как педагоги с высокими показателями психологического благополучия имеют значительный разброс средних значений по шкалам: так самую высокую позицию занимает «самоценность» (9,11), а самую низкую самообвинение (2,58). Показатели «самоуверенность» и «отраженное самоотношение», также имеют высокие значения.

На основании этих данных мы можем полагать, что педагоги с высокими показателями психологического благополучия отчётливо ощущают ценность собственного духовного мира и, одновременно, предполагают ценность своего «Я» для других, способность вызывать в них глубокие чувства. Они заранее уверены, что их личность, характер и деятельность способны вызвать у других уважение, симпатию, одобрение, понимание. Педагоги с высокими показателями психологического благополучия представляют себя как самостоятельного, волевого и надёжного человека, которому есть за что себя уважать. Они демонстрируют социальную смелость и отсутствие внутренней напряженности, отрицают проблемы, депрессивные состояния. В то время как педагоги с низкими показателями психологического благополучия, хотя и не обладают низкими значениями по вышеперечисленным шкалам, всё же значительно менее ценят собственное «Я». Можно также предположить, что менее благополучные педагоги соответственно менее уверены в себе (наибольший коэффициент различий именно по этому показателю – 7,02), не в полной мере ощущают силу своего «Я», испытывают внутреннюю напряженность и не боятся в этом признаться. Кроме того они менее уверены в том, что вызывают у других исключительно позитивные чувства.

*Таблица 1* – Статистически значимые различия в показателях самоотношения у педагогов с высокими и низкими показателями психологического благополучия

Переменные	Среднее значение		Критерий t-Стьюдента	Уровень значимости различий
	Педагоги с низкими показателями психологического благополучия	Педагоги с высокими показателями психологического благополучия		
Самоценность	6,38	9,11	-5,80	0,000
Саморуководство	5,82	7,74	-4,04	0,000
Самообвинение	5,49	2,58	6,17	0,000
Внутренняя конфликтность	5,64	3,16	5,57	0,000
Самоуверенность	5,87	8,74	-7,02	0,000
Отраженное самоотношение	5,85	8,05	-4,81	0,000
Самопривязанность	5,82	6,79	-2,28	0,025
Закрытость	5,84	7,05	-3,42	0,001

На границе между средними и высокими значениями находится показатель саморуководства (7,74) у педагогов с высокими показателями психологического благополучия. Этот показатель позволяет предположить, что педагоги

склонны испытывать чувство обоснованности и последовательности своих внутренних побуждений и целей, и уверены в том, что они способны эффективно справляться со своими эмоциями и переживаниями по поводу самого себя. В то время как менее благополучные педагоги склонны предполагать, что в их собственной судьбе не всё от них зависит, сомневаться по поводу управляемости и предсказуемости своего «Я». Они значительно менее уверены в том, что всегда способны справляться со своими чувствами и сомневаются в том, что сумеют благополучно пережить возникновение неожиданных обстоятельств и сумеют принять наилучшие решения.

Выявлены значимые различия между педагогами с высокими и низкими показателями психологического благополучия, по шкалам самообвинения и внутренней конфликтности. Педагоги с низкими показателями психологического благополучия более склонны обвинять себя в различных неудачах и объяснять свои трудности собственными недостатками в отличие от более благополучных педагогов. Этот фактор однополюсный, он содержит только негативные переживания в отношении себя. Можно предположить, что у педагогов, показавших результаты психологического благополучия ниже, менее актуализированы психологические защиты, и они отличаются открытостью к восприятию отрицательных эмоций по отношению к себе.

Наименее значимы различия в показателях средних значений между педагогами с высокими и низкими показателями психологического благополучия по шкале «самопривязанность». Интересно, что самопривязанность у более благополучных педагогов выше, чем у менее благополучных. Это свидетельствует о том, что педагоги, предъявляющие себе как очень благополучных, не стремятся к изменениям их актуального состояния, что вполне объяснимо. Если человек удовлетворён собой и собственной жизнью, то вряд ли он захочет что-то менять. Одновременно, в совокупности с другими показателями, можно предположить некоторую ригидность Я-концепции, консервативную самодостаточность, общий фон отношения к себе положительный, даже с оттенком некоторого самодовольства. Такие переживания часто сопровождают привязанность к неадекватному образу «Я». *Тенденция к сохранению такого образа – один из защитных механизмов самосознания.*

Педагоги с низкими показателями психологического благополучия, менее склонны к защитному поведению и открыты изменениям в себе и собственной жизни. Соответственно можно предположить, что менее благополучные педагоги не столь зависимы от собственного образа и соответственно открыты любой новой информации о себе.

В связи с этим заслуживает особого внимания сравнение показателей закрытости у педагогов с разным уровнем психологического благополучия. Утверждения, вошедшие в данную шкалу, формулируются так, что в них содержатся некоторые качества (в первую очередь негативные с точки зрения обыденной морали), в определённой степени присущие каждому человеку, но требующие достаточных навыков рефлексии и обладания определённой внутренней честностью для их признания. Отсюда ответы на данные пун-

кты определяются преобладанием одной из двух тенденций: или критичностью, глубоким осознанием себя, внутренней честностью и открытостью, или – конформностью, выраженной мотивацией социального одобрения, а также отрицанием тревоги и жизненных трудностей. Заниженные показатели внутренней конфликтности у педагогов с высокими показателями психологического благополучия скорее подтверждают предыдущую версию о закрытости, поверхностном самодовольстве, отрицании проблем и нежелании менять что-то в себе.

Таким образом, можно предположить, что педагоги, предъявляющие себя как высоко психологически благополучных, не стремятся к глубокому познанию себя, менее критичны, слабо осознают свои потребности, истинные мотивы своих решений, не склонны к рефлексии. И высокие показатели психологического благополучия, которые они демонстрируют не более, чем проявление их психологических защит. Именно значения шкал закрытости, самопривязанности и внутренней конфликтности не соответствуют истинной картине психологически благополучного, гармонично развивающегося человека. Они говорят о том, что человек очень хочет представить себя обществу как максимально благополучный, вероятно не потому, что так себя ощущает, а чтобы получить одобрение, например, соответствовать идеальному образу педагога, или не хочет признаться не только окружающим, но и самому себе, что его состояние далеко от психологического благополучия. На основании анализа полученных данных мы можем предположить, что их высокие показатели психологического благополучия носят демонстративный, защитный характер.

Итак, чтобы сделать адекватный вывод о состоянии психологического благополучия личности педагога необходимо рассмотреть его в комплексе с состоянием отдельных личностных структур, в частности диагностировать его самоотношение. Психологическое благополучие личности педагога более достоверно отражают средние значения, завышенные результаты позволяют предположить неадекватную оценку педагогом своего психологического состояния. Для получения более достоверных результатов целесообразно включать в психодиагностический комплекс исследования психологического благополучия педагогов проективные методики, игнорирующие психологические защиты.

### Библиографический список

1. **Бернс, Р.** Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бёрнс. – перевод с английского. – Прогресс, 1986. – 420 с.
2. **Маркова, А. К.** Психология труда учителя: Кн. для учителя [Текст] / А. К. Маркова. – Просвещение, 1993. – 192 с.
3. **Пантилеев, С. Р.** Методика исследования самоотношения [Текст] / С. Р. Пантилеев. – «СМЫСЛ», 1993. – 32 с.

4. **Посашкова, И. П.** Психологические особенности самоотношения современного учителя и условия его позитивного развития [Текст]: Автореф. дис... канд. психол. наук – 2004. – 22 с.
5. **Регуш, Л. А.** Психология прогнозирования: успехи в познании будущего [Текст] / Л. А. Регуш. – СПб.: «Речь», 2003. – 352 с.
6. **Сарджвеладзе, Н. И.** Личность и её взаимодействие с социальной средой [Текст] / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси: «Мецниереба», 1989. – 204 с.
7. **Шевеленкова, Т. Д., Фесенко, П. П.** Психологическое благополучие личности [Текст] / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–129.

УДК 372

***Ильина Галина Вячеславовна***

*Старший преподаватель МаГУ, galinka ilina@rambler.ru, Магнитогорск*

**ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ  
СПОСОБНОСТЕЙ И ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У СТАРШИХ  
ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

***Ilina Galina Vyacheslavovna***

*Senior lecturer, Special department of physical education among preschool age children SEI HVE «Magnitogorsk State University», galinka ilina@rambler.ru, Magnitogorsk*

**AN INTERRELATION BETWEEN COGNITIVE ABILITY AND  
PHYSICAL QUALITY DEVELOPMENT AMONGST SENIOR  
PRESCHOOL AND JUNIOR SCHOOL AGE CHILDREN**

В настоящее время, контингент детей поступающих в школу с первой группой здоровья составляет 10%. Одной из причин резкого ухудшения здоровья будущих первоклассников является снижение двигательной активности дошкольников, увеличение занятий, связанных с подготовкой детей к обучению в школе. Игнорирование закономерностей становления функциональных систем мозга и формирующихся на их основе психических функций приводит к тому, что старший дошкольник нагружается учебной информацией в ущерб «классическому» содержанию дошкольного детства – двигательной активности, играм, творчеству. А ведь именно эти виды деятельности способствуют формированию тех структур и функций головного мозга, которые войдут в основу учебной деятельности: пространственной ориентации, произвольной регуляции, моторики, способности анализировать и сопоставлять, отделять главное от второстепенного. Сокращая игровую деятельность стар-

ших дошкольников (в процессе которой развиваются физические качества), увеличивая тем самым время занятия за компьютерами, учебными столами, мы начинаем искать специалистов-психологов, которые смогут при помощи специальных упражнений восполнить возникающие недостатки развития, искусственно сформировать то, что испокон веков развивалось в игровой деятельности. Лишив детей естественного и необходимого содержания дошкольного детства, подменяя его школьно-ориентированным обучением, мы нарушаем развитие ребёнка. По данным И. М. Сеченова (1947), Н. А. Бернштейна (1947), М. М. Кольцовой (1980) и др., недостатки двигательной сферы могут оказывать неблагоприятное влияние на общее развитие ребёнка, его работоспособность, умственную деятельность и успеваемость.

Таким образом, актуализируется проблема, связанная с минимизацией двигательной активности дошкольников на пороге школьного обучения, которая отрицательно влияет на развитие познавательных способностей и физических качеств детей. В большей степени это касается начальной школы, где зачастую преобладают вербальные средства обучения, здесь следует помнить, что существует переходный тип деятельности – учебно-игровая и от ее полноценного развития будет зависеть качество познавательной деятельности в дальнейшем.

Кроме этого, приходится констатировать, что специалистами физической культуры ДОУ и начальной школы используется большое количество разнообразных подвижных игр без четкой дифференциации их по принципу преимущественного развития физических качеств и психических процессов детей. Данная проблема обозначена в работах Н. И. Дворкиной [3].

В связи с этим, в нашем исследовании, важно выявить взаимосвязь в развитии познавательных способностей и физических качеств у старших дошкольников и младших школьников именно в процессе игровой деятельности детей, которая положительно влияет на физическое здоровье, готовность детей к обучению в школе, успешную адаптацию к учебной деятельности и усвоение школьной программы.

Многочисленные исследования учёных (Л. С. Выготский, Ж. Пиаже, А. Валлон, М. М. Кольцова и др.), свидетельствуют о первостепенной роли движений в становлении психических функций ребёнка. Кроме того, учёные отмечают наличие тесной связи между показателями физических и психических качеств у дошкольников (Г. А. Каданцева, 1993; А. С. Дворкин и Ю. К. Чернышенко, 1997; В. А. Баландин, 2000; Н. И. Дворкина, 2002; В. А. Пегов, 2000, и др.). «Физические качества» определяют как врождённые морфо-функциональные качества [анатомо-физиологические], которые развиваются в процессе физического воспитания, посредством физических упражнений. Благодаря физическим качествам возможна физическая активность человека, проявляющаяся в целесообразной двигательной деятельности. Это сила, ловкость, быстрота, выносливость, гибкость. Установлено, что отставание в умственном развитии приводит к отставанию в развитии физических качеств (Н. Сладкова, 1998; О. В. Решетняк, Т. А. Банникова, 2002). Доказано положительное влияние активной двигательной деятельности на

умственную работоспособность (Н. Т. Терехова, 1989; А. В. Запорожец и др., 1980; А. П. Ерастова, 1989). Значит, будет уместным говорить и об обратной зависимости, т. е. от уровня развития физических качеств детей будет зависеть успешная адаптация и усвоение школьной программы ребёнком.

Определяя игровую деятельность у старших дошкольников как ведущую, с позиции нашего исследования, важно учитывать основные элементы структуры как материальной, так и духовной деятельности детей: мотивы, побуждающие к деятельности; цели-образы результатов, на достижение которых деятельность направлена; средства, с помощью которых деятельность осуществляется. В соответствии с этим, в самом процессе взаимодействия субъекта с действительностью выделяются определённым образом мотивированная деятельность в целом, входящие в её состав целенаправленные действия и, наконец, автоматизированные компоненты этих действий – операции, обеспечивающие использование имеющихся средств и условий для достижения необходимого результата.

Исследования российских учёных (А. Н. Леонтьева, С. А. Рубинштейна, А. А. Смирнова, Б. В. Теплова и др.) показали, что на каждой ступени возрастного развития определяется деятельность, которая приобретает ведущее значение в формировании новых психических процессов и свойств личности индивида. В старшем дошкольном возрасте развитие физических качеств особенно тесно связано с восприятием. Дети становятся более внимательными, дисциплинированными, у них укрепляется воля, вырабатывается характер. Исследования в области физической культуры (Е. Г. Горбачёва, Л. М. Куликова, Л. М. Степановой и др.) показали, что правильно организованный процесс физического воспитания способствует развитию у детей логического мышления, памяти, инициативы, воображения, самостоятельности.

В ходе нашего исследования, мы выявили взаимосвязь в развитии познавательных способностей и физических качеств у старших дошкольников и младших школьников, в процессе подвижных игр. Данные представили в таблице 1.

Таким образом, мы определили, что двигательная деятельность старших дошкольников и младших школьников находится во взаимосвязи с перестройкой их умственных процессов. Важно учитывать особенности использования подвижных игр, которые определяют благоприятную динамику в развитии физических качеств и интеллектуальных способностей детей. В процессе организации подвижных игр необходимо учитывать эмоциональное отношение ребенка к изучаемому материалу, создающего в мышлении своеобразную доминанту, поддерживающую любознательность и интерес. Достигнутый уровень развития физических качеств, психологическая готовность к большей концентрации волевых усилий определяют новый виток физического развития, дальнейший рост физических возможностей детей, усвоение более сложных двигательных действий, овладение их техникой. Так постепенно достигается уровень физического совершенства, необходимый для определенного возрастного этапа.

Далее, мы определили комплекс подвижных игр (25), который направлен на развитие познавательных способностей и физических качеств у старших дошкольников и младших школьников. В таблице 2, мы приводим пример 7 подвижных игр.

**Таблица 1 – Взаимосвязь развития познавательных способностей и физических качеств у старших дошкольников и младших школьников в процессе подвижных игр**

Особенности развития познавательных процессов детей	Особенности развития физических качеств детей	Особенности использования подвижных игр
1	2	3
<p><i>Внимание</i> – доминирует ориентация на слова и указания педагога. У детей формируется произвольное внимание, но непроизвольное остаётся преобладающим. Внимание сохраняется при поддержании интереса со стороны детей к чему-либо.</p>	<p><i>Быстрота</i> – детям доступна сложная реакция (реакция на движущийся объект и реакция выбора), т. е. проявляется быстрота реакции в эстафетах, подвижных играх. Наилучшие результаты достигаются в возрасте 7–13 лет.</p>	<p>Подвижные игры с построениями и перестроениями, требующие концентрации внимания и повтора заданий до 3–4 раз. Чередование в них основных движений по определённому сигналу.</p>
<p><i>Память</i> – относительная роль непроизвольного запоминания снижается, прочность запоминания возрастает (ребёнок в состоянии воспроизвести полученные впечатления через достаточно длительный срок). Объём фиксируемого материала определяется эмоциональным отношением к нему, актуализацией образных компонентов мышления.</p>	<p><i>Ловкость</i> – дети согласованно, последовательно выполняют движения, проявляют быструю сообразительность, инициативу в неожиданно изменяющихся условиях (в подвижных играх), используя пространственные и временные ориентировки. Дети легко схватывают технику сложных физических упражнений, быстро и точно усваивают сложные по координации двигательные действия. Наиболее интенсивно развивается в 7–10 лет.</p>	<p>Выполнение основных движений (бег, прыжки, метания, лазания), направленных на развитие двигательной памяти: – запоминание; – припоминание техники двигательного действия в процессе игры.</p>
<p><i>Мышление</i> – доминирует образное мышление. Развитие теоретического мышления. Самостоятельное принятие решения и нахождение выхода в проблемной ситуации даже при отсутствии знаний, которые в таких случаях необходимы мышлению.</p>	<p><i>Сила</i> – у детей прослеживается слабость мышц, недостаточная регуляция их нервной системой. Преобладание тонуса мышц-сгибателей. Тщательный отбор динамических упражнений предусматривает кратковременное скоростно-силовое напряжение (упражнения в беге, прыжках, метании, лазанье по гимнастической лестнице), определяемые возможностями опорно-двигательного аппарата, преимущественным развитием крупных мышечных групп, хорошей реакцией ССС на кратковременные скоростно-силовые нагрузки.</p>	<p>Подвижные игры с выбором определённых действий, направленных на успешность ребёнка в игровой ситуации. Повторность, последовательность, усложнение двигательных действий и заданий на быстроту реакции детей в процессе игры.</p>

1	2	3
<p><i>Воображение</i> – развитое продуктивное воображение. Присущий детям реализм воображения, умения видеть целое раньше части, эмоциональная насыщенность и выразительность как основа личностного знания, его надситуативно – преобразовательный характер, мыслительно-практическое экспериментирование как способность к включению предмета в новые ситуационные контексты.</p>	<p><i>Выносливость</i> – дети обладают большими и возможностями в проявлении общей выносливости (её уровень зависит от возраста, пола, физической подготовленности). Выполнение упражнений (игровых заданий) на фоне утомления в силу эмоционального состояния детей может привести к нежелательным результатам, т.к. энергетические ресурсы организма расходуются на возрастное развитие, поэтому слишком большая нагрузка может повредить процессам роста.</p>	<p>Подвижные игры и задания, необходимым условием которых является наличие замещающей деятельности и спортивного инвентаря. Замещение становится символическим и постепенно начинается переход к действиям с воображаемыми предметами. Дети проявляют инициативу и самостоятельность, уверенность и настойчивость.</p>
<p><i>Восприятие</i> – характерно восприятие движения, пространства, времени. Доминирование образности, эмоциональности, природной любознательности, иррационального способа познания.</p>	<p><i>Гибкость</i> – у детей опорно-двигательный аппарат, особенно позвоночник, отличается пластичностью. Соответственно объём и интенсивность упражнений должны увеличиваться постепенно. Высокий темп развития у детей 7–10 лет. Недостаточная подвижность в суставах может послужить причиной травматизма, медленного усвоения навыка.</p>	<p>Подвижные игры и задания, необходимым условием которых является ориентировка в пространстве, в движении.</p>

В итоге данной статьи сформулированы следующие выводы:

1. Выявлена взаимосвязь в развитии познавательных способностей и физических качеств у старших дошкольников и младших школьников в процессе организации подвижных игр.

2. Подвижная игра является оптимальным средством реализации преемственности в развитии физических качеств дошкольников и младших школьников, использование которой положительно влияет на развитие физических качеств детей, их физическое здоровье, успешную адаптацию к учебной деятельности и усвоение школьной программы.

3. Разработанный нами комплекс дифференцированных подвижных игр для старших дошкольников и младших школьников, который основывается на выявленных особенностях развития физических качеств и психических процессов детей, ведущие из которых: ловкость, быстрота, выносливость, восприятие, мышление, внимание. Важно отметить, что выносливость рассматривается нами не только как способность выполнять работу на фоне развивающегося утомления, не снижая его интенсивности, но и как учебная работоспособность. Данный комплекс рекомендован специалистам физической культуры ДОУ и начальной школы для активизации двигательной деятельности детей в процессе физического воспитания.

4. В нашей дальнейшей научно-исследовательской работе, мы апробируем разработанный учебно-методический комплекс «Физкультурная деятельность детей в непрерывном образовании», в содержание которого включён раздел «Взаимосвязь развития познавательных способностей и физических качеств у старших дошкольников и младших школьников».

**Таблица 2 – Комплекс подвижных игр, на развитие познавательных способностей и физических качеств старших дошкольников и младших школьников**

№ п/п	Название подвижных игр	Психические процессы					Физические качества			
		Мышление	Внимание	Воображение	Восприятие	Память	Быстрога	Ловкость	Сила	Выносливость
1	«Вызов номеров»	+	+	+	+		+	+		
2	«Хитрая лиса»	+	+		+		+	+		+
3	«Охотники и утки»	+	+	+	+		+	+		+
4	«Перестрелка»	+	+		+	+	+	+		+
5	«Чёрные и белые»	+	+	+	+	+	+	+		
6	«Бег шеренгами» (из разных и. п.)	+	+		+	+	+	+		+
7	«Ловец с мячом»	+	+		+		+	+		+

### Библиографический список

1. **Голубева, Г. Н.** Взаимосвязь уровня двигательной активности, типа подвижности и адаптации детей дошкольного возраста [Текст] / Г. Н. Голубева // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 2. – С. 51–52.

2. **Дегтярева, О. П.** Развитие общения у детей 7-летнего возраста в процессе занятий подвижными играми [Текст] / О. П. Дегтярева // Современные образовательные направления в физической культуре: Сборник научных трудов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – С. 206–207.

3. **Ромашевская, Н. И.** Адапционные возможности физического воспитания в начальной школе [Текст] / Н. И. Ромашевская // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 7. – С. 95–102.

4. **Дворкина, Н. И.** Интегративное развитие физических и интеллектуальных способностей дошкольников подготовительной группы [Текст] / Н. И. Дворкина,

О. С. Трофимов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 6. – С. 28–31.

5. **Кравцова, Е. Е.** Психолого-педагогические основы дошкольного образования [Текст] / Е. Е. Кравцова // Детский сад от А до Я. – 2007. – № 5 (29). – С. 18–23.

6. **Федорцева, М. Б.** Здоровьесберегающая деятельность педагога дошкольного образованного учреждения [Текст] / М. Б. Федорцева // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 7. – С. 128–133.

7. **Кузнецов, В. С.** Физические упражнения и подвижные игры [Текст] / В. С. Кузнецов, Г. А. Калодницкий. – М., Энас, 2005. – 150 с.

8. **Левина, И. Л.** Педагогический мониторинг здоровья обучающегося: междисциплинарный подход [Текст] / И. Л. Левина // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 13. – С. 415–420.

9. **Лужкова, К. В.** Подвижные игры как средство решения педагогических задач в различных звеньях физического воспитания [Текст]: Учебно-методическое пособие К. В. Лужкова, Л. Н. Минина. – СПб.: СПбГАФК им. П. Ф. Лесгафта, 2003. – 83 с.

10. **Фатеева, Л. П.** 300 подвижных игр для младших школьников [Текст] / Л. П. Фатеева. – Ярославль: Академия развития, 2006. – 224 с.

## РАЗДЕЛ VII ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

---

УДК 37.01: 37.031.4 (09), Л 95

*Люсев Валерий Николаевич*

*Кандидат исторических наук, доцент, член-корреспондент МАНПО, зав. кафедрой педагогики и психологии, декан факультета образовательных технологий ФГБОУ ВПО «Пензенская государственная технологическая академия», vn1972@yandex.ru, Пенза*

### **ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПРИВЛЕЧЕНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ-ПРАКТИКОВ\***

*Lyussev Valery Nikolayevich*

*The Candidate of historical science, the senior lecturer, the head of the “Pedagogy and Psychology” Chair, the dean of the faculty “The Institute of Educational Technologies” of Penza state technological academy, a corresponding member of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education, vn1972@yandex.ru, Penza*

### **THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL EXPERIENCE OF INVOLVING MASTERS IN THE ORGANIZATION OF TEACHING-LEARNING PROCESS IN ENGINEERING HIGHER SCHOOLS**

В первое десятилетие XXI века Россия столкнулась с невиданной до этого проблемой экономического развития – нехваткой инженерных кадров. При этом отечественное техническое образование ежегодно выпускает достаточное количество инженеров, а численность выпусков не меньше, а даже больше, чем в советские годы. В тоже время на производство идут единицы, а многие из них работают там меньше года. Речь идет, прежде всего, об инженерных кадрах, готовых к производственной деятельности, знающих и болеющих за проблемы производства, готовых к профессиональной реализации именно в инженерно-технической области. Одной из причин подобной ситуации является низкий качественный уровень подготовки современных инженеров – выпускников вузов. Уровень учебно-лабораторной базы технических вузов не соответствует требованиям современного производства, которое старается ориентироваться на последние изменения в технике и технологиях. Поэтому выпускники инженеры, даже обладая теоретическими знаниями, вынуждены заново практически изучать современные производственные технологии. Предприятия, которые настроены на скорейшую самокупаемость

\* Статья выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ № 11-06-00116а

новой дорогостоящей техники не имеют времени на адаптацию молодых инженеров, и не удовлетворены кадровым пополнением. К тому же вузовские преподаватели также отстали в своих знаниях производственных технологий, и объясняют свой предмет с позиций знаний 20-летней давности. Это отражается на снижении мотивации к обучению и потере интереса к предмету, а значит, страдает и качество полученного образования.

Одним из путей решения поставленной проблемы является более тесное взаимодействие вузов и производства. В истории отечественного технического образования подобное взаимодействие неоднократно являлось мощным толчком развития производительных сил страны.

В рамках данной статьи нами будет рассмотрен исторический опыт привлечения к учебному процессу технической школы опытных производственных кадров, хорошо знакомых с производством и умеющих передать свой опыт с использованием доступных методических систем.

По сути, российское профессионально-техническое образование выдвинулось из системы производственной подготовки кадров. Еще ремесленное производство Киевской Руси строилось на подготовке учеников (подмастерьев) в мастерской непосредственно на рабочем месте, в практической деятельности. Ремесленника исторически можно считать первым профессиональным педагогом, соединяющим в одном лице роли учителя и специалиста в определенной профессии. Мастер-ремесленник обучал своих учеников не только основам ремесла, но и основам грамоты, счета, так как это было необходимо для организации производства. К тому же ученики, проживая в семье мастера, воспринимали отсюда все обычаи и традиции, нормы поведения, а профессиональная среда ремесленной мастерской формировала личность профессионала. Таким образом, ремесленная мастерская является площадкой интегрирующей с одной стороны, общее и профессиональное образование и воспитание, с другой, педагогические и производственные факторы образовательной структуры. При этом ремесленное производство в Киевской Руси было развито на высоком уровне, русские ремесленники славились далеко за пределами Руси. Это является свидетельством высокой эффективности подобной образовательной традиции. Самой важной причиной подобного успеха являлась высокая мотивация ремесленников в результатах своего труда и как мастера и как педагога. От качества подготовки учеников напрямую зависело дальнейшее развитие ремесленного производства, и соответственно, личное материальное благополучие мастера.

Традиция использования в качестве педагогов наиболее опытных работников производства активно поддерживалась в средневековой Руси. Так, в 16–17 веках в цифирных школах Пушкарского приказа мастера-литейщики выступали в качестве мастеров производственного обучения для новых работников. Настоящая оружейная производственная школа сложилась на Тульском оружейном заводе, где оружейному мастерству обучались не только местные работники, но и рабочие других заводов и мастерских. В качестве преподавателей использовались наиболее опытные мастера завода [19, с. 90–91].

Бурное развитие профессионально-технического образования в России связано с эпохой Петра I, когда высокие темпы промышленного роста потребовали большого количества технических специалистов. По указам Петра были открыты математико-навигационная, артиллерийская, инженерная школы, морская академия. Учебный процесс организованный в данных школах был практикоориентированным. Так, в артиллерийской школе подготовка реализовывалась по трем ступеням: первая ступень – освоение азбуки, обучение чтению и письму; вторая ступень – освоение арифметических знаний; третья ступень – изучение практической тригонометрии, геометрии, пушечных и мортирных чертежей [17, с. 106]. На второй и особенно третьей ступени к образовательному процессу привлекались инженеры-практики, которые теоретические знания объясняли на примерах необходимых для артиллерийского дела.

Традиции практикоориентированного технического образования были развиты в школьном уставе 1804 года. В России учреждались уездные двухклассные училища, рассчитанные на детей купцов, мещан и ремесленников. Их учебная программа была основана на обязательной профессиональной подготовке. В уставе говорилось, что «учащиеся уездных училищ должны усваивать начальные сведения из геометрии, физики, естествознания и технологии, имеющие отношение к местной промышленности». Соответствующие требования предъявлялись и педагогам, преподающим в уездных училищах: «учитель математики приобучает к главнейшим действиям практической геометрии и показывает им в сих прогулках различные роды мельниц, гидравлических машин и других механических предметов, если они находятся в окрестностях того места, где стоит гимназия. Учитель естественной истории с частью своих учеников осматривает в городе фабрики, мануфактуры и мастерские художников, дабы предметы, которые он преподает по сей части, объединить практикой» [8, с. 308].

Ярким феноменом XVIII–XIX веков тесно интегрировавшем в своей деятельности техническое образование и производство явились горнозаводские школы Урала. Эти учебные заведения с момента их основания решали задачи не только общеобразовательного уровня, но и производственные, связанные с кадровым обеспечением горнорудной промышленности. При этом учебный процесс был организован так, что ни одно из видов образования не было ущемлено. Как отмечалось исследователем этого историко-педагогического феномена Чапаевым Н. К.: «В программах горнозаводских школ мирно соседствовали Закон Божий и химия, русское законоведение и механика, пробирное искусство и техническое счетоводство» [16, с. 243]. Постигание профессиональных знаний, умений и навыков будущего горного работника происходило в двух формах: практическое обучение и ученичество. В ходе практического обучения учащиеся изучали токарное, камнерезное, гранильное, столярное и паяльное дело. Первоначально практическое обучение происходило в заводских цехах под управлением наиболее опытных работников. Позже (XIX век) при школах создавались специальные мастерские, в которых

происходило формирование практических навыков под руководством наставников. Ученичество, по сути, являлось основным методом производственного обучения. По штатному расписанию металлургических заводов для учеников было установлено несколько должностей по разным цехам. Мастера цехов отвечали за постижение учениками сущности своего производства. «Ученики на практике изучали устройство и принцип работы основных агрегатов, доменных печей и др. машин, необходимых в дальнейшей работе. Очень эффективным было прикрепление молодежи, окончившей полный курс теоретического обучения в школе, к специалистам – руководителям и административным работникам правления уральских заводов» [19, с. 136–137]. Выпускники горнозаводских школ составляли «золотой запас» специалистов Уральского промышленного региона, который обеспечивал долгое время выпуск качественной и востребованной как на мировой, так и на отечественном рынке продукции. Как отмечал русский горный инженер Николай Штейнфельд в конце XIX века: «...в течение 200 лет вся Россия пахала и жала, ковала, копала и рубила изделиями Уральских заводов. Она носила на груди кресты из уральской меди, ездила на уральских осях, стреляла из ружей уральской стали, пекла блины на уральских сковородах, брянчала уральскими пятакими в кармане. Урал удовлетворял потребление всего русского народа» [1, с. 4–10].

В XIX веке на Урале сложились три типа горнозаводских учебных заведений при заводах и рудниках: заводские школы, горные училища, окружные училища. Если первой и второй тип учебных заведений мало чем отличались друг от друга, начиная подготовку с нуля, то третий тип принимал учеников, имеющих хотя бы начальное образование, и готовил специалистов более высокого уровня, работающих в основном на инженерных должностях [17, с. 111–112].

Высокий уровень образования, получаемого в горнозаводских школах Урала, был обусловлен качественным составом педагогических кадров. Это были мастера, умело соединяющие в одном лице педагога и инженера. Кадровое обеспечение горнозаводских школ являлось предметом особой заботы высших правительственных чинов России. В первой четверти XVIII века этой проблемой напрямую занимался В. Н. Татищев. Он просил прислать на Урал 30 дворянских детей, которых планировалось обучить горному делу и сделать преподавателями школ [12, с. 108]. Во второй половине XIX века в Нижнетагильском горном училище преподавали известные во всей России механики и металлурги: практические занятия с учениками вели известные изобретатели первого паровоза Ефим Александрович и Мирон Ефимович Черепановы, автор «русского бессемерования» Константин Павлович Поленов, профессор Петербургского политехнического института Владимир Ефимович Грум-Гржимайло, внесший огромный вклад в разработку теории сталеплавильных процессов, и в создание плавильных печей и прокатных станов [19, с. 108].

Следует особо отметить, что преподавательский состав горнозаводских учебных заведений, не имея специального педагогического образования, использовал в учебном процессе современные активные методы обучения. При

этом владение подобными методами заложено в требованиях к организации учебного процесса в горнозаводских школах. Так, В. Н. Татищев писал: «Учителям следует показать ученикам, как принадлежать к тому: чертежи начертить, старые смиривать и счерчивать и вновь, что потребно, прибавлять и убавлять» [14]. Такое требование есть ни что иное как частично-поисковый метод обучения, когда педагогом ставится задача, и если ученики не могут ее решить, она разбивается на подзадачи и подлежит поэтапному решению. В. Н. Татищевым в инструкции 1736 года по организации учебного процесса в горнозаводских школах предусматривалось применение объяснительно-иллюстративного, репродуктивного, частично-поискового, исследовательского методов, а также метода проблемного изложения. Необходимость формирования умений и навыков требовала применения в учебном процессе практических методов. Так, преподаватели физики и химии практически на каждом занятии использовали демонстрации, проводили практические занятия в заводских цехах, где наблюдали за химическими и физическими процессами, реализуемыми на производстве. Часто организовывались экскурсии на заводы и рудники, где ученики наблюдали металлургические операции, изученные на занятии в классе. При выполнении упражнений учитель акцент ставил на инструктаже, указаниям по выполнению, показу образцов.

В. Н. Татищев в своих трудах обращенных к проблеме организации учебного процесса в горнозаводских школах указывал, что ученики должны распознавать руды по внешнему виду, уметь раскрывать их внутреннее содержание, что поможет им конструировать новые машины и механизмы, работа которых существенно повысит производительность труда [13, с. 271]. Подобным указанием обосновывается не потребительское, а творческое отношение к получаемым знаниям, что положено в основу исследовательского метода обучения. Поэтому достаточное количество заданий требовало от учеников творчества, развития своих знаний и подъем их на новый уровень, позволяющий создавать что-то новое не похожее на предыдущие образцы. По сути, ученики подталкивались к самостоятельному исследованию, к новому практическому воплощению теоретической задачи.

Среди выпускников горнозаводских школ, преданных своему делу патриотов-профессионалов, числятся Иван Иванович Ползунов – изобретатель первой в мире паровой машины; механик-гидротехник Козьма Дмитриевич Фролов – творец первых в мире заводов-автоматов. Во многом благодаря деятельности выдающихся выпускников горнозаводских школ изделия Уральской горной промышленности приобрели всемирную известность. Так, на Всемирной выставке в Париже в 1867 году Нижне-Тагильские заводы удостоены золотых наград, а на такой же выставке в С. Петербурге «Старый соболь» (название сорта уральского металла) получили Гран-при [18, с. 42–45].

Таким образом, история горнозаводских школ Урала является свидетельством оптимального взаимодействия образования и производства, а также успешной реализации педагогов-практиков в учебном процессе профессионального учебного заведения.

В истории российского инженерно-технического образования использование в учебном процессе педагогов практиков с производства является правилом практически до конца XX века, да и сейчас эта традиция не исчезла. В технических вузах Российской империи в XIX – начале XX веков квалифицированные инженерные кадры с производства привлекались для преподавания прикладных технических наук. При этом им ученые степени не присваивались. Для того времени это являлось определенной льготой для преподавателей практиков. Для допуска к преподавательской деятельности им достаточно было сдать «экзамены по программе наук применительно к испытаниям на степень магистра российских университетов». Экзаменационная работа предшествовала защите «ученой работы» на факультете и пробной лекции. Прохождение данной процедуры давало соискателю звание «адъюнкт», достаточное для педагогической деятельности [6, с. 219].

При наличии сложной и громоздкой системы аттестации научных кадров в России, более простая (на первый взгляд) процедура для «технарей» позволяла обеспечить преподавательскими кадрами высшие технические учебные заведения. Однако, это не совсем шло на пользу развитию технической науки. Как отмечает в монографии историк Иванов А. Е.: «Особенностью российской системы научной аттестации, в сравнении с западноевропейскими, была ее отчужденность от наук прикладных, «практических», необходимых специалистам народнохозяйственного профиля. В этом заключался и ее главный порок, актуальность изменения которого диктовалась интересами социально-экономического процветания России» [7, с. 187].

Бурное индустриальное развитие молодого советского государства обусловило подъем технического образования, увеличение подготовки инженерно-технических кадров при тесном взаимодействии образовательных учреждений и промышленных предприятий. Не менее ярким, чем горнозаводские школы Урала, историко-педагогическим феноменом глубокой интеграции технического образования и производства являются завод-втузы, организованные в СССР в 1959 году. Этот опыт интегративных связей образования и производства тоже был основан на привлечении к учебному процессу инженерно-технических работников базовых предприятий.

Интегративная система завод-втуз предусматривает сочетание очной формы обучения и инженерно-производственной подготовки (ИПП) на базовом предприятии по схеме: рабочий – техник – младший инженер – инженер – руководитель. Система позволяла использовать технические возможности цехов и лабораторий заводов для образовательного процесса, для рационализаторской и исследовательской активности студентов. Завод-втуз создавал условия для выполнения реальных курсовых и дипломных проектов, внедрения их в производство. В результате студент завода-втуза с первых дней обучения был включен в производственный процесс реального промышленного предприятия [10, с. 72].

Тесное взаимодействие с производством требовало соответствующего обеспечения преподавательскими кадрами. Вполне естественно, от преподавателей требовалось хорошо знать производственную базу обучающихся студентов. Поэтому преподавательский состав формировался из инженерно-технических работников базовых предприятий, а в качестве руководителей и консультантов по всем вопросам производственного обучения выступали опытные специалисты, начальники отделов, цехов базового предприятия [11, с. 267]. В качестве примера можно привести формирование преподавательских кадров Пензенского завода-втуза в первые годы его основания. В 1964 году сюда пришли начальник СКБ, главный конструктор завода вычислительных электронных машин (ВЭМ) Д. А. Гольдфельд – на должность заведующего кафедрой ВЭМ, старший инженер-технолог СКТБ того же завода С. В. Громашов – на должность старшего преподавателя кафедры автоматик и. С часового завода пришел К. Н. Карцев на должность доцента кафедры теоретической и прикладной механики [9, с. 19]. Кроме того, инженерно-технические работники и руководители предприятий привлекались к учебному процессу на условиях совместительства. Так с вопросами экономики промышленности и организации производства студентов знакомил лауреат Государственной премии директор базового завода ВЭМ Виктор Александрович Стукалов, читающий этот курс для будущих специалистов по вычислительной технике. Некоторые специальные курсы читали ведущие специалисты завода ВЭМ и НИИ, как, например, начальники отделов О. Н. Лобов, А. Н. Цофин, В. Г. Шигин и другие [2, лл. 52–53].

При этом на кафедрах они взаимодействовали с вузовскими преподавателями, обладающими хорошим методическим и организационным опытом, связанным с особенностями организации учебного процесса вуза. Продуктом такого взаимодействия являлись методические руководства с заданиями, о выполнении которых студенты должны были отчитываться. Такие методические руководства, разработанные преподавателями втуза, по мере накопления опыта, изменения техники и технологии перерабатывались и совершенствовались [10, с. 74]. Также благодаря преподавателям-производственникам учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа студентов втуза была направлена на решение конкретных производственных проблем. Так, в 70-е годы в пензенский завод-втуз удалось перевести на преподавательскую работу высококвалифицированных специалистов с Пензенского компрес-сорного завода Бориса Борисовича Житомирского и главного металлурга Николая Семеновича Павленко. С их приходом выпускающая кафедра «Технология машиностроения» явно преобразилась, оживилась научно-исследовательская и научно-методическая работа, студенты шире стали привлекаться к решению реальных производственных проблем как в процессе проработки заданий производственного обучения, так и курсовых и дипломных проектов [9, с. 54]. Дипломные проекты многих студентов были посвящены модернизации серийно выпускаемых электронных вычислительных машин с целью улучшения их технических возможностей,

повышения надежности, снижения себестоимости изготовления. Завод-вуз получал из разных городов страны запросы о высылке технической документации, разработанной студентами в процессе дипломного проектирования и научно-исследовательской работы на кафедрах. Такие запросы поступали из Москвы, Риги, Ленинграда и других городов.

Обязательным условием работы преподавателей выпускающих кафедр и преподавателей специальных дисциплин других кафедр вуза было периодическое прохождение стажировки на основных крупных предприятиях г. Пензы.

Повышение квалификации преподавателей осуществлялось и традиционными формами – заочная и целевая аспирантура в других вузах страны. При этом кандидаты в аспирантуру подбирались из специалистов предприятий, с последующим их приемом на работу в завод-вуз. Ежегодно планировалось направление преподавателей в ИПК и на ФПК других вузов [2, л. 5; 25, л. 16; 29, л. 33].

Интеграция образовательных и производственных факторов в организации учебного процесса и подготовки профессорско-преподавательского состава заводов-вузов способствовало выпуску высококвалифицированных инженерно-технических кадров для экономики страны. От взаимодействия с одним-двумя базовыми предприятиями вузы к 90-м годам XX века стали кузницей инженерно-технических кадров для десятков предприятий отрасли. На протяжении своего существования Пензенским заводом-вузом поддерживалась тесная связь с производственными предприятиями г. Пензы и области. К таким предприятиям относились: ВЭМ, ПО «ЭВТ», ПО «Рубин», «Радиозавод», ПО «ЗИФ», ПНИЭИ, НИИВТ, «ЭРА», ПКБМ, Электроприбор, ПТА, Компрессорный завод и многие другие. Распределение выпускников по предприятиям Пензы представлены в таблице 1.

Начиная с выпуска 1990 г. Пензенским заводом-вузом проводилась работа по анализу качества подготовки специалистов. Качество подготовки определялось по отзывам руководителей предприятий, где работали выпускники: ПО «ЭВТ», ПО «Рубин», «Радиозавод», ПО «ЗИФ», ПНИЭИ, НИИВТ, «ЭРА», ПКБМ, Электроприбор, ПТА, Компрессорный завод. 90,7% выпускников за семь лет (1990–1996 гг.) получили, по отзывам работодателей, хорошие и отличные оценки. И только один человек получил неудовлетворительную оценку работодателя [3, л. 65].

Профессорско-преподавательским составом интегрированных образовательно-производственных комплексов заводов-вузов была приложена масса усилий для совершенствования форм и методов обучения с целью создания наиболее благоприятных условий подготовки высококачественных инженерных кадров. И это давало свои результаты. Среди выпускников заводов-вузов было немало высококвалифицированных и грамотных специалистов, трудившихся на различных предприятиях страны.

Таблица 1 – Выпуск специалистов завода-втуза по предприятиям [4, л. 24].

Год выпуска	Выпуск специалистов по предприятиям, чел.																		Всего по заводу-втузу	
	ВЭМ		Радио завод		НИ-ИВТ		НИ-ИММ		Завод ВТ		Эра		ЗИФ		Заря		Прочие			
	очная	вечерняя	очная	вечерняя	очная	вечерняя	очная	вечерняя	очная	вечерняя	очная	вечерняя	очная	вечерняя	очная	вечерняя	очная	вечерняя	очная	вечерняя
1988	69	13	9	3	6	2	7	3	2	1	9	4	10	2	8	1	36	27	156	56
1989	48	17	10	1	3	2	7	3	0	2	9	2	16	7	8	2	30	29	131	65
1990	16	12	1	4	5	4	2	6	1	0	2	3	5	8	2	1	10	21	44	59
1991	17	11	3	1	2	0	2	2	0	0	8	0	4	6	0	1	7	27	43	48
итог	150	53	23	9	16	8	18	14	3	3	28	9	35	23	18	5	83	104	374	228

Таким образом, исторический опыт развития отечественного образования содержит немало примеров успешного использования в учебном процессе производственных кадров. Поэтому в поиске путей повышения качества подготовки инженерных специалистов, использование опытных технических работников современных высокотехнологичных предприятий является важным направлением. Федеральные государственные стандарты 3 поколения создают предпосылки для этого, разрешая до 5% профессорско-преподавательского состава по основной образовательной программе ВПО, имеющих ученую степень или ученое звание, заменять «преподавателями, имеющими стаж практической работы по данному направлению на должностях руководителей или ведущих специалистов более 10 последних лет» [15, с. 24].

### Библиографический список

1. **Воробьев, А. П.** Роль металлургии. Роль металлургии в промышленном потенциалам свердловской области [Текст] / А. П. Воробьев // 300 лет Уральской металлургии: Тр. Международного конгресса. 4–5 окт. 2001. / Гл. ред. А. А. Козицына и др. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2001. – С. 4–10.
2. **Государственный** архив Пензенской области (далее ГАПО) Ф. Р-2446. Оп. 1. Д. 28 а. (Протоколы заседаний Совета завода-втуза за 1971–1975 гг.) лл. 52–53.
3. **ГАПО.** Ф. Р-2446. Оп. 1. Д. 294. (Протоколы Совета института за 1996–1997 гг.) л. 5; 25, л. 16; 29.
4. **ГАПО.** Ф. Р-2446. Оп. 1. Д. 193. (Протоколы Совета института за 1991–1992 гг.) Л. 24, 30.
5. **ГАПО.** Ф. Р-2446. Оп. 1. Д. 294. Л. 65.
6. **Иванов, А. Е.** Высшая школа России в конце XIX – начале XX веков [Текст]: – М.: Ин-т Рос. истории РАН, 1991. – 243 с.
7. **Иванов, А. Е.** Ученые степени в Российской империи XVIII в. – 1917 г. [Текст]: – М.: Ин-т Рос. истории РАН, 1994. – 200 с.

8. **История** педагогики [Текст] / Под ред. Н. М. Константинова. – М.: Просвещение. – 1982. – 410 с.
9. **Лепешкин, Л. В.** Пензенскому технологическому институту 40 лет [Текст] / Л. В. Лепешкин, В. Н. Люсев, Д. Б. Фатеев // Под общ. ред. Моисеева В. Б. – Пенза: Изд-во ПТИ, 1999. – 122 с.
10. **Люсев, В. Н.** Завод-втуз как форма интеграции высшего технического образования и производства [Текст] / В. Н. Люсев // Педагогическая наука и образование. – 2009. – № 10. – С. 70–75.
11. **Люсев, В. Н.** Особенности системы обучения в заводах-втузах в 60–70-е годы XX века (на примере Пензенского завода-втуза) [Текст] / В. Н. Люсев, Т. П. Подколзина // Актуальные проблемы науки в России. Материалы межвуз. научно-прак. конференции. Вып. 2. – Кузнецк: Изд-во КИИУТ, 2004. – С. 264–268.
12. **Нечаев, Н. В.** Горнозаводские школы Урала (к истории профессионально-технического образования в России) [Текст] / Н. В. Нечаев // Под ред. А. М. Панкратовой. – М.: Трудрезервиздат, 1956. – 206 с.
13. **Татищев, В. Н.** Избранные произведения [Текст]: – Л.: Изд-во «Наука», 1979. – 271 с.
14. **Татищев, В. Н.** Учреждения, коим порядком учителя русских школ имеют поступать // Исторический архив. 1950. Т. V.
15. **Федеральный** государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 «Профессиональное обучение (по отраслям)». – 30 с.
16. **Чапаев, Н. К.** Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт [Текст] / Н. К. Чапаев, М. Л. Вайнштейн. – Челябинск; Екатеринбург: ЧИР-ПО, ИРРО, 2007. – 404 с.
17. **Чапаев, Н. К.** Горнозаводские школы как феномен русской педагогической культуры [Текст] / Н. К. Чапаев, И. П. Верещагина. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2008. – 196 с.
18. **Чапаев, Н. К.** Формирование духовности в горнозаводских школах Урала [Текст] / Н. К. Чапаев, И. П. Верещагина, В. Н. Люсев // Профессиональное образование. Столица. – 2010. – № 11. – С. 42–45.
19. **Чапаев, Н. К.** Решение проблемы интеграции педагогики и производства в истории развития образования: на примере деятельности горнозаводских школ Урала (XVIII – начало XX вв.) [Текст] / Н. К. Чапаев, А. К. Шелепов. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2006. – 168 с.
20. **Слесарев, Ю. В.** Деловая игра как метод формирования морально-нравственных и профессиональных навыков у специалистов-менеджеров [Текст] / Ю. В. Слесарев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 10. – С. 182–190.
21. **Слесарев, Ю. В.** Профессиональная зрелость – индикатор качества профессиональной подготовки специалиста-менеджера [Текст] / Ю. В. Слесарев // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 5. – С. 68–77.

УДК 94(47+57)+37.0+39

**Зверев Владимир Александрович**

*Доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, sosna232@yandex.ru, Новосибирск*

**Потеряева Анна Сергеевна**

*Аспирантка кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, a.poteryaewa@yandex.ru, Новосибирск*

**О ДЕВИАНТНОМ ПОВЕДЕНИИ В СРЕДЕ УЧИТЕЛЬСТВА  
СИБИРИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.\***

**Zverev Vladimir Aleksandrovich**

*The doctor of historical sciences, the professor of the national history chair, Novosibirsk State Pedagogical University, sosna232@yandex.ru Novosibirsk*

**Poteryaeva Anna Sergeevna**

*The doctoral candidate of the national history chair, Novosibirsk State Pedagogical University, a.poteryaewa@yandex.ru, Novosibirsk*

**ABOUT A DEVIANT BEHAVIOR IN TEACHING SPHERE  
OF SIBERIA IN THE SECOND HALF  
OF XIX – EARLY XX CENTURIES**

Любая личность и социальная группа в модернизирующемся и современном обществе имеют те или другие возможности декларировать свое мировоззрение, активно участвовать в жизни общества. В некоторых случаях социальное поведение людей может иметь девиантный характер, отклоняясь от принятых в данном обществе норм. Однако не нужно спешить безусловно осуждать этот факт: девиантное поведение может иметь как отрицательные, так и положительные для личности и общества смыслы и последствия.

**Постановка проблемы, определение ключевого понятия.**

В советской историографии исследовались некоторые вопросы политической активности интеллигенции Сибири второй половины XIX – начала XX в., в том числе учителей. Перечислялись формы этой активности, но, например, участие в политической борьбе с господствующими порядками не рассматривалось как вариант девиантного поведения (ДП), а значит, не изучались вопросы государственного и общественного противодействия такому поведению некоторой части педагогов. Среди современных исследований интерес представляет диссертация историка О. В. Блиновой, где перечисляются виды противоправных и аморальных поступков учителей Запад-

---

\* Подготовлено по Программе фундаментальных исследований Президиума РАН № 29 «Историко-культурное наследие и духовные ценности в России».

ной Сибири [1]. В исследовании правоведа Т. И. Ерёминой указаны меры юридической ответственности учителей за совершенные правонарушения [4]. Некоторые формы ДП в среде учителей, связанные с борьбой педагогов за их профессиональные права, выявлены в работах И. В. Неупокоева [9 и др.]. Но в трудах современных исследователей не определен комплекс факторов, вызывавших отклоняющееся поведение учителей, отсутствует классификация такого поведения, не прослеживается взаимосвязь мотивации общественной активности учителей с их ДП.

Поэтому *задачи настоящей работы* заключаются в том, чтобы: 1) уточнить понятие и выявить основные формы девиантного поведения применительно к условиям исторического развития России второй половины XIX – начала XX в. и конкретной социальной среды – школьного учительства Сибири; 2) определить условия и факторы ДП, встречавшегося в изучаемой среде; 3) кратко охарактеризовать основные позитивные и негативные формы такого поведения, в том числе в области политики, профессиональной деятельности и в быту; 4) выявить способы противодействия государства и общества отклоняющемуся поведению учителей.

В социологии и психологии существует несколько подходов к *определению понятия*, с помощью которого характеризуют отклонения от норм в поведении индивида или социальной группы, а также к перечню видов такого отклонения. В частности, психолог Е. В. Змановская определяет ДП (и мы с ней в этом солидарны) как «противоречащее принятым в данном обществе правовым, нравственным, социальным и другим нормам и рассматриваемое большей частью членов общества как предосудительное и недопустимое» [6, с. 24]. Определяя критериями классификации такого поведения вид нарушаемой нормы и негативные последствия нарушения, Змановская выделяет следующие формы ДП: 1) антисоциальное (запрещенное законодательством), 2) асоциальное (аморальное поведение, вызывающее критику со стороны общества), 3) аутодеструктивное (поведение, приводящее к саморазрушению личности) [6, с. 44]. Нам представляется, что такая классификация форм ДП слабо учитывает исторический контекст развития изучаемого явления. Один из авторов настоящей статьи, изучая образ жизни крестьянства Сибири второй половины XIX – начала XX в., предложил различать в условиях модернизации традиционного общества следующие основные категории ДП: 1) девиантное *просоциальное поведение* – систему инновационных поступков, отклонявшихся от традиционной нормы, но объективно способствовавших социальному и моральному прогрессу, не нарушавших при этом существенные права и позитивные интересы других членов общества; 2) девиантное *антисоциальное поведение*, противоречащее позитивным интересам конкретных людей, социальных групп и общества в целом, являвшееся симптомом дезорганизации и деградации морали и общественного порядка [5, с. 202]. В категорию антисоциального поведения при таком варианте классификации, безусловно, попадает третья форма ДП, выделенная Е. В. Змановской (аутодеструктивная), но она здесь, в этой

категории, должна быть дополнена негативными, с точки зрения перспектив развития личности и общества, разновидностями криминального, делинквентного и аморального поведения. В просоциальную же форму ДП с известной осторожностью можно включать такие разновидности того же криминального, делинквентного или аморального поведения, которые при внимательном рассмотрении обнаруживают свое позитивное значение для личностного становления или общественного прогресса – экономического, политического, демографического, культурного, социоментального и пр.

Обобщая материалы историографии темы (кроме вышеназванных работ, значимы труды Ю. М. Гончарова, А. В. Лисичниковой, Е. В. Щепляковой и др.) и данные исторических источников, перейдем к решению второй задачи нашего исследования.

### **Причины девиантного поведения в среде школьных педагогов Сибири.**

В первую очередь к таковым относится, по нашему мнению, неудовлетворительная материальная обеспеченность учительства как профессиональной группы: учителя плохо питались, жили и работали в стесненных условиях, часто болели, многие были обременены семьей, которую было трудно содержать, должны были искать дополнительный заработок, что не могло не сказаться на качестве их профессиональной деятельности и социального поведения. Достаточно сказать, что типичный ежемесячный «доход» школьного учителя в Сибири, по данным 1916 г., равнялся всего 33 р.\* Не имеющая специального образования молоденькая учительница И. К. Чувашева, приступив в 1898 г. к преподаванию в школе грамоты в Туринском уезде Тобольской губернии, получала всего 7 р. в месяц [15, с. 9]. Такой суммы даже несемейному человеку не могло хватить на полноценное питание и товары первой необходимости. Напомним, что рабочие на Ленских золотых приисках взбунтовались в 1912 г., в частности, по той причине, что получали за свой труд, по их мнению, недопустимо мало – от 35 до 40–45 р. в месяц [10, с. 194–195]. Другим фактором было недовольство части учителей политической и правовой системой российского государства, что могло приводить к нарушению ими законов империи. В Сибири было немало педагогов, которые занимали оппозиционную по отношению к самодержавию общественно-политическую позицию. В исследовательской литературе и источниках многократно встречаются указания на противоправную деятельность учителей из числа местных жителей или политических ссыльных, которые занимались преподаванием чаще всего нелегально, в так называемых «вольных» (домашних) школах или путем репетиторства [8, с. 9–14; 12, с. 54–56; 14, с. 8–43; 16, с. 133–159; и др.].

Третий фактор – это духовное одиночество многих учителей, которое провоцировало проявление у них аморального или аутодеструктивного поведения. Характерное для учителей дальних сибирских школ кризисное психологическое состояние (оно могло быть временным, но у иных

\* Положение народных учителей // Сиб. школа. – 1916. – № 1. – С. 18.

становилось устойчивым и фатальным) ярко передает в своих мемуарах уже упоминавшаяся учительница И. К. Чувашева: «Глушь, дальность расстояний, неудобства дороги... Казалось, живешь заброшенная, всеми забытая. <...> Вот мрачная страничка из моего дневника того времени [1910–1912 гг.]: “Кончена жизнь. Это я ясно вижу и осознаю. Где прежняя энергия, сила воли, дорогие мечты о полезной деятельности? Во мне ли жизнь не была ключом? А теперь – все погребло, умерло. Прожила лучшие свои годы, не достигнув ни одной мечты, сбилась с пути и растеряла свои идеалы. Я, как живой мертвец, стою над своей собственной могилой, где похоронена радость бытия. Не спасись мне от этого медленного умирания, не вырваться из когтей апатии, захватившей меня. Сознание духовной смерти мучит меня”» [15, с. 78–79].

Имелись и факторы, так сказать, культурно-исторического характера. На начальных этапах модернизации российского общества в условиях переходности нормы и ценности господствовавшей традиционной культуры противоречили нормам и ценностям формирующейся культуры модернизированного общества. Под влиянием развития капитализма, связанных с ним процессов личной эмансипации и социальной мобильности, разрушения традиционных ценностей некоторые учителя, как и представители других новых, формирующихся в процессе модернизации социальных групп, нарушали традиционные нормы поведения. Определяя причины девиантного поведения среди учителей, можно воспользоваться концепцией Э. Дюркгейма и Р. Мертона: девиации широко распространяются в условиях аномии и дисфункциональности общественной системы. По определению современных социологов, аномия – «отсутствие четкой системы социальных норм, разрушение единства культуры, вследствие чего жизненный опыт людей перестает соответствовать идеальным общественным нормам» [3, с. 531]. Личностные качества конкретных педагогов также нужно принимать в расчет: они во многом определяли реакцию, в том числе и негативную, на конкретную конъюнктуру и события противоречивой социальной действительности.

Сибиряки, как и большинство других россиян, являвшиеся во второй половине XIX – начале XX в. носителями традиционных ценностей, воспринимали некоторые формы поведения, конкретные поступки учителей негативно, как отклоняющиеся от нормы, хотя это отклонение можно было уже в изучаемый период трактовать и в позитивном ключе.

**Просоциальные, общественно-полезные формы девиантного поведения учителей.**

Историкам известно, что немало представителей сибирского регионально-профессионального сообщества учителей на рубеже XIX–XX вв. участвовало в борьбе за расширение политических прав, гражданских свобод на стороне прогрессивных – либеральных, демократических и революционно-социалистических сил. Общественно-политическая активность прогрессивной части учительства объективно способствовала формированию в России после 1906 г. основ конституционного строя. Однако

необходимые обществу права и свободы были достигнуты с использованием незаконных способов и средств. Наиболее яркие тому доказательства – участие учителей в деятельности нелегальных политических партий и организаций до 1905 г., в революционных событиях 1905–1907 гг. Участие сибирских педагогов в работе нелегального учредительного съезда Всероссийского союза учителей и деятелей по народному образованию, создание явочным порядком местных организаций этого союза, хранение запрещенной литературы, создание противоправительственных кружков, участие в несанкционированных демонстрациях, обсуждение политических вопросов в ученических аудиториях – всё это было незаконными, а значит – криминальными деяниями. Они многократно описаны в литературе. Добавим только несколько примеров из истории крестьянского движения в Сибири, когда сельские учителя выступали инициаторами тех или других выступлений против законной власти и господствующего порядка.

Фундаментальная хроника крестьянского движения в Сибири за период осени 1905 – весны 1906 г., когда это движение достигало наивысшего накала, дает нам информацию как минимум о 28 выступлениях крестьян, инициированных учителями или проходивших с активным участием таковых [Подсчитано по: 7, с. 202–262]. Вот эпизоды только трех выступлений, имевших место в декабре 1905 г. в Иркутской губернии. В волостном селе Кимильтей Нижнеудинского уезда 6 декабря с участием 200 человек прошли митинги и демонстрации с призывом объединиться в Крестьянский союз и добиваться уничтожения самодержавия. Среди организаторов беспорядков – учитель М. Сизых. В с. Шивер Усть-Удинской волости Балаганского уезда противоправной агитацией занималась Шиверская группа Всероссийского союза учителей под руководством П. Р. Безруких и В. Глазкова, в результате чего крестьяне на сходе подписали «приговор» о присоединении к Всероссийскому крестьянскому союзу, упразднении сельской полиции и должности крестьянского начальника. В Бельской волости того же Балаганского уезда учителя А. Нефедьев из с. Хайта, И. Хромов из с. Нижне-Булайского вкупе с фельдшером В. Степановым распространяли среди крестьян в большом количестве революционную литературу, заявляли, что в России будет республика, призывали земляков «не подчиняться начальству, не платить подати», отказаться от подворной повинности. В итоге часть крестьян с. Хайта отказалась от платежа податей и повинностей [7, с. 210–211, 231, 232].

Школьные педагоги *боролись и за расширение своих профессиональных прав*. Например, бывали случаи, когда они бойкотировали вакантные учительские места, выдвигая требование восстановить на работе несправедливо уволенного педагога.

Яркой формой социальной девиации являлось в изучаемый период *антирелигиозное поведение*, встречавшееся в среде учительства. Такое поведение в одних случаях могло быть вызвано усвоением распространившихся в образованном обществе атеистических представлений. В других случаях оно

проявлялось у верующих людей вследствие их недовольства общественно-политической позицией Русской православной церкви, моральным обликом конкретных священнослужителей. Обвинения учителей в антирелигиозном поведении часто предъявлялись как раз священниками. К примеру, настоятель Петропавловской церкви с. Детловского Минусинского уезда Енисейской губернии докладывал в 1912 г. инспектору народных училищ, что «учительница Розановская не посещает в праздничные дни богослужение, не приучает учеников к религиозно-нравственному воспитанию».\* Такие же обвинения в 1914 г. предъявил законоучитель Мариинского женского приходского училища Томской губернии отец Иоанн Беневоленский своей коллеге по училищу учительнице Греховой.\*\*

Атеистические убеждения некоторых педагогов (и представителей других групп интеллигенции), принципиальное игнорирование ими обязательных для верующего человека правил – регулярного посещения церкви, участия в таинствах исповеди и причастия – воспринимались в изучаемый период основной частью общества как признаки аморального поведения. Однако атеисты и агностики могли быть носителями другого типа морали – светской, а не религиозной. Их индифферентное или даже негативное отношение к церкви и священнослужителям было симптомом закономерно происходящей в эпоху модернизации секуляризации культуры, сознания и поведения людей. Наиболее умные и дальновидные деятели церкви воспринимали такое отношение как побудительный импульс к организации церковно-общественного диалога, как повод к тому, чтобы задуматься о необходимости реформирования окостеневших церковных структур и практики приходской жизни.

#### **Антисоциальное поведение в среде школьного учительства.**

Остальные виды девиантного поведения, распространенные в среде учительства Сибири второй половины XIX – начала XX в., не только отрицательно влияли на развитие общества, состояние личности педагога, но были показателем невысокого уровня духовного развития лиц, совершавших отклоняющиеся от общественных норм поступки.

Наиболее распространенной формой *криминального поведения* было хулиганство. Сам термин «хулиганство» приобретает в России распространение в начале XX в., что было обусловлено резким ростом в это время нарушений общественного порядка представителями самых разных социальных групп населения России, ее регионов. Определенная часть учителей Сибири, как правило, из среды самых низко квалифицированных, хулиганские поступки совершала обычно в нетрезвом виде. Контингент той категории учительства, которая была предрасположена к хулиганству, ярко характеризует один из авторов авторитетного журнала «Сибирские вопросы»: «Частью это были отставные солдаты, частью деревенские сапожники и портные, которым учительство было довольно важным подспорьем к их

\* Центр хранения архивных фондов Алтайского края (ЦХАФ АК). – Ф. 170. – Оп. 2. – Д. 386. – Л. 8.

\*\* Государственный архив Томской обл. (ГАТО). – Ф. 100. – Оп. 1. – Д. 39. – Л. 34.

ремеслу, но в большинстве случаев это были люди, выбитые совершенно из колеи жизни, перепробовавшие все профессии и часто с довольно темным прошлым. Штат этих учителей был крайне текуч и подвижен; весной они обычно выбывали, не доложивши об этом своему непосредственному начальству, а осенью, смотришь, опять масса прошений от тех же самых лиц. Что они делали летом, чем занимались, оставалось неизвестным...».\* Не удивительно, что такие горе-учителя нередко срывались на хулиганские поступки, совершаемые в том числе и в помещении школы. Тот же автор (К. Сиверный) далее в своей статье констатирует «постоянные жалобы крестьян на таких учителей: то побил окна в пьяном виде, то изувечил ребенка или подрался с кем-нибудь и т. п.»\*\* Другой источник подтверждает правильность уже обрисованной картины: хулиганство учителей на Алтае тоже проявлялось в «совершении поломок стекол, мебели, в результате распития спиртных напитков в здании школы»\*\*\*

К *делинквентному поведению* части учительства можно отнести нередкие случаи нарушения трудовой дисциплины. Такие проступки чаще всего имели место среди сельского учительства, поскольку в деревенских школах был слабее контроль за деятельностью педагогов, а уровень квалификации и, значит, профессиональной ответственности последних был весьма низким. Отсутствие материальной обеспеченности и духовной поддержки в трудном учительском деле со стороны общества и государства – еще одна причина халатного отношения к профессиональным обязанностям для части учительства. У таких педагогов «на дворе нечистоты, в кухонной комнате сор, в шкафах и окнах стекла выбиты, в училищной библиотеке нет в наличии многих книг»\*\*\*\* Бывало, что учителя пропускали занятия и по семейным обстоятельствам. Чиновник по крестьянским делам, ходатайствуя в 1884 г. об увольнении сельской учительницы М. А. Головиной, так объясняет причину ее пропусков: «...семья отвлекает от дел преподавания, что за последнее время и было замечено по неаккуратности посещения классов»\*\*\*\*\*

Говоря об *аморальном поведении* в учительской среде, общество изучаемого периода имело в виду, прежде всего, безнравственный образ жизни некоторых педагогов. Такие обвинения в адрес тех или иных учителей чаще всего встречаются в документах начала XX в. Директор Барнаульской мужской гимназии в сентябре 1916 г. пишет попечителю Западно-Сибирского учебного округа: «...ввиду несомненно безнравственного образа жизни г. Лавровского, известного не только широким кругам Барнаульского округа, но даже и учащимся, возвращение Лавровского в гимназию является совершенно невозможным по педагогическим соображениям»\*\*\*\*\* Об интимных отношениях, возникших в 1903 г. между школьным библиотекарем Вилконским и ученицей

\* Сиверный К. Очерки из жизни сибирского учителя // Сиб. вопросы. – 1912. – № 24. – С. 24–25.

\*\* Там же. С. 26.

\*\*\* ЦХАФ АК. – Ф. 164. – Оп. 1. – Д. 136. – Л. 14.

\*\*\*\* ГАТО. – Ф. 125. – Оп. 1. – Д. 1015. – Л. 48.

\*\*\*\*\* Там же. – Л. 52.

\*\*\*\*\* Там же. – Ф. 46. – Оп. 1. – Д. 46. – Л. 35.

Барнаульской женской гимназии, сообщает попечитель Западно-Сибирского учебного округа.\* Интимные отношения между педагогом и учащимся старших классов гимназии относили к признакам безнравственного образа жизни, однако здесь можно усматривать также признаки криминального поведения.

Главенствующей формой *аутодеструктивного поведения* в изучаемой среде являлось пьянство. В периодических изданиях тех лет и делопроизводственной документации можно встретить немало сообщений о случаях пьянства среди учителей. К примеру, в 1876 г. директор училищ Томской губернии сообщает об увольнении учителя Лепешинского сельского начального земского училища М. Никольского за нетрезвую жизнь.\*\* Сами крестьяне нередко жаловались на пьяных учителей. Например, в докладной записке крестьянина с. Круглоозерного Барнаульского уезда Томской губернии Г. Т. Зломанова в 1887 г. сообщается о «неспокойной и разгульной жизни» учительницы Натальи Носковой.\*\*\* В воспоминаниях бывших школьников тоже зачастую фигурируют учителя-пьяницы, порок которых обычно сочетался и с другими проявлениями девиантного поведения. Ф. С. Глухих, обучавшаяся в 1914–1915 гг. в двухклассной школе д. Лопаревой Курганского уезда Тобольской губернии, вспоминает об одной из учительниц: «Мне она сразу не понравилась, да и другим ребятам тоже. Неопрятная вся какая-то, помятая вся. Табаком от нее сильно пахло, а у нас в ту пору и мужики-то не шибко курили, многие за грех считали. Да и водочку, видимо, попивала. Пальцы у нее желтые от табака были, если ткнет пальцем в тетрадь – пятно грязное остается. <...> А потом учительница и бить нас частенько начала, кого рукой, а кого и большой линейкой» [2, с. 74]. Возможно, иные из обвинений, зафиксированных в источниках, имели и необъективный, даже клеветнический характер, возникнув в связи с личной неприязнью. Но случаи пьянства учителей даже в стенах школы, несомненно, имели место, о них сообщают в своих донесениях также школьные попечители и чиновники по крестьянским делам.

Следует упомянуть еще и о суициде как предельной форме аутодеструкции. В источниках встречаются описания или упоминания о случаях самоубийства в среде сибирских учителей. Они случались от безысходного одиночества, физического и духовного, в каком-нибудь глухом деревенском углу, от крайней нужды, семейной и брачной неустроенности, от несправедливых притеснений со стороны всесильного начальства и т. д. Все перечисленные явления, к сожалению, имели большую распространенность.

### **Противодействие со стороны общества и государства девиантному поведению среди учителей.**

Во второй половине XIX – начале XX в. допуск к учительскому труду, служба учителей в России довольно жестко регламентировались государством. Помимо свидетельства на право обучения, учителя должны были

\* Там же. – Ф. 36. – Оп. 2. – Д. 43. – Л. 74.

\*\* Там же. – Ф. 125. – Оп. 1. – Д. 570. – Л. 22.

\*\*\* Там же. – Ф. 123. – Оп. 3. – Д. 48. – Л. 48.

предоставить директору учебного заведения, в которое они поступали на службу, письмо губернатора о политической благонадежности. Однако в Сибири эти правила приема учителей на службу, особенно в деревенских школах, сплошь и рядом нарушались – иногда принимали любого мало-мальски грамотного, даже из числа уголовных ссыльных. Учитель должен был принадлежать к православному вероисповеданию, а представители иного вероисповедания давали подписку в том, что, обучая православных, они не будут внушать им правил, противных учению официальной церкви. Эта мера не распространялась на иудаистов и мусульман, так как они не могли обучать детей другого вероисповедания.

Учителя несли ответственность за недобросовестное исполнение своих обязанностей. В Уставе о службе определялись виды служебных проступков и преступлений, а также формы ответственности за них и порядок привлечения к ответственности. Попытки антирелигиозного воспитания детей могли привести учителя к увольнению. Увольнение, а то и полное воспреещение занятия педагогической деятельностью грозили учителю и за «неблаговидное поведение, разгульную жизнь, пьянство».\* Если подобное поведение нарушало общественный порядок, понимаемый как масштаб дозволенного, за него в Уставе 1864 г. о наказаниях, налагаемых мировыми судьями, предусматривались арест до семи дней или денежное взыскание на сумму до 25 р. За публичные речи с употреблением непристойных слов и выражений, произнесенные учителем в учебном заведении в присутствии воспитанников или учащихся, виновные приговаривались к аресту до одного месяца или денежному взысканию до 100 р. [13, с. 385]. Вопросы «безнравственного образа жизни» рассматривались в VIII разделе IV главы Уложения о наказаниях уголовных и исправительных (Свод законов Российской империи, т. XV). В Уголовном уложении 1903 г., в отделении первом «О соблазнительном и развратном поведении, противоестественных пороках и сводничестве», в ст. 1002 говорилось: «Учителя и наставники, а равно и опекуны, которые будут изобличены в распространении сочинений или изображений, явно противных добрым нравам и благопристойности в учебных заведениях или между малолетними или несовершеннолетними, введенными их надзору, подвергаются за сие удалению от должностей или званий своих и заключению в тюрьме на время от 2 до 4 месяцев» [11, с. 103]. В соответствии со ст. 1000 Уголовного уложения учитель, изобличенный в сводничестве несовершеннолетних лиц, находящихся под его надзором, лишался всех прав и преимуществ и ссылке в исправительные арестантские отделения.

За политические действия, нарушающие существующее законодательство, учителя могли быть арестованы и привлечены к суду. Наказания за преступления политического характера перечислялись в разделах IV и VIII Уложения о наказаниях уголовных и исправительных. К примеру, в IV разделе главы I в ст. 274 упоминалось: «Имевшие у себя запрещенные сочине-

\* Там же. – Ф. 170. – Оп. 2. – Д. 386. – Л.15.

ния... подвергаются за сие... аресту на время от семи дней до трех месяцев, и потом могут быть отдаваемы под надзор полиции на время от одного года до трех лет...».\* Также данные вопросы рассматривались в статьях Уголовного уложения 1903 г. Реально уголовное преследование за незаконную политическую деятельность не заставляло себя ждать. Так, в конце 1905 – начале 1906 г. были арестованы учителя – «закоперщики» революционных выступлений крестьянства и казачества. В Иркутской губернии арестовали, в частности, Д. Н. Серебренникова (волостное село Тулун Нижнеудинского уезда) – за революционную агитацию; В. М. Михайлова (с. Казаческое Евсеевской волости Балаганского уезда) – за агитацию, которая привела к отказу крестьян платить налог, к упразднению ими полицейских должностей сотских и десятских; Д. Егорушкина (с. Тыреть одноименной волости Балаганского уезда) – за организацию пропагандистского кружка; И. Петелина и П. Свистунова (Верхоленская волость одноименного уезда) – за организацию Верхоленского крестьянского союза, рассылку по почте воззваний, сообщений об отказе жителей волости от выборов сотских и десятских, от отбывания натуральных повинностей [7, с. 206, 207, 209, 218, 238].

Девиантное поведение учителей стремились профилактировать и пресекать не только государство, но и общество. Обыватели в сибирской деревне высказывали недоверие учителям, поведение которых считали антисоциальным. Родители не отдавали своих детей в школу к таким учителям; сельчане жаловались на такого учителя, писали докладные записки чиновникам по крестьянским делам; крестьянский сход мог составить прошение инспектору народных училищ с просьбой заменить учителя в деревенской школе. Бывали случаи ареста учителей «за политику» по доносу кого-нибудь из родителей, хотя в целом полицейский «контроль за порядком» в деревнях был нерегулярным. В сельской местности жизнь и деятельность учителя проходила под негласным контролем местного священника, занимавшего должность заведующего церковной школой или законоучителя в школе «министерской», поэтому проявление антисоциального поведения учителя зачастую вызывало противодействие со стороны священнослужителя. Иногда священники и крестьяне объединялись в борьбе с антисоциальным поведением учителя. Существовала должность попечителя училища, которую занимал по решению сельского схода обычно кто-нибудь из зажиточных грамотных крестьян. Попечитель тоже фактически участвовал в контроле деятельности учителя.

В городах антисоциальному поведению учителей активно противодействовала полиция. Не стояли в стороне общества попечения о народном образовании, которые могли обратиться к директору учебного заведения или к инспектору с требованием уволить педагога, поведение которого носит антисоциальный характер. Родительский комитет, как социальный институт, появившийся в Сибири в начале XX в., от имени родителей учащихся мог в письменной форме выразить недовольство поведением учителя. За пове-

\* Там же. – С. 236.

дением учителей внимательно следила администрация учебного заведения, которая могла уволить нерадивого педагога. Попечитель учебного округа мог способствовать увольнению учителя в случае политической неблагонадежности или безнравственного поведения последнего. Инспектор мог выступать за отстранение от педагогической деятельности политически неблагонадежного педагога. Учитель мог быть отстранен от занимаемой должности на определенное время, по истечении которого вновь приступить к своим обязанностям. Городское общество, по сравнению с сельским обществом, в меньшей степени контролировало поведение учителей и то влияние, которое оно оказывало на учащихся.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующий вывод. В условиях модернизации традиционного общества различаются следующие основные категории отклоняющегося поведения: девиантное просоциальное и девиантное антисоциальное поведение. К причинам, вызывавшим девиантное поведение, относятся неудовлетворительная материальная обеспеченность учительства как профессиональной группы, недовольство части учителей политической и правовой системой российского государства, духовное одиночество многих учителей. Имели место факторы исторического характера: некоторые учителя, будучи представителями модернизированного общества, нарушали традиционные нормы поведения. К общественно-полезным (в исторической перспективе) формам девиантного поведения можно отнести участие учителей в борьбе за расширение политических прав, гражданских свобод; в борьбе педагогов за расширение своих профессиональных прав; а также (с оговорками) антирелигиозное поведение. Остальные виды девиантного поведения, встречающегося среди учителей, однозначно отрицательно влияли на развитие общества, состояния личности педагога. Формами антисоциального поведения были хулиганство, безнравственный образ жизни некоторых педагогов, пьянство, суицид, а также нарушение трудовой дисциплины. Государство, противодействуя девиантному поведению учителей, опиралось на развитое законодательство. Если государство активно противодействовало как просоциальному, так и антисоциальному отклоняющемуся поведению учителей, то общество посредством своих социальных институтов противостояло прежде всего антисоциальному поведению. Наиболее распространенной формой такого противостояния служили жалобы родителей на учителей и просьбы об увольнении учителя, переданные в прошениях инспектору народных училищ.

### **Библиографический список**

1. **Блинова, О. В.** Социокультурный облик учительства Западной Сибири в 1880–1914 гг. [Текст]: автореф. дис. ... канд. ист. наук / О. В. Блинова. – Омск: Омск. пед. ун-т, 2010. – 25 с.

2. **Глухих, Ф. С.** Из неведомого мира [Текст] / Ф. С. Глухих // Красен человек ученьем: материалы о воспитании и образовании детей в селениях Сибири (конец XIX – начало XX в.). – Новосибирск: Новосиб. пед. ун-т, 1995. – С. 72–75.
3. **Громов, И. А.** Западная социология [Текст] / И. А. Громов, И. А. Мацкевич, В. А. Семенов. – СПб.: ООО «Изд-во ДНК», 2003. – 560 с.
4. **Еремина, Т. И.** Законодательное регулирование правового статуса учителя в начале XX в. [Текст]: дис. ... канд. юрид. наук / Т. И. Еремина. – СПб., 2006. – 142 с.
5. **Зверев, В. А.** Дети – отцам замена [Текст]: воспроизводство сельского населения Сибири (1861–1917 гг.) / В. А. Зверев. – Новосибирск: Новосиб. пед. ин-т, 1993. – 244 с.
6. **Змановская, Е. В.** Девиантология: (психология отклоняющегося поведения) [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 288 с.
7. **Крестьянское движение в Сибири, 1861–1907 гг.:** хроника и историография [Текст] / Л. М. Горюшкин, В. В. Кучер, Г. А. Ноздрин [и др.]. – Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1985. – 328 с.
8. **Липинская, К. А.** Далеко в заснеженной Сибири... [Текст]: рассказ коммунистки / К. А. Липинская. – Красноярск: Кн. изд-во, 1974. – 168 с.
9. **Неупокоев, И. В.** Учащие лица Тобольской губ. во второй половине XIX – начале XX в.: вопрос о приобретении статуса [Текст] / И. В. Неупокоев // Зырянские чтения: материалы Межрегион. науч.-практ. конф. – Курган: Курган. ун-т, 2003. – С. 62–64.
10. **Предвестник революционной бури** [Текст]: (исторический очерк, документы, воспоминания) / сост. Г. А. Вендрих [и др.]; под общ. ред. Ф. А. Кудрявцева. – Иркутск: Кн. изд-во, 1962. – 210 с.
11. **Российское законодательство X–XX вв.** [Текст] / под общ. ред. О. И. Чистякова. – М.: Юрид. лит., 1998. – Т. 6. – 432 с.
12. **Рютин, М. Н.** На колени не встану [Текст] / М. Н. Рютин. – М.: Политиздат, 1992. – 351 с.
13. **Таганцев, Н. С.** Устав о наказаниях, налагаемых мировыми судьями, 1885 г. [Текст] / Н. С. Таганцев. – СПб.: Тип. М. Меркушева, 1912. – 385 с.
14. **Ушакова, Л. А.** Культурно-просветительская роль политических ссыльных народников в Сибири (70-е – середина 90-х гг. XIX в.) [Текст] / Л. А. Ушакова. – Новосибирск: Новосиб. консерватория им. М. И. Глинки, 1986. – 74 с.
15. **Чувашева, И. К.** Слава Богу за всё! [Текст]: воспоминания деревенской учительницы / И. К. Чувашева. – Новосибирск: Изд. дом «Сиб. горница», 2008. – 96 с.
16. **Щербаков, Н. Н.** Влияние ссыльных пролетарских революционеров на культурную жизнь Сибири (1907–1917 гг.) [Текст] / Н. Н. Щербаков. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1984. – 244 с.

## РАЗДЕЛ VIII КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

---

УДК 376.4

*Дуброва Татьяна Игоревна*

*Доцент кафедры коррекционной педагогики Института повышения квалификации и переподготовки работников образования, lika.x@bk.ru, Ульяновск*

### ИНТЕГРАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Dubrova Tatiana Igorevna*

*Associate Professor of the Department of Special Pedagogies of Institute for professional educators, lika.x@bk.ru, Ulyanovsk*

### THE INTEGRATION POTENTIAL OF VOCATIONAL TRAINING OF MENTALLY HANDICAPPED STUDENTS

Проблема подготовки к профессиональной деятельности подростков с ограниченными возможностями здоровья носит комплексный и междисциплинарный характер, находясь на пересечении проблемных полей философии, социологии, общей и специальной психологии и педагогики, профессиональной педагогики.

В настоящее время в Российской Федерации интегрированное обучение получает все большее распространение, государство старается обеспечить каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья доступную и полезную для его развития форму инклюзии. Но сложилась парадоксальная ситуация: при наличии достаточно развитого законодательства, декларирующего права особого ребенка на развитие, образование, социальную интеграцию, практически отсутствуют механизмы их реализации, не закреплены законодательно необходимые и достаточные условия, обеспечивающие эти права.

Учитывая высокую социальную значимость модернизации профессионального обучения в подготовке специалистов рабочих профессий из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья, такие процессы как интеграция/инклюзия вошли в число приоритетных направлений исследований, проводимых институтами Российской академии образования на современном этапе.

Современные исследования и практика свидетельствуют о том, что лица с незначительным нарушением интеллекта при соответствующих условиях обучения могут достичь определенного уровня развития, обеспечивать

себя в материальном отношении и быть полезными обществу. Принятые на государственном уровне соответствующие законодательные акты предусматривают получение профессионального образования лицами с нарушением интеллекта с учетом современных социально-экономических изменений в обществе (Закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья», письмо Министерства образования и науки РФ «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами в субъекте Российской Федерации» (2008), Национальная доктрина образования на период до 2025 года, образовательная инициатива «Наша новая школа» (2010) и др.).

Однако приходится констатировать, что зачастую при поступлении в профессиональное училище лица с незначительным нарушением интеллекта не выделяются в особую категорию, их личностные особенности не учитываются при организации образовательного процесса, что приводит к их естественному отставанию в обучении и во многих случаях к отчислению из состава обучающихся по неуспеваемости. Исследования показали, что наиболее слабой стороной программ профессионального обучения является отсутствие в них каких-либо указаний относительно дифференцированных установок к уровню подготовки выпускников с учетом индивидуальных особенностей их развития и возможностей овладеть специальными профессиональными знаниями, умениями и навыками рабочего на уровне требований 1–2–3-го разрядов действующей единой тарифно-квалификационной системы.

Совершенствование подготовки обучающихся к профессиональной деятельности возможно путем повышения адаптивных возможностей образовательного процесса учреждений среднего и начального профессионального образования (СПО, НПО) и введения такой формы организации обучения, как интегрированные группы, объединяющие обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся лиц. Наибольшую значимость приобретает технология уровневой дифференциации обучения, которая позволяет, с одной стороны, реализовать индивидуальную уровневую программу освоения обучающимися будущей рабочей профессии, с другой – систематизировать деятельность педагогов (преподавателей предметных дисциплин и мастеров производственного обучения) с учетом психофизических возможностей обучаемых и уровня их подготовленности к получению рабочей профессии.

Различные аспекты профессионально-трудового обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья, их становления как социально и профессионально подготовленной личности будущего рабочего отражены в трудах Г. В. Васенкова, В. Ю. Карвялис, С. Л. Мирского, Н. В. Николаевой, Н. Л. Никольского, Ю. В. Рысева, Е. М. Старобиной, С. А. Стеценко, А. М. Щербаковой и др.

Теоретические и практические аспекты дифференцированного обучения, обоснованные Э. Клапаредом и В. Штерном, представлены в исследованиях М. В. Артюхова, Е. Я. Голлант, А. А. Кирсанова, С. Н. Митина,

И. М. Осмоловской, И. Э. Унт, В. В. Фирсова и др. Проблема организации профильной дифференциации обучения школьников составляет сферу научных интересов многих специалистов (Л. К. Артемова, Ю. Н. Дик, П. С. Лернер, Н. Н. Никитина, А. А. Пинский, В. А. Чистякова и др.).

Процесс подготовки к профессионально-трудовой деятельности выпускников с нарушением интеллекта имеет свою специфику, на что указывают исследования А. Н. Граборова, Е. К. Грачевой, Г. М. Дульнева, С. Л. Мирского, которая заключается в выборе профиля трудового обучения и подготовке выпускника к овладению профессией.

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что отдельные аспекты дифференциации процесса обучения и профессиональной подготовки различных категорий обучающихся исследованы довольно широко и на разных уровнях. Однако проблема подготовки к профессиональной деятельности обучаемых в интегрированных группах учреждений СПО, НПО средствами технологии уровневой дифференциации не была предметом специального изучения.

В ходе исследования выявлены противоречия:

– между стоящей перед учреждениями СПО, НПО задачей совершенствования профессиональной подготовки обучающихся интегрированных групп и невозможностью решения этой задачи имеющимися средствами;

– между значительным потенциалом технологии уровневой дифференциации подготовки обучающихся к профессиональной деятельности и неразработанностью теоретических и методических основ реализации этого потенциала в учреждениях СПО, НПО.

Изучив работы Л. И. Акатова [1], И. Баранаускене [2], Г. В. Васенкова [3], Г. М. Дульнева [4], Э. Ф. Зеера [5] и многих других авторов [4; 7; 8; 9], мы выделили *потребностно-мотивационный, когнитивный, исполнительско-репродуктивный (практический) и рефлексивный компоненты* и соответствующие им критерии готовности к профессиональной деятельности обучающихся с незначительными нарушениями интеллекта.

В соответствии с обозначенными критериями были определены *показатели готовности*: наличие познавательных мотивов и потребностей в овладении профессией; проявление интереса к профессиональной деятельности; преобладание ценностей профессионального успеха и жизненной самореализации; знания основ профессиональной деятельности; использование технико-технологических знаний в различных производственных ситуациях; знание основ безопасности жизни и деятельности в сфере выбранной профессии; владение приемами, операциями и способами профессиональных действий; сформированность оперативного образа объекта труда; самостоятельное прогнозирование и планирование профессиональной деятельности; осуществление контроля качества конечной продукции; осознание необходимости дальнейшего социально-профессионального саморазвития; проявление самостоятельности в профессиональной деятельности; умение анализировать профессиональную деятельность и соотносить свои

способности, возможности и индивидуальные особенности с требованиями профессии. Были выделены *уровни* сформированности готовности к профессиональной деятельности обучающихся интегрированных групп.

*Низкий уровень* готовности к профессиональной деятельности характеризуется наличием у обучающихся лишь общих представлений о социальных и профессиональных ценностях. У них отсутствуют внутренние устойчивые мотивы учения, познавательные интересы аморфны, ситуативны, кратковременны, им характерно недостаточное владение приемами работ по осваиваемой профессии.

*Средний уровень* предполагает наличие у обучающихся знаний, необходимых для решения задач организации и самоорганизации профессиональной деятельности по рабочей специальности. В оперировании известными фактами и сведениями с использованием сведений из других предметов допускаются несущественные ошибки, исправляемые по ходу рассуждения самостоятельно или с частичной помощью педагога; знания применяются в практической деятельности самостоятельно с незначительной помощью педагога в выполнении заданий воспроизводящего характера; проявляется познавательная активность, эпизодически появляется желание выполнить более сложное задание.

*Высокий уровень* готовности к профессиональной деятельности характеризуется осознанием обучающимися необходимости дальнейшего социально-профессионального саморазвития; у них проявляется (преобладает) стремление к дальнейшему совершенствованию своего профессионального мастерства, свободное оперирование известными фактами и сведениями с использованием сведений из других предметов, самостоятельное применение знаний в практической деятельности по осваиваемой профессии и квалификации.

На основе анализа психолого-педагогической литературы мы пришли к выводу, что уровневая дифференциация в процессе профессиональной подготовки обучающихся предполагает: дифференциацию содержания обучения и дифференциацию как особый способ организации самого процесса подготовки к профессиональной деятельности обучающихся интегрированных групп учреждений СПО и НПО, ориентирующей на получение определенного уровня рабочей квалификации, которая позволит им в дальнейшем быть социально защищенными и способными трудиться на предприятиях различных форм собственности; педагогическую организацию учебного процесса с учетом типологических индивидуально-психологических особенностей обучающихся, позволяющую эффективно решать вопросы социальной адаптации выпускников в учреждениях СПО, НПО.

При определении сущности технологии уровневой дифференциации мы придерживались позиции В. В. Фирсова об уровневой дифференциации на основе обязательных результатов. В данной технологии предлагается введение двух стандартов: для обучения (уровень, который должно обеспечить образовательное учреждение), в нашем исследовании это репродуктивно-

вариативный уровень, т. е. 3-й квалификационный разряд рабочего; и стандарта обязательной образовательной подготовки (уровень, которого должен достичь каждый), в нашем исследовании это исполнительский уровень, т. е. 1-й квалификационный разряд рабочего. Пространство между уровнями обязательной и повышенной подготовки заполнено своеобразной «лестницей» деятельности, добровольное восхождение по которой от обязательного к повышенным уровням способно реально обеспечить обучающемуся постоянное пребывание в зоне ближайшего развития, обучение на индивидуальном максимально сильном уровне. Обязательность базового уровня для всех обучающихся должна быть реально выполнима, т. е. сильна и доступна абсолютному большинству.

Также мы придерживались позиции Н. П. Гузик о внутриклассной (внутрипредметной) дифференциации, автор назвал свою систему «комбинированной системой обучения», имеющей две отличительные стороны: внутриклассную дифференциацию обучения по уровню и развивающий цикл уроков по теме. Относительно нашего исследования первая сторона – это программы овладения профессией на уровнях: «А» – исполнительском, «В» – исполнительско-репродуктивном, «С» – репродуктивно-вариативном, что соответствует требованиям к 1–2–3-му квалификационным разрядам рабочих. Вторая сторона – это развивающий цикл разработанных по темам факультативов, спецкурсов по выбору. Между программами «А», «В», «С» существует строгая преемственность, каждой теме представлен обязательный минимум, который позволяет обеспечить непрерывную логику изложения и создать цельную картину основных представлений, адекватно оценить свои возможности в овладении профессией. Задания программы «А» зафиксированы как базовый стандарт. Выполняя их, обучающийся овладевает конкретным материалом по предмету на уровне его воспроизведения. Задания программы «А» должен уметь выполнить каждый обучающийся, прежде чем приступить к работе по следующей за ней программе. Программа «В» обеспечивает овладение обучающимися теми общими и специфическими приемами учебной и умственной деятельности, которые необходимы для решения задач на применение. Выполнение программы «С» поднимает обучающихся на уровень осознанного, творческого применения знаний, эта программа предусматривает свободное владение фактическим материалом, приемами учебной работы и умственных действий, позволяет обучающемуся проявить себя в дополнительной самостоятельной работе.

Проверка эффективности профессионального обучения обучающихся в условиях интегрированной группы и введением в образовательный процесс уровневой дифференциации осуществлялась в ходе экспериментальной работы. Эксперимент проводился на базе профессионального училища № 12 г. Барыша, профессионального училища № 2 г. Ульяновска, профессионального училища № 3 г. Димитровграда Ульяновской области по профессиям «штукатур-маляр», «портной» сроком обучения 2 года. Всего в исследовании принимали участие 72 обучающихся экспериментальной группы, 72 обучающихся контрольной группы.

Были установлены распределения по трем уровням сформированности готовности к профессиональной деятельности обучающихся интегрированных групп (высокий, средний, низкий) в начале и конце эксперимента (таблица 1, 2), а также были получены данные о присвоении квалификационных разрядов по результатам итоговой аттестации выпускников интегрированных групп учреждений НПО.

Проведенное исследование не исчерпывает полностью проблему подготовки к профессиональной деятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья как будущих рабочих в связи с развивающимся рынком труда и введением Федеральных государственных стандартов начального профессионального образования нового поколения. Перспективы дальнейшего исследования могут быть связаны с выявлением новых возможностей интегративного потенциала профессионального обучения данной категории молодых людей.

*Таблица 1 – Распределение обучающихся интегрированных групп по уровням готовности к профессиональной деятельности на стадии констатирующего эксперимента*

Уровни готовности к профессиональной деятельности	Общие данные по двум группам (n=144чел.)		Экспериментальная группа (n=72чел.)		Контрольная группа (n=72чел.)	
	чел.	%	Чел.	%	чел.	%
Высокий	25	17,37	13	18,05	12	16,68
Средний	46	31,94	23	31,95	23	31,95
Низкий	73	50,69	36	50	37	51,37

*Таблица 2 – Уровни готовности к профессиональной деятельности обучающихся экспериментальной и контрольной интегрированных групп в начале и конце эксперимента*

Уровни готовности к профессиональной деятельности	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	В начале эксперимента		В конце эксперимента		В начале эксперимента		В конце эксперимента	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Высокий	13	18,05	26	36,12	12	16,68	17	23,61
Средний	23	31,95	32	44,44	23	31,95	27	37,50
Низкий	36	50	14	19,44	37	51,37	28	38,89

Таблица 3 – Присвоение квалификационных разрядов по результатам итоговой аттестации выпускников интегрированных групп учреждений НПО

Профессия	Общее количество выпускников	Полученные квалификационные разряды рабочих специальностей		
		1 разряд	2 разряд	3 разряд
Штукатур-маляр (ЭГ)	36	6	17	13
Штукатур-маляр (КГ)	36	13	13	10
Портной (ЭГ)	36	8	15	13
Портной (КГ)	36	15	14	7

### Библиографический список

1. **Акатов, Л. И.** Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Акатов. – М. : Владос, 2003. – 368 с. – ISBN 5-691-01094-8.
2. **Баранаскене, И.** Модели профессиональной подготовки молодых людей с незначительным нарушением интеллекта [Текст]: оценочный аспект / И. Баранаскене, В. Карвялис // Дефектология. – 2007. – № 4. – С. 60–70. – ISSN 0130-3074.
3. **Васенков, Г. В.** Педагогические аспекты становления профессионально-трудового обучения умственно отсталых школьников [Текст] / Г. В. Васенков // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2008. – № 1. – С. 13–23.
4. **Черенёва, Е. А.** Пути формирования мотивации к учебной деятельности младших школьников с ЗПР [Текст] / Е. А. Черенёва, Д. В. Черенёв // Сибирский педагогический журнал. – 2009.
5. **Дульнев, Г. М.** Особенности формирования личностных качеств у умственно отсталых школьников в процессе трудового обучения [Текст]: рукопись / Г. М. Дульнев. – М. : Педагогика, 1961. – 254 с.
6. **Аргунова, Т. П.** Социальное партнерство в решении проблем детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Т. П. Аргунова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 3. – С. 259–267.
7. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессионального образования [Текст]: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 384 с. – ISBN 978-5-7695-5678-4.
8. **Старобина, Е. М.** Пилотный проект: поддерживаемое трудоустройство [Текст] / Е. М. Старобина // Материалы Национального конгресса «Человек и его здоровье». – СПб., 1999. – С. 87–99.
9. **Старобина, Е. М.** Новые возможности трудоустройства инвалидов с интеллектуальными нарушениями [Текст] / Е. М. Старобина [и др.]. – СПб., – 2000. – 227 с.

УДК 378.012

**Войтюк Игорь Аркадьевич**

*ОГУ «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями», заведующий отделением психолого-педагогической реабилитации, vojtuk69@bk.ru, Белгород*

**ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА  
ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ В РЕАБИЛИТАЦИОННОМ  
ЦЕНТРЕ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

***Voytyuk Igor Arkadievich***

*RPI «Rehabilitation center for children and teenagers with limited ability», Head of a section of psychological and pedagogical rehabilitation, vojtuk69@bk.ru, Belgorod*

**PECULIARITIES OF REALIZATION PRINCIPLE CONTINUITY  
OF EDUCATION IN REHABILITATION CENTRE  
AND GENERAL SCHOOL**

Реабилитация предполагает специфическую организацию педагогических условий преемственности обучения детей в реабилитационном центре и общеобразовательной школе. Это обстоятельство определяет особенности реализации принципа преемственности, говоря о которой как «об организационно-методическом принципе обучения» [8, с. 174], необходимо учитывать «стратегии и тактики взаимодействия субъектов в учебном процессе, личностные новообразования обучающихся» [там же, с. 174].

Надо сказать, что многие исследователи занимались проблемой преемственности, выделяя при этом особенности реализации её принципа в зависимости от контекста.

Например, С. М. Годник замечает, что процесс преемственности высшей и средней школы имеет свои особенности такие как: разнохарактерность преемственности в условиях различных учебных заведений; многокомпонентность процесса преемственности; многоаспектность и многофакторность проблемы; многозначность понятия «преемственность».

Ю. А. Кустов формулирует правила реализации принципа преемственности. Мы выделим наиболее значимые правила. Он считает, что необходимо выявить противоречия между предстоящими перспективами развития личности и её настоящим состоянием в процессе изучения конкретной дисциплины; актуализировать в сознании учащихся ранее сложившиеся базисные понятия и способы действия; выбрать оптимальное сочетание методов, форм и средств обучения, на основе которых осуществляется «перевод» учащихся от исходного до намеченного уровня.

Однако, в процессе реабилитации учащихся всё, перечисленное выше, может быть стратегически перенаправлено к пониманию состояния толе-

рантности. Умение ждать и верить в результативность реабилитации, так же является «позицией активного субъекта деятельности» [8, с. 550] личности учителя или реабилитолога. Позицией, которая определяет особенности реализации принципа преемственности обучения в системе «центр-школа».

В связи с этим, мы выделяем наиболее важные особенности такие как: отношение педагога к социальному обучению как к акту оказания помощи; сопряжённость (солидарность) общеобразовательного стандарта; психолого-педагогическая полярность, имеющая фундаментальную основу (единство), заключающуюся в информационной природе психических актов, обучения и обучаемости, отличительной чертой которых выступает кондуктивная норма; двойной стандарт оценивания.

Рассмотрим особенности в предложенной очерёдности. Существуют разные взгляды учёных на обучение. И. Я. Лернер указывает на акт взаимодействия учителя и ученика с целью усвоения последним некоторого отрезка содержания социального опыта.

И. Иллич отмечает, что немногие слова постепенно становятся настолько гибкими, что перестают быть полезными. «Школа» и «обучение» – как раз такие слова. Он убеждён в том, что сироты, идиоты и сыновья школьных учителей учатся большинству того, что они знают, вне образовательного процесса, специально для них запланированного.

Следует заметить, что в нашем исследовании наиболее приемлем, согласно идеи Марии Монтессори, акт оказания помощи, ускоряющий развитие самостоятельности учащегося-реабилитанта. «Акт» формирует мотивацию, в основе которой лежит переживание успеха, положительно сказывающегося на реабилитации в целом. При этом «помимо обучения и воспитания должна проводиться специально организованная коррекционно-развивающая работа» [2, с. 8].

Более того, преподаватель обязан сделать образовательный фон максимально прозрачным. Этот фактор привносит учащемуся-реабилитанту с одной стороны ощущение полной свободы выбора с учётом его образовательных возможностей. С другой – это ощущение будет настолько для него мнимым, насколько высока профессионально-педагогическая культура преподавателя, умеющего создать педагогическую иллюзию полной свободы. Следует пояснить: создать – не путём «допущения иллюзорной вседозволенности, полного освобождения от достижений культуры» [10, с. 14], а при помощи культуры, которая должна противостоять вредным привычкам, аморальным поступкам, так же относящимся, к сожалению, к образовательным возможностям.

Таким образом, первой особенностью реализации принципа преемственности будет выступать отношение педагога к обучению как акту оказания помощи.

Вторая особенность – это сопряжённость (солидарность) общеобразовательного стандарта. Например, сопряжённость – с таким распространённым педагогическим явлением в школьной практике, заключающемся

«в невыполнении требований (или одного из них), которое имеет место на одном из промежуточных этапов, внутри того отрезка учебного процесса, который служит временной рамкой для определения успеваемости» [2, с. 49]. В нашем исследовании упомянутой «временной рамкой» будет являться курс реабилитации продолжительностью 1 месяц.

В этой связи в процесс реабилитации целесообразно экстраполировать идею В. И. Арнольда о введении обратной связи, т. е. зависимости принимаемых решений от реального состояния дел, а не от планов. Поэтому цель обучения должна или всё время меняться, или носить общий не конкретный характер, с тем, чтобы к ней могли вести разные пути. Отсюда как следствие неопределённость ряда управленческих и учебных параметров.

«Жёсткие» и «мягкие» модели обучения В. И. Арнольда напоминают своей полярностью идею И. Б. Сенновского о рациональности (трафаретности) «репродуктивного обучения» и иррациональности «продуктивного образования», которое отличает отклонение от нормы.

Например, в педагогической реабилитации реализация какой-либо нормы, будет чисто формальной. Для учащегося-реабилитанта важно с одной стороны хотя бы придерживаться нормативных требований к учебной деятельности, а с другой – ни каких норм, кроме кондуктивной, в нашем исследовании, не должно существовать в силу отсутствия «потенциальной готовности человека как деятеля к выполнению соответствующей нормы» [7, с. 19], в нашем случае готовности учащегося-реабилитанта.

Кондуктивную норму, считаясь с которой, учитель альтернативно включает реабилитационный компонент в учебный план, что опять же сопряжено (солидарно) с общеобразовательным стандартом, мы связываем с исследованием В. Б. Гухмана [3; 4], экстраполируя его идею о информационной природе психики, обучения и обучаемости.

Рассуждая о дуальности психики, В. Б. Гухман говорит, что телесная возможность как ограничивающий фактор в значительной мере заложена генетически, человек может её развивать лишь до вполне определённых конечных пределов. Духовная возможность имеет связь с генетикой человека, но в неизмеримо большей степени зависит от него самого, от его самообучения в бесконечно информативной среде.

Интерес вызывает тот факт, что с позиций дуальности психики, обучения и обучаемости, преемственность, обладая соответственно фундаментальной информационной основой, будет иметь самое непосредственное отношение к полярности, синтезирующей многопрофильную реабилитацию и обучение в единство педагогического восстановления (сукцессии) как цели, располагающего при этом вышеупомянутой нормой.

Норма включает как телесную возможность учащегося-реабилитанта, которая определяется физическим недостатком, выступающим ограничивающим фактором, так и духовную возможность, предполагающую ограничение образовательных возможностей учащегося-реабилитанта в силу его заболевания. Поэтому допустимое отставание от школьной программы

в рамках инверсии обучения, при которой предусмотрена консультативная помощь учителя с целью поверхностного усвоения учебного материала учащимся-реабилитантом будет так же иметь отношение к кондуктивной норме. Однако в данной статье открытым остаётся вопрос о целесообразности нормы, когда речь идёт о душе ребёнка.

Что бы избежать путаницы в рассуждениях, важно отметить, что мы говорим о душе как духовном феномене, с точки зрения сущности информационного подхода. В этом вопросе мы так же ссылаемся на В. Б. Гухмана, который утверждает, что информация обладает свойством действительной «всеобщности», т. е. «принадлежности к бытию» во всём его разнообразии, явленном и скрытом. Это утверждение во многом раскрывает третью особенность, которую мы определим дальше, предварительно в качестве небольшого отступления затронув «душевную» тему.

Внимания заслуживает тот факт, что возникший в начале двадцатого столетия в учении Рудольфа Штайнера термин «лечебная педагогика» применялся для лечения нарушений вплоть до излечения души аномальных детей с проблемами в развитии и поведении. Поэтому для нас важно тонко подмеченное К. Г. Карусом определение, что бытие первичной клеточки, «способно к отражению только своего собственного существа и что называется сознательной душой» [6, с. 5].

В связи с этим стоит с интересом отнестись к его высказыванию, убеждающему нас, что «исключительный перевес растительной жизни и индивидуального чувствования, неосвещённых познанием и силою воли, и будучи совершенно согласно с природой в ребёнке, во взрослом характеризует детски-глупого человека» [5, с. 9]. Это высказывание требует более детального анализа с педагогической и психологической точек зрения.

С этих позиций попытаемся осмыслить понимание природы генетического метода К. Г. Каруса и диалектическую взаимосвязь обучения и развития личности в рамках современной отечественной педагогики, в которой согласно положению Л. С. Выготского, ведущая роль отдаётся обучению, которое «стимулирует, ведёт за собой» [8, с. 121]. При этом важно, на наш взгляд, чтобы обучение учитывало «диагноз Федотки». Следует пояснить: можно отдыхать душой, «глядя на детские лица, на склонённые над партами разномастные головки» [9, с. 430–431], но не подозревать при этом, что в кармане штанов у «Федотки» находится ручная граната-«лимонка». Подмечено актуально, хотя с долей иронии.

Безусловно, исследования К. Г. Каруса – это удел психологов. Видимо педагогу нужно просто иногда с юмором вспоминать о «Федотке», как литературном персонаже, но всегда с тревогой помнить, что среди «разномастных головок» может оказаться одна с преобладанием, говоря научным языком, «растительной жизни», которая может привести к непоправимым последствиям. Никто не скажет, что школьника, например, обучали стрелять в одноклассников (распространённое явление в Европе), напротив – наверняка пытались на педагогическом уровне предотвратить негативные послед-

ствия, как выяснялось позже, неравенства в развитии его душевных способностей, безусловно связанных с его психическими актами. В этом случае мы имеем дело с нелицеприятным духовным проявлением на физическом плане. В нашей статье нет резкого разграничения понятий: душевный и духовный (безусловно, есть разница) – суть в информационном подходе.

Таким образом, третьей особенностью реализации принципа преемственности обучения детей в системе «центр-школа», является психолого-педагогическая полярность, имеющая фундаментальное единство, заключающееся в информационной природе всех психических актов, обучения и обучаемости, отличительной чертой которых выступает кондуктивная норма.

Эта особенность позволяет выделить в информационной основе точку дискретности (разъединения), которая одновременно является и точкой соединения, поскольку в идеале учащийся-реабилитант после педагогического восстановления (сукцессии) должен вернуться к своему первоначальному состоянию: готовности воспринимать учебный материал в полном объёме.

Следует заметить, что точка дискретности – это предположительно собирательный «образ», связанный с оцениванием. Благодаря этому «образу», педагог определяет инверсионный «след» (знания, умения, навыки и т. д.) объекта и оценивает его психолого-педагогическое состояние перехода к реконструируемому (социальному) обучению в процессе реабилитации.

Внимания заслуживает то, что оценивание, «результатом которого является мотив – энергетически заряженный образ желаемого будущего объекта» [7, с. 25], например в ходе психолого-педагогической диагностики, влияет на составление учебной и реабилитационной программ. Общая программа предполагает индивидуальную образовательную траекторию учащегося-реабилитанта, что позволяет определить четвёртую особенность реализации принципа преемственности обучения.

Это двойной стандарт оценивания: государственный образовательный – с одной стороны, и скрытый стандарт «гандикап» – с другой. Термин «handicapped person», обозначающий человека, которому для равного социального старта необходимо небольшое преимущество (гандикап)» [1, с. 94], является, в нашем понимании, основополагающим при определении скрытого стандарта.

Эту особенность не следует путать с простой точкой зрения. Например, говоря о детях с нарушениями здоровья, можно предположить, что болезнь является нарушением функции, определяемое сознанием самого больного. То есть, если ребёнок определяет при помощи органов чувств, что у него нарушена функция, то он обращается, прежде всего, к родителям, а если не определяет, то считает себя здоровым. Тогда диагноз – это нарушение функции у больного, но определяемое субъективными ощущениями врача, его точкой зрения. Равно как и определить «неуспеваемость» учащегося-реабилитанта не всегда удаётся объективно.

Необходимо обратить внимание, что в школьной практике один учитель ставит за ответ «четвёрку», другой за такой же ответ может ограничиться

удовлетворительной оценкой. Очень часто преподаватель на подсознании, а иногда в действительности «рисует» либо плюс, либо минус, ставит точку в журнале.

В педагогической реабилитации не ставят неудовлетворительную оценку учащемуся в силу специфики его заболевания, тем самым дают ему как реабилитанту небольшое преимущество для равного социального старта, что бы удержать его как учащегося-реабилитанта в рамках образования. В итоге мы имеем двойной стандарт, поскольку критерием оценивания будет выступать кондуктивная норма.

В заключение следует сказать, что перечисленные выше особенности являются наиболее важными. Они позволяют соотнести учебный и реабилитационный планы. При этом вместе с федеральным и школьным компонентами, присутствует реабилитационный компонент. Это даёт возможность дальнейшего исследования преемственности обучения в реабилитационном центре и общеобразовательной школе.

### Библиографический список

1. **Быков, Д. А.** Обучение детей с ограниченными возможностями в США и Великобритании [Текст] / Д. А. Быков // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 35–39.
2. **Годовникова, Л. В.** Основы коррекционно-развивающей работы в массовой школе [Текст] / Л. В. Годовникова ; под науч. ред. И. Ф. Исаева. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2005. – 200 с.
3. **Гухман, В. Б.** К информационной природе психики [Текст] / В. Б. Гухман // Проблемы психологии и эргономики. – 2000. – Вып. 2. – С. 60–67.
4. **Гухман, В. Б.** Обучение и обучаемость как информационные феномены – пути повышения эффективности [Текст] / В. Б. Гухман // Проблемы психологии и эргономики. – 2001. – № 2 (12), часть II. – С. 11–12.
5. **Карус, К. Г.** Основания краниоскопии К. Г. Каруса [Текст] / К. Г. Карус ; пер. с нем. А. Кашина. – СПб. : Типогр. Карла Крайя, 1844. – 66 с.
6. **Карус, Г.** Сравнительная психология или история развития души на различных стадиях животного мира Г. Каруса / Г. Карус ; пер. с нем. А. Смирнова. – М. : Изд. книготорговца Клавдия Шамова, 1867. – 207 с.
7. **Петерсон, Л. Г.** Система и структура учебной деятельности в контексте современной методологии [Текст]: монография / Л. Г. Петерсон [и др.]. – М. : АП-КиППРО, УМЦ «Школа 2000», 2006. – 92 с.
8. **Сластёнин, В. А.** Педагогика [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластёнина. – 4-е изд., стереотип. – М. : Аадемия, 2005. – 576 с.
9. **Шолохов, М. А.** Поднятая целина [Текст] / М. А. Шолохов. – Элиста : Калм. кн. изд-во, 1983. – 541 с.
10. **Щуркова, Н. Е.** Нежная педагогика [Текст] / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогический поиск, 2005. – 160 с.

РАЗДЕЛ IX  
**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ  
КАДРОВ. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ**

---

УДК 371.0

*Слесарев Юрий Васильевич*

*Кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и права Пензенской государственной технологической академии, член-корреспондент Международной академии по экологии и безопасности жизнедеятельности (МАНЭБ), lisso08@rambler.ru, Пенза*

**ОРГАНИЗАЦИЯ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ФОРМИРОВАНИЯ  
СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Slessarev Yuri Vassilyevich*

*An associate professor of the «History and Law» Chair of Penza State Technological Academy, a corresponding member of the International Academy of Ecology and Personal and Social Safety, lisso08@rambler.ru, Penza*

**THE ORGANIZATION OF THE QUALITY CONTROL  
OF SOCIAL COMPETENCE FORMATION OF THE HIGHER  
PROFESSIONAL EDUCATION GRADE SYSTEM**

Первостепенной задачей современного профессионального образования является достижение максимального соответствия выпускаемых вузами специалистов к качеству профессиональной подготовки с учетом возрастающих требований экономики. Для образовательной системы это означает смену образовательной парадигмы и переход профессионального образования на компетентностный подход.

Сущность компетентностного подхода можно определить как совокупность принципов профессионального образования, структуры содержания профессионального образования, организации учебно-воспитательного процесса. С этой точки зрения формирование и развитие профессиональной компетентности, разработка концепций компетентного подхода в профессиональном образовании рассматривается как достижение нового качества профессионального образования (В. И. Байденко, В. Н. Козлов, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, Ю. Г. Татур и др.) [1–8].

Определяя базис подготовки специалистов, можно предложить следующую теоретико-методологическую схему для отслеживания и контроля процесса формирования социальной, профессиональной компетенций специалистов (бакалавров, магистров), которых предстоит готовить в соот-

ветствии с современным Государственным образовательным стандартом (ФГОС) 2008 г.

На первом этапе профессиональной подготовки необходимо проводить контроль входных компетенций у обучаемых с целью выработки траектории предметного обучения. В дальнейшем конкретная дисциплина разбивается на модули, состоящие из теоретических знаний, практических умений и навыков, проектных заданий. В каждом модуле формируются профессиональные компетенции, соответствующие отдельным темам и разделам курса, а также последовательно осуществляется профессиональная подготовка по предмету в целом. На каждом этапе проводится и проверка качества усвоения предмета, а также производится своевременная корректировка обучения. Для этого необходима разработка инновационной образовательной технологии, которая обеспечивает развитие и контроль уже приобретенных профессиональных компетенций, а также формирует общие компетенции личности в рамках изучения данной дисциплины.

В соответствии с тем же системным подходом определяется и обучающая среда для современных дисциплин. Например, при обучении графическим дисциплинам существуют такие компоненты обучающей среды: средство обучения, средство контроля, средство коммуникации, средство автоматизации процесса познания [1, с. 128–131]. В этом реализуется не столько обозначение результатов, сколько достижение ближних и тактических целей обучения. Если одной из основных стратегических целей является формирование общих и профессиональных компетенций, то они складываются именно в процессе освоения необходимых дисциплин, и действительно составляют критерии, по которым можно судить, сформирована ли основа для данных компетенций в результате получения определенных знаний. Именно в результате получения знания могут образоваться основания для компетенций. Дальнейшее их развитие происходит в процессе трудовой деятельности по избранной или родственной специальности.

Проведенные нами исследования показывают, что в профессиональной подготовке менеджера в рамках инновационной программы обучения следует уделять особое внимание работе со студентами первого и второго курсов. Используя тот факт, что в их представлениях об учебном процессе, в предстоящем накоплении опыта профессиональной деятельности есть рефлексия собственного опыта профессиональной и жизненной ситуации, заложенного в школе. Поэтому на начальном этапе в подготовке менеджера должна проводиться, и нами это доказано, специальная работа по развитию содержательных навыков выполнения учебных действий, в том числе по осознанию содержания усваиваемого материала и актуализации первичного профессионального опыта.

В многоуровневой системе высшего профессионального образования, первая ступень в подготовке менеджера включает в себя модули (блоки) общегуманитарных наук (отечественная история, философия, политология,

правоведение). Профессиональных учебных дисциплин (история экономических учений, введение в специальность, экономическая теория), вторая ступень – модули (блоки). Специальных дисциплин (банковское дело, теория бухгалтерского учета, коммерческое и трудовое право и др.) и модули (блоки) дисциплин специализации (управление персоналом, менеджмент, маркетинг и др.).

Каждый модуль (блок) учебных дисциплин включает в себя обязательно не только теоретические знания по той или иной экономической, управленческой специальности, но и практические умения с выходом на производственную управленческую практику.

Принципиальной особенностью современной организации учебного процесса является междисциплинарный подход, который позволяет минимизировать ряд организационно-методических недостатков, присущих традиционному предметному обучению. К ним можно отнести, прежде всего, морфологический анализ учебного материала, который является основой систематизации содержания обучения при предметном подходе. Каждая дисциплина в этом случае рассматривается как целостный обособленный объект познавательной деятельности. Конструирование содержания учебных предметов осуществляется преподавателями с учетом иерархии дидактических принципов, таких как принцип профессиональной направленности содержания, принцип научности, системности, принцип культуросообразности, и т. д. В значительной степени способ декомпозиции определяется предметным содержанием учебной дисциплины и выстраивается с разной степенью успешности в зависимости от квалификации преподавателей. Таким образом, при традиционном предметном подходе содержание образования составляет ряд автономных учебных дисциплин, связь между которыми носит дискретный характер, что отражается на качестве подготовки менеджеров.

Формирование модулей (блоков) осуществляется на основе анализа задач и функций, стоящих в подготовке менеджеров, а также междисциплинарных связей, взаимосвязей общенаучных, гуманитарных и специальных дисциплин. Мы утверждаем, что модули, как совокупность учебных предметов, целевым образом ориентируют на формирование системы профессиональных навыков и умений будущего менеджера в контексте социальной компетенции.

В процессе профессиональной подготовки специалистов (бакалавров, магистров) выявление уровней сформированности социальной компетенции студентов возможно с помощью диагностического теста, с учетом рекомендаций И. А. Зимней [2, с. 10–19; 3, с. 39–45], Э. Ф. Зеера [4, с. 9–10], В. Н. Козлова [5, с. 116–120; 6] и других исследователей. При составлении теста учитывалось соответствие уровней социальной компетенции ее содержанию.

В тестировании принимали участие 52 студента первых, третьих и пятых курсов специальности «Менеджмент организации». Оценивание результатов теста происходило в соответствии со следующими критериями: да – 2 балла; нет – 0 баллов и включало следующие показатели: взаимодействие, сотрудничество с другими людьми; умение работать в команде; уверенность

в собственных возможностях; поведение в конфликте; умение понимать невербальное поведение окружающих; организовывать других, дружелюбие, толерантность, ответственность.

При расчете исходного уровня сформированности социальной компетенции студентов использовалась следующая формула:  $K_{ск} = S/N$ ,  $0 \leq K_{ск} \leq 1$ , где  $S$  – общее количество баллов за тест,  $N$  – максимально возможное количество баллов за тест.

Низкий уровень сформированности социальной компетенции находится в диапазоне  $0 \leq K_{ск} < 0,5$ ; соответственно средний –  $0,5 \leq K_{ск} < 0,9$ ; высокий –  $0,9 \leq K_{ск} < 1$ .

Результаты тестирования представлены на рис. 1.

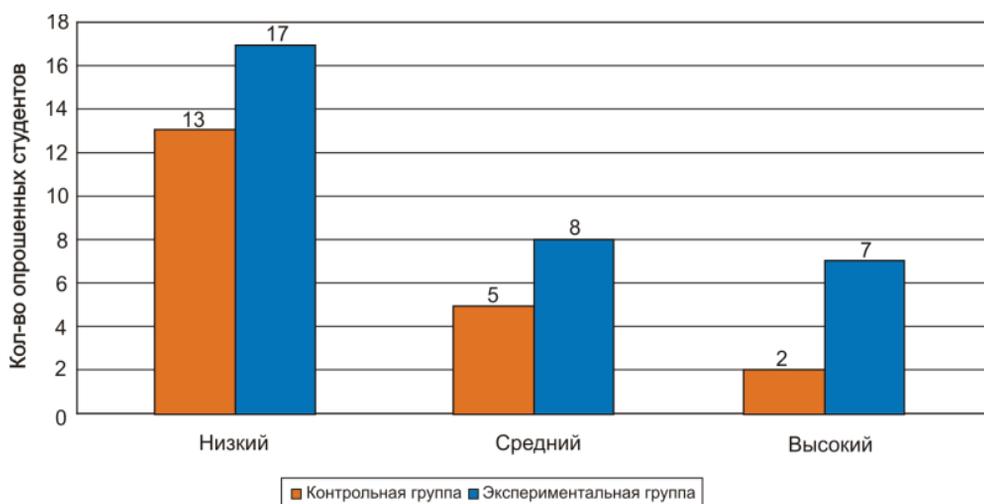


Рисунок 1 – Результаты определения уровня сформированности социальной компетенции студентов

Перед проведением опроса было разъяснено, что предложенная шкала относительна. При этом необходимо мысленно сравнивать себя с некоторым эталоном идеального студента и вести определение собственного уровня, какого либо элемента социальной компетенции. Для определения действительности социально – ориентированного компетентностного обучения и формирования социальной компетенции студентов в рамках дисциплин «Психология управления», «Управление персоналом», были разработаны уровни сформированности компонентов социальной компетенции, состоящие из 5 шкал (таблица 1).

Качественный показатель определялся по формуле:

$$K = N_3 \times 3 + N_2 \times 2 + N_1 \times 1 / N_0 \times 6 \times 100\%$$

Где  $N_0$  – общее количество студентов;

$N_3$  – число студентов, достигших высокого уровня;

$N_2$  – число студентов, достигших среднего уровня;

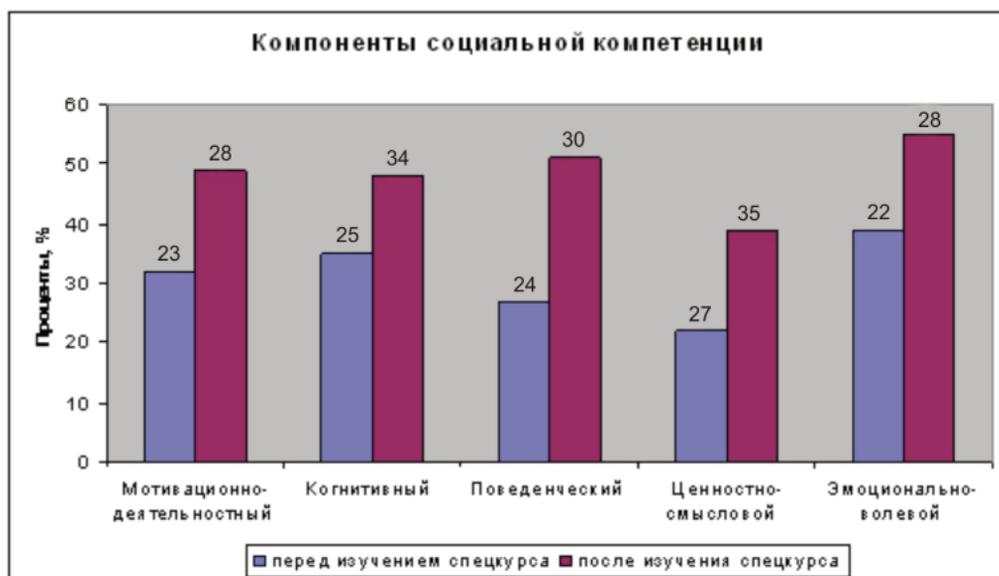
$N_1$  – число студентов, достигших низкого уровня.

Таблица 1 – Уровни сформированности компонентов социальной компетенции студентов

Компоненты компетенции	Уровни сформированности компонентов социальной компетенции			Низкий
	Высокий	Средний	4	
1 Мотивационно-деятельностный (готовность к формированию социальной компетенции в деятельности и поведении, социальные умения и навыки)	2 Внутренняя мотивация, направленная на данную специальность, понимание сущности и значимости лично-профессиональной деятельности, высокая организованность, целеустремленность, настойчивость, креативность, способность к саморазвитию, стремление иметь и отстаивать свою точку зрения, принципиальность	3 Внешняя мотивация, направленная на данную специальность, внимание сущности и значимости лично-профессиональной деятельности, организованность, настойчивость	4 Низкий уровень развития мотивации к данной профессии и виду деятельности, неорганизованность, отсутствие настойчивости в достижении цели, нежелание обучаться и узнавать новое	
Когнитивный (социальное знание средств, способов, программ выполнения действий, решения социальных и профессиональных задач, осущестления правил и норм поведения)	Обширный кругозор, глубокие социально-психологические знания, способность найти нужную информацию за ограниченный промежуток времени и добиться точных сведений, прояснить спорные моменты и расхождения путем постановки ряда конкретных вопросов. Умение выявлять связи и закономерности между ситуациями, выделять ключевые моменты в сложных явлениях и обстоятельствах, понимать невысказанное и недоговоренное, суть, скрытую за внешними проявлениями, глубинные проблемы других, точно интерпретировать смысл невербальных средств самовыражения	Широкий кругозор, наблюдательность и любознательность, на протяжении ограниченного времени способен получить нужную информацию, пользуясь разнообразными источниками: СМИ, Интернет, общение с коллегами, конкурентами. Способность прояснить сложные ситуации, дать ясное и логическое объяснение, владеет социально-психологическими знаниями об особенностях поведения людей в социуме, слышит высказанные мысли, чувства, проблемы других людей; при ведении диалога учитывает невербальное поведение партнера	Испытывает трудности при работе с информацией – не всегда эффективно использует легкодоступные источники. При решении проблем опирается на собственный опыт (без опоры на здравый смысл); низкий уровень социально-психологических знаний о поведении людей, не всегда способен расширять смысл невербальных средств самовыражения	

Окончание таблицы			
1	2	3	4
<p>Поведенческий (социально-целесообразное поведение, опыт проявления компетенции в разнообразных стандартах и нестандартных ситуациях)</p>	<p>Способность адаптироваться и эффективно работать в самых различных ситуациях с разными людьми и группами, принимать во внимание различные точки зрения, высокий уровень профессиональной корпоративности, контактности, коммуникабельности, толерантности, взаимопомощи в учебе и труде, готовность к сотрудничеству, взаимодействию с членами трудового коллектива, адаптация собственного мнения в соответствии с требованиями изменившейся ситуации, гуманность</p>	<p>Адаптация тактики своих действий в соответствии с конкретной ситуацией или особенностями поведения того или иного человека, способность к компромиссу, пластичность, действовать с самыми различными людьми, легко приспосабливаться к изменяющимся обстоятельствам, делать переоценку событий, активно находить в них свое место, способность к толерантности, умение без раздражения и вражды относиться к чужому мнению, взглядам, характеру, привычкам</p>	<p>Комфортность, проявляющаяся в принятии иной точки зрения и изменении собственного мнения, легкая приспособляемость к изменениям на работе; неумение взаимодействовать с другими людьми, низкий уровень контактности, взаимовыручки, неперспективности к неопределенности, проявляющийся в стремлении следовать четким, устойчивым взглядам на вещи, дела, поступки; отсутствие сомнений, ортодоксальность мышления; однозначность восприятия, боязнь неожиданностей</p>
<p>Ценностно-смысловой (ценности, смысловое отношение к содержанию компетенции)</p>	<p>Высокий уровень развития моральных и этических норм – справедливости, порядочности, честности, гуманности, отзывчивости, милосердия; во взаимодействии с окружающим миром «ориентация на дело и других людей»; высокий уровень развития познавательных и профессиональных склонностей, интересов, установок, потребностей, притязаний, самоощущение, саморегуляция и самоактуализация</p>	<p>Справедливость, порядочность, честность, гуманность, во взаимодействии с окружающим миром «ориентация на других людей»; средний уровень развития познавательных и профессиональных склонностей, интересов, установок, потребностей, притязаний, положительной настрой на учебный и трудовой процессы</p>	<p>Низкий уровень развития морально-этических норм; во взаимодействии с окружающим миром «ориентация на себя»; недостаточный уровень развития познавательных и профессиональных склонностей, интересов, установок, потребностей, притязаний, нет стремления к повышению квалификации</p>
<p>Эмоционально-волевой (эмоционально-волевая регуляция как способность адекватно реагировать в ситуациях социального и профессионального взаимодействия, социальное отношение и ответственность)</p>	<p>Оптимистичность, уверенность в своих силах, возможности, жизнерадостность, увлеченность, способность человека противостоять жизненным трудностям, оценивать реальную ситуацию, предвидеть позитивное решение, реальность в оценке событий, рассудительность, контроль эмоционального состояния, действий, высокий уровень ответственности за собственное поведение, слова, поступки, результаты деятельности, активность жизненной позиции, решительность, выдержка</p>	<p>Вера в себя, собственные возможности, ответственное отношение к работе, слова не расходятся с делом, средний уровень контроля эмоций, ответственность, эмоциональная устойчивость</p>	<p>Пессимизм, стеснительность, замкнутость, неуверенность в себе, своих способностях и возможностях, неумение поддерживать разговор, скованность в общении, отсутствие самостоятельности, слабость воли, перешителность; нежелание брать ответственность на себя, безразличие, индифферентность, пассивность, эмоциональная неустойчивость, инертность, беспокойство</p>

При обработке данных находились средние арифметические показатели каждого компонента, и проводилось их сравнение до преподавания дисциплин «Психология управления», «Управление персоналом», спецкурса «Этика бизнеса и менеджмента» в рамках социально-ориентированного компетентного обучения в формировании компонентов социальной компетенции и после него. Сравнение исходных и конечных результатов позволило с определенной степенью достоверности определить эффективность и динамику преподавания данных дисциплин (см. рис. 2). Из анализа данных рисунка видна положительная динамика сформированности компонентов социальной компетенции: мотивационно-деятельностный (+5%), когнитивный (+9%), поведенческий (+6%), ценностно-смысловой (+8%), эмоционально-волевой (+6%).



*Рисунок 2 – Сравнительная характеристика уровней сформированности компонентов социальной компетенции*

Повышение качества обучения невозможно без вовлечения всего профессорско-преподавательского состава в этот процесс и заинтересованности сотрудников в более глубоких знаниях у студентов.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) социальная компетентность – это совокупность профессиональных знаний, умений, а также способность выполнения профессиональной деятельности. Исходя из этого, выпускник и успешный менеджер (специалист, бакалавр, магистр), должен обладать следующими социальными компетенциями (СК) отраженных в таблице 2.

Об эффективности контроля спроектированной и реализованной системы формирования социальной компетенции будущих менеджеров (специалистов, бакалавров, магистров) можно судить по ряду сравнительных показателей деятельности коллектива учебного заведения. Сохранности контингента обучаемых, качественных показателях при текущей аттестации вуза и защиты

выпускниками дипломных проектов, продвижении выпускников по карьерной лестнице, отзывах студентов, их родителей, работодателей об уровне знаний будущих специалистов.

Таблица 2 – Социальные компетенции

Социальные компетенции (СК)	Социальная компетентность
Понимание значения гуманистических ценностей для сохранения и развития цивилизации (СК-1).	Готовность принимать на себя нравственные обязательства по отношению к человеку, обществу, природе.
Готовность к работе в коллективе, знание принципов и методов организации и управления малыми коллективами (СК-2).	Способность находить организационные и управленческие решения в нестандартных ситуациях, нести за них нравственную, психологическую и профессиональную ответственность.
Использовать этические и правовые нормы, регулирующие отношения в обществе (СК-3).	Соблюдать правила социального поведения в обществе, профессиональной деятельности в соответствии с нормами права и нравственности.
Понимать и использовать законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности (СК-4).	Способность использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении профессиональных задач.
Готовность собирать, обобщать, обрабатывать и интерпретировать информацию необходимую для формирования суждений по соответствующим социальным, научным и этическим проблемам (СК-5).	Способность аккумулировать нравственные, социальные, научные и профессиональные критерии использовать их в решении социальных и профессиональных проблем.
Умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (СК-6).	Способность к обобщению и анализу на основе общей культуры мышления, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её оптимального достижения.
Умение изложить суть проекта, представить схему решения (СК-7).	Способность к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства.
Уважительное отношение к историческому наследию и культурным традициям (СК-8).	Способность к толерантному восприятию социальных и культурных различий в социальной и производственной сфере.
Готовность к социальной, гуманитарной и культурной адаптации для решения профессиональных задач (СК-9).	Способность критически оценивать свои достоинства и недостатки в соответствии с нравственными и социальными потребностями общества.
Готовность к овладению профессии, понимание роли профессии в обществе (СК-10).	Способность осознать социальную значимость своей будущей профессии, обладать высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности.
Готовность использовать законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности (СК-11).	Способность применять методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования.

## Библиографический список

1. **Ташкинов, А.** Формирование общих и профессиональных компетенций при инновационной технологии обучения [Текст] / А. Ташкинов, В. Лалетин, Н. Столбова // Высшее образование в России. – 2007. – № 1. – С. 128–131.
2. **Зимняя, И. А.** Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель). – Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. Книга 2. [Текст] / И. А. Зимняя // Материалы 15 Всерос. Научно-метод. конф. «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контакте европейских и мировых тенденций». – М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 10–19.
3. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И. А. Зимняя. – М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. (Из: Маруев, А. С. Статическая и динамическая модели компетенции специалиста. – Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании. – Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. Книга 2. // Материалы 15 Всерос. Научно-метод. конф. «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контакте европейских и мировых тенденций». – М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 39–45).
4. **Зеер, Э. Ф.** Обновление базового профессионального образования на основе компетентностного подхода [Текст] / Э. Ф. Зеер // Профессиональное образование. Столица. – 2007. – № 4. – С. 9–10.
5. **Козлов, В. Н.** Системные ресурсы качества высшего образования России и Европы [Текст] / В. Н. Козлов и др. – С.–Петербург. Из-во Политехн. ун-та, 2009. – С. 116–120.
6. **Козлов, В. Н.** Системный анализ, оптимизация и принятие решений [Текст] / В. Н. Козлов. – М.: ПРОСПЕКТ, 2010. – 176 с.
7. **Байденко, В. И.** Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) [Текст] / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – (Из: Мартынюк, О. Н., Панькова, С. В., Соловьева, И. О. О модели специалиста в области образования. – Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. Книга 2. // Материалы XV Всерос. научно-метод. конф. «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций». – М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 69–78).
8. **Татур, Ю. Г.** Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста [Текст] / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. (Из: Мартынюк, О. И., Медведева, И. Н., Ланькова, С. В., Соловьева, И. О. О модели

специалиста в области образования. – Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. Книга 2. // Материалы 15 Всерос. Научно-метод. конф. «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контакте европейских и мировых тенденций». – М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 69–78.).

9. **Слесарев, Ю. В.** Слагаемые нравственного компонента в профессиональной подготовке специалиста-менеджера [Текст] / Ю. В. Слесарев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 9. – С. 195–208.

10. **Слесарев, Ю. В.** Психолого-педагогическое исследование стилей руководства (содержание компонентов) у специалистов-менеджеров [Текст] / Ю. В. Слесарев // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 6. – С. 323–331.

11. **Слесарев, Ю. В.** Сравнительный анализ общих, федеральных, социальных компетенций и компетентностей: структура и содержание [Текст] / Ю. В. Слесарев // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 12. – С. 251–265.

12. **Слесарев, Ю. В.** Инновационные педагогические технологии в процессе формирования социальной компетентности и нравственности менеджеров [Текст] / Ю. В. Слесарев, В. Б. Моисеев // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 12. – С. 265–275.

УДК 65.95

***Лихашерстная Юлия Олеговна***

*Начальник учебно-методического отдела, Набережночелнинский государственный торгово-технологический институт, julijaolegovna@mail.ru, Набережные Челны*

**МОНИТОРИНГ СОЦИАЛЬНОГО ЗАКАЗА  
К ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УСЛУГАМ СИСТЕМЫ  
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

***Likasherstnaja Julija Olegovna***

*Head of Educative-Methodological department, Of Naberezhnye Chelny Commercial and Technological Institute, julijaolegovna@mail.ru, Naberezhnye Chelny*

**MONITORING OF SOCIAL ORDER FOR EDUCATIONAL  
SERVICES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT SYSTEM**

Одним из направлений национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», утвержденной президентом РФ Дмитрием Медведевым, названо совершенствование учительского корпуса. В рамках данного документа подчеркивается, что одним из стимулов способствующих совер-

шенствованию учительского корпуса является аттестация педагогических и управленческих кадров – периодическое подтверждение квалификации педагога, её соответствия задачам, стоящим перед школой [1]. Несомненно, что ведущую роль в повышении квалификации педагогов играют так называемые центры профессионального педагогического образования, при этом если раньше данную функцию выполняли лишь учреждения дополнительного профессионального образования, то в настоящее время в регионах формируются банки данных организаций, предлагающих соответствующие образовательные программы.

Инициатива выбора программы, и образовательных учреждений предоставляется педагогу, который опирается при этом на собственные интересы и потребности.

Мотивацией выбора для повышения квалификации того или иного образовательного учреждения могут являться различные аспекты, но при этом весьма значительную роль в этом процессе будет играть соответствие предоставляемого учреждениями образовательного продукта собственным актуальным потребностям [2].

Реализация принципа удовлетворения потребителя предполагает по мнению Е. В. Кузнецовой, Л. Р. Ягудиной, создание системы взаимодействия учреждения дополнительного профессионального образования со своими потребителями, системы потребительского мониторинга удовлетворенности образовательными услугами различных групп потребителей [3; 4].

Институт непрерывного педагогического образования г. Набережные Челны (ИНПО), являясь субъектом образовательной системы, так же призван выявлять и мобильно реагировать на социальный заказ образовательных услуг со стороны потребителей – педагогов города и региона. Для эффективной реализации функции сотрудниками лаборатории социальных исследований данной ИНПО было проведено ряд исследований в мониторинговом режиме, касающихся вопросов функционирования, определения основных направлений дальнейшего развития системы повышения квалификации, удовлетворенности педагогов качеством предоставляемых образовательных услуг.

С сентября 2005 в ИНПО, в рамках мониторинга качества курсов повышения квалификации, проводились опросы слушателей всех курсов, организуемых в институте и педагогов, планирующих повышение квалификации, а так же экспертные опросы непосредственных заказчиков курсов повышения квалификации: директоров и заместителей директоров образовательных учреждений города для выявления запроса к курсам повышения квалификации [5].

В ходе этих опросов выяснялась оценка участниками курсов и экспертами качества повышения квалификации педагогов в ИНПО, изучались предложения, пожелания по совершенствованию системы курсовой подготовки работников образования. Результаты опросов помогли определить основные направления дальнейшего развития ИНПО как образовательного учреждения, созданного для удовлетворения социального заказа общества

на повышение профессионализма педагогических кадров. Представим в данной статье некоторые полученные результаты.

Учитывая мнения и пожелания слушателей коллектив института ведет постоянную работу над внедрением и совершенствованием форм организации повышения квалификации. Так по данным, полученным в первые годы мониторинга, по мнению опрошенных экспертов-руководителей образовательных учреждений и с точки зрения педагогов наиболее эффективными являлись такие формы повышения квалификации как курсы до 500 часов. С введением в институте зачетно-накопительной системы и появления возможности конструировать индивидуальный образовательный маршрут в последующие годы возросла популярность таких форм, как проблемные семинары (до 36 часов) и проблемные целевые курсы, организуемые и проводимые в несколько этапов. Помимо этого, принимая во внимание мнение, как самих слушателей, так и администрации образовательных учреждений их направивших, на базе института преимущественно организуются краткосрочные по времени курсы повышения квалификации продолжительностью 72 часа.

В последние годы наблюдается тенденция к росту среди педагогов такой формы повышения квалификации как самообразование. Если в 2005 году данную форму, как наиболее эффективную отмечали 20% опрошенных руководителей и лишь 4% опрошенных педагогов, в настоящее время мнение руководителей изменилось не существенно, но среди педагогов 30% выделяют самообразование как наиболее приемлемую для себя форму (табл. 1). На наш взгляд, это связано с возросшей компетентностью педагогов в области информационных технологий и их доступностью. В настоящее время мотивированные на саморазвитие педагоги имеют возможность реализовывать свои профессиональные потребности в сети Интернет.

Очевидно, что нет единого мнения респондентов по поводу организации повышения квалификации (табл. 1): так, по мнению большинства опрошенных руководителей наиболее оптимальна форма организации без отрыва от работы. Вместе с тем среди опрошенных педагогов предпочтение отдается курсовой подготовке с отрывом от работы с сохранением средней заработной платы.

Опрос по поводу желаемого результата обучения на курсах позволяет выявить не только запрос педагогов к курсам повышения квалификации, но и «скрыто» определить их мотивы к обучению. Как видно из таблицы (табл. 2), большинство опрошенных руководителей называют желательным результатом повышения квалификации овладение новыми методами и формами педагогической и управленческой работы, а личностные изменения педагогов (приобретение навыков межличностного общения, повышение общекультурного уровня) менее актуальны для руководителей. В тоже время для педагогов эти направления курсовой подготовкой имеют определенную ценность, которая судя по результатам мониторинга, только увеличилась.

Видимо в связи с многочисленными реформами, происходящими в сфере образования, повысилась значимость такого результата повышения квали-

фикации, как помощь в решении профессиональных затруднений педагогов, вызванных социально-педагогической ситуацией. При этом тот факт, что 95% педагогов заканчивающих курсы, называют его в качестве достигнутого результата курсов, подчеркивает актуальность выбранного и реализуемого на курсах содержания обучения.

Таблица 1 – Предпочтения форм организации повышения квалификации

Формы организации повышения квалификации	Педагоги – слушатели КПК (выходной опрос) в %		Эксперты в %		Педагоги (планирующие повышение квалификации) в %	
	2005	2010	2005	2010	2005	2010
Курсы (от 72 до 144 часов)	74	75	47	75	75	80
Курсы повышения квалификации (более 144 часов)	50	24	27	20	25	27
Семинары в своей школе	15	45	27	52	10	25
Тематические семинары в институте	23	60	24	43	25	73
Самообразование	4	27	20	23	4	35

Следует отметить, что в роли социального института повышения квалификации выступают не только ИНПО, но и сами педагоги, и наш институт выполняет ко всему прочему и роль координатора профессионального взаимодействия.

Повышение требований к процедуре аттестации, запрос со стороны аттестующих органов формального подтверждения профессионального роста педагогов, изменили в последние годы отношение слушателей к возможности публичного выступления на курсах с сообщением. Если раньше данный результат повышения квалификации, был желателен, лишь для малого количества опрошенных, то сейчас практически половина участников курсов использует данную возможность для себя.

Однако, такой фактор как подготовка к аттестации и получение документа о повышении квалификации, пока еще является достаточно значимым (ср. 42%) среди желаемых результатов повышения квалификации педагогов. Таким образом, осознание неизбежности проверок, аттестации занимает отнюдь не последнее место среди причин, побуждающих учителей заниматься самообразованием и повышением квалификации.

Наибольший интерес со стороны, как руководителей курсов, так и педагогов, безусловно, вызывает содержание курсовой подготовки. В данном вопросе респонденты достаточно четко представляют темы и направления, которые, по их мнению, являлись наиболее актуальными на курсах или которые необходимо включить в содержание курсов повышения квалификации.

Представим мнения участников опросов проводимых в 2010–2011 уч. году, классифицировав их по разделам учебного плана повышения квалификации.

Таблица 2. – Результат обучения на курсах

№ п/п	Результат	Заказ на результат курсов повышения квалификации				Полученный результат	
		Эксперты в%		Педагоги (планирующие повышение квалификации) в%		Педагоги – слушатели КПК (выходной опрос) в%	
		2006	2010	2006	2010	2006	2010
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Повышение профессионального уровня	70	71	74	80	83	87
2	Овладение педагогами новыми формами и методами работы	80	85	80	85	75	82
3	Овладение педагогами методами самоанализа, самоконтроля	48	65	25	30	-	-
4	Решение профессиональных затруднений педагогов, вызванных социально-педагогической ситуацией	43		63	83	68	95
5	Знакомство педагогов с последними научными достижениями в области своего предмета	32	39	45	50	45	78
6	Повышение общекультурного уровня педагогов	15	19	35	20	20	23
7	Приобретение навыков межличностного общения	15	13	35	26	15	20
8	Выстраивание профессионального общения педагогов с коллегами для обмена опытом	6	9	53	79	84	98
9	Изменения педагогов в личностном плане	3	6	45	55	53	75

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8
10	Встречи с учеными, авторами, издателями учебников и учебных и методических пособий	-	-	40	35	32	59
11	Выступление с сообщением, с последующим получением документа о распространении своего опыта на уровне региона.	15	65	35	45	16	52
12	Получение документа о повышении квалификации	50	51	43	40	40	35
13	Другое	0	0	0	0	0	0

**Раздел «Нормативно-правовые основы образовательной деятельности»:**

1. Законодательные акты в области образования – 77%
2. Трудовые отношения в образовании – 51%
3. Нормативное финансирование – 40%
4. Лицензирование и аккредитация деятельности образовательных учреждений – 33%
5. Нормативное сопровождение процедур ЕГЭ и Г(И)А – 20%

**Раздел «Общество и образование»:**

1. Предпрофильная подготовка и профильное обучение – 70%
2. Федеральные государственные образовательные стандарты – 69%
3. Государственная политика в области образования – 34%
4. Программа развития образования в регионе – 31%
5. Национальная доктрина образования – 23%

**Раздел «Психолого-педагогическая подготовка»:**

1. Методы педагогической диагностики качества учебного процесса – 73%
2. Психологические особенности школьников, их учет при отборе содержания, форм и методов обучения – 37%
3. Приемы планирования и организации личного труда и труда школьников – 30%
4. Проблемы развития современной педагогики и психологии – 29%
5. Народная педагогика – 5%

**Раздел «Область предмета (содержание, методика преподавания)»:**

1. Подготовка к ЕГЭ и Г(И)А – 75%
2. Содержание и методика преподавания в условиях изменения государственной образовательной системы – 30%
3. Реализация содержания новых стандартов образования – 15%
4. Безотметочное обучение в начальной школе – 5%.

**Раздел «Современные программы, педагогические технологии»:**

1. Информационные технологии – 80%
2. Оценка качества образования, мониторинг обученности – 66%
3. Анализ и самоанализ результатов учебной деятельности – 50%
4. Инновационные программы – 48%
5. Педагогические технологии – 34%
6. Методы и формы обучения – 21%

**Раздел «Правовые основы аттестации работников образования»:**

1. Требования к квалификации работников – 54%
2. Тарифно-квалификационные характеристики – 50%
3. Изменения в процедуре аттестации – 40%

Кроме этого небольшой процент опрошенных (2%) высказали предложения включить в содержание программ повышения квалификации, по данному блоку следующие темы, касающиеся подготовки к аттестационному испытанию в форме компьютерного тестирования и знакомство с правилами оформления документации к аттестации.

**Раздел «Экономика образования»** (данный раздел включен в программу повышения квалификации руководителей и соответственно ответы в данном разделе только администрации образовательных учреждений):

1. Материальное стимулирование труда – 55%
2. Нормативное финансирование образовательных учреждений – 36%
3. Государственная политика финансирования образования – 30%
4. Экономические основы образовательной деятельности – 23%
5. Основы экономического анализа – 19%.

Таким образом, наиболее актуальными темами и вопросами для опрошенных являются (около 70% выборов): новое в законодательных актах в области образования; новые стандарты в системе образования; подготовка и проведение ЕГЭ и Г(И)А; использование информационных технологий в обучении; педагогическая диагностика качества учебного процесса, оценка и мониторинг качества образования.

Не приводя в данной статье результаты аналогичных опросов 2005 года, отметим лишь общие тенденции. Так относительно данных 2005 года заметно сместились ориентиры и потребности слушателей. Если раньше наиболее актуальными для руководителей и для педагогов были разные проблемы (вопросы нормативной базы образовательного процесса – для руководителей; инновационные технологии образования, новые методики обучения – для педагогов), а единственно общей актуальной темой являлось профильное и предпрофильное обучение, то сейчас все наиболее интересующие темы (см. выше) являются одинаково значимыми и для администрации образовательных учреждений и для рядовых педагогов, что на наш взгляд свидетельствует о единстве целей и задач всего педагогического коллектива образовательных учреждений.

Следует отметить, что наиболее актуальные темы, которые должны быть в содержании курсов в обязательном порядке, по мнению руководителей

образовательных учреждений, так же как и практически вся тематика содержания курсовой подготовки, называемая респондентами в ходе отсроченного опроса (т. е. заказ на последующее обучение), отражена в существующих программах курсов повышения квалификации. Данный факт свидетельствует о реализации приоритетных направлений повышения квалификации работников системы образования и опережающем характере курсовой подготовки в ИНПО.

Таким образом, учитывая социальный заказ руководителей и педагогов образовательных учреждений к системе повышения квалификации, их мнения учреждение дополнительного профессионального образования может повысить эффективность своей деятельности за счет ориентации на потребности слушателей курсов и их заказчиков к результату, корректировки содержательных блоков программ курсов и применения предпочитаемых слушателями форм их организации.

Главное, что нужно учитывать при формировании политики института – обучение в сети непрерывного педагогического образования должно, по возможности, носить опережающий характер. Другими словами, в рамках системы дополнительного профессионального образования желательно рассматривать не только проблемы, с которыми сталкиваются педагоги в своей работе в настоящее время, но и прогнозировать развитие этих проблем, выявлять тенденции и давать рекомендации по их разрешению.

### Библиографический список

1. **Национальная** образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591>
2. **Жуков, А. В.** Специфика обучения взрослого как субъекта образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования [Текст] / А. В. Жуков, М. А. Ковардакова, С. Г. Новиков, Г. Б. Савхалов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 169–179.
3. **Кузнецова, Е. В.** Внутренний мониторинг качества реализации образовательных программ в вузе [Текст] / Е. В. Кузнецова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 3. – С. 37–44.
4. **Ягудина, Л. Р.** Удовлетворенность потребителей как показатель качества образования [Текст] / Л. Р. Ягудина // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 8. – С. 205–213.
5. **Закирова, Ю. О.** Социальный заказ на образовательные услуги системы повышения квалификации педагогов // Ю.О.Закирова, О.Б. Компаниец // Материалы итоговой научно-методической конференции ИНПО. – Набережные Челны: Институт непрерывного повышения квалификации, 2005. – С. 21–26.

УДК 378.147

**Стеценко Ирина Александровна**

*Доктор педагогических наук, декан факультета информатики и управления Таганрогского государственного педагогического института им. А. П. Чехова, istetsenko@mail.ru, Таганрог*

**Полякова Галина Александровна**

*Аспирант кафедры общей педагогики Таганрогского государственного педагогического института им. А. П. Чехова, dek\_inform@mail.ru, Таганрог*

**ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ  
ВУЗОВ: ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

*Stetsenko Irina Alexandrovna*

*Dr. of pedagogical sciences, the dean of the department of Informatics and Management Taganrog State Teacher Training Institute of Anton P. Chekhov, istetsenko@mail.ru, Taganrog*

*Polyakova Galina Alexandrovna*

*The post-graduate of the pedagogical chair Taganrog State Teacher Training Institute of Anton P. Chekhov, dek\_inform@mail.ru, Taganrog*

**STUDENTS' REFLEXIVE COMPETENCE FORMING IN  
PEDAGOGICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS:  
TECHNOLOGICAL APPROACH**

Актуальность проблемы формирования рефлексивной компетентности студентов в вузе связана со значимостью рефлексивного компонента в профессиональной деятельности, позволяющего педагогу найти свой индивидуальный стиль, достигнуть адекватной профессионально-личностной самооценки, прогнозировать и анализировать результаты своего труда. По нашему мнению, рефлексивная компетентность входит в структуру профессиональной компетентности и выступает как необходимая составляющая профессионального педагогического образования.

Категория «рефлексивная компетентность» трактуется неоднозначно исследователями, что объясняется различными подходами к ее определению. По мнению Ю. В. Кушеверской [1] рефлексивная компетентность – системообразующий компонент профессиональной педагогической деятельности и качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексию, что обеспечивает развитие и саморазвитие, способствует творческому подходу в учебной и профессиональной деятельности, достижению их максимальной эффективности и результативности. В. А. Метаева [2] выделяет рефлексивную компетентность как акмеологи-

ческий феномен, способствующий достижению наивысших результатов в деятельности, и определяет как метакомпетентность.

Анализ различных подходов к содержательному наполнению понятия «рефлексивная компетентность» и трактовка компетентности И. А. Зимней «как актуального проявления компетенции» [3, с. 8] позволили нам сформулировать следующее определение: рефлексивная компетентность – это готовность и способность педагога к эффективной рефлексивной деятельности. В структурном отношении она представляет собой интегральное свойство личности и включает ряд частных компетенций на основе синтеза теории и практики рефлексивной деятельности, которые проявляются в желании и умении решать рефлексивные задачи, анализировать ход и результаты их решения, постоянно вносить целесообразные коррективы в профессиональную деятельность.

Подготовка компетентного специалиста, соответствующего требованиям сегодняшнего дня, наделенного качествами, знаниями и умениями, необходимыми для того, чтобы быть конкурентоспособным и жизнеспособным, невозможна без построения на научной основе соответствующей системы профессиональной подготовки. Опыт преподавания в педагогическом вузе, анализ психолого-педагогической литературы убедили нас в необходимости поиска эффективной дидактической системы формирования рефлексивной компетентности студентов. Кроме того, на уровне локальной педагогической теории необходимо концептуальное обоснование технологии формирования рефлексивной компетентности и ее апробация.

Категория «технология», используемая в педагогической науке и практике, в своем развитии прошла сложную эволюцию: от технической интерпретации (технология в образовании) до научного описания педагогического процесса. Объединяющим признаком большинства трактовок педагогической технологии является системность в применении и определении процесса преподавания и усвоения знаний.

По нашему мнению, технологический подход решения проблемы формирования рефлексивной компетентности обусловлен его преимуществами по фундаментальным критериям (научность, концептуальность, комплексность, интегративность, целостность, оптимальность, управляемость, диагностичность, воспроизводимость и др.)

Авторскую технологию формирования рефлексивной компетентности представим в соответствии со структурой педагогической технологии, предложенной Г. К. Селевко, которая включает: концептуальную основу, содержательную и процессуальную части [4].

Концептуальной основой авторской технологии стала общая теория деятельности А. Н. Леонтьева [5]. В рамках этой теории представлена психологическая структура деятельности, основными элементами которой являются потребность, мотив, цель, условия достижения цели и соотносимые с ними понятия деятельности, действия и операции. При этом деятельность соотносится с потребностью и мотивом, действие с целью, операции с условиями.

Мотив побуждает субъекта к постановке цели, для достижения которой необходимо выполнить определенные действия с целью. По мнению психологов, мотив деятельности приобретает настоящую побудительную силу и деятельность будет успешной, если достижение поставленной цели сопровождается позитивными эмоциями. Контроль над выполнением действий осуществляется путем соотнесения результата действия с целью. Отсюда мы делаем вывод, что психологический анализ любого вида деятельности, в том числе и рефлексивной, предполагает выделение в ее структуре следующих компонентов: мотивационно-целевой, процессуально-содержательного, эмоционально-волевого и рефлексивно-оценочного, конкретное наполнение которых зависит от предметного содержания данной деятельности.

Кроме того, в качестве концептуальной основы нашей технологии выступает рефлексивно-ориентированная модель педагогического образования (И. А. Стеценко), в которой внимание акцентируется на развитии личностно-смысловой сферы студентов, характерным признаком продвижения выступает изменение их отношения к постигаемой действительности, осознание ее ценности, поиск причин и смысла происходящего, иначе говоря, умение рефлексировать [6].

Основополагающими подходами технологии определены системный, компетентностный, рефлексивно-деятельностный.

Системный подход обеспечивает взаимодействие всех составляющих авторской технологии, что максимально стимулирует развитие личности обучающегося в комплексе и единстве рефлексивных компетенций, составляющих рефлексивную компетентность.

Реализация компетентностного подхода позволяет выйти из одномерных представлений о результатах образовательного процесса в виде традиционных знаний, умений и навыков. Ориентируясь на идеи Ю. В. Громыко, определим специфику компетентностного обучения в том, что «усваивается не готовое знание, кем-то предложенное к усвоению, а прослеживаются условия происхождения данного знания» [7, с. 38].

В рамках авторской технологии рефлексивно-деятельностный подход позволяет студентам активно овладеть рефлексивными компетенциями содержательного компонента авторской технологии. Указанный подход основан на способности студентов занимать активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности.

В качестве базовой используется ассоциативно-рефлекторная теория обучения, согласно которой усвоение знаний, формирование навыков и умений, развитие профессиональных способностей включают следующие этапы: восприятие учебного материала, его осмысление на уровне понимания внутренних связей и противоречий, запоминание и сохранение в памяти изученного материала, применение усвоенного в практической деятельности.

В содержательной части представлена цель обучения – формирование рефлексивной компетентности студентов.

В качестве основополагающего в содержательной части определен задачный подход, так как в процессе обучения задачи используются для передачи содержания обучения и формирования рефлексивной компетентности студентов.

В процессуальной части представлены структурные элементы содержания учебных занятий. Обучение моделируется через освоение опыта педагогической деятельности, в котором выделены четыре уровня применения знаний: опыт знаний, опыт умений и навыков, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру (И. Я. Лернер) [8].

Установлено, что в ходе проведения семинарских занятий происходит наиболее интенсивное формирование рефлексивной компетентности, и этот этап технологии является основным.

*Мы предлагаем следующие этапы проведения семинарских занятий в рамках авторской технологии:*

I этап – отбор теоретической базы знаний, развитие мотивационно-целевого компонента рефлексивной компетентности; II этап – воспроизведение знаний на репродуктивном уровне, развитие процессуально-содержательного компонента рефлексивной компетентности; III этап – воспроизведение знаний по образцу в новой педагогической ситуации, развитие процессуально-содержательного компонента рефлексивной компетентности проявляется в рефлексивной активности студентов; IV этап – творческое применение знаний, развитие эмоционально-волевого компонента рефлексивной компетентности; V этап – рефлексивно-оценочный этап, развитие контрольно-оценочного компонента рефлексивной компетентности.

В авторской технологии присутствуют характеристики, дающие основание идентифицировать ее в качестве технологии: педагогические действия и операции выстраиваются строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму ожидаемого результата; на каждом этапе занятия сформулированы конкретные задачи с учетом усложнения деятельности студентов: от воспроизведения знаний до их творческого применения. Технология представляет собой замкнутый цикл, где этапы каждого занятия повторяются и не могут быть заменены. На каждом этапе предусмотрена обратная связь, которая осуществляется в форме текущей оценки по типу «усвоил – не усвоил», итоговой оценки в баллах и самооценки студентов. В технологии присутствуют диагностические процедуры, которые содержат критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

В рамках экспериментальной части исследования методом многомерного шкалирования с применением пакета компьютерных программ SPSS обоснована эффективность авторской технологии [9]. Сравнивая распределения студентов, согласно их рефлексивной компетентности в контрольной и экспериментальной группах, до и после экспериментального обучения по авторской технологии, можно сделать вывод, что до выполнения эксперимента студенты в группах распределены равномерно, при этом в группах отсутствует определенная структура. После проведения эксперимента происходит увеличение среднего уровня в экспериментальной группе по

сравнению с контрольной. Критерием увеличения среднего является смещение кластера экспериментальной группы по сравнению с контрольной. Не менее важным эффектом, чем увеличение в среднем, является «сепарация» членов групп, что является отражением межгрупповой изменчивости, превышающей уровень рефлексивной компетентности внутри группы. Это экспериментально подтверждает, что обучение студентов по авторской технологии дает устойчивое увеличение (по отношению к индивидуальной изменчивости) уровня рефлексивной компетентности.

### Библиографический список

1. **Кушеверская, Ю. В.** Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа [Текст] / Ю. В. Кушеверская. Автореферат дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08. Петрозаводск, 2007. – 21 с.
2. **Метаева, В. А.** Рефлексия как метакомпетентность [Текст] / В. А. Метаева // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 57–61.
3. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 30 с.
4. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 143 с.
5. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии [Текст] / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. **Стеценко, И. А.** Теория и практика развития педагогической рефлексии студентов [Текст] / И. А. Стеценко. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2006. – 256 с.
7. **Громыко, Ю. В.** Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) [Текст] / Ю. В. Громыко. – М.: Высшая школа, 2000. – 290 с.
8. **Современная дидактика: теория-практике** [Текст] / Под. ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. – М.: Изд-во Просвещение, 1994. – 288 с.
9. **Наследов, А. Д.** SPSS компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках [Текст] / А. Д. Наследов. – СПб: Питер, 2005. – 416 с.

УДК Я 66, ББК 74.202.4

**Яковлева Галина Владимировна**

*Кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, galina440@mail.ru, Челябинск*

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ  
ОСНОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ  
МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДОУ**

***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*

**THE THEORETICO-METHODOLOGICAL BASES  
OF THE CONCEPT INNOVATIVE**

В теории и практике педагогики до настоящего времени отсутствует однозначная трактовка понятия «концепция». Её определяют как основную мысль, замысел, определяющий содержание чего-либо [1]; стратегию педагогической деятельности, определяющую разработку соответствующих теорий [3; 4]; цель, сущность, структуру, движущие силы, способы и закономерности функционирования учебного процесса [5]; ведущую идею, основную мысль чего-либо или синоним теории [6]; способ познания, трактовку каких-либо явлений, основную точку зрения, руководящую идею для освещения или ведущий замысел, конструктивный принцип различных видов деятельности [7].

Проведенный Е. В. Яковлевым, Н. О. Яковлевой анализ определений и философских подходов к данному вопросу показал, что термин «концепция», как правило, используется в двух основных контекстах: внутреннем или внешнем по отношению к процессу изучения явления, а именно, как направляющая идея исследования или как форма представления результатов научной работы. В последнем случае концепция представляет собой определенную теоретическую конструкцию и потому должна иметь четко выраженную логическую структуру [8].

Концепция означает систему взглядов на решение проблемы, объединенных ведущей идеей. В «Философском энциклопедическом словаре» отмечается, что «концепция – это определенный способ понимания, трактовки какого-либо предмета, явления, процесса, основная точка зрения на предмет или явление; руководящая идея для их систематического освещения» [9].

По мнению Яковлева Е. В., Яковлевой Н. О. концепция – комплекс ключевых положений, достаточно полно и всесторонне раскрывающих сущ-

ность, содержание и особенности исследуемого явления, его существования в действительности или практической деятельности человека [8].

Учитывая специфику педагогики как науки, педагогической концепцией принято называть сложную, целенаправленную, динамическую систему фундаментальных знаний о педагогическом феномене, полно и всесторонне раскрывающих его сущность, содержание, особенности, а также технологию оперирования с ним в условиях современного образования.

Таким образом, концепция – это:

- система взглядов;
- то или иное понимание явлений и процессов;
- определенный замысел;
- ведущая, руководящая идея;
- ведущий принцип научного исследования.

Обобщая имеющийся опыт представления методологических оснований разрабатываемой концепции инновационной методической работы в ДОУ, мы сочли возможным представить их в парадигматическом и синтагматическом планах. Выбирая в качестве методологического основания концепции подходы, мы исходили из необходимости установления функционального назначения каждого из них и раскрытия результатов их использования в соответствии с иерархической значимостью для изучения феномена методической работы. В соответствии с этим методологические подходы представляют два уровня: общенаучный уровень методологии (теоретико-методологическая стратегия) и конкретно-научный уровень методологии (практико-ориентированная тактика).

**Теоретико-методологическая стратегия** выявляет общее направление теоретического исследования, фиксирует его общий план. Теоретико-методологическая стратегия концепции инновационной методической работы представлена системным и синергетическим подходами. Так, *системный подход* (А. Н. Аверьянов, В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин и др.) дает возможность исследовать инновационную методическую работу как многомерную, многоуровневую и полифункциональную систему. Использование системного подхода обеспечивает целостность и структурированность исследуемого процесса, взаимосвязь и взаимозависимость его отдельных компонентов.

Использование *синергетического подхода* (М. А. Весна, В. Г. Виненко, В. А. Герович, Д. Ф. Ильясов, А. М. Ковалев, И. В. Лупандин, Л. Я. Няпинен, Г. Н. Сериков, М. И. Сетров, Г. Хакен и др.) позволяет рассматривать инновационную методическую работу как открытую, сложную самоорганизующуюся систему, развитие которой подчиняется общим законам эволюции систем подобного рода.

Подходы, составляющие **практико-ориентированную тактику** разрабатываемой концепции раскрывают особенности практического осуществления инновационной методической работы, определяют механизмы и

процедуры реализации данного процесса в реальных условиях современного ДОУ [2].

*Личностно-ориентированный подход* (Н. А. Алексеев, В. А. Беликов, Е. В. Бондаревская, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.) дает возможность учесть индивидуальные особенности педагогов ДОУ как активных и самостоятельных субъектов инновационной методической работы. Его реализация находит отражение в обеспечении личностно-ориентированной направленности системы инновационной методической работы на повышение профессиональной компетентности педагогов. Данный подход выступает в качестве методической ориентации системы инновационной методической работы, которая позволяет обеспечить и поддерживать процессы самопознания, самосовершенствования и самореализации личности педагога в условиях реализации инноваций, развития его индивидуальности.

*Деятельностный подход* (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Р. Лурия, А. К. Маркова, Д. Б. Эльконин и др.) позволяет выявить внутриличностный психолого-педагогический механизм и условия развития профессиональной компетентности педагогов, участвующих в инновационной методической работе, с ориентацией на наиболее полную реализацию их внутренних возможностей и резервов. Идея деятельностного подхода связана с деятельностью как средством становления и развития субъектности педагогов. Суть инновационной методической работы с точки зрения деятельностного подхода заключается в том, что в центре внимания стоит совместная деятельность педагогов, реализующих инновации. Деятельностный подход при этом учитывает характер и условия смены типов деятельности в решении задач внедрения инноваций в дошкольное образование. В рамках деятельностного подхода осуществляется построение системы методической работы с учетом принципа позиционирования педагога в проектной деятельности [9].

*Компетентностный подход* реализуется в отборе содержания и форм организации инновационной методической работы, которые соответствуют ключевым видам профессиональной компетентности педагогов, осуществляющих инновационную деятельность. Ключевые педагогические компетенции определены на основе функционального анализа педагогической деятельности специалистов дошкольного образования.

Представленная ниже таблица соединяет воедино теоретико-методологические подходы концепции инновационной методической работы в ДОУ и их преломление в авторской концепции.

Выделенные теоретико-методологические подходы позволяют выстроить концепцию инновационной методической работы в дошкольном образовательном учреждении с позиции современной парадигмы образования.

**Теоретико-методологические основы концепции  
инновационной методической работы в ДОУ**

Теоретико-методологические подходы концепции инновационной методической работы в ДОУ	Преломление теоретико-методологических подходов в концепции инновационной методической работы в ДОУ
Системный подход	<ul style="list-style-type: none"> <li>• к внешним системообразующим факторам инновационной методической работы относятся: цель – обеспечение овладения педагогами новыми, инновационными способами профессиональной деятельности, а к внутренним системообразующим факторам отнесены структурные (между структурными элементами инновационной методической работы) и функциональные связи (между функциональными компонентами модели инновационной методической работы);</li> <li>• структура инновационной методической работы предстает как моделирование адекватной модели на основе анализа инновационных тенденций в дошкольном образовании;</li> <li>• изучение инновационной методической работы как системы с характерными признаками целостности и связности;</li> </ul>
деятельностный подход	<ul style="list-style-type: none"> <li>• построение системы методической работы с учетом принципа позиционирования педагога в проектной деятельности</li> </ul>
Личностно-ориентированный подход	<ul style="list-style-type: none"> <li>• определение роли субъектов инновационной методической работы;</li> <li>• характер взаимодействия субъектов инновационной методической работы на основе изучения уровня профессиональной компетентности педагогов, их готовности к инновационной деятельности;</li> <li>• самоанализ, самооценку, саморазвитие и самосовершенствование субъектов инновационной методической работы.</li> </ul>
Синергетический подход	<ul style="list-style-type: none"> <li>• объекты рассматриваются как открытые, сложные самоорганизующиеся системы, развитие которых подчиняется общим законам эволюции систем подобного рода.</li> </ul>
Андрагогический подход	<ul style="list-style-type: none"> <li>• рассматривается совокупность методов обучения взрослых, включающих, в том числе, организационно-деятельностные и интерактивные методы обучения.</li> </ul>
Компетентностный подход	<ul style="list-style-type: none"> <li>• соотносится с профессиональными компетенциями педагогов, которые должны быть актуализированы в инновационной деятельности</li> </ul>

**Библиографический список**

1. **Алиева, Т. С.** Словарь синонимов русского языка / Т. С. Алиева – М.: ЮН-ВЕС, 2001. – 624 с.
2. **Малашихина, И. А.** Управление образовательным учреждением: уровни, условия, формы [Текст] / И. А. Малашихина, О. П. Демиденко, С. С. Библина // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 7. – С. 304–310.
3. **Бондаревская, Е. В.** Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст] / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов–на–Дону, 1999. – 558 с.
4. **Бондаревская, Е. В.** Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций [Текст] / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23–31.
5. **Загвязинский, В. И.** Методология и методика дидактического исследования [Текст] / В. И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
6. **Новиков, А. М.** Докторская диссертация? [Текст]: Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 1999. – 120 с.
7. **Советский** энциклопедический словарь [Текст]: – М.: Советская энциклопедия, 1986. – 1599 с.
8. **Яковлев, Е. В., Яковлева, Н. О.** Педагогическое исследование: содержание и представление результатов [Текст] / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.
9. **Философский** энциклопедический словарь [Текст]: – М.: ИНФРА, 2004. – 576 с.
10. **Шипилина, Л. А.** Качество управления образовательным учреждением и необходимость профессионализации менеджмента в образовании [Текст] / Л. А. Шипилина // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1.

УДК 378

**Микова Ирина Митковна**

*Соискатель кафедры педагогики и педагогических технологий Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина, rose@mail.ryazan.ru, Рязань*

## **ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

**Mikova Irina Mitkovna**

*Post-graduate student of pedagogy and pedagogical technologies chair of Ryazan State University named after S.A.Esenin, rose@mail.ryazan.ru, Рязань*

## **CONCEPT AND ESSENCE OF ACADEMIC MOBILITY OF STUDENTS**

Академическая мобильность рассматривается в рамках Болонского процесса в качестве обязательного условия формирования Европейского пространства высшего образования. Одним из основных направлений Болонского процесса является повышение уровня академической мобильности – образовательного обмена студентов, преподавателей, исследователей и администраторов университетов.

В последние годы академическая мобильность, по словам В. А. Галичина признается одним из эффективных инструментов повышения качества человеческого капитала. С развитием глобализации стремительно растет обмен между странами в области науки и образования. Это способствует расширению и укреплению межнационального сотрудничества в данной сфере, усилению конкурентоспособности национальных систем образования [1, с. 8].

Положение о важности мобильности всегда присутствует в Болонских документах. В нашем исследовании для раскрытия понятия академической мобильности мы опирались на такие документы Болонского процесса, как Великая хартия университетов [2], Сорбонская декларация [3], Болонская декларация [5], Берлинское коммюнике (2003 года) [6], Приложение к рекомендации № R (95) 8 комитета министров совета Европы государствам – членам по академической мобильности (Страсбург, 2 марта 1995 года) [7], Лондонское коммюнике [8].

Анализ ряда публикаций по вопросам академической мобильности позволяет сделать вывод, что разные авторы по-разному трактуют это понятие.

В. И. Богословский, С. А. Писарева отмечают, что развитие академической мобильности российских студентов, преподавателей и администраторов является одним из важнейших направлений вхождения России в Болонский процесс, наряду с введением многоуровневой системы высшего образования и кредитно-модульной системы обучения, модернизацией государственной системы гарантий качества образования и разработкой внутривузовских систем управления качеством образования и новых форматов документов об образовании [9, с. 4].

О. О. Мартыненко определяет академическую мобильность как возможность для студентов (прежде всего), преподавателей, административно-управленческого персонала вузов перемещаться из одного вуза в другой с целью обмена опытом, получения тех возможностей, которые почему-либо недоступны в своем вузе, преодоления национальной замкнутости и приобретения общеевропейской перспективы [10].

Н. С. Бринев, Р. А. Чуянов под академической мобильностью понимают период обучения студента в стране, гражданином которой он не является. Этот период ограничен во времени; также подразумевается возвращение студента в свою страну по завершении обучения за рубежом [11].

Академическая мобильность является одной из ключевых идей Болонского процесса, несмотря на наличие многочисленных проблем, возникающих при ее реализации [4].

Организационные условия называются в Приложении к рекомендациям комитета министров Совета Европы (Страсбург, 2 марта 1995 г., R (95)8) в частности отмечается, что «академическая мобильность подразумевает период обучения, преподавания и /или исследования в стране другой, чем страна местожительства учащегося или сотрудника академического персонала. Этот период должен иметь ограниченную продолжительность, при этом предусмотрено, что учащийся или сотрудник возвращается в его или ее родную страну после завершения обозначенного периода» [8]. Таким образом, называются два основных условия: ограниченная продолжительность пребывания в вузе другой страны; возврат в родную страну.

В правовых актах и уставах вузов (МГУ им. Ломоносова, и др) академическая мобильность рассматривается как перемещение кого-либо, имеющего отношение к образованию, на определенный (обычно до года) период в другое образовательное учреждение (в своей стране или за рубежом) для обучения, преподавания или проведения исследований, после чего учащийся, преподаватель или исследователь возвращается в свое основное учебное заведение. Данное понятие не связано с эмиграцией или длительным периодом обучения (работы) за рубежом.

На основе анализа определений, данных в работах таких авторов, как О. О. Мартыненко [10], С. А. Писарева, В. И. Богословского [9], В. Н. Чистохвалова [12, с. 34], Я. Я. Клементовичус [13, с. 17], В. А. Галичина, можно выделить один общий признак академической мобильности – временное обучение в других вузах.

Нами уточнено определение понятия академическая мобильность студентов. Это форма (одна из форм) организации обучения студентов, связанная с перемещением в другой вуз на ограниченный во времени период, с возвращением в базовый вуз для завершения обучения.

В. И. Богословский, С. А. Писарева отмечают, что явление академической мобильности чрезвычайно многообразно и может быть подвергнуто классификации по разным основаниям. Так, В. И. Богословский, С. А. Писарева [8, с. 34] различают мобильность по таким основаниям:

- по ее субъектам – преподавателей и студентов;
- по ее объектам – академическую, исследовательскую (для студентов); повышение квалификации (переподготовка), обмену опытом (преподавание), проведение исследований (для преподавателей и студентов);
- по формам реализации – реальную, виртуальную (физическую);
- по пространству реализации – региональную, межрегиональную, международную.

В Болонском процессе различают два вида академической мобильности: «вертикальную» и «горизонтальную» [14].

Под вертикальной мобильностью подразумевают полное обучение студента на степени в зарубежном вузе, под горизонтальной – обучение там, в течение ограниченного периода (семестра, учебного года).

С. А. Тыртыый занимающаяся изучением формирования виртуальной мобильности преподавателя высшей школы в процессе повышения квалификации отмечает, что под виртуальной формой мобильности подразумевается возможность обучаться, преподавать и/или заниматься научными исследованиями в другом учебном заведении посредством дистанционных и телекоммуникационных технологий [16].

О. О. Мартыненко обращает наше внимание на то, что под термином «прямая мобильность» принято понимать перемещение студентов, аспирантов, преподавателей и исследователей своей страны за рубеж, соответственно, «обратная мобильность» – перемещение иностранных граждан с образовательными и исследовательскими целями в свою страну [18].

Анализ работ В. И. Богословского, В. А. Галичина, О. О. Мартыненко [8; 1; 16] по проблеме позволяет уточнить особенности академической мобильности студентов. Основными субъектами академической мобильности являются:

- студенты всех циклов высшего образования (бакалавриат, магистратура) и аспиранты;

- выпускники первого и второго циклов высшего образования;

Исследователи называют определенные требования к субъектам:

- студент должен прибывать в зарубежный вуз на стажировку по программам мобильности;

- свободное владение или английским языком, или языком страны пребывания.

В. И. Богословский пишет, что в случае годичной стажировки университетам рекомендуется первый семестр обучать иностранных студентов на английском, а второй – на языке страны пребывания, однако это, скорее всего, окажется приемлемым только для точных наук и инженерного образования, да и то в случае использования родственных языков.

В свою очередь, это ставит вопрос об организации углубленного изучения английского языка во всех российских вузах, не только языковых или гуманитарных.

Итак, академическая мобильность – исключительно важный для личного и профессионального развития процесс, так как каждый из его участников сталкивается с необходимостью решения жизненных ситуаций и одновременного анализа их с позиции собственной и иной, другой культуры.

Разные авторы классифицируют академическую мобильность по разным показателям, однако в контексте нашего исследования необходимо выделить три вида академической мобильности студентов: пространственная (или физическую); виртуальная; комплексная (комбинированная). Виртуальная мобильность является удобной формой осуществления академической мобильности средствами дистанционных технологий. Пространственная (или физическая) подразумевает очное обучение в учебном заведении. Комплексная (комбинированная) – очное обучение в вузе, с использованием коммуникационных возможностей ИКТ.

Содержание и формы академической мобильности студентов детерминированы ее целью и задачами.

Академическая мобильность позволяет студентам, как отмечают исследователи, достичь целого ряда целей и удовлетворить ряд потребностей. Цели и потребности могут быть чрезвычайно разнообразны и могут носить как рациональный (освоение новых компетенций), так и эмоциональный характер (уехать подальше от родителей).

В. И. Богословский считает, что основные задачи мобильности сегодня – дать студенту возможность получить разностороннее европейское образование по выбранному направлению подготовки, обеспечить доступ в признанные центры образования и науки, где традиционно формировались ведущие научные школы, расширить познания студента во всех областях европейской культуры, привить ему чувство гражданина Европы [14].

В. А. Галичин считает, что мобильность также важна для решения других задач. Она необходима для личного развития, повышения уровня знаний и создания возможностей для трудоустройства людей. Она дает возможность аккумулировать новые знания, учиться у разных преподавателей и проверять себя, свои предложения и компетенции в новых ситуациях. Мобильность способствует изучению языков. Невозможно переоценить важность изучения иностранных языков как средства европейской интеграции и развития гражданственности, а также для функционирования единого рынка образовательных услуг [1, с. 142].

Т. А. Фугелова справедливо замечает, что не любая среда, сформированная в вузе, создает условия для формирования профессионально мобильного студента. Так, встает вопрос о необходимости создания в вузе условий для подготовки молодежи к вступлению в социальные отношения, построению жизненной и профессиональной карьеры [15, с. 106; 17].

Ректор Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова В. А. Садовничий пишет, что студентов, осуществляющих академическую мобильность, направляют в партнерские вузы для: обучения в рамках совместных программ двойных дипломов (степеней); включенного обучения

в рамках межвузовского сотрудничества (без выдачи второго диплома), в том числе в рамках программ академического обмена; прохождение стажировки (в том числе языковой); прохождение учебной (исследовательской, производственной) практики; участие в летних школах (семестрах) [19].

В свою очередь, Е. В. Кузеванова отмечает о необходимости формирования исследовательской позиции студента. Эффективность процесса формирования исследовательской позиции обусловлена необходимостью создания исследовательской среды, представляющей собой систему педагогических условий [20, с. 47].

Таким образом, обучение студентов по программе академической мобильности включает разные по содержанию виды деятельности:

- учебная;
- исследовательская;
- сбор исследовательского материала;
- экспериментальная;
- работа в зарубежных лабораториях;
- изучение зарубежного опыта выдающихся ученых мира.

Необходимо отметить, что перед вузами в свою очередь также стоят задачи по организации академической мобильности студентов. Рассмотрим некоторые из них.

В. И. Богословский, С. А. Писарева рассматривают следующие задачи вуза по организации академической мобильности [14]:

- введение сети национальных информационных центров по академическому признанию и мобильности;
- введение системы перезачета кредитов;
- приложение к диплому.

О. О. Макаренко отмечает, что минимально необходимый круг задач управления мобильностью должен быть следующим [10]:

- информирование;
- содействие в адаптации участников мобильности;
- нормативно – методическое обеспечение мобильности;
- фандрайзинг.

В соответствии с этими ключевыми задачами целесообразно формировать организационную структуру подразделения, обеспечивающего мобильность. Рассмотрим каждую из выше представленных задач более подробно.

Развитие в вузе системы информирования о возможностях и проблемах академической мобильности должно стать одной из основных мер по поддержке и развитию мобильности. Для этого рекомендуется проводить семинары по определенным грантовым и обменным программам, встречи с представителями посольств по вопросам обучения за рубежом. На сайте вуза должна быть страница с информацией обо всех текущих грантовых и обменных программах.

Для усиления эффективности реализации мобильности рекомендуется ведение базы данных по всем студентам, участвующим в программах мо-

бильности. Наличие такой системы позволит более эффективно осуществлять мониторинг академической мобильности.

Разработка внутривузовского нормативно – правового обеспечения академической мобильности должна стать одним из очевидных приоритетов в направлении развития академической мобильности. Внутривузовским нормативным актам должны быть свойственны однозначность, ясность и определенность, содержащихся положений и рекомендаций, в которых должны быть четко описаны алгоритмы действий участников. К важнейшим вопросам нормативно – методического обеспечения мобильности относится вопрос разработки совместных с зарубежными вузами программ, формирования индивидуальных планов и программ обучения «мобильных» студентов.

Эффективная система финансирования – не менее важный фактор развития академической мобильности в вузе. Данную задачу можно решить за счет привлеченных средств, для чего необходимо наладить работу по поиску грантов, программ кредитования и субсидирования мобильности.

Таким образом, перед вузами стоят непростые на первый взгляд задачи, решение которых требует серьезных изменений в самом вузе.

В результате анализа работ В. А. Галичина, В. И. Богословского, О. О. Мартыненко [1; 8; 16] можно выделить общий круг задач, необходимый решить при организации академической мобильности на уровне вузов:

- создание и развитие системы грантов для студентов и преподавателей;
- совершенствование организационных механизмов и внутривузовского нормативно-методического обеспечения академической мобильности;
- обеспечить максимальную информированность студентов относительно содержания образования в странах и конкретных вузах;
- стимулирование изучения иностранных языков, международных отношений и страноведения;
- интегрирование обучения за рубежом с учебными планами высшего образования;
- поддержание сотрудничества между университетами;
- создание инфраструктуры для поддержки иностранцев;
- создание необходимых социально-бытовых условий;
- разработка внутривузовской системы оценки мобильности;
- организация и проведение конкурса на участие в программах академических обменов.

Только в результате реализации такой образовательной политики студенты станут полноправными участниками академической мобильности, будет обеспечен рост качества, привлекательности и конкурентоспособности образовательных программ.

Так, подытоживая вышесказанное, можно сделать вывод, что академическая мобильность студентов в связи с модернизацией Российского образования становится распространенной формой организации учебного процесса, поэтому возникает вопрос, как оптимально организовать академическую мобильность.

### Библиографический список

1. **Галичин, В. А.** Академическая мобильность в условиях интернационализации образования [Текст] / В. А. Галичин. – М.: Университетская книга, 2009. – 460 с.
2. **The Magna Charta of University.** – Bologna, 18 September 1988. URL: [bologna.mgimo.ru/filesserver/File/declarations/1988\\_magna-charta\\_eng/pdf](http://bologna.mgimo.ru/filesserver/File/declarations/1988_magna-charta_eng/pdf)
3. **Sorbonne** Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher education System. – Paris, May 25, 1998. URL: [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/980525sorbonne\\_declaration](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/980525sorbonne_declaration)
4. **Гафурова, Н. В.** Возможности реализации Болонского процесса [Текст] / Н. В. Гафурова, Т. В. Твердохлебова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 8. – С. 25–32.
5. **Bologna** declaration. Joint Declaration of the European Ministers of education Convened in Bologna on the 19th of June 1999. URL: [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00Main\\_doc/990719bologna\\_declaration](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00Main_doc/990719bologna_declaration)
6. **Realising** the European Higher Education Area.-Communique of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin. – 19 September 2003. URL: [www.rciabc.vsu.ru/bologna/2003berling.doc](http://www.rciabc.vsu.ru/bologna/2003berling.doc)
7. **Лондонское** коммюнике министров высшего образования «К Европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобализованного мира» 18 мая 2007 года. URL: [http://bologna-centr.at.ua/PDF/2007\\_London.pdf](http://bologna-centr.at.ua/PDF/2007_London.pdf)
8. **Рекомендация** Совета Европы от 02 марта 1995 года № R (95) 8 «Рекомендация Комитета Министров Совета Европы государствам-членам по академической мобильности». URL: <http://www.lexed.ru/doc.php?id=3846#>
9. **Богословский, В.И.** Развитие академической мобильности в многоуровневом университетском образовании: метод.рекомендации для преподавателей [Текст] / В. И. Богословский, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2007. – 95 с.
10. **Мартыненко, О. О., Жукова, Н. В.** Проблемы развития академической мобильности и задачи вузов. URL: [http://www.vvsu.ru/UserFiles/File/bp/publication/upravl\\_mobil.doc](http://www.vvsu.ru/UserFiles/File/bp/publication/upravl_mobil.doc)
11. **Бринёв, Н. С., Чуянов, Р. А.** Академическая мобильность студентов как фактор развития процесса интернационализации образования. URL: <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/o60/html>
12. **Чистохвалов, В. Н.** История развития академической мобильности в странах «Болонской зоны» [Текст] / В. Н. Чистохвалов // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 9. – С. 33–43.
13. **Клементовичус, Я. Я.** Академическая мобильность в рамках Болонского процесса: учебно-методическое пособие [Текст] / Я. Я. Клементовичус. – СПб: ГУЭФ, 2006. – 78 с.
14. **Богословский, В. И., Писарева, С. А., Тряпицына, А. П.** Академическая мобильность: реализация в Болонском процессе. URL: [http://window.edu.ru/window\\_catalog/pdf2txt?p\\_id=34949&p\\_page=6](http://window.edu.ru/window_catalog/pdf2txt?p_id=34949&p_page=6)

15. Фугелова, Т. А. Мобильный студент – субъект воспитательно-развивающей среды вуза [Текст] / Т. А. Фугелова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 106–116.
16. Тыртыый, С. А. Формирование виртуальной мобильности преподавателя высшей школы в процессе повышения квалификации [Текст]: Автореф. дис. ...канд. пед. наук / С. А. Тыртыый. – Ростов-на-Дону, 2009. 29 с.
17. Мищенко, В. А. Национальный менталитет как особый фактор формирования профессиональной мобильности [Текст] / В. А. Мищенко // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 8. – С. 128–136.
18. Мартыненко, О. О. Отчет по проекту «Обобщение опыта участия вузов российской Федерации в реализации принципов Болонского процесса». URL: <http://www.primgis.ru/UserFiles/File/bp/product/ATT00010.doc>
19. Садовничий, В. А. Примерное положение об индивидуальной академической мобильности. URL: <http://inpro.msu.ru/files/an/individual.doc>
20. Кузеванова, Е. В. Формирование исследовательской позиции студентов педагогического вуза [Текст] / Е. В. Кузеванова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 47–52.

УДК 378.01

*Овсянников Александр Олегович*

*Доцент кафедры французского и испанского языков Лингвистического центра РГПУ им. А. И. Герцена, [alovs1960@yandex.ru](mailto:alovs1960@yandex.ru), Санкт-Петербург*

**К ВОПРОСУ О ЖАНРОВОЙ ТЕМАТИКЕ ТЕКСТОВ,  
ОТБИРАЕМЫХ ДЛЯ ИНФОРМАТИВНОГО ЧТЕНИЯ  
НА ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

*Ovsiannikov Aleksandr Olegovich*

*Doctor of Linguistics of Linguistic center of Herzen University, [alovs1960@yandex.ru](mailto:alovs1960@yandex.ru),  
St. Petersburg*

**THE CHOICE OF THE GENRES OF LITERATURE  
OF THE TEXTS DESTINED TO SECOND  
LANGUAGE INFORMATIVE READING**

Проблема учебного чтения неразрывно связана с тематикой текстов, их жанровой принадлежностью. Отдавая предпочтение оригинальным текстам перед специально сконструированными (продвинутый этап обучения иностранному языку – ИЯ), попытаемся обосновать свою позицию как по этому вопросу, так и по вопросу отбора аутентичных текстов.

Оригинальная литература в отношении к процессу обучения имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Против её использования говорит

тот факт, что оригинальным является такой текст, который не учитывает цели обучения. Как следствие, он может показаться слишком сложным для восприятия, дискретным в плане конечных целей, одним словом, нерелевантным в свете такого важного для методики преподавания ИЯ явления как косвенное целеполагание. Также нельзя не учитывать склонность некоторых видов оригинальных текстов устаревать как внешне (бумага, оформление), так и внутренне (информация, точка зрения автора, архаичные реалии, лексика и прочее).

Что касается преимуществ оригинального текста, то главное заключается в том, что он создаёт мотивацию для изучения языка, является для ученика своего рода компенсацией за его труд, придавая ему уверенность в своих силах. Стимуляция интереса учащихся приводит к преодолению эмоционального барьера, который часто вызывают специально созданные тексты, так как они ассоциируются у них с самим процессом обучения, не всегда комфортным и приятным (связь с открытыми приёмами обучения). Это связано с наличием у человека так называемого рефлекса свободы, который «заставляет человека сопротивляться принуждению» [1, с. 71]. В свою очередь, при чтении оригинальных текстов у учащихся может появиться рефлекс подражания. Как пишет А. Н. Леонтьев, учащимся свойственно развитие так называемого интеллектуального подражания представляемому образцу.

Оригинальный текст ассоциируется у учащихся с чем-то новым, непонятным, с нестандартной ситуацией, что побуждает человека к поиску, вызывает исследовательский рефлекс. Новизна информации является своеобразным раздражителем, который «вызывает рассогласование с нервной моделью прошлого опыта, и, в результате, рассогласование выключает механизмы автоматического реагирования и включает механизмы деятельности по ориентировке в ситуации на основе её психического отражения» [1, с. 73]. Подключение исследовательского рефлекса очень важно, так как процесс усвоения у старшеклассников приобретает интеллектуальный характер.

Таким образом, в процессе организации обучения учитель должен:

- 1) учитывать все преимущества и недостатки использования оригинальных текстов;
- 2) отдавать себе отчёт в том, что оригинальная литература не может являться ни целью, ни содержанием, ни методом обучения ИЯ;
- 3) понимать, что применение оригинальных материалов педагогически оправдано только в том случае, когда они представляют собой часть методической программы, которая и определяет их место, роль, объём и дозировку в процессе обучения;
- 4) отбирать тексты с учётом соответствия их содержания тематике, предусмотренной школьной программой, способности этих текстов помогать учителю в решении общеобразовательных и воспитательных целей;
- 5) соотносить материал с возрастом и интересами учащихся.

Перейдём теперь к вопросу жанровой принадлежности отбираемой в учебных целях аутентичной литературы. Существует большое разнообра-

зие оригинальных языковых материалов: литературно-художественный текст, специальная литература, газета, объявление, комикс, реклама и т. д. Задача преподавателя заключается в том, чтобы придать этому изобилию целенаправленный характер, найти способ его предъявления учащимся. Ниже попытаемся выразить своё отношение к вышеперечисленным видам аутентичных текстов и обосновать свой выбор в пользу тех или иных из них, которые представляются нам наиболее релевантными в рамках нашего методического подхода.

**Литературно-художественный текст.** Не секрет, что именно хорошая художественная литература несёт высокий нравственный заряд, эстетическую и этическую нагрузку, обладает огромным количеством мудрых высказываний, в которых внутренне заинтересован учащийся и в которых он подсознательно ищет выход своему эмоциональному состоянию. Желание читать художественные произведения в оригинале значительно усиливает стремление учащихся к овладению ИЯ. Учитывать данную интенцию учащихся необходимо, понимая при этом, что, в большинстве случаев, речь не должна идти об освоении художественного произведения целиком, но об использовании отдельных страниц в ходе выполнения конкретных лингводидактических целей. Такими целями могут быть определённые периоды истории страны, биографии известных деятелей культуры, политики, науки, великие истории любви, дружбы, верности, служения своему отечеству.

Среди литературных произведений особое место, с нашей точки зрения, должна занимать поэзия. Дело в том, что стихотворение не только отражает действительность (фатическая функция), но и сообщает отношение к ней автора (эмотивная функция). В его семантике, в большей степени, чем в прозе, сочетается номинативный и коммуникативный аспекты. Поэт в изобилии использует сравнения, метафоры, гиперболы, разного рода ассоциации, выражающие его мировоззрение, пристрастия, суждения. Выраженные в краткой форме, они, с одной стороны, интересны учащимся, а, с другой, сильны для запоминания, как произвольного, так и произвольного.

**Специальная литература.** Чтение профессионально ориентированных текстов, по разным причинам, как правило, не является внутренней интенцией учащихся и, как следствие, тексты данной жанровой принадлежности не могут соперничать в общеобразовательном и специально-методическом плане с произведениями художественной литературы.

**Газетные и журнальные статьи.** Это наиболее восприимчивый слой из всех создаваемых текстов. В совокупности он отражает все явления и проблемы, происходящие в обществе. Само собой разумеется, что такой материал соответствует задачам продвинутого этапа, являясь одним из основных источников пополнения как лингвистической компетенции, так и тезауруса учащихся. Газетные и журнальные статьи подходят для самостоятельного чтения. При этом, правда, преподаватель должен предусмотреть формы письменного или устного отчёта о результатах прочитанного, например: выступление, резюме, беседа и т. д.

**Рекламные тексты.** Отличительной стороной данного вида текстов является их красочность, оригинальность, интересное графическое оформление и, зачастую, наличие иллюстраций. Язык рекламного плаката, в сущности, представляет собой вариации на одну основную тему. Лексические особенности рекламы – различные лексические искажения и отклонения, призванные привлечь тем самым внимание читающих к рекламируемым товарам (иностранные заимствования, неологизмы, изысканные стилистические вариации и прочее). Как следствие, работе с рекламой должен предшествовать тщательный отбор материала, а также чёткая установка на работу с ним со стороны преподавателя. Изучение рекламных плакатов и текстов способствует выработке рецептивных и репродуктивных навыков. Работая с такими материалами учащиеся смелее учатся пользоваться выразительными средствами языка, видеть их прямое назначение. В то же время реклама отражает реальные потребности общества в тот или иной период его развития, поэтому не рекомендуется использовать устаревшую рекламу без предварительного комментария.

**Пословицы и поговорки.** Имеют ряд преимуществ перед вышеперечисленными текстами. Прежде всего, являясь клишированными фольклорными изречениями, пословицы и поговорки представляют собой набор правильных синтаксических конструкций разнообразных типов, которые даны в форме, удобной для запоминания. Будучи эталонными, образцовыми предложениями, секрет совершенства которых кроется прежде всего в их синтаксической организации, пословицы и поговорки являются незаменимым материалом при изучении типов предложений, синтаксических конструкций, семантики союзов, синтаксических функций частей речи. Кроме того, пословицы могут быть использованы при презентации и закреплении или систематизации большинства моделей предложения (структурных схем), овладение которыми является первостепенной задачей как начального, так и продвинутого этапов обучения иностранному языку.

Пословицы, поговорки (отнесём сюда также афоризмы) характеризуются двуплановостью семантики и связаны не только с вычленением, обобщением и называнием ситуаций, но и с афористическим фоном – ассоциациями, восходящими к национальной культуре.

Кумулятивная функция языка, под которой понимается отражение, фиксация и сохранение в языковых единицах информации о постигнутой человеком действительности, проявляется в данном виде текстов чрезвычайно ярко. Отражение национальной истории и социальных отношений, реалий быта, выражение массового народного мировоззрения, осмысление и истолкование действительности, фиксация коллективного опыта – вот их основные жанровые особенности.

Афоризмы обладают и директивной функцией, связанной с нравственным воспитанием, с формированием нравственного сознания, выработкой нравственных оценок и нравственного идеала, что актуально при обучении ИЯ как в школе, так и в вузе.

Одним словом, использование подобных текстов, с нашей точки зрения, представляется плодотворным источником тактической мотивации и пополнения лингвистической компетенции учащихся.

Освещая исследуемую проблематику, нельзя не остановиться подробнее на вопросе о лингвострановедческой информации, содержащейся в оригинальных текстах, и на связанном с ним вопросе пополнения лингвистической компетенции за счёт реалий.

С помощью аутентичной литературы можно решить одну из важнейших задач продвинутого этапа обучения, а именно – обогащение словарного запаса учащихся. Работа над новыми словами представляется чрезвычайно важной именно потому, что в ней естественным образом сочетается собственно лингвистический и страноведческий аспекты, так как словарный состав языка непосредственно связан с внеязыковой действительностью, он является наиболее чутким и чувствительным к общественным переменам.

Страноведческая информация, которую несут новые слова, даёт возможность учащимся познакомиться с историей страны, жизнедеятельностью того или иного общества, дать сведения об освоении ими мира, развитии науки. Параллельно с этим учащиеся вычлениют в тексте (осознанно или нет) синтаксические и грамматические конструкции, которые смогут позже использовать в своей речи.

Для адекватного понимания оригинального текста (оригинальным является текст, написанный носителем языка и находящийся всегда в рамках определённой социально-культурной среды) учащийся должен уметь оперировать образами, сформированными на базе национально-кодифицированных ассоциаций. В то же время изучение такого текста – это источник пополнения знаний учащихся самой различной информацией – смысловой, семантической, стилистической.

В число лексических единиц, обладающих ярко выраженной национально-культурной семантикой, входят названия реалий, коннотативная лексика (слова, совпадающие в сопоставляемых языках по основному значению, но различающиеся по культурно-историческим ассоциациям) и фоновая лексика, обозначающая предметы и явления, которые имеют аналогии в сопоставляемой культуре, но отличающиеся какими-то национальными особенностями функционирования.

По сравнению с другими словами языка отличительной чертой реалии является характер её предметного содержания – тесная связь обозначаемого реального предмета, понятия, явления с народом, страной и конкретным историческим отрезком времени. Реалии присущ национальный и исторический колорит. Среди реалий специалисты выделяют, в частности, следующие группы:

– **топонимы**: обозначают названия стран, регионов, городов, районов, улиц, площадей, отдельных зданий, парков; отражают историю заселения и освоения территорий, объекты физической географии;

- **антропонимы**: имена исторических личностей, государственных и общественных деятелей, представителей культурной элиты;
- **этнографические реалии** (реалии быта): названия одежды, обуви, пищи, напитков, денег, растений, животных, обычаев и т. п.;
- **реалии культуры**: названия разных видов искусств, средств массовой информации и т. п.

Лингвострановедческие знания, заключённые в тексте, не сводимы к знаниям, заключённым в языковых единицах, его составляющих. Само построение оригинального текста является аутентичным, т. е. подлинным, исходящим из первоисточника, из национально-культурной языковой традиции. Таким образом, важно представлять отличительные признаки национальных традиций построения речевого произведения. К ним относят структурную, лексико-фразеологическую, грамматическую, функциональную и содержательную аутентичность текста. Первая подразумевает его содержательную и формальную целостность. Под второй понимается лексическое наполнение структур текста, т. е. слова и выражения, типичные для различных стилей речи – от литературного разговорно-обиходного до просторечья. Грамматическая аутентичность, в свою очередь, связана с использованием свойственных для данного языка грамматических структур. Понятие функциональной аутентичности подразумевает естественность отбора лингвистических средств для решения речевой задачи. И, наконец, содержательная аутентичность предполагает естественность ситуации, интерес автора к теме, естественность её обсуждения, заинтересованность автора текста в пристальном внимании со стороны читателя, что зачастую не свойственно авторам учебных текстов.

Подведём итог сказанному: обучение чтению, впрочем, как и другим видам речевой деятельности, возможно лишь при условии использования материалов, взятых из жизни носителей языка, т. е. оригинальных текстов, так как только они отражают особенности культуры и менталитета народа, соответствуют как языковым, так и речевым нормам, принятым в той или иной стране.

### Библиографический список

1. **Леонтьев, А. Н.** Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 1973. – 470 с.

## РАЗДЕЛ X

# ВОЕННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

---

---

УДК 378.01

**Федункин Александр Вячеславович**

*Адъюнкт, кафедра военной педагогики и психологии, Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России, fedunkin1@mail.ru, Новосибирск*

**Беловолов Валерий Александрович**

*Доктор педагогических наук, профессор НГПУ, НВИ ВВ МВД России, vabelovolov@mail.ru, Новосибирск*

**Бунин Сергей Викторович**

*Кандидат педагогических наук, journal.nspu@mail, Москва*

### ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

***Fedunkin Alexander Vyacheslavovich***

*Post-gladiate, Novosibirsk of Military Institute of Internal Troops named after General of the Army I.K. Yakovlev of the Ministry of Internal Affairs of Russia, fedunkin1@mail.ru, Novosibirsk*

***Belovolov Valeriy Aleksandrovich***

*Doctor of Pedagogic, professor NSPU, NMI, vabelovolov@mail.ru, Novosibirsk*

***Bunin Sergey Viktorovich***

*Candidate of Pedagogic, journal.nspu@mail, Moscow*

### THE RESPONSIBILITY AS THE FACTOR OF THE FORMING OF THE PROFESSIONAL BEHAVIOUR STANDARD OF FUTURE OFFICERS IN INTERIOR TROOPS THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIAN FEDERATION

Служба во внутренних войсках сопряжена со множеством нравственных проблем, порожденных спецификой целей и содержания, форм, методов и средств деятельности. Представленное законом право применения правовой и моральной санкции на проведение соответствующей деятельности по охране и защите прав граждан, с использованием властных полномочий, налагает на внутренние войска высокую ответственность за строгое и точное соблюдение законности, с одной стороны, и, с другой стороны границ допустимо-

сти, действий связанных с выполнением служебных обязанностей [1, с. 3]. В данном случае речь идет о нравственных требованиях к поведению, а именно профессиональной культуре поведения офицеров.

Профессиональная культура поведения будущего офицера внутренних войск МВД России – субъективный процесс освоения профессии офицера внутренних войск, связанный с обретением профессионально-культурных качеств и ценностей, который проявляется в осознанном, ответственном, профессионально-нравственном отношении к служебно-боевой деятельности [9; 6].

В данном случае понятие «профессиональная культура поведения» рассматривается на основе соотнесения норм поведения с культурным и профессиональным контекстом поступков личности и эксплицируется через характеристику профессиональной культуры поведения личности как взаимосвязанных действий, совершаемых ею на основе ценностей, норм и образцов предпочтительного поведения, свойственных профессиональной культуре, в которую личность включена в процессе собственной жизнедеятельности [9; 6].

Многосторонность исследуемого явления предполагает, что для характеристики и оценки уровня сформированности профессиональной культуры поведения необходима группа критериев и показателей. Исходя из вышеперечисленного, одним из критериев оценки уровня сформированности является эффективность формирования профессионально-значимых качеств.

Согласно исследованиям О. А. Чернецкого определено 7 критериев сформированности профессиональной культуры [13, с. 99]. К ним относятся следующие:

1. Профессиональная компетентность: степень овладения офицером соответствующими знаниями, а также навыками, умениями и приемами военно-профессиональной деятельности.
2. Мотивация военно-профессиональной деятельности: наличие и содержание интересов, потребности, желания овладеть военной профессией.
3. Мировоззренческие и нравственные качества, степень интеллектуального развития, широта кругозора, развитие и единство нравственных и эстетических свойств личности военного профессионала.
4. Коммуникативные качества, соблюдение правил воинского этикета, овладение методикой работы с личным составом.
5. Результативность военно-профессиональной деятельности: способность достигать поставленные цели в различных ее видах, устойчивость проявления результативности в различных видах профессиональной деятельности.
6. Уровень активности, инициативы и творчества при выполнении функциональных обязанностей, новизна и оригинальность в работе, способность решать нестандартные задачи.
7. Эмоционально-волевая устойчивость.

Главным фактором определения данных критериев является эффективность выполнения военно-профессиональных обязанностей офицером, тем самым как бы косвенно указывается на наличие определенной меры ответственности в выполнении задач военной службы.

В настоящее время, для офицеров внутренних войск сложились новые условия деятельности – это качественно иная система отношений ответственной зависимости, где на первый план выступает необходимость самостоятельной регуляции своей профессиональной культуры поведения. Профессиональное развитие и самостоятельность определяют потенциальную возможность формирования ответственности как главного профессионально значимого качества. Сам процесс формирования ответственности имеет теоретический и практический аспекты.

Теоретический аспект включает в себя вопросы о содержании и структуре понятий «ответственность» и определении педагогических условий формирования ответственности будущего офицера. Практический аспект содержит вопросы реализации в педагогической практике условий и средств, обеспечивающих целенаправленное развитие ответственности у будущего офицера [7, с. 144].

Согласно основным положениям материалистической теории познания и формальной логики, необходимо дать определение понятия «ответственность» [14, с. 840].

В современном русском языке понятие «ответственность» понимается как «необходимость, обязанность отдавать кому-нибудь отчет в своих действиях, поступках» [10, с. 459]. Тезаурус слова «необходимость» дает интересный результат: это нужда, потребность, надобность – тем самым как бы косвенно указывается на наличие мотивации. Одновременно «обязанность» истолковывается как долг [8, с. 168], что свидетельствует о связи ответственности с моралью, нравственными нормами поведения и отношениями между людьми. Ответственный человек – это человек, с высоко развитым чувством долга, ревниво относящийся к своим обязанностям возложенным на него. Осознание чувства долга играет очень важную роль в общественной жизни. При утрате или ослаблении чувства долга деградируют многие общественные отношения, оскудевает духовная жизнь личности [11].

Таким образом, в русском языке ответственность человека связывается с его обязанностями, развитым чувством долга, и понимается как возлагаемое на человека или взятое им обязательство отчитываться в своих действиях и принимать на себя вину за возможные последствия.

Изучение и анализ научной литературы показал, что в научном мире не сложилось четкого и единого мнения о понятии «ответственность». Изучение этого сложного многоуровневого понятия ведут такие науки как психология, философия, педагогика, этика, культурология, и другие. В рамках этих наук также существует и множество подходов к описанию сущности ответственности и ее составляющих, в результате чего в настоящее время насчитывается множество определений. Но каждое определение выражает

определенную характеристику и в связи с этим имеет определенную смысловую недостаточность в виду исключительной комплексности.

По мнению С. Л. Анисимова «ответственность – совокупность объективных требований, предъявляемых обществом (профессиональной группе) к отдельным членам, группы, коллектива в виде моральных принципов, норм выражающих общественную необходимость» [2, с. 178].

К. Муздыбаев определяет ответственность: «как качество, характеризующее социальную типичность личности» [8, с. 383].

С позиции В. Н. Шердакова: «ответственность – это осознание личностью целей и выбора поступка в рамках ориентира духовного порядка» [15, с. 195].

Как считает К. А. Альбуханова-Славская: «ответственность определяется как регуляция поведения на основе предвидения его последствий» [4, с. 17].

В целом в психологии «ответственность» выступает как свойство личности, характеризующее, прежде всего ее социальную типичность.

Педагоги А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский рассматривают ответственность как категорию нравственности. Формирование нравственной позиции человека лежит в основе теории воспитания ответственности, где ответственность выступает не только социальным свойством личности, но и элемент нравственной позиции. «Чувство ответственности – это способность ориентировки, – говорил А. С. Макаренко, – функция ответственности в том и заключается, чтобы способствовать регулированию взаимоотношений и отношений между людьми и обществом» [5, с. 202].

Ответственность будущего офицера внутренних войск формируется на основе объективных обязанностей, возложенных на него в процессе служебно-боевой деятельности. Независимо от того, осознает будущий офицер или нет эти обязанности, они объективно на него возлагаются. С. Ф. Анисимов раскрывает объективное содержание ответственности как «совокупность требований, предъявляемых обществом в виде моральных принципов, норм, выражающих общественную необходимость» [2, с. 155]. Но при этом, общество требует от каждого участника взаимоотношений осознанного отношения к своим обязанностям, личной ответственности за их выполнение. Индивидуальное сознание человека, понимающего свой долг в выполнении обязанностей – как перед самим собой, так и перед другими людьми, коллективом и в целом перед обществом – и есть субъективное содержание ответственности.

*Таким образом, раскрывая объективную сторону формирования ответственности, необходимо рассматривать моральную сторону вопроса, так как моральные принципы представляют собой выражение внешних требований, предъявляемых к индивиду обществом, коллективом и т. д. Они выражают в общих представлениях, как необходимо поступать т. е. фиксируют культуру человеческих взаимоотношений и базируются на социальной памяти, традициях и обычаях. Пронизывая все общество, все социальные группы, моральные нормы действуют неукоснительно, неотвратимо. Моральные принципы, как выражение неформализованных требований обще-*

ства к личности, отражают объективность ответственности и становятся внутренней основой поведения [6, с. 128].

Субъективная сторона формирования ответственности является производной от сформированной объективной стороны ответственности. Именно в процессе формирования объективной стороны, в общих представлениях должного, формируется осознанное отношение человека к своим обязанностям и необходимость держать ответ за свои действия, а также убежденность, в том, что его действия, поведение соответствуют нормам морали и права.

Таким образом, мораль является формой осознания общественно необходимого типа поведения, а нравственность – категорией, которая определяет поведение на основе духовных качеств, присущих человеку. Согласно И. Канту, нравственный закон существует для индивида как должествование, определяющее возможность правильного выбора, т. е. предпочтение долга нравственным склонностям, преодоление эгоистических побуждений. Кант видит в возвышении одухотворенности сущего, главную родовую цель человеческого общества, а моральной теории придает практическую значимость: «если существует наука, действительно нужная человеку, то это та, которой я учу, а именно: подобающим образом занять указанное место человеку в мире – из которого можно научиться тому, каким надо быть, чтобы быть человеком» [11].

Рассматривая категорию ответственности в области психологии, необходимо отметить, что ответственность относится к числу наиболее сложных понятий по содержанию. В рамках теории морального сознания существует несколько гипотез о природе ответственности и стадиях развития поведения. Таким образом, необходимо считать, что поведение является производной от ответственности, основу которой составляют сложившиеся в обществе категории морали и нравственности, и с развитием данных категорий меняется само поведение. Тем самым, необходимо подчеркнуть, что профессиональная культура поведения будущих офицеров внутренних войск имеет прямое отношение к устоявшейся в профессиональной группе совокупности категорий морали и нравственности, а значит, она будет выражаться в осознанном, ответственном, профессионально-нравственном отношении. Согласно теории К. Хелкмана категория ответственности имеет три стадии формирования:

1. автономная субъективная ответственность;
2. ответственность как социальная обязанность;
3. ответственность, основанная на принципах морали [7].

Данные стадии формирования ответственности еще раз доказывают наличие объективной и субъективных сторон формирования категории ответственности, а именно наличие внутренних и внешних атрибуций. Существуют два вида атрибуций. Внутренняя (диспозитивная) – связывает человека с его внутренними характеристиками, и внешняя связывает человека с той или иной ситуацией.

Типология К. Хайдера основана на концепции приписывания атрибуций, что в свою очередь разделяет категорию ответственности. Атрибуции формируют предубеждения по отношению к представителям различных групп, в том числе и профессиональных. К. Хайдер выделяет пять уровней атрибуций ответственности:

1. «ассоциация» – человек отвечает за каждый результат, который как-то связан с ним.
2. «причинность» – человек ответственен даже тогда, когда не мог предвидеть результат.
3. «предвидимость» – ответственность за любое предвидимое последствие действий;
4. «намеренность» – ответственность, только за то, что человек намеревался сделать;
5. «оправдываемость» – ответственность за действия человека разделяется с окружающими [8].

Процесс формирования ответственности – немаловажный аспект для становления будущего офицера, локус контроля которого внутренний, т. е. большей частью офицер должен принимать ответственность за события, происходящие в его жизни, на себя, объясняя их своим поведением, характером и способностями [3, с. 233].

Рассматривая ответственность личности как регуляцию ее поведения на основе предвидения последствий, она определяет ответственность как форму «активности личности через присвоение ею внешней необходимости осуществление внутренней необходимости» [12, с. 370].

*Таким образом, процесс формирования профессиональной культуры поведения будущих офицеров внутренних войск можно рассматривать как субъективный процесс формирования определенной атрибуции ответственности, где главным фактором является эффективность выполнения военно-профессиональных обязанностей.* Тем самым, интеграция и обобщение критериев профессиональной культуры поведения офицера и атрибуции ответственности, позволяет выделить пять уровней ее развития:

### **1. Пассивный уровень.**

Для данного уровня профессиональной культуры поведения характерны: отсутствие положительной мотивации, интереса к военной службе. Офицер как правило тяготится исполнением служебных обязанностей, результаты профессиональной деятельности очень низкие, знания, навыки, умения либо очень слабо сформированы, либо офицер не желает их проявлять в силу своих прагматических целей. Волевые качества развиты слабо, отсутствует целеустремленность. Офицер равнодушен к жизни воинского коллектива, нуждается в контроле. В итоге, офицер, в силу различных причин, не может или не желает соответствовать традициям военно-профессиональной деятельности, поэтому социально-профессиональная группа отторгает его. В результате, офицеры с низким уровнем профессиональной культуры либо сами расторгают контракты о прохождении военной службы, либо этот про-

цесс инициируют их начальники. Такой уровень профессиональной культуры поведения имеет небольшое количество офицеров, фактически он не позволяет выполнять служебные функциональные обязанности. В большинстве случаев данному уровню присуща категория «оправдываемости» – когда офицер ответственность за действия разделяет с окружающими.

## **2. Пассивно-репродуктивный уровень.**

Для этого уровня характерны: отсутствие творческой инициативы; наличие определенного интереса к военной службе, но отсутствие желания совершенствовать профессиональные качества. Ценностные ориентации не направлены на достижение вершин военного профессионализма. Знания, навыки, умения находятся в слаборазвитом состоянии. Офицер избегает общения со старшими начальниками и проведения воспитательной работы с подчиненными. Исходя из показателей данного уровня профессиональной культуры, пассивно-репродуктивному уровню соответствует уровень «намеренности» когда офицер несет ответственность за то, что намеривался сделать;

## **3. Репродуктивный уровень.**

Офицеры, имеющие этот уровень профессиональной культуры поведения, характеризуются исполнительностью и дисциплинированностью, но недостаточной степенью личной инициативы. Знания, навыки, умения сформированы на уровне, позволяющем решать поставленные учебно-боевые задачи, но в сложной, нестандартной обстановке они затрудняются брать на себя ответственность и испытывают трудности при принятии решения. Их познания в различных областях деятельности многогранны, но поверхностны. Ответственность, организованность, настойчивость в достижении поставленных целей и задач проявляется не всегда, активность сочетается с пассивностью и зависит от факторов объективного и субъективного плана. В работе с личным составом используют в основном командно-административные методы и средства. Результаты профессиональной деятельности не отличаются стабильностью и устойчивостью. В отношениях со старшими и начальниками придерживаются правил этикета, но по отношению к подчиненным допускают грубость. Мировоззренческие, нравственные установки и эстетические вкусы пока не являются главными побудительными мотивами в службе. Этот уровень характерен для молодых офицеров в период их адаптации на протяжении первых 3–5 лет службы. Уровень имеет тенденцию к повышению при условии проявления устойчивого профессионального интереса к военной службе, целенаправленного самосовершенствования и справедливого социальном стимулировании профессиональной деятельности. Согласно всех показателей данного уровня ответственность несет только в степени «предвидимости» последствий действия или решения.

## **4. Репродуктивно-творческий уровень.**

Характеризует стабильно функционирующего военного специалиста с развитым чувством долга и офицерской чести. На данном уровне профес-

сиональной культуры поведения проявляются ярко выраженные социально-значимые мотивы, интересы, потребности, реализуется высокая активность в выполнении функциональных обязанностей, появляются высокие результаты в военно-профессиональной деятельности независимо от объективных и субъективных условий. Офицер имеет высокий уровень профессиональной компетентности, хорошую методическую вооруженность, высокие морально-волевые качества, не пасует перед трудностями. Но в то же время, имеющиеся знания, навыки, умения и другие профессионально значимые качества реализует в воинской деятельности преимущественно посредством репродуктивного применения прошлого опыта. На этом уровне развития профессиональной культуры начинают актуализироваться те смыслообразы, которые заложены в генетике профессиональной культуры, активно воплощаясь при этом в мировоззренческих, нравственных позициях офицера. В дальнейшем профессиональное развитие может идти по двум направлениям. Во-первых, по пути профессиональной самодостаточности. В этом случае у офицера закрепляется гармоничная профессиональная позиция, и в дальнейшей службе субъект больше ориентирован на репродуктивный способ профессиональной деятельности. Специалист, достигнув определенного уровня военно-профессиональной культуры, как бы фиксируется на нем и функционирует в его пределах длительное время, порой вплоть до окончания военной службы. Во-вторых, офицер стремится достичь следующего уровня освоения профессиональной культуры.

### **5. Творческий уровень.**

Здесь отражается творческая позиция личности. Офицер в своем развитии не останавливается на достигнутом, а его деятельность носит преобразовательный характер. Развиваясь по этому пути, субъект переходит в высшую стадию профессионального становления – стадию специалиста-новатора. На этом уровне меняются механизмы профессиональной саморегуляции. Доминирующую роль играют культурные образования, поддерживающие профессиональную самореализацию: профессиональное смыслотворчество, определяющее профессиональную устойчивость; позитивная динамика мотивационной сферы (появление и закрепление новых мотивов и целей, связанных с профессиональной самореализацией); интеграция долговременных и кратковременных мотивов и целей в целостное самопрогнозирование; самопроектирование, построение собственной стратегии профессионального роста и сценария профессиональной жизни; усиление индивидуализации и относительной автономии по мере самореализации в военной сфере. Без влияния генетического слоя профессиональной культуры достичь этого уровня сложно. На данном уровне деятельность офицера приобретает характер инновационной и начинает активно влиять на профессиональную культуру всего военного организма. Но успешным такое влияние будет только при опоре на опыт, накопленный в ходе всей военной истории и в условиях взаимодействия традиции и инновации. На основе накопленного опыта и взаимодействия традиций и инноваций формируется

уровень ответственности «ассоциация» – когда офицер отвечает за каждый результат, который хоть как-то связан с ним.

Особенностью процесса формирования норм профессионального поведения будущего офицера внутренних войск является его включение в различные виды деятельности, которые осуществляет офицер внутренних войск. Это задает спектр для формирования его отношения к будущей профессиональной роли, следовательно, это требует целесообразных действий, направленных на формирование профессиональной культуры поведения.

В своей деятельности офицер внутренних войск сталкивается с рядом вопросов выполнения служебно-боевых задач, возложенных на него государством, и как представитель закона, в любой ситуации опирается на фактор ответственности за принятие решений и их последствий.

Таким образом, военно-профессиональная деятельность офицера внутренних войск МВД России будет основываться на выборе определенной стратегии профессиональной культуры поведения, фактором которой будет служить мера ответственности.

### Библиографический список

1. **Андреев, Г. И.** Формирование профессионально-этической культуры курсантов образовательных учреждений МВД РФ [Текст] / дисс. канд. пед. наук / Г. И. Андреев. – Чебоксары – 2002. – 4 с.
2. **Анисимов, С. Ф.** Мораль и поведение [Текст] / С. Ф. Анисимов. – М.: Мысль, – 1995. – С. 155–178.
3. **Беспалова, Г. М.** Ответственность – качество успешной личности [Текст] / Г. М. Беспалова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 6. – 233 с.
4. **Дементьева, И. А.** Степень социальной ответственности подростков [Текст] / И. А. Дементьева, Н. И. Зубарева // Воспитание. – 2003. – № 10 – 17 с.
5. **Кайда, Л. И.** Воспитание ответственности у курсантов вузов внутренних войск МВД России в процессе обучения иностранным языкам [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / Л. И. Кайда. – Спб., – 2003. – 202 с.
6. **Беловолов, В. А.** Аксиологическая составляющая правового образования учащейся молодежи [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 10. – С. 214–218.
7. **Минкина, Н. А.** Воспитание ответственностью [Текст] / учеб. пособие / Н. А. Минкина. – М.: Высшая школа, – 1998. – С. 128–144.
8. **Мясинцев, В. Н.** Психология отношений. [Текст] / Мясинцев В. Н. – М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: НПО МДОК, – 1995. – С. 366–383.
9. **Беловолов, В. А.** Профессиональная деятельность офицера ВВ МВД России как психолого-педагогическое явление [Текст] / В. А. Беловолов, Е. И. Левин, С. В. Бунин // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 10. – С. 21–32.

10. **Ожегов, С. И.** Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: – РАН; Рос фонд культуры. – 2-е издание, исп. и доп. 1994. – С. 168–459.

11. **Соловьев, В. С.** Оправдание добра: Нравственная философия [Текст] / В. С. Соловьев. – Соч.: В 2 т. – М.: – 1998.

12. **Токарев, В. С.** Ответственность личности как морально-психологическое качество офицера [Текст] / В. С. Токарев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 10. – 370 с.

13. **Черневский, О. В.** Профессиональная культура российского офицера (социально-философский анализ) [Текст]: дисс. ... канд. фил. наук / О. В. Черневский. – М.: – 2001. – 172 с.

14. **Философский** энциклопедический словарь. [Текст] / – М.: – Сов. Энциклопедия, – 1993. – 840 с.

15. **Шушерина, О. А.** Формирование ответственности как профессионально-значимого качества у студентов. [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / О. А. Шушерина. – Красноярск – 1999. – 195 с.

УДК 378.01

**Беловолова Светлана Павловна**

*Доктор педагогических наук, профессор НГПУ, НВИ ВВ МВД России, journal.nspu@mail.ru, Новосибирск*

**Скворцов Игорь Михайлович**

*Подполковник, адъютант Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России, sskworzow@ngs.ru, Новосибирск*

**Бунин Сергей Викторович**

*Кандидат педагогических наук, journal.nspu@mail, Москва*

**Белолов Валерий Александрович**

*Доктор педагогических наук, профессор НГПУ, НВИ ВВ МВД России, vabelovolov@mail.ru, Новосибирск*

**ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ  
КУРСАНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ОБУЧЕНИЮ  
В ВОЕННЫХ ВУЗАХ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РФ**

***Belovolova Svetlana Pavlovna***

*Doctor of Pedagogic, proffesor NSPU, NMI of IT MIA, journal.nspu@mail, Novosibirsk*

***Skvorzov Igor Mihajlovich***

*The lieutenant colonel, post-gladiate, Novosibirsk of Military Institute of Internal Troops named after General of the Army I. K. Jakovleva of the Ministry of Internal Affairs of the Russia, sskworzow@ngs.ru, Novosibirsk*

***Bunin Sergey Viktorovich***

*Candidate of Pedagogic, journal.nspu@mail, Moscow*

***Belovolov Valeriy Aleksandrovich***

*Doctor of Pedagogic, professor NSPU, NMI, vabelovolov@mail.ru, Novosibirsk*

**PROBLEM QUESTIONS OF PROCESS OF ADAPTATION  
OF CADETS OF THE FIRST COURSE TO TRAINING  
IN MILITARY HIGH SCHOOLS OF INTERNAL TROOPS  
OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA**

Масштабные перемены в военной организации государства и формировании перспективного облика ВС РФ требуют принципиальных преобразований в подготовке военных кадров, реформы всей системы военного образования. В марте 2010 года в своем выступлении на Коллегии Министерства обороны РФ такую задачу поставил Верховный Главнокомандующий, Президент России Дмитрий Медведев. Важнейшей задачей, по сло-

вам Президента, остается подготовка офицерского корпуса. Армии нужны высококлассные специалисты, владеющие современной техникой, и глубоко мотивированные в избранной ими военной профессии. Д. А. Медведев считает необходимым совершенствование системы военного образования и развитие его материальной базы, поддержание опытных и преданных своему делу педагогов.

Формирование перспективной сети высших военных учебных заведений – процесс объективный, вызванный требованием времени и теми процессами, которые происходят сейчас в наших Вооруженных силах, МВД России.

Для достижения этих целей необходимо совершенствовать организацию военного обучения, модернизировать материально-техническое и информационно-методическое обеспечение образовательного процесса, повышать научно-педагогический потенциал военно-учебных заведений, повышать профессиональное мастерство военных преподавателей. Помимо этого, в образовательную деятельность необходимо внедрять инновационные образовательные программы и технологии, увеличивать долю практических видов занятий и занятий с применением интерактивных форм обучения. Предполагается и далее усиливать практическую направленность в подготовке курсантов и слушателей, обеспечивать их участие в учениях и маневрах, и других мероприятиях служебно-боевой подготовки войск [2; 3; 6].

На данном этапе реформирования военной системы образования обучение в военном вузе вызывает кризисы адаптации, которые выражаются в неготовности курсантов к новым условиям жизнедеятельности, непредсказуемости и неопределенности социальных контактов, межличностных отношений в новой образовательной среде военного вуза. Вхождение недавних школьников в новую сферу жизнедеятельности при поступлении в военные институты внутренних войск связано с определёнными изменениями, а в ряде случаев – с «ломкой» некоторых устоявшихся шаблонов мышления и поведения.

Зачастую сталкиваясь с ранее неизвестными им условиями жизни, с требованиями, которые предъявляет военная служба, с воинским коллективом, они должны в короткий срок овладеть определенным социальным опытом, выработать новые стереотипы поведения и деятельности. Все это не проходит бесследно как для самих курсантов, так и для воинского коллектива, в деятельность которого они включаются с первых же дней своего обучения в военном институте.

В этих условиях особую актуальность приобретает процесс адаптации курсантов первого курса к обучению в военных вузах внутренних войск МВД РФ.

Попав в новую окружающую среду, курсант первого курса не может полагаться на инстинктивное приспособление, а должен сознательно опреде-

лять в ней свое место. Вот почему в его становлении особое место принадлежит первому году обучения в военном вузе.

Большим резервом дальнейшего повышения эффективности учебно-воспитательного процесса является оптимизация адаптации молодых курсантов к учебной, служебной и общественной деятельности. Это объясняется тем, что успешность обучения и воспитания курсантов первого курса, их учебная, служебная и общественная активность, воинская дисциплина, настроение и самочувствие в значительной мере зависят от особенностей протекания их адаптации.

Отмечая роль адаптации в деятельности человека, профессор М. И. Дьяченко подчеркивает: «Положительный эффект адаптации – относительное соответствие состояния и поведения человека влияниям новой среды. Если же адаптация не наступает, возникают дополнительные затруднения и даже нарушения в регуляции жизнедеятельности» [1, с. 12].

Термин «адаптация» (лат. *adaptatio* – приспособление) имеет ряд близких между собой значений: отношение равновесия организма со средой, результат приспособления; цель и/или процесс приспособления.

Адаптация – это механизм, выработанный в процессе эволюции, обеспечивающий возможность существования организма в постоянно меняющихся условиях окружающей среды. Благодаря процессу адаптации осуществляется оптимизация функционирования систем организма и сбалансированность в системе «человек-среда» [4]. Системный подход в изучении адаптивных процессов опирается на представление о том, что все процессы и явления могут рассматриваться как обладающие определенной структурой. Всякая сложная система адаптивна. Адаптивность – это атрибутивное свойство, функциональный признак сложной системы. С позиций системного подхода адаптация рассматривается как переход систем из одного состояния в другое вследствие их взаимодействия с другими системами. Особенностью системного подхода при изучении адаптации является то, что именно личность, свойства личности, психические процессы играют стабилизирующую роль в процессе приспособления, когда человек выбирает и использует эффективные стратегии приспособления. Говоря об адаптации, необходимо иметь в виду узкое и широкое значение этого термина. Адаптация в широком смысле слова является общей реакцией приспособления организма, проходящей на основе какой-либо одной психофизиологической системы. Узкое понимание понятия предполагает рассмотрение адаптации как показателя определенной специфической реакции, характеризующей лишь изменение чувствительности какого-либо одного аспекта личности [5].

*Таким образом, адаптация является не только процессом, но и результатом, распространяющимся на механизмы, с помощью которых осуществляются адаптивные изменения, меняющие функционирование личности.*

Такой подход к сущности адаптации и механизмов ее осуществления позволяет считать, что адаптация является элементом социализации человека.

Ведь «под социализацией понимается сложный многоуровневый процесс формирования основных личностных качеств индивида, необходимых ему для жизнедеятельности в обществе» [7], а также усвоение определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Освоение человеком новых видов деятельности и поведения в процессе его социализации с необходимостью предполагает и адаптацию к ним.

Большое внимание в научной литературе уделяется классификации видов адаптации по различным основаниям. В основных источниках выделяются следующие ее виды: биологическая, физиологическая, психофизиологическая, психологическая, социально-психологическая, социальная, био-социальная и другие.

Исходя из видов деятельности курсантов первого курса, обучающихся в военных институтах внутренних войск в качестве основных видов их адаптации можно выделить: адаптацию к учебной деятельности (дидактическую), военно-функциональную (профессионально-боевую), адаптацию к служебной деятельности (служебно-функциональную), адаптацию к общественной деятельности в коллективе (общественную), адаптацию к условиям быта воинского коллектива (повседневно-бытовую).

Остановимся более подробно на проблемных вопросах процесса адаптации курсантов первого курса к обучению в военных вузах внутренних войск МВД РФ.

Итак, фактически в каждом военном учебном заведении внутренних войск при сравнительном анализе успеваемости, приходят к выводу, что самое низкое качество успеваемости – на первом курсе обучения и большой отсев курсантов – там же.

Это обусловлено противоречием между слабой школьной подготовкой и требованиями, предъявленными к курсантам военных институтов.

Но внимание военных вузов, в связи с этим, усиливается не только к проблемам качества подготовки абитуриентов, но и адаптации первокурсников к образовательному процессу, к новой для них социокультурной, образовательной среде.

Нужно отметить, что адаптация является рычагом, обеспечивающим успешность адаптационного процесса курсантов как к учебной деятельности, так и к социальной среде в вузе, также стимулирует повышение познавательной активности, общего жизненного тонуса, работоспособности, предупреждает отсев курсантов, происходящий в основном на младших курсах, способствует более полному представлению о будущей профессии, что очень важно, так как по результатам различных психологических исследований только одна треть курсантов поступили в тот или иной военный вуз с целью стать офицером, а остальные ведущим мотивом при выборе профессии отмечали повышение образовательного уровня.

Добиться, чтобы курсантский коллектив стал активно действующим воспитательным центром, направить его усилия на высокое качество усвоения

учебного материала каждым курсантом – такую задачу ставят перед собой многие командиры и преподаватели. Но, к сожалению, далеко не всем удается достичь намеченной цели.

Становление воинского коллектива – сложный процесс. За ним – целая цепь взаимосвязанных проблем. В своих трудах М. В. Фрунзе упоминал, что причины большинства дисциплинарных проступков в армии объясняются в первую очередь «резкостью перехода из условий жизни общегражданской к жизни военной» и нужно «время, чтобы привыкнуть к новой обстановке, втянуться в новые условия службы и работы» [8, с. 459]. Этот вывод в полной мере можно отнести и к причинам низкой успеваемости по предметам обучения курсантов на первом курсе.

Проведенные социологические опросы позволяют определить, какие затруднения испытывали курсанты в первые месяцы обучения в НВИ ВВ МВД РФ. Как оказалось, наибольшие проблемы для курсантов представляло необходимость соблюдать распорядок дня (32,6%), высокая требовательность командиров (30,2%), в то время как бытовые условия не устроили 10,5% опрошенных, а физические нагрузки были затруднительны для 5,8%.

С учетом анализа ответов на другой вопрос анкеты – совпали ли ваши прежние представления об учебе в НВИ ВВ МВД РФ с действительностью, когда лишь 9,3% ответило положительно, а оставшиеся 90,7% имели слабые представления об укладе жизни и организации службы в военном институте можно сделать вывод, что в период, предшествующий набору курсантов, необходимо проводить более активную, целенаправленную и разностороннюю разъяснительную работу в школах Новосибирской области и иных регионах Российской Федерации. Привлекать для этой работы на наш взгляд, необходимо наиболее подготовленных, эрудированных курсантов старших курсов. Это позволит формировать у будущих абитуриентов более полное представление об укладе армейской жизни, что в дальнейшем может намного сократить период адаптации молодых курсантов.

Таким образом, на лицо другая проблема быстрой адаптации курсантов к процессу обучения – слабая психологическая подготовка молодых людей к реалиям армейской жизни.

В этой связи интерес представляет анализ ответов на другой вопрос социологического опроса курсантов 1 курса – кто послужил опорой в трудные дни вашего становления в НВИ ВВ МВД РФ?

Так, например, защиту и опору молодые курсанты (68,6%) искали у своих товарищей и друзей, 24,3% – у родственников, в то время как у командиров различных степеней – от командира отделения до командира взвода, поддержку нашли лишь 4,7% опрошенных. Эти данные обнажают очередную проблему, но она уже связана с личностью командира, его умением работать с подчиненными. Это, в первую очередь, относится к командирам взводов и их младшим помощникам: заместителям командиров взводов и командирам отделений. Умение подобрать на эти должности не только тре-

бовательных, но и авторитетных, грамотных курсантов, без сомнения послужит делу скорейшего привыкания, безболезненного вхождения в армейскую жизнь молодых курсантов, а значит, они смогут показывать более высокие результаты в учебе с первых дней обучения в военном институте.

Наблюдение за ходом адаптации дает богатый материал командирам для последующей индивидуально-воспитательной работы с подчиненными. В этом процессе не трудно разглядеть личности с коллективистской и эгоистической мотивацией поведения. Первые гораздо легче принимают и усваивают уставные и нравственные нормы, которые для них становятся со временем естественными и привычными, они так же охотно выполняют коллективные задания, оказывают помощь другим. Чаще всего эти люди обладают активной нравственно-волевой устойчивостью, определенным иммунитетом к негативным воздействиям. Вместе с тем без труда узнаются и личности с эгоистическими наклонностями, которые предпочитают делать то, что позволяет им быть на виду, заслужить престижное положение. Они избегают и не любят незаметной «черновой» работы, где приходится быть рядовыми участниками общего дела.

С самого начала службы курсант сталкивается с серьезной проблемой нравственного выбора. В коллективе он видит и отличников и отстающих, дисциплинированных и нарушителей воинского порядка. Обстановка заставляет его принять решение на кого ориентироваться, кого взять себе в пример. Конечно, хотелось, чтобы такой выбор был однозначно позитивным, но не всегда так бывает. Потому каждому командиру немало важно знать, кто стал для молодого курсанта гласным или негласным наставником, коков круг его сегодняшних друзей. И не только знать, а постоянно, с чувством высокого такта, доброжелательно вести умелую и индивидуальную работу, не упускать из-под своего влияния управления процессами адаптации курсантов.

Анализ литературы и практики свидетельствуют, что нет единой, четко отработанной системы адаптации курсантов – первокурсников, а уже имеющиеся теоретические предпосылки, создающие условия для решения этой проблемы, носят точечный характер. Поэтому каждый военный вуз в решении данной проблемы исходит из своих особенностей, имеющих частный вариант методов решения задачи адаптации первокурсников. Однако всем известно, что адаптация курсантов к учебной деятельности обуславливается внутренними – индивидуально – психологическими и внешними – предметными, дидактическими, социально – психологическими факторами, а основным и определяющим успешность адаптационного процесса курсанта является первый курс. Исходя из этого, весь адаптационный процесс желательно разбить на два этапа.

Первый этап – учебно-организационный. Он должен главным образом помочь отследить степень адаптированности абитуриентов к образовательному процессу (Это может быть в результате ЕГЭ или дополнительного тестирования). Далее – выяснить ценностно – ориентировочные мотивы

выборы профессии, а также типолого – индивидуальные качества личности. Это поможет в дальнейшем создать такие педагогические условия, в которых курсант может занять активную личностную позицию и в наиболее полной мере раскрыться как субъект учебной деятельности. В связи с этим, желательны, чтобы уже во время зачисления, курсанты заполняли анкету, где могут быть отображены сведения о достижениях курсантов в различных областях творчества, спорта, науки, о том, чем бы они предпочли заняться во время обучения, какие курсантские мероприятия им интересны. Данные сведения курсанты охотно предоставляют о себе именно в этот период, чтобы как можно успешнее заявить о себе в новом для них коллективе. В дальнейшем, на более старших курсах, курсанты не очень охотно делятся сведениями о своих увлечениях если это не является необходимой составляющей их творческой курсантской жизни.

Изучить ценностные ориентации курсантов, уровень их психологической комфортности помогут, на наш взгляд, такие мероприятия как «Дебют первокурсника» – смотр художественной самодеятельности; «Шоу первокурсника»; «Выставка художественного творчества» – где можно представить свои работы в направлениях «Живопись», «Графика», «Фото», «Прикладное искусство»; «Посвящение в курсанты»; «Спортивная неделя первокурсника».

Адаптация курсантов – первокурсников в новой для них социокультурной среде вуза зависит и от общения [9]. Общительность – индивидуальное психологическое качество. Оно является своеобразным показателем адаптированности личности первокурсника.

На первом курсе в приоритетном положении находятся курсанты своего учебного взвода, а с течением времени первокурсник все более глубоко входит в курсантскую среду, и его приоритеты сдвигаются в сторону курсантов всего военного вуза. Таким образом, у него появляются знания, позволяющие достаточно критично относиться к процессу обучения в целом, а также к взаимосвязи его успеваемости и успешности будущей профессиональной карьеры. Поэтому, учебно – воспитательная работа в военных вузах должна строиться так, чтобы дружеское окружение курсантов в военном вузе расширилось с течением времени. Этому помогут общевузовские мероприятия в планировании, подготовке и проведении которых должны принимать и курсанты – первокурсники.

Но наиболее проблемной в адаптации первокурсника к учебному процессу в вузе является дидактическая адаптация. И это будет являться вторым этапом – формирующим. Он должен не приспособлять к условиям обучения в военном вузе, а создавать условия для их адаптации в нужном направлении, но не путем снижения требований, а расширением реальных учебных возможностей каждого обучающегося.

Для этого нужно в первую очередь ознакомить первокурсников с новыми формами обучения, объяснить основные отличия школьного обучения от вузовского, далее – на основе входной диагностики выявить уровень готовности к освоению содержания образовательных программ. Можно пой-

ти дальше – группы курсантов (хотя бы на первый семестр первого курса) формировать по уровню школьной обученности, в связи с этим структурировать содержание обучения выбирать формы, методы и средства обучения.

Методы, средства, форма обучения в вузе, должны быть конструированы с учетом причин, мешающим курсантам-первокурсникам успешно обучаться в военных вузах. К таким причинам можно отнести: новые формы учебного процесса, неумение организовать свою деятельность, отсутствие интереса к учебным предметам, слабая школьная подготовка, низкий самоконтроль первокурсников, отсутствие ежедневного контроля со стороны преподавателей за выполнением домашнего задания, новые требования преподавателей.

Для преодоления дидактического барьера курсантам – первокурсникам желательно ввести специальный курс «Учимся учиться», направленного на формирование у первокурсников общеучебных умений: работы с различной литературой, подготовкой к зачетам и экзаменам и т. д.

На положительную динамику адаптационного процесса курсантов к учебной деятельности влияет и характер педагогического общения преподавателя и учебного взвода. Выделяется четыре вида характера педагогического общения: диалогический – демократический, диалогический – авторитарный, монологический – демократический, монологический – авторитарный. Но способствует адаптации курсантов к учебному процессу лишь диалогический – демократический. Как в частной беседе преподавателя с курсантом, так и на лекциях, практических занятиях. Нужно, чтобы и эмоционально преподаватель идентифицировал себя с молодыми людьми, обучающимися в военном вузе: чем ближе соприкасаются преподаватель и курсанты, тем больше те верят его слову, заряжаются его энергией.

*Таким образом, исследование проблемы адаптации курсантов первого курса к учебной деятельности в военном вузе позволило сделать следующие выводы:*

- каждый человек уникален, поэтому процесс адаптации – это всегда процесс персонифицированный, сопровождающийся индивидуальными проявлениями, проблемами, успехами, трудностями;
- человек наделен потенциями к непрерывному развитию и самореализации, которые являются частью его природы, поэтому в процессе адаптации важно стимулировать собственный потенциал и творческую активность, самостоятельность личности;
- человек обладает определенной степенью свободы от внешней детерминации благодаря смыслам и ценностям, которыми он руководствуется в своем выборе, из этого следует, что процесс адаптации к учебной деятельности имеет не жестко заданную траекторию, а носит стохастический характер, определяемый самой личностью и ее потенциалами;
- человек – это активное, творческое существо, способное к открытому творческому диалогу и конструктивному взаимодействию, а значит, организация процесса адаптации курсантов первого курса к учебной деятельности

есть взаимодействие педагога и обучающегося, основанное на принципе личностной ориентации и стимулировании собственной активности курсанта в учебной деятельности.

### Библиографический список

1. **Дьяченко, М. И.** Психологический анализ боевой деятельности советских воинов [Текст] / М. И. Дьяченко. – Москва: 1974. – 128 с.
2. **Беловолов, В. А.** Профессиональная деятельность офицера ВВ МВД России как психолого-педагогическое явление [Текст] / В. А. Беловолов, Е. М. Левин, С. В. Бунин // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 10. – С. 21–32.
3. **Беловолов, В. А.** Готовность будущего офицера к профессиональной деятельности как психолого-педагогическое явление [Текст] / В. А. Беловолов, Е. М. Левин // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 41–50.
4. **Бибрих, Р. Р.** Проблема развития мотивационно-смысловой сферы личности [Текст] / Р. Р. Бибрих // Психологические исследования социального развития личности. – М.: Институт психологии АН СССР, 1991. – С. 39–57.
5. **Диденко, И. В.** Военнослужащие как объект целенаправленного формирования конструктивных целей [Текст] / И. В. Диденко // Управление системой ценностей личности и общества в мире изменений. Материалы психологического конгресса. – Кострома: Изд-во Костр. ун-та, 2003. – 0,1 п. л.
6. **Беловолов, В. А.** Психологическое обеспечение профессиональной подготовки военных специалистов внутренних войск МВД России к служебно-боевой деятельности [Текст] / В. А. Беловолов, С. В. Бунин // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 9. – С. 27–40.
7. **Петровский, А.** Социальная психология коллектива. [Текст] / А. Петровский, В. Шиманский – М.: Просвещение, 1978. – 112 с.
8. **Фрунзе, М. В.** Избранные произведения [Текст] / М. В. Фрунзе. – Москва: 1965. – С. 459–460.
9. **Диденко, И. В.** К вопросу об адаптации военнослужащих к различным условиям службы [Текст] / И. В. Диденко // Человек. Власть. Общество. Сб. науч. трудов 3-го Азиатско-Тихоокеанского конгресса. – Хабаровск: Изд-во «Импульс-Восток ВТ», 2004. – 0,15 п. л.

УДК 378

**Беловолов Валерий Александрович**

*Доктор педагогических наук, профессор НГПУ, НВИ ВВ МВД России, vabelovolov@mail.ru, Новосибирск*

**Янголь Дмитрий Юрьевич**

*Адъюнкт Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России, yangol\_nvi@mail.ru, Новосибирск*

**Беловолова Светлана Павловна**

*Доктор педагогических наук, профессор НГПУ, НВИ ВВ МВД России, journal.nspu@mail.ru, Новосибирск*

**Куценко Сергей Андреевич**

*Начальник НВИ ВВ имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России, journal@mail.ru, Новосибирск*

**К ВОПРОСУ О ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ**

***Belovolov Valeriy Aleksandrovich***

*Doctor of Pedagogic, professor NSPU, NMI, vabelovolov@mail.ru, Novosibirsk*

***Yangol Dmitry Yurievich***

*Post graduate of Novosibirsk Military academy of Internal Troops of the Russian Interior Ministry, yangol\_nvi@mail.ru, Novosibirsk*

***Belovolova Svetlana Pavlovna***

*Doctor of Pedagogic, professor NSPU, NMI of IT MIA, journal.nspu@mail, Novosibirsk*

***Kuzenko Sergei Andreevich***

*NMI, journal@mail.ru, Новосибирск*

**TO DISTANCELEARNING**

Сегодня академической общественностью системы образования России признано, что важным и перспективным направлением развития системы образования является широкое внедрение методов дистанционного обучения на основе использования современных педагогических, перспективных информационных и телекоммуникационных технологий. И хотя научные споры по поводу его места и роли в системе образования до сих пор не утихают, тем не менее, многие вузы успешно применяют его для реализации как основных, так и дополнительных образовательных программ.

Определения ДО приводятся в работах А. А. Андреева, А. М. Бершадского, А. В. Густыря, Я. М. Нейматова, О. П. Околелова, Е. С. Полат, В. И. Солдаткина, В. П. Тихомирова, С. А. Щенникова и др. Причем, едино-

го мнения по данному вопросу у ученых до сих пор нет. Приведем лишь несколько из них: ДО – разновидность заочного обучения, ДО – новая технология, ДО – новая самостоятельная форма получения образования наравне с очной, заочной, и т. д. При этом зачастую происходит смешение терминов «дистанционное обучение» и «дистанционное образование».

Проанализируем различные подходы к терминологии в области ДО, начав с рассмотрения официальной позиции Минобрнауки, отраженной в приказе от 6 мая 2005 г. № 137 «Об использовании дистанционных образовательных технологий». В соответствии с ним ДО соотносится с дистанционными образовательными технологиями, под которыми понимаются «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника».

Другая позиция отражена в приказе Минобрнауки РФ от 18 июня 1997 г. № 1221 «Об утверждении Требований к содержанию дополнительных профессиональных образовательных программ» (пункт 2.1.), в котором говорится о современных образовательных технологиях, реализуемых в формах и методах обучения, при этом указывается на дистанционное обучение. Хотя позиция по поводу ДО не уточняется (форма организации обучения или метод), но, по нашему мнению, здесь ДО определяется скорее как форма организации учебного процесса, наравне с уже существующими.

Аналогичного мнения придерживаются авторы Педагогического энциклопедического словаря [1], в котором дается следующее определение: «Дистанционное обучение – технология целенаправленного и методически организованного руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся (независимо от уровня получаемого ими образования), проживающих на расстоянии от образовательного центра». При этом далее указывается, что «По методам организации учебного процесса ДО близко к заочной форме обучения, а по насыщенности и интенсивности учебного процесса – к очной форме». То есть, с одной стороны, ДО соотносится с дидактическим методом, а с другой – с формой получения образования.

Ряд педагогов-исследователей считают, что ДО – есть разновидность заочного обучения. Например, М.В. Моисеева дает следующее определение: «ДО – это разновидность заочного обучения, предусматривающая активный обмен информацией между всеми участниками процесса обучения и использующая в максимальной степени современные средства новых информационных технологий, включая компьютерные телекоммуникации» [2].

Схожей позиции придерживается и А. В. Густырь, который, сравнивая заочное и дистанционное образование, указывает, что «...речь идет об одной и той же форме образования, по-разному называемой в различных языковых традициях...» [3].

В последние несколько лет все большее количество сторонников, среди которых А. А. Андреев, Я. М. Нейматов, П. И. Образцов, Е. С. Полат,

В. И. Солдаткин, В. П. Тихомиров, С. А. Щенников и др., имеет подход к ДО как к самостоятельной форме получения образования.

Обоснование данного подхода приводится в работах С. А. Щенникова [4; 5], в которых раскрывается мысль о том, что система дистанционного образования не является антагонистичной существующим очным и заочным системам обучения, она естественным образом интегрируется в эти системы, дополняя их, и способствует созданию мобильной образовательной среды.

А. А. Андреев и В. И. Солдаткин, в своих исследованиях, приходят к выводу, что «дистанционное обучение – это целенаправленный, организованный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе» [5, с. 36]. При этом А. А. Андреев [6] указывает, что ДО является формой получения образования (так же, как очная, заочная, очно-заочная и экстернат), при которой в образовательном процессе используются традиционные и специфические методы, средства и формы обучения, основанные на компьютерных и телекоммуникационных технологиях.

Я. М. Нейматов на основе проведенного исследования [7] считает, что ДО в последующем вытеснит менее эффективные формы получения образования, такие как заочная, вечерняя, при этом дает следующую оценку: «В настоящее время дистанционное обучение как основное направление дистанционного образования не только становится в один ряд с его традиционными формами, но и неуклонно определяет проявление тенденции, характеризующейся все более активным вытеснением таких технологически недостаточно эффективных форм образования, как заочное и вечернее обучение».

Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, указывают, что [2, с. 14] «ДО как новая форма обучения не является ни модернизацией, ни тем более аналогом заочного обучения». Приводят факторы, обуславливающие различия между указанными формами: во-первых, интерактивность обучения; во-вторых, средства реализации всех компонентов системы ДО, оказывающие специфическое влияние на каждый из компонентов системы обучения, обуславливая их отбор, структуризацию, организацию; в-третьих, систему управления познавательной деятельностью, обусловленную спецификой используемых услуг Internet.

Указанные исследователи соотносят ДО с самостоятельной формой обучения, «при которой взаимодействие учителя и учащихся, а также учащихся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфическими средствами информационных и коммуникационных технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [2, с. 17]. Здесь, говоря о форме обучения, авторы подразумевают форму получения образования.

Далее, считаем необходимым разграничить понятия «дистанционное обучение» и «дистанционное образование», поскольку их смешение у различных авторов зачастую приводит к путанице в проводимых исследованиях.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» (ФЗ от 22.08.2004 г. № 122 – ФЗ): «под образованием понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)». Иными словами, как указывает В. П. Беспалько [8, с. 6]: «образование – процесс и результат того и другого, вместе взятого». Таким образом, «образование» рассматривается с двух позиций: и как педагогический процесс, и как результат указанного процесса. Кроме того, с научно-педагогической точки зрения, наряду с указанными целесообразно привести еще несколько аспектов рассмотрения образования, в том числе: образование как ценность (государственная, общественная, личностная) – А. А. Андреев [5], образование как общественное явление по передаче социального опыта последующим поколениям – В. В. Краевский [9], образование как социокультурный институт, способствующий экономическому, социальному, культурному функционированию и совершенствованию общества – Б. С. Гершунский [10].

Рассматривая «образование как педагогический процесс», обратимся к работе В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянова [11, с. 86], согласно которой, «педагогический процесс представляет собой специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) с целью решения задач образования, направленных на удовлетворение потребностей как общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии. Реализуется указанный процесс системой образования в формах (очной, заочной и т. д.).

Обобщенная же трактовка понятия «система образования» приводится в Законе «Об образовании» (ФЗ от 22.08.2004 г. № 122 – ФЗ), в соответствии со ст. 8 которого «система образования в РФ представляет собой совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов (ГОС) различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых норм, типов и видов; органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций». Для системы высшего и послевузовского образования данное понятие уточняется Законом «О высшем послевузовском профессиональном образовании».

Если рассматривать образование со второй стороны (как результат), то оно представляет собой некоторый образовательный уровень, содержание и направленность которого определяются образовательными программами (для профессионального образования – программами начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования). При этом достижение указанного уровня возможно по любой из форм получения об-

разования (за исключением нескольких профессий и специальностей, получение которых в очно-заочной (вечерней), заочной форме и в форме экстерната не допускается).

Таким образом, в результате проведенного анализа терминологического базиса можно сделать вывод, что термин «дистанционное образование» характеризует форму реализации образования как процесса, наравне с очной, заочной и т. д., а следовательно, является формой получения образования. Ключевая особенность данной формы получения образования – это целенаправленная активная опосредованная (путем использования специальных педагогических и технических средств) обратная связь между территориально разделенными преподавателем и обучающимся, которая позволяет проводить мониторинг за ходом образовательного процесса и осуществлять своевременное управление последним. В указанных условиях особое значение приобретают информационно-телекоммуникационные технологии, обеспечивающие оперативность управления познавательной деятельностью обучающихся.

В России заочное обучение предполагает прямой контакт слушателей и преподавателей. Сессии и установочные сессии проводятся в самом учебном заведении. Меньшее значение играет переписка, роль которой в настоящее время еще более сокращается. Как показано в исследовании С. А. Щенникова [4, с. 127], основные усилия заочных факультетов и институтов направлены на увеличение количества дней, которые студенты должны провести непосредственно в учебном заведении. При этом более 80% руководителей вузов видят возможность повышения качества заочного образования через увеличение очного компонента, т. е. через еще более тесное сближение заочной и очной форм. В условиях же дистанционного образования недостатки заочной формы: территориальная разобщенность преподавателей и обучающихся, отсутствие возможности ежедневного обучения и т. д. – превращаются в достоинства.

На наш взгляд, наиболее адекватную оценку взаимоотношений заочного обучения и ДО отражает мнение М.В. Кларина [12]: «...обычно ДО интерпретируется как частный случай заочной формы получения образования, специфика которого усматривается в использовании особых образовательных технологий, базирующихся на современных методиках обучения, технических средствах связи и передачи информации. Однако ... исторический подход к развитию ДО заставляет, наоборот, заочное обучение рассматривать как частный случай дистанционного обучения. А именно, с точки зрения логики развития ДО, заочное обучение есть историческая форма ДО, основанная на комбинировании корреспондентского дистанционного обучения и традиционных очных форм обучения».

Таким образом, дистанционная форма получения образования по признаку пространственной разделенности преподавателя и обучающегося схожа с заочной, а по интенсивности, трудоемкости организации образовательно-

го процесса, по качеству образовательной среды и, главное, по результатам для учащегося – с очной формой.

### Библиографический список

1. **Андреев, А. А.** Введение в дистанционное обучение [Текст]: Учебно-методическое пособие. – М.: ВУ, 1996. – 75 с.
2. **Беспалько, В. П.** Педагогика и прогрессивные технологии [Текст] – М.: Изд-во ИРПО, 1995. – 336 с.
3. **Гершунский, Б. С.** Философия образования для XXI века: (в поисках практикоориентированных образовательных концепций) [Текст] – М.: Совершенство, 1998. – 605 с.
4. **Густырь, А. В.** Концептуально-методологические основания развития дистанционного образования в системе среднего профессионального образования [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Густырь А. В. – М., 2001 – 26 с.
5. **Кларин, М. В.** Инновационные методы обучения в мировом образовании [Текст] // Бизнес-образование. – 1997. – Вып. 2(3). – С. 46–51.
6. **Краевский, В. В.** Общие основы педагогики [Текст]: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
7. **Моисеева, М. В.** Координатор как ключевая фигура процесса дистанционного обучения [Текст] // Дистанционное образование. – 2000. – № 1. – С. 25–29.
8. **Нейматов, Я. М.** Акмеологические основы дистанционного образования государственных служащих [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 19.00.13. / Нейматов Я. М. – М., 2001. – 67 с.
9. **Педагогический** энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; Редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
10. **Сластенин, В. А.** Педагогика [Текст]: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
11. **Щенников, С. А.** Открытое дистанционное образование [Текст] – М.: Наука, 2002. – 527 с.
12. **Щенников, С. А.** Развитие системы открытого дистанционного профессионального образования [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С. А. Щенников. – М., 2003. – 456 с.

УДК 37

**Левин Евгений Михайлович**

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

**Беловолов Валерий Александрович**

*Доктор педагогических наук, профессор НГПУ, НВИ ВВ МВД России, vabelovolov@mail.ru, Новосибирск*

**Бунин Сергей Викторович**

*Кандидат педагогических наук, journal.nspu@mail, Москва*

**Беловолова Светлана Павловна**

*Доктор педагогических наук, профессор НГПУ, НВИ ВВ МВД России, journal.nspu@mail.ru, Новосибирск*

**РЕАЛИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ  
ВОЕННОГО ВУЗА ИНТЕГРАТИВНОГО СПЕЦКУРСА  
«ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ  
ОФИЦЕРА ВНУТРЕННИХ ВОЙСК»**

**Levin Evgeny Mikhailovich**

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

**Belovolov Valeriy Aleksandrovich**

*Doctor of Pedagogic, professor NSPU, NMI, vabelovolov@mail.ru, Novosibirsk*

**Bunin Sergey Viktorovich**

*Candidate of Pedagogic, journal.nspu@mail, Moscow*

**Belovolova Svetlana Pavlovna**

*Doctor of Pedagogic, professor NSPU, NMI of IT MIA, journal.nspu@mail, Novosibirsk*

**IMPLEMENTATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS  
OF THE MILITARY COLLEGE OF INTEGRATIVE ELECTIVE  
COURSE «PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE INTERNAL  
TROOPS'S OFFICER»**

На основе анализа профессиональной деятельности офицера внутренних войск МВД России можно выделить существенные изменения, происходящие в этой сфере. Они касаются не только и не столько качественных изменений объектов и средств служебно-боевой деятельности внутренних войск МВД России и профессиональной деятельности офицеров, их усложнения,

интеллектуализации и др., сколько изменений структуры и содержания профессиональной деятельности офицеров внутренних войск.

Будущий офицер внутренних войск должен обладать интегративными умениями и профессиональной мобильностью – оперативно реагировать на постоянно возникающие изменения в практической и научной деятельности, общественной практики в целом. Это станет возможным, если вуз вооружит выпускника общей интегральной (междисциплинарной) методологией профессиональной деятельности. Иначе говоря, подготовит его как специалиста, умеющего использовать «аппарат» каждой дисциплины в интегративной связи с другими, как средство решения задач в познавательной и профессиональной деятельности [6]. Необходимость интеграции однородных, разнородных, смешанных видов профессиональной деятельности, решаемых задач, функций, видов, междисциплинарных знаний, умений и навыков обусловлена следующими объективными процессами:

- интегративными процессами в военной науке, военной технике, тактике, образовании, культуре и, соответственно, профессиональной деятельности;
- усилением системного, синтетического подходов к изучению явлений природы и жизни общества;
- усилением интеграции междисциплинарных знаний (естественнонаучных, военно-профессиональных, гуманитарных);
- усилением фундаментализации подготовки специалистов;
- повышением значения методологической функции профессиональной подготовки [8].

В ходе обучения курсантов происходит систематическое накопление, переработка и использование «разнопредметной» информации, которая создает предпосылки к интеграции знаний. В этих условиях интегративная сущность и содержание высшего военного образования предопределяются самой жизнью, изменением содержания и структуры профессиональной деятельности, ее функций и задач. Интегративные процессы изменяют структуру и содержание профессиональной деятельности офицера внутренних войск, характеризуются набором функций, входящих в интегративную профессию, их совмещением, изменением традиционного содержания, перераспределением функций и появлением новых сочетаний, комбинаций, расширением социокультурной базы квалификации и профессиональной компетенции современного военного специалиста. Качество профессиональной подготовки офицера внутренних войск определяется не только знаниями и умениями, но и уровнем овладения профессиональной деятельностью, способностью решать интегративные профессиональные задачи.

Таким образом, в качестве одного из условий формирования готовности будущих офицеров внутренних войск к профессиональной деятельности, на наш взгляд, следует рассматривать проектирование и реализацию в образовательном процессе военного вуза интегративного спецкурса «Профессиональная деятельность офицера внутренних войск».

В «Философском энциклопедическом словаре» интеграция определяется как «сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов» [7]. Таким образом, интеграция в общем смысле понимается как «...объединение в целое, в единство каких-либо элементов, восстановление какого-либо единства» [1]. В педагогических исследованиях под интеграцией понимается процесс и результат формирования целостности знаний, способов и видов деятельности, а также ценностных отношений. Известно, что понятие «интегративность» характеризует состояние, «интегральность» – свойство целостного образования, понятие «механизмы интеграции» – систему последовательно связанных звеньев, обеспечивающих процесс формирования целостности [2].

В педагогической литературе имеются публикации, в которых раскрываются различные аспекты проблемы интеграции: методологический, педагогический, дидактический. М. Н. Борулава выделяет *основные функции интеграции содержания образования*: методологическая функция; функция профессиональной направленности; систематизирующая функция; функция целостности; политехническая функция; функция проблемности; организационная функция [3].

Выбор научных объектов интеграции и использование научных механизмов интеграции является важнейшей задачей для эмпирического решения проблемы интеграции содержания образования. Объектами интеграции в учебном познании могут быть системы научных понятий, законы, теории, ведущие идеи, системы действий (методы науки), модели объективных процессов и явлений жизни.

Средством интеграции содержания образования являются интегрированные уроки и курсы, в которых синтез знаний из разных наук и видов деятельности изначально предопределен названием, объектом или проблемой изучения, целями и функциями курса (темы, урока) в системе обучения, а само содержание таких курсов носит междисциплинарный и межпредметный характер. Е. А. Генике и Е. Е. Чапко дают следующее определение интегрированного курса: «...это курс, который вбирает в себя взаимосвязанные объекты, темы, методы различных самостоятельных дисциплин (биология, химия, физика и т. д.), отобранных по определенным педагогическим основаниям в соответствии с задачами внутренней и внешней дифференциации обучения» [5].

По мнению О. А. Яворука ядром дидактики интегративных курсов является система взаимосвязанных принципов, направляющих деятельность педагогов: принцип связи обучения с жизнью; принцип систематичности и последовательности обучения; принцип научности; принцип доступности; принцип сознательности и творческой активности учащихся; принцип наглядности; принцип историзма [9]. И. Б. Богатова определяет следующие условия и принципы построения содержания интегрированного курса: логико-научная и профессиональная обусловленность содержания; информационная емкость и прогностическая ценность; конструктивно-практическая ценность; интегративно-модульный подход [4].

И. Ю. Алексашина основную задачу построения интегрированного учебного курса видит в определении «системообразующего фактора (интегратора) – доминанты, ведущей к организации определенных компонентов в систему, специфических оснований возможных связей между ними». При этом «системообразующий фактор существенно меняет функциональное назначение знания». Таким образом, основанием построения интегрированного курса должна стать система ведущих идей, в отличие от линейного курса, который строится на системе понятий [1].

Таким образом, предполагается, что интегративный спецкурс «Профессиональная деятельность офицера внутренних войск» должен включать в себя основные знания по различным дисциплинам, традиционно преподаваемым в военном институте. Причем эти знания должны быть организованы так, чтобы представлять собой систему, а не разрозненные отрывочные фрагменты.

Интегративный спецкурс «Профессиональная деятельность офицера внутренних войск» выполняет следующие функции: углубление связей между предметами; систематизация и обобщение знаний о профессиональной деятельности офицера внутренних войск; развитие целостного профессионального мышления за счет решения познавательных и практических задач, требующих комплексного применения знаний из различных дисциплин; гуманизация военного образования за счет использования имеющихся возможностей для реализации системы мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования; личностная ориентация профессиональной подготовки, обеспечивающая более тонкий подход при формировании у будущих офицеров внутренних войск интереса к профессиональной деятельности, собственно профессиональной мотивации.

При проектировании спецкурса «Профессиональная деятельность офицера внутренних войск» мы исходили из того, что это интегративный, обобщающий курс по отношению к ряду военно-профессиональных дисциплин. Он базируется на знаниях, полученных в процессе изучения тактики, служебно-боевого применения внутренних войск, организации повседневной деятельности, методики морально-психологического обеспечения и других учебных курсов и способствует их расширению и углублению.

Цель спецкурса «Профессиональная деятельность офицера внутренних войск» – сформировать у курсантов целостное представление о профессиональной деятельности офицера внутренних войск МВД России, навыки целесообразной организации практической деятельности, умения соотносить свои личностные качества с требованиями профессиональной деятельности, целенаправленно осуществлять свое личностное и профессиональное развитие.

Для достижения поставленной цели мы выделили основные задачи спецкурса:

- сформировать у будущих офицеров представления о структуре и видах профессиональной деятельности офицера внутренних войск;

- ознакомить будущих офицеров с видами профессиональной деятельности офицера внутренних войск МВД России, задачами и методами его работы, а также с требованиями, которые эта деятельность предъявляет к личности офицера внутренних войск; сформировать у обучаемых навыки самопознания и самооценки;

- сформировать у будущих офицеров внутренних войск умения и навыки целесообразной организации практической деятельности.

- сформировать у будущих офицеров внутренних войск представление о процессе их профессионального становления, обучить курсантов основам самовоспитания и проектирования профессиональной карьеры.

В основу построения интегративного спецкурса «Профессиональная деятельность офицера внутренних войск» нами положена следующая совокупность ведущих идей:

- идеи предметности, изменяемости, развития и системной организации профессиональной деятельности; единства теории и практики, комплексного межнаучного характера профессиональных проблем;

- идея о том, что профессиональная деятельность – это часть жизни человека, во многом определяющая его социальный статус, образ жизни характер;

- идея об универсальном обобщенном характере организации процесса практической деятельности;

- организация процесса практической деятельности: этапы организации деятельности: постановка цели и задач, анализ ситуации, принятие решения, реализация конкретных действий и операций, анализ результатов и корректировка.

Проектирование интегративного спецкурса «Профессиональная деятельность офицера внутренних войск» осуществлялось на основе проблемно-комплексной теории отбора содержания образования, которая обеспечивает связь обучения с жизнью, с реальной действительностью, с умением ориентироваться в ней, с выработкой технологий разрешения профессиональных проблемных ситуаций.

Ядром интеграции содержания образования в рамках разработанного нами спецкурса являются понятия, изучаемые в рамках ряда военно-профессиональных и гуманитарных дисциплин. Это такие понятия как: профессиональная деятельность, профессия, проблема, задача, результат, работа командира, планирование, принятие решения и др.

Выделенные нами ведущие идеи и понятия определяются содержанием военно-профессиональной подготовки будущего офицера внутренних войск, что обеспечивает целостность процесса преподавания военно-профессиональных и специальных дисциплин. Включение в содержание спецкурса элементов содержания гуманитарных дисциплин позволяет создать достаточно широкое образовательное поле, в котором курсант мо-

жет получить целостное представление о месте и роли профессиональной деятельности офицера внутренних войск в системе общественных отношений, выделить существенные особенности этой деятельности и соответствующие им качества личности, что в целом может способствовать формированию в дальнейшем индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Поставленные задачи потребовали построения определенной логики изложения спецкурса «Профессиональная деятельность офицера внутренних войск», в котором мы выделили три основных раздела, составляющих программу спецкурса.

Раздел 1 «Общая характеристика профессиональной деятельности офицера внутренних войск» предполагает формирование у курсантов целостного представления о профессиональной деятельности офицера внутренних войск с учетом многообразия её видов: управленческой, педагогической, административно-хозяйственной и социально-правовой.

Раздел 2 «Организация процесса профессиональной деятельности офицера внутренних войск МВД России» предназначен для формирования у будущих офицеров внутренних войск умений и навыков целесообразной организации практической деятельности. Данный раздел интегрирует знания и умения, приобретаемые курсантами в ходе изучения тех дисциплин, где одним из элементов их содержания является последовательность и содержание той или иной деятельности офицера внутренних войск. Структурно раздел состоит из четырех тем, каждая из которых предусматривает одно групповое занятие. Кроме того, важным элементом данного раздела является практикум по решению профессиональных задач, рассчитанный на 8 часов практических занятий.

Раздел 3 «Профессиональное становление и развитие офицера внутренних войск МВД России» выполняет задачу формирования у будущих офицеров внутренних войск представления о процессе их профессионального становления, обучения курсантов основам самовоспитания и проектирования профессиональной карьеры. Содержание занятий подобрано таким образом, чтобы создать условия, активизирующие курсантов в поисках способов самореализации в профессиональной деятельности, способствующие осмыслению ими собственного жизненного пути, выборе самоуправления как жизненной стратегии.

Одним из важнейших элементов спецкурса, обеспечивающим его практико-ориентированный характер является практикум по решению профессиональных задач. В содержание практикума включены задачи, как структурированные в соответствии с основными видами профессиональной деятельности офицера внутренних войск, так и задачи комплексные, объединяющие различные виды профессиональной деятельности. Практикум построен по принципу от простого – к сложному. Постепенно усложняются условия задач, от элементарных профессиональных ситуаций требующих решения на уровне операций либо простых действий, до профессиональных задач, требующих комплексного планирования деятельности на опре-

деленный срок. Кроме того постепенно усложняется и сам порядок решения задач. На первых занятиях курсанты решают задачи по заранее подготовленным учебно-тренировочным картам, содержащим подробный алгоритм действий, затем такие карты носят характер памятки, указывающей лишь основные элементы решения задачи. В последующем курсанты сами описывают последовательность решения и его содержание.

Практикум позволяет закрепить знания и сформировать первоначальные навыки решения различных по характеру и содержанию профессиональных задач с использованием определенной последовательности действий, детерминированной общей структурой профессиональной деятельности.

Таким образом, реализация спецкурса «Профессиональная деятельность офицера внутренних войск» позволяет раскрыть перед будущими офицерами целостную картину профессиональной деятельности офицера внутренних войск, дать систему знаний о наиболее обобщенных способах её осуществления, показать место и роль военно-профессиональных знаний и умений в профессиональной деятельности офицера внутренних войск. Кроме того, спецкурс является условием актуализации знаний курсантов о профессиональной деятельности, стимулом к их активному расширению, способствует актуализации потребности в самосовершенствовании, самореализации через профессиональную деятельность, порождает стремление к самооценке, соотнесению своих способностей с требованиями профессиональной деятельности. Тем самым, реализация интегративного курса «Профессиональная деятельность офицера внутренних войск» является действенным педагогическим условием формирования готовности будущих офицеров внутренних войск к профессиональной деятельности.

### **Библиографический список**

1. **Алексашина, И. Ю.** Интеграция как процесс и результат обновления содержания естественнонаучного образования [Текст] // Проблемы интеграции в естественнонаучном образовании / Под ред. И. Ю. Алексашиной. Ч.1. – СПб: ГУПМ, 1993. – С. 10–13.
2. **Беловолов, В. А.** Профессиональная деятельность офицера ВВ МВД России как психолого-педагогическое явление [Текст] / В. А. Беловолов, Е. М. Левин, С. В. Бунин // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 10. – С. 21–32.
3. **Беляева, А. П.** Теоретические основы интеграции содержания профессионально-технического образования [Текст] / А. П. Беляева. – Свердловск: Свердловский инженерно-педагогический институт, 1988. – 19 с.
4. **Берулава, М. Н.** Интеграция содержания образования [Текст] / М. Н. Берулава. – М: Педагогика, 1993. – С. 32–86.
5. **Беловолов, В. А.** Готовность будущего офицера к профессиональной деятельности как психолого-педагогическое явление [Текст] / В. А. Беловолов, Е. М. Левин // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 41–50.

6. **Богатова, И. Б.** Интеграция учебных дисциплин в контексте ноосферного мышления (на примере обучения в средних профессиональных учебных заведениях) [Текст]: автореф. дис. . канд. пед. наук / И. Б. Богатова-Тольятти, 2004. – 21 с.
7. **Генике, Е. А.** Как построить интегрированный курс в школе [Текст] // География в школе / Е. А. Генике, Е. Е. Чапко. – 1994. – № 4. – С. 40–43.
8. **Баталов, В. Н.** Влияние гуманитарной подготовки курсантов военно-учебного заведения на их профессиональное становление [Текст] / В. Н. Баталов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 59–63.
9. **Образцов, П. И.** Информационно-технологическое обеспечение учебного процесса в системе профессиональной подготовки военных специалистов [Текст]: Дисс. ... докт. пед. наук./ П. И. Образцов. – М.: АФПС, 2000. – 480 с.
10. **Философский** энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА, 1999. – 576 с.
11. **Щербаков, В. С.** Интеграция в педагогической науке и практике [Текст] / В. С. Щербаков, Н. А. Читалин. – Казань, 1992. – 145 с.
12. **Яворук, О. В.** Интеграционные естественнонаучные курсы в школе [Текст] / О. В. Яворук. – Педагогика. – 1996 – № 6. – С. 8–11.

## РАЗДЕЛ XI РАЗМЫШЛЕНИЯ, ОБСУЖДЕНИЯ

---

УДК 159.9.075

**Жемерикина Юлия Игоревна**

*Соискатель звания кандидат педагогических наук Московского Государственного Областного Гуманитарного института, Zhemerikinaya@gmail.com, Орехово-Зуево*

### **СОВРЕМЕННАЯ ПРОБЛЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ – НЕДОБРОСОВЕСТНАЯ КОНКУРЕНЦИЯ**

**Zhemerikina Julia Igorevna**

*Competitor degree of PhD in psychology Moscow State Humanitarian Institute of Regional, Zhemerikinaya@gmail.com, Orekhovo-Zuevo*

### **MODERN PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION IN RUSSIA – UNFAIR COMPETITION**

За последние десятилетия множество перемен произошло в нашей стране, в том числе и в экономической сфере. Что привело к необратимым изменениям в обществе. Все это не могло не сказаться на образовательном пространстве, где возникла и начала развиваться социальная конкуренция. Данный феномен пока мало изучен. Лишь некоторые российские ученые начали изучать социальную конкуренцию – А. Н. Поддьяков, О. И. Титова и др.

А. Г. Шмелев описывает две модели социальной конкуренции: продуктивная (характеризующаяся позитивностью, солидарностью) и разрушительная (характеризующаяся агрессивностью, враждой, разрушениями). Автор характеризует разрушительную конкуренцию как «вражду, не освещенную пониманием разумных границ и запретов, нарушение которых ведет к совокупному проигрышу для всех, – такая конкуренция не может быть продуктивной» [12, с. 12].

В. В. Радаев изучал достижения преимуществ в социальной среде. Автор выделил два способа: а) положительная конкуренция; б) отрицательная конкуренция – намеренное ослабление соперника [8, с. 50]. Эти два вида конкуренции применимы и к сфере образования. Так, положительная конкуренция стимулирует учеников к жесткой борьбе, а недобросовестная – к достижению цели любыми способами. Грань между положительной и отрицательной конкуренцией весьма условна.

Сегодня в образовательном пространстве отмечается развитие не только «педагогика сотрудничества», но и «педагогика противодействия». «Термин построен как оппозиция устоявшемуся термину «педагогика сотрудничества». Это вызвано тем, что деятельность противодействия обучению и

развитию по многим (хотя и не по всем) характеристикам противоположна помощи и сотрудничеству в обучении» [6, с. 13].

Основными методами «педагогике противодействия», отраженными в трудах А. Н. Поддьякова, является противодействие обучению и «троянское обучение». В противодействиях выделяются помехи обучающимся и помехи учебной деятельности. Противодействия характеризуются препятствиями, которые мешают ученикам успешно учиться.

Реальный пример противодействия описал В. С. Агеев, описавший поведение соперничающих групп студентов за зачет. «Группы использовали различные тактики поведения от непосредственного влияния на группу соперника до давления на преподавателя» [1, с. 17].

К помехам учебной деятельности относится охрана секретов. А. Н. Поддьяков отмечает, что «охрана секретов не единственная причина противодействия обучению и образовательной деятельности. В ряде случаев это противодействие – вовсе не основная цель, а один из инструментов конкурентной борьбы» [6, с. 101].

Также к помехам обучающей деятельности относятся косвенные участники образовательного процесса: авторы учебных изданий, которые включают в учебники плохо разработанные темы.

В. Д. Шадриков отмечает, что издатели боятся выпускать новые разработанные учебники, чтобы избежать падения продаж уже известных изданий [2].

«Троянское обучение – это скрытое, неявное для обучаемых обучение их тому, что организатор обучения считает необходимым для достижения тех или иных целей, часто при декларировании для обучаемого существенно иных задач» [7, с. 118–135]. Автор выделяет два типа «троянского обучения»: непреднамеренное троянское обучение и преднамеренное. Непреднамеренное заключается непреднамеренным нанесением вреда ученику, например, дидактические ошибки. В преднамеренном троянском обучении автор выделяется обучение с добрыми намерениями и обучение «со злым умыслом». Троянское обучение с добрыми намерениями характеризуется явными ошибками, которые педагог делает для активации внимания учащихся.

В. О. Куренной описывает интересный пример. В горном ауле учитель французского языка учил детей редкому кавказскому диалекту вместо французского, чтобы дети не утратили язык предков. «Дети получали свои аттестаты с разными оценками за французский язык. Дети и их родители радовались, что приобщены к французскому языку. Администрация школы также радовались, так как была уверена, что в школе на высочайшем уровне преподается иностранный язык» [5]. «Цель же троянского обучения «со злым умыслом» это стремление сделать соперника менее успешным, и получить таким образом конкурентные преимущества» [6, с. 100].

По данному принципу обучения работают все финансовые пирамиды, которые обучают своих сотрудников изначально неправильно, чтобы они передавали следующему звену сотрудников неистинное положение дел. Этот троянского обучения со злым умыслом пользуется успехом и у многих известных педагогов.

Б. Цепфенниг отмечает, что сегодня преподаватели превратились от учителей в менеджеров, продающих знания. «Популярное заблуждение – дело зачастую выгодное, чем непопулярная правда. Мыслящий экономическими категориями гуманитарий должен «выбрасывать на рынок» теории, которые пойдут нарасхват, потому что отвечают вкусу публики» [10].

Современное образование должно реагировать на изменения в обществе. Образовательная среда нуждается в преподавателе, способном быстро и без ущерба для учебного процесса перестроиться. «Поэтому подготовка специалистов, способных к профессиональной мобильности является одной из главных проблем современного профессионального образования» [4, с. 28–34]. Кроме мобильности педагогов актуальным вопросом для современного образования является мобильность студентов, которые в будущем будут мобильными специалистами в разных областях. Условия для мобильности студентов должны создаваться в вузах [9, с. 106–116].

В научной литературе описаны исследования недобросовестной конкуренции А. Н. Поддьякова, где изучалась распространенность троянского обучения среди русских и американских граждан. Более половины всех опрошенных отметили существование «троянского обучения». Русские чаще отмечают, чем американцы, преднамеренное нанесение вреда после помощи в обучении [6, с. 105]. Б. А. Ясько и Т. А. Шалюгина провели опрос среди преподавателей вуза, где выяснили их отношение к заполнению «Учебно-методических комплексов». Выяснилось, что 28,6% молодых специалистов отказались заполнять данный документ, так как разработанные ими лекции – их собственность. Из опытных преподавателей 16 человек выразили категорическое неприятие требования затраты времени, усилий на выполнение формального документа, считая это непродуктивной потерей дорогого рабочего времени профессора (доцента) [13]. П. М. Вуколова под руководством А. Н. Поддьякова провела эксперимент, где вводила испытуемых в проблематику конкуренции. Экспериментатор просила респондентов описать план обучения соперника сложной математической формуле. В ходе эксперимента выяснилось, что цель соперника сделать обучение трубным и непонятным [7, с. 65–82].

Целью нашего исследования было изучение распространения троянского обучения в студенческой среде и определение характера взаимосвязи данного вида обучения с гендерными особенностями. Исследование проводилось на базе двух высших учебных заведений: Московского энергетического института (МЭИ) и Московского Государственного Областного Гуманитарного института (МГОГИ). Объем выборки составил 300 человек: 158 девушек и 142 юноши в возрасте от 18 до 22 лет, из них 157 студентов МГОГИ: 71 юноша и 86 девушек; 143 студент МЭИ: 72 девушки и 71 юноша.

В исследовании использовался опросник, разработанный А. Н. Поддьяковым «Умышленные дидактогении». В основу исследования положена гипотеза о том, что имеются значимые различия в представлениях о троянском обучении и частоте его использования у юношей и девушек.

Результаты исследования и их обсуждение. Данные опросника «Умышленные дидактогении» показали, что более 90% современных студентов указывают на существование троянского обучения. Обучение «со злым умыслом» отметили 85% до 100% респондентов, причем замечали этот вид обучения как в повседневной жизни, так и в образовательной среде. Сами проводили обучение «со злым умыслом» от 18% до 30%.

Затем мы провели сравнительно-сопоставительный анализ данных опросника, где применили F-критерий Фишера (углового преобразования), который позволил нам оценить достоверность различий между процентными долями выборок. Результаты представлены в таблице № 1, где юноши обозначены буквой Ю, девушки – Д, а в скобках название института.

Таблица 1 – Связь между ответами «Умышленные дидактогении» с гендерным и профессиональным аспектами

Вопросы Дидактогений	Уровень значимых различий по критерию Фишера * - $p \leq 0,05$ ; ** - $p \leq 0,01$							
	гендерный аспект				Профессиональный аспект			
	МГОГИ		МЭИ		Д (МГОГИ) Д (МЭИ) (ИЭИ)	Д (МГОГИ) Д (МЭИ) (ИЭИ)	Ю (МГОГИ) Ю (МЭИ) (ИЭИ)	Ю (МГОГИ) Ю (МЭИ) (ИЭИ)
	Ю/Д	Д/Ю	Ю/Д	Д/Ю				
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. В вашей жизни бывали случаи, когда вы помогали другому человеку научиться чему-то?								
2. Вы помогли другому человеку научиться чему-то и потом жалели об этом?			2,7**		3,6**			
3. Если жалели, то почему? а – этот человек не научился		2,59**			4**			2,4 **
б – нанес непредумышленный ущерб			3**					
в – преднамеренно нанес ущерб		2,58**	1,9*		2,07*			
г – другие причины	3,7**			2,9**		5,13**		
4. В реальной жизни бывают случаи «обучения со злым умыслом»?								
5. ... в школьной или студенческой жизни?			2,8**		1,83*			
6. Пытался ли кто-то из недружественных побуждений вмешаться в вашу учебу?			1,84*					
7. Пытались ли по отношению к вам провести обучение «со злым умыслом»?	1,64*							

1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Проводили ли вы сами «обучение со злым умыслом»?		1,74*	1,85*		1,72*			1,45*
9. Пытались ли по отношению к вам провести «обучение со злым умыслом» в борьбе за..?								
10. Проводили ли вы сами «обучение со злым умыслом» в борьбе за..?								
11. Напряженность отношений между людьми при обучении:								
а) Отсутствует или слабая	3,2**		1,72*					
б) Умеренная								
в) Сильная или очень сильная		3,83**			3,33**			

В исследовании обнаружено существование гендерных различий в представлениях о недобросовестной конкуренции и «троянском обучении». Эти различия обнаружены в ответах на вопросы № 2, 3, 5, 6, 7, 8, 11. Нами была выявлена закономерность, касающиеся ответов на вопросы опросника «Умышленные дидактогении» и численности гендера в учебном заведении. Эта закономерность прослеживается в ответах на вопросы опросника № 2, 3, 5, 8, 11. Мы обнаружили, что девушки гуманитарного вуза чаще жалели о помощи в обучении, чем девушки технического вуза. Жалели по следующим причинам: было досадно, что человек так и не научился (4,009,  $p \leq 0,01$ ), этот ответ напрямую связано с профессиональной деятельностью, т. к. студентки МГОГИ – будущие учителя. Так же студентки МГОГИ, чаще студенток МЭИ, отмечали нанесение преднамеренного ущерба (2,072,  $p \leq 0,05$ ) в результате обучения. Соответственно, юноши технического вуза, характеризуются применением «обучения со злым умыслом» в своих интересах (1,662,  $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, мы установили, что существуют гендерные и профессиональные различия в представлениях студентов о недобросовестной конкуренции в целом и «троянском» обучении в частности. Наш опрос показывает, что девушки, как и юноши, стремятся к конкуренции.

В ходе эксперимента нами была установлена важная закономерность, касающаяся позиции «содействие-противодействие» и количества обучающихся: в тех вузах, где доминирует один гендер (по численности), происходит чаще сожаление о помощи в обучении и использование троянских технологий именно у преобладающего гендера.

Наши выводы пересекаются с выводами исследования, проведенного U. Gneezy с соавторами, которые обнаружили, что в школах и колледжах, где учатся только девочки, уровень их готовности конкурировать выше, чем у девочек, обучающихся в смешанных школах [14, Р. 1049–1074]. А также с исследованием N. D. Gupta с соавторами, получившими, что девочки и женщины избегают конкуренции не вообще, а не стремятся к конкуренции с мальчиками (или мужчинами) [15]. Niederle, Vesterlung в эксперименте

установили, что женщины лучше вступают в конкуренцию с женщинами [16, Р. 447–465].

Таким образом, результаты рассмотренных выше исследований показывают сложный социальный контекст ситуаций конкуренции и решений, принимаемых в условиях конкуренции мужчинами и женщинами.

В целом, полученные результаты позволяют утверждать, что в современном обучении широкое представление получила нечестная конкуренция. Количество студентов, положительно ответивших на вопросы опросника, не позволяет игнорировать данную проблему, которая является междисциплинарной и лежит на стыке конфликтологии, экономики, педагогики, психологии, политологии и т. д. Устранение нечестной конкуренции или ее значительное уменьшение является важным направлением в инновационном развитии системы образования в Российской Федерации.

### Библиографический список

1. **Агеев, В. С.** Психология межгрупповых отношений [Текст]: Автореф. дис. ... докт. псих. наук / В. С. Агеев. – М.: 1989. – 33 с.
2. **Булгакова, Н.** каждому по способностям. Интервью с В. Д. Шадриковым // Поиск. – 9 января 2001. – № 45. – С. 10.
3. **Жемерикина, Ю. И.** Противодействие обучению конкурентов и «троянское обучение» в социальных взаимодействиях [Текст] / Ю. И. Жемерикина, С. Г. Кутасина, А. Н. Поддяков // Вопросы образования. – 2010. – № 2. – С. 118–135.
4. **Кашлач, В. М.** Становление профессиональной мобильности педагога в процессе профессионального образования [Текст] / В. М. Кашлач // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 28–34.
5. **Куренной, В.** О редких горских диалектах: как нам нормализовать университет // Частный корреспондент, 2009. – 24 июня. [Электр. версия], (Режим доступа [http://www.chaskor.ru/article/o\\_redkih\\_gorskih\\_dialektah\\_7744](http://www.chaskor.ru/article/o_redkih_gorskih_dialektah_7744)) (Дата обращения 01.02.2010)
6. **Поддяков, А. Н.** Парадигмы образований [Текст] / А. Н. Поддяков. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 230 с.
7. **Поддяков, А. Н.** Противодействие обучению конкурента и «троянское» обучению в экономическом поведении [Текст] / А. Н. Поддяков // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2004. – № 3. – С. 65–82.
8. **Радаев, В. В.** Социология рынков: к формированию нового направления [Текст] / В. В. Радаев. – М.: ГУ ВШЭ, 2003. – 325 с.
9. **Фугелова, Т. А.** Мобильный студент – субъект воспитательно-развивающей среды вуза [Текст] / Т. А. Фугелова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 110–116.
10. **Ценфенниг, Б.** Торгаши в храме науки // Русский журнал [Электр ресурс]. - Режим доступа: [http://old.russ.ru/ist\\_sovr/sumerki/20020903\\_sk.html](http://old.russ.ru/ist_sovr/sumerki/20020903_sk.html) (дата обращения 20.06.2009).

11. **Чекалина, А. А.** Гендерная психология. Учебник для вузов [Текст] / А. А. Чекалина. – М.: Изд-во Ось-89, 2006. – 256 с.
12. **Шмелев, А. Г.** Продуктивная конкуренция. Опыт конструирования объединительной концепции [Текст] / А. Г. Шмелев. – М.: Изд-во Магистр, 1997. – 56 с.
13. **Ясько, Б. А.** Образовательная среда Современного вуза: организационно-психологический взгляд [Текст] / Б. А. Ясько, Т. А. Шалюгина // Вестник Адыгейского государственного университета: сетевое электронное научное издание. [Эл. ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vestnik.adygnet.ru/?2009.3.html> (дата обращения 20.02.2010)
14. **Gneezy, U., Niederle, M., Rustichini, A.** Performance in competitive environments: gender differences // The Quarterly Journal of Economics. August 2003. P. 1049-1074.
15. **Gupta, N. D., Poulsen, A., Villeval, M.** – C. Male and female competitive behavior – Experimental evidence // GATE Working Paper, Ecully, France, 2005. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/18/00/22/PDF/0512.pdf>.
16. **Niederle, M., Vesterlund, L.** Gender Differences in Competition // Negotiation Journal. 2008. Vol. 24. No.4. P. 447–465.

УДК 616. 127 – 005.4

**Бобкова Софья Ниазовна**

*Кандидат медицинских наук, доцент ГОУ ВПО МГПУ, sonibo@mail.ru, Москва*

**Беликова Ольга Анатольевна**

*Кандидат медицинских наук, доцент ГОУ ВПО МГПУ, Москва*

**Ерохина Елена Викторовна**

*Начальник Центральной поликлиника ФТС России, Москва*

**Расулов Максуд Мухамеджанович**

*Доктор медицинских наук, профессор ГОУ ВПО МГПУ, Москва*

**Воронков Михаил Григорьевич**

*Академик, советник РАН, Иркутск*

**КОРРЕКЦИЯ ТРЕКРЕЗАНОМ ЛИПИДНОГО ОБМЕНА  
И ГЕМОДИНАМИКИ У БОЛЬНЫХ  
С КАРДИОВАСКУЛЯРНОЙ ПАТОЛОГИЕЙ**



***Bobkova Sofia Niazovna***

*The candidate of medical sciences, senior lecturer Moscow State Pedagogical University, sonibo@mail.ru, Moscow*

***Belikova Olga Anatolyevna***

*The candidate of medical sciences, senior lecturer Moscow State Pedagogical University, Moscow*

***Yerokhina Elena Viktorovna***

*The chief Central polyclinic FTS of Russia, Moscow*

***Rasulov Maksud Muhamedganovich***

*The doctor of medical sciences, professor Moscow State Pedagogical University, Moscow*

***Voronkov Michael Grigorevich***

*The academician, adviser of the Russian Academy of Sciences, Irkutsk*

**INFLUENCE OF TREKREZAN ON LIPIDS EXCHANGE  
AND HEMODYNAMIC PATIENTS WITH CARDIOVASCULAR  
DISEASE**

Ожирение в современном мире сравнивается с эпидемией [1]. В России не менее 25% трудоспособного населения страдает ожирением [2]. В свою очередь, между ожирением (ОЖ), особенно абдоминальным, и частотой развития артериальной гипертензии (АГ) установлена прямая корреля-

ция [3; 4]. Наряду с этим доказана неразрывная связь между изменениями в сердечно-сосудистой системе и развитием адаптационного синдрома. Следовательно, одним из перспективных направлений фармакокоррекции ожирения и АГ является применение адаптогенных средств. В этом плане, перспективным представляется **трекрезан** – адаптоген широкого спектра действия. Нами экспериментально доказана его эффективность при атеросклерозе [5]. В кардиологической практике трекрезан успешно применялся для лечения больных инфарктом миокарда и хронической сердечной недостаточностью [6; 7]. Это и определило цель настоящего исследования – выяснить возможность использования трекрезана для профилактики и лечения больных с АГ и АГ в сочетании с абдоминальным ожирением.

**Материалы и методы исследования.** Объектом исследования явились 72 мужчины, в возрасте от 30 до 50 лет, страдающие АГ 1–2 стадии. Все больные принимали в качестве базисного препарата таблетки эналаприла по 10 мг в сутки. Трекрезан в таблетках по 0,2•3 раза в сутки назначали на протяжении 21 суток. Таких курсов лечения эналаприлом с добавлением трекрезана было проведено по 2 в течение 6 месяцев наблюдений. Пациенты были разделены на следующие группы:

*Первую* группу составили 36 мужчин в возрасте  $38,8 \pm 2,9$  лет с АГ и ожирением, получающих только базисную терапию (контроль 1).

*Вторую* группу составили 36 мужчин в возрасте  $39,1 \pm 4,5$  г с АГ и ожирением, получавшие на фоне базисной терапии трекрезан.

Антропометрическое обследование проводили унифицированным методом с использованием антропометрического набора «Reuffel Tsser Co» (Швейцария). Оценка ожирения проводилась на основании расчета относительной массы тела (МТ) по таблицам идеального веса с учетом пола, роста и типа телосложения. Превышение МТ на 20% и более над «идеальной» расценивалось как ожирение [8]. Индекс МТ рассчитывался как отношение МТ к квадратному значению длины тела ( $\text{кг}/\text{м}^2$ ).

Колориметрическим методом с использованием набора фирмы «Thermo Electron corporation» (Финляндия) определяли уровень глюкозы в крови и липидный спектр сыворотки: **F** холестерин (**ХС**), триглицериды (**ТГ**), липопротеины высокой плотности (**ЛВП**). По формуле Friedwald et al. рассчитывали **ЛНП**, **ЛНП**:  $\text{ЛНП} = \text{общий ХС} - (\text{ТГ} : 2,2 + \text{ХС ЛВП})$ . Индекс атерогенности рассчитывали по формуле:  $(\text{Общий ХС} - \text{ХС ЛВП}) / \text{ХС ЛВП}$ .

Систолическую и диастолическую функции левого желудочка, размеры аорты, предсердий и правого желудочка, толщину межжелудочковой перегородки в период диастолы (**ТМЖПд**), толщину задней стенки в период диастолы (**ТЗСд**) определяли с помощью двухмерной эхокардиографии. Массу миокарда левого желудочка (**ММЛЖ**) рассчитывали по формуле [9]. Индекс ММЛЖ вычисляли как  $\text{ММЛЖ} / \text{площадь поверхности тела}$ . Ремоделирование левого желудочка сердца (**ЛЖ**) оценивали по индексу относительной толщины стенок (**ИОТ**):

$$\text{ИОТ} = \text{ТМЖП} + \text{ТЗС} / \text{КДО}.$$

Полученные результаты обрабатывали статистически.

### Результаты и их обсуждение

В первой серии наблюдений мы изучали эффекты трекрезана среди больных групп с АГ и ОЖ. Установлено, что у больных второй группы применение трекрезана в дополнение к базисной терапии эналаприлом вызывало достоверное снижение уровня ТГ, ХС ЛОНП по сравнению с контролем (таблица 1).

Таблица 1 – Метаболические и гемодинамические показатели больных АГ и ожирением при получении трекрезана в дозе 600 мг/сутки 2 курса за 6 месяцев (M ± m)

Показатели	1-я группа (контроль)	2-я группа (базис + трекрезан)
Общий ХС (ммоль/л)	5.56 ± 0.29	5.47 ± 0.3
ТГ (ммоль/л)	1.82 ± 0.28	1.62 ± 0.29*
ХС ЛНП (ммоль/л)	3.85 ± 0.35	3.93 ± 0.32
ХС ЛОНП (ммоль/л)	0.37 ± 0.31	0.30 ± 0.32*
ХС ЛВП (ммоль/л)	1,11 ± 0.7	1.18 ± 0.5
ХС общий/ХС ЛПВП (усл. ед.)	5,95 ± 1.64	4.64 ± 2.1
Концентрация глюкозы в крови (ммоль/л)	5.61 ± 0.31	5.6 ± 0.29
Аорта (см)	3.45 ± 0.33	3.34 ± 0.32
Левое предсердие (см)	4.13 ± 0.42	3.93 ± 0.41
Правый желудочек (см)	2.91 ± 0.33	2.92 ± 0.31
Конечный диастолический размер (см)	5.27 ± 0.42	4.68 ± 0.36*
Конечный систолический размер (см)	3.16 ± 0.56	2.80 ± 0.36*
Фракция изгнания (%)	52,4 ± 8.1	57.0 ± 5.2*
ТМЖПд (см)	1.37 ± 0.20	1.31 ± 0.19*
ТЗСд (см)	1.14 ± 0.17	1.10 ± 0.18
ММЛЖ (г)	312.96 ± 76.24	250.45 ± 75.34*
ИММЛЖ (г/м <sup>2</sup> )	149.12 ± 9.71	120.13 ± 7.81*
ЧСС (в 1 мин)	68.23 ± 3.24	67.34 ± 2.87
ИОГ (ед.)	0.47 ± 0.03	0,515 ± 0.04

**Примечания:**\* p < 0,05

Установлено, что в исходном периоде у обеих групп пациентов ИМЛЖ исходно был более 134 г/м<sup>2</sup>, что свидетельствовало о гипертрофии миокарда левого желудочка.

После приема трекрезана выявлено достоверное снижению конечно-диастолического объема (КДО), конечно-систолического объема (КСО),

**ТМЖПд** и **ММЛЖ** также достоверно снизился **ИММЛЖ**. Антропометрические показатели среди больных первой и второй групп не различались.

Предупреждение поражения органов – мишеней и улучшение качества жизни является важными задачами гипотензивной терапии. Кроме того, достижения целевого уровня АД – является достоверным критерием эффективности проводимого лечения.

Таким образом, прием трекрезана в дополнение к базисной терапии у больных с АГ и ожирением достоверно уменьшает метаболических нарушения, а также уменьшает изменения сердечной гемодинамики. Учитывая хорошую совместимость трекрезана с другими препаратами, он может быть включён в комплексные реабилитационные программы в качестве дополняющего средства, позволяющего повысить эффективность проводимого лечения.

### Библиографический список

1. **World Health Organization bulletin – International Society of Hypertension guidelines for the management of hypertension.**, 2009.
2. **Аметов, А. С.** Ожирение – эпидемия XXI века [Текст] / А. С. Аметов // Терапевтический архив. – 2002. F – № 10. – С. 5–7.
3. **Гинзбург, М. М.** Ожирение и метаболический синдром. Влияние на состояние здоровья, профилактика и лечение [Текст] / М. М. Гинзбург // Самара: «Парус», 2000. – 159 с.
4. **Кобалава, Ж. Д.** Артериальная гипертензия и ожирение: случайная ассоциация или причинно-следственная связь? [Текст] / Ж. Д. Кобалава // Клин. фармакол. и терапия, 2000. – Т. 9. – № 3. – С. 35–39.
5. **Воронков, М. Г. и др.** Антисклеротическое действие трекрезана и его механизм [Текст] / М. Г. Воронков, М. К. Нурбеков, С. Н. Бобкова, М. М. Расулов // ДАН. – 2010. – Т. 431. – № 2. – С. 10–13.
6. **Расулов, М. М.** Повышение эффективности комплексной терапии больных с острым инфарктом миокарда [Текст] / М. М. Расулов, В. М. Дьяков, М. Г. Воронков // Мат. X рос. нац. конгресс «Чел. и лекарство» 2003, 329 с.
7. **Ландо, А. Н.** Применение препарата трекрезан для лечения больных с инфарктом миокарда [Текст]: – Автореф. дисс. ... канд. мед. наук / А. Н. Ландо. – М. 2006, 24 с.
8. **Renold, A.** Epidemiologic considerations of overweight and obesity. – Obesity Pathogenesis and Treatment. (Ed. G.Crepaldi, G. Possa et al.). London–New York, Acad. Press. – 1981, P. 1–6.
9. **Devereux, R., Reichek, N.** Echocardiographic assesment of left ventricular mass in man // Circulation. – 1977, Vol. 55, P. 613–618.

УДК 378.126

*Подповетная Юлия Валерьевна*

*Кандидат педагогических наук, доцент Южно-Уральского государственного университета, y-u-l-i-a-v-a-l@mail.ru, Челябинск*

**ПОЛОЖЕНИЯ НЕЛИНЕЙНОЙ ДИДАКТИКИ  
КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ  
ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА**

*Podprovetnaya Uliya Valeryevna*

*Candidate of pedagogic science, associate professor of the South Ural State University, y-u-l-i-a-v-a-l@mail.ru, Chelyabinsk*

**POSITIONS OF NONLINEAR DIDACTICS AS THE MEANS  
ACTIVIZATION AND DEVELOPMENT CREATIVE THINKING  
OF TEACHERS OF HIGH SCHOOL**

Какие бы перемены не происходили на сегодняшний день в высшей школе, все они обязательно касаются преподавателя вуза – педагога и ученого как носителя научного знания, культурно-педагогического опыта общества. В современных условиях возрастает роль научно-методической культуры преподавателя, которая позволяет использовать результаты научных исследований для совершенствования образовательного процесса вуза, активизировать научно-методическую и научно-исследовательскую работу.

Научно-методическая культура преподавателя высшей школы – это сложное, многофакторное явление, представляющее собой единую, целостную структуру. В структуру научно-методической культуры преподавателя входят профессиональное самосознание (профессиональный образ-Я), от которого зависит успешность процесса развития рассматриваемой культуры; научно-методические умения, являющиеся показателем педагогического мастерства преподавателя высшей школы. Особое место в структуре научно-методической культуры преподавателя вуза занимает творческое мышление, благодаря которому возможно генерирование новых идей, создание научных и методических разработок.

Не вникая в детали терминологических дискуссий, определимся в отношении содержания понятия «творческое мышление» с позиций предмета нашего исследования, т. е. с целью ответить на вопрос, что нам предстоит активизировать и развивать в преподавателях высшей школы. В этой связи представляется целесообразным обратиться к сути родового понятия «мышление», понимание которого имеет методологическое значение для дальнейших рассуждений.

Мышление, несмотря на интерес ученых различных научных сфер (философии, кибернетики, психологии, логики, педагогики, этики), про-

должает оставаться одной из самых сложных научных категорий. В зависимости от подходов, «мышление» определяется как активный процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях (общий философский взгляд); как движение мысли, раскрывающее связь, которая ведет от отдельного к общему и от общего к отдельному (С. Л. Рубинштейн); внутренняя деятельность психики, посредством которой мозг обнаруживает общие объективные отношения и структуры вещей и использует их для целесообразной регуляции действий (Л. Б. Ительсон), как высшая мыслительная деятельность, тесно связанная с действием и изменением мира (Л. С. Выготский) и др.

Не отвергая указанных подходов, мы рассматриваем мышление как «опосредованное и обобщенное познание человеком предметов и явлений объективной действительности в их существенных связях и отношениях» [4, с. 56]. Данная трактовка, по нашему мнению, в большей степени отражает сущность мышления человека, занимающегося педагогической деятельностью.

С. Д. Смирнов замечает, что творческий характер педагогической деятельности, отличающийся новизной и значимостью результатов, обуславливает необходимость высокоразвитого творческого мышления педагога. Развивая эту мысль, мы полагаем, что потребность творить занимает особое место в характеристике личности преподавателя высшей школы, воплощаясь в специфических способностях и их проявлении, в том числе и в научно-методической деятельности.

Одним из первых, кто предпринял попытку дать ответ на вопрос о том, что такое творческое мышление, был Дж. Гилфорд. В дальнейшем исследователи по-разному трактовали понятие «творческое мышление» [3 и др.]. Проведенный анализ имеющихся точек зрения ученых, позволил дать следующее определение творческого мышления: творческое мышление – это умственная деятельность, которая осуществляется необычными для субъекта, наиболее эффективными в данной ситуации способами решения поставленных задач и, в процессе которой обнаруживаются новые, оригинальные возможности применения накопленных знаний; в итоге субъект мыслительной деятельности получает качественно новый результат и предпосылки для формирования новых знаний и умений.

Изучение работ по психологии творчества дает возможность констатировать, что творческое мышление, с одной стороны, является основным компонентом творческой деятельности, а, с другой, – формируется и развивается в результате этой деятельности. Развивать творческую деятельность – значит, развивать способность к более продуктивной умственной деятельности, к целенаправленному сознательному поиску решения проблемы (П. И. Пидкасистый, М. Г. Гарунов), иными словами, активизировать творческое мышление.

Термин «активизация» достаточно часто встречается в научной и энциклопедической литературе [2 и др.]. Не останавливаясь на подробном его

цитировании, ограничимся лишь указанием наиболее значимых его признаков. Так, мы установили, что активизация предполагает: стремление творчески подходить к окружающей действительности и поиску истины; повышение интеллектуальной ориентировочной реакции к изучаемому материалу на основе возникшей познавательной потребности; мобилизацию интеллекта, воли, нравственных сил; интенсификацию и повышение эффективности обучения.

В соответствии с выявленными признаками, активизацию творческого мышления преподавателей вуза будем рассматривать как мобилизацию интеллектуальных, волевых и нравственных усилий преподавателей в процессе решения возникающих проблемных ситуаций, сопровождающуюся стремлением творчески подходить к поиску решений.

В процессе научно-методической деятельности преподавателям необходимо не только решать уже поставленные, сформулированные задачи, но и уметь самостоятельно их ставить, выявлять и осознавать новые проблемы. В этой связи необходимо отметить, что часто выявление и констатация проблемы требует больших умственных усилий, по сравнению с ее последующим решением. Это обуславливает необходимость не только активизации творческого мышления преподавателей, но и его постоянного развития.

Считаем целесообразным отметить, что ряд авторов (Ю. К. Бабанский, Л. И. Божович и др.) отождествляют понятия «формирование» и «развитие». Другие авторы разграничивают эти два понятия. Например, В. В. Давыдов ставит акцент на том, что «развитие относится к таким системам, которые имеют высокую степень самостоятельности и автономные внутренние источники качественных изменений. Формирование же относят обычно к таким объектам, которые происходят под влиянием каких-либо управляющих систем» [1, с. 170].

Данная точка зрения имеет для рассматриваемой проблемы решающее значение. Мы изучаем творческое мышление преподавателя вуза, которого, безусловно, можно считать самостоятельной «системой», обладающей внутренними источниками изменений. Поэтому вслед за В. В. Давыдовым имеет смысл говорить именно о развитии творческого мышления преподавателя высшей школы.

Активизация и развитие творческого мышления есть, прежде всего, организация действий преподавателя, направленных на осознание и разрешение конкретных задач в профессиональной, в том числе и в научно-методической деятельности. Важно отметить, что организация необходимых действий преподавателя – это сложный процесс, который требует применения особых средств и приемов. В качестве таких средств мы предлагаем использовать положения нелинейной дидактики.

Основные положения нелинейной дидактики получили развитие в трудах немецких педагогов, среди которых S. Greif, L. Günter, M. Herold, H.-J. Kurtz, P. Koch, B. Landherr, H.W. Roth [5; 6 и др.]. Эти положения составляют основу теории самоорганизованного учения, в разработку которой су-

щественный вклад внесли Б. Ланхэрт (B. Landherr) и М. Гаррольд (M. Herold). Ученые представляли самоорганизованное учение как общую методико-дидактическую основу, направленную на: 1) усиление индивидуальной ответственности обучающихся путем систематического формирования методических и учебных компетенций; 2) создание социальной структуры учения через целенаправленное чередование кооперативных и индивидуальных учебных фаз; 3) передачу фундаментальных предметных знаний как основы школьного обучения в комбинации с надпредметными компетенциями; 4) формирование и оценку проектных компетенций в рамках тематических и учебных «полей»; 5) формирование деятельностной компетенции [5].

Б. Ланхэрт и М. Гаррольд выделили базовые принципы самоорганизованного учения: 1) принцип простоты основных образцов и самоподобия; 2) принцип самоорганизации и ориентации на цели; 3) принцип самооптимизации и динамики [там же], которые являются интересным для нашей технологии развития творческого мышления преподавателей вуза.

Необходимо отметить, что установленные немецкими учеными принципы полностью отражаются в следующих дидактических моделях:

- «принцип сэндвича» (Sandwichprinzip), который предполагает систематическое чередование на учебном занятии коллективных и индивидуальных фаз учебной работы;
- «органайзер учебных продвижений» (Advance Organizer), предполагающий такую организационную форму обучения, которая позволяет обучающимся получить первое представление о содержании и структуре темы до того, как он приступит к самостоятельному освоению учебного материала;
- «групповой пазл» (Gruppenpuzzle), основная идея которого заключается в чередовании между разработкой новых знаний в экспертных группах с одинаковыми темпами и передачей этих знаний обучающимся в постоянных группах;
- «пазл с партнером» (Partnerpuzzle), который основан на выстраивании диалога с партнером, что предполагает знание собеседника, его личных интересов, мотивации, профессиональной квалификации, а также функциональных обязанностей и обеспечивает эффективность совместных действий;
- «дуэт темпов учения» (Lerntempoduet) учитывает, что в зависимости от интеллектуальных способностей разным обучающимся требуется разное время для овладения одним и тем же учебным материалом и предполагает объединять людей по темпу усвоения или по динамике мышления, что скорректирует общий темп продвижения группы и обеспечит комфортное взаимодействие всем участникам работы;
- «разговор втроем» (Dreiergespräch) предусматривает работу «троек», состав которых должен меняться на каждом упражнении (отметим, что умение преподавателей вести беседу, выполнять задания с новыми партнерами очень важно для работы в вузе);

- «депутат» (Abgeordnete) позволяет развивать умения обобщения, систематизации и анализа информации, а в последствии её творческого воплощения в едином монологе, например, в публичном представлении решения оппонентам или руководству от имени определенной группы; и др. [11 и др.].

Эти дидактические модели и являются основными положениями нелинейной дидактики. Несмотря на несомненную их привлекательность, они не нашли широкого распространения в отечественных педагогических исследованиях. Наши изыскания позволили лишь выделить работы, в которых положения нелинейной дидактики, описанных в трудах немецких педагогов получили соответствующую конкретизацию. Это диссертационная работа М. В. Бондиной, которая посвящена изучению вопроса развития учебной культуры в контексте компетентностного подхода в современной немецкой педагогике, а также диссертационное исследование И. И. Шеломенцевой, посвященное развитию дивергентного мышления будущих менеджеров.

Исследования немецких и отечественных ученых показали, что подобная организация повышения квалификации преподавателей позволяет осуществить анализ и обсуждение ошибок, совершенных в ходе групповой работы, и понимание ошибок как «учебных шансов». Появляется возможность установления свободных от оценки промежутков времени с целью осуществления индивидуальной работы и анализа ее результатов «в обстановке доверия и одобрения». Существует место для организации сопровождения и консультирования как отдельных обучающихся, так и всей группы в целом. При этом роль преподавателя в большей степени направлена на стимулирование индивидуальных образовательных процессов.

В русле нашего исследования применение различных форм сбалансированной групповой деятельности необходимо в работе с преподавателями высшей школы, так как имеющийся определенный педагогический опыт далеко не всегда способствует развитию творческого мышления преподавателей.

В заключении отметим, что в психологии труда проведено много исследований, посвященных «профессиональной стагнации» и «профессиональному выгоранию». Устранить возможные негативные последствия педагогической деятельности помогает, прежде всего, профессиональное развитие, новые цели и новые приемы в педагогической работе, среди которых наиболее значимое место, по нашему мнению, занимают рассмотренные выше дидактические модели, отражающие положения нелинейной дидактики. При этом большое влияние оказывает педагогическое сообщество, в котором находится преподаватель. И мы уверены, что оказываемая педагогическая поддержка, предоставляемая возможность самовыражения как в группе, так и индивидуально, является важным условием для развития творческого мышления преподавателей высшей школы.

### Библиографический список

1. **Давыдов, В. В.** Теория развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
2. **Джонс, Дж.** Методы активизации мышления [Текст] / Дж. Джонс // Психология мышления: хрестоматия по психологии / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. А. Спиридонова, М. А. Фаликман, В. В. Петухова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – С. 478–489.
3. **Линдсей, Г.** Творческое и критическое мышление [Текст] / Г. Линдсей, К. С. Халл, Р. Ф. Томпсон // Психология мышления: хрестоматия по психологии / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. А. Спиридонова, М. А. Фаликман, В. В. Петухова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – С. 231–234.
4. **Педагогическая** энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики [Текст] / под ред. Н. Н. Тулькибаевой, Л. В. Трубайчук. – М.: Изд. дом «Восток», 2003. – 274 с.
5. **Herold, M.** SOL – Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für Unterricht / M. Herold, B. Landherr. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2003, 2. Überarb. Auflg.
6. **Koch, P.** Selbst Organisiertes Lernen (SOL) – Schule ohne Lehrer? / P. Koch // Bildung und wissenschaft (b&w), April 2003. – S. 38–41.

УДК 371.12

*Саралиева Таусия Романовна*

*Старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии Чеченского института повышения квалификации работников образования, dagmara2005@mail.ru, Грозный*

**КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ  
УЧИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
ШКОЛЫ КАК НАУЧНОЕ ПОНЯТИЕ**

*Saralyeva Taisya Romanovna*

*Teacher of the department of social pedagogy and psychology of Chechen institute of teachers advanced training, dagmara2005@mail.ru, Grozny*

**CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE  
OF A TEACHER AS A SCIENTIFIC NOTION**

Среди многообразия профессионально важных качество учителя сегодня наиболее востребованными являются его готовность к сотрудничеству и разрешению конфликтов, которые становятся неотъемлемой составляющей школьной среды, умение осуществлять диалог, находить целесообразные решения по возникающим противоречиям. В этой связи важным ресурсом эффективной деятельности учителя общеобразовательной школы является развитие его конфликтологической компетентности.

Обще представление о компетентности в профессиональных коммуникациях сводится к совокупности качеств человека, необходимых для успешного выполнения деятельности в определенных областях, а также способности эффективно разрешать проблемные ситуации и задачи, возникающие во всех других сферах его жизнедеятельности. В качестве основного элемента компетентности специалиста выделяются знания и умения в области профессиональной деятельности. Причем эти знания не являются абстрактными, далекими от реальной жизни, а органично встроены в профессиональную деятельность, что позволяет эффективно решать профессиональные задачи. Кроме знаний и умений в состав компетентности включается опыт их применения в реальных условиях профессиональной деятельности. Компетентность всегда связана с каким-либо видом профессиональной деятельности. Именно деятельность является средством проявления и критерием оценки развитости компетентности.

При определении данного понятия мы исходили из того, что конфликтологическая компетентность учителя является одним из видов профессиональной компетентности. Термин «профессиональная компетентность» достаточно часто употребляется не только в научной и методической литературе, но и средствах массовой информации. Зачастую мы сталкиваемся с

такими трактовками, которые далеко не всегда раскрывают смысловую нагрузку данного понятия. Естественно, что такое положение дел говорит об отсутствии строго научного подхода к интерпретации данного явления. Поэтому ниже мы приведем несколько определений профессиональной компетентности, которые позволят получить о данном понятии целостное, научно обоснованное представление.

«Педагогический словарь» (составители: Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров) определяет профессиональную компетентность учителя как «владение необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» [7].

Б. С. Гершунский говорит о профессиональной компетентности как об уровне профессионального образования, опыта и индивидуальных способностей человека, его мотивированном стремлении к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческом и ответственном отношении к делу [3].

Р. А. Рогожникова профессиональную компетентность учителя связывает с профессиональными знаниями, педагогическими умениями, профессиональными позициями и психологическими особенностями личности [10].

Э. М. Никитин трактует профессиональную компетентность педагога как сочетание его гуманистических ориентаций, способности видения педагогической реальности и владение педагогическими технологиями, реализующими развивающее и личностно ориентированное обучение [8].

В некоторых определениях акцентируется внимание на каких-то наиболее важных, с точки зрения эффективного осуществления профессиональной деятельности, качествах или свойствах педагогического работника. Например, М. Гончар трактует профессиональную компетентность учителя как такое системное качество, которое обеспечивает его профессиональное развитие» [4]. А. А. Деркач определяет профессиональную компетентность как «главный когнитивный компонент подсистемы профессионализма деятельности, сферу профессионального ведения, постоянно расширяющуюся систему знаний, позволяющую осуществлять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью» [5]. Г. Н. Подчалимова рассматривает профессиональную компетентность как профессиональную подготовленность и способность субъекта труда к выполнению задач и обязанностей повседневной деятельности [9].

Приведенные примеры показывают, что понятие «профессиональная компетентность раскрывается с личностно ориентированной позиции. В некоторых определениях прослеживается связь с понятием социализации личности. Проявляется это, в частности, в том, что компетентность трактуется как уровень обученности социальным и индивидуальным формам активности, которые позволяют человеку (в нашем случае – учителю) успешно осу-

ществлять профессиональную деятельность в рамках своих способностей и статуса.

Наиболее близкой в содержательном плане к данному виду профессиональной компетентности является социальная компетентность, которая предполагает единство теоретической и практической готовности специалиста к учету социальных аспектов в профессиональной деятельности.

В исследованиях последних лет феномен конфликтологической компетентности вызывает повышенный интерес многих ученых, представляющих различные научные дисциплины. Они исследуют конфликтологическую компетентность специалистов в связи с их профессиональной деятельностью. Нетрудно предположить, что основная задача ее изучения заключается в обеспечении оснований для осуществления эффективной деятельности. Это в полной мере относится и к учителю общеобразовательной школы, которому для реализации профессиональных задач недостаточно только знаний в предметной области. Важными здесь являются навыки социального взаимодействия учителя с коллегами, учащимися и их родителями, а также способности в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта.

В основе представления о сущности конфликтологической компетентности лежит понимание феномена конфликта. Значительный вклад в развитие отечественной конфликтологии внесли такие ученые, как А. Я. Анцупов, Ф. М. Бородкин, Н. В. Гришина, И. Е. Ворожейкин, В. В. Дружинин, А. Г. Здравомыслов, О. А. Иванова, Д. С. Конторов, В. И. Сперанский, А. И. Шипилов и др. Ученые считают его важнейшей стороной взаимодействия людей в социуме, разрешающей назревшее противоречие. Главная задача педагога – не допустить перерастания конфликтной ситуации в деструктивное состояние.

Конфликт – это «явление реальной действительности, способ социального взаимодействия двух или нескольких субъектов образования, возникающих в обстоятельствах жизнедеятельности людей, обусловленные противоречиями и рассогласованиями целей, ценностей, интересов и т. д., сопровождающиеся сильными эмоциональными переживаниями» [6]. Иными словами, конфликт можно определить как осознание на уровне отдельного человека, социальной группы или более широкой общности противоречивости процесса взаимодействия и отношений, различий, а также несовместимости интересов, ценностных оценок и целей, как осмысленное противостояние.

В качестве свойств конфликта целесообразно рассматривать следующие стороны его проявления: наличие противоречий, например, отражающих различие между целями, интересами, ценностями, мотивами или ролями субъектов конфликта; противодействие (противоборство) субъектов конфликта, их стремление нанести ущерб оппоненту; негативные эмоции и чувства по отношению друг к другу как фоновые характеристики конфликтного взаимодействия.

Сущность и природа конфликта является объектом изучения различных научных дисциплин. При этом каждая из них рассматривает конфликт со своей позиции и с использованием собственного научного аппарата. В педагогике изучение конфликтов является относительно новым явлением. Как отмечает О. А. Иванова, только с девяностых годов XX века стал набираться фактический и теоретический материал о конфликтах в школьных коллективах, осуществляться анализ педагогических условий на конфликтность, выявление мер по предупреждению нежелательных конфликтов [6, с. 134].

Основным предназначением педагогической конфликтологии является изучение природы и причин возникновения педагогических конфликтов, разработка методов их практического регулирования и разрешения. При этом педагогический конфликт рассматривается как возникающая в результате межличностного взаимодействия субъектов педагогического процесса форма проявления обострившихся субъект-субъектных противоречий, которые чаще всего вызывают у них отрицательный эмоциональный фон общения. Можно утверждать, что педагогический конфликт представляет собой кульминацию педагогических противоречий, которые складываются в образовательном процессе и выражаются в открытом столкновении субъектов педагогического взаимодействия, преследующих различные цели, отстаивающих свои позиции и демонстрирующих противоположные модели поведения.

При этом сложилось устойчивое мнение, что многие учителя отрицательно оценивают всякий конфликт как явление, свидетельствующее о неудачах в их педагогической деятельности. У большинства учителей сохраняется настороженное отношение к самому слову «конфликт». В их сознании это понятие, как правило, ассоциируется с нарушением учебной дисциплины, проявлением грубости, нетактичности или раздражения, ухудшением взаимоотношений в коллективе. Однако педагогический конфликт характеризуется рядом положительных моментов, например, таких как самопознание, формирование ценностей, осознание общности единомышленников, эмоциональная разработка и т. д., что позволяет говорить о воспитательном потенциале конфликта.

Также отметим, что важнейшей функции конфликта является активизация социальных связей, придание взаимодействию людей и их отношениям большей динамичности и мобильности. Собственности это и сказывается на развитии как отдельной личности, так и группы людей. Для педагогических конфликтов эта функция особенно важна, так как позволяет по-новому увидеть ситуацию, сформировать новые и оригинальные идеи, отказаться от укоренившихся привычек и устаревших традиций.

Итак, педагогические конфликты имеют существенный воспитательный потенциал. Это связано с тем, что конфликты, возникающие в системе в системе образования, способствует полноценному развитию личности учащегося, накоплению им субъективного личностного опыта поведения в конфликте и способах его конструктивного преодоления. Тем не менее, это вовсе не противоречит нашей позиции по поводу того, что задача учителя заключается

в том, чтобы предупреждать конфликты или переводить их в конструктивное русло. Собственно способности учителя предупреждать конфликты образуют содержательную основу его конфликтологической компетентности.

В научной литературе существуют различные подходы к определению конфликтологической компетентности. Так, например, под конфликтологической компетентностью понимается:

- совокупность сформированных умений и навыков в области конструктивного общения, способствующие упреждению конфликтных ситуаций (Л. А. Петровская);
- умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению (Б. И. Хасан);
- наличие знаний, умений и навыков учителя по управлению конфликтами в школе (А. Я. Клементьева);
- интегральная характеристика субъективной стороны профессионального труда, сочетание конфликтогенных свойств индивидуальности, позволяющее выполнять определенные трудовые функции в ситуациях межличностного конфликта с субъектами профессиональной деятельности (Д. В. Ивченко);
- интегративное свойство личности, характеризующее его конфликтологическую готовность к разрешению педагогических конфликтов, обеспечивающее эффективную реализацию сформированных соответствующих базовых конфликтологических компетенций в реальной педагогической деятельности (В. В. Базелюк).

Наша позиция заключается в том, что конфликтологическая компетентность учителя может быть рассмотрена на двух уровнях. Один из них предусматривает способности учителя к распознаванию признаков случившегося конфликта, его оформлению для удержания воплощенного в нем противоречия, и владения способами регулирования для разрешения. Второй уровень предусматривает умение проектировать необходимые для достижения определенных результатов конфликты и конструировать их непосредственно в ситуациях взаимодействия; владение способами организации продуктивно ориентированного конфликтного поведения участников и сторон взаимодействия.

Полагая, что конфликтологическую компетентность занимает одно из ведущих мест в структуре профессионально важных качеств учителя, будем рассматривать ее как неотъемлемую часть общей коммуникативной компетентности, включающую в себя осведомленность о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умение адекватно реализовывать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации [1; 2; 11; 12]. На этом основании конфликтологическую компетентность учителя можно определить как способность минимизировать деструктивные формы конфликтного взаимодействия в педагогической ситуации путем выбора различных стратегий поведения. В такой трактовке конфликтологической компетентности именно стратегии поведения в конфликтной ситуации являются системообразующим звеном.

Место конфликтологической компетентности учителя в структуре его профессионально важных качеств наилучшим образом выражается в ее функциях. Исходя из характера педагогической деятельности учителя, многообразия отношений и общения в условиях зарождения, становления и разрешения конфликта, выделены следующие функции конфликтологической компетентности: информационная, регулятивная, оптимизирующая, рефлексивная и профилактическая.

Содержание информационной функции конфликтологической компетентности учителя предполагает выделение позитивных аспектов конфликта и оценку имеющейся информации, знаний или представлений о реальности. Данная функция требует рассматривать конфликт как неотъемлемую составляющую педагогической деятельности и не избегать конфликтного взаимодействия.

Способность учителя осуществлять посредническую деятельность в конфликтах отражает регулятивную функцию конфликтологической компетентности. Эта функция основывается на таких качествах как честность, уважение, ответственность и справедливость.

Оптимизирующая функция предполагает способность применять различные техники, стратегии для минимизации деструктивных форм конфликта и перевода их в позитивное русло. Такие способности позволяют придавать взаимодействию субъектов педагогического процесса большей динамичности и мобильности.

Рефлексивная функция крайне важна для реконструкции появившегося затруднения в конфликтах и обнаружения его причин. Она позволяет формировать навык определения влияния результатов прошлого на настоящее и анализа настоящего с позиций будущего.

Наконец, профилактическая функция ориентирована на снятие напряженности между участниками конфликта, на улаживание возникших и обострившихся противоречий.

Таким образом, конфликтологическая компетентность является одной из ключевых в системе профессиональных важных качеств учителя и выступает неотъемлемой характеристикой педагогической деятельности в современной общеобразовательной школе.

### Библиографический список

1. **Бережная, Г. С.** Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Г. С. Бережная. – Калининград, 2009. – 341 с.
2. **Володина, С. А.** Конфликтологическая компетентность классного руководителя: содержание, формы и методы подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. А. Володина. – М., 2010. – 23 с.
3. **Гершунский, Б. С.** Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.

4. **Гончар, М.** Непрерывное образование в педагогическом коллективе на примере школы инновационного типа / М. Гончар // Народное образование. – 1997. – № 9. – С. 136–138.
5. **Деркач, А. А.** Акмеологические основы развития профессионала / / А. А. Деркач. – М.: МПСИ, 2004. – 752 с.
6. **Иванова, О. А.** Система подготовки педагога к взаимодействию в конфликтной образовательной среде: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / О. А. Иванова. – СПб., 2004. – 402 с.
7. **Коджаспирова, Г. М.** Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
8. **Никитин, Э. М.** Федеральная система повышения квалификации: проблемы и перспективы развития / Э. М. Никитин // Народное образование. – 1999. – № 7–8. – С. 5–14.
9. **Подчалимова, Г. Н.** Проектирование содержания дополнительного профессионального образования руководителей школ: теория и практика / Г. Н. Подчалимова. – Москва – Курск, 2001. – 494 с.
10. **Рогожникова, Р. А.** Профессиональная компетентность учителя по формированию дисциплинированности школьника / Р. А. Рогожникова. – Пермь: изд-во ПГПУ, 1996. – 165 с.
11. **Романов, С. В.** Формирование конфликтологической компетентности будущего педагога в системе студенческого самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С. В. Романов. – Волгоград, 2010. – 24 с.
12. **Сгонникова, Е. М.** Развитие конфликтологической компетентности будущих учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. М. Сгонникова. – Шуя, 2010. – 27 с.

## **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 при-статейные 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, journal@mail.ru, Новосибирск.

– аннотация статьи на русском и английском языках (до 600 знаков с пробелами – 7 строк);

– ключевые слова (5) на русском и английском языках;

– текст статьи на русском языке;

– библиографический список на русском языке.

4. Текст рукописи статьи набирается на компьютере в формате Microsoft Word. Размер полей страниц: все поля 25 мм. Нумерация страниц сплошная, начиная с первой в верхней части страницы, посередине.

5. Текст рукописи статьи набирается шрифтом Times New Roman Cyr. Шрифт 14–20 кегля, межстрочный интервал 1,5 (полуторный).

6. Выделение по тексту – курсив, полужирный курсив, полужирный шрифт.

7. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Cyr, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный).

Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

8. Библиографический список размещается в конце статьи, нумеруется, предваряется словами «Библиографический список». Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13; 14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления библиографического списка различных видов изданий:

а) книга одного автора:

**Иванов, С. Н.** Египет: Боги и герои [Текст] / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.

б) статья из сборника научных трудов:

**Аникин, А. Е.** Из диалектических дополнений к словарю М. Фасмера [Текст] / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15.

в) статья из журнала, газеты:

**Домогаков, В. Н.** Классификация функций человека как субъекта общения [Текст] / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

9. Автор статьи дополнительно к статье оформляет на публикацию статьи заявку в виде отдельного файла в редакторе Microsoft Word.

**Заявка на публикацию  
в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»**

Фамилия \_\_\_\_\_

Имя \_\_\_\_\_

Отчество \_\_\_\_\_

Город \_\_\_\_\_

Организация \_\_\_\_\_

Должность \_\_\_\_\_

Ученая степень \_\_\_\_\_

Ученое звание \_\_\_\_\_

Тема статьи \_\_\_\_\_

Почтовый адрес для отправки авторского экземпляра \_\_\_\_\_

Телефон для связи \_\_\_\_\_

E-mail \_\_\_\_\_

**10. Порядок работы с рукописью в редакции.**

10.1. После получения материалов научной статьи ответственный секретарь журнала проводит их регистрацию и оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

10.2. Зарегистрированные материалы научной статьи ответственный секретарь направляет для рассмотрения члену редакционной коллегии журнала.

Член редакционной коллегии организует рецензирование научной статьи в соответствии с порядком, установленным редакцией журнала.

10.3. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. Как правило, срок приема статей для издания очередного номера устанавливается не позднее, чем за два месяца до месяца выхода.

10.4. При получении рецензии на статью с замечаниями, о возможности опубликования в случае доработки, ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

10.5. Порядок оформления, предоставления и рассмотрения доработанных рукописей статей такой же, как и для вновь поступающих материалов статей.

10.6. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

#### **11. Общие требования и условия публикации.**

11.1. К рассмотрению редакцией не принимаются материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным выше требованиям и рекламные материалы.

11.2. Редакция осуществляет необходимое научно-концептуальное рецензирование рукописей статей.

11.3. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

11.4. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

11.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи авторским коллективам не выплачивается.

11.6. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре.

11.7. Дискеты, рукописи не возвращаются.

## RULES OF REGISTRATION OF PAPERS IN THE «SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL»

For acceleration of work with authors' materials the «Siberian pedagogical journal» asks to send a copy of the text, printed on paper with the following requirements:

- A4 format;
- 1,5 interval;
- Main font size – 14;
- Font size in Bibliography – 12;
- Font – Times New Roman.

2. The payment for the publication of papers is not raised from post-graduate students.

3. The text should include the following information:

- ISBN;
  - Complete title of the paper (in capital letters);
  - First name, middle name (or patronymic), surname of the author;
  - Article summary (3–4 lines), keywords are obligatory with translation into English;
- Personal information about the author: surname, first name, middle name (or patronymic), academic degree and status, post, organization, E-mail, city. Translation into English is requested.

Example: Ivanov Ivan Ivanovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Chair of Pedagogics, Novosibirsk State Pedagogical University, journal.nspu@mail.ru, Novosibirsk

4. Pictures should be placed in the text with resolution not less than 300 dpi, graphics should be generated by Corel Draw editor or drawn in black ink or ballpoint (pencil is not supposed). All pictures should hold a number, their place in the text should be indicated. The tables may be presented only in computer form, photos – either in computer form, or attached to the paper text (original should be sharp and clear).

5. Underlining or CAPITALS are not desired. Please emphasize words with *Italics*, **bold Italics** or bold font.

6. The list of literature at the end of each paper should be entitled « Bibliography». All the works in the list should be numbered and referred to correctly in the text.

The references to the literature are made in square brackets and placed immediately after the names mentioned in the text, the first figure being its number in the bibliography, the second – number of page.

Examples:

The further development of this theory can be found in S. N. Petrov's works [13; 14].

Or:

S. N. Petrov writes «they were facing constant problems of unfavorable community environment» [13. P. 14].

Examples of Bibliography:

1) Monograph by one author:

Behr-Sigel, E. Discerning the Signs of the Times / E. Behr-Sigel. – N. Y.: St Vladimir's Seminary, Prague, 2001. – 202 p.

2) Item from collected papers:

Cruse, D. A. Antonymy Revisited Some Thoughts on the Relationship between Words and Concepts// Frames, Fields and Contrasts. New Essays in Semantic and Lexical Organization / Ed. by A. Lehrer, E. Feder-Kittay. – Hillsdale (NJ): LEA, Publishers, 1992. – P. 289–306.

3) Article from journal, newspaper, magazine: Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

4) Electronic resource:

Doomsday Book [Electronic resource]. – www.domesdaybook.co.uk.

# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

*Научное периодическое издание*

**10/2011**

**Главный редактор:** В. А. Беловолов  
**Ведущий редактор:** С. П. Беловолова  
**Оператор электронной верстки:** Н. А. Мясникова  
**Программист:** Е. В. Ильенко  
**Технический секретарь:** Н. В. Алексеева

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28  
<http://www.sp-journal.ru>  
E-mail: [journal.nspu@mail.ru](mailto:journal.nspu@mail.ru); [vabelovolov@mail.ru](mailto:vabelovolov@mail.ru)

Формат 70x108/16. Печать офсет. Бумага офсетная.  
Усл.-печ. л. 29,75. Уч.-изд. л. 25,25.  
Подписано в печать: 29.09.11 г. Тираж 1000 экз. Заказ № 714.  
Отпечатано ООО «СМУ 10»,  
630096, г. Новосибирск, ул. Дюканова, 18.